ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (2) 2016

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة

ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (2) 2016

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة

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

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر
(3353/15/6)
تاريخ 2003/10/22

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

رئيس التحرير

عميد البحث العلمي

الأستاذ الدكتور حسين فلاح الكساسبة

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور زيد البشايرة
الأستاذ الدكتور نايل أبو زيد
الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة
الأستاذ الدكتور عبدالسلام النداف
الأستاذ الدكتور مدحت الطراونة
الأستاذ الدكتور جعفر المغربي

أمين السر

رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)
الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

الإشراف

سهام الطراونة

التنضيد والطباعة

عروبة الصرايرة

المتابعة

سلامة الخرشة

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤتة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة

تصدر المجلة مجلداً سنوياً يضم ستة أعداد.

شروط النشر:

1- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث في التحديد والإحاطة والاستقصاء والتوثيق في العلوم الإنسانية والاجتماعية للباحثين من داخل جامعة مؤتة وخارجها، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية، ويشترط في البحث ألا يكون قد نُشِرَ أو قدَّم للنشر في أيّ مكانٍ آخر، وأن يوقع الباحث الرئيس خطياً أنموذج (إقرار وتعهد النشر) المدرج ضمن موقع المجلة الإلكتروني http://www.mutah.edu.jo.

2- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم المكتوم من قبِل أساتذة مختصين حسب الأصول العلميّة المتبعة في المجلة.

تعليمات النّشر:

1- يُطبع البحث باستخدام البرنامج الحاسوبي (Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش 2.5 سم، وعلى وجه واحد من الورقة (A4)، بحيث لا تزيد عدد صفحاته على(35) صفحة وفي حدود (10000) كلمة، ونوع الخط وحجمه (Simplified Arabic 14) للبحوث المطبوعة باللغة العربية، و (Times New Roman 14) للبحوث المطبوعة باللغة الإنجليزية، بما في ذلك الأشكال والرسومات والجداول والهوامش والملاحق، وترسل منه أربع نسخ ورقية ونسخة إلكترونية على قرص مدمج (CD).

2- يُفضل استخدام الأرقام المستخدمة في المشرق العربي (1 2 3) ونظام الوحدات الدولي ومختصرات المصطلحات العلمية المعروفة شريطة أن تُكتب كاملة أوّل مرة ترِدُ في النصّ.

3- أن يكتب ملخصاً للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريد الإلكتروني) ورقم الهاتف والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للمخطوط.

4- أن يُرقم الأشكال والجداول والرسومات والخرائط على التوالي حسب ورودها في البحث، وتُزود بعناوين، ويُشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث، وتقدم بأوراق منفصلة.

5- يُشار إلى المصادر والمراجع في علوم التراث والتاريخ والمناهج المشابهة في نهاية البحث وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين. تبدأ بالرقم (1) ولا يعاد إيرادها عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متلواً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، عدد أجزاء الكتاب، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر وسنته، ورقم الجزء – إن تعددت الأجزاء – والصفحة. مثال:

الطبري، محمد بن جرير (ت310هـ/923م)، **تاريخ الرسل والملوك**، 10ج، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط5، دار المعارف، القاهرة 1995، ج3، ص240. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الطبري، تاريخ.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متلواً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت730هـ/ 1330م)، **الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور**. مخطوط مكتبة البودليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي– مدخل"، **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415هـ/ 1995م، ص179–216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعة بين علامتي تنصيص" "، واسم الكِتاَب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرر أو المحررين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطن القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: **دراسات مهداة إلى إحسان عباس**، تحرير: إبراهيم السعافين، ط1، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997م، ص417.

- تكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية والإنجليزية بعدها مباشرة محصورة بين قوسين ( ).
- يراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- ترسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين هلاليين مزدوجين(( )) بعد تخريجها من مظانها.

6- يعتمد توثيق المراجع في العلوم الاجتماعية والمناهج المشابهة أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA) .

7- لا تعاد المخطوطات المقدمة للنشر في المجلة إلى أصحابها سواءً قُبلت للنشر أم لم تُقبل كما تحتفظ الهيئة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب، وتُعد قراراتها نهائية.

8- عند قبول البحث للنشر، يوقع الباحثون أو الباحث الرئيسي بالنيابة عن زملائه على انتقال جميع حقوق الملكية المتعلقة بالبحث إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة.

9- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ولرغبته في عدم متابعة لإجراءات التقويم.

10- تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل أو تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

11- يُهدى إلى الباحث (الباحثين) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث و(20) مستلة منه، ويتحمل الباحث (الباحثون) نفقات أي مستلات إضافية.

12- تتم المراسلات جميعها باسم:

رئيس تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات

ص.ب (19) الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن

Tel: (03-2372380) (4963)

Fax. ++962-3-2370706

Email: Darmutah@mutah.edu.jo

http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

للمجلد رقم ( ) الاسم :..... العنوان : .....

التاريخ : / / 201 التوقيع :..... .....

طريقة الدفع ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

أ – داخل الأردن : للأفراد (9) دنانير أردنية.

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

ب– خارج الأردن (للأفراد والمؤسسات): (30) دولاراً أمريكياً.

ج– (2) ديناران للعدد الواحد

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

تُملأ هذه القسيمة، وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي

ص .ب (19) جامعة مؤتة

الرمز البريدي (61710) مؤتة/ الأردن

Tel: (03-2372380) (6117)

Fax. ++962-3-2370706

Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**

http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

المحتويات

* مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة 40-11
سكينة حمدان أبو سمهدانه، زين العابدين محمد بني هاني

* واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور 76-41
تيسير محمد الصقر، غرام أحمد هنداوي

* أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن 112-77
ريم محمد سعيد بني هاني، احمد إبراهيم ملاوي

* أثر إيداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط: دراسة ميدانية في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة 156-113
محمد عبد الرحيم المحاسنة

* أثر تعارض إقرار النبي ﷺ وأفعاله وأقواله وإقراراته "دراسة تطبيقية أصولية" 194-157
محمد أمين المناسية

* تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام أسلوب معمل لرياضيات، وأثر ذلك في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل 234-195
جودت أحمد سعادة

* بيع العينة عند الشافعية 262-235
موسى مصطفى القضاة، عبد الله علي الصيفي

* مستوى صعوبات تقييم طلبة المرحلة الأساسية في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان 300-263
لهية خميس سيف السعدي، محمد محمود الحيلة، غازي جمال خليفة

* تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه 322-301
هارون محمد علي الطورة

* أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير في الكرة الطائرة 355-323
احمد أمين محمد عكور

مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

سكينة حمدان أبو سمهدانه*

زين العابدين محمد بني هاني**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة يمثلن المجتمع الكلي للدراسة، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي بصورته المسحية، وقاما ببناء استبيان لمصادر القلق كأداة لجمع البيانات، حيث تضمن مقياس مصادر القلق (55) فقرة موزعة على ستة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة أن مصادر القلق لدى الطالبات في مساق الإيقاع الحركي جاءت بدرجة متوسطة، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية)، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثين بعقد دورات تدريبية داخلية خاصة بمهارة الإيقاع الحركي لطالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

الكلمات الدالة: مصادر القلق، الإيقاع الحركي.

* ماجستير تربية رياضية.

** كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/1/14م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/25م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

Sources of Anxiety among Female students Enrolled in Locomotors Rhythm Courses In the Faculty of Sport Sciences in Mutah University

Sokina hamdan AbuSamhadanh

Zain alabedin" Muh,d Bani Hani

Abstract

The aim of this study was to identify the sources of anxiety among female students enrolled in locomotors rhythm. The study sample consisted of (50) female physical education students represents faculty of sport sciences at Mutah University. Data were collected through the use of questionnaire developed by the investigators. The questionnaire in relation to sources of anxiety consisted of (55) items divided into six subscales. The Results of the study showed That the sources of anxiety for students in locomotors rhythm courses in were medium degree. The results of the study also showed no statistically significant differences, depending on the variables of the study (accommodation, accumulative average, academic year).In light of the results of the study, the study recommended to condact an internal training courses for special gymnastics and locomotors rhythm to the students of the Faculty of Sport Sciences at the University of Mutah.

Keywords: Sources of Anxiety, locomotors Rhythm.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

لقد أصبح علم النفس ضرورة لابد منها في كافة مجالات الحياة ، والمجال الرياضي هو أحد تلك المجالات والذي تناوله علماء النفس باهتمام واسع، ولقد صاحب تطور البحوث في علم النفس الرياضي ارتفاع ملحوظ في مستوى الإنجاز الرياضي مما يدل على اهمية هذا العلم وتأثيره على مستوى الإنجاز ،

ويشير (Allawi, 2009) إلى أن القلق أحد العوامل النفسيه التي يدرسها علم النفس الرياضي والذي يعد سلاحا ذا حدين. فقد يكون القلق ميسرا وقد يكون معوقا وفي الحالة الأولى يلعب القلق دور المحفز الذي يجعل الرياضي يتعرف على مصدر القلق ويهيء نفسه بدنيا ونفسيا للتغلب عليه، أما في الحالة الثانية يعمل القلق على إعاقة العمل من خلال تاثيره السلبي على نفسية الرياضي.

ونحن نعلم أن كل إنسان يعتريه القلق في أوضاع شاقه بالنسبة له حيث تظهر فيها تهيجات غير مألوفة أو قوية، فالإنسان قادر أن يتغلب على حالات الخوف بشكل واعي، وقد أولى العديد من العلماء اهتماماً كبيراً بدراسة ذلك، وفي هذا السياق يؤكد (Aldwlat,2002) أن القلق يحتل مركزاً هاماً في علم النفس العام وعلم النفس الرياضي بشكل خاص لما له من أثر واضح على اختلال الوظائف الجسمية والنفسية. وتشير (Abdulhafeez,2002) أن عصرنا الحالي يتميز بعصر الضغوط النفسية والقلق، الأمر الذي يتطلب منا الاهتمام بمواجه العوامل المسببة له وذلك لمساعده الفرد على التكيف مع الواقع الذي يعيش فيه وصولا إلى الصحة النفسية السليمة.

ويؤكد (Allawi, 2003) إلى أن القلق – إذا زادت حدته – قد يؤدي إلى "فقد التوازن النفسي homeostatic" الأمر الذي يثير الفرد لمحاولة إعادة التحكم في هذا التوازن النفسي واستعادة مقوماته باستخدام العديد من الأساليب السلوكية المختلفة.

ويعتبر الإيقاع الحركي من الرياضات المهمة التي تحتاج إلى توازن نفسي واستجابة كاملة للجسم والأعضاء أثناء أداء التمارين المطلوبة، إذ يتطلب ذلك مقدره عالية من اللاعبة على ملاءمة الحركات وفقا للتغيرات المطلوبة التي تتطلبها الحركات الإيقاعية، وتؤكد (Al-Ani,2007) أن هذه الرياضة تؤدي إلى تطوير قوة الإرادة والملاحظة، كما أن العمل مع الإيقاع يساعد على اكتساب اللاعبات قوه التحمل وقوه الشخصية والقدرة على الإبداع في العمل، وأداء الحركات برشاقة وخفه مما يتطلب القدرة على السيطرة والتركيز والانتباه المستمر في العمل. الأمر الذي يتطلب توفر الثقة بالنفس وعدم الشعور بالخوف أو القلق الناتج عن التوقع السلبي للأداء، ولذلك يشير (Labotene,

1996) إلى زيادة الاهتمام بالإيقاع الحركي للحصول حركات انسيابية رشيقة وجميلة لأن مجرد الإحساس بالإيقاع يعطي اللاعبة راحة النفس ويحرر الجهاز العصبي من التوتر ويزيد من مقدرة اللاعبة للوصول إلى الهدف بطريقة سريعة وبأسلوب سلس.

ومن خلال ما سبق وما للقلق من دور مهم في التأثير على الحالة النفسية للرياضيين، فقد ارتأى الباحثين القيام بدراسة مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي، وذلك للتعرف على أبرز مصادره من وجهة نظرهن، للمساهمة في إعدادهن بنحو يخدم الارتقاء بالمستوى المهاري والأكاديمي لديهن والقدرة على مجابهة المشكلات والتحديات التي تواجههن. وتكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

1- تعتبر من أولى الدراسات التي تطرقت لدراسة مصادر القلق لدى الطالبات بمساق الإيقاع الحركي.

2- تسليط الضوء على القلق الرياضي كأحد الصفات النفسية المهمة ومدى تاثيره على أداء طالبات الإيقاع الحركي وانعكاس ذلك على تطورهن بدنيا ومهاريا وخططيا مما يؤثر على ما سوف يقُمن بعمله بعد التخرج سواء بمجال التدريب او التدريس.

3 – بناء مقياس يقيس مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي.

4 – نأمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في ترسيخ التوجه العام نحو دراسة العلوم السلوكية والنفسية التي تعمل على مساعدة المربين في مجال التعليم والتدريب في الاهتمام بالجوانب النفسية للتقليل من معاناة الطالبات و مساعدتهن في تجنب حالات القلق السلبية وذلك من اجل تطوير قدراتهن العقلية والبدنية والمهارية، والقدرة على أداء المهارات بانسيابية ومرونة دون الشعور بالقلق أو الخوف.

مشكلة الدراسة:

يعتبر القلق أحد الانفعالات النفسية التي قد تحول دون حدوث استجابات عقلية وبدنية سريعة، مما يؤدي إلى اختلال في توافق الحركات الإرادية، والذي يؤثر بدرجة واضحة على مستوى أداء الفرد مهاريا وخططيا (Ibrahim & Kamall,1997).

ومن خلال خبرة الباحثين ومراجعتهم الأطر الأدبية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن خلال عمل لقاءات مع مدرسات مساق الإيقاع الحركي في الجامعات الحكومية، والاستفسار

من الطالبات عن الصعوبات النفسية التي يواجهنها في مساق الإيقاع الحركي، وبعد الاطلاع على التحصيل الأكاديمي للطالبات وملاحظه تدني مستواهن تبين وجود حالات من القلق والخوف من أداء المهارات الحركية نتيجة للمتطلبات البدنية والمهارية والنفسية العالية التي تتطلبها هذه المساقات، ونظرا إلى أن قبول الطالبات في كلية علوم الرياضة يعتمد على معدل الثانوية العامة دون النظر إلى القدرات والاستعدادات البدنية لديهن، وافتقارهن للخبرات خلال المراحل الدراسية السابقة، فدرس التربية الرياضية لا يترك أثرا واضحا ومؤثرا على الطالبات وخاصة في رياضة الإيقاع الحركي والتي تفتقر مدارسنا للأجهزة الخاصة بها، وكذلك عدم وجود معلمات متخصصات بهذه الرياضة في مدارسنا.

ونتيجة لما سبق ارتأى الباحثين القيام بهذه الدراسة لمحاولة الكشف عن مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي، والذي من شأنها أن تسهم في التعرف على مصادر القلق التي قد تحد من قدرات الطالبات البدنية والنفسية والتي قد تعمل على انخفاض مستوى الأداء لمعالجتها وتحويلها إلى نواحي إيجابية تعمل على استثمار الطاقات بشكل سليم والارتفاع بمستوى الأداء والتعامل مع حالات القلق.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1- مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي في جامعة مؤتة بشكل عام.

2- مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي في جامعة مؤتة، تبعا لمتغيرات الدراسة (مكان السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية).

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي في جامعة مؤتة بشكل عام؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة احصائيه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي في جامعة مؤتة، تبعا لمتغيرات (مكان السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية)؟

محددات الدراسة:

1. المحددات المكانية: أجريت هذه الدراسة بكلية علوم الرياضة في جامعه مؤتة.
2. المحددات الزمانية: تم بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفترة من (3/10 – 2013/4/14 م).
3. المحددات البشرية: جميع طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، والمسجلات بمساق الإيقاع الحركي (1،2)، للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/20012، والبالغ عددهن (50) طالبة.

المصطلحات المستخدمة في الدراسة:

قام الباحثين بتعريف مصطلحات الدراسة بما يتناسب مع أهدافها وكما يلي:

القلق: هو حالة انفعالية غير سارة تدركها اللاعبة أما أن تكون داخلية مكبوتة وغير مرتبطة بتدبير خارجي، أو خارجية تعكسها تصرفاتها، وذلك كرد فعل تجاه موقف معين تواجهه والذي ينعكس أما إيجابا أو سلبا على أدائها. (تعريف إجرائي)

مصادر القلق: تم البحث في ستة مصادر للقلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي، وهي كالتالي:

1- الضغوط النفسية: هي اضطرابات انفعالية وعقلية تؤدي إلى عدم التوافق بين العوامل العضلي والعصبية، كما أنها ارتباك في الأفكار التي تدخل إلى العقل عند قيام الشخص بأداء واجباته مما يؤدي بالنتيجة إلى الفتور واحتمال ترك العمل المناط بالشخص (Allawi,1998).

2- الرهبة من الأجهزة: هي خوف شديد من الأجهزة الرياضية، وهو ضرورة تظهر لدى الرياضيين نتيجة لخوف غير معقول يخيل له وهو أن ثمة خطراً يهدده، علما بأن هذا الخطر لا مبرر له مع وجود وسائل الأمان، وهي تحول بينه وبين الإجابة بطريقه عقلانية. (تعريف إجرائي)

3- الإحباط النفسي: وهو خيبة أمل الأفراد لبلوغ هدف ما وسد الطريق الذي يسلكونه نحو الوصول إلى هدفهم، وهي تطلق على كل العراقيل التي تحول دون الوصول إلى الهدف المنشود، وينشأ الإحباط النفسي المواقف الضاغطة المتكررة والتي لا يمكن السيطرة عليها (Adhammad, 2003).

4- فقدان السيطرة: حالة نفسية تنتاب الفرد، نتيجة عدم قدرته على التركيز والسيطرة على أدائه مما يؤدي إلى زيادة القلق لديه، ونتيجة ذلك تكون السيطرة خارجية وليست داخلية (Rateb,2000).

5- الخوف من الفشل: وهو حالة تنتاب الفرد نتيجة الخوف من الإخفاق في الأداء، ويأتي لعدم الشعور بالأمان فيما يتعلق بمفهومه لذاته أو تقدير الذات لديه، وتسيطر عليه أفكار سلبية مثل كيف أواجه المجتمع إذا فشلت (Allawi, 2009).

6- عدم الجاهزية: حالة نفسية يشعر بها الرياضي لضعف جاهزيته البدنية والنفسية والمهارية، تجعله يفقد التركيز ويتخلى عن بذل الجهد للوصول إلى الهدف وعدم الرغبة في التنافس. (تعريف إجرائي)

مساق الإيقاع الحركي: هو مساق عملي إجباري يطرح من قبل كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لتعلم مهارات الإيقاع المختلفة، يدرس للإناث فقط، وهو على مستويان (الإيقاع الحركي1، الإيقاع الحركي2). (تعريف إجرائي)

الدراسات السابقة:

قام (Albkush, Trabelsi,Lio & Ali,2013) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير نوع الجنس ونوع الرياضة على القلق وتقدير الذات، تكونت عينة الدراسة من (320) لاعبا من الفرق الرياضية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي ملاءمته لطبيعة المشكلة وذلك عن طريق استخدام نوعين من الاستبيان، الأول لتقييم مستويات القلق بين الرياضيين، والثاني لتقييم احترام الذات، استخدم الباحثون الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، والارتباط المتعدد، وأظهرت النتائج أن القلق المعرفي يرتبط سلبا مع احترام الذات والثقه بالنفس ينعكس ذلك من خلال تدني احترام الذات ووجود مستوى عال من القلق في الرياضات الجماعية، بينما تتميز الرياضات الفردية بمستوى عال من الثقه في النفس وانخفاض القلق لكلا الجنسين.

أجرى (MukeshMitra, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الحالة والاداء في الجمباز، تكونت عينة الدراسة من (30) لاعبا من لاعبي الجمباز تم اختيارهم بصورة عشوائية، وتم استخدام الاستبيان الذي أعدة الباحث وتكون من (27) فقره موزعة على ثلاثة محاور (التكنيك، القلق المعرفي، الثقة بالنفس)، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة فاعلة بين القلق الجسدي والقلق المعرفي والثقة بالنفس مع الأداء لدى لاعبي الجمباز.

قامت (Gittens,2012) بدراسة هدفت إلى مقارنه الكمالية بين راقصات الباليه ولاعبي الجمباز الفني بمستوى القلق قبل الأداء، تكونت العينة من مجموعة من راقصات الباليه في برمنغهام في المملكة المتحدة ومن لاعبي الجمباز النخبة في المملكة المتحدة وكندا، تم استخدام ثلاثة أسئلة لهذه الدراسه كمنهج مختلط وهي كالتالي: (1) "هل راقصات الباليه ولاعبي الجمباز الفني النخبة يختلفون في الأبعاد الخمسة للكمالية"؟، (2) "ما مدى انتشار أبعاد الكمالية وأبعاد القلق في راقصات الباليه ولاعبو الجمباز الفني النخبة"؟، (3) "كيف ينظر راقصات الباليه ولاعبي الجمباز الفني النخبة إلى آثار الكمالية والقلق قبل الأداء في المهن التي يؤدونها"؟، أظهرت النتائج أن مستوى القلق ما قبل الأداء عند لاعبي الجمبار أعلى منه لدى راقصات الباليه.

أجرت (Kazem, & Mohammed, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على القلق المتعدد الأبعاد لدى الطالبات في الجمناستك والتعرف على علاقة القلق المتعدد الأبعاد بأداء حركة القفزة المتكورة داخلا على جهاز حصان القفز لدى الطالبات في الجمناستك، تكونت عينة الدراسة من (74) لاعباً إذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية من ضمن (7) اندية، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة وذلك عن طريق استخدام المقياس الذي أعده Allawi وهو مقياس استبيان تقويم الذات، استخدمت الباحثتان الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط البسيط (بيرسون) ودلالة معنوية الارتباط، وأظهرت النتائج وجود علاقة معنوية بين القلق المتعدد الابعاد ودقة أداء مهارة الإرسال.

قامت (Turki & Tahseen, 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة القلق بالإنجاز لمهارة القفزة المتكورة على حصان القفز، تكونت عينة الدراسة من (14) طالبة من المرحلة الثالثة لقسم التربية الرياضية، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة وذلك عن طريق استخدام مقياس تم ترجمته وتنقيحه من قبل (Ibrahim, 1984)، استخدمت الباحثتان الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، والارتباط المتعدد، أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباط معنوية بين مقياس القلق العام والإنجاز بالإضافة إلى وجود تأثير لمقياس القلق العام على مستوى الطالبات.

- أجرى (Jaber, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع سمه قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينه قوامها (32

لاعبا)، ولجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي واختيار قلق المنافسة لرياضيه من تصميم "رانير مارتينز" اعد صورتها العربية (Allawi, 1998), أظهرت نتائج الدراسة أن واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند لاعبي المسافات المتوسطة في فلسطين كانت قلقة جدا لدى عينة البحث حيث وصلت النسبة للاستجابة لديهم (44,7 %).

- قام (Abdelhaq, 2002) بدراسة هدفت للتعرف إلى أثر مصاحبة الإيقاع الموسيقي على تعلم بعض المهارات الأساسية على بساط الحركات الأرضية، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة قسمت إلى مجموعتين، من طلبة السنة الأولى والثانية، حيث قسمت العينة الى مجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكلا المجموعتين في مستوى الأداء المهاري، فيما أظهرت المجموعة التجريبية والتي استخدمت الإيقاع الموسيقي كمصاحب للأداء المهاري تقدما وفاعليه أكثر.
- أجرت (Ahmad, 2002) دراسة هدفت للتعرف إلى الفروق بين السمات الشخصية للاعبات الجمناستك الفني ولاعبات الجمناستك الإيقاعي، تكونت عينة الدراسة من (6)لاعبات من فرق الجمناستك الفني و (8) لاعبات من فرق الجمناستك الإيقاعي استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة وذلك عن طريق استخدام المصادر والمراجع العلمية، فضلا عن استخدامها مقياس فيرايبورج للشخصية الذي يقيس (8) أبعاد للشخصية، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين لاعبات الجمناستك الفني والإيقاعي في السمات الشخصية المدروسة، وعدم وجود اية تناقض في أية سمة بين لاعبات الجمناستك الفني والإيقاعي.
- قام (Jassim, 2002) بإجراء دراسة هدفت للتعرف على علاقة القلق بمستوى أداء الدحرجة الأمامية بالطلوع على عارضة التوازن، استخدم الباحث المنهج المسحي لملاءمته لطبيعة المشكلة، تكونت عينة الدراسة من المجتمع الكلي وهن طالبات المرحلة الرابعة (اختصاص جمناستك فني) وعددهن(10) طالبات واختيرت بالطريقة العمدية واستخدم الاستبيان والمقابلات الشخصية كأدوات دراسة، أظهرت النتائج ظهور علاقة ارتباط معنوية سلبية بين عامل القلق ومستوى الأداء بمهارة الطلوع بالدحرجة على عارضة التوازن، وأظهرت النتائج أيضا بأن بعض أفراد العينة حصلن على درجة عالية في الأداء بالرغم من ارتفاع مستوى القلق لديهن.
- أجرى (Maknai, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطأولة في الأردن وعلاقتها بالإنجاز الرياضي تبعا لمتغيرات (العمر

الزمني، سنوات الخبرة الرياضية)، تكونت عينة الدراسة من (30) لاعبا، استخدم اختبار قلق المنافسة الرياضية لـ (مارتنز)، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى كل من سمة القلق النفسي وحالة القلق المعرفي وحالة القلق الجسمي لدى اللاعبين ذوي، العمر الزمني وسنوات الممارسة الرياضية الأقل وانخفاضه عند اللاعبين ذوي العمر الزمني وسنوات الممارسة الرياضية الأكبر.

- أجرى (Duda & Gano, 1996) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المسببة للقلق لدى اللاعبات الناشئات كوسيلة تساعد على تقليل مستوى القلق في الجمباز، تكونت عينة الدراسة من (75 لاعبة من ناشئات الفريق القومي للجمباز)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائكته لطبيعة المشكلة، وذلك من خلال استبانة من تصميمها كوسيلة لجمع المعلومات، أظهرت النتائج أن تحديد العوامل المسببة للقلق تساعد في تقليل مستوى القلق لدى اللاعبات.
- قام (David & Edmoulson ,1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين موقع اللعب وحاله قلق المنافسة، تكونت عينه الدراسة من (121) لاعب ولاعبة في رياضة الهوكي وكره القدم، استخدم الباحثين المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة من خلال مقياس حالة قلق المنافسة /2، أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القلق المعرفي عند النساء أكثر من الذكور، وأن حراس المرمى أظهروا خبره أكبر بالقلق المعرفي مقارنة باللاعبين الآخرين.
- أجرى (Willson & Gergory, 1994) والتي هدفت للتعرف على درجة القلق أثناء المباراة لعينة مكونة من (36) رياضياً، استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكله من خلال مقياس حالة القلق ومقياس سمة القلق لسبيلبيرجر إلى جانب مقياس النقاط الستة ليلكرت (Likert) لقياس عدم الجدية في المباريات، وأظهرت النتائج ارتفاع معدل القلق لدى الأطفال في المباراة الصعبة مقارنة مع المباراة السهلة، كذلك ارتفاع مستوى عدم الجدية عند الشباب أثناء المباراة الصفية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، أسلوب الدراسات المسحية لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

المجتمع الكلي وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الكلي للدراسة من جميع طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والمسجلات لمساق الإيقاع الحركي على الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2013/2012 والبالغ عددهن (50) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم اختيار (9 طالبات) بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة لاجراء دراسة استطلاعية.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات المستخدمة في قياس الجوانب النفسية التي يتعرض لها الرياضيون أو الطلبة سواء قبل أو خلال أداءهم للمهارات الحركية أو الرياضات المختلفة، حيث قام الباحثين بتصميم استبانة (مقياس) بهدف التعرف على مصادر القلق لدى طالبات مساقي الجمباز والإيقاع الحركي، وذلك بعد اطلاع الباحثين على الأبحاث والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق باداة الدراسة (المقياس) والذي يشمل البيانات الشخصية ومقياس مصادر القلق، فقد تكون بصورتة الأولية من (60) فقرة موزعه على ستة مجالات (مجال الضغوط النفسية "10فقرات"، مجال الرهبة من الأجهزة "10فقرات"، مجال الإحباط النفسي "10فقرات"، مجال فقدان السيطرة "10فقرات"، مجال الخوف من الفشل "10فقرات"، مجال عدم الجاهزيه "10فقرات"). (ملحق رقم 1).

وتكون المقياس بصورتة النهائيه من (55) فقره موزعة على ستة مجالات وهي:

1) محور الضغوط النفسية ويتضمن الفقرات من (1–10).
2) محور الرهبة من الأجهزة ويتضمن الفقرات من (11–19).
3) محور الإحباط النفسي ويتضمن الفقرات من (20–28).
4) محور فقدان السيطرة ويتضمن الفقرات من (29–36).
5) محور الخوف من الفشل ويتضمن الفقرات من (37–45).
6) محور عدم الجاهزية ويتضمن الفقرات من (46–55).

واستخدم الباحثين مقياس ليكرت الخماسي وذلك للإجابة على فقرات مقياس مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي، كدراسة (Jaber 2008 , Willson & Scott, 1994).

الحكم	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	5	4	3	2	1

قام الباحثين بوضع درجات للحكم على مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي، وقد تم استخدام ذلك في العديد من الدراسات كدراسة (Jaber 2008 , Ahmad 2002) وكما يلي:

1. إذا كان المتوسط الحسابي (أقل من 1,8) يكون بدرجة منخفضة.
2. إذا كان المتوسط الحسابي (من 1,8– اقل من 2,6) يكون بدرجة متوسطة.
3. إذا كان المتوسط الحسابي (من 2,6– اقل من 3,4)يكون بدرجة فوق المتوسط
4. إذا كان المتوسط الحسابي (من 3,4– اقل من 4,2) يكون بدرجة مرتفعة.
5. إذا كان المتوسط الحسابي (4,2 فما فوق) يكون بدرجة مرتفعة جدا.

الصدق:

تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضها على (32) محكما من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية والجامعات العراقية، من ذوي الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس الإغراض التي وضعت لأجلها من حيث وضوح عباراتها ومضمونها والصياغة واللغة، ومناسبة العبارة للمحور التي تندرج تحته، وكذلك إضافة أو حذف أية عبارات أو أية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة قد تثري هذه الدراسة، حيث تم اعتماد نسبه 75% لمدى انسجام الفقرات التي تتفق مع أراء المحكمين وحذف الفقرات التي لم تحقق هذه النسبة، ثم قامت الباحثة بجمع وتفريغ الاستمارات والخروج بها على النحو المستخدم في الدراسة الحالية، واستقرت الاداة في صورتها النهائية على (55) فقرة شملت المجالات الستة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وذلك على عينة الاستطلاعية بلغت (ن=9)، حيث تحقق للمقياس دلالات ثبات مناسبة لمثل هذا النوع من المقاييس، تراوحت ما بين (0.83 – 0.90) وللمقياس ككل (0.91) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة لإغراض الدراسة الحالية والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات ثبات أداة الدراسة وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	معامل الارتباط
1	مجال الضغوط النفسية	0.85
2	مجال الرهبة من الأجهزة	0.83
3	مجال الإحباط النفسي	0.87
4	مجال فقدان السيطرة	0.89
5	مجال الخوف من الفشل	0.90
6	مجال عدم الجاهزية	0.86
–	الكلي	0.91

متغيرات الدراسة:

اشتملت على المتغيرات التالية:

أ- المتغير المستقل:

1- مكان السكن: وله مستويان (مدينه، قرية).

2- المعدل التراكمي: ولـه أربعة مستويات (67.99 فما دون، من 68 – 75.99، من 76– 83.99، أكثر من 84)

3- السنة الدراسية: ولها أربعة مستويات (أولى، ثانيه، ثالثه، رابعة).

ب- المتغير التابع:

1- مصادر القلق. ويشمل ستة مجالات هي: (الضغوط النفسية، الرهبة من الأجهزة، الإحباط النفسي، فقدان السيطرة، الخوف من الفشل، عدم الجاهزية).

المعالجات الإحصائية:

قام الباحثين باستخدام برنامج الـ (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيا، وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة وهي كالتالي:

1. المتوسطات الحسابية.
2. الإنحرافات المعيارية.
3. النسب المئوية.
4. تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: عرض النتائج

- التساؤل الأول: ما مصادر القلق لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤته بشكل عام ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تمّ احتساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، لتقديرات أفراد عينة مصادر القلق وذلك لكل مستوى من مجالات الدراسة والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمصادر القلق ومستواه

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مجال الضغوط النفسية	1	3.19	0.63	متوسط
مجال عدم الجاهزية	2	3.02	0.59	متوسط
مجال فقدان السيطرة	3	2.88	0.61	متوسط
مجال الخوف من الفشل	4	2.85	0.80	متوسط
مجال الرهبة من الأجهزة	5	2.77	0.73	متوسط
مجال الاحباط النفسي	6	2.54	0.76	متوسط
الكلي	–	2.88	0.56	متوسط

تظهر النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لمصادر القلق التي تتعرض لها طالبات مساق الإيقاع الحركي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.88) وبانحراف معياري (0.56)، أما على مستوى المجالات جاءت كالتالي (مجال الضغوط النفسية (3.19)، مجال الرهبة من الأجهزة (2.77)، مجال الإحباط النفسي (2.54)، مجال فقدان السيطرة (2.88)، مجال الخوف من الفشل (2.85)، مجال عدم الجاهزية (3.02)، فقد احتل مجال "الضغوط النفسية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.19)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال" عدم الجاهزية "بمتوسط حسابي (3.02), وفي هذين المجالين تلاحظ الباحثة إلى أن المتوسط الحسابي لهذا لهما قريب من المرتفع، أي من الدرجة

(3,66)، ويعزو الباحثين ذلك إلى أن مهارات الإيقاع الحركي تتطلب جمل حركية مركبة ومتسلسلة الأداء تؤدي من قبل الطالبات وتحتاج إلى درجه عاليه من التركيز والتوازن، ويؤكد (Abdelhak, 2002) أن الإيقاع الحركي من الرياضات التي تتمتع تمارينه وحركاته المتنوعة بخصوصية عاليه في الأداء فهو يحتاج إلى توافق وتوازن عصبي عضلي، الأمر الذي أدى إلى وجود ضغوط نفسيه لدى الطالبات وعدم قدرتهن على الجاهزية للأداء.

واحتل مجال "فقدان السيطرة" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.88)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال "الخوف من الفشل" بمتوسط حسابي (2.85), وفي المرتبة الخامسة جاء مجال "الرهبة من الأجهزة" بمتوسط حسابي (2.77) ، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء مجال "الإحباط النفسي" بمتوسط حسابي (2.54).

ويعزو الباحثين ذلك إلى أن المتوسط الكلي لمصادر القلق في مساق الإيقاع الحركي جاء بدرجة متوسطة، يعود إلى أن مساق الإيقاع الحركي له خصوصية جماليه إذ تتميز مهاراته بالتعقيد وذلك لأنها تتطلب جمل وسلاسل حركيه تؤدى بدرجه عاليه من الدقة والحرفية إذ لم يسبق للطالبات معرفتها خلال السنوات الدراسية السابقة لعدم توفرها في المناهج الدراسية، مما يشكل درجة من الصعوبة لديهن في القدرة على أداء المهارات المطلوبة، ويؤكد (Abdelhak, 1998) إلى إن الإيقاع الحركي يمتاز بالحركات المتنوعة والتي تتطلب التوازن والقدرة على تغيير وضع الجسم ما بين الثني والمد والتكور والاستقامة والشد والاسترخاء، بينما يورد (Khattab, 1992 إلى أن الإيقاع الحركي هو تقسيم الحركة وتقسيم الأزمنة في الألحان تقسيماً منتظماً، وهو تنسيق النسب بشكل منظم بين المسافة والمسافة وذلك يتطلب قدره هائلة على التركيز والتخطيط السليم للأداء.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمصادر القلق على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة وهي كما يلي:

1- مجال الضغوط النفسية:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الضغوط النفسية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التدخل في أموري الشخصية يثير مخاوفي.	3.32	1.36	7	متوسط
عدم استطاعه أسرتي توفير ما أريده يقلقني.	2.19	1.12	10	منخفض
أتسرع في تنفيذ الأداء الحركي للمهارة.	3.67	1.03	1	مرتفع

ضعف التوفيق بين الدراسة النظرية والعملية للمساق يؤرقني.	3.51	1.05	2	متوسط
الاستغراق بالتفكير يزيد شكوكي بقدراتي عند أداء المهارة.	3.38	0.95	4	متوسط
أعاني من التركيز على عده مهارات في آن وأحد	3.15	1.15	8	متوسط
التعرض للاصابه المتكررة عند أداء المهارة يزيد من مخاوفي.	2.66	1.13	9	متوسط
معامله المدرس بتسلط يسبب لي الكثير من المشاكل.	3.35	1.37	5	متوسط
أشعر بقله النوم ليله الاختبار.	3.34	1.35	6	متوسط
اتعامل بحذر مع المدرس في الاختبار خوفا من التوبيخ.	3.46	1.26	3	متوسط
الكلي	3.19	0.63	-	متوسط

يظهر من الجدول (3) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق بمجال الضغوط النفسية قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.63) وأظهرت نتائج طالبات مساقات الإيقاع الحركي بأن الفقرة رقم(3) والتي تنص على "أتسرع في تنفيذ الأداء الحركي للمهارة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(2) والتي تنص على "عدم استطاعة أسرتي توفير ما أريده يقلقني" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.19) وانحراف معياري (1.12) وبدرجة منخفضة.

ويعزو الباحثين بأن الطالبات يتسرعن في تنفيذ الأداء الحركي للمهارة، يعود إلى ارتفاع مستوى الحماس والاندفاع الزائد لديهن لتأدية المهارات الجديدة والذي أدى إلى عدم قدرتهن على التحكم بضبط الإيقاع الحركي مع التوقيت السليم للمهارة، مما اظهر العديد من الأخطاء التي تسبب ارتفاع الضغوط النفسية لديهن وهذا ما يؤكده (Smalensky, 1995) بأن التوقيت الصحيح وتتابع الإيقاع في أداء المهارة له دور كبير في دقه وضبط الأداء في الحركة، ويشير (Labotene, 1996) إلى أن الإيقاع يحتاج إلى توافق عضلي عصبي وتحكم في عضلات الجسم وقوة العضلات والإحساس بالتوقيت.

2- مجال الرهبة من الأجهزة:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الرهبة من الأجهزة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
أشعر بالخوف عند الأداء على الأجهزة.	2.63	1.24	7	متوسط
يقل الشعور بالخوف لدي عندما يؤدي زملائي بشكل جيد على الأجهزة.	3.67	.916	1	مرتفع

أجد صعوبة في أن أشعر بالأمان خلال أدائي على الأجهزة بدون مساعده.	2.68	0.98	5	متوسط
تمتلكني لرغبه في عدم حضور المحاضرات لخوفي من الحركات الجديدة على الأجهزة.	2.32	1.43	9	منخفض
أشعر بعدم الثقة في الاعتماد على نفسي بالمهمات الصعبة المرتبطة بالأجهزة.	2.57	1.15	8	متوسط
الفشل المتكرر في الأداء على الأجهزة يشعرني دائما بالإحباط.	2.74	1.34	3	متوسط
أرى بأنه يجب استبدال هذه المادة بمواد أخرى.	2.65	1.52	6	متوسط
ينتابني الضجر والملل عندما أؤدي المهارة على الأجهزة خلال المحاضرة.	2.73	1.32	4	متوسط
أشعر بأنني استطيع أن أحقق نتائج أفضل لو كان الأداء على الأجهزة اختياري.	3.10	1.39	2	متوسط
الكلي	2.77	0.73	-	متوسط

يظهر من الجدول (4) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق بمجال الرهبة من الأجهزة قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي(2.77) وانحراف معياري (0.73)،

أظهرت نتائج طالبات الإيقاع الحركي أن الفقرة رقم(2) والتي تنص على "يقل الشعور بالخوف لدي عندما يؤدي زملائي بشكل جيد على الأجهزة" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.67) وانحراف معياري(916.) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(4) والتي تنص على "تمتلكني الرغبة في عدم حضور المحاضرات لخوفي من الحركات الجديدة على الأجهزة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ(2.32) وانحراف معياري(1.43) وبدرجة منخفضة.

ويعزو الباحثين قله الشعور بالقلق والخوف لدى الطالبات عندما يشاهدن زميلاتهن يؤدين بشكل جيد على الأجهزة يعود إلى إنهن بمجرد مشاهدتهن لزميلاتهن يؤدين المهارة بشكل سليم ينتابهن الشعور بالطمانينه والأمان، فيقدمن على أداء المهارة بدون قلق أو شعور بالخوف، والعكس صحيح. ويشير (Labotene, 1996) إلى أن الإيقاع الحركي يعطي اللاعبة راحة النفس ويحرر الجهاز العصبي من التوتر ويزيد من مقدرة اللاعبة للوصول إلى الهدف بسرعة ويؤخر ظهور التعب.

في حين يعزو الباحثين رغبة الطالبات بحضور المحاضرات رغم وجود مجموعة من الحركات الجديدة على الأجهزة، إلى أن الطالبات يشعرن بالراحة النفسية أثناء المحاضرات وعدم الخوف أو القلق من الأداء، والميل إلى المهارات الحركية التي تتطلب إشكالا من التوافق الفني بمصاحبة الموسيقى إذ تؤكد دراسة (Abdelhak, 1998) إلى إن مصاحبة الإيقاع الموسيقي للأداء المهاري يعطي نتائج أفضل.

3- مجال الاحباط النفسي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاحباط النفسي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1- أتضايق عندما يطلب مني التطبيق العملي في المحاضرة.	2.92	1.25	2	متوسط
2- أشعر بالفشل عندما اخفق بالأداء أمام الآخرين.	2.95	1.08	1	متوسط
3- أرى أن ضعف أرادتي تسيطر علي أثناء المحاضرات.	2.60	1.08	5	متوسط
4- أشعر بان شخصيتي غير متزنة عند أدائي للمهارات العملية.	2.43	1.37	7	متوسط
5- يساورني الشعور بالوحدة خلال المحاضرات	2.00	1.10	9	منخفض
6- اعتقد بان عدم ثقتي بقدراتي أثناء أدائي للمهارة هو ما يؤدي إلى الفشل في التطبيق.	2.85	1.13	3	متوسط
7- أجد نفسي قلقا و مهموما لأني اخترت كليه بها تطبيق عملي	2.15	1.32	8	منخفض
8- أشعر بالضيق عندما يطلب مني المدرس أداء نموذج للطلبة	2.58	1.30	6	متوسط
9- أشعر بالتعب والخوف معظم وقت المحاضرة.	2.73	1.34	4	متوسط
الكلي	2.54	0.76	-	متوسط

يظهر من الجدول (5) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق المرتبطة بمجال الاحباط النفسي قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.54) وانحراف معياري (0.76)، وأظهرت نتائج طالبات مساقات الإيقاع الحركي بان الفقرة رقم(2) والتي تنص على "أشعر بالفشل عندما اخفق بالأداء أمام الآخرين" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.95) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم(5) والتي تنص على "يساورني الشعور بالوحدة خلال المحاضرات" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة منخفضة.

يعزو الباحثين ظهور حالة الشعور بالفشل لدى الطالبات عند إخفاقهن بالأداء أمام الآخرين يعود إلى أنهن يحبذن الظهور بأفضل مستوى من الاناقه والتناسق الحركي والقوه في أداء المهارات، مما يولد حالة من التنافس بينهن للحصول على أفضل الدرجات، وعندما تخفق أحداهن بالأداء أمام

زميلاتها تشعر بأن مستواها قد قل بنظرهن مما يؤدي إلى شعورها بالإحباط وعدم القدرة على المتابعة بنفس المستوى التي كانت عليه سابقا، وبالتالي عدم القدرة على الإنجاز وهذا ما تؤكده دراسة (Turki & Tahseen, 2009) و (Kandil, 1991) .بان هناك تأثيراً للقلق على مستوى الطالبات بصورة سلبية.

بينما يعزو الباحثين عدم شعورهن بالوحدة اثناء المحاضرات إلى أنهن يستمتعن بالأداء إذ لا توجد عراقيل أو مواقف ضاغطة تحول بينهن وبين الأداء بشكل سليم، من خلال العمل الجماعي المنظم وحسب المهارات الإيقاعية الجماعية الموجودة ضمن متطلبات المساق، حيث يشير (Abdelhak,2002) إلى أن الاداء الحركي الجماعي المنظبط يقلل من مستوى الشعور بالوحدة الذي يؤدي إلى الإحباط النفسي لدى الطالبات ويتيح لهن القدرة على ابتكار حلول مناسبة لأية صعوبات مواجهة لأدائهن.

4- مجال فقدان السيطرة :

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فقدان السيطرة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1- اعتقد بأن اهتمامي بنفسي لا يترك لي الفرصة في التفكير في أي شيء أخر.	3.07	1.29	2	متوسط
2- أشعر بضيق على ما يجري حولي من أحداث.	3.51	0.97	1	متوسط
3- يراودني أحساس بأنني لا استطيع التحكم بأدائي المهاري أثناء المحاضرة.	2.80	0.90	5	متوسط
4- لا استطيع السيطرة على الأفكار التي تراودني أثناء أداء المهارة.	2.87	1.15	4	متوسط
5- ينتابني الخوف والتهديد بمجرد التفكير في الاختبار.	2.90	1.15	3	متوسط
6- لدي قناعه بان النتائج السلبية لأدائي المهاري تفقدني السيطرة على أعصابي.	2.57	1.03	8	متوسط
7- يساورني الشك بقدرتي على التأثير على ما يحدث حولي خلال المحاضرة.	2.73	0.97	7	متوسط
8- أشعر بان كل مهارة مركبه في المساق تشعرني بتهديد مباشر لي.	2.75	1.15	6	متوسط

الكلي	2.88	0.61	-	متوسط

يظهر الجدول (6) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق المرتبطة بمجال فقدان السيطرة قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.61)، وأظهرت نتائج طالبات مساقات الإيقاع الحركي بان الفقرة رقم(2) والتي تنص على "أشعر بضيق على ما يجري حولي من أحداث" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة فوق المتوسط، في حين جاءت الفقرة رقم(6) "لدي قناعة بأن النتائج السلبية لأدائي المهاري تفقدني السيطرة على أعصابي" في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (2.57) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة.

يعزو الباحثين شعور الطالبات بضيق على ما يجري حولهن من أحداث، يعود إلى الأحداث الجاريه سواء اكانت داخل الجامعة أو خارجها، والتي تشكل ضغوطا نفسية كبيرة على الطالبات مما يؤدي إلى تولد الافكار السيئة عند الطالبات والشعور بالخوف، مما ينعكس بصورة سلبية على عدم قدرتهن السيطرة والتحكم بأدائهن نتيجة لحالة القلق التي تنتابهن ويشير (Allawi, 2009 إلى أن القلق يتأثر بعوامل خارجية من خلال أدراك الأفراد للخطر الخارجي والأذى الذي يتوقعه ويراه مقدما، كالخوف من موضوعات معينة أو من بعض الحالات في بيئته.

ويعزو الباحثين قلة قناعة الطالبات بأن النتائج السلبية لأدائهن المهاري يفقدهن السيطرة على أعصابهن يعود إلى أن المهارات التي تؤدى في مساقات الإيقاع الحركي تكون أغلبها بمصاحبه الموسيقى مما يجعل الطالبات يؤدين المهارات براحه وتركيز وسلاسة في الأداء مما يعكس بصورة إيجابية على الحالة النفسية لهن، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Jouda,1990) إن الإيقاع أحد الوسائل الفعالة المستمرة في عملية التعليم، كونه مرتبط بالإحساس الحركي ووسيلة مساعدة على توضيح الحركات وتسهيل شرحها، مما يجعل الطالبات يولين الاهتمام إلى معرفة المهارات وتعلمها أكثر من معرفة النتيجة أو الحصول عليها.

5- مجال الخوف من الفشل:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الخوف من الفشل

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى

تراودني أفكار سلبيه عند الأداء.	2.56	1.11	8	متوسط
أشعر بأنني لا استطيع أن اخبر أي شخص عن مقدار الخوف الذي أشعر به عند الأداء.	2.51	1.24	9	متوسط
أجد صعوبة في ضبط تصرفاتي أثناء الأداء.	2.70	1.01	7	متوسط
الأفكار الغريبة تعطيني حافزا لمواجهه الفشل في الأداء.	2.95	1.197	4	متوسط
أخاف من مواجهه المدرس ولا اعرف التعامل معه.	2.90	1.462	5	متوسط
عدم التفاؤل يجعل أدائي مهدد بالفشل في كل لحظه.	3.15	1.38	2	متوسط
شرود ذهني باستمرار يجعلني أكثر إرهاقا.	3.02	1.25	3	متوسط
أتوقع الإخفاق بالأداء قبل الشروع به.	2.70	1.24	6	متوسط
أحيانا يكون الخوف من الفشل واقعا لي لتقديم ما هو أفضل.	3.39	1.22	1	متوسط
الكلي	2.85	0.80	–	متوسط

يظهر الجدول (7) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق المرتبطة بمجال الخوف من الفشل قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.80)، وأظهرت نتائج طالبات مساقات الإيقاع الحركي بأن الفقرة رقم(9) والتي تنص على "احيانا يكون الخوف من الفشل واقعا لي لتقديم ما هو أفضل" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري (1.22) وبدرجة فوق المتوسط، في حين جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أشعر بأنني لا أستطيع أن أخبر أي شخص عن مقدار الخوف الذي أشعر به عند الأداء" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.51) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطه.

ويعزو الباحثين أن خوف الطالبات من الفشل في الأداء قد يكون دافعا لهن لتقديم ما هو أفضل، حيث أن الخوف من الفشل قد يلعب دورا في القدرة على جعل أداء الطالبات أفضل، من خلال قيامهن بزيادة جرعات التدريب على أداء المهارات والذي ينعكس إيجابا على إتقانهن للمهارات، وبالتالي يقلل مستوى الشعور بالخوف لديهن، إذ يشير (Allawi,2009) أن القلق قد يكون حالة صحية وايجابية تدفع الإنسان نحو العمل لدرء الأخطاء الممكنة أو المحتملة التي يتعرض لها الإنسان في صراعه مع الحياة، وهذا ما توافق مع دراسة (Jassim, 2002) والتي إشارة

إلى أن الطالبات حصلن على درجة عالية في الأداء بالرغم من ارتفاع مستوى القلق لديهن.

بينما يعزو الباحثين أن الطالبات يصارحن غيرهن أحيانا بالخوف الذي يشعرن به عند الأداء، يعود إلى أنهن لديهن المقدرة على طرح ما يراودهن من أفكار حول المخاوف التي يمكن أن يتعرضن لها والتي قد تحد من قدرتهن على الأداء الجيد، حيث أظهرت دراسة (Duda & Gano, 1996) "إن تحديد العوامل المسببة للقلق تساعد في تقليل مستوى القلق لدى الطالبات وتوجيه ذلك بشكل سليم ينعكس على الأداء". وهذا بدورة يؤكد مقدار الثقة بالنفس التي تتحلى بها أغلب الطالبات وقدرتهن على تجاوز مرحلة الخوف من الفشل مما يقلل مستوى القلق لديهن، ويؤدي إلى تحقيق أفضل مستوى من الأداء.

6- مجال عدم الجاهزية:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عدم الجاهزية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
لا أثق بقدراتي البدنية عند منافسه الآخرين.	2.60	1.37	9	متوسط
ثقتي بنفسي تتراجع في مواجهه المواقف الصعبة.	2.97	1.17	6	متوسط
أجد نفسي عاجزة مهاريا عن أداء الحركة.	2.30	1.18	10	منخفض
أتردد قبل أي أداء لعدم جاهزيتي النفسية.	3.10	1.21	5	متوسط
أشعر بجاهزيتي البدنية والمهارية باستمرار.	3.39	1.18	3	متوسط
أجد متعه في تحدي المهارة الصعبة.	3.62	1.12	1	متوسط
أؤمن بان الحظ يلعب دورا في اجتيازي للمهارة بنجاح.	2.97	1.08	7	متوسط
طريقتي في ابتكار الحلول تكون معتمده على الصدفة.	2.85	1.17	8	متوسط
أجد صعوبة في التركيز على المهارة المطلوب أداءها.	3.12	1.09	4	متوسط
أضع الحلول المناسبة لأداء المهارة في الأوقات الحرجة.	3.43	1.11	2	متوسط
الكلي	3.02	0.59	-	متوسط

يظهر الجدول (8) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات طلبة الإيقاع الحركي لمصادر القلق المرتبطة بمجال عدم الجاهزية قد جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.59)، وأظهرت نتائج طالبات مساقات الإيقاع الحركي بأن الفقرة رقم(6) والتي تنص على "أجد متعة في تحدي المهارة الصعبة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (1.35) وبدرجة فوق المتوسط، في حين جاءت الفقرة رقم(3) والتي تنص على "أجد نفسي عاجزا مهاريا عن أداء الحركة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.30) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثين وجود المتعة في تحدي المهارات الصعبة لدى طالبات مساق الإيقاع الحركي إلى أنهن يقدمن على المحاضرات بكل جاهزيه واستعداد لتعلم المهارات المطلوبة ورغبتهن بتعلم كل ما هو جديد من حركات إيقاعية، إذ يبدين أعلى درجات التركيز والانتباه وذلك لتعلم المهارات وإتقانهن العمل على مجابهة أي صعوبات تحول بينهن وبين الأداء السليم، ويعود ذلك إلى رغبتهن بأداء المهارات الجديدة والصعبة التي تتصف بأنها عبارة عن جمل حركية مركبة تصاحبها الموسيقى، إذ تشير دراسة (Jouda,1990) نقلاً عن كورت مانيل "أنه عند تعلم حركة جديدة نجد أن معرفة وتعلم إيقاعها له دور رئيس في تعلمها والمهم هو نقل إيقاع الحركة ككل". إذ أن الطالبة عندما تؤدي المهارة أو الجمل الإيقاعية بإتقان تشعر بثقة عالية في النفس مما يستدع حضورها للمحاضرات المتعاقبة بقدر أكبر من الجاهزية البدنية والمهارية وهذا يقلل من مستوى القلق لديها ويساعدها للوصول إلى الهدف المطلوب بكل راحة وأمان.

ويعزو الباحثين أن عدم عجز الطالبات عن أداء المهارات الحركية، يعود إلى أمكانيه أداء الحركات والمهارات المطلوبة بأمان، إذ أن المهارات والجمل والسلاسل الحركية التي تؤدي في مساق الإيقاع الحركي تمتاز بالسهولة وإمكانية التعلم بشكل أسرع إذا توافر لدى الطالبات القدر المناسب من التركيز والدقة في الأداء ويؤكد (Smalensky, 1995) "على أن التوقيت الصحيح وتتابع الإيقاع في أداء المهارة له دور كبير في دقة وضبط الأداء في الحركة، ويساعد اللاعبة على القيام بالحركات والإحساس بكل حركة" إذ يعتبر الإيقاع الحركي من الرياضات التي تمتاز بخصوصية جمالية حيث تفيد ممارستها الإحساس بالجمال والتذوق السليم والشعور الرقيق بالحركات المؤداه من قبل الطالبات، مما يجعل كل وأحدة منهن جاهزة لأداء أي مهارة مطلوبة بعيدا عن الإحساس بالقلق أو التوتر وذلك لمصاحبة الموسيقى جميع تمارينه.

وبعد استعراض المجالات نلاحظ أن مجال عدم الجاهزية أظهر ايجابية لدى الطالبات لتعلم مهارات الإيقاع الحركي وذلك لأن جميع فقراته تعتبر ذاتيه.

التساؤل الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة احصائيه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مصادر القلق لدى طالبات كلية علوم الرياضة في مساق الإيقاع الحركي في جامعة مؤتة، تبعا لمتغيرات (مكان السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات الطالبات لمستوى القلق وفقا لمتغيرات الدراسة (السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية) والجدول رقم (9) يوضح نتائج ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات الطلبة لمستوى القلق وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السكن	مدينة	2.8741	.47577
	قرية	2.8890	.60967
	الكلي	2.8843	.56467
المعدل التراكمي	67.9 فما فوق	3.2182	.23142
	75.9 – 68	2.9320	.54582
	83.9 –76	2.7650	.67381
	اكثر من 84	2.8121	.33344
	الكلي	2.8843	.56467
السنة الدراسية	أولى	2.8808	.79804
	ثانية	2.8492	.48766
	ثالثة	2.9273	.72795
	رابعة	3.3091	.12856
	الكلي	2.8843	.56467

تظهر البيانات الواردة بالجدول رقم(8) وجود فروق ظاهرية في تقديرات الطلبة لمستوى القلق يعزى لمتغيرات الدراسة (السكن, المعدل التراكمي، السنة الدراسية)، وللكشف فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Manova) والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول (10) تحليل التباين المتعدد (Manova)

للكشف عن الفروق تقديرات الطلبة لمستوى القلقوفقا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
السكن	.166	1	.166	.465	.500
المعدل التراكمي	.560	3	.187	.523	.669
السنة الدراسية	.461	3	.154	.431	.732
الخطأ	11.771	33	.357		
الكلي	353.831	41			

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تظهر البيانات الواردة بالجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات الطلبة لمستوى القلق يعزى لمتغيرات الدراسة (السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية).

فيما يتعلق بمتغير السكن يعزو الباحثين أن أغلب الطالبات يعشن في بيئة اجتماعيه واحدة تحمل ذات العادات والتقاليد ونفس النظرة إلى تخصص التربية الرياضية، وقد يعود أيضا إلى عدم توفر الوسائل التعليمية والإمكانات اللازمة في المدارس لتعلم مهارات الإيقاع الحركي مما يجعل خبرات الطالبات نحو هذا المساق متقاربة، وبالتالي أدى إلى عدم وجود اختلافات بين الطالبات قيما يتعلق بمكان السكن.

أما بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد جاءت معدلاتهن التراكمية متقاربة جداً من بعضها البعض الأمر الذي لم يستدعي وجود فروقات ظاهريه في ذلك.

ويعزو الباحثين عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير السنة الدراسية بان طبيعة المهارات التي تعطى في المساق تكون متشابهة على جميع الطالبات بغض النظر عن السنة الدراسية، وكذلك عدم وجود مساقات عمليه يمكن أن تسهم بنقل أثر التعلم على تحسين مستوى الأداء لدى الطالبات في مساق الإيقاع الحركي.

الاستنتاجات:

1- أن مصادر القلق لدى الطالبات في مساق الإيقاع الحركي جاءت بدرجة متوسطة.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية).

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها وبعد مناقشة النتائج يوصي الباحثين بما يلي:

1- عقد دورات تدريبية داخلية خاصة بمهارات الإيقاع الحركي لطالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة وبشكل دوري.

2- تدريب العاملين في مجال التدريس على استخدام الأساليب والطرق التي تعمل على خفض مستوى القلق لدى الطالبات والعمل على توفير وسائل الراحة النفسية والامان.

3- تعميم مقياس مصادر القلق على مجتمع الدراسة وإجراء اختبارات دورية على الطالبات للوقوف على درجة مصادر القلق.

المراجع

إبراهيم، خلاف وجلال ،كمال (1997) قلق المنافسه الرياضية وعلاقته بتركيز الانتباه والأداء المهاري في كره اليد، المجلة العلمية – التربية البدنية المجلد (31) العدد(1) ص3–104

أحمد، زهرة شهاب (2002) دراسة مقارنة السمات الشخصية لدى لاعبات الجمناستيك الفني والإيقاعي، مجلة التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني.

البكوش، محمد علي والطرابلسي، خالد وليوا، المصمودي وعلي، يلومي (2013) تأثير نوع الجنس ونوع الرياضة على القلق وتقدير الذات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية/المعهد العالي للرياضة والتربية البدنية، تونس.

تركي، رنا وتحسين، ميادة (2009). القلق وعلاقته بمستوى انجاز مهارة القفزة المتكورة على حصان القفز/مجله الفتح ، العدد ثلاثة وأربعون الصفحة 65–89.

جابر، رمزي احمد (2008) دراسة واقع سمه قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات ألمتوسطه في فلسطين، كليه التربية الرياضية – جامعه الأقصى، فلسطين.

جاسم، عبد الستار، (2002). علاقة القلق بمستوى أداء الدحرجة الأمامية بالطلوع على عارضة التوازن، مجلة الرياضة العاصرة، المجلد الأول، العدد الأول، الصفحة 25–100/العراق.

جودة، منى محمد (1990)، تأثير "برنامج مقترح باستخدام الإيقاع الحركي على المستوى المهاري لكل من الضربة الساحقة وحائط الصد وبعض الصفات البدنية الخاصة"، مجلة علوم وفنون الرياضة، العدد(325)، ص2–46

الخصاونة، غادة (2007). تقدير مستويات القلق لدى طالبات آلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك في مساقات, كلية التربية الرياضية، جامعه اليرموك – اربد

خطاب، عطيات (1992). التمرينات للبنات. دار المعارف، القاهرة، ط7.

الدولات، فراس، (2002). مصادر ومستويات القلق لدى طلبة آلية التربية البدنية في مساق الجمباز". رسالة ماجستير غير منشورة." جامعة اليرموك، اربد.

راتب، أسامة كامل، (2000). علم النفس بالرياضية (المفاهيم والتطبيقات)، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 189.

شحاتة، محمد إبراهيم (2003) تدريب الجمباز المعاصر ط1، دار الفكر العربي– القاهرة.

الضمد، عبد الستار جبار، (2003). علم النفس في الرياضة، ط1، عمان، دار الخليج للنشر، ص 6 – 77.

العاني، أميره عبدالواحد (2007). الجمناستيك الإيقاعي الحديث، جامعه بغداد، كليه التربية الرياضية.

عبد الحفيظ، إخلاص (2002). التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

عبد الحق، عماد (2002) أثر مصاحبة الإيقاع الموسيقي على تعلم بعض المهارات الأساسية على بساط الحركات الأرضية. جامعه النجاح. فلسطين.

عبد الحق، عماد (1998). الطريقة العلمية الحديثة لانتقاء ناشئي الجمباز , مجله النجاح للأبحاث، فلسطين.

علاوي، محمد حسن (1998). المدخل في علم النفس الرياضي. ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهره.

علاوي، محمد حسن (2003)، مدخل في علم النفس الرياضي, مركز الكتاب ط3/القاهرة .

علاوي، محمد حسن (2009) المدخل في علم النفس الرياضي. ط7، مركز الكتاب للطباعة والنشر، القاهرة.

كاظم، سعاد خيري ومحمد، صبيحة سلطان(2010) القلق المتعدد الأبعاد وعلاقته بأداء حركة القفز المتكورة داخلا على جهاز حصان القفز في الجمناستيك. مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني/ المجلد الثالث.

قنديل، محروس محمد (1991). العلاقة بين مستوى القلق وسرعه التعلم ومستوى الأداء المهاري للمبتدئين في رياضه الجمباز، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعه حلوان – القاهرة، ع (1) ص40–100.

مكناي، أحمد (2000). مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطاولة في الأردن وعلاقتها بالإنجاز الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

References

Al-Ani, A. (2007). Modern rhythmic gymnastics. College of Physical Education University of Baghdad,.

Abdelhak, E.(2002). The impact of the accompaniment of the rhythm on learning some basic skills of ground movements. University of Success. Palestine.

Abdelhak, E.(1998). The modern scientific method for selecting young gymnasts. Al-Najah Magazine for Research, Palestine.

Abdulhafeez, I.(2002). Guidance and psychological counseling in the sport field. The Book Center for Publishing, First Edition, Cairo, Egypt.

Adhammad, A. (2003). Psychology in Sports. Dar Al Khaleej for Publishing , Oman.

Ahmed, Z. Sh. (2002). A comparative study of the personal characteristics of artistic and rhythmic gymnastics players. Journal of Physical Education, XI (2).

Albkush, M. , & Trabelsi, K, Lio, M. , & Ali, Y.(2013). The impact of gender and sport on anxiety and self-esteem. *International Journal of Human Sciences and Social Sciences*, Higher Institute of Sport and Physical Education, Tunis.

Aldwlat, F. (2002). Sources and levels of anxiety among the students of the physical education mechanism in the gymnastics course (unpublished master thesis). Yarmouk University, Irbid.

Allawi, M.(2009). An introduction to sports psychology. The Book Center for Printing and Publishing, Cairo.

Allawi, M.H.(2003). An introduction to sports psychology. Book Center I3,Cairo.

Allawi, M. (1998). An Introduction to sports psychology. Book Center Publishing, Cairo.

David, F. & Ann M. (1996. Relationships between field position pre-match comptivtive state anxiety in soccer field and Hockey. *International Journal of Sport and Exercise Pcychology, 1(27),* 164 -168

Duda, J., & Gano, L. (1996). Anxiety in Elite Gymnastics, Definitions of Stress and Relaxation. Retrieved from: www. yahoo.com/ Article. Html.

Gittens, C.(2012). A comparative study: perfectionism in Elite ballet dancers and artistic gymnaasts. A thesis submitted to the University of Birmingham for the degree of master of philosophy.

Ibrahim, K. & Jalal, K. (1997). The anxiety of sports competition and its relationship to the concentration of attention and skill performance in handball. The Scientific Journal - Physical Education ,31 (1), 3- 104.

Jaber, R.(2008). Studying the reality of anxiety of sports competition among medium distance sprinters in Palestine. Faculty of Physical Education ,University of Al Aqsa, Palestine.

Jassim, A.(2002). The relationship of anxiety to the level of the performance of the forward roll on the parallel bars. Journal of Modern Sports, I(1), 25-100.

Jouda, M.M. (1990). The impact of a proposed program on the use of movement rythm skillfully on both the strong shot and the defensive wall and certain special physical characteristics. *Journal of Sport Science and Arts*, 325, 2-46.

Kandil, M.(1991). The relationship between the level of anxiety, the speed of learning and the level of skill performance for beginners in gymnastics. *The Scientific Journal of Physical Education and Sports, 1.40-100. University of Helwan - Cairo.*

Kazem, S., & Mohammed, S.(2010). The multi-dimensional anxiety and its relation to the performance of flip flop salto on vault in gymnastics. *Journal of Physical Education Sciences, Volume II / Volume III*.

Khasawneh, Gh. (2007). Evaluation of levels of anxiety among students of the Physical Education mechanism courses at Yarmouk University. Faculty of Physical Education, Yarmouk University - Irbid.

Khattab, A.(1992). Exercises for girls. Dar El Maaref, Cairo.

Labotone,A.(1996).Learning sports movement. *Esdarwvia', Psychological Abstracts,78* (2). 58.

Maknai, A.(2000). Levels of psychological anxiety before the sports competition of table tennis players in Jordan and their relation to athletic achievement (unpublished master thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

MukeshMitra. (2013). Relationship between state anxiety and performance in gymnastics. *International Journal Of Research Pedagagy And Technology In Education/ India*

Rateb, O.(2000). Sport psychology (concepts and applications). Dar Alfikr Alarabi, Cairo.

Shehata, M. I. (2003). Contemporary gymnastics training . Dar Alfikr Alarabi, Cairo.

Smolensky, V. (1995). Gymenastics for physical Education majors. Physical Education and Culture, Muscow.

Turki, R. & Tahseen, M.(2009). Anxiety and its relation to the level of achievement of the skill of the jump on vault. Alfateh magazine, 43, 65-89.

Willson, R. & Gergory, S. (1994). The effect of anxiety on youth sport participants as a function of age, gender and experience differences. Ezone of optimal function theory. Indiana university pp. 905.

واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور

تيسير محمد الصقر *

غرام أحمد هنداوي

ملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة مكونة من (40) فقرة، موزعة إلى جزئين الأول للكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والثاني للكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً، وولي أمر، منهم (106) طلاب، و(94) طالبةً، و(200) ولي أمر، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي من المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم بني عبيد.

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين جاء بدرجة استخدام مرتفعة على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات باستثناء أربع فقرات جاء منها ثلاث فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً حول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس، كما بينت النتائج أن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور كان بدرجة تقدير مرتفعة على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات باستثناء سبع فقرات جاءت بدرجة تقدير متوسطة. وخلصت الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج إلى العديد من التوصيات كان أبرزها توفير البرامج الإرشادية، والنشرات التربوية، وتفعيل دور المرشدين التربويين في المدارس لإبراز الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدامات مواقع التواصل الاجتماعي.

الكلمات الدالة: مواقع التواصل الاجتماعي، الطلبة المراهقين، أولياء الأمور.

---

* جامعة اليرموك

تاريخ تقديم البحث: 2014/2/3م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/25م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

The Fact of Using the Social Networking Sites from the perspective of Adolescent Students and its Effect on their Behavior from the Perspective of Parents

Teesser Mohammad Al-Saqer

Gram Ahmad Hindawi

Abstract

This study aimed to reveal the fact of using the social networking sites from the perspective of adolescent students and its effect on their behavior from the perspective of parents. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared consisting of (40) items, divided into two parts: the first to reveal the fact of using the social networking sites, and the second to reveal the effect of social networking sites on the behavior of adolescent students. The sample of the study consisted of (400) students, and parents of which (106) males students, and (94) females students, and (200) parents, were selected with random class relative methods of the total study population.

The results showed that the fact of using the social networking sites from the perspective of adolescent students came with a high using degree on the tool as a whole, and on all items with the exception of four paragraphs of which three came with a moderate degree, and one paragraph with a low degree. the results indicated that there was no statistically significant differences on the fact of using the social networking sites according to the gender variables. The results also showed that the effect of the using social networking sites on the behavior of adolescent students from the perspective of parents was a high estimate degree on the tool as a whole, and with the exception of seven items came with a moderate estimate degree. The study concluded in the light of the findings with many recommendations. The most important of which to provide counseling programs, and educational brochures, and activating the role of counselors in schools to highlight the positive and negative sides for using social networking sites.

Keywords: Social Networking Sites, Students, Adolescents, Parents.

مقدمة

لقد أصبح دخول التكنولوجيا في مجالات الحياة الواسعة عاملاً مساعداً في تقوية الفجوة بين الأجيال في مختلف مجالات الحياة، وخاصةً فيما يتعلق بثقافة الحوسبة والاتصال مع العالم الخارجي، لا بل أن الكثير من الأفراد الذين لا يتمتعون بميزة استخدام هذه الوسائل أصبحوا عرضة للاتهام بالتخلف مما ساعد على إيجاد وتطوير نموذج من الصراع الاجتماعي القيمي والثقافي بين الأجيال، وبين شرائح المجتمع وبين الصغار والكبار والأبناء والآباء.

وبالنظر إلى التقنيات الحديثة وملحقاتها فقد دخلت بقوة في حياة الصغار والكبار وخاصةً المراهقين منهم، ومن أبرز هذه التقنيات ما ارتبط بمواقع التواصل الاجتماعي على اختلافها، التي أوجدت لنفسها مساحات كبيرة في حياة فئة كبيرة من شرائح المجتمعات، وخاصةً لدى المراهقين، وهذه حقيقة لا يستطيع أحد أن ينكرها نظراً لما تمتلكه من إمكانات لا حدود لها في خلق التواصل, (Awadh,2011).

وبالرغم من أن التواصل هو أساس الحياة الاجتماعية للإنسان، إلا أنه بالصورة والطريقة التي يتم بها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي له العديد من التأثيرات السلبية على الحياة الاجتماعية للمراهقين جراء إدمان استخدام هذه الوسائل الحديثة، فاستخدام الانترنت أصبح بديلاً للتفاعل الاجتماعي مع الرفاق والأقارب، وأصبح هم الأفراد قضاء الساعات الطويلة في استكشاف مواقع الانترنت المتعددة، مما يعني تغيراً في منظومة القيم الاجتماعية للأفراد بما يعزز الاستخدام المفرط للقيم الفردية بدلاً من القيم الاجتماعية، بالإضافة إلى أنه يعزز الرغبة والميل للوحدة، مما يقلل من فرص التفاعل والنمو الاجتماعي نظراً لتحول هذه الوسائل إلى "الصديق الوحيد المقرب"، فهي تقوم بمصاحبتهم يومياً، وتسد أوقات الفراغ والوحدة عندهم خاصةً وأن جزءاً كبيراً من هذه الوسائل الحديثة يعتمد فكرة بناء عالم افتراضي خاص (الألعاب، الدردشة، الصداقة) يتحول فيه الشباب مع كثرة الاستخدام إلى مجرد تابع للآلة تقطع معه المسافات الوهميّة وهو جاثم في مكانه دون حراك تقوده إلى عالم الخيال والشخصيات الوهمية ليصحو من غفوته لاحقاً، ويرى أنه لا يزال جالساً وحيداً مكانه (Ma'ali,2008).

وتُعد المراهقة من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، والارتقاء نحو الكمال الإنساني الرشيد، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالفرد من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية)، ولما يتعرض الفرد فيها إلى صراعات متعددة، داخلية وخارجية. وبالنظر إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي يبني فيها المراهقون شخصيتهم المستقلة، تجعلها فترة صعبة جدا في كل ما يتعلق بعلاقتهم مع الأهل. وعلى الرغم من أن الحديث يدور عن فترة صعبة للطرفين – حيث يعيش المراهقون فترة يعتقدون خلالها أن ذويهم لا يفهمونهم، ويشعر الأهل بأن أبنائهم يتحررون من سيطرتهم وينطلقون إلى الحرية – إلا أن من واجب كل ولي أمر أن يعرف أن مرحلة المراهقة ستنتهي، ويجب عليه أن يستوعب هذه المرحلة بجميع متغيراتها. (Kafafi,2010).

وتتمثل أهم خصائص مرحلة المراهقة بتحرر المراهقين من والديهم ومن تعلقهم بهم، وصحيح أنهم غير مستقلين مادياً بعد، إلا أنهم من الناحية الشخصية لا يشعرون باستمرار تعلقهم بوالديهم، خصوصاً في الفترة الممتدة من سن العاشرة حتى سن الثانية عشرة، التي تعتبر فترة بلوغ سن المراهقة. وقد يعتري المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً، ونفسيا يبدأ بالتحرر من سلطة الوالدين ليشعر بالاستقلالية والاعتماد على النفس، وبناء المسؤولية الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن الوالدين؛ لأنهم مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي لديه، وهذا التعارض بين الحاجة إلى الاستقلال والتحرر والحاجة إلى الاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكات المراهق، وفي حالة عدم فهم الوالدين لهذه المرحلة ومتطلباتها، فإن ذلك قد يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي للمراهق، ويزيد من حدة المرحلة ومشكلاتها(Al-Easawi,2005) .

وعليه فإن مرحلة المراهقة بخصائصها ومعطياتها هي أخطر منعطف يمر به الفرد، وأكبر منزلق يمكن أن تزل فيه قدمه؛ إذا عُدِم التوجيه والعناية، وخاصةً في ظل الانفتاح الاجتماعي والفكري المرافق للتطور التكنولوجي المتمثل بوسائل الاتصال والتواصل، وفي مقدمتها مواقع التواصل الاجتماعي، واستخداماتها غير الصحيحة، والتي قد تسهم في زيادة المخاطر التي يعيشها المراهقون في هذه المرحلة، والتي قد تبرز من خلال فقدان الهوية والانتماء، وافتقاد الهدف الذي

يسعون إليه، وتناقض القيم التي يعيشونها، فضلاً عن مشكلة الفراغ، وأحلام اليقظة، وحب المغامرات، والميل إلى التقليد.

وتكمن الخطورة في مشكلة الطلبة المراهقين وارتباطها بمواقع التواصل الاجتماعي، كونها من أخطر المراحل التي يمر بها المراهق ضمن أطواره المختلفة، وما تتسم به هذه المرحلة من تقلب في المشاعر والأحاسيس، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالمراهق من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية)، وما يتعرض فيها المراهق إلى صراعات متعددة داخلية وخارجية. لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأثر استخدامها في سلوك الطلبة المراهقين، بعد أن أصبح استخدامها جزءاً من الحياة اليومية، وأصبحت المعلومات في متناول الجميع، الأمر الذي يتطلب التوجيه المقنع والرعاية الواعية، والمتابعة الإيجابية بهدف الوقاية من المرض قبل أن يستفحل في حينها قد لا ينفع العلاج.

مواقع التواصل الاجتماعي

يشهد عالم اليوم انفجاراً علمياً هائلاً وثورة نوعية في مجال المعلومات الذي أصبح من خلاله العالم قرية صغيرة، فيمكن نقل أي خبر في مدة زمنية وجيزة، وذلك عبر الأقمار الصناعية والكمبيوتر والإنترنت والتلفاز، وغير ذلك من هذه الوسائل. وأصبح التواصل بين أفراد المجتمع العالمي في مختلف بقاع الأرض لا يختلف عن التواصل بين المتواجدين في غرفة واحدة بفضل وسائل الاتصال التي وفرتها التكنولوجيا، ولا جدال في أن وسائل الاتصال تلك أسهمت في تعزيز التواصل الاجتماعي. ومع ذلك يرى بعض أخصائيي علم النفس أن الاعتماد الدائم على تلك الوسائل سيخلق جيلاً من المراهقين فاقداً القدرة على التواصل بعد أن أصبحت الدردشة والتواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي تشكل القدر الأكبر من اهتمامهم على حساب التفاعل مع بقية أفراد المجتمع (Al-Arfaj,2012).

وتمثل ثورة المعلومات إحدى أهم الثورات التي عرفها التاريخ البشري، إذ أصبحت المعلومات وطرق تداولها وحفظها واسترجاعها، واليات انتقالها غاية في التطور وفي متناول معظم الأفراد، والثورة المعلوماتية بكل أجهزتها ومكوناتها ساهمت بشكل كبير في اختصار طرق وأشكال الحصول على المعلومات وحتى مصادرها، فبعد أن كان التلفاز وفي وقت لاحق القنوات الفضائية والإخبارية

المتخصصة هي محتكر المعلومة من خلال المراسلين ووكالات الأنباء، أصبحت اليوم المعلومات تنتشر بطرق جديدة تماماً غيرت عناصر العملية الاتصالية من خلال وسائل الإعلام الجديدة (شبكات اجتماعية، مواقع دردشة، رسائل قصيرة ومدونات..الخ)، وذلك من خلال العديد من المواقع (Facebook, Twitter, YouTube, SMS, Skype, Messenger, Blogging) (Abdel-Jaleel, 2011).

وتُعدُّ الإنترنت ثورة علمية في مجال الاتصالات البشرية، كونها توفر سهولة الاتصال الفكري والثقافي بين مستخدميها مقارنة بوسائط نشر المعلومات الأخرى التي تُعدُّ عالية الكلفة ومحدودة النطاق، وتستغرق وقتاً أكبر لإتمام الاتصالات. وتُعدُّ شبكة الإنترنت أحد مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وأوسعها انتشاراً، فضلاً عن كونها فضاءً مفتوحاً يستفيد منها طالبي العلم والمعرفة، وتعقد من خلالها لقاءات وندوات ومؤتمرات في جميع أنحاء العالم، ومن خلالها تنمو العلاقات الإنسانية بشتى أنواعها بلا حدود، أو قيود مفروضة. كما أن ثورة الإنترنت غيرت من الفكر الإنساني وثقافته، وفرضت على المهتمين بالحوار محاولة توظيف تكنولوجيا الاتصال بوساطة الإنترنت في المناظرات عن بُعد كمنهج حواري يساعد على تغيير الفكر والعقلية والإبداع في المهارات الذاتية ونقل الأفكار والمعتقدات والآراء(Ahmad, 2011) .

وتعود البحوث حول مواقع التواصل الاجتماعي إلى عام 1980، حيث بدأها هوفستيد (Hofstede, 1980)، وبيّن فيها أهمية هذه المواقع في التواصل الاجتماعي والثقافي والتربوي. وقد بينت دراسة هيرنج (Herring, 2007) أن مواقع التواصل الاجتماعي مهمة في السياق التربوي بسبب قدرتها على ربط مجتمعات التعلم وتبادل الخبرات، علاوة على أنها يمكن أن تحدّ من الفروقات الثقافية والاجتماعية بين الأفراد.

وهناك العديد من المصطلحات والمفاهيم المتداولة لمواقع التواصل الاجتماعي مثل تويتر، وفيسبوك، ويوتيوب، والمدونات والمنتديات، حيث بلغ استخدامها في محركات البحث بالمليارات، وعليه فإن العديد من التحديات التي لا بد من مواجهتها، وفي مقدمتها إيجاد الطرق الإيجابية لمواكبة هذا التطور والمشاركة فيه، وتطويع وسائل التواصل الاجتماعي لدى القطاعات التعليمية عبر الوسائل الإلكترونية، خاصةً وأن الطلبة يجيدون التواصل عبرها، أما التحدي الآخر فهو هل تنتظر

تلك القطاعات التعليمية حتى يتجاوزها الزمن وتحاول اللحاق بهذا التطور، أم تبادر إلى مشاركة الطلبة في التواجد على تلك الشبكات الإلكترونية بطريقة منظمة تخدم مصلحة الطرفين، وتعطي انطباعاً إيجابياً لمن هم داخل القطاعات التعليمية، أو خارجها، والأهم من ذلك هل بالإمكان تجاوز وسائل التواصل التقليدية إلى استخدام الوسائل الإلكترونية مثل تويتر والفيسبوك للتواصل بشكل فاعل وسريع بين الطلبة، وهل يمكن تكوين شبكة تواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بشكل شفاف ومباشر.(Abdel-Jaleel, 2011)

وتعرف مواقع التواصل الإجتماعي بأنها: منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات. وأصبحت مواقع التواصل الاجتماعي الالكتروني في الآونة الأخيرة تسيطر على أوقات وأفكار الشباب، إذ أنها تعتبر سلاح ذا حدين، فمن وجهة نظر البعض أنها أثرت على العلاقات الاجتماعية، وصلة الرحم بشكل سلبي، والبعض الأخر يرى أن استخداماتها مفيدة، كالتعرف إلى ثقافات وحضارات الشعوب الأخرى. (Al-Alami, 2011).

ويشير كوريش وكينشوك وهانت (Corich, Kinshuk & Hunt, 2004, P. 4) إلى أن مواقع التواصل الإجتماعي هي: "مجموعة من صور وأنماط الاتصال الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت التي يمكن في إطارها إرسال موضوعات أو أسئلة، كما يمكن إرسال إجابات على الموضوعات المتناولة، أو إصدار أية استجابات أخرى تجاهها".

ويعرف كيم (Kim, 2010, P. 32) مواقع التواصل الاجتماعي بأنها: "المواقع التي تسهل للأفراد تشكيل مجتمعات افتراضية والمشاركة في محتوى ينشئه ويضبطه المستخدم".

أما هاشم (Hashem, 2008:10) فعرفها على أنها: "مواقع تفاعلية على شبكة الإنترنت تتيح لمشتركيها إمكانية الحوار ومناقشة الأفكار المطروحة وإدراج المقالات بشكل مباشر".

وبالتحقق في ما أفرزته ثورة التكنولوجيا الحديثة، وظهور الحاسوب والإنترنت، يُلحظ بأنها أفرزت مشكلات سلوكية واجتماعية، وأمراضاً نفسية عديدة، منها الاكتئاب والقلق والاضطرابات العصبية، وذلك لدورها في عزلة الإنسان وانطوائه وإنهاء علاقته وترابطه الأسري. وربما لا تكون الأدوات والأجهزة الحديثة مثاراً للمشكلة في حد ذاتها، وإنما قد تكون المشكلة في طريقة التعامل مع هذه

الوسائل، واستخداماتها المختلفة التي قد تحوّل المراهق مع كثرة الاستخدام غير الموظف إلى مدمن على استخدام هذه الوسائل. (Awadh, 2011)

ولم يعد دور شبكات التّواصل الاجتماعي قاصراً على التّواصل مع الأصدقاء، وتبادل النّقاشات الاجتماعية والسّياسية فحسب، بل إنّ دورها تجاوز ذلك بكثير وأصبح يشكل عبئاً إجتماعياً وثقافياً وفكرياً ذا آثار سلبية في أغلب الأحيان.(Elayyan, 1997) .

وبالنظر إلى مواقع التواصل الاجتماعي فإن موقع فيسبوك (Facebook) الذي أطلقه مارك زكربيرغ (Mark Zickerberg) في عام (2004) يحتل المرتبة الأولى على مستوى العالم في مجال التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت، حيث يشترك فيه أكثر من (750) مليون مستخدم. وتعتبر شبكة المعلومات الدولية (Internet) من أبرز المستحدثات التكنولوجية التي فرضت نفسها على المستوى العالمي خلال السنوات القليلة الماضية، حتى أصبحت أسلوباً للتعامل اليومي ونمطاً للتبادل المعرفي بين شعوب العالم، كما أن الانتشار السريع لهذه الشبكة جعلها من أهم معالم العصر الحديث حتى أن البعض أطلق على هذا العصر عصر المعلومات لما أحدثته هذه الشبكة من آثار عميقة، وتغيرات جذرية في أساليب وأشكال التواصل في شتى مناحي الحياة. ويُعد الفيسبوك (Facebook) من أكبر مواقع الشبكات الاجتماعية من ناحية سرعة الانتشار والتوسع، ونقطة القوة الأساسية في هذا الموقع هي التطبيقات التي أتاحت الشبكة فيها للمبرمجين والأفراد من مختلف أنحاء العالم ببرمجة تطبيقاتهم المختلفة وإضافتها للموقع الأساسي، وقد سهّل العاملين في الفيسبوك المهمة للمبرمجين بإنشاء أكواد برمجية مساعدة – تختصر الكثير عليهم في الوصول للملف الشخصي وبناء تطبيقات يستفيدون منها.(Ahmad, 2011)

ويشير بويد وإيليسون (Boyd & Ellison, 2008) إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي توفر العديد من الفوائد والخدمات، فهي تسمح للأفراد بإنشاء ملف شخصي عام، أو شبه عام، بالإضافة إلى التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتبادل المعلومات والآراء والأفكار معهم.

ويمكن أن تفيد مواقع التواصل الاجتماعي في زيادة الفاعلية الذاتية، وتحسين مهارات التواصل، وزيادة دافعية الطالب للتواصل، علاوة على ذلك يمكن أن تكون هذه المواقع أحد جوانب التعليم

المنظم ذاتياً حيث يمكن للمتعلم مراقبة تعلمه وتلقي التغذية الراجعة من الآخرين (Awodele, Idowu, Anjorin & Akpore, 2009).

استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي

لقد أصبح مجال المراهقة من أكثر المجالات أهمية في البحث التربوي، وخاصةً لدى التربويين النفسيين، ويمكن ملاحظة هذا الاهتمام من خلال تقديم البرامج الإرشادية الخاصة للطلبة المراهقين في مختلف المجالات، وكان من أبرز المهتمين ستانلي هول (Stanly hool) الذي عرف المراهقة بأنها: "فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق.(Zahran, 1996) . كما عرف العيسوي (Al-Easawi, 1987:38) مرحلة المراهقة بأنها: "مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد، وهي مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي".

وبالنظر إلى المراهقين يُلحظ انغماسهم اللامحدود في وسائل التسلية وتضييع الوقت، فما تتيحه تطبيقات وسائل الاتصال من ألعاب وبرامج موسيقية كفيل بإثناء المراهق عن ممارسة أي من النشاطات الهامة لبناء الجسم وتعزيز قدراته التواصلية مع المحيطين. فوسائل الراحة والإمتاع التي وفرتها التكنولوجيا أصبحت سلاحاً ذا حدين، إن لم يُحسن المراهق استغلالها فسوف يتعرض لعواقب لم يضعها في حسبانه.(Kateb, 2011) .

ومن أبرز المآخذ التي يشار إليها والتي ترتبط بالتقنيات الحديثة، تبرز مشكلة فصل المراهق عن الواقع ونقله إلى عالم وهمي قد يصبح من الصعب عليه التعامل مع متطلبات واقعه بعد التكيف مع ذلك العالم، وبالتالي يفقد المراهق تدريجياً قدرته على التعامل مع الآخرين خاصةً مع التعرض لثقافات غريبة وبعيدة عن واقعه ومحيطه، فمثلاً مع مشاهدة الأفلام التي تروج لهجوم الكائنات الفضائية على كوكب الأرض بما تعتمد عليه من مؤثرات سمعية وبصرية يفقد المراهق قدرته على الموازنة بين الواقع والخيال الذي تنقله إليه الشاشة.(Oreiqat, 2003) .

ومع زيادة تأثير التقنيات الحديثة بنواحيها المختلفة على حياة المراهقين والشباب عموماً، تدعو معظم الدراسات الحديثة هؤلاء الشباب إلى الابتعاد ولو مؤقتاً عن التقنيات الحديثة، مشيرين إلى أنهم بحاجة إلى استراحة قصيرة بين الحين والآخر لاستعادة روحهم والاستمتاع بممارسة الحياة الطبيعة، والعودة إلى الواقع بعيداً عن الفضاء الإلكتروني، فالانهماك في عالم التكنولوجيا أشبه

بالضياع في الفضاء، فالمرء يضيع في عالم الإنترنت والألعاب والمحادثة من جهة أخرى (Sari, 2005).

وتنقل مواقع التواصل الاجتماعي المراهق إلى عالم جديد يستقي منه الخبرات الجديدة، ويتعرف من خلاله على ثقافات مختلفة، علاوة على تزويده بأفكار جديدة تعينه خلال تعامله مع مجتمعه. ورغم ذلك أصبحت هذه التقنيات تشكل خطراً لا يمكن إغفاله، ويكمن في تزكية السلوك العنيف على اختلافه في نفوس المراهقين، وتعريفهم بأمور لا تتناسب مع أعمارهم، ومستوى تفكيرهم، بالإضافة إلى بُعدها عن واقعهم، الأمر الذي يتركهم في فضاء واسع من الوهم والحيرة.(Al-Jahni, 2007) .

ويعاني العديد من الطلبة المراهقين من عدة مشكلات تتضمن عدم قدرتهم على التمييز بين الخطأ والصواب باعتبارهم قليلي الخبرة في الحياة ومتهورون، ومتمردون ويرفضون أي نوع من الوصايا، أو حتى النصح، ويطالبون بمزيد من الحرية والاستقلال، فهم يعيشون في عالمهم الخاص، ويحاولون الانفصال عن الواقع بشتى الطرق، كما أنهم يعانون من صراعات داخلية، والمراهق يشكو من أن والديه لا يفهمانه، ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه، فالتدليل الزائد، والقسوة الزائدة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة هذه المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل، فالمراهق يتصرف من خلال عصبيته وعناده، ويريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوتراً، مشدود الأعصاب، كثير السرحان والتفكير بشكل يسبب إزعاجاً كبيراً للمحيطين به. (Zahran, 1996)

وممّا لا شكّ فيه أنّ استخدام شبكات التّواصل الاجتماعي مثل (Facebook)، و(Twitter)، و(Google)، وكذلك المدوّنات (Blogs)، قد تزايد على مدار السّنوات القليلة الماضية في العالم بوجه عام، وفي المجتمعات العربية بوجه خاصّ. فعدد مستخدمي شبكة التّواصل الاجتماعي الأشهر في العالم، وهي الـ (Facebook) حالياً أكثر من (750) مليون مستخدم. أمّا بالنّسبة للعالم العربي فتشير الإحصائيات إلى أنّ عدد مستخدميه يُقدّر بحوالي (32) مليون مستخدم (Al-Arfaj, 2012).

كما وينظر إلى الشبكات الاجتماعية على أنها شبكة خدمات تمكن الأفراد من بناء صفحة عامة، أو شبه عامة متضمنة ضمن نظام. وهناك مصطلح التشابك الاجتماعي والمصطلحان يستخدمان أحياناً بنفس المعنى على الرغم من وجود اختلاف بينهما، والتشابك الاجتماعي يؤكد على بدء وإطلاق العلاقات، وغالباً بين أشخاص لا يعرفون بعضهم البعض، وذلك من خلال إيجاد صف حة على الشبكات الاجتماعية على الانترنت، وهذا ما يميزها عن الأشكال الأخرى من التواصل بوساطة الحاسوب(Zaytoun, 2005) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد استحوذت مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك وتويتر وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة) على حيز كبير من إهتمام الطلبة المراهقين في المدارس والجامعات بمختلف سماتهم الاجتماعية، وخصائصهم الفكرية الثقافية، ويُلحظ إستخدامها بشكل متزايد، والاعتماد عليها في حياتهم اليومية بطريقة لافتة للنظر تتطلب الوقوف أمامها. وبما أن الطلبة المراهقين هم جزء من المجتمع الذي غزته مواقع التواصل الإجتماعي المختلفة فإن عدداً كبيراً منهم أصبح لديه اشتراك في المواقع الإجتماعية، ونتج عن هذا إيجابيات قد تفيد الطالب بحل مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة، والتعرف على أصدقاء جدد، كما قد تفيده في التواصل مع معلميه وزملائه مما يرفع من مستواه التعليمي، ويزيد الرغبة لديه بالتعلم الإيجابي. ومن جهة أخرى قد يكون لمواقع التواصل الاجتماعي سلبيات ذات وقع قد لا يحتمل، والتأثير بشكل أساسي في سلوكاتهم، والتي قد تظهر من خلال الوحدة والعزلة التي قد تسبب له الاكتئاب والأمراض النفسية الأخرى، وغير ذلك من الآثار، التي قد تأخذ مناحي سلبية، قد تخرج عن إطار السيطرة، والتي قد يترتب عليها نتائج يصعب التعامل معها، وقد تترك آثاراً سلبية لا يمكن التخلص منها.

وعلى الرغم من الأثر المتنامي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتويتر وغيرها على الطلبة المراهقين والإقبال اللامحدود على إستخدامها، وتأثيراتها المختلفة على البناء الاجتماعي والنفسي الذي أخذ بالتزايد من خلال ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية جراء الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي، إلا أنه لا يمكن إنكار إيجابيات هذه المواقع، ومن هذا المنطلق تبرز مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من

وجهة نظر الطلبة المراهقين، وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور. وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين؟
- هل يختلف واقع استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس؟
- ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور؟

أهمية الدراسة

ينظر إلى مواقع التواصل الاجتماعي بأنها ليست مجرد أداة، أو مواقع للتعرف على أصدقاء جدد، أو للتواصل مع الأصدقاء، أو معرفة ما يجري حول العالم، إنها أيضاً أداة تعليمية مفيدة إذا تم استخدامها بفاعلية، وبطريقة إيجابية، كما أنها تُعد مورداً هاماً للمعلومات، ويمكن للطلبة استخدامها في مجالات التعليم المختلفة، وفي فتح المجالات أمامهم للتعرف على كل شي جديد، من أجل تحسين التواصل، ودمج الطلبة في أنشطة فعالة قد تسهم في رفع تحصيلهم الدراسي، وفي زيادة الثقة بالنفس والاعتماد عليها.

وتبرز مشكلة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى المراهقين من خلال طبيعة هذا الاستخدام وآثاره، ومدة الاستخدام، فقد أشارت العديد من الدراسات، كدراسة العتيبي(Al-Oteibi, 2008) إلى أن نسبة الاستخدام لدى الطلبة بلغت (0.77)، وأن هذا الاستخدام كان لتمضية الوقت والتسلية كعامل رئيس للاستخدام، كما أكدت على ذلك دراسة هيو (Hew, 2011) التي أشارت إلى أن الاستخدام جاء بدرجة كبيرة جداً لدى كل من الذكور والإناث. وهذا يعطي مؤشراً إلى أن استخدام المراهقين لهذه المواقع، ولمدة طويلة دون توجيه يؤدي إلى الكثير من المشكلات السلوكية، والاجتماعية، والنفسية التربوية، الأمر الذي يتطلب توفير الرعاية والتوجيه الكافيين لهذه الفئة من الطلبة، في ظل ما تتميز به مرحلة المراهقة من خصائص تتطلب هذا الاهتمام.

وتكمن أهمية الدراسة في جانبين، أولهما الجانب النظري العلمي كونها تتناول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها على سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور، وتكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية أنها تعمل على توفير معلومات عن أهمية مواقع التواصل الاجتماعي التي قد يستفيد منها كل مستخدم لها من أولياء الأمور والطلبة أنفسهم،

وكذلك إبراز المشكلات والسلبيات التي قد تنجم عن الاستخدام غير المعقول، وغير المنطقي، والمقبول. بالإضافة إلى أنها تسهم في توفير نتائج وبيانات قد يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية الإرشادية في بناء وإعداد البرامج التربوية ضمن مجال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والعمل على توظيفها في العملية التعليمية، وكذلك الاستفادة التي يحصل عليها الطلبة أنفسهم، وأولياء الأمور، وأصحاب العلاقة من مرشدين نفسيين وتربويين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

واقع الاستخدام: يقصد به في هذه الدراسة استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي على اختلافها. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها في سلوك الطلبة المراهقين المستخدمة في هذه الدراسة.

مواقع التواصل الإجتماعي: يقصد بها في هذه الدراسة منظومة الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به مجاناً، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات.

الطلبة المراهقين: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة في مرحلة النمو المتوسط بين الطفولة والرشد، ومن أهم أعراضها القلق والاضطرابات النفسية التي تعتبر فترة أزمات نفسية، واضطرابات شخصية، وتتميز هذه المرحلة بظهور الفروق الفردية بشكل بارز.

أولياء الأمور: يقصد بهم في هذه الدراسة الأفراد الذين يتولون مسؤولية رعاية الطالب النفسية والاجتماعية والاقتصادية في الأسرة، وهم عادة الأب والأم.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الصفوف (الأول والثاني ثانوي) في مديرية تربية بني عبيد وأولياء أمورهم.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013– 2014.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس مديرية تربية بني عبيد الذكور والإناث.

الحدود القياسية: تقتصر نتائج الدراسة على أداة الدراسة التي تم استخدامها لجمع البيانات لقياس (واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي)، والكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وما تتمتع به أداة الدراسة من خصائص ومؤشرات سيكومترية.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت مواقع التواصل الاجتماعي من خلال ربطها بالعديد من المتغيرات، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن هناك أي من الدراسات تناولت بصورة مباشرة واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور. ويشتمل هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي تم التوصل إليها، وقد تم استعراضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى العتيبي(Al-Oteibi, 2008) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الطلبة للفيسبوك في سلوكهم الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (362) طالباً وطالبةً، تراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار استخدام الفيسبوك بين الطلبة بلغت (77%)، وأن استخدامه كان بدافع تمضية الوقت، كعامل رئيس لاستخدامه، حيث جاء هذا العامل في المرتبة الأولى من استخدامه، وخلصت الدراسة إلى أن الفيسبوك حقق ما لم تحققه الوسائل الإعلامية الأخرى، وأن استخدام الفيسبوك كان له تأثيره على الشخصية والسلوك الاجتماعي أكثر من الوسائل الإعلامية الأخرى.

وأجرى روبلير ومسدانيال ووب وهيرمان ووايتي (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman & Witty, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم استخدام أسلوب الاستطلاعات عن طريق الإنترنت. أظهرت نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك هي واحدة من أحدث الأمثلة على تكنولوجيا الاتصالات التي تستخدم على نطاق واسع، والتي يعتمد عليها الطلبة بشكل عام، والمراهقين بشكل خاص، ولديها القدرة على أن تصبح مصدراً لدعم الاتصال والتواصل مع الآخرين. كما أظهرت النتائج أن الطلبة أكثر ميلاً لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي كالفيسبوك للتعرف على كل ما هو جديد والتواصل مع أصدقاء جدد وقضاء وقت الفراغ والتسلية، كما أنها تلعب دوراً رئيسياً في

التواصل مع المعلمين والطلبة الآخرين، وبينت النتائج أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر في سلوك الطلبة المراهقين بشكل إيجابي بدرجة تقدير متوسطة، في حين تؤثر في سلوكهم بشكل سلبي بدرجة مرتفعة.

أما دراسة كابلن وأحمد وعابدين (Kabilan, Ahmad, & Abidin, 2010) التي أجريت في ماليزيا فقد هدفت إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم وتعزيز تعلم اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الجامعية. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم إعداد استبانة لهذا الغرض. أظهرت نتائج الدراسة أن الفيسبوك يعتبر الموقع الأكثر شعبية بالنسبة للشبكات الاجتماعية على شبكة الإنترنت بين الطلبة. حيث أن الطلبة يستخدمون الفيسبوك لتسهيل تعلم الإنجليزية. وأظهرت النتائج أن على الطلبة الاهتمام بشكل أقل بالأنشطة التي تستهدف المواقع الاجتماعية مثل الفيس بوك، وإيلاء مزيد من الاهتمام لجوانب التعلم للإستفادة بشكل كبير منها في العملية التعليمية. وأظهرت النتائج أهمية الفيسبوك في تسهيل تعلم اللغة، حيث أنه يساعد الطلبة على تبادل الأفكار والآراء والمواضيع، والمشاركة في المناقشات على الانترنت التي ترتبط بتعلم اللغة الإنجليزية من أجل تعلم كلمات جديدة، وبناء الثقة، وإيجابية الموقف من تعلم اللغة الإنجليزية.

وقام هيو (Hew, 2011) بدراسة في سنغافورة هدفت التعرف إلى درجة تأثير استخدام المواقع الاجتماعية على الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى مناقشة مدى تأثيرها على عملية التعليم وتحقيق أهداف التعلم، والتعرف على مدى استخدام الفيسبوك وارتباط الطلبة باستخدامه. تكونت عينة الدراسة من (195) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى نتائج الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن لموقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) استخدام قليل جداً من قبل الطلبة في الأمور التعليمية، كما بينت نتائج الدراسة أن الاستخدام الأول للفيسبوك من قبل الطلبة هو البقاء على اتصال مع الأفراد والأشخاص (غاية اجتماعية)، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الطلبة للفيسبوك كان بدرجة كبيرة جداً من قبل الطلبة الذكور والإناث على حدٍ سواء.

وأجرى هاريس (Harris, 2011) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (133) طالباً من الطلبة المراهقين، تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى

نسبة استخدام لمواقع التواصل الاجتماعي جاءت في مجال الإنترنت للمراسلات والدردشة وبدرجة عالية، ومعالج النصوص لإعداد المواد التعليمية بدرجة منخفضة، كما بينت النتائج أن عدداً قليلاً من الطلاب يستخدمون الإنترنت لجوانب علمية.

أما دراسة جروسك وبران وتيرو (Grosseck, Bran & Tiru, 2011) التي أجريت في رومانيا فهدفت إلى الكشف عن درجة إدراك الطلبة لأهمية ودور مواقع التواصل الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية. تم استخدام استبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي تشكل جزءاً كبيراً من حياة الطلبة. ولهذا أصبح عدد كبير من الطلبة يتبنون فكرة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ليس فقط على المستوى التعليمي. وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الطلبة يقضون وقتاً كبيراً في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي للاستخدامات الاجتماعية للبقاء على اتصال مع الأهل والأصدقاء، والانخراط في النشاط الاجتماعي، والتسلية والترفية مما يؤثر في سلوكاتهم بشكل سلبي، ويمضون وقتاً أقل للأغراض التعليمية.

وأجرت البلاونة(Al-Balawnah, 2012) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة للفيسبوك في التواصل الأكاديمي والاجتماعي، كما هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في درجة الاستخدام. تكونت عينة الدراسة من (401) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الجامعية. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة استخدام الطلبة الفيسبوك في التواصل الأكاديمي كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة استخدام الطلبة الفيسبوك في التواصل الاجتماعي كان بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال استخدام الفيسبوك في التواصل الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية، ولصالح كلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس في مجال استخدام الفيسبوك في التواصل الاجتماعي، لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الخبرة في استخدام الفيسبوك في التواصل الاجتماعي لصالح أصحاب الخبرة من سنة إلى أقل من ثلاث سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة أقل من سنة.

أما دراسة جانكو (Junco, 2012) التي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فهدفت إلى الكشف عن آثار مواقع التواصل الاجتماعي على الطلاب، مع تركيز الاهتمام على أبرز مواقع التواصل الاجتماعي وهو الفيسبوك، وذلك من أجل التعرف إلى أثر استخدام الفيسبوك، والمشاركة في فعالياته. تكونت عينة الدراسة من (2368) طالباً وطالبةً من الطلبة المراهقين. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الفيسبوك كان إيجابياً في صالح متغير هدر الوقت، وكان سلبياً لصالح تحقيق الفائدة في الاستخدام لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض نشاطات الفيسبوك كانت ايجابية على الجوانب الاجتماعية.

وهدفت دراسة المنصور(Al-Mansoor, 2012) التي أجريت في الدنمارك إلى الكشف عن تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين ثقافياً وإعلامياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية، وخاصةً موقع الفيسبوك الخاص بقناة العربية، وموقع العربية نت. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد لغايات البحث أداتان لتحليل الشكل، وتحليل المضمون والهدف، والمحتوى، والاستخدامات. أظهرت نتائج الدراسة وجود صفحات ثقافية علمية، وفنية، ومنتديات حوار ونقاش تعليمية وتربوية، وأشارت النتائج إلى أن ما تقدمه مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية يرتبط بالمجالات الثقافية والتعليمية بدرجة منخفضة، كما بينت النتائج أن التأثيرات الإعلامية للمواقع ترتبط بتناول الأخبار والرياضة، والأحداث، والطرائف، في حين أنها لم ترتبط بالجانب التعليمي التربوي، وأن الاهتمامات التعليمية، وما يرتبط بها من برامج تعليمية تربوية، كان بدرجة منخفضة.

كما أجرى موقع بيت كوم (2013) دراسة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هدفت إلى الكشف عن استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي في الدول العربية. تكونت عينة الدراسة من (28642) مستخدماً، تم استطلاع آرائهم من خلال الإنترنت. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الدول العربية يلجأون للدردشة مع أصدقائهم، أو العثور على أصدقاء جدد، مقارنة بمستخدمي هذه المواقع لأغراض أخرى مثل التعلم عبر هذه المواقع، وأشارت النتائج إلى أن السبب الرئيس لاستخدام هذه المواقع في المنطقة العربية يعود للمشاركة في النشاطات الاجتماعية بمعدل يصل إلى ثلاث ساعات أو أكثر. وكشفت النتائج أن (67%) ممن شملتهم الدراسة يستخدمون هذه المواقع في التواصل الاجتماعي، والتي من أبرزها موقع فيسبوك وتويتر، وبينت

النتائج أن هناك نسبة ملحوظة تصل إلى (36%) ممن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي في دورات تعليمية، أو في الحصول على المعلومات التي ترتبط بالبحوث الدراسية، والعملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال مطالعة الدارسات السابقة بأنها ركزت على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وخاصةً لدى الطلبة المراهقين، وأهمية استخدامها في مجالات مختلفة تعليمية واجتماعية. وبالنظر إلى هذه الدراسات والجوانب التي اهتمت بدراستها، يُلحظ أن بعض الدراسات تناولت استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، كدراسة جورسك وبران وتيرو (Grosseck, Bran& Tiru, 2011)، وهاريس (Harris, 2011)، التي أشارت إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، جاء بدرجة منخفضة، ومنها ما أشار إلى أن استخدام هذه المواقع كان بدرجة مرتفعة، لصالح التواصل الاجتماعي، والتعرف والتسلية والدردشة وليس لأغراض التعلم، وهناك بعض الدراسات هدفت إلى تقويم بعض المواقع الإلكترونية.

كما أن هناك دراسات تناولت أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الطلبة بشكل عام، كدراسة هيو (Hew, 2011)، التي أشارت إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كان بدرجة مرتفعة لدى كل من الذكور والإناث على حد سواء، ومنها ما تناول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين ، كدراسة روبيل ومسدانيال ووب وهيرمان (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman, & Witty, 2010).

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، فإنها تتفق مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لمواقع التواصل الاجتماعي، في حين تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لاستخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم، وأثر استخدامها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، كما أن الدراسة الحالية تأتي متوافقة مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي طال مختلف جوانب ومجالات الحياة، وفي وقت نحن بأمس الحاجة لمثل هذه الدراسات، وخاصةً ما يرتبط بالطلبة المراهقين.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة التي تم استخدامها، وطرق التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً لإجراءات تنفيذ الدراسة، بالإضافة للمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال استبانة تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً، والخروج بالنتائج في ضوء ما تم طرحه من أسئلة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية وتعليم بني عبيد، وأولياء أمورهم، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013–2014، والبالغ عددهم(6980) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، موزعين على (14) مدرسة للذكور والإناث، منهم (3275) طالباً، و(3705) طالبات، وأولياء أمورهم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، وولي أمر، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم (106) طلاب، و(94) طالبةً، و(200) ولي أمر.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة موقع بيت كوم (2013)، (Al-Mansoor, 2011)

وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، موزعة إلى جزئين، الجزء الأول للكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين مكون من (20) فقرة، والجزء الثاني للكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور مكون من (20) فقرة.

صدق الاستبانة

للتحقُّق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقُّق من صدق محتوى الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم، واللغة العربية في جامعة اليرموك، ومديرية تربية بني عبيد، وطُلِب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

وتم قبول إجماع (7) محكمين من (9) محكمين لحذف، أو إضافة أي فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، فقد تم تعديل بعض الفقرات، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين، وأثرها في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور.

ثانياً: صدق البناء

للتحقُّق من مؤشرات صدق البناء لأداة الدراسة (الاتساق الداخلي)، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً وطالبةً للجزء الخاص بالطلبة، و(40) ولي أمر للجزء الخاص بأولياء الأمور، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالجزء الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.46– 0.78) للجزء الخاص بالطلبة، وبين (0.43– 0.72) للجزء الخاص بأولياء الأمور، وتُعد هذه القيم مؤشراً على صدق بناء الاستبانة، بما يسمح باستخدامها في هذه الدراسة.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً وطالبةً، و(40) ولي أمر، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة

الاختبار (Test – Retest)، بعد فاصل زمني مدته أسبوعان. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على كل جزء، حيث بلغ معامل (ثبات الاستقرار) للجزء الأول الخاص بالطلبة (0.89)، وبلغ معامل (ثبات الاستقرار) للجزء الثاني الخاص بأولياء الأمور (0.88)، كما تم حساب قيمة معامل الثبات بطريقة (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (الاتساق الداخلي) للجزء الأول (0.82)، و(0.80) للجزء الثاني، وبالنظر إلى قيم معاملات الثبات (ثبات الاستقرار)، و(الاتساق الداخلي)، فإنها تعطي مؤشراً يسمح باستخدام الاستبانة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأثرها في سلوك الطلبة بصورتها النهائية من (40) فقرة، موزعة إلى جزئين، الأول خاص بواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والثاني خاص بأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة، وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال وضع إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعة المستجيب الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كبيرة جداً وتعطى خمس درجات، وكبيرة وتعطى أربع درجات، ومتوسطة وتعطى ثلاث درجات، وقليلة وتعطى درجتان، وقليلة جداً وتعطى درجة واحدة. وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة الاتجاه، وعددها (4) فقرات في الجزء الأول، وهي الفقرات ذات الأرقام (20، 2، 3، 12)، في حين جاءت جميع الفقرات في الجزء الثاني باتجاه سلبي، باستثناء الفقرتين ذات الأرقام (6، 7) جاءت باتجاه إيجابي، وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن كل جزء مكون من (20) فقرة، فإن الدرجة الكلية على كل جزء تراوحت بين (20) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(100) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية للكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين، وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور على النحو الآتي: (2.33 فأقل درجة منخفضة)، (من 2.34 – 3.67 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.67 درجة مرتفعة). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل) / عدد المستويات

طول الفئة = (5-1) / 3 = 1.33

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلبة المرحلة الثانوية، وأولياء أمورهم في المدارس التابعة لمديرية تربية بني عبيد للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013– 2014، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي، والبالغة (400) طالباً وطالبةً وأولياء أمورهم، منهم (200) طالباً وطالبةً، و(200) ولي أمر.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة الدقة في الإجابة، كما تم إعلامهم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداة الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، ومن ثم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي لاستخلاص النتائج.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً للحزمة الإحصائية (SPSS)، للإجابة على أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث).
- مواقع التواصل الاجتماعي، وتشمل (الفيسبوك، تويتر، يوتيوب، المدونات، المنتديات).

المتغيرات التابعة

- واقع استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم.
- أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع
- استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين.
- للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (T) للكشف عن الفروق في واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس.
- للإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T) للكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الطلبة) على فقرات الجزء الخاص بواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ككل، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
20	التسلية وملئ وقت الفراغ.	4.22	1.05	1	مرتفعة
6	السعي إلى زيادة الأصدقاء عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي.	3.98	0.80	2	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
5	تصميم صفحات خاصة بشكل دوري على موقع التواصل الاجتماعي.	3.92	0.58	3	مرتفعة
9	وضع الصور ولقطات الفيديو على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.89	0.76	4	مرتفعة
4	طرح الأفكار الخاصة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.86	0.68	5	مرتفعة
10	تبادل المعلومات مع الأصدقاء من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.84	0.75	6	مرتفعة
2	قضاء معظم الأوقات في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	3.82	0.62	7	مرتفعة
3	التواصل مع الجنس الآخر وإنشاء الصداقات.	3.78	1.02	8	مرتفعة
8	إعداد مشاريع وأبحاث ونشرها على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.77	0.79	9	مرتفعة
15	البحث عن الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.	3.75	0.96	10	مرتفعة
7	تصميم التدريبات والأنشطة الإلكترونية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.73	0.74	11	مرتفعة
12	الانشغال بالألعاب ومشاهدة الأفلام.	3.73	0.96	11	مرتفعة
11	مناقشة الأفكار والمعلومات من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.70	0.99	13	مرتفعة
16	تنمية مهارات الحوار والمناقشة وطرح الأفكار.	3.70	0.97	13	مرتفعة
19	إنشاء علاقات مع الآخرين.	3.70	0.98	13	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
13	الاطلاع على تجارب الآخرين في مختلف المجالات العلمية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.68	0.96	16	مرتفعة
14	إجراء الحوارات الإلكترونية التعليمية مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.67	0.97	17	متوسطة
17	تعزيز الروابط والعلاقات بين مختلف الأجناس والبلدان.	3.67	0.91	17	متوسطة
18	التعرف على ثقافات وحضارات الشعوب الأخرى.	3.61	0.87	19	متوسطة
1	الحصول على المعلومات العامة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	2.19	0.33	20	منخفضة
	واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ككل	3.76	0.40		مرتفعة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تراوحت بين (2.19–4.22)، وجاءت الفقرة (20) التي تنص على "التسلية وملئ وقت الفراغ"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وبدرجة استخدام مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (6)، التي تنص على "السعي إلى زيادة الأصدقاء عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي"، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وبدرجة استخدام مرتفعة، وأدناها للفقرة (1) التي تنص على "الحصول على المعلومات العامة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وبدرجة استخدام منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ككل (3.76) وبدرجة استخدام مرتفعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف واقع استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للكشف عن الاختلاف في واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين تبعاً لاختلاف متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) اختبار (Independent Samples T-Test) لواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين تبعاً لإختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	106	3.81	0.40	1.71	198	0.09
أنثى	94	3.71	0.39			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الطلبة) حول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (1.71)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلاف في واقع استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (أولياء الأمور) على فقرات الجزء الخاص بأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين، كما تم استخدام اختبار (One Sample T-test) على الجزء الخاص بأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة ككل، كما هو مبين في الجدولين (3، 4).

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
2	تعزيز السلوك العنيف في نفوس المراهقين وتعريفهم بأمور لا تتناسب مع أعمارهم.	4.51	0.74	1	مرتفعة
1	الانطواء والخجل والانسحاب من العالم الخارجي.	4.49	0.78	2	مرتفعة
13	الإدمان على استخدام المواقع في سن مبكر.	4.17	0.66	3	مرتفعة
16	زيادة الانفعالات والعصبية بسبب أخبار الآخرين والتعايش الافتراضي معها.	4.12	0.64	4	مرتفعة
17	الشعور بالتشتت وسوء إدارة الوقت لدى المراهقين.	4.05	0.68	5	مرتفعة
12	ضعف القدرة على التركيز والانتباه.	4.01	0.57	6	مرتفعة
15	فقدان التواصل البشري والمادي والاعتماد على التواصل الافتراضي الصوتي والصوري والدردشة.	4.00	0.68	7	مرتفعة
14	سوء ضبط النفس وقلة الاهتمام بما حولهم مباشرة.	3.94	0.52	8	مرتفعة
5	الوصول إلى الوهم وسعة الخيال غير الواقعي.	3.93	1.09	9	مرتفعة
11	التغيب عن المدرسة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي.	3.91	0.69	10	مرتفعة
18	فقدان القدرة على الموازنة بين الواقع والخيال.	3.85	0.99	11	مرتفعة
19	عدم التمييز بين الخطأ والصواب لكثرة المعلومات التي يتم الحصول عليها.	3.82	0.96	12	مرتفعة
3	العزلة والوحدة مما يؤدي إلى التقليل من العلاقات والترابط بالأسرة.	3.69	1.25	13	مرتفعة
4	هدم القيم والعادات والتقاليد.	3.65	1.29	14	متوسطة
10	حدوث العديد من مشكلات النوم والأرق.	3.58	1.05	15	متوسطة
20	المطالبة بالمزيد من الحرية والاستقلال.	3.53	0.65	16	متوسطة
6	تعزيز قدرات التواصل مع المحيطين.	3.37	1.29	17	متوسطة
9	الاكتئاب عند المراهقين الذين لديهم حضور قوي على الشبكات الاجتماعية ومدمنى ألعاب الفيديو	3.28	1.20	18	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	والإنترنت.				
7	تزيد الثقة بالنفس في حل المشكلات.	2.95	1.25	19	متوسطة
8	زيادة الأنانية عند المراهقين الذين غالباً ما يستخدمون الشبكات الاجتماعية لفترات طويلة.	2.93	1.50	20	متوسطة
أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين ككل		3.79	0.39		مرتفعة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين تراوحت بين (2.93-4.51)، وكان أعلاها للفقرة (2) التي تنص على "تعزيز السلوك العنيف في نفوس المراهقين وتعريفهم بأمور لا تتناسب مع أعمارهم"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وبدرجة تقدير مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (1)، التي تنص على "الانطواء والخجل والانسحاب من العالم الخارجي"، في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.49)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء أدناها للفقرة (8) التي تنص على "زيادة الأنانية عند المراهقين الذين غالباً ما يستخدمون الشبكات الاجتماعية لفترات طويلة" بدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين ككل (3.79)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وهذا يشير إلى أن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين جاء سلبياً، وفقاً لوجهة نظر أولياء الأمور، وذلك من خلال إكسابهم السلوكات العنيفة، وتعزيز هذه السلوكات في نفوسهم، بالإضافة إلى تعريفهم بجوانب وأمور قد لا تتناسب مع أعمارهم، وكذلك فإن استخدامها يسهم في تشكيل العزلة والإنطواء، والانسحاب، وعدم الاختلاط مع الآخرين.

جدول(4) اختبار (One Sample T-test) لأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين	3.79	0.39	28.321	199	0.00

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين، حيث بلغت قيمة (T) لأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين (28.321)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين؟"

أظهرت النتائج أن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين جاء بدرجة استخدام مرتفعة على الجزء الخاص بواقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين، وعلى جميع الفقرات باستثناء أربع فقرات، جاء منها ثلاث فقرات بدرجة استخدام متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة استخدام منخفضة. وجاءت الفقرة التي تنص على "التسلية وملء وقت الفراغ" بالمرتبة الأولى، وبدرجة استخدام مرتفعة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "الحصول على المعلومات العامة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي"، في المرتبة الأخيرة، وبدرجة استخدام منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره مواقع التواصل الاجتماعي في مختلف المجالات، التي تتوافق مع ما يميز مرحلة المراهقة من تغيرات، وأحاسيس ترتبط بطبيعة هذه المرحلة، وبالتالي فإن ما توفره هذه المواقع يلبي رغبات وحاجات المراهقين في العديد من المجالات غير التربوية، الأمر الذي يشعر فيه المراهق بأنه يعيش عالم واقعي يعبر فيه عن مشاعره وأحاسيسه، ويتمكن من خلاله بقضاء وقت فراغه، مما يدفعه إلى الانغماس في هذا الواقع لفترة طويلة من الزمن، دون أن يشعر أنه يعيش واقع افتراضي، وليس حقيقي قد يتلاشى في لحظة من اللحظات، الأمر الذي يسبب له العديد من المشكلات النفسية، والعديد من الاضطرابات السلوكية.وبالتالي فإن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة، قد تصل بالطالب إلى مرحلة الإدمان على استخدام هذه المواقع، الأمر الذي قد يسهم في إيجاد العزلة والإنطواء لدى الطالب، بالإضافة إلى ابتعاده عن الاختلاط مع الآخرين، وقد تعمل مواقع التواصل الاجتماعي على إيجاد الكثير من المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الطلبة.

وبالنظر إلى استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي في إطارها العام، يلحظ بأن هذه الاستخدامات تتمحور ضمن جوانب شخصية ترتبط في الاتصال والتواصل مع أفراد تجمع بينهم خصائص وأفكار مشتركة، كما أن هذا الاستخدام يرتبط في معظمه في قضاء وقت الفراغ، والانشغال بالأفلام وهدر الوقت، والألعاب، في حين أن هذا الاستخدام لم يكن إيجابياً في المجال التعليمي والأكاديمي وطرح الأفكار والمواضيع التي تسهم في إطلاع الطلبة على ثقافة وحضارة الشعوب الأخرى، وما يخدم العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة روبلير ومسداينال ووب وهيرمان ووايتي (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman & Wittu, 2010)، التي أشارت إلى أن المراهقين بشكل خاص يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع أصدقاء جدد، وقضاء وقت الفراغ والتسلية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة هيو (Hew, 2011) التي جاءت ضمن هذا الإطار.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل يختلف واقع استخدام الطلبة المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف متغير الجنس؟"

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف دال إحصائياً حول واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين تبعاً لاختلاف متغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى خصائص وطبيعة مرحلة المراهقة التي تتمايز بها سواءً لدى الذكور، أو الإناث، والتي قد تكون متقاربة في خصائصها، وخاصةً ما يرتبط بالمشاعر والعواطف والأحاسيس والرغبة في تكوين الصداقات، الأمر الذي يسهم في عدم وجود فروق بين كل من الذكور والإناث في طبيعة الاستخدام لمواقع التواصل الاجتماعي، أضف إلى ذلك أن مواقع التواصل الاجتماعي تلبي معظم رغبات الطلبة المراهقين الذكور والإناث على حدٍ سواء.

وتجدر الإشارة إلى أن الثورة التكنولوجية أسهمت في فتح العديد من الآفاق والتطلعات لدى الطلبة المراهقين، والتي قد يكون معظمها افتراضياً وليس واقعياً، وبالتالي فإن حاجات ورغبات هؤلاء الطلبة قد يجدونها في هذه المواقع الافتراضية التي قد تعمل على تلبيتها توافقاً مع خصائص وميزات هذه المرحلة التي تعد من أخطر مراحل حياة الفرد، بالإضافة إلى أنه يمكن استخدامها دون رقابة بالنسبة للجنسين من خلال الهواتف النقالة الحديثة، والتي تتوافر بأسعار رخيصة في متناول الذكور والإناث على حدٍ سواء.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هيو (Hew, 2011)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استخدامات الفيسبوك لدى الطلبة الذكور والإناث على حدٍ سواء وبدرجة كبيرة جداً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلاونة(Al-Balawnah, 2012) ، التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق في استخدام الفيسبوك في التواصل الاجتماعي، لصالح الذكور.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين من وجهة نظر أولياء الأمور كان بدرجة تقدير مرتفعة على الجزء الخاص بأثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ككل، وعلى جميع الفقرات، باستثناء سبع فقرات، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "تعزيز السلوك العنيف في نفوس المراهقين وتعريفهم بأمور لا تتناسب مع أعمارهم، بالمرتبة الأولى من حيث التأثير، وبدرجة تقدير مرتفعة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "زيادة الأنانية عند المراهقين الذين غالباً ما يستخدمون الشبكات الاجتماعية لفترات طويلة" بالمرتبة الأخيرة من حيث التأثير، وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما يصدر عن الطلبة المراهقين من سلوكات تعكس تأثير استخدام هذه المواقع، وخاصةً ما يرتبط منها ببعض الجوانب التي قد لا تتوافق مع المرحلة العمرية للمراهق، كما أنها قد لا تتفق مع القيم والمعايير الاجتماعية، بالإضافة إلى تنافيها مع القيم الدينية والأخلاقية، الأمر الذي يدفع بالمراهق إلى محاولة الدفاع عن أفكاره، وما اقتنع به تجاه هذه الأمور، فقد تصل به إلى محاولة التمرد على القيم والمعايير الدينية والاجتماعية، ومحاولة إبداء سلوكات قد تتصف بالعنف والتفكير المتناقض الذي قد لا يتوافق مع أبسط قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه.

ويمكن عزو هذه النتيجة وفقاً لما ورد من وجهات نظر لدى أولياء الأمور من خلال ما يلاحظه هؤلاء الأولياء على أبنائهم من سلوكات قد تتسم بعدم القدرة على ضبط النفس، وقلة الاهتمام بما يدور حولهم، بالإضافة إلى فقدان القدرة على الموازنة بين الواقع والخيال، وعدم التمييز بين الصواب والخطأ، وتزايد أحلام اليقظة والمطالبة بالحرية، وهذه التأثيرات قد تظهر بشكل جلي وواضح من خلال انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والتي قد تصل إلى حد التغيب عن المدرسة.

وبالنظر إلى النتيجة التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سلوك الطلبة المراهقين، وبدرجة مرتفعة. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآثار السلبية التي يتركها الاستخدام لمدة طويلة، وبشكل غير إيجابي، أو غير منظم، الأمر الذي قد يؤدي إلى بروز مشكلات سلوكية لدى المراهقين، وفي مقدمتها المشكلات الاجتماعية، والتعليمية، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بالجوانب النفسية، والصحية، التي قد تترك آثار يمكن أن يصعب علاجها، وقد تمتد مع حياة المراهق.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة روبلير ومسداينال ووب وهيرمان ووايتي (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman & Wittu, 2010)، التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يؤثر في سلوك الطلبة المراهقين بشكل سلبي، وبدرجة مرتفعة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة جروسك وبران وتيرو (Grosseck, Bran & Tiru, 2011)، التي أشارت إلى أن استخدام المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي لمدة طويلة يؤثر في سلوكاتهم بشكل سلبي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- توفير البرامج الإرشادية للطلبة المرتبطة باستخدام وتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي في الأمور التي تفيدهم في حياتهم العملية والعلمية والاجتماعية.
- تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والدينية والإعلامية في الكشف عن الآثار السلبية للاستخدام المفرط وغير الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي.
- توفير النشرات التربوية الإرشادية لتوعية الطلبة بأهمية وطريقة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والآثار السلبية للاستخدام السلبي لهذه المواقع.
- تفعيل دور المرشدين التربويين في المدارس لتوعية وتوجيه الطلبة حول توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية والاجتماعية بشكل إيجابي وفعال.

المراجع

أحمد، مريم. (2011). نشأة تكنولوجيا الاتصالات وتطورها وعلاقتها بالحوار – رؤية مستقبلية– جامعة إبن طفيل، المغرب.

البلاونة، أنسام. (2012). درجة استخدام طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك الفيسبوك في التواصل الأكاديمي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الجهني، يوسف. (2007). واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واتجاهاتهم نحوها في محافظة أملج في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زهران، حامد. (1996). علم نفس النمو والمراهقة. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (2005). التعلم الإلكتروني. الرياض: دار الصوتية للتربية.

ساري، حلمي. (2005). ثقافة الإنترنت دراسة في التواصل الاجتماعي. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عبد الجليل، موسى. (2011). مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي. جامعة الخرطوم، السودان.

العتيبي، جارح. (2008). تأثير الفيسبوك على طلبة الجامعات الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية

العرفج، ناجي. (2012). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كلغة متطورة للحوار. مؤسسة التواصل والحوار الحضاري، جامعة الإمام بن سعود، الإحساء، المملكة العربية السعودية.

عريقات، فاتن. (2003). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في التعليم: دراسة ميدانية على طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العلمي، لينا. (2011). العضوية في مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها في تحسين الوعي السياسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عليان، ربحي والقيسي، منال. (1997). استخدام شبكة الإنترنت في مكتبة جامعة البحرين. ورقة بحث مقدمة في الندوة العربية الثامنة حول تكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز

المعلومات العربية الواقع والمستقبل، المنعقد في القاهرة في الفترة ما بين 21– 23/ 4/ 1997.

عوض، حسني، (2011). أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الشباب. القدس: جامعة القدس المفتوحة.

العيسوي، عبد الرحمن. (1987). سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر. الكويت: دار الوثائق للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبدالرحمن. (2005). المشكلات السلوكية في الطفولة والمراهقة. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

كاتب، سعود. (2011). الإعلام الجديد وقضايا المجتمع. التحديات والفرص. المؤتمر العالمي الثاني للإعلام الإسلامي، جدة، المملكة العربية السعودية.

كفافي، علاء الدين. (2010). سيكولوجية المراهق. الإسكندرية: دار الفتح للنشر والتوزيع.

معالي، خالد. (2008). أثر الصحافة الإلكترونية على التنمية السياسية في فلسطين قطاع الضفة الغربية وقطاع غزة من عام 1996– 2007. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المنصور، محمد. (2012). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين ثقافياً وإعلامياً، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية، الدنمارك.

موقع بيت كوم. (2013). استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي في الدول العربية. استرجعت بتاريخ 22/3/ 2012 من المصدر: Http://www.bayt.com/ar/2547

هاشم، زاهر. (2008). المنتديات الإلكترونية وحقوق الملكية الفكرية. استرجعت بتاريخ 9 /4/ 2014 من المصدر:

Http://www.swalif.net/news/index.php?page=show_det&select_page=13&id.44723

Referance

Abdel-Jaleel, M. (2011). Social Media Contribution". Al Khortoom University, Sewdan.

Ahmad, M. (2011)." Genesis and Evolution of Information Technology and its relation to Dialogue- Future Vision-". Ibn Tafeel university.

Al- Alami, L. (2011)."Membership of Social Media and its effect on improving Political Awareness of Al Najaj National University Students". Al Najah National Univ., Palestine.

Al -Arfaj, N. (2003)." The Use of Social Media in Dialogue". Interaction and Cultural Dialogu Corporation. Al Imam Bin So'ood University, Al Ehsaa, KSA.

Al -Easawi, A. (1987). Psychology of Contemporary Adolescent Moslem. Dar Alwathaiq for Publishing and Distribution.

Al- Jahni, Yousuf(2007)."The Use of Information Technology and Communications by Secondary Stage Teachers and their Attitudes Toward them in the Amlaj Distrect in KSA." Unpublished M.A Dissertation. Jordan University, Amman.

Al -Oteibi, Jareh(2008)." Effect of Facebook on Students of Government Universities". Unpublished M.A Dissertation. King So'ood University, Al Riyadh, KSA.

Al-Balawnah, A. (2012)." How much do B.A Students at Yarmouk University Use The Facebook in Academic and Social Interaction."Unpublished M.A Dissertation. Yarmouk University, Irbed, Jordan.

Al-Easawi, A. (2005)." Behavioural Problems in Childhood and Adolescence." Dar Al Nahdha AlArabia for Publishing and Distribution.

Al-Mansoor, M. (2012)." Cultural and Media Impact of Social Networks on Recipients. A Comparative Study of Social web-Sites and Electronic ones." Unpublished M.A Dissertation. The arab Academic. Denmark.

Awadh, H. (2011)." Effect of Social MediaWeb-Sites.in Developing Societral responsibility of The Youth.Jerusalem Open Univ., Jerusalem.

Awodele, O., Idowu, S., Anjorin, A. & Akpore, V. (2009). University enhancement system using a social networking approach: extending e-learning. Issues in Informing Science and Information Technology, 6, 269-283. Retrieved from http://iisit.org/Vol6/IISITv6p269-283Awodele600.pdf.

Boyd, D. & Ellison, N. (2008.). Social Network Sites: Definition, History,and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication. 13 (2), 210–230.

Corich, S., Kinshuk & Hunt, L. (2004). Assessing Discussion Forum Participation: In Search of Quality. ITDL Journal, 1(12), 33-39.

Elayyan, Rebhi, et al.(1997)." Using Network in Al Bahrain Univ. Liberary. A Paper submitted to the 8th Arab Symposium About Information Technology in Liberaries and Information Centers in The Arab World, Held in Cairo On 21-23 April 1997'.

Grosseck, G., Bran, R. & Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook, Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 (2011) 1425–1430.

Harris, J. (2011). Learning activity types wiki. Available: College of William & Mary, School of Education, http://activitytypes.wmwikis.net

Hashem, zaher(2008).Http://www.bayt.com/ar/2547." Elkectronic Forums and Intellectul Property Rights. Retrieved on April 9, 2014.

Herring, S. (2007). Language networks on Live Journal. Proceedings of the Fortieth Hawai'i International Conference on System Sciences, Los Alamitos, CA: IEEE Press.

Hew, K. (2011). students use of Social Network Sites as Facebook. Computers & Education Journal, 27 (1), 662-676.

Hofstede, G. (1980). Culture's Consequences: International differences in work- related values. Beverly Hills, CA: Sage.

Http://www.bayt.com/ar/2547

Http://www.bayt.com/ar/2547." Using Social networks in The Arabic Countries. Retrieved on Dec.22, 2012.

Http://www.swalif.net/news/index.php?page=show_det&select_page=13&id.44723Jadda, KSA.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement, Co mputers & Education 58, 162–171.

Kabilan, M., Ahmad, N. & Abidin, M. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?, Internet and Higher Education, 13, 179–187.

Kafafi, Alaaddin(2010). " AdolescentPsychology".Alexandria. Dar Al Fateh for Publishing and Distribution.

Kateb, So'ood(2011)." The new Mass Media and Society Issues: Challenges and Opportunities. 2nd International Conference for the Islamic Media.

Kim, W. (2010). On Social Web Sites. Information Systems, 35, 215-236.

Ma'ali, Khaled(2008)." Impact of the Electronic Press on Political Development in The West Bank and Gaza Strip in Palestine from 1996-2007." Unpublished M.A , Al Najah National Univ., Palestine.

Oreiqat, F. (2003)." Students Attitudes Toward E- Learning: A field Study on Post-Graduate students at the Joirdan University. Unpublished M.A . University of Jordan, Amman, Jordan.

Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. & Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites, Internet and Higher Education, 13, 134–140.

Sari, H. (2005). Internet Culture: A study in Social Media:Dar Majdalawi for Publishing and Distribution. Amman

Zahran, H. (1996). Psychology of Growth and Adolsence".Dar Al Ma'aref For Publishing and Distribution. Cairo.

Zaytoon, H. (2005)." E-Learning". Dar Al sawtiyah for Education.

أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن

ريم محمد سعيد بني هاني

احمد إبراهيم ملاوي *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر عرض النقود الحقيقي على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص في الأردن، وذلك باستخدام بيانات ربعيه لمتغيرات الدراسة للفترة الزمنية (1992–2012)، واشتملت المتغيرات في نموذج تصحيح الخطأ على عرض النقود الحقيقي (RM)، والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص (RGDP)، والإدخار المحلي الحقيقي (RS)، وأسعار الفائدة الحقيقية على القروض (RI). وتم استخدام أداتين رئيسيتين للتحليل هما: تحليل مكونات التباين ودالة الاستجابة لردة الفعل، وتبين أن أية زيادة مفاجئة في عرض النقود الحقيقي تؤثر إيجابياً على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص، حيث كانت النتائج تتفق مع النظرية الاقتصادية ومع نتائج الدراسات السابقة. وبذلك فإن هذه الدراسة توصي بضرورة استمرار البنك المركزي الأردني بتبني سياسات نقدية ترمي إلى تحقيق الاستقرار النقدي وتوفير السيولة الكافية لدى البنوك لتحفيزها على التوسع في منح الائتمان وخاصة للقطاع الخاص.

الكلمات الدالة: عرض النقود الحقيقي، الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص، تحليل مكونات التباين، دالة الاستجابة لردة الفعل، اقتصاد أردني.

* قسم الاقتصاد، جامعة اليرموك.

البحث مستل من رسالة ماجستير للباحثة ريم محمد سعيد بني هاني.

تاريخ تقديم البحث: 2014/8/17م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/25م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

The Impact of Money Supply on Gross Domestic Product of the Jordanian Private Sector

Reem Mohammad Bani Hani

Ahmad Ibrahim Malawi-

Abstract

This study aimed to investigate the impact of real money supply on real Gross Domestic Product of the Jordanian Private Sector, using quarterly data for the period (1992-2012). The variables in the error correction model are: real money supply (RM), real domestic savings (RS), real interest rate on loans (RI), and real gross domestic product of private sector (RGDP). The study utilized two major tools for analysis: Variance Decomposition and Impulse Response Function. The results showed that any increase in real Money Supply has a positive impact on real GDP of the private sector. The results of this study were found to be consistent with economic theory and with the results of previous studies. Finally; the study recommended that the Central Bank of Jordan should adopt a balanced monetary policy in order to stimulate the Jordanian private sector.

Keywords: real money supply, real GDP for the private sector, variance decomposition, Impulse Response Function, Jordanian Economy

مقدمة:

تركز الكثير من الدراسات الحديثة على النقود لتأثيرها على معظم المتغيرات الاقتصادية، حيث تتحدد ملامح الاقتصاد في أي دولة بحجم التبادلات النقدية والتراكمات الرأسمالية. وتعد النقود وحدة لقياس حجم التبادل التجاري بين مختلف دول العالم، ولقياس حجم موازنات تلك الدول، كما تعطي النقود مؤشرا عن طبيعة توجهات السياستين المالية والنقدية التي يتم تطبيقها في اقتصاد أي بلد.

وخلال السنوات الماضية تمكن الأردن من تحقيق إنجازات مهمة أسهمت في تحسين المناخ الاستثماري، حيث دخلت المملكة في كثير من الاتفاقيات الاقتصادية والتجارية، واتبعت سياسة الانفتاح الاقتصادي، وبرامج التصحيح الاقتصادي بالتعاون مع صندوق النقد الدولي، وتحرير التجارة، والاندماج في الأسواق الخارجية، وركزت على عملية التخاصية؛ وذلك لتعظيم دور القطاع الخاص في الاقتصاد الوطني وجعل هذا القطاع شريكا حقيقيا في عملية التنمية الاقتصادية.

ولتوجيه دور القطاع الخاص في الاتجاه المطلوب، كان لا بد للبنك المركزي الأردني من اتباع السياسة النقدية التي يراها مناسبة لإدارة عرض النقود لتعزيز دور هذا القطاع نظرا لأهميته كشريك أساسي ومساند للقطاع العام؛ وذلك بهدف التخفيف من تداعيات التطورات الإقليمية والدولية غير المواتية المتمثلة بالصدمات الاقتصادية الخارجية كارتفاع أسعار النفط، حيث قامت الحكومة الأردنية بالتنسيق مع السلطة النقدية بتبني المزيد من الإجراءات الاقتصادية الكلية والقطاعية الرامية إلى تشجيع استثمارات القطاع الخاص لرفع معدلات النمو الاقتصادي في الأردن.

ويوجد جدل كبير حول أهمية عرض النقود في النشاط الاقتصادي، فعلى الرغم من أن البعض يرى بأن زيادة عرض النقود تؤدي إلى انخفاض سعر الفائدة وبالتالي زيادة حجم الاستثمارات والإنتاج، إلا أن هذا الانخفاض في أسعار الفائدة قد يؤدي إلى هروب رؤوس الأموال للخارج، وتدهور سعر صرف العملة المحلية، وارتفاع اسعار تكنولوجيا الإنتاج المستوردة، مما قد ينعكس سلبا على حجم الإنتاج والنشاط الاقتصادي.

مشكلة الدراسة:

تعوّل الحكومة الأردنية كثيراً على أهمية القطاع الخاص كشريك اقتصادي في عمليتي النمو والتنمية الاقتصاديتين؛ ولذلك تحاول اتباع السياسات الاقتصادية التي ترى بأنها ملائمة لتشجيع هذا

القطاع. وتعد السياسة النقدية المتمثلة بإدارة كمية عرض النقود إحدى هذه السياسات؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة بهدف استقصاء أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص، بطريقة قياسية خلال الفترة الزمنية (1992–2012)؛ لبيان مدى تحقيق السياسات النقدية المتبعة لأهدافها في تشجيع إنتاج القطاع الخاص، وخصوصا أن الدراسات السابقة، حسب علم الباحثين، ركزت فقط على دراسة أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي في الأردن بقطاعيه العام والخاص.

أهمية الدراسة:

تعتبر السياسة النقدية من السياسات الاقتصادية المهمة لما لها من آثار اقتصادية واجتماعية، حيث تهدف هذه السياسة إلى حل الكثير من المشكلات الاقتصادية مثل المديونية الخارجية، وارتفاع معدلات التضخم، وتراجع معدلات النمو الاقتصادي، وعدم استقرار أسعار صرف العملة، والبطالة وغيرها. وتزداد فعالية السياسة النقدية في الاقتصادات الحرة التي يشكل فيها القطاع الخاص شريكا مهما في عمليتي النمو والتنمية الاقتصاديتين. فالسياسة النقدية من خلال التحكم بعرض النقود، وبالتالي من خلال تأثيرها على أسعار الفائدة، تستطيع التأثير على أداء القطاع الخاص سواء ايجابا أو سلبا.

والأردن يركّز في حل الكثير من مشكلاته الاقتصادية على الشراكة بين القطاعين الخاص والعام، كما يعمل الأردن على تحفيز القطاع الخاص لزيادة فعاليته من خلال زيادة مساهمته في الناتج المحلي الإجمالي. ولذلك تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول استقصاء تأثير عرض النقود كاحدى السياسات الاقتصادية على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن، كما تظهر هذه الأهمية أيضا من خلال ندرة الأبحاث والدراسات التي تتناول هذا الموضوع في الاقتصاد الأردني، حيث إن معظم الدراسات السابقة ركزت على أثر عرض النقود على الناتج الكلي في الاقتصاد الأردني.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص للفترة من عام 1992 إلى عام 2012م، باستخدام التحليل القياسي وباستخدام بيانات ربعية.

فرضيات الدراسة:

تقوم الدراسة على الفرضية التالية: يؤثر عرض النقود إيجابيا على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص.

منهجية الدراسة ومصادر البيانات:

تعتمد هذه الدراسة على استخدام المنهجين، الأول التحليل الوصفي والثاني التحليل القياسي بالاستعانة ببيانات ربعية، حيث أن التعامل مع البيانات الربعية يساعد في الحصول على نتائج قياسية اكثر دقة.

أما البيانات اللازمة لعملية التحليل القياسي فقد تم الحصول عليها من نشرات وتقارير البنك المركزي الأردني السنوية ونشرات وزارة التجارة والصناعة الأردنية، وكذلك النشرات الصادرة عن دائرة الإحصاءات العامة في الأردن. ومن الجدير بالذكر بأن البيانات المتعلقة بالناتج الإجمالي للقطاع الخاص بعد عام 2007م قد تم تقديرها من قبل الباحثين لعدم توفرها وذلك باستخدام معدل النمو للفترة (1992–2007).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

يتمثل مفهوم السياسة النقدية بكافة الإجراءات التي تتخذها السلطات النقدية (البنك المركزي) بهدف تنظيم كمية النقود المتاحة في الاقتصاد الوطني، بحيث تتناسب هذه الكمية مع نمو الإنتاج من السلع والخدمات. فوفقا للنظرية الاقتصادية، يجب أن ينمو عرض النقود جنبا إلى جنب مع حجم الانتاج لضمان عدم حدوث التضخم؛ فالزيادة في عرض النقود دون الانتاج تؤدي إلى توليد مشكلة التضخم، وأما النقصان في عرض النقود فقد يؤدي إلى توليد بعض عوامل الانكماش من خلال انخفاض القدرة على شراء ذلك الانتاج؛ وبذلك فإن دور السياسة النقدية يتمثل في المساعدة للوصول للناتج الكامن (وهو الناتج عند التشغيل الكامل لعناصر الانتاج) والعمالة الكاملة بدون ظهور التضخم، وتوفير وسائل الدفع والنقد اللازمة لتطوير الاقتصاد الوطني.

النظريات الاقتصادية في عرض النقود:

للحديث عن دور عرض النقود في النشاط الاقتصادي سيتم التعرض إلى النظريات الاقتصادية التالية المتعلقة بعرض النقود:

النظرية التقليدية (الكلاسيكية):

نظرا لاعتقاد التقليديين بصحة قانون ساي (Say's Law) الذي ينص على أن العرض يوّلد الطلب الخاص به، فإن الحالة السائدة في الاقتصاد عند التقليديين هي حالة التوظف الكامل، وبالتالي فإن الإفراط في الإنتاج أو سيادة حالة البطالة على نطاق واسع أمر غير محتمل الحدوث، كما أن قانون ساي يجعل وظيفة النقود في الحياة الاقتصادية حيادية ويقتصر دورها فقط على أنها وسيلة تبادل (Saeed, 1960). واستنادا لركائز هذه النظرية، فإن التوازن في الأسواق يحدث أوتوماتيكيا، ويقتصر دور الحكومة على أمور معينة كالدفاع والقضاء والقيام بالمشروعات العامة التي يحجم القطاع الخاص عن القيام بها. ولذلك فإن هذه النظرية ترى أن تحقيق المنافسة الحرة هو الشرط الرئيس للتقدم الاقتصادي وزيادة حجم الإشباع لجميع أفراد المجتمع (Shukokani, 2005) .وترى نظرية كمية النقود (The Quantity Theory Of Money) التي هي بالأساس كلاسيكية بأن المستوى العام للأسعار أو قيمة النقود تعتمد على كمية عرض النقود. فالمستوى العام للأسعار يتناسب طرديا مع كمية عرض النقود وبالتالي فإن قيمة النقود تتناسب عكسيا مع التغير في كمية عرض النقود (Khalil, 1982). وبذلك فإن نظرية كمية النقود ترى أن كمية عرض النقود تؤدي إلى تغيرات طردية في المستوى العام للأسعار، بينما تؤدي إلى تغيرات عكسية في قيمة النقود.

النظرية الكينزية (Keynesian Theory):

وفقا للنظرية الكينزية فإن سعر الفائدة يعد الأداة الناقلة الرئيسة التي يمكن للسياسة النقدية أن تنقل بوساطتها تأثيرها في مستوى النشاط الاقتصادي وذلك من خلال التحكم بعرض النقود، حيث يعتبر عرض النقود من العوامل المهمة في تحديد سعر الفائدة. فزيادة عرض النقود يؤدي إلى انخفاض سعر الفائدة السائدة في السوق، والتي ترتبط ارتباطا عكسيا مع حجم الاستثمار الخاص، الأمر الذي سوف ينتج عنه زيادة في حجم الانفاق الكلي، وهذا سوف ينعكس إيجابيا على زيادة مستويات الدخول عن طريق المضاعف والمعجل، مما يؤثر ايجابا على النشاط الاقتصادي.

النظرية الكمية الحديثة (Modern Quantity Theory):

النظرية النقدية الكمية الحديثة والتي عرفت بمنهج شيكاغو، ظهرت منذ نهاية عقد الخمسينات من القرن العشرين بريادة ميلتون فريدمان (Milton Freidman) هي آخر نتاج الفكر الاقتصادي النقدي الذي عزى التقلبات في النشاط الاقتصادي ومن ثم عدم الاستقرار والازمات إلى التغيرات في كميات النقود التي لا تتناسب مع التغيرات في انتاج السلع والخدمات. ويؤكد فريدمان على أن معظم

أوضاع الانكماش أو الركود الاقتصادي يسبقها انخفاض في معدلات نمو عرض النقود، وأن حالات التوسع الاقتصادي يسبقها ارتفاع في معدلات نمو عرض النقود (Khalil, 1982).

معادلة الارصدة النقدية (معادلة كمبردج):

وفقا لهذه النظرية فإن كمية النقود لا ترتبط بحجم المعاملات الاقتصادية بل ترتبط بمعدل الدخل النقدي، بحيث أن الارصدة النقدية التي يرغب الافراد الاحتفاظ بها كنسبة من دخولهم في صورة نقدية سائلة مخصصة للإنفاق ستؤثر على حجم الانتاج وبالتالي على المستوى العام للأسعار من جانب الطلب على النقود وليس من جانب العرض، والصيغة الرياضية لمعادلة كمبردج هي؛

$$MV = PY$$

حيث Y يمثل الدخل الحقيقي، P يشير إلى المستوى العام للأسعار، بينما V ترمز إلى سرعة تداول النقود، M ترمز إلى عرض النقود.

فإذا كانت ($K = 1/V$) وهي مقلوب سرعة تداول النقود، فان ($M = KPY$)، فان زيادة الأرصدة النقدية السائلة تؤدي إلى زيادة الطلب على السلع والخدمات الموجودة في السوق، الامر الذي يؤدي إلى الزيادة في المستوى العام للأسعار (Khalil, 1982).

ثانيا: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي حاولت استقصاء أثر عرض النقود على النشاط الاقتصادي بشكل عام سواء في الدول النامية أو في الدول المتقدمة، بينما كان هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص. وسيتم تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين رئيسين هما:

1) الدراسات التي تناولت أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي ككل:

جاءت دراسة (Aziyoud, 1989) بهدف تحليل وتقدير وتقييم الآثار الاقتصادية للنفقات العامة على الناتج القومي الإجمالي في الأردن خلال الفترة (1970–1986)م، واستخدم الباحث نموذج سانت لويس لمقارنة أثر السياسة المالية والنقدية على النشاط الاقتصادي، وخلصت الدراسة إلى أن السياسة النقدية هي السياسة الأقوى في التأثير على الناتج القومي الإجمالي الأردني ، حيث دلت النتائج على أن زيادة النفقات العامة بمقدار دينار واحد سيؤدي إلى زيادة الناتج القومي الإجمالي الأردني بنحو 0.144 دينار أردني ، بينما زيادة عرض النقد بمقدار دينار أردني واحد

ستؤدي إلى زيادة الناتج القومي الإجمالي الأردني بحوالي 2.046 دينار أردني، وبذلك فإن تأثير عرض النقد كان أكبر من تأثير الانفاق الحكومي على الناتج القومي الإجمالي الأردني.

وقامت دراسة (Miller, 1991) باختبار علاقة طويلة المدى بين كمية النقود والدخل الحقيقي في الاقتصاد الأمريكي باستخدام اختبار التكامل المشترك وبالاستعانة بمنهجية (Granger & Engel) خلال الفترة (1987–1959)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية طويلة الأجل بين كمية عرض النقود والدخل الحقيقي .

كما قام (Cochrane ,1995) بقياس الآثار المتوقعة وغير المتوقعة للسياسة النقدية في الولايات المتحدة، خلال الفترة (1982–1994)، وتم تمثيل السياسة النقدية بعرض النقود بينما تم تمثيل النشاط الاقتصادي بالناتج المحلي الإجمالي، كما تم استخدام نموذج متجه الانحدار الذاتي (VAR)، وخلصت الدراسة إلى ان عرض النقود يؤثر تأثيرا إيجابيا على الناتج المحلي الإجمالي.

وجاءت دراسة (Awadh,1995) التي استخدمت بيانات ربعية للفترة (1978–1992)م، للمقارنة بين فعالية كلٌّ من السياسة النقدية والمالية في النشاط الاقتصادي الأردني، حيث غطت هذه الدراسة فترتين، الأولى (1978–1988)م، والثانية (1989–1992)م، وتم تمثيل السياسة النقدية بعرض النقود بمفهومه الضيق بينما تم تمثيل السياسة المالية بالإنفاق الحكومي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأثر الايجابي لعرض النقود كان أكبر من الأثر الايجابي للإنفاق الحكومي على الناتج المحلي الإجمالي الأردني.

كما جاءت دراسة (Bruce & Coxwell, 2001) بهدف المقارنة بين السياستين النقدية والمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتأثير كل منهما في بعض المتغيرات الاقتصادية مثل الاستهلاك والاستثمار والناتج المحلي الإجمالي للاقتصاد الاميركي بالاستعانة ببيانات ربعية للفترة (1966–2000)، ولتمثيل السياسة النقدية تم استخدام كل من عرض النقد وسعر الفائدة، وتوصلت الدراسة إلى أن السياسة النقدية كانت أكثر فاعلية في القدرة على التنبؤ والتأثير في المتغيرات الاقتصادية من السياسة المالية.

وقامت (Shukokani, 2005) بتقدير علاقة كمية تربط بين النشاط الاقتصادي والسياستين المالية والنقدية في الأردن خلال الفترة الزمنية (الربع الأول 1976–الربع الثاني 2004)، وذلك باستخدام نموذج سانت لويس، حيث استخدمت الناتج المحلي الإجمالي الاسمي كمتغير لقياس

النشاط الاقتصادي، والقيمة الاسمية لعرض النقد بمفهومه الواسع لتمثيل السياسة النقدية، وبينت نتائج الدراسة التي استخدمت طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية (OLS) في التقدير القياسي، أن أثر السياسة النقدية هو أكبر وأقوى من أثر السياسة المالية في الفترة الطويلة وقصيرة الأجل، وأن السياسة النقدية أكثر قدرة على التنبؤ بالمتغيرات في النشاط الاقتصادي من السياسة المالية في الأردن.

وفي دراسة (Po'etrus & Dahan, 2010) ، التي درست العلاقة بين الناتج المحلي الإجمالي وكمية النقود في الاقتصاد الجزائري خلال الفترة (1970–2005)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة سببية إيجابية في اتجاه واحد من الناتج المحلي الإجمالي إلى كمية النقود بمفهوميه الضيق والواسع.

وأما دراسة (Poddar , 2006)، فهدفت إلى اختبار انتقال الأثر النقدي في الاقتصاد الأردني، وقد استخدم الباحث نموذج متجه الانحدار الذاتي (VAR)، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل الفائدة الحقيقي على شهادات الإيداع استحقاق ثلاثة شهور كهدف تشغيلي للبنك المركزي، يؤثر بمعدلات فائدة التجزئة في السوق المصرفي، وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة قوية بين أدوات السياسة النقدية ومعدلات الفائدة في السوق المصرفي، في حين لا توجد علاقة بين الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات الفائدة، وبينت أن كل من أسعار الأصول وسعر الصرف ليس لها دور فعال أو مهم كأدوات للسياسة النقدية.

واختبرت دراسة (Malawi ,2009) الأهمية النسبية للسياستين المالية والنقدية من حيث تأثيرهما في النشاط الاقتصادي الأردني والنشاط الاقتصادي التونسي وذلك خلال الفترة (1972–2004)م، باستخدام بيانات سنوية بالاستعانة بنموذج تصحيح الخطأ، وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير السياسة المالية هو أقوى من تأثير السياسة النقدية على النشاط الاقتصادي في كلا البلدين.

وفي دراسة (Shrestha, 2010) التي بينت أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي والسعر في دولة نيبال للفترة الزمنية (1980–2009)، واستخدمت النقود بمفهوميه الواسع والضيق ونمو الناتج المحلي الإجمالي ومستوى الأسعار كمتغيرات لنموذج الدراسة. وبينت نتائج الدراسة وجود تكامل مشترك بين الناتج المحلي الإجمالي والسعر وعرض النقود، حيث أكد الباحث وجود

علاقة طردية بين عرض النقود بمفهوميه الضيق والواسع والناتج المحلي الإجمالي لدولة (نيبال) خلال فترة الدراسة.

وجاءت دراسة (Abu Delo, 2012) بهدف تحليل وقياس أثر عرض النقد الحقيقي على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ومستوى الأسعار في الأردن خلال الفترة الزمنية (1990–2010)م، واشتملت الدراسة على متغيرات من ضمنها عرض النقد الحقيقي، الناتج المحلى الإجمالي الحقيقي، ومستوى الأسعار، واستخدم الباحث نموذج متجه الانحدار الذاتي (VAR)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة توازنيه قصيرة الأجل وأحادية الاتجاه من عرض النقد الحقيقي إلى الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي، ووجود علاقة تبادلية قصيرة الأجل بين الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي ومستوى الأسعار.

2) الدراسات التي تناولت أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص:

جاءت دراسة (Alanzi, 2004) وهي الدراسة الوحيدة حسب علم الباحثين المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، بهدف استقصاء أثر نمو عرض النقود في نمو ناتج القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية للفترة الزمنية (1970–2002)، وقد استخدمت الباحثة نمو دخل القطاع الخاص ونمو عرض النقود بمفهومه الضيق (M1) ونمو الائتمان المصرفي وسعر الفائدة كمتغيرات لنموذج الدراسة بالاعتماد على بيانات سنوية، وبينت نتائج الدراسة وجود تكامل مشترك بين متغيرات الدراسة، وأظهر تقدير نموذج تصحيح الخطأ قدرة عالية في تفسير علاقة إيجابية طويلة الأجل بين متغيرات الدراسة.

ويمكن القول بأن الدراسات السابقة قد أظهرت تباينا في النتائج التي تم التوصل اليها فيما يتعلق بأثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي، حيث معظم الدراسات أكدت على أن عرض النقود له أثر إيجابي على الناتج المحلي الإجمالي كدراسة (Shrestha,2010)، ودراسة (Shukokani, 2005). ويمكن القول بأن ما يميز هذه الدراسة بأنها قامت باختبار العلاقة بين التغيرات بعرض النقود والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص، وذلك باستخدام بيانات ربعية للفترة من عام 1992م إلى عام 2012م وباستخدامها أسلوب تحليل السلاسل الزمنية. فمعظم الدراسات السابقة عن الأردن حسب علم الباحثين كانت دراسات وصفية أو تم الاعتماد في تحليل بياناتها على طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية (OLS)، باستثناء بعض الدراسات ومنها دراسة (Malawi, 2009)، ودراسة (Poddar ,2006).

التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

يمكن تعريف كل من عرض النقود الاسمي بمفهوميه الضيق والواسع وفقا البنك المركزي الأردني كما يلي:

أولا) عرض النقود الاسمي بمعناه الضيق M1 ويضم:

أ- كل العملات المعدنية والورقية المتداولة أي غير المودعة في البنوك وتعتبر هذه العملات ذات (قوة إبرائية قانونية) أي يجب أن يتم قبولها كوسيلة لسداد كافة التعاملات التجارية وعلى كل الأصعدة في الدول التي أصدرتها وهي مضمونة من البنوك المصدرة لها والتي تمثل الدول المنتمية إليها.

ب- الودائع الجارية وهي الأموال المودعة في البنوك أو المؤسسات المصرفية الأخرى وعلى أساسها يمكن تحرير الشيكات وعادة يطلق عليها اسم (الودائع البنكية أو ودائع تحت الطلب) أي يمكن سحبها وتحويلها إلى سيولة نقدية بسرعة كبيرة ولهذا فإنها تعتبر من مكونات الكتلة النقدية وتدخل ضمن كتلة M1.

ثانيا) عرض النقود الاسمي بمعناه الواسع M2 :

ويضم كل من M1 والحسابات الادخارية في البنوك والأصول المشابهة لها مثل (ودائع التوفير والودائع بالقطع الأجنبي والتأمينات لقاء عمليات الاستيراد). وتدعى هذه بشبه النقود لأنه لا يمكن استخدامها في كل المعاملات والمبادلات التجارية.

كما تم تعريف كل من المتغيرات التالية حسب دائرة الإحصاءات العامة الأردنية:

- الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص: هو مجموع القيم المضافة للقطاعات الاقتصادية ذات الملكية الخاصة.
- الادخار المحلي: هو الناتج المحلي الإجمالي بسعر السوق الجاري مطروحا منه الاستهلاك الكلي (العام والخاص).
- التكوين الرأسمالي الكلي: هو الانفاق على السلع الرأسمالية الثابتة مضافا إليه التغير في المخزون (التكوين الرأسمالي الثابت + التغير في المخزون).

السياسة النقدية في الأردن:

تتولى السياسة النقدية في الأردن إدارة القطاع النقدي والمصرفي، وتقوم بتوجيهه لخدمة الأهداف الاقتصادية المتمثلة بالتشغيل الكامل، واستقرار الأسعار، وتحقيق النمو الاقتصادي. وتتمثل السلطة النقدية في الأردن بالبنك المركزي، الذي يقوم بدوره بتنظيم سوق النقد والائتمان لتحقيق الأهداف الاقتصادية العامة. فمنذ أن باشر البنك المركزي الأردني أعماله فعليا في بداية عام 1964م، الذي حل محل مجلس النقد الأردني ليقوم بإدارة مراقبة العملة في وزارة المالية بالإضافة لقيامه بكافة الأعمال التقليدية للبنوك المركزية. ولغاية الأزمة المالية في أواخر الثمانينات، اتبع البنك المركزي الأردني سياسة توسعية، موجهة نحو تحفيز النشاط الاقتصادي حيث كانت نسبة الاحتياطي والسيولة وأسعار الفائدة تعدل باستمرار للتحكم بحجم التسهيلات الائتمانية الممنوحة من قبل البنوك التجارية. كما استخدم البنك المركزي أيضا التدابير الانتقائية بهدف توجيه الائتمان المصرفي نحو قطاعات محددة. ونتيجة للأزمة المالية التي تعرض لها الاقتصاد الأردني في أواخر الثمانينات التي أدت في نهاية المطاف لتدهور في سعر صرف الدينار الأردني، حيث فقد أكثر من نصف قيمته في فترة قصيرة جدا، فقد كان الدينار الأردني يعادل ثلاثة دولارات في مطلع عام 1989م، لكنه تراجع إلى حوالي دولار ونصف الدولار في نهاية عام 1990م، مما استدعى الحكومة الأردنية للجوء إلى تطبيق برامج التصحيح الاقتصادي بمساعدة من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، وتبنى البنك المركزي سياسة نقدية متشددة لمواجهة الضغط الشديد على العملة الوطنية، وازمة ميزان المدفوعات (Abu Delo, 2012). واتخذ البنك المركزي الأردني إجراءات عديدة لمعالجة هذه الأزمة، مثل تحديد أسعار الفائدة في شباط 1990 م، وتحديد الإقراض، وكذلك تحديد عمليات الدفع للعمليات الجارية والرأسمالية، كما تم تقليص قدرة البنوك التجارية على التسليف والإقراض، وذلك بزيادة الاحتياطي الإلزامي، حتى وصلت نسبة الاحتياطي القانوني إلى 14% على ودائع العملة الأجنبية، كما بدأ البنك المركزي الأردني في شهر ايار من عام 1992م بإصدار شهادات الإيداع بالدينار الأردني، بهدف امتصاص فوائض السيولة، كما تم تطبيق مبدأ كفاية رأس المال (يعبر عن نسبة رأس مال البنك إلى المخاطرة) لتقليص قدرة البنوك على الإقراض. وما زال البنك المركزي يقوم بدوره في الوقت الحالي بتطبيق الإجراءات التي تساهم بالمحافظة على الاستقرار المالي والنقدي وضمان قابلية تحويل الدينار الأردني في ظل هيكل أسعار فائدة بشكل متوافق مع حجم النشاط الاقتصادي وذلك من خلال تنظيم السيولة المحلية في الاقتصاد الأردني بما يتناسب ومستويات النشاط الاقتصادي الحقيقي (Atayeb,2011) بهدف الحفاظ على وجود جهاز مصرفي سليم

وتوفير بيئة استثمارية جاذبة الذي انعكس في ارتفاع نسبة مساهمة المستثمرين غير الأردنيين في ملكية البنوك الأردنية المرخصة العاملة في المملكة، كما تم إفساح مجال الترخيص للمزيد من المؤسسات المصرفية الخارجية (Toukan, 2007). ومن أهم الإجراءات التي قام بها البنك المركزي الأردني أيضا هي إصدار تعليمات بشأن مكافحة غسيل الأموال والتعاون لإدارة المخاطر لحماية القطاع المصرفي من أي صدمات داخلية أو خارجية وطبق معايير المحاسبة دوليا، وقام أيضا بتطوير سوق رأس المال من خلال التنسيق مع وزارة المالية لإصدار أذونات وسندات خزينة بشكل دوري ومنتظم وذلك بهدف تعميق سوق رأس المال وتطوير أدواته، كما ساهم البنك المركزي بشكل فعال في إنشاء الشركة الأردنية لإعادة تمويل الرهن العقاري والشركة الأردنية لضمان القروض وائتمان الصادرات، وحث الشركات الكبرى على الحصول على التمويل عن طريق السندات وعدم الاكتفاء بالاعتماد على الاقتراض المصرفي المباشر. كما تم إعفاء السندات ذات الآجال الطويلة التي تصدرها الشركات وتكتتب بها البنوك من الوعاء الخاضع للاحتياطي النقدي الإلزامي. هذا بالإضافة إلى تشجيع البنوك والشركات على استحداث الأدوات الرأسمالية كشهادات الإيداع وإسناد القرض والسندات (Atayeb,2011). ورغم ذلك ما زالت الاختلالات الهيكلية والجوهرية في الاقتصاد الأردني موجودة ومستمرة مثل عجز الموازنة العامة، وارتفاع المديونية، وعجز في الميزان التجاري واختلالات في هيكل ميزان المدفوعات، وارتفاع معدلات البطالة والفقر، التي تتطلب من كافة الجهات المعنية في الأردن حكومية كانت أو غيرها كالقطاع الخاص الوقوف جنبا إلى جنب لمواجهة هذه المشاكل وإيجاد الحلول والسياسات المناسبة لها.

تطور عرض النقود والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن:

يظهر الجدول رقم (1) تطور عرض النقود والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص خلال الفترة الزمنية (1992–2012)م في الاقتصاد الأردني، حيث يلاحظ أن حجم الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص قد ارتفع من (2254.5) مليون دينار أردني سنة 1992م إلى (12545) مليون دينار أردني سنة 2012م وذلك بالأسعار الجارية وبمعدل نمو سنوي قدره (9%) خلال فترة الدراسة. كما يلاحظ من الجدول تطور عرض النقود بمفهوميه الضيق والواسع بشكل كبير، حيث ارتفع عرض النقود بمفهومه الضيق من (1716.1) مليون دينار أردني عام 1992 إلى (7211.1) مليون دينار أردني عام 2012م بمعدل سنوي مقداره (7.4%)، وذلك كما يظهر من جدول رقم (1). كما ارتفع عرض النقود بمفهومه الواسع من (4193) مليون دينار أردني عام 1992م إلى (24945.1)

مليون دينار أردني عام 2012 وبمعدل سنوي مقداره (9.3%)، وذلك كما يظهر من نفس الجدول رقم (1) .

القطاع الخاص في الأردن:

يشمل القطاع الخاص كافة الوحدات الاقتصادية الإنتاجية غير الحكومية سواء أكانت شركات أو مؤسسات من أفراد أو هيئات أو منظمات، وهي التي تقوم بإنتاج سلع وخدمات لبيعها في السوق، حيث تضيف قيمة مضافة جديدة في الاقتصاد الوطني وينقسم القطاع الخاص إلى ما يلي (Alanzi, 2004):

أ- القطاع الخاص غير المالي

ويضم جميع الوحدات الإنتاجية المقيمة التي يملكها القطاع الخاص ويمكن تقسيمها إلى مشاريع منظمة ومشاريع غير منظمة، إذ أن المشاريع المنظمة هي تلك المشاريع التي تقوم بمسك دفاتر وحسابات مالية مستقلة مثل الشركات المساهمة، شركات توصية بالأسهم، شركات ذات مسؤولية محدودة، شركات التوصية البسيطة، شركات التضامن، مشروعات فردية ذات حسابات منفصلة عن صاحب المشروع وتكون مشاريع كبيرة، بالإضافة إلى فروع الشركات الأجنبية. أما المشاريع غير المنظمة فهي مشاريع فردية وصغيرة ولا تمسك دفاتر وحسابات مستقلة ولا تفصل معاملاتها المالية عن صاحب المشروع.

ب- القطاع الخاص المالي:

ويتضمن الهيئات المالية التي تعمل في مجال المعاملات المالية والمتعلقة بحقوق والتزامات مالية بالإضافة إلى شركات التأمين، فهي تضم في الأردن كل من بنوك التنمية المختلفة، البنوك التجارية المرخصة، الهيئات والمؤسسات المالية مثل شركات التأمين، وبورصة عمان، مؤسسة ضمان الودائع، الشركة الأردنية لضمان القروض، الشركة الأردنية لإعادة تمويل الرهن العقاري، المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي.

جدول (1) الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص

وعرض النقود ومعدلات نموها في الاقتصاد الأردني

السنة	الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص بأسعار السوق الجارية بالمليون دينار أردني (GDP)	عرض النقود الضيق (M1) بالمليون دينار أردني	عرض النقود الواسع (M2) بالمليون دينار أردني	معدل نمو الناتج المحلي للقطاع الخاص %	معدل النمو M1 %	معدل نمو M2 %
1992	2254.5	1716.1	4193	–	–	–
1993	2401.6	1730.1	4481.8	6.5	−0.03	7.0
1994	2689.7	1746.1	4841.5	11.9	−12.0	8.0
1995	2832.6	1745.6	5159.8	5.3	7.0	7.0
1996	3041.1	1539.2	5175.3	2.1	−1.0	0.3
1997	3453.1	1642.2	5576.6	5.0	−0.7	8.0
1998	3578.2	1613.9	6026.3	13.5	0.11	0.8
1999	3728.7	1777.1	6747.6	3.6	−0.5	12.0
2000	3729	2026.7	7434.7	4.2	14.0	10.0

السنة	الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص بأسعار السوق الجارية بالمليون دينار أردني (GDP)	عرض النقود الضيق (M1) بالمليون دينار أردني	عرض النقود الواسع (M2) بالمليون دينار أردني	معدل نمو الناتج المحلي للقطاع الخاص %	معدل النمو M1 %	معدل نمو M2 %
2001	4105	2119.7	7866.1	10.0	5.0	6.0
2002	4442	2316.2	8419.1	8.2	9.0	7.0

12.0	26.0	8.2	9465.7	2919.9	4810	2003
12.0	9.0	10.6	10571.4	3192.9	5321	2004
17.0	27.0	9.8	12364.0	4061.3	5847	2005
14.0	12.0	25.4	14109.7	4566.5	7334	2006
11.0	6.0	13.7	15606.8	4833.1	8343	2007
17.3	15.3	0.08	18304.2	5573.0	9052	2008
9.3	8.4	0.08	20013.3	6039.5	9821	2009
11.5	8,5	0.09	22306.7	6550.0	10656	2010
8.1	11.0	0.09	24118.9	7271.5	11562	2011
3.4	−0.83	0.09	24945.1	7211.1	12545	2012

المصدر: 1) البنك المركزي الأردني، النشرة الإحصائية السنوية، الموقع الالكتروني للبنك المركزي الأردني

2) دائرة الإحصاءات العامة في الأردن.

3) تم تقدير الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص بعد عام 2007 من قبل الباحثين.

مساهمة القطاع الخاص في الناتج المحلي الإجمالي الأردني:

كان للسياسات الاقتصادية التي اتبعتها وما زالت تتبعها الأردن الأثر الكبير من حيث تشجيع الاستثمار ودعم نشاط القطاع الخاص مثل انشاء مؤسسة تشجيع الاستثمار، والتي تهدف إلى تحفيز الاستثمارات المحلية واجتذاب الاستثمارات الأجنبية من خلال تقديم الحوافز المالية والضمانات وتبسيط الإجراءات التنظيمية والتعرف على الفرص الاستثمارية في المملكة والترويج لها. بالإضافة إلى إنشاء مؤسسة المناطق الحرة والتي تقوم بإدارة وتنظيم المناطق الحرة العامة والخاصة في المملكة وتطويرها بما يخدم الاقتصاد الوطني، ولا ننسى دور المؤسسة الأردنية لتطوير المشاريع الاقتصادية المهمة في تطوير كافة المشاريع الاقتصادية بأنواعها وتحسين تنافسية الشركات

والمشاريع في مختلف القطاعات الصناعية والخدمية والزراعية في المملكة وغيرها من مؤسسات ذات أثر فعال في تحقيق نمو إيجابي في القطاع الخاص. حيث يعد القطاع الخاص من أهم الروافد الرئيسية للناتج المحلي الإجمالي ويستحوذ على النصيب الأكبر منه. فمساهمة القطاع الخاص بالناتج المحلي الإجمالي خلال فترة الدراسة تعكس بذلك دوره المهم في توسيع القاعدة الاقتصادية وتنويعها. والجدول رقم (2) يوضح مساهمة القطاع الخاص الأردني في الناتج المحلي الإجمالي الأردني (بالأسعار الجارية) خلال الفترة (1992–2012)م. حيث يظهر من الجدول رقم (2) تذبذب نسبة مساهمة القطاع الخاص في الناتج المحلي الإجمالي الأردني، حيث شكلت هذه النسبة حوالي 62% عام 1992م، وارتفعت إلى 67% عام 1997م، ثم بدأت بالانخفاض والتذبذب خلال الفترة (1998–2001)، وبعدها بدأت هذه النسبة بالميل للإرتفاع مع التذبذب البسيط إلى أن بلغت 68.8% عام 2007م، ثم بدأت بالانخفاض لتنتهي إلى 57.1% عام 2012.

وبذلك يمكن القول بأن ناتج القطاع الخاص يشكل بالمتوسط حوالي ثلثي الناتج المحلي الإجمالي الأردني خلال فترة الدراسة.

جدول (2) الناتج المحلي الإجمالي والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص والإدخار المحلي وسعر الفائدة والرقم القياسي لأسعار المستهلك

السنة	الناتج المحلي الإجمالي (مليون دينار)	الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص(مليون دينار)	مساهمة القطاع الخاص بالناتج المحلي الإجمالي (%)	الادخار المحلي (مليون دينار)	سعر الفائدة الاسمي على القروض والسلف (%)	الرقم القياسي لأسعار المستهلك
1992	3611.6	2254.5	62	54	10.2	66.6
1993	3885.2	2401.6	61	233.3	10.27	68.8
1994	4359.2	2689.7	61	436.9	10.42	71.3
1995	4714.8	2832.6	60	557.5	10.74	72.9
1996	4912.2	3041.1	61	256.6	11.6	77.7
1997	5137.6	3453.1	67	177.6	12.55	80.0
1998	5609.8	3578.2	63	131	12.89	82.5
1999	5778.0	3728.7	64	213.7	12.67	83.0
2000	5998.6	3728.7	62.2	−234.2	11.38	83.5
2001	6363.7	4105.2	64.5	−252	10.45	85.1
2002	6794.0	4441.9	65.4	61.1	9.85	86.6
2003	7228.8	4810.2	66.5	−8.8	8.92	88.6
2004	8090.7	5320.8	65.8	−231.3	7.59	90.9
2005	8925.4	5846.5	65.5	−656.2	8.1	94.1
2006	10675.4	7333.6	68.7	−604.1	8.56	100.0
2007	12131.4	8343.4	68.8	−880.3	8.86	104.7
2008	15593.4	9052.0	58.0	−60.4	9.48	119.3
2009	16912.2	9821.0	58.0	−26.4	9.07	118.5
2010	18762.0	10656.0	56.8	−73.8	9.01	124.5
2011	20476.5	11562.0	56.5	−105.7	8.67	130.0
2012	21965.5	12545.0	57.1	−115.9	8.95	136.0

المصدر: دائرة الإحصاءات العامة، مديرية الحسابات، عمان، الأردن.

البنك المركزي الأردني، النشرات الاحصائية، أعداد مختلفة.

الادخار المحلي في الأردن

يعد الادخار ركيزة أساسية من ركائز النمو والتنمية الاقتصاديتين، فزيادة حجم الادخار يزيد حجم الأموال المتاحة للأقراض وبالتالي يزيد من حجم الاستثمارات، مما يرفع من معدلات النمو الاقتصادي. حيث من الممكن أن يؤدي انخفاض معدلات النمو الاقتصادي في البلدان النامية إلى انخفاض حجم المدخرات.

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أن الاتجاه العام للادخار المحلي على مستوى الاقتصاد الأردني هو التناقص حيث بلغ هذا الادخار (54) مليون دينار أردني عام 1992 واستمر بالتذبذب ليصل إلى (−880.3) مليون دينار أردني عام 2007م، ثم بدأ يتذبذب إلى أن وصل إلى (−115.9) مليون دينار أردني عام 2012م. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ظهور أنماط استهلاكية جديدة أدت إلى رفع حجم الاستهلاك في الأردن وإلى اتجاه معدلات الفائدة للانخفاض بعد عام 2000م كما يظهر من الجدول رقم (2).

أسعار الفائدة في الأردن

يوجد مفهومان لسعر الفائدة هما سعر الفائدة الأسمي وسعر الفائدة الحقيقي، حيث أن سعر الفائدة الأسمي هو معدل الفائدة التي على أساسها يحسب البنك مقدار الفائدة التي يتقاضاها على القرض لمدة معينة من الزمن. أما سعر الفائدة الحقيقي فهو يعبر عن القوة الشرائية للفائدة، أي أن سعر الفائدة مقرونا بمعدل التضخم في الدولة. ويتم الربط بين سعر الفائدة الأسمي والحقيقي حسب العلاقة التالية:

سعر الفائدة الحقيقي = سعر الفائدة الاسمي− معدل التضخم

ويظهر الجدول رقم (2) تطورات سعر الفائدة الاسمي على القروض والسلف التي استخدمت لأغراض هذه الدراسة خلال الفترة (1992−2012)م. حيث يلاحظ من الجدول رقم (2) أن الاتجاه العام لتطور أسعار الفائدة هو الانخفاض بالرغم من تذبذبها في بعض السنوات، ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض في سعر الفائدة إلى ترك تحديدها لقوى العرض والطلب في السوق النقدي بعد أن كان يتم تحديدها من قبل البنك المركزي الأردني قبل منتصف التسعينات.

التحليل القياسي

بعد أن تم التعرّض للعلاقة بين عرض النقد والناتج المحلي الإجمالي في القطاعين العام والخاص من الناحية النظرية، فإن دراسة هذه العلاقة من الناحية العملية يمكن أن تعمل على تعزيز الجانب النظري لهذا الموضوع من ناحية، وتحقيق أهداف هذه الدراسة من جهة أخرى.

متغيرات الدراسة:

تم اختيار متغيرات الدراسة بما يتوافق مع النظرية الاقتصادية من جهة والدراسات السابقة من جهة أخرى، وتمثلت تلك المتغيرات بما يلي:

الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص:

يستخدم الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بشكل عام لقياس مستوى الرفاه الاقتصادي، حيث يعرف البنك الدولي الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي على أنه مجموع إجمالي القيمة المضافة المتحققة من طرف جميع المنتجين المقيمين في الاقتصاد، بالإضافة إلى أية ضرائب على المنتجات ناقص أية إعانات غير مشمولة بقيمة هذه المنتجات. وفي هذه الدراسة تم استخدام الناتج المحلي الإجمالي المتأتي من القطاع الخاص في الأردن، حيث أنه جزء من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بشكل عام. ونظرا لعدم توّفر المعلومات عن هذا المتغيّر بعد عام 2007، فلقد تم تقديره من قبل الباحثين بالاعتماد على معدل نموه السنوي للفترة (1992–2007).

الادخار المحلي الحقيقي:

تم احتساب الادخار المحلي الحقيقي بقسمة الادخار المحلي الأسمي في الأردن على مستوى أسعار المستهلك (CPI).

عرض النقود الحقيقي

وعبر عنه في الدراسة عن طريق احتساب عرض النقود الأسمي مقسوما على مستوى الأسعار للمستهلك (CPI).

أسعار الفائدة على الائتمان الحقيقي

يتم تحديد أسعار الفائدة على الائتمان في الأردن عن طريق تفاعل قوى العرض والطلب (آلية السوق) في السوق النقدي، حيث تكون أما على جاري مدين أو قروض وسلف أو كمبيالات وسندات مخصومة. كما يتأثر أيضا سعر الفائدة عكسيا مع عرض النقد، فزيادة عرض النقد تؤدي إلى نقصان سعر الفائدة والعكس بالعكس. ولأغراض هذه الدراسة تم احتساب اسعار الفائدة على القروض والسلف بعد طرح معدلات التضخم من سعر الفائدة الاسمي.

نموذج الدراسة

تم استخدام النموذج التالي لأغراض هذه الدراسة:

$$RGDP=F(RM, RS, RI) \quad \ldots\ldots(1)$$

حيث :

RGDP: الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص.

RM: عرض النقد الحقيقي، وقد تم التركيز على المفهوم الضيق لارتفاع درجة سيولته.

RS : الادخار المحلي الحقيقي .

RI : معدل الفائدة الحقيقي على القروض والسلف.

وعند اختيار النموذج القياسي في هذه الدراسة تم الاستعانة بالنموذج القياسي المستخدم في دراسة Alanzi (2004) وهي الدراسة الوحيدة المتصلة بشكل مباشر بموضوع هذه الدراسة.

الاختبارات الأولية

بهدف استقصاء صحة فرضية الدراسة، تم إجراء مجموعة من الاختبارات الأولية قبل تقدير النموذج القياسي في الدراسة وذلك كما يلي:

اختبار جذر الوحدة لسكون السلاسل الزمنية (The Unit Root Test)

في دراسة قام بها (Nelson & Plosser,1982) أظهرا أن الكثير من المتغيرات الاقتصادية الكلية المتعلقة بالسلاسل الزمنية غير ساكنة في المستوى ((I(0))، الذي ربما يجعل استخدام طريقة

المربعات الصغرى (OLS) غير مناسبة، إذ يمكن الحصول على قيم مرتفعة لكل من اختباري (t,F) كذلك لمعامل تحديد الانحدار (R^2).

ولتجنب ظهور مشكلة الانحدار الزائف التي ربما لا تعطي بعدا حقيقيا ولا تفسيرا اقتصادياً ذا معنى، ستكون الخطوة الأولى في تحليل البيانات هي اختبار سكون السلاسل الزمنية أو اختبار جذر الوحدة (The Unit Root Test).

وسيتم استخدام اختبار ديكي– فولر الموسع (ADF) الذي يختبر الفرضية العدمية لوجود جذر الوحدة وبالتالي عدم سكون السلسلة الزمنية وذلك كما يلي:

- **اختبار ديكي - فولر الموسع (ADF):**

يهتم اختبار ديكي– فولر الموسع باختبار فرضية وجود جذر الوحدة في السلسلة الزمنية (Y_t)، ويتضح ذلك من خلال المعادلة التالية (Gujarati & Porter, 2009):

$$Y_t = \rho Y_{t-1} + U_t \quad , \qquad -1 \leq \rho \leq 1.$$

ويمكن اعادة كتابة هذه المعادلة بالفرق الأول، بحيث تكون قيمة المعلمة (δ) مساوية ل (ρ-1) كما يلي:

$$Y_t - Y_{t-1} = \rho Y_{t-1} - Y_{t-1} + U_t$$

$$\Delta Y_t = \delta Y_{t-1} + U_t \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

حيث يفترض اختبار ديكي– فولر الموسع أن الخطأ العشوائي (U_t) يخضع لفرضية التشويش الأبيض (White Noise Disturbances). كما يختبر هذا الاختبار صحة او عدم صحة الفرضية العدمية التي تنص على وجود جذر الوحدة في السلسلة الزمنية وبالتالي عدم سكون السلسلة الزمنية وذلك عن طريق اختبار (t). حيث أن الفرضية الصفرية او العدمية (H_0) التي يتم اختبارها والفرضية البديلة (H_1) كما يلي:

$$H_0 : \rho = 1 \quad \text{or} \quad \delta = 0$$

$$H_1 : \rho < 1 \quad \text{or} \quad \delta < 1$$

وتعبر المعادلة رقم (2) عن إحدى الحالات الثلاث التي يختبر عندها سكون السلسلة الزمنية، وهذه الحالات الثلاث هي:

(القاطع والاتجاه) ..... $\Delta Y_t = \alpha + \delta Y_{t-1} + Bt + U_t$

(القاطع)..... $\Delta Y_t = \alpha + \delta Y_{t-1} + U_t$

(بدون القاطع والاتجاه)..... $\Delta Y_t = \delta Y_{t-1} + U_t$

ويتم رفض الفرضية العدمية في اختبار ديكي فولر الموسع إذا كانت القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة (Fcal) أكبر من القيمة الحرجة بالقيمة المطلقة (Fcri) .

اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني (Lag Length Selection):

من الضروري كذلك تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني التي يتم بها إلغاء الارتباط المتسلسل (Serial Correlation) لحد الخطأ. ولتحديد عدد فترات التباطؤ الزمني هناك معايير عدة مثل معيار أكايك (AIC)، ومعيار شوارتز (SIC)، ومعيار هانان– كوين (HQ) وكذلك معيار خطأ التنبؤ النهائي (FBE)، وفي هذه المعايير يتم اختيار الفترة التي تكون فيها قيم هذه المعايير أقل ما يمكن، وهناك أيضا معيار الاختبار المعدل لنسبة الإمكان (LR) الذي يهتم باختبار فرضية أن معلمات فترات التباطؤ الزمني مجتمعة غير مفسرة إحصائياً باستخدام توزيع (χ^2) انطلاقا من أكبر عدد ممكن لفترات إبطاء زمني، ويتوقف عند الفترة التي تكون معلماتها مفسرة.

اختبار التكامل المشترك (Cointegration Test):

بعد اجراء اختبار جذر الوحدة للسكون واختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني، لا بد من إجراء اختبار التكامل المشترك، فإذا كانت السلاسل الزمنية غير ساكنة عند المستوى فإنه من الممكن أن يكون بينها علاقة تكاملية في الأجل الطويل، وبشكل عام إذا وجد تكامل مشترك فانه يوجد توليفة خطية في الأجل الطويل بين متغيرات الدراسة بحيث تكون هذه التوليفة ساكنة مع مرور الزمن. ويعتمد اختبار التكامل المشترك على الفرضية الصفرية القائلة بوجود r أو أقل من متجهات التكامل المشترك، وقد طور جوهانسن (Johansen,1988) اختبارين رئيسيين لاختبار التكامل المشترك بين عدد من المتغيرات هما كالتالي:

الأول: اختبار الأثر Trace Test

$$\lambda \text{ trace} = -T \sum_{i=r-1}^{n} \ln (1 - \lambda i)$$

الثاني:اختبار القيم العظمى Maximal Eigenvalue Test

$$\lambda max = -T \, Ln(1-\lambda_{r+1}).$$

حيث:

T: عدد المشاهدات.

n: عدد المتغيرات.

λ :القيم المقدرة لخصائص الجذور (قيم أيجن المحسوبة).

r: عدد متجهات التكامل المشترك.

ولتحديد أي من هذه المتجهات تشكل علاقة تكامل مشترك، يتم اختيار المتجهات التكاملية المقابلة لأعلى قيمة أيجن (Eigenvalue).

اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test):

يعتبر اختبار جرينجر للسببية من الاختبارات الهامة التي ظهرت في مجال تحليل السلاسل الزمنية، إذ يعمل على اختبار وجود أو عدم وجود علاقة سببية بين متغيرين واتجاه هذه العلاقة إن وجدت (أحادية، أو ثنائية) (Engle & Granger, 1987).

وقد تم الاستعانة في نموذج الدراسة بأداتين أساسيتين في التحليل هما تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition) وكذلك دالة الاستجابة لردة الفعل (Impulse Response Function) لأن أي صدمة عشوائية في أي متغير قد تؤثر في المتغيرات الأخرى في النموذج.

وبسبب احتمال وجود ارتباط متزامن بين الاخطاء، مما قد يجعل من الصعب تفسير معلمات النموذج، فإن هذا دفع مؤيدي نموذج متجه الانحدار الذاتي المتجه (VAR) إلى اللجوء إلى تحليل مكونات التباين لتشولاسكي (Cholesky Decomposition) والمعروف بحساسيته لترتيب متغيرات النموذج.

نتائج التحليل القياسي

بهدف اختبار فرضية هذه الدراسة المتعلقة بأثر عرض النقود الحقيقي على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص في الأردن، تم اللجوء إلى طريقة تحليل السلاسل الزمنية، وذلك بعد إجراء الاختبارات التشخيصية اللازمة كاختبار جذر الوحدة للسكون واختبار التكامل المشترك.

اختبار جذر الوحدة لسكون السلاسل الزمنية (Unit Root Test):

بهدف استقصاء مدى سكون متغيرات النموذج القياسي تم الاستعانة باختبار جذر الوحدة ديكي – فولر الموسع (ADF) وفقا للقاطع وهو الأكثر شيوعا، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (3). حيث تشير النتائج الموضحة في الجدول (3) إلى أن السلاسل الزمنية لمتغيرات الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص وعرض النقود الحقيقي بمفهومه الضيق والادخار المحلي الحقيقي وسعر الفائدة الحقيقي لم تكن ساكنة في مستوياتها، إذ أشار اختبار (ديكي – فولر) الموسع (ADF) إلى أن قيم ديكي فولر المحسوبة لكل متغير بالقيمة المطلقة أقل من القيم الجدولية بقيمتها المطلقة عند مستوى دلالة إحصائية (5% أو 10%). وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم سكون المتغيرات في مستوياتها. أما عند أخذ الفرق الأول لهذه المتغيرات فقد أصبحت جميع المتغيرات ساكنة. حيث كانت قيم (ديكي – فولر) المحسوبة بالقيمة المطلقة لجميع المتغيرات أكبر من القيم الجدولية عند مستوى دلالة (5% أو 10%). وعليه فإن السلاسل الزمنية لجميع متغيرات الدراسة متكاملة من الدرجة الأولى(1)I. اذ أنه وحسب (Engle&Granger,1987) لتطبيق اختبار التكامل المشترك يجب ان تكون جميع المتغيرات لها نفس درجة السكون وهذا ما تحقق في هذا البحث.

اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني (Lag Length Selection):

لقد تم اجراء هذا الاختبار باستخدام المعايير السابق ذكرها، وتم التوصل للنتائج المبينة في الجدول رقم (4)، ويظهر من هذا الجدول أن جميع المعايير اختارت فترتي تباطؤ زمني، والتي ستؤخذ بعين الاعتبار في الاختبارات اللاحقة.

جدول (3) نتائج اختبار جذر الوحدة
(Unit-Root Test) لمتغيرات النموذج القياسي (مع القاطع)

السلسلة	المستوى I(0)				للفرق الأول I(1)			
	القيمة الجدولية عند 10%	القيمة الجدولية عند 5%	ADF القيمة المحسوبة	Prob.*	القيمة الجدولية عند 10%	القيمة الجدولية عند 5%	ADF القيمة المحسوبة	Prob.*
RM1	-2.585861	-2.897223	1.717709	0.9996	-2.585861	-2.897223	-3.668852	0.0063
RI	-2.585861	-2.897223	-1.648832	0.4533	-2.585861	-2.897223	-3.076457	0.0323
RS	-2.585861	-2.897223	.5845002-	0.1003	-2.585861	-2.897223	-5.466667	0.0000
RGDP	-2.585861	-2.897223	2.486037	1.0000	-2.585861	-2.897223	-2.706445	0.0773

*جميع القيم الجدولية عند مستوى (5%،10%)

جدول (4) نتائج اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني

عدد فترات التباطؤ الزمني	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	NA	2.88e+15	49.787	49.933	49.845
1	1615.902	3098210	29.134	30.015	29.488
2	246.2467*	178912.6*	26.276*	*27.890	*26.924

* فترة التباطؤ الزمني التي تم اختيارها من طرف الاختبار المعني على مستوى 5%..

LR: نسبة الإمكان. FPE: معيار خطأ التنبؤ لنهائي. AIC: معيار أكايك. SC: معيار شوارتز. HQ: معيار هانان -كوين.

اختبار سببية جرينجر

لتحديد طبيعة العلاقة السببية واتجاهها بين عرض النقود والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص، وكذلك العلاقة السببية بين باقي متغيرات النموذج، وفيما إذ كانت هذه العلاقة أحادية الاتجاه أو تبادلية الاتجاه، فقد تم اللجوء إلى استخدام اختبار جرينجر للسببية، حيث كانت نتائج هذا الاختبار كما هي مبينة في الجدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار سببية جرينجر لمتغيرات نموذج الدراسة

القرار	الاحتمالية	F المحسوبة	الفرضية العدمية
نرفض*	0.0002	9.39356	RM1 لا يؤثر في RGDP
لا نرفض	0.5200	0.65952	RGDP لا يؤثر في RM1
نرفض*	0.0015	7.09667	RS لا يؤثر في RGDP
نرفض*	0.0573	2.96897	RGDP لا يؤثر في RS
نرفض*	0.0198	4.12727	RI لا يؤثر في RGDP
لا نرفض	0.7392	0.30344	RGDP لا يؤثر في RI
لا نرفض	0.7521	0.28599	RS لا يؤثر في RM1
لا نرفض	0.2903	1.25676	RM1 لا يؤثر في RS
نرفض*	0.0440	3.25457	RI لا يؤثر في RM1
نرفض*	0.0143	4.48977	RM1 لا يؤثر في RI
لا نرفض	0.3323	1.11749	RI لا يؤثر في RS
لا نرفض	0.5952	0.52234	RS لا يؤثر في RI

*: نرفض عند مستوى معنوية 5%.

حيث يلاحظ من نتائج اختبار السببية ما يلي:

أ. وجود علاقة سببية باتجاه واحد بين عرض النقود وناتج القطاع الخاص، حيث أن عرض النقود يؤثر في (أو يسبب) الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص.

ب. وجود علاقة سببية باتجاهين من ناتج القطاع الخاص إلى الادخار المحلي.

ج. وجود علاقة سببية ذات اتجاه واحد من سعر الفائدة الحقيقي إلى ناتج القطاع الخاص.

د. وجود علاقة سببية تبادلية باتجاهين بين سعر الفائدة الحقيقي وعرض النقود الحقيقي.

اختبار التكامل المشترك (Co-integration Test)

وبعد أن تبين بأن جميع متغيرات نموذج الدراسة متكاملة من الدرجة الاولى، فانه لا بد من إجراء اختبار جوهانسن للتكامل المشترك، الذي بينت نتائجه كما تظهر من الجدول (6).

جدول (6) اختبار التكامل المشترك لدالة ناتج القطاع الخاص
عند استخدام عرض النقود بالمفهوم الضيق في النموذج

عدد متجهات التكامل المشترك	Eigen Value قيمة ايجن	Trace statistic اختبار الأثر	Critical Value 5% القيمة الحرجة	Prob** الاحتمالية
None *	0.206073	57.27783	47.85613	0.0051
At most 1*	0.273574	34.82913	29.79707	0.0121
At most 2*	0.164659	16.13728	15.49471	0.0400
At most 3	0.019125	1.564148	3.841466	0.2111

** تشير النتائج إلى وجود قيمة واحدة على الاقل للتكامل المشترك

حيث تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود متجهين على الأقل للتكامل المشترك بين متغيرات نموذج الدراسة لأن القيم المحسوبة لاختبار الأثر (Trace test) أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية 5%، وبذلك فإن نتائج سكون البيانات واختبار التكامل المشترك يؤكدان وجود علاقة طويلة الأجل بين متغيرات نموذج الدراسة.

ونظرا لوجود تكامل مشترك بين جميع متغيرات النموذج التي تبين بأنها متكاملة من الدرجة الاولى، فان هذا يعني بأن النموذج المناسب لهذا النوع من البيانات لمتغيرات نموذج الدراسة هو نموذج تصحيح الخطأ Error Correction Model (ECM)، حيث أنه لتطبيق نموذج تصحيح الخطأ لا بد من توافر شرطين معا هما:

1. أن جميع المتغيرات ساكنة على نفس الدرجة بحيث تكون هذه الدرجة أكبر من أو يساوي واحد، أي إنها(1)I أو أكبر.
2. أن يوجد تكامل مشترك بين متغيرات النموذج القياسي.

نموذج تصحيح الخطأ (Error Correction Model)

إن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو استقصاء طبيعة العلاقة بين عرض النقود والناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن، فبعد أن تبين عدم سكون متغيرات النموذج القياسي عند مستوياتها، وسكونها عند الفرق الأول، ووجود علاقة تكامل مشترك بينها، كان من الأفضل اللجوء إلى استخدام نموذج تصحيح الخطأ كنموذج مناسب لطبيعة البيانات.

وفي نموذج تصحيح الخطأ، هناك أداتين رئيسيتين في التحليل هما تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition)، وتحليل دالة الاستجابة الفورية لردة الفعل (Impulse Response Function)، وقد تم تطبيق ذلك من خلال نموذج تصحيح الخطأ وفقا للترتيب التالي (RGDP, RI, RM, RS).

وبعد اجراء التحليل لهاتين الأداتين كانت النتائج كما يلي:

أ. تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition):

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مقدار خطأ التباين لكل متغير العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغير نفسه والمقدار العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغيرات الأخرى في النموذج القياسي. وعند تطبيق هذا الاختبار على المتغيرات (الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص وعرض النقود بمفهومه الضيق والادخار المحلي وسعر الفائدة الحقيقي) تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (7) التالي:

جدول (7) نتائج تحليل مكونات التباين للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص مع M1

الفترة	RGDP	RI	RM1	RS
1	17.74158	1.380115	18.80827	62.07004
2	14.24884	2.524434	22.35616	60.87056
3	11.09798	2.656430	27.32049	58.92510
4	8.975863	2.935862	32.55905	55.52923
5	7.573170	3.379336	37.75387	51.29363
6	6.705262	3.962231	42.36585	46.96666
7	6.240417	4.623206	46.12915	43.00723
8	6.087072	5.296332	48.98568	39.63092
9	6.171596	5.931717	51.02313	36.87356
10	6.426533	6.501806	52.39467	34.67699

حيث تظهر نتائج التحليل في الجدول رقم (7) أن الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص يتأثر بعرض النقود بمفهومه الضيق، حيث يتضح أنه خلال الفترة الأولى كانت التغيرات في عرض النقود (M1) تفسر حوالي (18.8%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص، أي أن مثل هذه النسبة تشير إلى النسبة المئوية من تباينات تنبؤ خطأ الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص التي تعود إلى أخطاء عشوائية في عرض النقود (M1). ويلاحظ أن هذه النسب تتزايد بشكل ملحوظ في الفترات اللاحقة حتى تصل إلى حوالي (52.2%) في الفترة العاشرة، مما يشير إلى قوة تأثير التغير في عرض النقود (M1) على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص ليس لفترة واحدة بل لفترات قادمة أيضا، وهذا يدل على أن أثر تغير عرض النقود (M1) على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص يكون بتباطؤ زمني.

وبغرض التأكد من مصداقية النتائج، تم استبدال عرض النقد بمفهومه الضيق (M1) بعرض النقد بمفهومه الواسع (M2) في نموذج الدراسة، ومن ثمّ ايجاد نتائج تحليل مكونات التباين مرة أخرى، فتم الحصول على نتائج تحليل مكونات التباين المبيّنة في الجدول رقم (8)، الذي يبيّن أنه

خلال الفترة الأولى كانت التغيرات في عرض النقد بمفهومه الواسع (M2) تفسر حوالي (13.6%)، ثم تميل هذه النسبة للتذبذب باتجاه متصاعد لتصل إلى (15.1% في الفترة العاشرة.

جدول (8) نتائج تحليل مكونات التباين للناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص مع M2

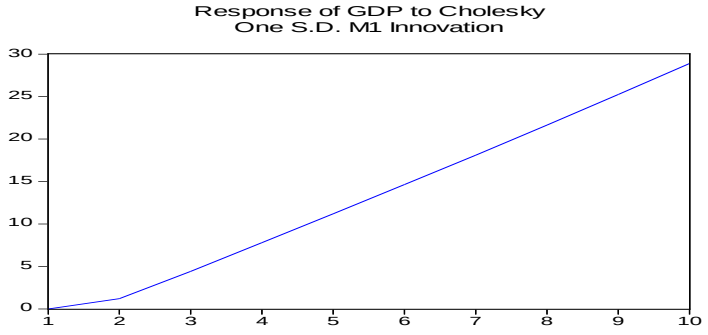
RS	RM2	RI	RGDP	الفترة
54.16151	13.55535	0.664385	31.61875	1
53.55256	13.72757	0.998415	31.72146	2
52.36635	13.59193	1.133976	32.90775	3
50.71890	13.53687	1.242205	34.50203	4
48.79485	13.59128	1.310040	36.30383	5
46.79920	13.75816	1.319756	38.12288	6
44.89420	14.02166	1.266001	39.81814	7
43.18908	14.35723	1.162267	41.29143	8
41.73875	14.73610	1.034969	42.49018	9
40.55635	15.12951	0.913410	43.40073	10

إن نتائج تحليل مكونات التباين في الجدولين (7) و (8) توضح وجود أهمية نسبية لتأثير عرض النقد في تفسير التغيرات في متغير الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص.

ب. دالة الاستجابة لردة الفعل Impulse Response Function:

يعنى هذا الاختبار بتتبع المسار الزمني للتغيرات المفاجئة التي يمكن أن تتعرض لها متغيرات النموذج وكيفية استجابة المتغيرات الأخرى لأي تغير مفاجئ في أي متغير من متغيرات نموذج الدراسة. وعند إجراء هذا الاختبار باستخدام عرض النقد بمفهومه الضيق (M1) تم الحصول على الشكل رقم (1) الذي يبين استجابة ردة فعل الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص لصدمة عشوائية في عرض النقود، حيث يتضح من الشكل أن أي زيادة مفاجئة في عرض النقود بالمفهوم الضيق سيكون لها أثر موجب وفوري على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص، بمعنى آخر أن أي زيادة في عرض النقود (M1) تؤدي إلى زيادة في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص.

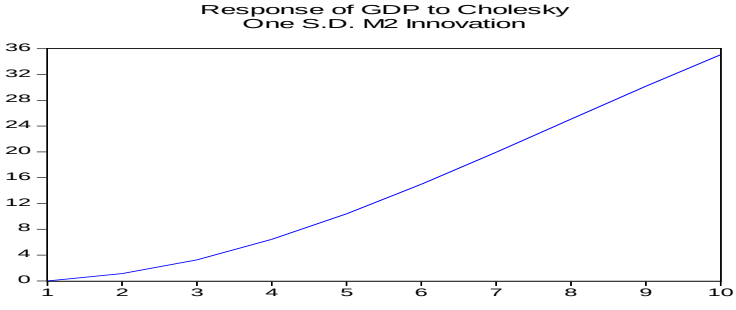
الشكل رقم (1) استجابة الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص لصدمة عشوائية مقدارها انحراف معياري واحد في عرض النقود الحقيقي بالمفهوم الضيق



وبغرض زيادة مصداقية التحليل، تم استبدال عرض النقود بالمفهوم الضيق (M1) بعرض النقود بالمفهوم الواسع (M2) في نموذج الدراسة، وتم الحصول على دالة الاستجابة لردة الفعل المبيّنة في الشكل رقم (2)، الذي يبين وجود أثر إيجابي لعرض النقود بالمفهوم الواسع على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص. أن هذا بدوره يدعم انتائج المتعلقة بعرض النقود بالمفهوم الضيق.

وبشكل عام يمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة لا تختلف مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (Abu Delo,2012)ودراسة (Alanzi, 2004).

الشكل رقم (2) استجابة الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص لصدمة عشوائية مقدارها انحراف معياري واحد في عرض النقود الحقيقي بالمفهوم الواسع



النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للقطاع الخاص في الأردن من عام 1992م إلى عام 2012م باستخدام بيانات ربعية. حيث اعتمدت الدراسة على استخدام نموذج تصحيح الخطأ (ECM)، وعملت على تطبيق اختبارات عديدة منها اختبار جذر الوحدة للسكون (Unit Root Test)، واختبار سببية جرينجر (Granger Causality Test)، بالإضافة إلى اختبار التكامل المشترك (Cointegration Test) على السلاسل الزمنية لمتغيرات الدراسة.

وبيّنت نتائج الدراسة أن عرض النقود يؤثر بشكل ايجابي على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص، وهذا يثبت صحة فرضية الدراسة.

وقد دعمت نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة مثل (Alanzi, 2004; Abu Delo, 2012; Chew, 2001; Malawi, 2009; Olweny& Chiluwe, 2012; Shrestha, 2010). وقد كانت نتائج الدراسة منسجمة مع النظرية الاقتصادية أيضا من حيث وجود أثر ايجابي لعرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي.

وعلى ضوء النتائج المستخلصة من الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. بغرض زيادة الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص في الأردن، فإنه يمكن للبنك المركزي الأردني زيادة عرض النقود، الذي بدوره يؤدي إلى توفير السيولة الكافية وتخفيض أسعار الفائدة، مما يؤدي إلى زيادة حجم الاستثمار الخاص، وبالتالي زيادة الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص.
2. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول أثر عرض النقود على الناتج المحلي الإجمالي للقطاع الخاص واستثماراته، وذلك لتغطية العديد من الجوانب المهمة في هذا المجال.

المراجع

أبو دلو، عماد، (2012). أثر عرض النقد على الانتاج ومستوى الأسعار في الأردن من عام 1990–2010 . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

البنك المركزي الأردني (أعداد مختلفة)، نشرات وتقارير, عمان الأردن.

البنك المركزي الأردني، بيانات احصائية سنوية (1998–2002)، عدد خاص، عمان، الأردن.

البنك المركزي الأردني، (2011). بيانات احصائية سنوية (2007–2011)، عدد خاص، عمان، الأردن.

البنك المركزي الأردني، (1983). السياسة النقدية والمصرفية في الأردن خواطر وملاحظات. دائرة الأبحاث والدراسات، عمان، الأردن.

الطيب، سعود موسى، (2011). أثر السياسات المالية والنقدية التي اتخذتها الحكومة الأردنية للحد من تداعيات الأزمة المالية العالمية، بحث غير منشور، قسم اقتصاديات المال والأعمال، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العنزي، فرح، (2004)م. أثر نمو عرض النقود على نمو القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزيود، سامي عبد الرحيم، (1989). تقييم السياسة المالية في الأردن في إطار برامج التصحيح الاقتصادي للفترة 1976–2002. جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر.

بوعتروس، عبد الحق ودهان، محمد، (2010). أثر التغير في التداول النقدي على الناتج المحلي في الاقتصاد الجزائري، مجلة الاقتصاد والمجتمع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، العدد6.

خليل، سامي، (1982)م. النظريات والسياسات النقدية والمالية، شركة كاظمة، الكويت.

سعيد، جمال الدين محمد، (1960)م. بحوث في النظرية العامة لكينز "دراسة وتحليل ونقد". الطبعة الثانية، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، مصر.

شكوكاني، حنان محمد، (2005). أثر السياسة المالية والنقدية على النمو الاقتصادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طوقان, أميه، (2007). "لا للتراخيص نعمل للاندماجيات". لقاء خاص مع اريبيان بزنس/الدوحة، www. Arabian business.com

عوض، طالب، (1995)م. كفاءة السياسة النقدية والمالية في الأردن: 1978–1992، دراسات العلوم الانسانية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، المجلد 22، العدد 2.

References

Abu Delo, E. (2012). The impact of the money supply on production and level of prices in Jordan from 1990- 2010 (Unpublished master thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Alanzi, F. (2004). The impact of money supply growth on the growth of the private sector in Saudi Arabia (Unpublished master thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Atayeb, S. (2011). The impact of the financial and monetary policies adopted by the Jordanian government to reduce the repercussions of the global financial crisis (unpublished research). Department of Economics and Business, Mu'tah University, Karak, Jordan.

Awadh, T. (1995). The efficiency of monetary and financial policy in Jordan: 1978-1992. *Humanities Studies, 22*(2). University of Jordan, Amman, Jordan.

Aziyoud, S. (1989). Evaluation of the fiscal policy in Jordan as part of the economic reform programs for the period 1976-2002. University of Arab States, Institute of Arab Research and Studies, Cairo, Egypt.

Bruce, D. & Coxwell,T. (2001). The cuts and interest rate cuts: An empirical comparison of the effectiveness of fiscal and monetary policy. http://web-utk.edu/dbruce/SEA

Central Bank of Jordan, (2011). Annual statistical data (2007-2011), (Special Issue). Amman, Jordan.

Central Bank of Jordan, (1983). Monetary and banking policy in Jordan: Thoughts and observations. Research and Studies Department, Amman, Jordan.

Central Bank of Jordan (various issues), Bulletins and Reports (ND). Amman, Jordan.

Central Bank of Jordan: Annual statistical data (1998- 2002) (Special Issue)(ND). Amman, Jordan.

Chew,C. (2001). The money and income relationship of European countries by time scale decomposition using wavelets. New York University, NYC, USA.

Cochrane, J.(1995). What do the VARs mean?: Measuring the output effect of monetary policy. National Bureau of Economic Research, NBER.

Engle, R, & Granger, C. (1987). Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods. *Econometrica, (22).*

Gujarati, D. & Porter, D. (2009). Basic econometrics(5th ed.). McGraw Hill.

Johansen, J. (1988). Statistical analysis of cointegration vectors. *Journal of Economics and Control (12).*

Khalil, S.(1982). Monetary and financial theories and policies. Kazema Company, Kuwait.

Malawi, A. (2009). The relative importance of monetary and fiscal policies in economic activity: A comparison between Jordan and Tunisia by using an error correction mechanism(ECM). *Dirasat, 36*, (1),University of Jordan, Amman, Jordan.

Miller, S.(1991). Monetary dynamics: An application of cointegration and error-correction modeling. *Journal of Money, Credit, and Banking, 23.*

Nelson, C. & Plosser, C. (1982). Trends and random walks in macroeconomic time series: Some evidence and implications. Journal of Monetary Economics,10. of Economics and Business, Mu'tah University, Karak, Jordan.

Olweny, T. & Chiluwe, M. (2012). The effect of monetary policy on private sector investment in Kenya. *Journal of Applied Finance & Banking, (Vo1.2.)*

Poddar, T. (2006). The Monetary transmission mechanism in Jordan. IMF working paper, wp/06/48.

Po'etrus, A.& Dahan,M. (2010). The Impact of change in Monetary circulation on local production in the Algerian Economy. *Journal of Economy and Society, 6*. Mentouri University ,Constantine , Algeria.

Saeed, J. (1960). Researches in the general theory of Keynes: Study, analysis and criticism(2nd ed.). Press of the Arab Statement Committee, Cairo, Egypt.

Shrestha, B.(2010). The impact of money supply on GDP and price study of Nepal. Semester Paper of Eco 607: Research Methodology, M.Phil. in ECONOMIC, Roll No. 21.

Shukokani, H. M.(2005). The impact of fiscal and monetary policy on economic growth in Jordan (Unpublished Master Thesis), University of Jordan, Amman, Jordan.

Toukan, O.(2007). No licenses for mergers(Special meeting with Arabian Business ,Doha) *www. Arabian business.com.*

أثر إيداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط: دراسة ميدانية في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

محمد عبدالرحيم المحاسنة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر إيداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة الأردنية، من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط. وتمثل مجتمع الدراسة في جميع العاملين في منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة والبالغ عددهم (204) موضفاً تم مسحهم بالكامل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة شملت (44) فقرة. وتم استخدام عددا من الأساليب الاحصائية منها المتوسطات والانحدار المتعدد والمتدرج وتحليل المسار. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.

أوصت الدراسه بتوجيه اهتمام إدارة سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بربط نظم معلوماتها مع شركاء العمل، وتوجيه اهتمام الباحثين لإجراء دراسات حول أثر نضوج سلسلة التوريد في الأداء المؤسسي.

الكلمات الدالة: سلسلة التوريد، إيداع سلسلة التوريد، إدارة الجودة الشاملة، جودة المعلومات، سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.

* كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/8/3م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/25م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

The Impact of Supply Chain Innovation on Total Quality Management The Intermediate Variable through Information Quality: An Empirical Study at Aqaba Special Economic Zone

Mohammad Abdelraheem Al-Mahasneh

Abstract

The current study aims at measuring the effect of supply chain innovation on total quality management at Aqaba Special Economic Zone in Jordan using information quality as intermediate variable.

The study population includes all the Aqaba Special Economic Zone employees. However The sample of the study resembles exactly the total number of the study population equivalent to (204) staff members of Aqaba Special Economic zone.. A well-developed questionnaire including 44 questions was developed to achieve the study objectives. Statistical testes such as means, standard deviations and multiple regressions were used in the current study.

The study results indicate that there is a significant impact of supply chain innovation on total quality management at Aqaba Special Economic Zone. In addition, the results indicate that there is significant effect of supply chain innovation constructs (process improvement and information systems) in total quality management through the intermediate variable quality of the information at Aqaba Special Economic Zone.

The study recommended drawing the attention of Aqaba Special Economic Zone management toward their linking information systems with business partners, and guiding the attention of researchers to conduct more studies on the impact of the maturation of smooth supply in institutional performance.

Keywords: supply chain, supply chain innovation, total quality management, information quality, Aqaba Special Economic Zone

المقدمة

ان الدعم التنظيمي لتحسين العملية وتحسين أداء عمل الموظف ينعكس تأثيره في تحقيق الأهداف على المستوى التنظيمي. لذا فان مديري سلسلة التوريد بحاجة إلى معرفة إدارة سلسلة التوريد الفعالة وإدارة نظم جيدة للموارد لما لهذه الجوانب من أهمية في الحد من التكلفة وتعظيم جودة المنتج. وهذا يعني ان جهود سلسلة التوريد يجب ان تطور عمليات لصنع قرارات التوريد التي تؤثر على إدارة سلسلة التوريد.

يتميز سوق الأعمال اليوم بتنافسية عالمية حادة، وتلعب إدارة سلسلة التوريد دورا حاسما في هذه السوق باعتبارها عاملا رئيسا في تميز الأداء التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية (Schneller & Smeltzer, 2006;White & Mohdzain, 2009) وتتطلب البيئة التنافسية من المنظمات توفير منتجات وخدمات عالية الجودة وبأقل كلفة، واستجابة سريعة، وتطوير القدرات الديناميكية بحيث تكون منسجمة مع بيئة الأعمال المتغيرة بسرعة (Lin, Chow, Madu, Kuei, & Yu, 2005; Teece, 2009).

ويشير مفهوم إبداع سلسلة التوريد إلى الأدوات التي تكفل تحسين العمليات التنظيمية اللازمة لإدارة سلسلة التوريد الفعالة من خلال التفاعل السلس مع الموردين والمصنعين والموزعين والعملاء (Lin, 2008). وبالتالي يسمح إبداع سلسلة التوريد بتخفيض التكلفة وتخفيض الوقت، وخلق استراتيجية عملية جديدة للعمليات، وتوفير جودة متسقة، وتطوير نوع من المرونة للتعامل مع التغيرات السريعة في بيئة الأعمال (Stundza, 2009). وهذه السمات هي ما تطمح إليه الشركات من تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة . وقد اعتبر(Schneller & Smeltzer, 2006) إبداع سلسلة التوريد عامل نجاح حاسم للأداء التنظيمي في الصناعة.

وعلى نحو متزايد، فقد اكد (Croxton, García-Dastugue, Lambert, & Rogers, 2001). على أهمية اتباع مدخل العملية لإدارة العمليات وماذا يجب تحليله ليتم تحليله، وما العمليات والانشطة التي ينبغي ان تتضمنها كل عملية، وكيف ان العمليات يجب ان تتفاعل مع بعضها البعض بدلا من عزلها في وظائف تقليدية. في حين أشار (Zeng,2003) ان فعالية عملية التوريد من المصادر العالمية هي مسألة حاسمة لسلسلة التوريد الفعالة. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتحديد أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين عملية سلسلة التوريد، نظم المعلومات) في

إدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة جودة المورد، والتحسين المستمر) في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه الكثير من المنظمات الأردنية مشكلة ضعف الاهتمام ببعض الانشطة المهمة لإدارة العمليات في المنظمة ومن هذه الانشطة والعمليات ادارة سلسلة التوريد لما لها من من آثار في مجمل انشطة المنظمة، حيث أن انشطة سلسلة التوريد تشمل معظم العمليات في المنظمة ويرتكز عليها العديد من القرارات المستقبلية، من هناك استشعر الباحث الضعف الموجود من حيث الاهتمام بسلسلة التزويد من قبل الإدارة في سلطة العقبة الاقتصادية الخاصة لسلسلة التوريد وانشطتها ولما يحتاجه الموظفون فيها من مهارات ومعرفة وخصوصا أن إدارة سلسلة التوريد اصبحت تدار الكترونيا مما يستوجب الانتباه إلى تعزيز المعرفة والمهارة وبشكل ابداعي نحو تطبيق انشطتها المختلفة بشكل ينعكس آثاره على عمل السلطة لذلك جاءت هذه الدراسة للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوري (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة علاقات الموردين، والتحسين المستمر) من خلال جودة المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة ؟

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس الأول: هل هناك أثر لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة علاقات الموردين، والتحسين المستمر) في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة ؟

وانبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التركيز على العميل كأحد ابعاد إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة ؟
2. ما أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تمكين العاملين كأحد ابعاد إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة؟
3. ما أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين كأحد أبعاد إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة؟

4. ما أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التحسين المستمر كأحد ابعاد إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة؟

السؤال الرئيس الثاني: هل هناك أثر لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة علاقات الموردين، والتحسين المستمر) من خلال جودة المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة ؟

أهمية الدراسة

جاءت هذه الدراسة للتحقق من واقع سلسلة التوريد وإبداعها، ومدى تأثيرها فى إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وعليه فان هذه الدراسة استمدت أهميتها من الاعتبارات العلمية والتطبيقية المتمثلة في أثراء الجوانب المتعلقة بإبداع سلسلة التوريد على الصعيدين النظري والتطبيقي، فعلى الصعيد النظري توفر دراسة إبداع سلسلة التوريد منظوراً أعمق وجديد للمتغيرات المتعلقة بها، أما على الصعيد التطبيقي فان دراسة إبداع سلسلة التوريد قد تحسن من ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المنظمة المبحوثة. علاوة على ان مفهوم إبداع سلسلة التوريد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأ الباحث في البيئة العربية بمناقشتها والبحث فيها، لذا فان هذا يستدعي لفت انظار الإدارات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص إلى ضرورة معرفة الأثر الذي يحدثه إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة، في ضوء ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التركيز على العميل، تمكين العاملين، إدارة علاقات الموردين، التحسين المستمر) في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. وانبثق عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

2. تحديد أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة
3. تبيان أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة
4. تقدير أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التحسين المستمر المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة
5. وأخيراً تقديم توصيات من شانها تعزيز أثر إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.

فرضيات الدراسة

اختبرت الدراسة الحالية صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسة Ho_1: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة (التركيز على العميل، تمكين العاملين، إدارة علاقات الموردين، التحسين المستمر) في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى $Ho_{1\text{-}1}$: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

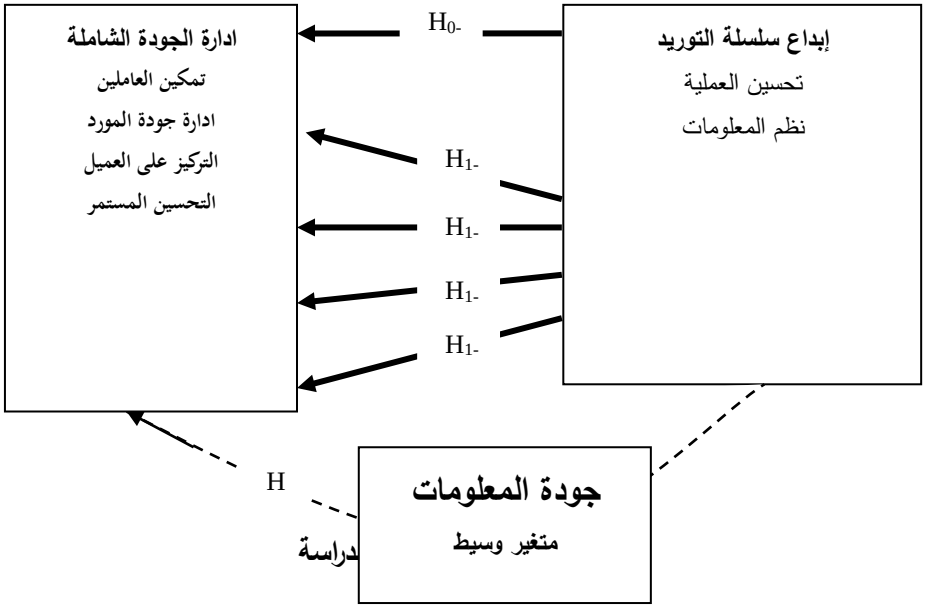
الفرضية الفرعية الثانية$Ho_{1\text{-}2}$: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

الفرضية الفرعية الثالثة$Ho_{1\text{-}3}$: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

الفرضية الفرعية الرابعة Ho_{1-4} : لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الرئيسة الثانية: لا يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

انموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحث باعتماد الدراسات السابقة

التعريفات الاجرائية

إبداع سلسلة التوريد: الأدوات التي تحسن العمليات التنظيمية اللازمة لتعزيز فعالية إدارة سلسلة التوريد من خلال التفاعل السلس مع الموردين والمصنعين والموزعين والعملاء، أو يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (1–15). حيث تتكون من بعدين تحسين العمليات ونظم المعلومات.

تحسين العملية: تحديد أي العمليات التي يجب أن تحلل، وكذلك الاهتمام بالعمليات الفرعية والانشطة التي ينبغي أن تتضمنها كل عملية، وكيف ينبغي أن تتفاعل الانشطة في العمليات المختلفة مع بعضها البعض، حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (1–7).

نظم المعلومات: نظم معلومات متطوره بحيث تمكن من المشاركة الكفوءة والفاعلة في المعلومات داخليا وخارجيا في الشركات ومع الموردين والموزعين وشركاء الأعمال للوصول إلى أفضل العمليات التشغيلية حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (8–15).

إدارة الجودة الشاملة: إحداث تغيرات مستمرة في أسلوب عمل المنظمة وفي فلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة وبما يحقق رضا الزبون حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (16–36).

التركيز على العميل: الانشطة المتعلقة بالاتصال المباشر مع العملاء وجمع المعلومات عن توقعاتهم حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (16–20).

تمكين العاملين: التركيز على العاملين بالاهتمام بتدريبهم، وتأهيلهم وتحفيزهم لتحسين قدرتهم علىالتصرف بحرية على أداء مهمامهم، حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (21–26).

إدارة علاقات الموردين: متابعة متطلبات استمرار التعاون وتبادل المعلومات مع الموردين بما يضمن استمرار الثقة والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركه حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (27–31).

التحسين المستمر: إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المؤسسة، من أجل مواكبة التغيرات والتكيف معهأ، حيث يعبر عنها بمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (32–36).

جودة المعلومات: وهي الدرجة التي تقدم بها المعلومات قيمة إلى الذين يستخدمونها وإلى المنظمة بشكل عام، (Najjar, 2007). حيث يعبر عنها بمتوسط اجابات افراد عينة الدراسة على الفقرات من (37–44).

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً: إبداع سلسلة التوريد

أن الإبداع ضرورة حتمية لتحقيق الميزة التنافسية والاستدامة التنظيمية، لذا، على المنظمات في ظل التطور السريع والمعرفة الكثيفة ان تولي اهتماما متزايدا نحو الإبداع والعمليات الإبداعية (Howells &Tether, 2004; Miles, 2004). حيث تعتبر الصناعات الانتاجية والخدمية بحاجة إلى التركيز على إبداع سلسلة التوريد، منذ لحظة تقديم المنتج حتى ينعكس إبداع سلسلة التوريد في تحقيق فوائد ذات جودة عالية، وانخفاض التكاليف، والتسليم في الوقت المناسب، والتشغيل الفعال (Chapman et al, 2003). وهناك ثلاثة أنواع من الإبداع هي: الإبداع المرتكز على العملاءCustomer-Focused Innovation، والإبداع المستند إلى النظم Technology-Based Innovation، والإبداع المتكامل Integrator Innovation, (Herzlinger,2006).

وقد اعتبر عدد من الباحثين إبداع سلسلة التوريد أحد عوامل النجاح الحاسمة للأداء التنظيمي، وأن المنظمات التي تعمل على تطوير الإبداع في سلسلة التوريد تستطيع أن تحقق الفرص ذات القيمة للعملاء للحصول على الموارد وانماط التغيير التي قد تولد فرصا لتحسين إدارة سلسلة التوريد. كما أن قدرة المنظمة على تطوير الإبداعات تساهم في حل المشاكل الانتاجية بسرعة وتعمل على التطوير منتجات أو خدمات جديدة مما يعزز من سهولة وسرعة عمليات إدارة سلسلة التوريد (Byrnes, 2004; Herzlinger, 2006;Schneller & Smeltzer, 2006).

لذا يشير إبداع سلسلة التوريد إلى الأدوات التي تحسن العمليات التنظيمية اللازمة لتعزيز فعالية إدارة سلسلة التوريد من خلال التفاعل السلس مع الموردين والمصنعين والموزعين والعملاء (Lin, 2008)، وبالتالي فإن إبداع سلسلة التوريد يسمح بخفض التكلفة، والوقت، ويعمل على تطوير استراتيجية عمليات جديدة، ويوفر جودة متسقة، ويطور من المرونة للتعامل مع التغيرات السريعة في بيئة الأعمال (Stundza, 2009). وأن نظم المعلومات التي تربط العديد من المعلومات في النظام الانتاجي تساعد في تحسين الجودة، وزيادة الانتاجية، والمرونة، وتوطد علاقات إيجابية داخل المنظمة (Herzlinger, 2006; Lin, 2008).

ويسهم الإبداع في سلسلة التوريد بفعالية العمليات الانتاجية والخدمات ويحقق جودة عالية من خلال ضمان التحسين المستمر والحد من الأخطاء والأعطال الانتاجية (Singh et al., 2006).

لذلك، يساعد إبداع سلسلة التوريد في ضمان إمدادات فعالة من المنتجات والخدمات للعملاء باستخدام عملية التحسين وتطبيقات نظم المعلومات في بيئة سريعة التغير. وفيما يلي توضيح لتحسين العملية ونظم المعلومات عناصر إبداع سلسلة التوريد التي اعتمدتها الدراسه:

تحسين العملية

هناك اهتمام بشكل متزايد بمدخل العمليات، وتحديد أي العمليات التي يجب أن تحلل، وكذلك الاهتمام بالعمليات الفرعية والانشطة التي ينبغي أن تتضمنها كل عملية، وكيف ينبغي أن تتفاعل الانشطة في العمليات المختلفة مع بعضها البعض بدلا من عزل هذه العمليات بشكل منفرد ضمن الوظيفة التي تؤديها (Croxton et al., 2001). وتساعد إعادة تصميم العملية المتكاملة لسلسلة التوريد ضمن نظام في الحصول على التدفقات من المواد والمعلومات بكفاءة وفعالية (Cigolini et al., 2004). وأشار (Zeng , 2003) إلى أن فاعلية عملية التوريد تعد مسألة حاسمة لكفاءة إدارة سلسلة التوريد. كما أن البيئة التنظيمية التي تسرع في تحسين العمليات، تعزز من المساهه في التحسين المستمر لعملية تزويد ناجحة(Adler et al., 2003; McFadden et al., 2006). كما أن العمليات التشغيلية الفاعلة في سلسلة التوريد تساهم في تحقيق خفض في التكاليف من خلال اتباعها افضل المداخل والأساليب لذلك فإن المديرين في سلسلة التوريد يجب أن يحصلوا على التعليم والتدريب لتحسين العمليات وكذلك ليكونوا أكثر فاعلية في اتخاذ القرارات التي تتضمن رقابة العمليات الاحصائية، ومهارات العقود ومتابعتها، وتحسين العمليات المتعلقة بسلسلة التوريد (Schneller & Smeltzer, 2006).

يمثل الدعم التنظيمي لعملية التحسين وتحسين أداء عمل الموظف وسيلة ذات أثر في تحقيق الأهداف التنظيمية (McFadden et al., 2009) . لذا فإن مديرو سلسلة التوريد بحاجة إلى معرفة الممارسات المتعلقة بسلسلة التوريد ونظم إدارة المواد بشكل أكبر من مجرد معرفة تكلفة النشاط. وهذا يعني أن جهود سلسلة التوريد يجب أن تعمل على تطوير عملياتها لتكون مصدرا للقرارات السليمة، والتي بالطبع تؤثر في إدارة سلسلة التوريد. تساعد تحسين عملية سلسلة التوريد في تطوير العمليات الرئيسية للمنظمة لتحقيق الأهداف والغايات، وإدخال عمليات إبداعية للحد من الفاقد، والتسليم في الوقت المحدد، وزيادة كفاءة العمل، وتنفيذ نظم المعلومات المتقدمة (Beamon, 1999).

أن انخفاض الطلب وعدم اليقين بالعرض يتطلب وجود سلسلة تزويد فعالة لتحسين الربحية. ويمكن الوصول للربحية من خلال التنسيق بين المعلومات وكلفتها، حيث يمكن ضمان كلفة منخفضة من خلال التقليل من النشاطات التي تضيف قيمة قليلة (Soosay , 2006) .

ويعتبر قادة سلسلة التوريد الناجحين هم الأشخاص الذين يكونون دائماً على اطلاع على الأفكار الجيدة لتحسين العمليات الداخلية لسلسة التوريد، ويعد نظام قياس الأداء هو الأساس لدراسة كيفية عمل سلسلة التوريد وتأثيرات سلوك أعضاء سلسلة التوريد وإطلاع الاعضاء على الأداء الكلي لسلسلة التوريد (Al-Lami, 2008).

نظم المعلومات

تعتبر نظم المعلومات عنصرا أساسياً في تحقيق وتعزيز الانتاجية في المنظمات، وليس هذا فحسب لا بل أنها تعتبر عنصرا هاما في صناعة الخدمات (Bitner et al., 2000; Howells & Tether, 2004). وفي دراسة (Thompson et al., 2007) وجد أن أهم التحديات التي تقابل الشركات المبحوثة: التعاون مع العملاء والموردين (36%)، واستخدام النظم (20%)، كما ان هناك عدداً من المحددات التي تواجه الشركات في تطبيقها للنظم في سلسة التوريد منها: تكنولوجية وبنية تحتية، وتكاليف التأسيس والتنفيذ للعمليات، ومقاومة المورد لطلب الشركة، وهيكل السداد الحالية للشركة، وعدم وجود معايير موحدة (Ford & Hughes, 2007).

في السنوات الأخيرة، كان الاتجاه نحو سلسلة التوريد هو العمل على تقديم منتجات وخدمات بالجودة المطلوبة في الوقت المناسب مع تكاليف أقل درجة ممكنة باستخدام نظم المعلومات (Kumar, 2011). ولتنفيذ مثل هذه الجوانب فلا بد أن يكون هناك مجموعة من العوامل الحاسمة في إدارة سلسلة التوريد وممارساتها والتي من أهمها: المشاركة الكفوءة والفاعلة في المعلومات داخليا وخارجيا في الشركات، فالموردون في القطاعات الصناعية والخدمية يوفرون الأجهزة والمعدات والمواد ويستخدمون نظم المعلومات للوصول إلى أفضل العمليات التشغيلية هم يتشاركون معا في الوصول إلى الأهداف التنظيمية وتعزيز العلاقات بين الأعضاء في سلسلة التوريد، لذا في الحقيقة المدخل الإبداعي لابد أن يطبق نظم المعلومات كمدخل متكامل لتنفيذ إدارة سلسلة التوريد (Kumar, 2011; Schniederjans & Kim, 2003; Shih et al., 2009) .

وهناك انظمة معلومات استطاعت تطبيقها عدد من الشركات بالتعاون بين المزودين والموظفين في هذه الشركات، واستطاعت أن تحقق تخفيض في التكاليف وتنويع المنتجات (Shepherd, 2003). كما قدم (Gunasekaran & Nga, 2004) إطار عمل لتطوير نظم المعلومات لتعزيز فاعلية إدارة سلسلة التوريد. ان نظم معلومات الإنترنت وفرت فرصا للشركات لإدخال تحسينات ذات أهمية كبيرة في إدارة سلسلة التوريد من خلال التدفق الكفؤ والفاعل

للمعلومات وإيصالها للموردين والشركات(Boyson et al., 2003) . كما أن تدفق المعلومات غير الدقيقة بين أعضاء سلسلة التوريد قد يؤدي إلى التذبذب في مستويات المخزون (Shih et al., 2009). مما يقود إلى حدوث أخطاء في وصول المنتجات، نتيجة للأوامر الخاطئة. وقد تحدث هذه الأخطاء نتيجة للتغيرات في طلب الزبون، ولكون الشركات أعضاء في سلسلة التوريد فهي تتلقى أوامر خاطئة وغير صحيحة لطلبيات مزيفة. ومثل هذه الأخطاء قد تحدث في العديد من الصناعات في سلسلة التوريد، بسبب اعتماد الطلب للسلع والخدمات على التنبؤ في الطلب من قبل الشركات بشكل أقل من الطلب الحقيقي.

ثانياً: جودة المعلومات

يعرّف(Najjar, 2010) جودة المعلومات على أنها الدرجة التي تقدم بها المعلومات قيمة إلى الذين يستخدمونها وإلى المنظمة بشكل عام. فيما يرى (Long , 2011) أن جودة المعلومات عبارة عن مجموعة المفاهيم المتعلقة بالدقة، والتحقيق، والاكتمال، والملاءمة، والوقت المناسب التي تصف بها، كما يرى (Al-Saeed, 2013) أن جودة المعلومات تتحدد بطريقة استخدامها بواسطة متخذ القرار، حيث أن هناك ثلاث عوامل هي منفعة المعلومات لمتخذ القرار، ودرجة الرضا عن المعلومات من قبل متخذ القرار، والأخطاء والتحيز. أما (Eppler, 2006) فقد وصفها بأنها كفاءة وصحة وملائمة استخدام المعلومات.

ويؤكد (English, 2009) بأنه لا يمكن أن تؤدي المنظمات عملها أو أن تنجزه بشكل فعال في عصر المعلومات الناشئة دون النظر إلى جودة المعلومات، وذلك كون معظم المنظمات لا تمتلك ما يكفي من جودة المعلومات لتمكينهما من التنافس. وتبرز أهمية المعلومات في بعض القرارات التنظيمية، حيث أن قرارات الإدارة العليا تحتاج إلى معلومات دقيقة وصحيحة حول بيئة المنظمة وحقائق وبيانات إحصائية تتعلق بالمستفيدين من خدمات المنظمة (Yaghi,2010).

كما تلعب المعلومات دوراً هاماً في التخطيط واتخاذ القرارات وإجراء العمليات والانشطة داخل المنظم ، ويعتمد ذلك على جودة تلك المعلومات، إذ أن عدم توفر خصائص نوعية فيها سيؤدي إلى مخرجات عديمة الجدوى (Najja, 2007). ويؤكد(Alsairafi, 2009) على أهمية المعلومات بانها تتصف بخصائص متعددة تكسبها القدرة على لعب هذا الدور وتتجلى هذه الخصائص في قدرة المعلومات على التشكل والسيولة والظهور في أشكال مختلفة (قوائم – أشكال بيانية – رسوم متحركة –

أصوات ناطقة) وقابلية نقلها، وكذلك وفرتها بشكل مكّن الكثير من الباحثين السيطرة عليها والتحكم فيها وسهولة نسخها حيث يستطيع متلقي المعلومات نسخها بوسائل سهلة للغاية.

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم التي نالت اهتماما واسعا من قبل الباحثين والمختصين في تحسين وتطوير الأداء. فهي عبارة عن إطار فكري ومنظمي من شأنه التركيز على تحقيق رضا المستفيد وتوفير سبل التطوير المستمر من خلال إشراك كافة العاملين للإسهام في عملية التحسين والتطوير (Al-Rashidi,2004).

وقد عرّف Saraph, et al. (1989) إدارة الجودة الشاملة بانها الجهود الشاملة على مستوى الشركة والمكرسة لإرضاء الزبائن عبر التحسينات المتواصلة. ويمكن القول ان إدارة الجودة الشاملة تعمل على إحداث تغيرات مستمرة في أسلوب عمل المنظمة وفي فلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغباتهم (Abdul Rahman,2003)

ويمكن وصف إدارة الجودة بانها طريقة منظمة لضمان حدوث النشاطات بشكل مخطط ومنظم، وهي نظام إداري يهتم في منع حدوث المشكلات من خلال خلق اتجاهات ورقابة على المنع المحتمل(Crosby ,2008) وقد أشار البعض إلى أن إدارة الجودة الشاملة تتضمن كل من: التركيز على العميل، والقيادة، وإدارة القوى البشرية، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة العمليات، وجودة الانتاج، وتمكين العاملين (Prajogo, 2005). حيث تم تحديد أبعاد إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة (بالقيادة، والسياسة والتخطيط، والتحليل والمعلومات، والموارد البشرية، والتركيز على العميل، وجودة العمليات والخدمة والانتاج) (Anderson & Sohal, 1999). كما تم تناول أبعاد الجودة الشاملة متمثله (بدور الإدارة العليا، وعلاقات الموظفين، وإدارة مزودي الجودة، والتدريب، وسياسة الجودة للإدارة العليا، وإدارة العمليات) (Jime´nez-Jime´nez et al.2009).

ويرى الباحث أن "أبعاد إدارة الجودة الشاملة التي تتوافق مع عينة الدراسة هي:

1. التركيز على العميل: تعتبر ممارسة التركيز على العملاء واحده من المبادئ الرئيسية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يمثل التركيز على العميل كافة الانشطة المتعلقة بالاتصال المباشر مع العملاء وجمع المعلومات عن توقعاتهم. كما يعتبرها البعض مدى تلبية السلع أو الخدمات لتوقعات العملاء، وهي تمثل أكثر العوامل أهمية في تعريف الجودة (Singh et al. , 2006 ; Nair, 2006).

2. تمكين العاملين: يبرز التركيز على العاملين بالاهتمام بالعديد من الجوانب أهمها: تدريب، وتأهيل وتحفيز العاملين، ويمكن تعريف التدريب: "بأنه أي نشاط يراد به تحسين قدرة الأشخاص على أداء مهمة ما في العمل عن طريق تحسين مهاراتهم أو زيادة معرفتهم، كما يهدف التدريب إلى: تنمية المهارات، وصقل القدرات، وزيادة الحصيلة المعرفية والمعلومات، مع تغيير الاتجاهات أو تعديلها أو التأكيد على صحتها، بما يضمن تحقيق التغيرات المطلوبة في السلوك والكفاءة نحو الأفضل وفي القدرة على التعامل مع العمل؛ وصولاً لتحقيق أهداف المنظمة كماً ونوعا؛ وصولا لتحقيق أهداف الأفراد العاملين ورغباتهم.
3. إدارة علاقات الموردين: المورد هو المنظمة التي تقوم بتوريد منتجاتها وخدماتها إلى عملائها، ويمكن ان يكون المورد موزعا أو مصدرا أو منظمة خدمات. أن وجود علاقة وثيقة بين المنظمة ومورديها هي من الأهمية بمكان بالنسبة إلى المنظمة، فالعلاقة الوثيقة بين الطرفين تؤدي إلى تحقيق عوائد كثيرة للمنظمة، وكذلك للمورد، لذا ينبغي أن تبنى العلاقة بين المنظمة والموردين على أساس من الثقة المتبادلة (Jouda, 2009).
4. التحسين المستمر: يشمل التحسين المستمر كلا من التحسين التراكمي والتحسين المعرفي الإبداعي الجديد، بوصفهم جزء من العمليات اليومية ولجميع وحدات العمل في المنظمة، والتحسين المستمر في ظل إدارة الجودة الشاملة يتجلى في قدرة المنظمة على تصميم وتطبيق نظام إبداعي يحقق باستمرار رضا تاما للمستفيد، من خلال السعي المتواصل للوصول إلى الأداء الأمثل (Alghazzawi, 2005). فالتحسين المستمر يعني إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المؤسسة، من أجل مواكبة التغيرات والتكيف معها، فهو مطلب ضروري لنجاح عمليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم الإتيان بالجديد والأفضل، وبالتالي تحقيق التميز (Almageed, 2006). لذا فإن التحسين المستمر من المتطلبات الأساسية لتحقيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يجب الحرص على تحسين المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمة بهدف إرضاء العملاء.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

تناولت (Karadsheh, 2012) الموسومة "تحقيق إدارة الجودة الشاملة باستخدام معايير الأعتماد، دراسة ميدانية في مستشفى الملكة رانيا العبدالله للأطفال في الأردن، دراسة حالة من وجهة نظر مقدمي الخدمة ومرافقي متلقي الخدمة"، التي سعت إلى الكشف عن الفروقات في وجهة نظر مقدمي الخدمة ومرافقي متلقي الخدمة في تطبيق معايير الاعتماد على تحقيق إدارة الجودة الشامله للخدمات الطبيه الملكية. وقد شمل مجتمع الدراسة مرافقي متلقي الخدمة ومقدمي الخدمة نفسها في مستشفى الملكة رانيا العبدالله للأطفال في الأردن. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية فيما يخص معيار حقوق المرضى وعائلاتهم وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

دراسة (Alsamurai, 2012) الموسومة بـ "دور القيادة في تطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة" حيث هدفت إلى التعرف على دور القيادة في تطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات في مصنع سيراميك رأس الخيمة. وتوصلت الدراسة إلى اهم النتائج والتي كان منها: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن الإدارة تعمل بشكل مستمر على الوفاء بألتزاماتها تجاه الزبائن.

كما حاول (Al-Jawzneh and Al-Houry, 2011)، في دراستهما الموسومة بـ" تقييم أداء سلسلة التوريد في الشركات الصناعية الأردنية" إلى التعرف على مستوى أداء إدارة سلاسل التوريد في شركات قطاع الصناعات الكيماوية وصناعات الورق وقطاع صناعات الأغذية والمشروبات الأردنية، من خلال مقياس العملية، ومقياس التسليم، ومقياس الموارد، ومقياس الاستجابة للزبون، ومقياس المرونة، ومقياس الوقت. وتوصلا إلى أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة تقدير عالية لجميع مقاييس الأداء.

أما (Al-Lam, 2008) في دراسته الموسومة بـ "تقنيات ونظم معاصرة في إدارة العمليات"، فقد حاول تشخيص مناطق القوة والضعف في واقع سلسلة التوريد وتطبيق المقاييس الكمية لقياس أداء سلسلة التوريد في الشركات العامة للصناعات القطنية. وقد توصل إلى وجود علاقة ارتباط عكسية قوية بين متغيرات سلسلة التوريد.

هدفت دراسة (Alshammout ,2007)، الموسومه بـ "أثر علاقة المنظمة بالمزودين في إدارة سلسلة التوريد لدى الشركات الصناعية الأردنية المتوسطة"، إلى تحليل أثر نوع علاقة الشركات

المبحوثة بالموردين في سلسلة التوريد، وتقييم أثر علاقات إدارة الشركة بالموردين في أداء سلسلة التوريد وتطوير نموذج لإدارة علاقات الموردين يخدم الشركات الصناعية الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى ان هناك وسائل تدعم القوة التفاوضية للشركات من خلال زيادة قدراتها في مجال تطوير الموردين ورفع قدراتها ذات العلاقة بفحص التوريد، وتقييم الموردين.

ثانياً الدراسات الاجنبية:

دراسة(Ozlen , 2013) بعنوان "Customer relationship management and supply chain management" إدارة علاقات الزبون وسلسة التوريد تهدف هذه الدراسة إلى فحص مستوى تنفيذ إدارة سلسلة التوريد والتعرف على العلاقة بينهما في الشركات الصغيرة والمتوسطة في البوسنة وذلك من خلال تطوير استبانة جمعت من أصحاب العلاقة في الشركات الصغيرة والمتوسطة، وأظهرت النتائج أن مستوى تنفيذ ادارة سلسة التوريد كانت جيدة على الرغم من وجود ضعف في استخدام تكنولوجيا المعلومات كما يوجد علاقة بين إدارة العلاقة مع الزبائن وادارة سلسة التوريد.

دراسة (Hasan ,2013) بعنوان" Sustainable Supply Chain Management Practices and Operational Performance"، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من إدارة سلسلة التوريد المستدامة وبيان أثر هذه الإدارة في الأداء البيئي والأداء التشغيلي في كبرى الشركات في استراليا، توصلت الدراسة إلى أن إدارة سلسلة التوريد المستدامة لها أثر ايجابي هام في الأداء البيئي والأداء التشغيلي.

دراسة (Ageron et al. ,2012) بعنوان " Supply Chain Innovation in French Companies: An Empirical Analysis" هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة استراتيجيات وإبداع سلاسل التوريد، بما تقوم بتطور هيكل تصوري للتعرف على المكونات الرئيسية لإبداع سلسلة التوريد وتأثيرها على سلاسل التوريد التنافسية، وأن تحليل النتائج يساعد في التمييز بين المكونات الرئيسية والتي تؤثر على استراتيجيات وإبداع سلاسل التوريد وأداءها والحوافز والممثلون والأهداف الإستراتيجية وحدودها وأهداف الأداء. ومن أهم النتائج: أن على المديرين أن يعرفوا بأن القضايا اللوجستية لسلسلة التوريد هي حدود رئيسية لاستراتيجيات وإبداع سلاسل التوريد الناجحة.

دراسة(Karen et al. ,2012) يعنوان " An instrument for measuring supply chain flexibility for the textile and clothing companies"، حيث اعتمدت هذه الدراسة

على إجراء شامل ودقيق لوضع مقياس متعدد الأوجه لمرونة سلسلة التوريد من خلال سلسلة الاختبارات التجريبية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مرونة سلسلة التوريد يمكن تفعيلها كنموذج عامل من الدرجة الثانية تتألف من أربعة أبعاد، وهي: مصادر المرونة، والمرونة كنظام تشغيل، ومرونة التوزيع، ومرونة نظام المعلومات. وأشارت النتائج أن المقياس قدم صورة أكثر وضوحا لمرونة سلسلة التوريد، ويمكن استخدام هذا المقياس الجيد للتحقق من صحة المتغيرات الأخرى كأساس لمزيد من البحث والأسس النظرية في مجال إدارة سلسلة التوريد.

دراسة (Dubey and Chakrabarty, 2011) بعنوان " Role of Innovative Supply Chain Practices and Total Quality Management (TQM) on Performance of Indian Cement Manufacturing Firms-AN Empirical Study"، حيث قام الباحثdن بإجراء دراسة تجريبية حول كيف يمكن للممارسات المبتكرة في سلسلة التوريد بالاشتراك مع إدارة الجودة الشاملة أن تساعد الشركة في تقليل الكلفة وتحسين رضا الزبائن ، والتي تعكس بدورها ربحية عالية وحصة سوقية أفضل، إضافة إلى معرفة مدى تأثير إبداع سلسلة التوريد وإدارة الجودة الشاملة في أداء الشركات الصناعية الأسمنتية في الهند. وقد كشفت النتائج بوضوح أن صناعة الاسمنت في الهند ما تزال في مراحلها الأولى في تبني إدارة مبتكرة في سلسلة التوريد، وأن هنالك بعض المتغيرات في إبداع سلسلة التوريد وبعض المتغيرات في إدارة الجودة الشاملة ذات ارتباط ضعيف جداً مما يشير إلى أن صناعة الاسمنت وبشكل خاص في الهند لم ترفع من أداء هذه العمليات بشكل كفوء.

كما جاءت دراسة(Onuwa ,2008) بعنوان"Quality Management Practices and Organizational Performance"، حيث هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هنالك علاقة ما بين إدارة الجودة الشاملة كجزء من نهج الإدارة الواسع وأداء المؤسسات في الشركات ذات الخدمات المالية. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن لأبعاد إدارة الجودة الشاملة تأثير هام وقوي في أداء المنظمة، وكنتيجة لذلك وبالاعتماد على مقاييس الأداء التي تتطلب التحسين المستمر، فقد تتطلب التركيز على عناصر مختلفة من إدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى الدراية بعوامل المنظمة الأخرى مثل (العلامة التجارية) لتحقيق الأداء المتفوق، وقد بينت الدراسة أيضا أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء المنظمة خصوصاً مقاييس الأداء المالي.

منهجية الدراسة

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمة لطبيعة هذه الدراسة لاختبار أثر المتغير المستقل (إيداع سلسلة التزويد) في المتغير التابع (ممارسات الجودة الشاملة) من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط.

مجتمع الدراسة وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة الأردنية والمعنيين في عملية التزويد وهم (مديرية الشؤون المالية، مديرية الشؤون الإدارية، مديرية المعطاءات الهندسية) وقد بلغ تعدادهم الكلي (204) موظفا تم مسحه بالكامل حسب كشوف دوائر إدارة الموارد البشرية في منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة الأردنية. استرجع منها (90) استبانة، تم استبعاد 27 استبانه لعدم صلاحياتها، بقي منها (73) استبانة. وحسب الجدول (1):

جدول (1) مجتمع الدراسة وعدد الاستبانات الموزعه على افراده

اسم الدائرة	عدد العاملين	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المرتجعة
مديرية الشؤون المالية	95	95	45
مديرية المعطاءات الهندسية	24	24	15
مديرية الشؤون الإدارية	85	85	30
المجموع	204	204	90

المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة

الجدول (2) يوضح توزيع أفراد وحدة المعاينة والتحليل حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	57	78.1
	اناث	16	21.9
المجموع		73	100
العمر	أقل من30 سنة	21	28.8
	من 30– أقل من 40سنة	26	35.6
	من 40– أقل من 50 سنة	12	16.4
	50 سنة فأكثر	14	19.2
المجموع		73	100
مدة الخبرة	5 سنوات فأقل	11	15.1
	من 5 – أقل من 10 سنوات	29	39.7
	من 10 – أقل من 15 سنة	25	34.2
	من 15 سنة فأكثر	8	11.0
المجموع		73	100
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	15	20.5
	بكالوريوس	44	60.3
	دراسات عليا	14	19.2
المجموع		73	100
المركز الوظيفي	مدير	22	30.1
	رئيس قسم	51	69.9
المجموع		73	100

يوضح الجدول(2) المتغيرات الديمغرافية لأفراد وحدة المعاينة والتحليل (الجنس؛ والعمر؛ ومدة الخبرة؛ والمؤهل العلمي؛ والمركز الوظيفي). وبناء على تحليل المتغيرات الديمغرافية السابقة تبين أن 78.1% من المبحوثين هم من الذكور، وما نسبته 21.9% هم من الاناث.

وبما يتعلق بمتغير العمر، فقد أشارت نتائج التحليل ان 28.80% من أفراد العينة تقل أعمارهم عن 30 سنة، وان 35.6% هم ممن تتراوح أعمارهم بين 30 إلى أقل من 40 سنة، كما أظهرت النتائج ان16.4% تتراوح أعمارهم بين 40 إلى أقل من 50سنة، وأخيراً، تبين أن نسبة تتراوح أعمارهم من 50 سنة فأكثر ما مجمله 19.2%. وبما يرتبط بمتغير مدة الخبرة، فقد أظهرت النتائج أن ما نسبته 15.1% هم ممن لديهم خبرة عملية 5 سنوات فأقل و30.7% هم ممن تتراوح عدد سنوات خبرتهم العملية من 5 . أقل من10 سنوات؛ وأن 34.2%. هم ممن تتراوح عدد سنوات خبرتهم العملية من 10 . أقل من15 سنة واخيراً، تبين أن النسبة المئوية للمبحوثين من وحدة المعاينة والتحليل ممن لديهم خبرة أكثر من 15 سنوات بلغت 11.0%. وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد تبين ان 20.5% من المبحوثين هم حملة شهادة بكالوريوس فما دون، وأن 60.3% هم من حملة درجة البكالوريوس، كما بينت النتائج أن نسبة الأفراد من حملة شهادة درجة الدراسات العليا هي 19.1%. وأخيراً، بالنسبة لمتغير المركز الوظيفي تبين 30.13% هم من مستوى المديرين، وأن 69.87% هم من رؤساء الأقسام.

أدوات الدراسة ومصادر الحصول على المعلومات

لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام مصدرين أساسيين لجمع المعلومات، وهما المصادر الثانوية: وتتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

المصادر الأولية: وتتمثل في الاستبانة التي قام الباحث بتطويرها كاداة رئيسة للدراسة، والتي شملت عدداً من العبارات عكست أهداف الدراسة وأسئلتها، وتم إستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أخذت كل إجابة أهمية نسبية. ولأغراض التحليل تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.20 وتضمنت الإستبانة أربعة أجزاء، هي.الجزء الأول: الجزء الخاص بالمتغيرات الديمغرافية لأفراد وحدة المعاينة والتحليل من خلال (5) متغيرات وهي (الجنس؛ والعمر؛ ومدة الخبرة؛ والمؤهل العلمي؛ والمركز الوظيفي) لغرض وصف عينة الدراسة. أما الجزء الثاني: فقد تضمن مقياس إبداع سلسلة التوريد عبر بعدين رئيسين، هما (تحسين العملية، ونظم المعلومات) بواقع (15) فقرة لقياسها، مقسمة على النحو الآتي: تحسين العملية (1–7) ونظم المعلومات (8–15)، أما الجزء الثالث: فتضمن مقياس إدارة الجودة الشاملة عبر أربعة أبعاد رئيسة، وهي (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة جودة المورد، والتحسين المستمر) وتم قياسها من خلال (21)، مقسمة على النحو

الآتي: التركيز على العميل (16–20)، وتمكين العاملين (21–26)، وإدارة علاقات الموردين (27–31)، والتحسين المستمر (32–36). وأخيرا الجزء الرابع جودة المعلومات وتم قياسها من خلال (8) فقرات (37–44). وبناء على ذلك تم وضع القرار لمستوى الأهمية على النحو التالي: الأهمية المنخفضة من (1 أقل من 2.33)، والأهمية المتوسطة (2.33 – 3.66)، والأهمية المرتفعة من 3.67 إلى 5.

صدق أداة الدراسة وثباتها

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (10) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية متخصصين في إدارة الأعمال وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين وتم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل أو إضافة في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات إداة الدراسة: تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، لقياس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن أسئلة الاستبانة، والجدول(3) يبين نتائج أداة الثبات لهذه الدراسة.

الجدول (3) معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة (مقياس كرونباخ ألفاα)

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة (α) ألفا
1	إبداع سلسلة التوريد	15	0.908
1 . 1	تحسين العملية	7	0.862
2 . 1	نظم المعلومات	8	0.850
2	إدارة الجودة الشاملة	21	0.925
1 . 2	التركيز على العميل	5	0.719
2 . 2	تمكين العاملين	6	0.840
3 . 2	إدارة علاقات الموردين	5	0.809
4 . 2	التحسين المستمر	5	0.872
3	جودة المعلومات	8	0.821

التحقق من ملاءمة البيانات للتحليل الإحصائي

لأغـراض التحقـق مـن موضـوعية نتـائج الدراسـة فقـد تـم إجـراء إختبـار Kolmogorov-Smirnov، يفقد الإرتباط قدرته على تفسير الظاهرة محل البحث أو التنبؤ بها، وكما هو موضح بالجدول (4)، حيث كانت مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أكبر من (0.05) وهو مستوى الدلالة المعتمد في المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة وبهذا فإن البيانات تعتبر موزعة طبيعيا.

الجدول(4) التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

	المتغير	K – S	Sig. *	النتيجة
1	إبداع سلسلة التوريد	1.122	0.161	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 1	تحسين العملية	1.502	0.076	يتبع التوزيع الطبيعي
2 – 1	نظم المعلومات	1.062	0.209	يتبع التوزيع الطبيعي
2	إدارة الجودة الشاملة	0.932	0.351	يتبع التوزيع الطبيعي
1 – 2	التركيز على العميل	1.465	0.075	يتبع التوزيع الطبيعي
2 – 2	تمكين العاملين	1.149	0.142	يتبع التوزيع الطبيعي
2 – 2	إدارة علاقات الموردين	1.565	0.105	يتبع التوزيع الطبيعي
4 – 2	التحسين المستمر	1.522	0.092	يتبع التوزيع الطبيعي
3	جودة المعلومات	1.829	0.122	يتبع التوزيع الطبيعي

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

تحليل بيانات الدراسة

لوصف وتحليل إبداع سلسلة التوريد، وإدارة الجوده الشامله، وجودة المعلومات، وفي سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، لجأ الباحث إلى إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح بالجدوال (5، 6، 7).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية

لمستوى إبداع سلسلة التوريد في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

ت	إبداع سلسلة التوريد	المتوسط الحسابي	ترتيب الأهمية	مستوى الممارسة
1	تحسين العملية	3.217	1	متوسط
2	نظم المعلومات	3.223	2	متوسط
المتوسط الحسابي العام لإبداع سلسلة التوريد		3.220	متوسط	

قيمة (t) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) (1.650).

إذ يشير الجدول (5) إلى مستوى إبداع سلسلة التوريد في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.217– 3.223)، أما المتوسط الحسابي العام لمستوى إبداع سلسلة التوريد فكان (3.220) وبمستوى ممارسة متوسط.

إدارة الجودة الشاملة:

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية

لإدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

ت	إدارةالجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	مستوى الممارسة
1	التركيز على العميل	3.091	2	متوسط
2	تمكين العاملين	3.333	4	متوسط
3	إدارة علاقات الموردين	2.283	3	ضعيف
	التحسين المستمر	3.113	1	متوسط
المتوسط الحسابي العام لإدارة الجودة الشاملة		2.955	متوسط	

قيمة (t) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) (1.96).

أشار الجدول (6) إلى مستوى إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بين (2.283 –3.333)، أما المتوسط الحسابي العام لمستوى إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة فكان (2.955) وبمستوى متوسط وفسر ذلك ان هناك تشارك شبه الكامل ما بين الشركات والموردين في تنسيق المواد وتدفق المعلومات.

جودة المعلومات

أشار الجدول 7 إلى مستوى جودة المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، حيث كان المتوسط الحسابي لجودة المعلومات (3.512) عند مستوى دلالة (α=0.000) مما يشير إلى أن مستوى جودة المعلومات لدى سلسطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة متوسط .

الجدول (7) المتوسطات الحسابية لجودة

المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

ت	إدارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	مستوى الممارسة
1	جودة المعلومات	3.512	0.00	متوسط

تحليل مدى ملاءمة البيانات لإفتراضات تحليل الانحدار

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لإختبار فرضيات الدراسة قام الباحث بإجراء بعض الإختبارات وذلك من أجل ضمان ملاءمة البيانات لإفتراضات تحليل الانحدار، إذ تم التأكد من عدم وجود إرتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة Multicollinearity بإستخدام معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF) وإختبار التباين المسموح به Tolerance لكل متغير من متغيرات الدراسة مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخم التباين المسموح به (VIF) للقيمة (10). وأن تكون قيمة التباين المسموح به Tolerance أكبر من (0.05). والجدول (8) يبين نتائج هذه الإختبارات.

جدول(8) نتائج اختبار تضخم التباين والتباين المسموح به

ت	المتغيرات المستقلة الفرعية	VIF	Tolerance
1	تحسين العملية	5.773	0.772
2	نظم المعلومات	2.278	0.836

يتضح من النتائج الواردة في الجدول(8) عدم وجود تداخل خطي متعدد Multicollinearity بين أبعاد المتغير المستقل (إبداع سلسلة التوريد)، وأن ما يؤكد ذلك قيم معيار إختبار معامل تضخم التباين (VIF) للأبعاد المتمثلة بـ (تحسين العملية، ونظم المعلومات) والبالغة (2.278؛ 5.773) على التوالي وهي تقل عن (10). كما يتضح أن قيم إختبار التباين المسموح به (Tolerance) تراوحت بين (0.772 -0.836) وهي أكبر من (0.05) ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود إرتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة.

اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى H_{O1}

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة ادارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وكما هو موضح بالجدول(9). إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.738) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.545)، أي أن ما قيمته (0.545) من التغيرات في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة ناتج عن التغير في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.268)لتحسين العملية، و(0.527) لنظم المعلومات. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بإبداع سلسلة التوريد بأبعادها يؤدي إلى زيادة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة

الاقتصادية الخاصة بقيمة (0.268). لتحسين العملية، (0.527) للنظم المعلومات. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (41.871) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الرئيسة الأولى، وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفرية)، وتقبل الفرضية البديلة.

جدول (9) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير

إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
إدارة الجودة الشاملة	0.738	0.545	41.871	2	بين المجاميع	0.000	0.268	تحسين العملية	2.396	0.004
				70	البواقي		0.527	نظم المعلومات	4.710	0.000
				72	المجموع					

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

وللتوصل إلى أي الأبعاد في إبداع سلسلة التوريد ذات التأثير الأكبر، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وكما هو موضح بالجدول (10).

جدول(10) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لبيان أي أبعاد إبداع سلسلة التوريد الأكثر تأثيرا في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	المتغيرات	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	التغيرات الإحصائية Change Statistics			
					التغير في معامل التحديد (R^2)	التغير في قيمة F	DF1	DF2	Sig*F Change
ادارة الجودة الشاملة	نظم المعلومات	0.712	0.507	117.984	0.500	73.123	1	71	0.000
	نظم المعلومات + تحسين العملية	0.738	0.545	67.490	0.532	5.738	1	70	0.019

يوضح الجدول(10) أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغت معاملات الارتباط R للمتغيرات كالآتي: (0.712) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.738) لنظم المعلومات وتحسين العملية لإبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.507) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.545) لنظم المعلومات وتحسين العملية لإبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة التغير في معامل التحديد R^2 Change (0.500) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.037) لنظم المعلومات وتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويؤكد معنوية هذا التأثير التغير في قيمة F والتي بلغت (73.123) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(5.738) لنظم المعلومات وتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وكنتيجة لذلك وبالأعتماد على مقاييس الأداء التي تتطلب التحسين المستمر، فقد تتطلب التركيز على عناصر مختلفة من إدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى الدراية بعوامل المنظمة الأخرى مثل سمعة المنظمة لتحقيق الأداء المتفوق.

وللتحقق من تأثير إبداع سلسلة التوريد بأبعادها في كل بعد من أبعاد ممارسة الجودة الشاملة (التركيز على العميل، وتمكين العاملين، وإدارة جودة المورد، والتحسين المستمر) في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، قام الباحث بتجزئة الفرضية الرئيسة الأولى إلى اربعة فرضيات فرعية، وكما هو موضح أدناه.

الفرضية الفرعية الأولى H_{O1-1}

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (لنظم المعلومات وتحسين العملية) في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول (11) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير إبداع سلسلة التوريد في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
التركيز على العميل	0.656	0.430	26.452	2	بين المجاميع	0.000	0.324	تحسين العملية	2.590	0.012
				70	البواقي		0.389	نظم المعلومات	3.107	0.003
				72	المجموع					

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

يوضح الجدول(11) أثر إبداع سلسلة التوريد(تحسين العملية، ونظم المعلومات) في التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية ونظم المعلومات) في ممارسة التركيز على العميل، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.656) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.430)، أي أن ما قيمته (0.430) من التغيرات الحاصلة في ممارسة التركيز على العميل تكون ناتجة عن التغير في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.324) لتحسين العملية، و(0.389) لنظم المعلومات. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بإبداع سلسلة التوريد بأبعادها يؤدي إلى زيادة في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بقيمة (0.324) لتحسين العملية، و(0.389) لنظم المعلومات. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (26.452) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الفرعية الأولى، وعليه ترفض الفرضية الفرعية الأولى العدمية، وتقبل الفرضية البديلة. وهذه النتيجه تتفق مع ما جاء في دراسة (Alsamurai,2012)أن أكثر من 97% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الإدارة تعمل بشكل مستمر على الوفاء بالتزاماتها تجاه الزبائن، وهذا من أهم الأمور التي تؤدي إلى تحقيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وللتحقق أي المتغيرات ذات التأثير الأكبر في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وكما هو موضح بالجدول (12)

جدول (12) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لبيان إبداع سلسلة التوريد الأكثر تأثيرا في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	المتغيرات	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	التغيرات الإحصائية Change Statistics				
					التغير في معامل التحديد (R^2)	التغير في قيمة F	DF1	DF2	Sig* F Change
التركيز على العميل	نظم المعلومات	0.6130	0.376	42.759	0.376	42.759	1	71	0.000
	نظم المعلومات + تحسين العملية	0.656	0.430	26.452	0.055	6.706	1	70	0.000

يوضح الجدول (12) أثر إبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تحقيق ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغت معاملات الارتباط R للمتغيرات كالآتي: (0.613) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.656) لنظم المعلومات وتحسين العملية لإبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.376) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.430) لنظم المعلومات وتحسين العملية لإبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة التغير في معامل التحديد R^2 Change (0.376) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و (o.055) نظم المعلومات وتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويؤكد معنوية هذا التأثير التغير في قيمة F والتي بلغت (42.759) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(6.706) لنظم المعلومات وتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الفرعية الثانية H_{O1-2}

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وكما هو موضح بالجدول(13).

جدول(13) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير إبداع سلسلة التوريد في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
تمكين العاملين	0.680	0.463	30.177	2	بين المجاميع	0.000	0.182	تحسين العملية	1.502	0.138
				70	البواقي		0.541	نظم المعلومات	4.456	0.000
				72	المجموع					

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

يوضح الجدول (13) أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لبعد نظم المعلومات في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.680) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.463)، أي أن ما قيمته (0.463) من التغيرات الحاصلة في تمكين العاملين تكون ناتجة عن التغير في نظم المعلومات كأحد أبعاد إبداع سلسلة التوريد، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.541) لنظم المعلومات. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بنظم المعلومات في إبداع سلسلة التوريد يؤدي إلى زيادة في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بقيمة (0.541) لنظم المعلومات. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمةF المحسوبة والتي بلغت (30.177) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الفرعية الثانية، في الجزء المتعلق بنظم المعلومات منها وقبول الجزء المتعلق بتحسين العملية وعليه

ترفض الفرضية العدمية (الصفرية) الفرعية الثانية جزئيا، وتقبل الفرضية البديلة لها والمتعلقة بنظم المعلومات. وهذا يعني أن الحصول على المعلومات يعني تقليل الاختلاف أو التباين في سلسلة التوريد،(Poiger, 2006).

وللتحقق أي المتغيرات ذات التأثير الأكبر في إبداع سلسلة التوريد في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وكما هو موضح بالجدول(14).

جدول(14) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لبيان إبداع سلسلة التوريد الأكثر تأثيرا في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	المتغيرات	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	التغيرات الإحصائية Change Statistics				
					التغير في معامل التحديد (R^2)	التغير في قيمة F	DF1	DF2	Sig* F Change
تمكين العاملين	نظم المعلومات	0.668	0.446	57.087	0.446	57.087	1	71	0.000

يوضح الجدول(14) أثر إبداع سلسلة التوريد (نظم المعلومات) في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لبعد نظم المعلومات في إبداع سلسلة التوريد في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغت معاملات الارتباط R للمتغيرات كالآتي: (0.668) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.446) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة التغير في معامل التحديد R^2 Change (0.446) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويؤكد معنوية هذا التأثير التغير في قيمة F والتي بلغت (57.087) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الفرعية الثالثة H_{O1-3}

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصةعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وكما هو موضح بالجدول(15).

جدول (15) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير إبداع سلسلة التوريد في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
إدارة علاقات الموردين	0.565	0.319	16.384	2	بين المجاميع	0.000	0.338	تحسين العملية	2.470	0.016
				70	البواقي		0.275	نظم المعلومات	2.013	0.048
				72	المجموع					

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

يوضح الجدول(15) أثر إبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.565) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.319)، أي أن ما قيمته (0.319) من التغيرات الحاصلة في إدارة علاقات الموردين تكون ناتجة عن التغير في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.338) لتحسين العملية، و(0.275) لنظم المعلومات. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بإبداع سلسلة التوريد بأبعادها يؤدي إلى زيادة في ممارسة إدارة علاقات

الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بقيمة (0.338) لتحسين العملية، و(0.275) لنظم المعلومات. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (16.384) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الفرعية الأولى، وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفرية) الفرعية الثالثة، وتقبل الفرضية البديلة.

وللتحقق أي المتغيرات ذات التأثير الأكبر في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise ، وكما هو موضح بالجدول (16).

جدول (16) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لبيان إبداع سلسلة التوريد الأكثر تأثيرا في ممارسة إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	المتغيرات	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	التغيرات الإحصائية Change Statistics			
					التغير في معامل التحديد (R^2)	التغير في قيمة F	DF1	DF2	Sig* F Change
إدارة علاقات الموردين	تحسين العملية	0.529	0.279	27.534	0.269	22.534	1	71	0.000
	تحسين العملية + نظم المعلومات	0.565	0.319	6.384	0.239	4.052	1	70	0.048

يوضح الجدول (16) أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في تحقيق ممارسة إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغت معاملات الارتباط R للمتغيرات كالآتي: (0.529) لتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05)، و(0.565) لتحسين العملية ونظم المعلومات لإبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.279) لتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و(0.319) لتحسين العملية ونظم المعلومات في إبداع سلسلة التوريد عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة التغير في معامل التحديد R^2 Change (0.269) لتحسين العملية عند مستوى (α

0.05 ≤)، و (o.039) لتحسين العملية ونظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويؤكد معنوية هذا التأثير التغير في قيمة F والتي بلغت (27.534) لتحسين العملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، و (16.384) لتحسين العملية ونظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الفرعية الرابعة H_{O1-4}

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر إبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في ممارسة التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وكما هو موضح بالجدول(17).

جدول(17) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير إبداع سلسلة التوريد في التحسين المستمر سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig* مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
التحسين المستمر	0.616	0.379	21.392	2	بين المجاميع	0.000	0.099	تحسين العملية	0.755	0.453
				70	البواقي		0.543	نظم المعلومات	4.162	0.000
				72	المجموع					

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

يوضح الجدول(17) أثر إبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية ونظم المعلومات) في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لبعد نظم المعلومات في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.616) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (0.379)، أي أن ما قيمته (0.379) من التغيرات الحاصلة في التحسين

المستمر تكون ناتجة عن التغير في نظم المعلومات كأحد أبعاد إبداع سلسلة التوريد، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.543) لنظم المعلومات. وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى الاهتمام بنظم المعلومات في إبداع سلسلة التوريد يؤدي إلى زيادة في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بقيمة (0.543) لنظم المعلومات. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (21.392) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يؤكد عدم صحة قبول الفرضية الفرعية الأولى، في الجزء المتعلق بنظم المعلومات منها وقبول الجزء المتعلق بتحسين العملية وعليه ترفض الفرضية العدمية (الصفرية) الفرعية الرابعة جزئيا، وتقبل الفرضية البديلة لها المتعلقة بنظم المعلومات

وللتحقق أي المتغيرات ذات التأثير الأكبر في إبداع سلسلة التوريد بأبعادها في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise ، وكما هو موضح بالجدول(18).

جدول(18) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لبيان إبداع سلسلة التوريد الأكثر تأثيرا في التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

المتغير التابع	المتغيرات	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	التغيرات الإحصائية Change Statistics				
					التغير في معامل التحديد (R^2)	التغير في قيمة F	DF1	DF2	Sig* F Change
التحسين المستمر	نظم المعلومات	0.612	0.371	42.471	0.371	42.471	1	71	0.000

يوضح الجدول(18) أثر إبداع سلسلة التوريد ببعدها (نظم المعلومات) في تحقيق ممارسة التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لبعد نظم المعلومات في إبداع سلسلة التوريد في ممارسة التحسين المستمر في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، إذ بلغت معاملات الارتباط R للمتغيرات كالآتي: (0.612) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ

(0.371) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة التغير في معامل التحديد R^2 Change (0.371) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويؤكد معنوية هذا التأثير التغير في قيمة F والتي بلغت (42.471) لنظم المعلومات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الرئيسة الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول(19) نتائج تحليل المسار لأثر إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة

البيان	Chi^2 المحسوبة	GF	CFI	RMSEA	Sig* مستوى الدلالة	Direct Effect قيم معاملات التأثير المباشر		Indirect Effect قيم معاملات التأثير غير المباشر	المسار	T المحسوبة	Sig* مستوى الدلالة
إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات	5.653	0.995	0.993	0.021	0.025	إبداع سلسلة التوريد	0.692		SCI ↓ TQM	12.897	0.00
						جودة المعلومات	0.671	0.392	SCI ↓ IQ	23.553	0.00

مؤشر ملائمة الجودة ومن المفترض ان يقترب من الواحد صحيح
مؤشر المواءمة المقارن ومن المفترض ان يقترب من الواحد صحيح
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي ومن المفترض ان يكون قيمته محصورة بين 0.05و0.08
إبداع سلسلة التوريد
جودة المعلومات
إدارة الجودة الشاملة

GFI : Goodness of Fit Index must Proximity to one
FI : Comparative Fit Index must Proximity to one
RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation
SCI : Supply Chain Innovation
IQ : Information Quality
TQM : Total Quality Management

تم الاستعانة بتحليل المسار Path Analysis واستخدم البرنامج الاحصائي Amos V.21 المدعوم ببرنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V.21 من أجل التحقق إذا كان هناك أثرا مباشرا أو غير مباشر لإبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط، وكما يوضحه الجدول رقم(19)، حيث تشير نتائج التحليل إلى تأثير إبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط، إذ بلغت قيمة chi^2 المحسوبة (5.653) وهي ذات دلالة معنوية عند ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة مؤشر ملاءمة الجودة Goodness of Fit Index (GFI) (0.995) وهو مقارب إلى قيمة الواحد صحيح (الملاءمة التامة). كما بلغ مؤشر الملاءمة المقارن(0.993) (CFI) Comparative Fit Index وهو مقارب أيضا إلى الواحد الصحيح، اضافة إلى بلوغ مؤشر جذر

متوسط مربع الخطأ التقريبيRoot Mean Square Error of Approximation (RSMEA) (0.021) وهي تقارب قيمة الصفر. وبناء على قيم الاحصائية المذكورة بلغ التأثير المباشر لإبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة (0.692)، وبالتالي فان زيادة الاهتمام بإبداع سلسلة التوريد من شانه أن يؤثر في إدارة الجودة الشاملة. وبنفس الاتجاه فقد بلغ التاثير المباشر لجودة المعلومات في إدارة الجودة الشاملة(0.671)، وبالتالي فإن زيادة الاهتمام بجودة المعلومات من شانه أن يولد تأثيرا في إدارة الجودة الشاملة. وقد بلغ التأثير غير المباشر لإبداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة كمتغير وسيط (0.392). وهو ما يؤكد الدور الذي تلعبه جودة المعلومات في تعزيز إبداع سلسلة التوريد، ومن المؤشرات التي تعزز هذه النتيجة قيمة Tالمحسوبة لمعامل تاثير المسار الأول (إبداع سلسلة التوريد–جودة المعلومات) (12.897)، فيما بلغت قيمةT المحسوبة لمعامل تأثير المسار الثاني (جودة المعلومات– إدارة الجودة الشاملة) (23.552)، وهذه النتيجة تشير إلى أن زيادة الاهتمام بإبداع سلسلة التوريد من خلال جودة المعلومات من شانه أن يوجد تأثير في إدارة الجودة الشاملة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

النتائج :

أشارت نتائج الدراسه إلى ما يلي:

1. ان هناك مستوى متوسط من إبداع سلسلة التوريد وإدارة الجودة الشاملة وجودة المعلومات في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك اهتمام من قبل العاملين في إدارة سلسلة التوريد ومدى ارتباطها بإدارة الجودة الشاملة متوسط علاوة على أن الارتباط من وجهة نظر المبحوثين حول إدارة سلسلة التزويد وجودة المعلومات وأثرهما في إدارة الجودة الشاملة هو متوسط وإن جودة المعلومات لا تفي بالغرض المطلوب منها مما يعكس الأثر المتوسط في إدارة الجودة الشاملة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Jawzneh & Al-Houry, 2011) التي جاءت تقديرات المبحوثين عالية على مقياس متغيرات الدراسة.
2. وجود تأثير متوسط لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. وتفسير ذلك يعود إلى أن سلطة منطقة العقبة الاقتصادية هي مؤسسة حكومية ويلاحظ فيها أن درجة البروقراطية عالية مما يؤثر على المناخ التنظيمي الذي يتعامل فيه الموظف ضمن حدود الإجراءات والانظمة، وقد اتفقت

هذه النتيجة تقريبا مع نتيجة دراسة (Dubey & Chakrabarty, 2011) حيث أشارت النتيجة أن ضعف تأثير ممارسات سلسلة التزويد الابداعية في ممارسات إدارة الجودة الشاملة.

3. وجود تأثير متوسط لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في ممارسة التركيز على العميل في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. حيث تشير هذه النتيجة إلى ان تحسين العملية الإبداعية في سلسلسة التوريد لا يحدث فيها تطوير يذكر وأن نظم المعلومات المسخرة في السلطة لا تفي بالتواصل المطلوب مع العميل، واتفقت هذه النتيجة ونتيجة (Ozlen, 2013) التي أشارت إلى ضعف تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في إدارة العلاقة مع العملاء من خلال إدارة سلسلة التوريد.
4. وجود تأثير لنظم المعلومات كبعد من ابعاد أبداع سلسلة التوريد في تمكين العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. ونلاحظ انه بالرغم من الاستخدام المكثف لإدارة العمليات والانشطة في سلطة أقليم العقبة إلا أن هذه التكنولوجيا غير مسخرة في ممارسات إبداع سلسلة التزويد بالشكا الذي يجعل الموظفين ممكنين من انجاز انشطة ممارسات سلسلة التوريد وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ozlen, 2013) حول عدم تسخير تكنولوجا المعلومات بشكل اساسي في انشطة ممارسات سلسلة التوريد، في حين أنها اختلف مع دراسة (Hasan,2013) التي أشارت إلى أن ممارسات سلسلة التوريد واستدامتها يؤثر بشكل قوي في الأداء التشغيلي والتنظيمي للمنظمة.
5. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لإبداع سلسلة التوريد بأبعادها (تحسين العملية ونظم المعلومات) في إدارة علاقات الموردين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.
6. وجود تأثير متوسط لبعد نظم المعلومات في التحسين المستمر كبعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، مما يشير إلى أن استخدام نظم المعلومات لا ينعكس بشكل قوي في عمليات التحسين المستمر لممارسة إدارة الجودة الشاملة، مما يعني أن العمليات والأنشطة تسير بشكل روتيني دون أن يكون هناك اهتمام عال بعمليات التحسين المستمر بما ينعكس بشكل إيجابي في ممارسات الجودة الشاملة.
7. وجود تأثير متوسط لإبداع سلسلة التوريد (تحسين العملية، ونظم المعلومات) في إدارة الجودة الشاملة من خلال جودة المعلومات كمتغير وسيط في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. مما يعني أن هناك أثر مباشر لابداع سلسلة التوريد في إدارة الجودة الشاملة بشكل

مباشر وأن هذا الأثر يزداد كلما زادت جودة المعلومات التي يمكن تسخيرها وتفعيلها في ممارسات سلسلة التوريد بما يعزز الإبداع المتحصل فيها وبما ينعكس بمجمله في ممارسات إدارة الجودة الشاملة.

التوصيات:

تأسيساً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- توجية اهتمام إدارة سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بالاستمرار بأبداع سلسلة التوريد والمحافظه على أثرها في إدارة الجوده الشامله، وذلك من خلال ربط نظم المعلومات لعملياتها الداخلية مع نظم معلومات الموردين وشركاء الأعمال واستمرار تحديث نظم عملها.

2- توجية اهتمام إدارة سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة بتحليل ودراسة بعض الجوانب التي بينت الدراسة عدم استجابة بعض أبعاد الجوده الشاملية لتأثيرها مثل تحسين العملية وتمكين العاملين.

3- توجيه اهتمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول الموضوعات ذات العلاقه مثل نضوج سلسة التوريد وأثره في الجوده الشاملة أو تحسين الأداء المؤسسي.

4- العمل على إيجاد قسم خاص بأنظمة المعلومات ومحاولة ربطه وتفعبله في ممارسات الجودة الشاملة بما يحقق ممارسات الجودة الشاملة بفاعلية.

5- العمل على إيجاد مناخ إبداعي قابل للتطبيق وربط إنجاز الانشطة ضمن مبدأ السبب والنتيجة في ممارسات التوريد وممارسات الجودة الشاملة.

المراجع

الجوازنة، بهجت، والحوري، سليمان،(2011)، "تقييم أداء سلسلة التوريد في الشركات الصناعية الأردنية"، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد (1-أ)، ص 33-64.

جودة ، محفوظ أحمد، (2009)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الرابعة، دار وائل للنشر، عمان الاردن.

ياغي، محمد عبدالفتاح، (1010)، اتخاذ القرارات التنظيمية، دار وائل للنشر، عمان الأردن.

الرشيدي، سالم سعود ،(2004) "أثر الانماط القيادية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان.

السامرائي، برهان الدين حسين، (2012)، دور القيادة في تطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، دراسة تطبيقية على مصنع سيراميك رأس الخيمة، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، رسالة ماجستير.

السعيد، إبراهيم، (2013)، المعلومات ودورها في دعم واتخاذ القرارات الإستراتيجي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة : مصر

الشموط، محمد، سالم، (2007)،"أثر علاقة المنظمة بالمزودين في إدارة سلسلة التوريد لدى الشركات الصناعية الأردنية المتوسطة"، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الصيرفي، محمد " (2009) إدارة تكنولوجيا المعلوما ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

عبد الرحمن، توفيق, (2003). "الجودة الشاملة الدليل المتكامل"، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، جمهورية مصر العربية.

الغزاوي، محمد، (2005)، انظمة إدارة الجودة والبيئة، دار وائل للنشر، عمان.

كرادشة وفاء نايل عطاالله، (2012)، تحقيق إدارة الجودة الشاملة بأستخدام معايير الأعتماد، دراسة ميدانية في مستشفى الملكة رانيا العبدالله للأطفال في الأردن، دراسة حالة من وجهة نظر مقدمي الخدمة ومرافقي متلقي الخدمة، رسالة ماجستير، كلية الأعمال، قسم إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

اللامي، غسان قاسم، (2008)، تقنيات ونظم معاصرة في إدارة العمليات، ط1، دار الثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،.

النجار، فايز جمعة (2010)، نظم المعلومات الإدارية: منظور إداري، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط3.

References

Abdul Rahman, T.(2003). Comprehensive quality integrated guide. The Center for Professional Experiences of Management "BMIC", Egypt.

Adler, P., Riley, P., Kwon, S., Signer, J., Lee, B., & Satrasala, R. (2003). Performance improvement capability: keys to accelerating performance improvement in hospitals. *California Management Review, 45*(2) : 12-33.

Ageron, A. (2012). Supply Chain Innovation in French Companies: An Empirical Analysis, University of Grenoble.

Alghazzawi, M.(2005). Quality and environment management systems. Dar Wae'l for Publishing, Amman.

Al-Jawzneh, B., Al-Houry, S.(2011). Evaluation of supply chain Performance in Jordanian Industrial Companies. *Yarmouk Research Journal, Human and Social Sciences Series, 27*, 1, 33 64.

Al-Lami, G. (2008). Contemporary techniques and systems in operations management. Dar Al-Thara' for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Rashidi, S. (2004). The impact of leadership patterns on the application of total quality management in the public sector in the Kingdom of Saudi Arabia (unpublished master thesis). University of Jordan, Amman.

Al-Saeed, I.(2013). Information and its role in supporting and taking strategic decisions. Arab Group for Training and Publishing, Cairo, Egypt.

Alsairafi, M. (2009) . Information technology management. Dar Alfikr Alarabi, Alexandria, Egypt.

Alsamurai, B. (2012). The role of leadership in implementing principles of total quality management, Applied study on Ras Al Khaimah ceramics factory, British Arab Academy for Higher Education(Master thesis).

Alshammout, M (2007). The impact of the organization's relationship with suppliers in sup

Anderson, J., Rungtusanatham, M. & Schroder, R. (1999). A theory of quality management underlying the Deming management method. *The Academy of Management Review, 19*(3): 472-509.

Beamon, B. (1999). Designing the green supply chain. *Logistics Information Management, 12*(4): 332-342.

Bitner, M., Brown, S., & Meuter, M. (2000). Technology infusion in service encounters. *Journal of the Academy of Marketing Science, 28*(1): 138- 149.

Boyson, S., Corsi, T., & Verbraeck, A. (2003). The e-supply chain portal: A core business model. Transportation Research Part E: *Logistics and Transportation Review, 39*(2): 175-192.

Byrnes, J. (2004). Fixing the healthcare supply chain. Harvard Business School Working Knowledge.

Chapman, R., Soosay, C., & Kandampully, J. (2003). Innovation in logistic services and the new business model: a conceptual framework. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 33*(7): 630-650.

Cigolini, R., Cozzi, M. & Perona, M. (2004). A new framework for supply chain management: conceptual model and empirical test. *International Journal of Operations and Production Management, 24* (1):7–14.

Crosby, P. (2008). Quality Is Free, McGraw-Hill Book Company ,New York.

Croxton, K., García-Dastugue, S., Lambert, D., & Rogers, D. (2001). The Supply Chain Management Processes. *International Journal of Logistics Management. 12* (2): 13-36.

Dubey R., Chakrabarty A. (2011). Role of Innovative Supply Chain Practices and Total Quality Management (TQM) on Performance of Indian Cement Manufacturing Firms-AN Empirical Study. *Polish Journal of Management Studies, 22*(2): 67-82.

Eppler, M. (2006). Managing information Quality. Heidelberg publishing, Inc, Germany

Ford, E.& Hughes, J. (2007). A collaborative product commerce approach to value-based health plan purchasing. *Supply Chain Management: An International Journal, 12*(1): 32 -41.

Gunasekaran, A., & Ngai, T. (2004). Information systems in supply chain integration and management. *European Journal of Operational Research, 159(2)*: pp. 269–295.

Hasan, M. (2013). Sustainable supply chain management practices and operational performance. *American Journal of Industrial and Business Management, 3*(3), PP. 42-48.

Herzlinger, R. (2006), Innovating in health care framework. Harvard Business School Publishing, Boston, MA.

Howells, J. & Tether, B.S. (2004).Innovation in services: issues at stake and trends. A Report for DG Enterprise of the European Commission, under contract INNO Studies 2001.

http://dx.doi.org/10.4236/ajibm.2013.31006 Published Online January. http://hbswk.hbs.edu/archive/4036.html)

Jime´nez-Jime´nez, J. & Martı´nez-Costa, M. (2009). The performance effect of HRM and TQM: a study in Spanish organizations. *International Journal of Operations & Production Management, 29*(12): 1266-1289.

Jouda, M. (2009). Total quality management concepts and applications (4th. ed.). Dar Wae'l for Publishing, Amman Jordan.

Karadsheh, W. (2012). Achieving total quality management using accreditation standards, A field study at Queen Rania Al Abdullah Children's Hospital in Jordan, Case study from the service providers and service recipients (Master Thesis). Business Faculty, Business Department, Middle East University.

Karen M., Candace Y., & Ngaic, E.(2012). An instrument for measuring supply chain flexibility for the textile and clothing companies. *European Journal of Operational Research, 222(2*): 191–203.

Kumar, D. (2011). The role of leadership competencies for implementing TQM: An empirical study in Thai manufacturing industry. *International Journal of Quality & Reliability Management, 28*(2), 195-219.

Lin, C., Chow, W.S., Madu, C.N., Kuei, C., and Yu, P. (2005).A structural equation model of supply chain quality management and organizational performance. *International Journal of Production Economics, 96*(3): 355-365.

Long, L. (2011). Management Information System. Prentice – Hall International In , USA.

McFadden, K. , Stock, G. , & Gowen III, C. (2006).Implementation of patient safety initiatives in US hospitals. *International Journal of Operations and Production Management, 26*(3): 326-347.

Miles, I. (2004). Innovation in services. in J. Fagerberg, D. Mowery and R. Nelson (eds.), Understanding innovation, Oxford: Oxford University Press.

Nair, A. (2006). Meta-analysis of the relationship between quality management practices and firm performance-implications for quality management theory development. *Journal of Operations Management, 24*(6), 948–975.

Najjar, F. J.(2010). Management information systems: Administrative Perspective.

Onuwa, W.(2008).Quality Management Practices and Organizational Performance ,A research Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Business Administration (DBA) at the University of Surry, Guildford, England, URN:3360601.

Özlen M, & Hadžiahmetović, N. (2013). Customer relationship management and supply chain management. *Applied Programming, Vol (3),* Issue (3), March 2013. 126-132.

Poiger, Martin (2010) Improving performance of supply chain processes by reducing variability. Doctoral thesis, WU Vienna University of Economics and Business.

Prajogo, D. (2005). The comparative analysis of TQM practices and quality performance between manufacturing and service firms. *International Journal of Service Industry Management, 16*(3), 217- 228.

Saraph. v., Benson, P. , & ScHroeder, G. (1989). AN Instrument For Measuring The Critical Factors Of Quality Management. *Decision Sciences, 20*(4): 810-829.

Schneller, E.& Smeltzer, L. (2006). Strategic management of the health care supply chain. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Schniederjans,M.&Kim,G.(2003). Implementing enterprise resource-planning systems with total quality control and business process reengineering: survey results. *International Journal of Operations & Production Management, 23*(4): 418-29.

Shepherd, I. (2003). Physician, supplier, and buyer working as one to improve outcomes. in: Schneller, E.S. and Smeltzer, L.R. (2006), Strategic management of the health care supply chain. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Shih, S., Rivers, P., & Sonya Hsu, H. (2009). Strategic information technology alliances for effective health-care supply chain management", *Health Care Management Research, 22*(3):140-150.

Singh, M., Rice, J. , & Riquier, D. (2006). Transforming the global health care supply chain. MIT Center for Transportation and Logistics.

Soosay, C. & Chapman, R. (2006). An empirical examination of performance measurement for managing continuous innovation in logistics. *Knowledge and Process Management, 13*(3) :192-205.

Stundza, T. (2009).Supply chain innovation is important , Purchasing. (Available at: http://www.purchasing.com/article/354518 Supply_chain_innovation_is_important.php).

Teece, D.(2009). Dynamic capabilities and strategic management: organizing for innovation and growth. Oxford University Press, Oxford; New York.

Thompson, R., Eisenstein D., & Stratman, T. (2007).Getting supply chain on the CEO‟s agenda. Supply Chain Management Review, July/ August, pp. 26-33.

White, A.& Mohdzain, M. (2009). An innovative model of supply chain management: a single case study in the electronic sector. *International Journal of Information Technology and Management, Vol. 8* No 1, pp. 69-84.

Yaghi, M. A.(1010). Organizational decision making. Dar Wae'l for Publishing, Amman Jordan.

Zeng, A.(2003).Global sourcing: process and design for efficient management. Supply Chain Management: *An International Journal, 8*(4): 367- 379.

أثر تعارض إقرار النبي ﷺ وأفعاله وأقواله وإقراراته "دراسة تطبيقية أصولية"

محمد أمين المناسية*

ملخص

تناولت في هذا البحث (أثر تعارض إقرار النبي ﷺ وأفعاله وأقواله وإقراراته "دراسة تطبيقية أصولية") عدة أمور، تحدثت فيها عما يأتي:

أولا: الجانب النظري؛ وفيه بيان المفاهيم الأساسية من تعريف التعارض والترجيح، ومعرفة ركن المعارضة، وطرق دفع التعارض.

ثانيا: الجانب العملي؛ وفيه بيان تعارض القول والإقرار، وصور اختلاف القول والإقرار، وتعارض الفعل والإقرار، وتعارض إقرار وإقرار آخر، وما فيه من إيقاع الأمثلة عليها، وكيفية دفع التعارض الظاهري بينها.

الكلمات الدالة: التعارض، الترجيح، الإقرار، الأفعال، الأقوال.

The Impact of Opposition Between the Prophet; Peace be upon him; Approves، actions and saying An fundamentalism empirical study

Mohammad amin mohammad Almanasyeh

Abstract

This paper addressed the impact of opposition between the prophetis peace be upon him approves, actions and sayings an fundamentalism empirical study the studs tackled different things which include the following:

First: The theoretical side; which illustrates the basic concepts of the definition of conflict and preferences, knowing the side of opposition, and the ways to eliminate the opposition.

Second: The practical side; which illustrates the opposition between the saying and the approve, the conflict views between the saying and the approve, the opposition between the saying and the action, the opposition between the saying and another saying, applying the examples upon them, and finally how to push away the apparent contradiction between them.

* كلية الشريعة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث 2014/5/28م. تاريخ قبول البحث: 2015/1/28م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

المقدمة

إن موضوع التعارض من الموضوعات المهمة ، والجديرة بالبحث العميق والدراسة العلمية المستفيضة ، ونظراً لأهمية هذا الموضوع فإنه لا تخلو منه كتب الأصول قاطبة ما بين مسهب فيه، وموجز، حيث إنه يتعلق بالأدلة الشرعية، وما يُظن فيها من تعارض في ذهن المجتهد لا في حقيقة الأمر ، وقد حاول أئمة هذا الفن من العلماء الجهابذة المتخصصين أن يوفقوا بين تلك الأدلة؛ إما بالجمع بينها، أو الترجيح بمرجحات استنبطوها واستقرؤوها من نصوص الشرع واللغة؛ لذا كان هذا المبحث من مباحث أصول الفقه جديراً بالعناية بالكتابة فيه ودراسته.

وفي هذا المعنى يقول ابن حزم مؤيدا لما مضى من أنه لا تعارض بين شيء من نصوص القرآن ونصوص كلام النبي ﷺ وما نقل من أفعاله:- " قول الله عز وجل مخبرا عن رسوله ﷺ: ﴿**وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى** (3) **إِنْ** هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ **(النجم,: 3- 4)**، وقوله تعالى: ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾ **(الأحزاب:21)**، وقال تعالى: ﴿**وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا**﴾**(النساء,:82)** فأخبر عز وجل أن كلام نبيه ﷺ وحي من عنده، كالقرآن في أنه وحي، وفي أنه كل من عند الله عز وجل، وأخبرنا تعالى أنه راض عن أفعال نبيه ﷺ ، وأنه موافق لمراد ربه تعالى فيها لترغيبه عز وجل في الائتساء به عليه السلام، فلما صح أن كل ذلك من عند الله تعالى، ووجدناه تعالى قد أخبرنا أنه لا اختلاف فيما كان من عنده تعالى – صح أنه لا تعارض ولا اختلاف في شيء من القرآن والحديث الصحيح، وأنه كله متفق كما قلنا ضرورة، وبطل مذهب من أراد ضرب الحديث بعضه ببعض، أو ضرب الحديث بالقرآن، وصح أن ليس شيء من كل ذلك مخالفا لسائره"(Ibn Hazm, 1400AH)

وقرر الإمام الشاطبي ذلك قائلا: " إن كل من تحقق بأصول الشريعة؛ فأدلتها عنده لا تكاد – تعبير الشاطبي قوله: (فأدلتها عنده لا تكاد تتعارض)، موهم، حيث إن (تكاد) تدل على وقوعه، ولعله عبر بذلك لأن الناظر المجتهد قد يقع في فهمه للأدلة تعارضا، فيكون التعارض عيبا فيه لا في الشريعة – تتعارض، كما أن كل من حقق مناط المسائل؛ فلا يكاد يقف في متشابه؛ لأن الشريعة لا تعارض فيها البتة، فالمتحقق بها متحقق بما في [نفس] الأمر؛ فيلزم أن لا يكون عنده تعارض، ولذلك لا تجد البتة دليلين أجمع المسلمون على تعارضهما بحيث وجب عليهم الوقوف؛

لكن لما كان أفراد المجتهدين غير معصومين من الخطأ؛ أمكن التعارض بين الأدلة عندهم"(Shatiibi, ND).

وكذا من أسباب التعارض: أن كثيرا من الأدلة ظني، والظنيات تتعارض تعارضا ظاهرا(Hafnaoui, 1408AH).

وهذا الموضوع متشعب جداً في كتب الأصول، وقد بحثه الأصوليون من عدة جوانب وهي: التعارض بين الأدلة النقلية. والتعارض بين الأدلة العقلية. والتعارض بين دليل عقلي ونقلي.

وقد اقتصرت في بحثي هذا على مسألة واحدة ألا وهي: **(أثر تعارض إقرار النبي ﷺ وأفعاله وأقواله وإقراراته"دراسة تطبيقية أصولية")**، والبحث والنظر في باب التعارض بين الأدلة والترجيح بينها.

وهذا الباب عند أهل العلم من أنفع أبواب أصول الفقه في تكوين العقلية العلمية الشاملة ، وهو باب يفيد في الحياة العلمية والعملية ، ويتضح ذلك حيث يقف الإنسان بين دليلين متعارضين تعارضاً ظاهراً فلا يستطيع التخلص من هذا التعارض إلا بفهم هذا الجانب المهم من جوانب علم أصول الفقه.

وقد قسمت بحثي هذا إلى مبحثين، واحتوى في ثناياه بعض المطالب والفروع، وهي كما يأتي:

المبحث الأول: الجانب النظري وفيه بيان المفاهيم الأساسية

المطلب الأول: تعريف التعارض والترجيح، وفيه عدة فروع.

الفرع الأول: معنى التعارض لغة واصطلاحا.

الفرع الثاني: معنى الترجيح لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: ركن المعارضة

المطلب الثالث: طرق دفع التعارض

المبحث الثاني: الجانب العملي وفيه تعارض الإقرار مع غيره، وفيه عدة مطالب:

المطلب الأول: تعارض القول والإقرار

المطلب الثاني: صور اختلاف القول والإقرار

المطلب الثالث: تعارض الفعل والإقرار

الفرع الأول: شروط الفعل المعتبر في باب التعارض

الفرع الثاني: هل يشترط في التعارض تأخر الإقرار عن الفعل؟!

الفرع الثالث: دفع تعارض الفعل والإقرار

الفرع الرابع: تطبيقات فقهية لدفع تعارض الفعل والإقرار

المطلب الرابع: تعارض الإقرار مع إقرار آخر

المبحث الأول: الجانب النظري وفيه بيان المفاهيم الأساسية

المطلب الأول: تعريف التعارض والترجيح

الفرع الأول: معنى التعارض لغة واصطلاحا:

التعارض لغة: مصدر تعارض، والشيء عرض عيني أي مقابلها. يقال: عارض الشيء بالشيء معارضة أي قابله، وعرضت الشيء عرضا من باب ضرب، وعرضت الكتاب أي قرأته عن ظهر قلب، وعرضت المتاع للبيع أظهرته لذوي الرغبة ليشتروه، وعرضت له بالسوء اعرض من باب تعب، وفي الأمر لا تعرض _ بكسر الراء وفتحها _ أي لا تعرض له فتمنعه باعتراضك أن يبلغ مراده.

ولأنه يقال: سرت فعرض لي في الطريق عارض من جبل ونحوه، أي مانع يمنع من المضي، واعترض لي بمعناه، ومنه اعتراضات الفقهاء لأنها تمنع التمسك بالدليل، والتعارض البينات – البيانات جمع بينة: وهم الشهود. سموا بذلك لان بهم يتبين الحق– (Al-Sherbini, 1385AH; Al-Sherbini, 1377) لأن كل واحدة تعترض الأخرى وتمنع نفوذها (Al-Fayoumi, 1909; Ibn Manzoor, 1981; Bustani, ND).

وأما التعارض اصطلاحا فهو: تقابل بين أمرين على وجه يمنع كل واحد منها مقتضى صاحبه(Al-Asnawi, ND) – قوله _ تقابل _: جنس في التعريف يشمل كل تقابل، سواء كان بين دليلين أو غيرهما. والمراد بالتقابل هنا هو: أن يدل كل من الدليلين على منافي ما يدل عليه الآخر، وذلك كان يدل احدهما على الإيجاب والآخر على التحريم مثلا. وقوله _ على وجه يمنع....._ الخ: قيد ثان قد خرج من تقابل الدليلين على وجه لا يمنع ذلك. كأن يتقابل دليل مع دليل يفيد كل منهما ما يفيده الآخر، ولا تتوافر فيهما شروط التعارض، وعليه فيكون كل منهما مؤكد للآخر–.

الفرع الثاني: معنى الترجيح لغة واصطلاحا:

الترجيح لغة: مصدر رجح، ويطلق مجازا على اعتقاد الرجحان، يقال رجح الشيء يرجح _ بفتحتين _ ورجح رجوحا من باب قعد، والاسم الرجحان إذا زاد وزنه، ويستعمل متعديا أيضا فيقال

رجحته، ورجح الميزان يرجَح ويرجُح إذا ثقلت كفته بالموزون، وترجَّح الرأي عنده غلب على غيره.(Al-Fayoumi, 1909; Ibn Manzoor, 1981; Bustani, ND; Al-Razi, 1953).

وأما الترجيح اصطلاحا فهو: " تقديم المجتهد احد الطريقتين المتعارضين لما فيه من مزية معتبرة تجعل العمل به أولى من الآخر "((Al-Ghazali, 1322AH).

المطلب الثاني: ركن المعارضة

يلاحظ أولا أن المراد بركن المعارضة حقيقة المعارضة. حيث أن ركن الشيء ما يقوم به ذلك الشيء، وكثيرا ما يطلق على جزء من الماهية، كقولنا القيام ركن الصلاة، وقد يطلق على نفس الماهية وهو المراد هنا(Alknawi, ND). و من هنا يمكن القول بأن ركن المعارضة في اصطلاح الأصوليين هو:

تقابل الحجتين المتساويتين على وجه يوجب كل واحد منهما ضد ما توجبه الأخرى، وذلك كالحل والحرمة، والنفي والإثبات(Al-Sarkhasi, 1372; Al-Rahawi, ND) وقد قيدت الحجتان بكونهما متساويتين وذلك لتحقق المقابلة بينهما. إذ الضعيف لا يقابل القوي لترجيح القوي عليه فمثلا – المتواتر لا يقابل خبر الواحد وذلك لعدم المساواة فالمتواتر أقوى من خبر الواحد وهكذا. لذلك قال بعض علماء الأصول عند الكلام على ركن المعارضة أن الركن هو:

تقابل الحجتين على السواء لا مزية لأحدهما على الأخرى في الذات والصفة(ملاجيون، د.ت) فالأول كالتعارض بين القطعي والظني، والآخر كأن كان راوي احد الحديثين أحفظ وأتقن من الآخر.

المطلب الثالث: طرق دفع التعارض

قد تم الاتفاق بين علماء الإسلام _ محدثين وفقهاء وأصوليين _ على العمل على رفع التعارض المذكور، سالكين في ذلك أحد الطرق الثلاثة المعروفة:_ الجمع والترجيح والنسخ، وإن اختلفت أنظارهم وتباينت مناهجهم في ترتيب هذه الطرق عند العمل.

فكانوا في ذلك على منهجين اثنين بيانهما كما يلي:

الأول: منهج جمهور الحنفية:

ذهب جمهور الحنفية(Ibn Amir, 1403; Al-Bahari, 1418AH). إلى تقديم النسخ ،فان علم تقدم احد الدليلين المتعارضين وتأخر الآخر فيحكم بنسخ المتأخر للمتقدم ، وان لم يعلم التاريخ وكان لأحد الدليلين مزية يرجح بها على الآخر قدم وعمل به وترك المرجوح ،فان لم يتبين رجحان احدهما ولا تقدمه في الورود على الآخر،جمع بين الدليلين إن أمكن ،فان تعذر ذلك تركا وعدل في الاستدلال عنهما إلى دليل أقل منهما رتبة بحيث ينتقل من الآيتين المتعارضتين إلى السنة، ومن المسألتين المتعارضتين إلى القياس أو أقوال الصحابة رضي الله عنهم. فإن لم يوجد دليل في المسألة عُمل بالأصل المقر فيها.

وبهذا يكون ترتيب طرق دفع التعارض عندهم من الأعلى إلى الأدنى: فالنسخ أولا، ثم الترجيح ثانيا، وأخيرا الجمع. وقد صرحوا بهذا الترتيب، فقالوا: " حكمه – أي التعارض – النسخ – والنسخ لغة: يأتي بمعنى الإزالة, وبمعنى الإبطال, وبمعنى التغيير والنقل، واصطلاحا: بأنه " رفع حكم شرعي بدليل شرعي متراخ

عنه " – (Al-Fayoumi, 1909; Ibn Manzoor, 1981; Bustani, ND; Al-Zubaidi, ND; Ibn al-Najjar, 1413AH) إن علم المتأخر، وإلا فالترجيح, ثم الجمع – والجمع لغة: يدل الجمع لغة على انضمام الشيء. يقال: جمعت الشيء جمعا ويطلق الجمع على تأليف المتفرق، وعلى ضم الشيء بعضه من بعض، فالجمع كالمنع: تأليف المتفرق. واصطلاحا: " إعمال الدليلين المتعارضين الصالحين للاحتجاج المتحدين زمنا ؛ بحمل كل منها على محمل صحيح مطلقا أو من وجه دون وجه ؛ حيث يندفع بينهما التعارض " (Al- ;Ibn Fares, ND Fayrouzabadi, 1420; Al-Asfahani, 1412AH; Ibn Qutaiba, 1402), وإلا تركا إلى ما دونهما على الترتيب إن كان، وإلا قُررت الأصول "(Ibn Amir, 1403AH). وفي موضع آخر:

" وحكمه – أي التعارض – النسخ إن علم المتقدم، وإلا فالترجيح إن أمكن، وإلا فالجمع، بقدر الإمكان، وإن لم يمكن تساقطا فالمصير في الحادثة إلى ما دونهما مرتبا إن وجد، وإلا فالعمل بالأصل"(Al-Bahari, 1418AH).

الثاني: منهج جمهور الأصوليين:

يقوم منهج جمهور الأصوليين في دفع التعارض على تقديم الجمع بين الدليلين ما أمكن بأحد طرقه المعتبرة لقاعدة ؛ **إعمال الدليلين أولى من إهمالهما أو أحدهما**، فإن تعذر الجمع واستحال، أو أمكن الجمع من وجهين، وتعارض الجمعان نظر إلى التاريخ وحكم بنسخ المتأخر منهما للمتقدم.

فإن لم يعرف التاريخ رجح أحدهما على الآخر بوجه من وجوه الترجيح، فإن تعذر وجود مرجح ؛ ولم تظهر مزية لأحدهما على الآخر تعين التوقف أو التخيير(Al-Baji, 1409; Al-Shirazi, 1412; Al-Razi, 1412AH; Al-Asnawi, ND; Al-Sabki, 1404; Al-Kuludani, 1406; Al-Sabki, 1356) وعلى هذا يكون دفع التعارض عند الجمهور على أربع طرق من الأعلى إلى الأدنى: فالجمع أولا، ثم النسخ، ثم الترجيح، وأخيرا التوقف أو التخيير.

قال صاحب قواطع الأدلة: " اعلم أنه إذا تعارض خبران فلا يخلوا إما أن يمكن الجمع بينهما أو يمكن ترتيب أحدهما على الآخر في الاستعمال فإنه يفعل أيضا فإن لم يمكن وأمكن نسخ أحدهما بالآخر فإنه يفعل فإن لم يمكن رجح أحدهما على الآخر بوجه من وجوه الترجيح"(Al-Baji, 1409; Al-Samani, 1419).

المبحث الثاني: الجانب العملي وفيه تعارض الإقرار مع غيره، وفيه عدة مطالب:

المطلب الأول: تعارض القول والإقرار

عند البحث في تعارض القول والإقرار يُلاحظ أن الأصوليين لم يتوسعوا كثيرا في هذا النوع من التعارض كتوسعهم في تعارض القول مع الفعل وذلك راجع لأمور:

1- أن من الأصوليين من يقدم القول على الإقرار مطلقا؛ لأن القول له صيغة واضحة الدلالة بخلاف الإقرار.

2- أن بعض الأصوليين يدخل هذا التعارض تحت تعارض القول والفعل (Al-Maqdisi, 1409).

3- قلة أمثلة التعارض بين القول والتقرير مقارنة بالتعارض بين القول والفعل.

وقد نص عدد من العلماء على وقوع التعارض (Al-Maqdisi, 1409; Al-Ala'I, 1416; Al-Sabki، 1356&Shatiibi, ND) وسلكوا في التعارض بين القول والإقرار مسالك عدة, وهي كما يأتي:

المسلك الأول: الجمع بين القول والإقرار:

هذا المسلك يكون بالجمع بين الدليلين اللذين ظاهرهما التعارض يحصل ذلك بأمور هي: تخصيص العموم, الحمل على الندب, تعدد حكم كل واحد من الدليلين (القول والإقرار).

أولا: تخصيص العموم:

إن تخصيص العموم ضرب من ضروب الجمع بين الأدلة المتعارضة, جواز تخصيص العموم بإقرار رسول الله ﷺ كما هو مذهب جمهور الأصوليين

(Al-Baji, 1409AH, Al-Ghazali, 1322AH; Al-Razi, 1412; Al-Amidi, 1402; Ibn al-Najjar, 1413AH), فإذا تعارض قول وإقرار وأمكن حمل أحدها على الخصوص والآخر على العموم, فيخصص العموم حينذاك, وسأذكر هنا مثالين:

المثال الأول: حكم الأكل من الغنيمة:

ورد في الحديث أن رسول الله –ﷺ– قال:" اغزوا ولا تغلوا ولا تغدروا ولا تمثلوا...." الحديث (Muslim, ND).

وورد في حديث آخر عن عبد الله بن مغفل–ﷺ–:" أنه أصاب جراب شحم يوم خيبر, قال: فقلت لا أعطي اليوم أحدا من هذا شيئا, قال فالتفت **فإذا رسول الله** –ﷺ– **مبتسما** " (Muslim, ND)فكان التبسم من رسول الله–ﷺ– تأييدا على الفعل. وهنا حصل تعارض بين قوله –ﷺ– وبين إقراره مما نتج عنه خلاف بين العلماء في هذه المسألة.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: ذهبت الحنفية(Al-Kalibuli, 1419AH)، والمالكية(Ibn Rushd, 1408), والشافعية(Al-Sherbini, 1377AH) إلى جواز الأكل من الغنيمة في دار الحرب(Al-Sherbini, 1377AH).

القول الثاني: ذهب الحنابلة إلى أن الغال – هو من كتم ما غنمه أو بعضه – يحرق رحله إلا السلاح, والمصحف وما فيه روح(Ibn al-Najjar, 1419AH).

ونخلص بناء على قواعد تعارض الإقرار مع غيره إلى أنّ ما ذهب إليه جمهور الفقهاء لإمكان الجمع بين القول والإقرار, فالقول عام في دار الحرب وغيرها, والإقرار خاص في دار الحرب, فيجمع بينهما عن طريق تخصيص عموم القول والإقرار, فيظهر أن الأكل من الغنيمة جائز في دار الحرب(Al-Shawkani, ND).

المثال الثاني: حكم اللعب في المسجد بالسلاح أيام العيد.

جاء في حديث أنس بن مالك ﷺ في قصة الأعرابي الذي بال في المسجد أن النبي ﷺ قال له:" إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول والقذر, وإنما هي لذكر الله عز وجل والصلاة وقراءة القرآن".(Bukhari, ND; Muslimm ND). وجاء عن عائشة رضي الله عنها قالت:" رأيت النبي ﷺ يسترني وأنا أنظر إلى الحبشة, وهم يلعبون في المسجد, فزجرهم عمر فقال النبي ﷺ: **دعهم أمنا بني أرفدة**"**(**Bukhari**,** ND; Muslim, ND**)** –يعني من الأمن–.

فهنا يظهر الاختلاف بين قوله ﷺ وإقراره. فالقول يدل على المنع من أي عمل يقام في المسجد غير ذكر الله, والصلاة, وقراءة القرآن. والإقرار يدل على جواز اللعب بالحراب في المسجد أيام العيد.

أقوال العلماء في المسألة:

ذهب الحنفية, والمالكية(Al-Sawy, ND), والشافعية (Al-Sherbini, 1377AH; Ramli, 1414AH), والحنابلة(Ibn Mufleh, 1400AH), إلى أن اللعب بالحراب في المسجد لا يحرم ولا يكره بل يباح؛ مستدلين بحديث عائشة رضي الله عنها المتقدم وهو دليل على إقراره لفعلهم فهو دليل إباحته.

فالقول عام في أصحاب الحراب وغيرهم, ويخصص عموم القول بالإقرار جمعا بين الدليلين لأن الجمع بين الدليلين هو الواجب إذا أمكن ذلك, ولأن هذا اللعب فيه تمرين على القوة والجهاد, ولأن إظهار الفرح والسرور مشروع يوم العيد كما علل ذلك الجمهور(Tahawi 1415HA & Ibn Hazm, ND)،

ثانياً: الحمل على الندب:

هذا المسلك يكون بحيث أنه ﷺ إذا أمر بأمر ثم أقر شخصا مكلفا على خلاف الأمر كان الأمر مندوبا, أو أنه إذا نهى عن شيء وفعل فعلمه فأقره, ولم ينكره, كان النهي مكروها كراهة تنزيهية(Ibn Hazm, 1400AH), وهذا طريق من طرق الجمع بين الأدلة؛ لأن إعمال الدليلين أولى من إهمالها أو أحدهما.

قال الإمام أبو شامة:" إذا أمر ﷺ بأمر ثم خالفه إما بفعله أو تقريره, فإن أمكن الجمع استعملا فإن ظهرت القربة في الفعل فكلاهما مندوب عندنا"(Al-Maqdisi, 1409).

ومثلوا عليه بما جاء في حديث أنس وابن عمر ﷺ النهي عن الوصال, ثم أقر النبي ﷺ بعض أصحابه على الوصال – وهو صوم يومين فصاعدا من غير أكل أو شرب بينهما– (Al-Nawawi, ND).

فعن أنس ﷺ عن النبي ﷺ قال:" **لا تواصلوا**", قالوا: إنك تواصل, قال:" **لست كأحد منكم إني أطعم وأسقى, أو إني أبيت أطعم وأسقى**"(Bukhari, ND).

وفي حديث ابن عمر رضي الله نهما" نهى رسول الله ﷺ عن الوصال..." " (Bukhari, ND). هذا النهي عارضه إقرار منه ﷺ.

عن أبي هريرة ﷺ قال:" نهى رسول الله ﷺ عن الوصال في الصوم, فقال له رجل من المسلمين: إنك تواصل يا رسول الله؟ قال: وأيكم مثلي؟ إني أبيت يطعمني ربي ويسقين. فلما أبوا أن ينتهوا عن الوصال واصل بهم يوما ثم يوما, ثم رأوا الهلال فقال: لو تأخر لزدتكم كالتنكيل لهم حين أبوا أن ينتهوا"(Bukhari, ND). فعارض نهيه ﷺ إقرار منه فهذه قرينة تحمل النهي على التنزيه.

أقوال العلماء في حكم الوصال:

القول الأول: كراهة الوصال في الصيام. وهو مذهب الحنفية(Al-Samarqandi, ND), والمالكية(Trabelsi, 1358AH), ووجه لأصحاب الشافعي(Al-Nawawi, ND), وقول للحنابلة (Ibn Qudama, 1404AH; Al-Samarri, 1413AH) .

القول الثاني: تحريم الوصال في الصيام. وهو مذهب الشافعية(Al-Nawawi, ND), والظاهرية(Ibn Hazm, ND).

القول الثالث: جواز الوصال مطلقا. وينسب لابن الزبير فإنه كان يواصل (Ibn Qudama, 1404AH; Al-Nawawi, ND).

القول الرابع: جواز الوصال من السحر إلى السحر مع الكراهة. وهو مذهب الحنابلة(Ibn al-Najjar, 1419AH), وقول إسحاق, وابن المنذر, وابن خزيمة(Ibn Hajar, 1407AH), وجماعة من المالكية(Trabelsi, 1358AH) .

ومن عرض الأقوال السابقة يتبين لنا جواز الوصال من السحر إلى السحر مع الكراهة.

قال ابن حجر:" ومن أدلة الجواز –أي جواز الوصال– إقدام الصحابة على الوصال بعد النهي فدل على أنهم فهموا أن النهي للتنزيه لا للتحريم, وإلا لما أقدموا عليه". وقال:" ومن حجتهم –على الجواز– ما سيأتي في الباب بعده أنه ﷺ واصل بأصحابه بعد النهي فلو كان النهي للتحريم لما أقرهم على فعله، فعلم أنه أراد بالنهي الرحمة لهم والتخفيف عنهم" (Ibn Qudama, 1404AH; Ibn Hajar, 1407AH). ومما يدل على تحديد الوصال من السحر إلى السحر ما جاء عن أبي سعيد الخدري ﷺ أنه سمع رسول الله ﷺ يقول:" لا تواصلوا فأيكم أراد أن يواصل فليواصل حتى السحر..."(Bukhari, ND) .

ثالثا: **تعدد حكم كل واحد من القول والإقرار؛ فيحمل القول على حكم ويحمل الإقرار على حكم؛** فيثبت بكل واحد (القول والإقرار) بعض الأحكام(Al-Asnawi, ND).

ومثلوا عليه بما يروى من قوله ﷺ:" **لا صلاة لجار المسجد إلا في المسجد**" (الدارقطني, 1417هـ؛ (Al-Darqutnim 1417AH) –قال الذهبي: إسناده ضعيف فيه سليمان بن داود اليمامي: قال ابن معين ليس بشيء, وقال البخاري منكر الحديث, وقال ابن حبان ضعيف. وقال ابن حجر: حديث:" لا صلاة..." مشهور بين الناس, وهو ضعيف, ليس له إسناد ثابت. وضعفه الألباني). (Dahabi, ND; Ibn Hajar, 1384AH; Al-Albani, 1405AH)

فإنه معارض بإقراره للرجلين الذين لم يشهدا معه الجماعة في صلاة الفجر في حجة الوداع فإنه لما انحرف إذا هو برجلين في آخر القوم لم يصليا معه **قال:"علي بهما " فجيء بهما ترعد** فرائصهما, فقال:" ما منعكما أن تصليا"؟ قالا: يا رسول الله إنا كنا قد صلينا في رحالنا. قال:" فلا تفعلا, إذا صليتما في رحالكما ثم أتيتما مسجد جماعة فصليا معهم تكن لكما نافلة " (Tirmidhi, ND; alnisayiy, ND)

فمقتضى كل من القول والإقرار متعدد فالقول: يحتمل نفي الصحة, ونفي الكمال, ونفي الفضيلة. والإقرار يحتمل ذلك أيضا, فيحمل الخبر على نفي الكمال, ويحمل الإقرار على الصحة.

المسلك الثاني: النسخ

إذا لم يتمكن المجتهد من الجمع بين القول والإقرار انتقل إلى النسخ (Al-Maqdisi, 1409, مع العلم أن القول بالنسخ لا يكون إلا في حالة معرفة التاريخ (Al-Shafei, 1358AH; Al-Zarkashi, 1413; Al-Amidi, 1402; Al-Ala'I, 1416; Al-Ismandi, 1400; Al-Armawi, 1416AH; Ibn al-Najjar, 1413; Al-Shawkani, 1405AH)

فالقول إذا خالفه الإقرار ولم يمكن الجمع بينهما، وكان الإقرار متأخرا فالحكم أن الإقرار ناسخ للقول سواء كان القول خاصا في حق الشخص المُقر أو عاما له ولغيره وذلك لتعدي التقرير إلى غير المقر (Al-Sabki, 1419; Al-Mardawi, 1421AH; Al-Zarkashi, 1413; Ibn al-Najjar, 1413; Al-Shawkani, 1405AH)

ومثلوا عليه بما ورد من تعارض لحديث عائشة في تطييبها الرسول ﷺ حين أحرم مع حديثه الذي أمر فيه المحرم بغسل الطيب(Al-Maqdisi, 1409). فعن عائشة رضي الله عنها" **أنها طيبت رسول الله ﷺ لحرمه حين أحرم, ولحله قبل أن يطوف بالبيت**". **(** Bukhari, ND; Muslim, ND**)**

وجاء في الصحيحين" **أن رجلا أتى النبي ﷺ وهو بالجعرانة** – كسر الجيم وسكون العين وتخفيف الراء, عند أهل الحجاز, وعند العراقيين بتشديد الراء. وهي ماء بين الطائف ومكة–) Bakri, 1418AH). **قد أهل بالعمرة, وهو مصفر لحيته ورأسه**– مزعفرهما أو صابغهما بصفرة, وهي نوع من الطيب فيه صفرة ويسمى خلوفا –(Ibn al-Atheer, 1418AH) وعليه جبة –وفي رواية: عليه جبة وعليه خلوق – طيب معروف مركب يتخذ من الزعفران وغيره من أنواع الطيب, وتغلب عليه الحمرة والصفرة –(Ibn al-Atheer, 1418AH)– **فقال: يا رسول الله أني أحرمت**

بعمرة وأنا كما ترى, فقال: انزع عنك الجبة, واغسل عنك الصُفر وما كنت صانعا في حجك, فاصنعه في عمرتك" (Bukhari, ND; Muslim, ND**).**

فما حكم تطييب البدن عند الإحرام؟.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول:أن المحرم ممنوع من الطيب عند الإحرام, وهو مذهب المالكية (Ibn Rushd, 1408; Al-Abi, 1418AH).

القول الثاني: أنه يستحب للمحرم الطيب عند إحرامه, وهو مذهب الحنفية(الكاساني، 1419هـ), والشافعية(Ramli, 1414AH), والحنابلة،-(Al-Mardawi, 1418AH; Al-Bahouti, ND; Ibn Qudama, 1404AH)

والظاهرية(Ibn Hazm, ND).

القول الثالث: أنه يستحب بما لا يبقى بعد الإحرام دون ما يبقى فلا يتطيب به. وهو قول بعض الحنفية(Al-Musli, 1419) .

فالجواب عن هذا التعارض:

أن يقال: إن حديث عائشة رضي الله عنها الذي أقرها فيه على تطييبها إياه, ناسخ للحديث الآخر فيستحب الطيب للمحرم قبل إحرامه وقبل طوافه طواف الإفاضة بعد رمية (Ibn Hazm, ND). وذلك أن حديث عائشة في حجة الوداع وهو آخر ما كان من النبي ﷺ.

المسلك الثالث: الترجيح بين القول والإقرار:

هذا هو المسلك الثالث بعد تعذر الجمع بين القول والإقرار وتعذر القول بالنسخ لعدم معرفة التاريخ, فينتقل إلى ترجيح القول على الإقرار لأنه صريح في الدلالة على الأحكام؛ ولأنه لا يحتمل ما يحتمله الإقرار من الغفلة والذهول أو نحو ذلك (Al-Ghazali 1322; Al-Razi, 1412AH; Ibn al-Najjar, 1413).

هذا على طريقة من يقدم النسخ على الترجيح, أما من يقدم الترجيح على النسخ فيحكم بترجيح أحد الأمرين على الآخر, والخلاف هنا راجع إلى أصل الخلاف في مسألة طرق دفع التعارض(Ibn al-Najjar, 1413AH).

ومثاله: تقديم الحنفية(Al-Sarkhasi, ND; 000) أحاديث النهي(أبي داود, 1388هـ)عن أكل الضب على جواز أكله, حيث أنهم قدموا القول على الإقرار, فقدموا نهيه ﷺ على إقراره – قال الخطابي: ليس إسناده بذاك, وضعفه ابن الجوزي. (الخطابي، 1401هـ) وحسنه ابن حجر، وقال:" أخرجه أبو داود بسند حسن ولا يغتر بقول الخطابي ليس بذاك, وقول ابن حزم فيه ضعفاء مجهولون"(Ibn Hajar, 1407AH) وصححه الألباني(Al-Albani, 1407AH)

وكذا تقديم الظاهرية (Ibn Hazm, ND) لأحاديث نقض الوضوء من النوم مطلقا على إقراره ﷺ الصحابة على عدم انتقاض الوضوء من النوم غير المستغرق.

المطلب الثاني: صور اختلاف القول والإقرار

في اختلاف القول مع الإقرار ثلاثة عوامل مؤثرة:

1- من حيث عموم القول وعدمه.
2- من حيث الإلزام وعدمه.
3- من حيث تكرار مقتضى القول وعدمه.

ويظهر ذلك في اثنتي عشرة صورة مؤثرة في الحكم مبنية على العوامل الثلاثة:

أولا: من حيث عموم القول وعدمه:

إن القول في مقابل الإقرار له حالتان:

أ- أن يكون القول خاصا بالشخص المقر, فيكون الإقرار ناسخا في حقه إن لم يمكن الجمع بين القول والإقرار.

ب- أن يكون القول عاما للشخص المقر ولغيره, فإما أن يجمع بين القول والإقرار بتأويل القول, أو يكون تخصيصا إذا ظهر المعنى وإلا فالنسخ.

ثانيا: من حيث الإلزام وعدمه:

إن للقول في مقابل الإقرار ثلاث حالات من حيث الإلزام وعدمه:

أ-أن يكون القول نصا في الإلزام: كألفاظ الوجوب, والفرض, والتحريم, والحظر.

فيجب المصير إلى التخصيص إن أمكن وإلا فالنسخ؛ لأنه لا يجوز حمل القول على الاستحباب أو الكراهة من باب الجمع وذلك للتنصيص على الإلزام.

ب- أن يكون القول ظاهرا في الإلزام: كلفظ الأمر والنهي.

فيمكن الجمع بينهما بحمل القول على الاستحباب إن كان أمرا, أو على الكراهة إن كان نهيا.

ج- أن لا يكون في القول الإلزام: كألفاظ الترغيب والإباحة.

فلا تعارض بينهما لعدم الخروج عن حكم الإباحة.

ثالثا: من حيث تكرار مقتضى القول وعدمه:

إذا قام الدليل على تكرار مقتضى القول, وأقر على خلافه وجب القول بالجمع إذا أمكن وذلك بحمل وقوله ﷺ على الاستحباب أو الكراهة وإلا فالنسخ, فإن لم يمكن فالترجيح.

أما إذا لم يقم الدليل على وجوب تكراره فلا تعارض أصلا إذا كان الشخص المقر قد فعله مرة واحدة فإن كان لم يفعله البتة, وأقره على تركه, فهو كما لو قام الدليل على تكرار مقتضى القول(Al-Maqdisi, 1409; Al-Ala'I, 1416)

المطلب الثالث: تعارض الفعل والإقرار، وفيه عدة فروع:

سبق تعريف الفعل النبوي بأنه ما صدر عن النبي ﷺ من الأعمال المتعلقة بالتشريع وبيان الأحكام, وليس المقصود هنا الفعل الجبلي الطبعي, كلباسه ومشيه وقيامه وقعوده, ولا الخاص به, كوجوب قيام الليل ومشروعية الوصال في حقه.

ومعلوم أن فعل الرسول المجرد الذي يقصد به القربة دال على الندب (Al-Maqdisi, 1409). وما لم يقصد به القربة دال على الإباحة(Al-Amidi, 1402)

وفي أثناء البحث في هذه المسألة يلاحظ أن الأصوليين لم يتوسعوا في ذكر تعارض فعله ﷺ مع إقراره بل أشاروا إليه إشارات مختصرة. **وممن أشار إلى ذلك أبو شامة** (Al-Maqdisi, 1409), **(Al-Sabki, 1356)**, (Shatiibi, ND)، – وهو محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوحي، تقي الدين أبو البقاء، الشهير بابن النجار(898 – 972 هـ = 1492 – 1564 م): فقيه حنبلي مصري.من القضاة. قال الشعراني: صحبته أربعين سنة فما رأيت عليه شيئا يشينه، وما رأيت

أحدا أحلى منطقا منه ولا أكثر أدبا مع جليسه. له (منتهى الارادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيادات) مع شرحه للبهوتي، في فقه الحنابلة،(Al-Zarkali, 2002)– Ibn al-Najjar,) .1413AH)

وسبب عدم التوسع راجع لأسباب عدة:

1– **أن الفعل والإقرار ليس فيهما إيجاب وإلزام؛ فلا تعارض بينهما؛** لأن كلا منهما إما أن يحمل على الندب أو الإباحة, فالأصل عدم التعارض, وإن حدث فهو قليل.

2– **أن بعض الأصوليين ربما يدخل هذا التعارض تحت تعارض الفعلين.**

3– **أن بعض الأصوليين يقدم الفعل على الإقرار دائما**, فما ثمت معارضة؛ لأن الإقرار يحتمل ما لا يحتمل الفعل. ولكن هل يتصور تعارض الفعل والإقرار؟.

تقدم أن الفعل النبوي المجرد عن الخصوصية إما أن يدل على الندب أو الإباحة في حق الأمة. وإذا كان كذلك فإن تعارض الفعل والإقرار عند بعض العلماء مبني على مسألة.

تعارض أفعال النبي ﷺ حيث إن الإقرار كف, والكف فعل(Al-Asnawi, ND; Al-Sabki, 1404).

ومذهب الجمهور من الأصوليين أن التعارض بين الفعلين لا يتصور (Abu al-Hussein, ND; Al-Ghazali, 1412; Al-Razi, 1412AH; Al-Amidi, 1402; Al-Armawi, 1416; Al-Asnawi, ND; Al-Ala'I, 1416)، فالأفعال المتعارضة يستحيل وجودها (Abu al-Hussein, ND), فلا يتصور أن يكون البعض منها ناسخا لبعض أو مخصصا له.

وذلك لأن الأفعال لا صيغة لها ويمكن النظر فيها, والحكم عليها؛ بل هي مجرد أكوان متغايرة واقعة في أوقات مختلفة, ولأنه لا عموم للأفعال(Al-Shawkani, 1405AH). فيجوز أن يكون الفعل في وقت واجبا, وفي مثله بخلافه (Al-Sabki, 1419; Al-Zarkashi, 1414AH; Al-Mardawi, 1421AH)

فالأفعال النبوية: إما أن تتماثل كفعل الصلاة ثم فعلها في وقت آخر فلا تعارض بينها.

وإما أن تختلف ويمكن اجتماعها كفعل صوم وفعل صلاة فلا تعارض بينها.

وإما أنه لا يمكن اجتماعها لكن لا يتناقض حكمها, كصلاة الظهر والعصر مثلا, فلا تعارض بينها لإمكان الجمع.

وإما أنه يمكن اجتماعها ويتناقض حكمها كالصوم في وقت معين والأكل في مثل ذلك الوقت, فلا تعارض إذ يمكن أن يكون الفعل واجبا, أو مندوبا, أو جائزا وفي وقت آخر بخلافه. فلا يكون

أحدهما رافعا ولا مبطلا للآخر (Al-Zarkashi,, 1414AH; Al-Mardawi, 1421; Al-Shawkani, 1405AH)

قال الغزالي:" لا يتصور التعارض في الفعل, لأنه لابد من فرض الفعلين في زمانين, أو شخصين فيمكن الجمع بين وجوب أحدهما وتحريم الآخر فلا تعارض" (Al-Ghazali, 1322AH).

وقال صفي الدين الهندي:" اعلم أن التعارض بين الفعلين بالذات لا يتصور، لأنهما إن كان بحيث يمكن الجمع بينهما فظاهر، وإن لم يمكن الجمع بينهما فحينئذ لابد وأن يكون وقت الآخر؛ وحينئذ لا يحصل التعارض بينهما ضرورة إن شرط التعارض إتحاد الوقت (Al-Armawi, 1416AH).

لكن قد يتصور التعارض بين الأفعال إذا دل دليل على وجوب تكرار الفعل فإذا جاء فعل ثان كان ناسخا للأول(Al-Amidi, 1402; Al-Mardawi, 1421AH) , ويتصور التعارض كذلك إذا وقعت هذه الأفعال موقع البيان, لكن التعارض في الحقيقة راجع إلى المبينات من الأقوال لا إلى بيانها من الأفعال وذلك كقوله –ﷺ–:" **صلوا كما رأيتموني أصلي**" **(**Bukhari, ND**)** فإن آخر الفعلين ينسخ الأول كآخر القولين لأن هذا الفعل بمثابة القول (Al-Shawkani, 1405AH; Al-Zarkashi,, 1413AH).

بعد هذا العرض فإن تعارض الفعل والإقرار إنما يكون في الفعل الواقع موقع البيان عند من يرى أن الإقرار كف.

وقال القرطبي فيما نقله عنه الزركشي:" يجوز التعارض بين الفعلين عند من قال بأن الفعل يدل على الوجوب, فإن علم التاريخ فالنسخ، وإن جهل فالترجيح، وإلا فهما متعارضان كالقولين. وأما على القول بأنه يدل على الندب أو الإباحة فلا تعارض"(Al-Zarkashi,, 1413AH) فلعل بعض العلماء الذين يحكون تعارض الفعلين من أفعال الرسول إنما يكون من هذا الباب, وعندي أن تصور وقوع التعارض بين الفعل والإقرار ممكن, فإذا جاء فعل منه –ﷺ– ظاهره الندب ثم أقر أحدا على خلافه حصل التعارض, أو جاء فعل دال على الإباحة وأقر –ﷺ– أحدا على أمر مندوب حصل التعارض.

الفرع الأول: شروط الفعل المعتبر في باب التعارض

إن الفعل الذي يوهم معارضة الإقرار لابد أن تتوفر فيه عدد من الشروط حتى يتحقق التعارض بينه وبين الإقرار, وهي:

أن لا يكون الفعل من الأفعال الجبلية التي تفعل جبلة وطبعا, ولا قربة فيها؛ كأكله –ﷺ– وشربه, ولباسه, ونومه, وقيامه, وقعوده, وضحكه(Ibn al-Najjar, 1413AH)... فإذا فعل الشخص خلاف ذلك الفعل الجبلي مع إقرار رسول الله –ﷺ– له فلا تعارض أصلا بينهما؛ لأن غاية ما يدل عليه الفعل الجبلي هو الإباحة والاقتداء به جائز(الآمدي، 1402هـ ؛ النسفي, 1418هـ؛ ابن النجار،1413هـ). (Al-Amidi, 1402; 000; Ibn al-Najjar, 1413AH)

1– **أن لا يكون الفعل من الأفعال الخاصة به** كتزوجه –ﷺ– بأكثر من أربع, فإذا فعل الشخص خلاف ذلك الفعل الخاص مع إقراره رسول الله –ﷺ–؛ فلا تعارض أصلا؛ لأن ذلك من خصوصياته.

2– **أن يكون فعله –ﷺ– مجردا أو قد قصد به القربة** لأنه يدل على الندب, فإذا خالفه تقرير؛ ظهر حين إذ التعارض (Al-Amidi, 1402; Al-Razi, 1412AH; Al-Maqdisi, 1409)

الفرع الثاني: هل يشترط في التعارض تأخر الإقرار عن الفعل؟!

اشترط بعض الأصوليين في الإقرار كي يكون معارضا للفعل أن يكون الإقرار متأخرا عن الفعل, لأن تقدمه عليه لا يعتبر مخالفا للفعل. ولأن التقرير يحتمل ما لا يحتمله الفعل, فيقدم الفعل في هذه الحالة على الإقرار(Al-Sabki, 1356).

الفرع الثالث: دفع تعارض الفعل والإقرار

إذا فعل المصطفى –ﷺ– فعلا وأقر مكلفا على تركه أو فعل خلافه, أو ترك شيئا وأقر مكلفا على فعله, ففي هاتين الحالتين يحصل اختلاف بين الفعل والإقرار فلا بد من دفع ما يوهم التعارض.

لهذا اختلف الأصوليون في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: ذهب أكثر الأصوليين إلى التفصيل في هذه المسألة:

فأول الطرق محاولة الجمع, فإن أمكن؛ وجب المصير إليه؛ لأن أعمال الدليلين أولى من إهمالهما, أو أحدهما.

فإن لم يمكن الجمع وكان الفعل هو المتأخر؛ فهو المعتبر, وإن كان متقدما؛ اعتبر حكمه منسوخا بالإقرار.

فإن لم يمكن النسخ؛ فنلجأ إلى الترجيح بينهما كطريق ثالث. والترجيح يكون بتقديم الفعل على الإقرار لأنه أقوى ولأن الإقرار يحتمل ما لا يحتمله الفعل (Al-Amidi, 1402; Ibn al-Najjar, 1413AH)

القول الثاني: إن الفعل مقدّم على الإقرار سواء تقدم الإقرار على الفعل أو تأخر؛ لأن الإقرار يرد عليه من الاحتمال ما ليس في الفعل كالغفلة والذهول وكون المسكوت عنه غير منقاد للشرع(Ibn al-Najjar, 1413AH)

وهذا القول ظاهر الضعف؛ لأن طرق الدفع التعارض بين الفعل والإقرار

هي الطرق المشهورة في دفع التعارض بين الأدلة.

الفرع الرابع: تطبيقات فقهية لدفع تعارض الفعل والإقرار

المثال الأول: زيادة في التلبية

اختلف الفقهاء في حكم الزيادة على اللفظ الوارد في التلبية عنه –ﷺ– وذلك لما ورد عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما:" أن تلبية رسول الله –ﷺ–: لبيك اللهم لبيك, لبيك لا شريك لك لبيك, إن الحمد والنعمة لك والملك, لا شريك لك" **(Bukhari, ND; Muslim, ND).**

وفي حديث جابر –ﷺ– قال: أهلّ رسول الله –ﷺ–, فذكر التلبية مثل حديث ابن عمر, قال: والناس يزيدون " ذا المعارج " ونحوه من الكلام والنبي –ﷺ– يسمع فلا يقول لهم شيئا(أبي داود, 1388هـ).

فهنا حصل اختلاف بين فعله الذي هو التلبية وبين إقراره للناس الزيادة على ما كان يقوله.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: أنه لا بأس بالزيادة على ما ورد وهو قول أبي حنيفة (Al-Suwaisi, 1415AH, ومحمد بن الحسن, والأوزاعي(Ibn Hajar, 1407AH), وأحمد (Al-Samarri, 1413AH; Al-Zarkashi,, 1413AH) وقول للشافعي (Al-Sherbini, 1377AH; Al-Zarkashi,, 1413AH), ومذهب الظاهرية(Ibn Hazm, ND). مستدلين بأن الصحابة كانوا يزيدون لبيك ذا المعارج والنبي –ﷺ–

يسمع فلا يقول لهم شيئا. وقد صرح الراوي بإقراره –ﷺ– وهو أحد الأدلة (Ibn Hajar, 1407AH; Al-Suwaisi, 1415AH).

القول الثاني: تكره الزيادة على تلبية النبي –ﷺ– وهو قول مالك (Ibn Rushd, 1408AH, وقول للشافعي(Al-Shafei, 1413AH; Al-Sherbini, 1377AH)، واختاره

الطحاوي ونسبه لسعد بن أبي وقاص(Ibn Hajar, 1407AH). مستدلين بفعل الرسول –ﷺ– وأنه ما زاد –ﷺ– ؛ فتجب متابعته (Ibn Rushd, 1408AH) .

فيؤخذ من مجموع الفعل, والإقرار أن الأمر فيه على التوسعة والجواز, ولكن الأفضل ما كان يلبي النبي –ﷺ– به (Al-Ala'I, 1416; Ibn Hajar, 1407; Al-Suwaisi, 1415AH).

المثال الثاني: حكم الفطر والصوم للمسافر

اختلف الفقهاء في حكم هذه المسألة وذلك لما ورد في حديث عائشة رضي الله عنها قالت:(خرجت مع رسول الله –ﷺ– في عمرة رمضان, فأفطر وصمت, وقصروا وأتممت فقلت: بأبي وأمي أفطرت وصمت, وقصرت وأتممت. فقال:" أحسنت يا عائشة" وما عاب علي) (Al-Darqutni, 1417AH; alnisayiy, 1415AH) – قال ابن حجر(رواته ثقات). وقال الشوكاني:(هو حسن). وضعفه ابن القيم. واستنكره الألباني. – (Ibn Hajar, ND; Al-Shawkani, ND;0000; Al-Albani, ND)

فهنا النبي –ﷺ– في هذا الحديث أقرها على فعلها وأثنى عليه, وحصل اختلاف وتعارض بين فعله –ﷺ– وبين إقراره.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: جواز الفطر والصوم للمسافر, فمن صام؛ فقد أدى الفرض, ومن أفطر, فإنه يقضي عدد ما أفطر, وهذا هو مذهب جمهور الفقهاء من الحنفية (Al-Sarkhasi, ND; Al-Samarqandi, ND; 000; Al-Musli, 1419AH) والشافعية(Ibn Rushd, 1408AH), (Ibn Rushd, 1408AH) (Al-Nawawi, ND; Al-Sherbini, 1377AH) ، والحنابلة (Al-Samarri, 1413AH; Al-Bahoutim ND; Ibn al-Najjar, 1419AH)

وقد اختلفوا في أيهما أفضل الصوم أم الفطر؟ فذهب الحنفية والمالكية إلى أن الصوم أفضل؛ لأنه عزيمة, والإفطار رخصة إذا لم يلحقه مشقة. (Ibn Rushd, 1408AH; Al-Samarqandi, ND). وذهب الشافعية والحنابلة إلى أن الفطر في الصفر أفضل لأنه عزيمة والصوم رخصة (Al-Bahouti, ND; Al-Sherbini, 1377AH).

واحتجوا بحديث عائشة رضي الله عنها المتقدم.

القول الثاني: عدم جواز الصيام في السفر, وعدم إجزائه فمن صام لم يسقط عنه الفرض ووجب عليه القضاء, وهذا وهو مذهب الظاهرية(Ibn Hazm, ND).

وحجة ابن حزم هنا ظاهر الآية في قولة تعالى:﴿ **فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ**﴾**(البقرة:184)**.

فابن حزم هنا يرى أن عدم صوم الرسول –ﷺ– بيان للآية, فصح هنا التعارض لأن ابن حزم يرى وجوب الفطر.

وعلى وفق القواعد التي بيناها يتبن أن ما ذهب إليه جمهور العلماء من القول بجواز الفطر والصوم في السفر؛ لأنه لا تعارض أصلا بين فعل رسول الله –ﷺ– وإقراره, فيجمع بين الفعل (بترك الصوم) وبين الإقرار (الصوم) بحمل فعله –ﷺ– على الاستحباب, وفعل عائشة – رضي الله عنها – على الجواز.

المثال الثالث: حكم أكل الضب

تقدم في حديث ابن عباس رضي الله عنه **أن النبي –ﷺ– أعرض عن أكل الضب وأُكِل بين يديه**(Muslim, ND).

فهنا ترك رسول الله –ﷺ– أكل الضب وقد أكل على مادته وهو ينظر؛ فحصل تعارض بين فعله وإقراره –ﷺ– وفي وقت واحد ومكان واحد, مما أوجد خلافا في هذه المسألة بين العلماء.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: جواز أكل الضب وهو مذهب المالكي (Ibn Rushd, 1408AH; Trabelsi, 1358AH)، والشافعية (Al-Shafei, 1414AH; Al-Nawawi, ND; Al-Sherbini, 1377AH), والحنابلة (Ibn Qudama, 1404AH; Ibn al-Najjar, 1419AH) لإقراره –ﷺ– أُكِل الضب بين يديه وهو ينظر؛ حيث اجتره خالد بن الوليد –ﷺ– من بين يديه.

القول الثاني: تحريم أكل الضب لامتناع الرسول –ﷺ– عن أكله بعد أن أهوى بيده, وهو مذهب الحنفية((Al-Sarkhasi, ND & Al-Samarqandi, ND)

لأنهم يذهبون إلى تقديم الفعل على الإقرار؛ لأن الفعل لا يحتمل ما يحتمله الإقرار من الذهول والنسيان.

وما ذهب إليه جمهور الفقهاء من القول بجواز أكل لحم الضب هو القول المعتبر؛ لما تقدم من أنه إذا تعارض فعل وإقرار وأمكن الجمع, فيقدم الجمع على الترجيح؛ لأن أعمال كل من الدليلين أولى من إهمالهما أو أحدهما(Al-Asnawi, ND).

فيقال جمعا بين ترك الأكل والإقرار على الكل: أن رسول الله –ﷺ– ترك أكل الضب على وجه العيافة, وإلا فأكل الضب جائز؛ ولأنه لما سئل: أحرام هو يا رسول الله؟! قال:" **لا, لكن لم يكن بأرض قومي فأجدني أعافه**"(Muslim, ND) وذلك أمر جبلي, فليس كل الحلال تطيب النفوس به(Ibn Qutaiba, 1402AH).

وقد يقال أصلا إنه لا تعارض لأن أكل الضب فعل جبلي وقد تقدم أن من شروط الفعل الذي يصح معارضته للإقرار أن لا يكون جبلي.

المطلب الرابع: تعارض الإقرار مع إقرار آخر

وهي من المسائل التي لم يتعرض لها إلا قلة من الأصوليين, والآمدي (Al-Amidi, 1402), والإسنوي(Al-Asnawi, 1413AH), , وابن النجار (Ibn al-Najjar, 1413AH), ومحب الله البهاري(Al-Asnawi, 1413AH; Al-Bahari, 1418AH).

فإذا تعارض إقرار وإقرار فإنه يسلك في دفع التعارض ذات المسالك التي سبقت في دفع تعارض القول والفعل, فإذا لم يمكن الجمع فالنسخ, فإن لم يمكن فالترجيح, والترجيح بين إقرارين متعارضين بأن ما رآه النبي –ﷺ– أو سمعه مقدم على ما فعل في عهده والعلم به؛ لأنه أقوى فهو أشد دلالة على الرضا مما فعل في عهده وعلم (Al-Bahari, 1418AH).

ويستثنى من ذلك إذا كان ما حصل في غيبته آكد من الخطر ما جرى في مجلسه؛ بحيث تكون الغفلة عنه أبعد لشدة خطرة, فإنه أولى مما حصل في حضوره؛ لأنه يغلب على الظن إقراره له (Al-Amidi, 1402; Ibn al-Najjar, 1413AH)

قال ابن النجار:" قال القطب الشيرازي – هو: محمود بن مسعود بن مصلح الفاسي, الشافعي, العلامة كان من بحور العلم ومن أفراد الذكاء ولد بشيراز سنة 634هـ وكان أبوه طبيبا, زار الشام, ولي القضاء, له تصانيف منها:" شرح المختصر", و" شرح المفتاح – للسكاكي", توفي بتبريز سنة 710هـ – (Ibn Hajar, 1392AH; Al-Zarkali, 2002): يرجح بسكوته –ﷺ– عما جرى في مجلسه على سكوته عما جرى في غيبته، وسمع به ولم ينكر, اللهم إلا إذا كان خطر

ما جرى في غيبته آكد وآثم من خطر ما جرى في مجلسه، بحيث تكون الغفلة عنه لشدة خطره أبعد, فإنه يكون أولى" (Ibn al-Najjar, 1413AH).

فإن استويا؛ وجب التوقف حتى يظهر ما يرجح أحدهما على الآخر كسائر الأدلة المتعارضة(Al-Shawkani, 1405AH).

ويمثل العلماء لتعارض إقرار مع إقرار آخر, بتعارض أحاديث غسل المني مع أحاديث فركه.

عن عائشة رضي الله عنها قالت:" كنت أغسل الجنابة من ثوب النبي –ﷺ– فيخرج إلى الصلاة وإن بقع الماء في ثوبه"**(**Bukhari, ND**)**.

وفي لفظ:" أنها كانت تغسل المني من ثوب النبي –ﷺ– وتقول: ثم أراه في بقعة أو بقع " **(**Bukhari, ND**)**.

يعارض هذا الإقرار إقرار آخر فعنها رضي الله عنها قالت:" لقد رأيتني أفرك المني فركا من ثوب رسول الله –ﷺ– فيصلي فيه" (Muslim, ND). وفي لفظ: " لقد رأيتني وأني لأحكه من ثوب رسول الله –ﷺ– يابسا بظفري"(Muslim, ND). فعائشة في الرواية الأولى غسلت المني, وفي الرواية الأخرى اكتفت بالفرك وكلا الأمرين ظاهر في إقراره –ﷺ–.

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: إن المني نجس, هو مذهب الحنفية(Al-Sarkhasi, ND), والمالكية، ورواية عن أحمد(Ibn Qudama, 1404AH), مستدلين: بأحاديث الغسل, والغسل لا يكون إلا عن شيء نجس(Al-Sarkhasi, ND; Al-Nawawi, ND;; Ibn Qudama, 1404AH)

القول الثاني: أن المني طاهر وهو مذهب الشافعية(Al-Shafei, 1413AH), والحنابلة(Al-Mardawi, 1418AH; Al-Samarri, 1413), والظاهرية(Ibn Hazm, ND), مستدلين: بأحاديث الفرك ولو كان نجسا لأمر بالغسل. والظاهر اطلاعه –ﷺ– فيكون إقرارا منه. ويدفع التعارض بين الإقرارين بالجمع بينهما: فعلى القول بطهارة المني –كما هو الصحيح–: يحمل الغسل على الاستحباب لا على الوجوب, وهذه طريقة الشافعية وأحمد وأصحاب الحديث. وعلى القول بنجاسة المني فيحمل الغسل على ما كان رطبا, والفرك على ما كان يابسا وهذه طريقة الحنفية(Al-Nawawi, ND; Ibn Hajar, 1407AH) .

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على محمد سيد الأنبياء والمرسلين ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتد ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله. وإن أصدق الحديث كتاب الله وخير الهدي هدي محمد – ﷺ – ، وشر الأمور محدثاتها وكل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة ، وكل ضلالة في النار.

أما بعد:

فقد بذلت جهدي واستفرغت وسعي في جمع شتات هذا البحث وإخراجه ، وتوخيت في ذلك أفضل ما أستطيع من الإكمال والإتمام رغم أني أعلم – يقيناً– أنني لم أبلغ فيه الكمال ، ولم أصل إلى غاية المرام ، وإنما هذا وسعي وقصارى جهدي، فإن كنت وفقت فيه للصواب، فهذا من فضل ربي – وله الحمد والمنة – وإن أخطأت، فأسأل الله أن يغفر لي خطئي ويمحو زلتي ، وأسأله – تعالى– أن يجعل خير عملي آخره ، وخير أيامي يوم ألقاه ، وأن يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه وأن ينفع به إخواني المسلمين إنه سميع مجيب.

ولا يخفى أن كل طالب علم يسلك مسلك البحث والتحقيق لا بد أن تظهر له ثمار ونتائج من خلال بحثه ، ومن خلال معايشتي لهذا البحث ظهر لي عند الفراغ من البحث نتائج مفيدة ، ومن أبرزها ما يأتي:

1. إن هذا الباب من أنفع أبواب أصول الفقه في تكوين العقلية العلمية الشاملة ، وهو باب يفيد في الحياة العلمية والعملية ، ويتضح ذلك حيث يقف الإنسان بين دليلين متعارضين تعارضاً ظاهراً فلا يستطيع التخلص من هذا التعارض إلا بفهم هذا الجانب المهم من جوانب علم أصول الفقه.
2. إن موضوع التعارض من الموضوعات المهمة ، والجديرة بالبحث العميق والدراسة العلمية المستفيضة ، ونظراً لأهمية هذا الموضوع فإنه لا تخلو منه كتب الأصول قاطبة ما بين مسهب فيه وموجز حيث إنه يتعلق بالأدلة الشرعية وما يُظن فيها من تعارض في ذهن المجتهد لا في حقيقة الأمر ، وقد حاول أئمة هذا الفن من العلماء الجهابذة المتخصصين أن يوفقوا بين تلك الأدلة إما بالجمع بينها أو الترجيح بمرجحات استنبطوها ، واستقرؤوها من

نصوص الشرع واللغة ، لذا كان هذا المبحث من مباحث أصول الفقه جديراً بالعناية بالكتابة فيه ودراسته.

3. أنه قد يظهر للمجتهد تعارض بين القول والإقرار، وبين الفعل والإقرار، وبين إقرار وإقرار آخر.
4. أن طرق دفع التعارض هي ما عليه جمهور الأصوليين من: الجمع، ثم النسخ، ثم الترجيح.
5. إن هناك مسالك عدة للجمع بين القول والإقرار ذكرت في ثنايا البحث.
6. إن المجتهد إن لم يتمكن من الجمع، فينتقل إلى النسخ، فيكون الإقرار المتأخر عن القول ناسخا لحكم القول.
7. إن المجتهد إن لم يتمكن من النسخ، فينتقل إلى الترجيح، فيرجح القول على الإقرار؛ لأنه أقوى في الدلالة.
8. إن في اختلاف القول مع الإقرار ثلاثة عوامل مؤثرة: من حيث عموم القول وعدمه، ومن حيث الإلزام وعدمه، ومن حيث تكرار مقتضى القول وعدمه.
9. إن طرق دفع التعارض بين الفعل والإقرار؛ هي ذات مسالك دفع التعارض بين القول والإقرار.
10. إن طرق دفع التعارض بين إقرار وإقرار آخر؛ هي ذات مسالك دفع التعارض بين القول والإقرار.

هذا وما كان فيه من صواب فمن الله وحده ، وما كان من سهو أو خطأ أو نسيان فمني ومن الشيطان، والله ورسوله منه براء وهذا شأن أي عمل بشري يعتريه الخطأ والصواب ، فإن كان صواباً فادع لي بالقبول والتوفيق، وإن كان ثم خطأ فاستغفر لي.

وإنْ تَجِدْ عَيبًا فَسُدَّ الخَلَلا فَجَلَّ مَنْ لا فيهِ عَيبٌ وَعَلا (الحريري، 1426هـ)

فاللهم اجعل عملي كله صالحاً ولوجهك خالصاً، ولا تجعل لأحد فيه نصيب ، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

ثبت المراجع والمصادر

1. ابن الأثير, مبارك (1418هـ). **النهاية في غريب الحديث**. ط1. خرج أحاديثه وعلق عليه: صلاح بن محمد بن عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية.
2. ابن النجار, محمد (1419هـ). **منتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيادات**. ط1. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة.
3. ابن النجار, محمد (1413هـ). **شرح الكوكب المنير**. تحقيق: د. محمد الزحيلي و د. نزيه حماد. الرياض: مكتبة العبيكان.
4. ابن أمير، الحاج (1403هـ). **التحرير مع شرحه التقرير والتحبير**. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
5. ابن حجر، أحمد (1384هـ). **التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير**, عني بتصحيحه: السيد عبد الله هاشم اليماني, المدينة المنورة.
6. ابن حجر، أحمد (1407هـ). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**. ط3. صححه وحققه: الشيخ عبد العزيز بن عبد الله بن باز, خرجه: محب الدين الخطيب, رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبد الباقي, المكتبة السلفية.
7. ابن حجر، الحافظ (1972). **الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**، تحقيق مراقبة / محمد عبد المعيد ضان، الناشر مجلس دائرة المعارف العثمانية صيدر اباد.
8. ابن حزم، علي (1400هـ). **الإحكام في أصول الأحكام**. ط1. قوبلت بالنسخة المحققة للشيخ: أحمد محمد شاكر, قدم له: الأستاذ د/ إحسان عباس. بيروت: دار الأفاق الجديدة.
9. ابن حزم، محمد (د.ت). **المحلى**, طبعة مصححة ومقابلة على نسخة الشيخ: أحمد شاكر, تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي منشورات. بيروت: دار الأفاق الجديدة.
10. ابن رشد، محمد (1408هـ). **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. ط10. بيروت: دار الكتب العلمية.
11. ابن عبد البر، يوسف (د.ت). **الاستذكار**, علق عليه: سالم محمد عطا, محمد علي معوض. بيروت: دار الكتب العلمية.
12. ابن فارس، أحمد (د.ت). **معجم مقاييس اللغة**, تحقيق وضبط: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل.

13. ابن قتيبة, عبد الله (1402هـ). **تأويل مختلف الحديث**. ط1. تحقيق: عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب الإسلامية.
14. ابن قدامة، عبد الله (1404هـ). **المغني**. ط1. المطبوع مع الشرح الكبير. بيروت: دار الفكر.
15. ابن مفلح, إبراهيم (1400هـ). **المبدع في شرح المقنع**. ط2. بيروت: المكتب الإسلامي.
16. ابن منظور (ت: 711 هـ) (1981). **لسان العرب**. بيروت: دار المعارف.
17. أبو الحسين، البصري (د.ت). **المعتمد في أصول الفقه**. بيروت: دار الكتب العلمية.
18. الآبي، صالح (1418هـ). **جواهر الإكليل شرح مختصر خليل في مذهب الإمام مالك**. ط1. ضبطه الشيخ: محمد عبد العزيز الخالدي. بيروت: دار الكتب العلمية.
19. أحمد، بن حنبل(1416هـ). **المسند**. ط1. شرحه ووضع فهارسه: أحمد بن محمد شاكر. القاهرة: دار الحديث.
20. الأرموي، صفي الدين (1416هـ). **نهاية الوصول في دراية الوصول**. ط1. تحقيق: د. صالح اليوسف، د. سعد الشويح، مكة المكرمة: المكتبة التجارية.
21. الإسمندي، محمد (1412هـ). **بذل النظر في الأصول**. ط1. تحقيق: د. محمد زكي عبد البر. مكتبة دار التراث.
22. الاسنوي (ت:772هـ)(د.ت). **نهاية السول على منهاج البيضاوي**. مصر: دار صبيح.
23. الأسنوي، **زوائد الأصول على منهاج الوصول**، تحقيق: محمد سنان سيف الجلالي، مكتبة الجيل الجديد/ صنعاء، ط1413،1هـ.
24. الأصفهاني، الحسين (1412هـ). **مفردات القرآن**. تحقيق: صفوان عدنان داودى. دمشق: دار العلم الدار الشامية.
25. الألباني, محمد (1407هـ). **سلسلة الأحاديث الصحيحة**. ط2. الرياض: مكتبة المعارف.
26. الألباني, محمد (1405هـ). **إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل**. ط2. إشراف زهير الشاويش. المكتب الإسلامي.
27. الآمدي، علي (1402هـ). **الإحكام في أصول الأحكام**. ط2. علق عليه: العلامة عبد الرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي.
28. الباجي، سليمان (1409هـ). **إحكام الفصول**. ط1. تحقيق: د. عبد الله الجبوري. مؤسسة الرسالة.

29. البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، **صحيح البخاري**, نسخة مصورة عن طبعة بولاق – دار إحياء التراث العربي, بيروت.
30. البستاني، بطرس (د.ت). **محيط المحيط**. بيروت /لبنان.
31. البكري, عبد الله (1418هـ). **معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع**. ط1. حققه وقدم له: جمال طلبة. بيروت: دار الكتب العلمية.
32. البهاري، محب الله (1418هـ). **مسلم الثبوت مع شرحه فواتح الرحموت**. ط1. بيروت: دار احياء التراث العربي.
33. البهوتي، منصور (د.ت). **كشاف القناع عن متن الإقناع**. مكتبة الناصر الحديثة.
34. الترمذي, محمد (د.ت). **سنن الترمذي**, تحقيق: أحمد محمد شاكر، محمد فؤاد عبد الباقي، صالح الحوت. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
35. الجويني، عبد الملك (1412هـ). **البرهان في أصول الفقه؟** ط3. تحقيق: د. عبد العظيم الديب. مصر: دار الوفاء.
36. الرهاوي، على (د.ت). **شرح المنار**. الأميرية.
37. الحطابي، أحمد (1401هـ). **معالم السنن**. ط2. بيروت: المكتبة العلمية.
38. الحفناوي، محمد (1987). **التعارض والترجيح**. ط2. مصر: دار الوفاء.
39. الدارقطني, علي (1417هـ). **سنن الدارقطني**. ط1. عني بتصحيحه: عبد الله هاشم, دار المحاسبة للطباعة. علق عليه مجدي بن منصور. بيروت: دار الكتب العلمية.
40. الذهبي، محمد (د.ت). **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**. تحقيق: علي محمد البحاوي. بيروت: دار المعرفة.
41. الرازي، محمد (1412هـ). **المحصول**. ط2. تحقيق: د. طه جابر فياض العلواني. بيروت: مؤسسة الرسالة.
42. الرازي، أبو بكر (1953م). **مختار الصحاح**. الأميرية.
43. الرملي، محمد (1414هـ). **نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج**. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
44. الزبيدي، محمد (د.ت). **تاج العروس**. بنغازي.

45. الزركشي, محمد (1413هـ). **شرح الزركشي على مختصر الخرقي**. ط1. تحقيق: عبد الله بن عبد الرحمن الجبرين. الرياض: مكتبة العبيكان.
46. الزركشي، محمد (1414هـ). **البحر المحيط**,. ط1. حققه لجنة من علماء الأزهر. مصر: دار الكتبي.
47. الزركلي، خير الدين (2002). **الأعلام**. ط15. دار العلم للملايين.
48. السامري، محمد (1413هـ). **المستوعب**. ط1. دراسة وتحقيق: مساعد بن قاسم الفلاح. مكتبة المعارف.
49. السبكي، أبي النصر (1419هـ). **رفع الحاجب**. ط1. تحقيق: علي محمد معوض عادل أحمد عبد الموجود. بيروت: عالم الكتب.
50. السبكي، عبد الوهاب (1356هـ). **جمع الجوامع المطبوع مع حاشية البناني**. ط2. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
51. السجستاني, سليمان (1388هـ). **سنن أبي داود**. ط1. إعداد وتعليق: عزت عبيد الدعاس, عادل السيد. بيروت: دار الحديث.
52. السرخسي (د.ت). **أصول السرخسي**. دار الكتاب العربي، ت: 1372هـ.
53. السرخسي، محمد (د.ت). **المبسوط**. ط2. بيروت: دار المعرفة.
54. السمرقندي، محمد (د.ت). **تحفة الفقهاء**. ط1 بيروت: دار الكتب العلمية.
55. السمعاني، منصور (1419هـ). **قواطع الأدلة في الأصول**. ط1. تحقيق: د. عبد الله بن حافظ الحكمي، د. علي بن عباس الحكمي. مكتبة التوبة.
56. السيواسي، السكندري (1415هـ). **شرح فتح القدير**. ط1. علق عليه: عبد الرازق المهدي. بيروت: دار الكتب العلمية.
57. الشاطبي، ابراهيم (د.ت). **الموافقات**. تحقيق: عبد الله دراز. بيروت: دار الكتب العلمية.
58. الشافعي، محمد (1413هـ). **الأم**. ط1. خرج أحاديثه وعلق عليه: محمود مطرجي. بيروت: دار الكتب العلمية.
59. الشافعي، محمد (1940م). **الرسالة**. ط1. تحقيق: الشيخ أحمد شاكر. مصر: مكتبه الحلبي.
60. الأرموي، صفي الدين (1416هـ). **نهاية الوصول في دراية الوصول**. ط1. تحقيق: د. صالح اليوسف، د. سعد الشويح، مكة المكرمة: المكتبة التجارية.

61. الشربيني, محمد (ت: 977هـ) **الإقناع في حل الألفاظ أبي شجاع**، مطبعة الشعب، ت: 1385.
62. الشربيني, محمد (ت: 977هـ) **مغني المحتاج إلى معرفة الألفاظ المنهاج**، مطبعة مصطفى الحلبي، ت: 1377هـ.
63. الشوكاني، مجمد (د.ت). **نيل الأوطار**. القاهرة: دار الحديث.
64. الشوكاني، محمد (1405هـ). **إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول**. ط2. تحقيق: أبي مصعب محمد البدري. مؤسسة الكتب الثقافية.
65. الشيرازي، (1412هـ). **شرح اللمع**. ط1. تحقيق: د. علي العمريني. مكتبة التوبة.
66. الصاوي، أحمد (د.ت). **بلغة السالك لأقرب المسالك**. بيروت: دار المعرفة.
67. الطحاوي، أبو جعفر (1494هـ). **مشكل الآثار**. ط1. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. مؤسسة الرسالة.
68. الطرابلسي, محمد (1385هـ). **مواهب الجليل لشرح مختصر خليل**. ط2. بيروت: دار الفكر.
69. عبد العزيز أحمد (1418هـ). **كشف الأسرار على أصول البزدوي**. ط1. وضع حواشيه: عبد الله محمود محمد عمر. بيروت: دار الكتب العلمية.
70. العلائي، صلاح الدين (1416هـ). **تفصيل الإجمال في تعارض الأقوال والأفعال**. ط1. تحقيق: محمد إبراهيم الحفناوي, القاهرة: دار الحديث.
71. الغزالي, أبو حامد (ت:505هـ) (1322م) (د.ت). **المستصفى من علم الأصول**. الأميرية / بولاق.
72. الفيروز آبادي, محمد (1420هـ). **القاموس المحيط**. بيروت: دار الكتب العلمية.
73. الفيومي, أحمد (ت:770 هـ) (د.ت). **المصباح المنير**. مطبعة الأميرية.
74. الكاساني، علاء الدين (1419هـ). **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**. ط2. تحقيق: محمد بن عدنان بن ياسين الحلبي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
75. الكلوذاني، محفوظ (1406هـ). **التمهيد**. ط1؟ تحقيق: د. مفيد محمد أبو عشة، د. محمد علي ابراهيم، جامعة أم القرى: مركز البحث العلمي وإحياء التراث.
76. الكليبولي، عبد الرحمن (1998م). **مجمع الأنهر**. حققه وخرج آياته وأحاديثه خليل عمران المنصور. بيروت: دار الكتب العلمية.

77. اللكنوي(د.ت). **قمر الأقمار على نور الأنوار شرح المنار**، الأميرية.
78. المرداوي، علي (1418هـ). **الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف**. ط1. تحقيق: محمد حسن محمد. بيروت: دار الكتب العلمية.
79. المرداوي، علي (1421هـ). **التحبير شرح التحرير في أصول الفقه**. ط1. تحقيق: عبد الرحمن بن عبد الله الجبرين. مكة المكرمة: مكتبة الرشد.
80. مسلم بن الحجاج (د.ت). **صحيح مسلم**. حقق نصوصه: فؤاد عبد الباقي. بيروت: توزيع دار الكتب العلمية.
81. المقدسي، عبد الرحمن (1409هـ). **المحقق من علم الأصول فيما يتعلق بأفعال الرسول**، تحقيق: أحمد الكويتي، مؤسسة قرطبة.
82. ملاجيو، أحمد (د.ت). **شرح نور الأنوار على المنار**. الأميرية.
83. الموصلي، عبد الله (1419هـ). **الاختيار لتعليل المختار**. ط1. تحقيق: علي أبو الخير، محمد وهبي. بيروت: دار الخير..
84. النسائي, أحمد (1415هـ). **سنن النسائي**. ط1. شرح الحافظ السيوطي وحاشية الإمام السعدي, ضبطه وصححه: الشيخ عبد الوارث محمد علي. بيروت: دار الكتب العلمية.
85. , يحي (د.ت). **المجموع شرح المهذب**. المطبوع فتح العزيز شرح الوجيز. بيروت: دار الفكر.
86. النووي، يحي (د.ت). **شرح النووي على صحيح مسلم**. القاهرة: دار الريان.

References

Al-Zarkashi, M. (1414AH). Albahr almuhit. 1th. achieved by a committee of Al-Azhar scholars, Egypt: Dar al-Kutbi.

Abdul Aziz A. (1418AH). Kushif al'asrar ealaa 'usul albazdawii. 1th. The Status of His Aws: Abdullah Mahmood Omar. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah,.

Abu al-Hussein, A. (ND). Almuetamad fi 'usul alfaqih. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Ahmad, I (1416AH). Almusanad. 1th. Cairo: Dar al-Hadeeth.

Al-Abi, S. (1418AH). Jawahir al'iiklil sharah mukhtasir khalil fi madhhab al'imam malik. 1th. seized by Sheikh Muhammad Abdul-Aziz Al-Khalidi, Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Ala'i, S. (1416AH). Tafsil al'iijmal fi taearud al'aqwal wal'afeal. 1th. by Mohammed Ibrahim Al-Hafnawi, Cairo: Dar Al-Hadith,.

Al-Albani, M. (1405AH). 'Iirwa' alghalil fi takhrij 'ahadith manar alsabil. 2th. supervised by Zuhair al-Shawish. al'islami Office

Al-Albani, M. (1407AH). Silsilat al'ahadith alsahiha. 2th. Riyadh: Al-Ma'aref,.

Al-Amidi, A. (1402AH). Al'iihkam fi 'usul al'ahkam. 2th. commented on it: Al-'Alma 'Abd al-Razzaq Afifi, Beirut: al'islami Office,.

Al-Armawi, S (1416AH). Nihayat alsuwl ealaa munhaj albaydawii. 1th. investigated by: d. Saleh Al-Yousef, d. Saad Al-Shuwaih. Makkah Al-Mukarramah: almaktabat altijaria.

Al-Armawi, S. (1416AH). Aihayat alwusul fi maerifat alwusul. 1th. investigated by: dr. Saleh Al-Yousef, Saad Al-Shuwaih. Makkah Al-Mukarramah: Library of altijaria.

Al-Asfahani, A (1412AH). Mufradat alquran. by Safwan Adnan Daoudi. Damascus: Dar Al-Alam.

Al-Asnawi (ND). Nihayat alsuwl ealaa munhaj albaydawii. 1th. Egypt: Dar Sbeih.

Al-Asnawi,(1413AH). Zawayid al'usul ealaa munhaj alwusul mufradat alquran. 1th nvestigated by: Muhammad Sinan Saif Al-Jalali, The new generation library: Sana'a.

Al-Bahari, M. (1418AH). Muslim althubut mae sharahih fawatih alrhmwt. 1th. Beirut: dar 'ihya' alturath alearabi.

Al-Bahouti, M. (ND). Kashaf alqinae ean matn al'iiqnae, Al-Nasser Modern Library.

Al-Baji, S. (1409AH). 'Ihkam alfusul. 1th. investigated by: Dr. Abdullah al-Jubouri, Resalah Publishers.

Al-Darqutni, A. (1417AH). Sunan al-Darqutni1th. corrected by: Abdullah Hashim, 386 AH, commented by Majdi bin Mansour. Beirut: Dar al-Kitab Al-ilmiyah.

Al-Fayoumi, A. (1909). Almisbah almunir, Alamiriyah, 1909.

Al-Fayrouzabadi, M. (1420AH). Alqamus almuhit. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Ghazali, A. (1322AH). Almustasfaa min eilm al'usul, Alamiria/ Bulaq.

Al-Hatababi, A. (1401AH). Maealim alsunn. 2th. Beirut almaktabat aleilmia.

Al-Ismandi, M. (1412AH). Badhal alnazar fi al'usul. 1th. investigated by: d. Mohammed Zaki Abdul-Barr, maktabat dar alturath.

Al-Juwaini, A. (1412AH). Alburhan fi 'usul alfaqih. 3th. investigated by: dr. Abdul Azim al-Deeb. Egypt: Dar al-Wafa /.

Al-Kalibuli, A. (1998). majmae al'anhur, Investigated by: Khalil Omran Al-Mansour. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Kasani, A. (1419AH). Badayie alsanayie fi tartib alsharayie. 2th. investigated by: Muhammad bin Adnan bin Yassin al-Halabi, Beirut: dar 'ihya' alturath alearabi.

Alknawi, (ND). Qamar al'aqmar ealaa nur al'anwar sharah almanar, Alamiria.

Al-Kuludani, M. (1406AH). Altamhid. 1th. Inquiry: Mufeed Mohammed Abu Aasha, d. Mohammed Ali Ibrahim. Umm Al-Qura University - Makkah Al-Mukarramah Scientific Research Center.

Al-Maqdisi, A. (1409AH). Almuhaqiq min eilm al'usul fima yataealaq bi'afeal alrasul. 1th. investigated by: Ahmed Al-Kuwaiti, Foundation of Cortoba.

Al-Mardawi, A. (1412AH). Altahbir sharah altahrir fi 'usul alfaqih. 1th. Investigated by: Abdul Rahman bin Abdullah Al-Jabreen, Makkah Al-Mukarramah: Al-Roshed Library.

Al-Mardawi, A. (1418AH). Al'iinsaf fi maerifat alrrajih min alkhilaf. 1th Investigated by: Muhammad Hasan Muhammad, Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Musli, A. (1419AH). Alaikhtiar litaelil almukhtar. 1th Investigated by: Ali Abu al-Khair, Muhammad Wahbi. Beirut: Dar al-Khair /.

Al-Nawawi, Y (ND). Sharh al-Nawawi on sahih muslim. Cairo: Dar al-Rayyan.

Al-Nawawi, Y. (ND). Almajmue sharah almuhadhab. Printed open Aziz explain the short. Beirut: Dar al-Fiker.

alnisayiy, A. (1415AH). Sunan alnisayiyu. 1th. Explanation of Hafiz al-Suyuti and the Imam al-Saadi. Editing and corrected by: Sheikh Abdul-Warith Mohammed Ali. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah

Al-Rahawi (ND). Hashiat alrahawii ealaa almanar, Amiriyah.

Al-Razi, A. (1953). Mukhtar al-Sahah, Amiriyah.

Al-Razi, M. (1412AH). Almahsul, investigated by: dr. Taha Jaber Fayad al-Alwani, Beirut: Resalah Publishers.

Al-Sabki, A. (1356AH). Jame aljawamie almatbue mae hashiat albinanii. 2th. Cairo: Mustafa Al-Babi Al-Halabi,.

Al-Sabki, A. (1419AH). Rafae alhajib. investigated by: Ali Mohamed Moawad, Adel Ahmed Abdul-Muqeem. Beirut: Alam Al Kotob.

Al-Samani, M. (1419AH). Qawatie al'adilat fi al'usul. 1th. investigated by: d. Abdullah bin Hafez al-Hakami, dr. Ali bin Abbas al-Hakami, Library of altawba.

Al-Samarqandi, M. (ND). Tuhfat alfuqaha'. 1th. Beirut Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Samarri, M. (1413AH). Al-Moutawab. 1th. Investigated by: Assistant to Bin Qasim Al-Falah, Al-Ma'arif Library.

Al-Sarkhasi (1372AH). Osoel al-Sarkhasi. Dar al-Kitab al-Arabi.

Al-Sarkhasi, M. (ND). Al-Mabsout. 2th. Beirut: Dar al-Maarifah.

Al-Sawy, A. (ND). Bilughat alssalik li'aqrab almasalik, Beirut: Dar al-Maarefa.

Al-Shafei, M (1413AH). Al'um. 1th. came out of his conversations and commented on it: Mahmoud Matraji, Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Shafei, M. (1358AH). Alrisala. 1th. Inquiry: Sheikh Ahmed Shaker. Egypt: office Halabi.

Al-Shawkani, F. (ND). Neil Al-Awtar, Cairo: Dar Al-Hadith /.

Al-Shawkani, M. (1405AH). 'Iirshad alfuhul 'iilaa tahqiq eilm al'usul. 2th. investigated by: Abu Musab Mohammed al-Badri, Foundation of cultural books.

Al-Sherbini, M. (1377AH). Maghni almuhtaj 'iilaa maerifat al'alfaz almunhaj, Mustafa Al-Halabi.

Al-Sherbini, M. (1385AH). Al'iiqnae fi hali alalfaz 'abu shawjana, Al-Shaab, 1385AH.

Al-Shirazi, I. (1412AH). Sharah allamae. 1th. investigated by: d. Ali Al-Amriini, Library of altawba.

Al-Sijistani, S. (1388AH). Sunan Abi Dawood. 1th., prepared and commented by: Izzat Obaid al-Da'as, Adel al-Sayyid. Beirut: Dar al-Hadith

Al-Suwaisi, A. (1415AH). Sharah Fateh Al-Qadeer. commented on it: Abdul Razek al-Mahdi. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Al-Zarkali, K. (2002) Al'aelam. 15th. Dar Al Malayin.

Al-Zarkashi, M. (14123AH). Sharah alzarkashi ealaa mukhtasir alkharqi, Al-, investigated by: Abdullah bin Abdul Rahman Al-Jabreen. Obeikan / Riyad Library

Al-Zubaidi, M. (ND). Taj Al-Arous, Benghazi.

Bakri, A. (1418AH). Muejam ma aistaejam min 'asma' albilad walmawadie. 1th.,، investigated by: Gamal Talba,. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Bukhari, M. (ND). Sahih Bukhari. photocopy of the edition of Bulaq. Beirut: dar 'ihya' alturath alearabi.

Bustani, B. (ND). Muhit almuhit, Beirut / Lebanon.

Dahabi, M. (ND). Mizan alaietidal fi naqd alrijal. by Ali Mohammed Al-Bahawi. Beirut: Dar Al-Maarefa.

Hafnaoui, M. (1408AH). Altaearud waltarjih. 2th. Egypt: Dar Al-Wafa.

Ibn Abd al-Barr, Y. (ND). Alaistidhkar, Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah,.

Ibn Al-Atheer, M. (1418AH). Annihayah fi Ghreeb Alhadith. 1th. Beirut: Dar al kotob al-ilmiyah.

Ibn al-Najjar, M. (1413AH). Sharah alkawkab almuneer, investigated by: d. Mohammed Al-Zahili and Dr. Nazih Hammad, Riyad: Obeikan.

Ibn al-Najjar, M. (1419AH). Muntahaa al'iradat fi jame almuqanae mae altanqih waziadat. 1th. investigated by: Abdullah bin Abdul Mohsen Turki. Resalah Publishers.

Ibn Amir, A. (1403AH). Altalakhis alhabir. 2th. Beirut: Dar al kotob al-ilmiyah.

Ibn Fares, A. (ND). Mujam maqayis allugha, Investigated by: Abdel Salam Haroun. Beirut:The Generation library.

Ibn Hajar, A (1407AH). Fath albari bshrh sahih albukhari. 3th. investigated by: Shaykh 'Abd al-'Azeez ibn' Abd-Allaah ibn Baaz. El Salafeya Bookshop,

Ibn Hajar, A (1972). Aldarar alkaminat fi 'aeyan almiayat alththamina, Investigated by Muhammad Abdul-Mo'id Dhan, majlis dayirat almaearif aleithmaniat sydr 'abad, India.

Ibn Hajar, A. (1384AH). Altalkees alhabeer, Corrected it: Mr. Abdullah Hashim al-Yamani, Medina.

Ibn Hazm, A. (1400AH). Al'iihkam fi 'usul al'ahkam. 1th. met with the copy of the Sheikh: Ahmed Mohammed Shaker, presented to him: Professor / Ihsan Abbas. Publications of Beirut: New Horizons House.

Ibn Hazm, M (ND). Almohalaa،and an interview with the Sheikh's copy: Ahmad Shaker, Inquiry: Committee for the Revival of Arab Heritage Publications. Beirut: dar alafaq aljadida,.

Ibn Manzoor (1981). Lisan alarab. Beirut: Dar El Maaref.

Ibn Mufleh, I. (1400AH). Almubdie fi sharah almuqanae. 2th. Beirut: Islamic Office.

Ibn Qudama, A. (1404AH). Almaghni. 1th. Beirut: Dar Al Fiker.

Ibn Qutaiba, A. (1402AH). tawil mukhtalif alhadith. 1th. Investigated by: Abdul Qader Atta, Beiru: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Ibn Rushd, M. (1408AH). Bidayat almujtahad wanihayat almuqtasad. 10th. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Maljayun, A. (ND). Sharah nur al'anwar ealaa almanar. Alamiria.

Muslim, B. (ND). Saheeh Muslim, Investigated by: Fouad Abdel Baqi, Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah

Ramli, M.(1414AH). Nihayat almuhtaj 'iilaa sharh almunahaj. 1th. Beirut: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Shatiibi, I. (ND). Almuafaqat, nvestigation: Abdullah Daraz. Beiru: Dar al - kotob al-ilmiyah.

Tahawi, A. (1415AH). Mushakil alathar. 1th. investigated by: Shoaib Arnaout, Resalah Publishers.

Tirmidhi, M (ND). Sunan al-Tirmidhi, investigated by: Ahmed Mohammed Shaker - Mohamed Fouad Abdel Baqi - Saleh al-Hout, Beirut: dar 'ihya' alturath alearabi /.

Trabelsi, M. (1358AH). Mawahib aljalil lisharh mukhtasir Khalil. 3th. Dar al-Fiker.

تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام أسلوب معمل الرياضيات، وأثر ذلك في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل

جودت أحمد سعادة*

منتهى صبر العيثاوي

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول متوسط في بغداد/العراق. وتألفت عينة الدراسة من (50) من طالبات ذلك الصف بمديرية تربية الكرخ الثانية في محافظة العاصمة: بغداد، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية، وتم تدريسها مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات وتضم (30) طالبة، وضابطة، وتم تدريسها المادة ذاتها بالطريقة المعتادة ، وتضم (20) طالبة.

وقام الباحثان باستخدام أداتين من تطويرهما: الأولى عبارة عن اختبار التفكير الرياضي، والثانية عبارة عن اختبار تحصيلي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، ثم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الرياضي في الأداء البعدي لأفراد العينة بسبب استخدام معمل الرياضيات، بالاضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في الأداء البعدي لأفراد العينة، فيما يتعلق بالتحصيل لدى الطالبات اللواتي استخدمن معمل الرياضيات.

وأوصت الدراسة بتفعيل استخدام معمل الرياضيات، مع ضرورة اهتمام المدرسين باستراتيجيات التدريس المستخدمة في رياضيات المرحلة الثانوية التي تعتمد على تفاعل الطلبة مع الأدوات التعليمية المحسوسة وتنويعها، إضافة إلى اقتراح إجراء دراسة تتناول أثر استخدام معمل الرياضيات على مواضيع رياضية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة.

الكلمات الدالة: معمل الرياضيات، التفكير الرياضي، التحصيل.

---

* جامعة الشرق الأوسط.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/6م. تاريخ قبول البحث: 2015/2/4م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

Teaching the First Intermediate Grade Female Students by Using Mathematics Laboratoryoratory, and its Effect on their Mathematical Thinking Skills and Achievement

Jawdat A. Saadeh

Montaha S. Al-Ethawy

Abstract

The study aimed at identifying the effect of using mathematics Laboratoryoratory on the mathematical thinking skills and achievement of the first intermediate grade students in the city of Baghdad. The sample consisted of (50) female students and was distributed into two groups: the experimental group which was taught by using the mathematics Laboratoryoratory method, and the control group which was taught by using the normal method.

The researchers used two tools: the mathematical thinking test that was developed by the researchers, and the achievement test that was also developed by them. The two tools were twsted for validity and reliability. The data was analyzed by using ANCOVA . The findings were as follows:

There were statistical significant differences between the two groups in both mathematical thinking skill and achievement test grades in favor of the experimental group that was taught by using the mathematics Laboratoryoratory method .

The researchers recommended that mathematics Laboratoryoratory should be used in schools and a field study should be conducted about the effect of using mathematics Laboratoryoratory on another mathematical topics in different stages of education.

Keywords: Mathematics Laboratoryoratory, Mathematical thinking skills, chievement.

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة: نظراً لما نعيشهُ هذه الأيام من تقدم علمي وتفجر معرفي هائل في جميع مناحي الحياة، وبعد أن تضاعفت المعرفة العلمية في بضع سنين، أصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعنا، مما أدى إلى ضرورة إعداد أفراد مؤهلين وقادرين على مواكبة هذا التطور السريع في عالم المعرفة. وتعتبر التربية القوة الكبرى التي تستطيع تنقية النفوس وتزكيتها، إذ تقوم بإرشاد العباد إلى عبادة الله الخالق عز وجل وأنها أساس صلاح البشرية وفلاحها.

ويمكن تعريف التربية على أنها عملية اجتماعية في مضمونها وجوهرها وأهدافها ووظيفتها، لايمكن فصلها عن المجتمع، لأنها تعبر عن حاجة الفرد وحاجة المجتمع.كما أنها تعتبر عملية طويلة الأمد، واسعة النطاق، متداخلة العناصر، تقتضي توفير الشروط اللازمة لتنمية الفرد تنمية شاملة ومتكاملة من جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية والجسدية والكمالية هدفها في الأساس إعداد المواطن الصالح ، (Murazeeq,et al,2008)).

وفي ضوء الواقع الذي يمر به العصر الحالي من تطور وتغير تكنولوجي، فإنه لم يعد الحصول على المعلومات مقصوراً على فئة معينة دون أخرى، بل أصبح في متناول الجميع، وكان لا بد من زيادة الاهتمام بالمناهج المدرسية القائمة وتطويرها لتواكب حاجات المجتمع، واتباع طرق ومفاهيم وأفكار جديدة تناسب هذا التطور، وتجعل عملية التفكير من أهم أهدافها المنشودة. وبعبارة أخرى، فقد أصبح من وظيفة التربية أن تعنى بتعليم الطلاب كيف يتعلمون؟ وكيف يفكرون؟ مما أدى إلى اهتمام المناهج الحديثة للرياضيات بتنمية التفكير، لأنه يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من الخصائص المهمة التي ميز الله سبحانه وتعإلى الإنسان عن باقي الكائنات الحية.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة نحو مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها على أن الرياضيات عبارة عن أسلوب في التفكير، أساسه الفهم والمنطق، ويعتمد نمط الاكتشاف والمناقشة للوصول إلى الحل الصحيح ، (Al-Khateeb,2004).

والتفكير في أبسط تعريف له بأنه عبارة عن سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما، بعد الإستجابة له عن طريق إحدى الحواس الخمس، وأن التفكير في معناه الواسع هو عبارة عن عملية بحث عن موقف ذي معنى (جروان، (Jarwan,2014).كما يرى العتوم وآخرون (Al-Etoom, et al, 2013) التفكير بأنه عبارة

عن نشاط معرفي يرتبط بالمشكلات والمواقف المختلفة التي تحيط بالفرد وبقدرته على تحليل المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس، مستعيناً بحصيلته المعرفية وخبرته التراكمية، وبذلك يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى له دلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الطبيعي والبشري الذي يعيش فيه.

وأشار شونفلد (Schoenfield,1983) أن تنمية التفكير الرياضي لدى الطالب تستطيع أن تساعده في تفهم الأزمات المعقدة في حياته، ويمكن أن يصبح طريقاً لإدراك العالم وجعله ذا معنى. لذا، فإنه عندما يتم تدريس الرياضيات بصورة عامة، فإنه يتم تعليم حل المشكلات بصورة خاصة، والتدريس بهذه الطريقه يقوم أساساً على تحويل المحتوى الرياضي نفسه إلى مشكلات ذات طبيعة خاصة، وعن طريق حلها يتعلم الطالب كثيراً من الحقائق والمهارات والمفاهيم والتعميمات الرياضية، بالإضافة إلى تعلم بعض الطرائق والإستراتيجيات والمقترحات المساعدة في حل المشكلات بصورة عامة التي يواجهها الفرد في مجالات حياته المختلفة (Al-Mansour, 2011).

ومن المعروف أن تنمية المهارات لدى الطلبة تجعلهم يحصلون على تعلم فعال، حيث تنسى في الغالب المعلومات والمعارف، وتبقى المهارات مستمرة الأثر لمدة طويلة، وأن كلاً من تعليم المهارة وتعلمها يتطلبان طرائق فعالة وإلا فإن المتعلم سيبذل مجهوداً كبيراً في تعلمها، وأن طرق تعليم المهارة وتعلمها يجب أن يخطط لها بدقة وتكون هادفة، وعندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنميتها، تكون غالباً في أفضل صورها ، (Maree, et al,2013).

وأشارت قطامي (Qatami, 2014,00) إلى أنه يوجد فرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير، فتعليم التفكير يتضمن تهيئة الفرص والمواقف وتنظيم الخبرات التي تتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير وإثارة دافعيتهم وحثهم على استغلالها، وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة لها. أما تعليم مهارات التفكير فيتضمن افتراض أن التفكير مثله مثل أي مهارة أخرى قابلة للتعلم، والنقل، والتوظيف في مواقف حياتية أو أكاديمية جديدة.

ويمثل التفكير قضية معقدة، ولكن على الرغم من ذلك فقد اتفق الباحثون والمتخصصون على أن مهارات التفكير تمثل أدوات أساسية للتفكير الفعال لكي يكون الطالب ناجحاً في مدرسته أو في حياته، لأن ذلك يعتمد على إلمامه واكتسابه وتطبيقه مهارات معرفية أساسية

ومهمة مثل الاستنتاج، والاستقراء، والتعميم، والتحليل، والتقييم، والتجريب والترميز، والبرهان الرياضي، والتذكر، والتصنيف، والمقارنة. ومع أن هذه القدرات تكون فطرية متأصلة لدى الطلبة، إلا أنه من الضروري تفعيلها وتدريبها وتطبيقها خلال عملية التدريس من جانب المعلمين ، (Sa'ada,2014).

كما ويقع على عاتق القائمين على تدريس مناهج الرياضيات تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى المتعلمين، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية التي تعد إحدى عناصر المنهج. ولكن هذا لا يتحقق بالأساليب التدريسية المعتادة كالإلقاء والسرد على المتعلم، بل يتناسب مع الأساليب الحديثة التي اكدتها نظريات التعلم، ومن أبرزها نظرية بياجيه في النمو العقلي التي أثرت تطبيقاتها التربوية في مراحل التعليم المختلفة وأثمر عنها تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد الدراسية، وتنظيم المناهج بما يتلاءم مع تفسيراتها المختلفة ، (Al-Wa'ani, 2009).

ويعد معمل الرياضيات من الأساليب التدريسية الحديثة التي برهنت الأبحاث التربوية على نجاحها في تدريس الرياضيات للمراحل التعليمية المتعددة. فمن خلال معمل الرياضيات تقدم المفاهيم الرياضية المتضمنة في مقررات الرياضيات للمرحلة الثانوية عن طريق الأنشطة المعملية المحسوسة وشبه المحسوسة. ولتحقيق ذلك، فإنه لا بد من وجود معمل للرياضيات مجهز بالأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة (As'sayed, 2006, et al,00).

ويمكن اعتبار معمل الرياضيات نموذجاً مصغراً للحياة الحقيقية، إذ يربط بين الحياة الحقيقية وبين المفاهيم والأفكار الرياضية المجردة. وهذه المعرفة يستخلصها الطالب من ممارسة الرياضيات على حقيقتها، إذ يتحقق من بعض القوانين والقواعد والتعميمات الرياضية بطريقة عملية من خلال ما يقوم به من بناء النماذج الرياضية وملاحظة صفاتها وخصائصها الرياضية الخاصه بذلك في كل مدرسة من المدارس تمشياً مع أساليب تدريس الرياضيات الحديثة ، (Al-Mogheerah,1989).

ويعتبر معمل الرياضيات بيئة ملائمة ومكاناً مناسباً يسهل العمل به لتعليم الطلاب الرياضيات، وأنه يساعد في الوصول إلى الكثير من الأهداف التربوية المنشودة، حيث يمكن للأنشطة المعملية أن تساعد في تذكر الحقائق وفهمها وتعلمها، وتطبيق المهارات وتنميتها، واستيعاب المفاهيم، وتحليل المبادئ وتركيبها، التي تمثل أهدافاً معرفية لتعلم الخبرات

الرياضية المباشرة. كما يؤدي هذا المعمل إلى تحقيق أهداف وجدانية تعليمية مثل الرغبة والارتياح والمثابرة، في الاستجابة للأنشطة الرياضية. كما أن هناك أنواعاً معينة من الطرق المعملية تساعد الطلبة في أن يتعلموا كيفية العمل الاستقلالي، بينما تساعدهم طرق أخرى في أن يتعلموا كيف يعملون مع آخرين في أنشطة جماعية ،(Abdulrahman, 1989).

ويقوم التدريس المعملي للرياضيات على أساس ذاتي دعت إليه نظريات التعلم من جهة، وعلى أساس تربوي متمثل في الدراسات التربوية التجريبية التي اثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة من جهة ثانية، الأمر الذي يجعل الطريقة المعملية تحتل مكانة الصدارة بين الطرائق المختلفة لتدريس الرياضيات ، (Khalaf allah2013,00).

أما عن المشاركات العراقية في الاختبارات الدولية حول الرياضيات، ورغم زيارة أحد القائمين على الدراسة الحالية إلى كلٍ من وزارة التربية والتعليم، ووزارة الشباب والرياضة العراقية في العاصمة بغداد من أجل الاستفسار عن هذا الأمر، فلم يعثر الباحثان سوى على مشاركة فاعلة من (4500) من طلبة المرحلة الثانوية العراقية في اختبارات الرياضيات والعلوم العالمية، وذلك في الشهر الأخير من عام 2014 م ، (Al-Mada Press,2014).

ومن بين الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت الطريقة المعملية في تدريس الرياضيات دراسات ، (Maddah,2001) و(Al-Khadaji,2003) و (Manjunath, 2009)و (Al-Jabouri, 2010)، و ،(Khalaf Allah,2013) و (Al-Wa'ani, 2009) و,(Al-Hayali,2004) و(Okigbo & Osuafor, 2008).

ومن هنا يجد الباحثان ما يدعو إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة أثر أستخدام معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي في المجتمع العراقي، وذلك للمساهمة في إثراء الميدان التربوي في المجتمع العربي، بدراسة حول هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان أن عملية التعليم التي تحدث في الدارس العراقية، تتم بصورة ضعيفة لا تتناسب مع الجهد والوقت والنفقات. فالجهود التي تبذل كبيرة جداً، والوقت المخصص للتعليم طويل، والتكاليف باهظة، ولكن النتائج تظل قليلة في مادة الرياضيات بصورة خاصة، ويعود ذلك لأن التعليم في الوقت الحاضر يخصص لحفظ مجموعة من المعارف والمعلومات بهدف

إجتياز الامتحان، وسرعان ماتنسى وتنطفي، أي أنها مرحلة آنية، وذلك بسبب إهمال تدريب الطالبات على التفكير الرياضي وتنمية مهاراتهن المختلفة.

لذا، يبقى دور الطالبة هامشياً في مناخ صفي تقليدي قائم على استظهار ما حفظتهُ بدون فهم. وبالرغم من الجهود المبذولة من جانب وزارة التربية في العراق لتحسين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات ورفع المستوى العلمي من خلال اتباع الطرق الحديثة في هذا المضمار، إلا أن المشكلة تتمثل في تدني التحصيل وانخفاض مستوى الطلبة بدرجة كبيرة في مادة الرياضيات بوجه عام، وفي مهارات التفكير بوجه خاص مقارنة بالمتوسطات العالمية.

ومن خلال اطلاع أصحاب هذه الدراسة على العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الرياضي مثل دراسة (Attar,2013) ، ودراسة (Nalem,2012)، ودراسة (Al-Khateeb, et al,2011) ، إلا انها أستخدمت طرق تدريس مختلفة لم تتطرق أي دراسة منها إلى الجمع بين تنمية مهارات التفكير الرياضي وبين استخدام معمل الرياضيات. كما أن أستخدام معمل الرياضيات في المدارس العراقية يكاد يكون نادراً في حدود علم القائمين على هذه الدراسة، مما جعلها تحرص على إحداث نقلة نوعية في مهارات التفكير لمادة الرياضيات في العراق من خلال إجراء هذه الدراسة باستخدام معمل الرياضيات.

ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية التي تتمثل في الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول متوسط في بغداد/ العراق.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى كيفية استخدام معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول متوسط بمدينة بغداد.

2- التعرف إلى مهارات التفكير الرياضي الواجب توفرها لدى طالبات الصف الأول متوسط بمدينة بغداد.

3- تقصي أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة بمدينة بغداد.

4- تقصي أثر استخدام معمل الرياضيات في التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في الآتي:

1- ما أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد؟

2- ما أثر استخدام معمل الرياضيات في التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد ؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة سيتم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتن:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم معمل الرياضيات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في العراق.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم معمل الرياضيات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في العراق.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المشكلة التي سيتم تناولها، ويمكن تلخيص هذه الأهمية في الآتي:

1- يعد معمل الرياضيات إحدى الطرق التي تسهم في علاج أساليب التعليم غير الفعالة المستخدمة في حصص الرياضيات وغير القادرة على تنمية مهارات التفكير الرياضي.

2- قدمت هذه الدراسة اختباراً لقياس مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول متوسط في العراق يمكن الاستفادة منه من قبل معلمي الرياضيات أو المعنيين بالعملية التربوية.

3- من المؤمل ان تساعد هذه الدراسة وما ستتوصل اليه من نتائج وتوصيات، على توجيه نظر خبراء وواضعي مناهج الرياضيات ومؤلفي كتبها المدرسية، نحو إعداد كتب مدرسية تكون أكثر قدرة على تنمية مهارات التفكير الرياضي وتوجيه نظر معلمي الرياضيات نحو تنمية التفكير الرياضي وذلك من خلال تعليم مادة الرياضيات وتعلمها.

4- يمكن للمعلمين والمشرفين التربويين لمادة الرياضيات الاستفادة من التحضير الذي قام الباحثان بتطويره لوحدة دراسية حسب طريقة معمل الرياضيات.

حدود الدراسة:

تم تنفيذ هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة بغداد/العراق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013على الفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجُمل المفتوحة) في مادة الرياضيات.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس منطقة الدورة بمحافظة بغداد التي تم اختيارها بالطريقة القصدية.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة الحالية في الآتي:

1- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة للمجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

2-تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق أداتي الدراسة وثباتهما وموضوعية المستجيبين وأمانتهم العلمية.

3- اقتصار مادة الدراسة على مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط، مما يحول دون تعميم النتائج على باقي المواد والصفوف الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة في الآتي:

معمل الرياضيات: هو عبارة عن بيئة يتعلم فيها التلاميذ الرياضيات من خلال تناول المفاهيم، واكتشاف الحقائق، وتطبيق التجريدات الرياضية في مواقف عملية، وتكون هذه البيئة مزودة بالأدوات والمواد التعليمية اليدوية والوسائل والتقنيات الحديثة وغيرها.

ويمكن تعريفه إجرائياً بالطريقة التي يتم فيها تحضير وحدة دراسية، من مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط حسب طريقة معمل الرياضيات.

مهارات التفكير الرياضي: ويقصد به الباحثان مهارات الاستقراء والاستنتاج والترميز والتفكير البصري، ويمكن تعريفها بدقة كالآتي:

أ. مهارة الاستقراء: وهي الطريقة التي ينتقل فيها المتعلم من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام، أو من الأمثلة المحسوسة إلى القاعدة العامة، أو من الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة(Salamah,et al,2009).

ب.مهارة الاستنتاج: ويقصد بها الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداًعلى ما نملكه من معارف ومعلومات، أي أنه تطبيق القاعدة أو المبدأ على حالة خاصة من الحالات العامة (Sa'ada, 2014).

ج. مهارة الترميز: وهي تكوين الرموز اللفظية والرياضية للتعبير عن الأفكار أو معطيات المسألة الرياضية (Namer, et al,2010)).

د. مهارة التصور البصري: القدرة عل القيام بمجموعة من الأنشطة البصرية التي تتضمن إدراك العلاقات بين مجموعة من الأشياء، أو رؤية العلاقات بين أجزاء الشكل الواحد، (Al-Howadi, 2006).

أما تعريف هذه المهارات الأربع إجرائياً، فيقصد بها العلامة أو الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير الرياضي الذي طوره الباحثان لهذا الغرض.

التحصيل في الرياضيات: هو ناتج ما يكتسبه المتعلم من معارف ومفاهيم ومهارات رياضية نتيجة الخبرات التربوية المحدده ، (Ash'shami,2008). ويعرفه الباحثان إجرائياً بالعلامة أو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحثان.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بالاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة وذات الصلة بموضوع دراستها، حيث صنفتها إلى محورين رئيسيين، ومن ثم تعليق عام على محاور الدراسة لتوضيح مدى الاتفاق والإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومدى الأستفادة من الدراسات السابقة، حيث قامت الباحثة بعرض الدراسات بمحوريها حسب التاريخ من القديم إلى الحديث كالآتي.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت معمل الرياضيات والطريقة المعملية:

ومن أهم هذه الدراسات ماقام به شوسهايم (Schussheim, 1980) من دراسة للتعرف إلى كيفية إنشاء معمل الرياضيات في جزء صغير من الصف الدراسي، ومدى الاستفادة منه لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات خاصة في التحصيل. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وحتى الصف السادس الابتدائي بولاية نيويورك الأمريكية، بلغ حجمها (65) تلميذاً، أُخضعوا إلى اختبار تشخيصي، وبرنامج تجريبي علاجي، أتاح لهم استخدام معمل الرياضيات حصتين أسبوعياً، بحيث كان البرنامج مكملا لحصص الرياضيات. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها مساهمة معمل الرياضيات في علاج جوانب الضعف لدى التلاميذ، رغم صغر مساحة المعمل، وتواضع إمكاناته، بالإضافة إلى ما حققه التلاميذ من متعة وزيادة في الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات.

وهدفت دراسة ليشتنهيلد (Lichtenheld, 1987) إلى معرفة أثراستخدام معمل الرياضيات في تحصيل مادة الرياضيات، واتجاهات التلاميذ والمعلمين نحو معمل الرياضيات، وقد طبقت الدراسة على عينة من (12) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي و (24) معلما ومعلمة للرياضيات في المرحلة الابتدائية لتحديد اتجاهاتهم نحو المعمل.

وقد تم تجهيز معمل الرياضيات بالوسائط المتعددة، وتركزت مواقف التعلم فيه على الأنشطة المتنوعة الآتية:

- أنشطة موجهة من قبل المعلم.
- أنشطة فردية يمارسها التلميذ ويصحح أخطاءهُ بنفسه.

- أنشطة يمارسها التلميذ مع الاستعانة بأشرطة تسجيل وكراسة عمل.
- أشرطة أفلام .
- حاسب آلي.

وقد أخضع التلاميذ لاختبار تحصيلي قبل التجربة وبعدها، وأجريت معهم مقابلات فردية، مع تطبيق مقياس الاتجاهات على المعلمين. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يأتي:

- ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ باستخدامهم معمل الرياضيات متعدد الوسائط التعليمية.
- نمو الاتجاهات الإيجابية نحو معمل الرياضيات لدى كل من التلاميذ والمعلمين.

وأجرت عبد الرحمن (Abdulrahman,1989) دراسة بعنوان "فاعلية طريقة مقترحة تجمع بين الاكتشاف الموجه، والمعمل، واستخدام الكمبيوتر، في تدريس القياس في الرياضيات لتلميذات المرحلة الابتدائية". في مدرسة النهضة الابتدائية في أسيوط، واقتصرت هذه الدراسة على ثلاثة من مفاهيم القياس وهي (الطول، والمساحة، والحجم). وكانت عينة الدراسة مقتصرة على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، حيث أجرت عدة تجارب بنائية للبرنامج ككل، وطبقت البرنامج على عينة صغيرة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائية واستخدمت الطريقتين معاً، واختارت عينة عشوائية من طلاب الصف الخامس والسادس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وهي عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتدرس بطريقة تجمع بين الاكتشاف الموجه والمعمل واستخدام الكمبيوتر، والمجموعة الضابطة وهي عبارة عن عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ويتم تدريس أفكار القياس لهم كما هي في كتب المدرسة بالطريقة التقليدية. وقد تم تطبيق اختبارين للتقويم البنائي في نهاية كل درس، والتقويم النهائي على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في تحصيلهم لمفاهيم الطول، والمساحة، والحجم، لصالح المجموعة التجريبية.

وطبق السعدي (As'sadi,1995) دراسة بهدف التعرف إلى أثر استخدام الطريقة المعملية في تدريس بعض موضوعات مقرر الرياضيات للصف الثالث الابتدائي على تحصيل الطالبات، وبقاء أثر التعلم. وكانت عينة الدراسة مكونة من (72) طالبة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي بعدي ومؤجل. وخلصت الدراسة إلى فاعلية الطريقة المعملية في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي اللواتي درسن باستخدام الطريقة المعملية. وكانت أهم التوصيات إنشاء معامل مجهزة لتدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية ، وتدريب المعلمين على استخدام الطريقة المعملية في تدريس الرياضيات.

وهدفت دراسة منصور (Mansour,1996) إلى تقصي أثر استخدام أسلوب الطريقة المعملية في تنمية المهارات الهندسية ومستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في مدينة دمشق، وفق نموذج التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق نموذج فإن هيلVan Hill، بعد أن استخدم منهج تجريبي. وتم تطبيق الدراسة على عينة من (98) طالباً موزعين على شعبتين: الأولى المجموعة التجريبية، وبلغ عدد طلابها (52) طالباً، والأخرى المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طلابها (46) طالباً، وشملت أدوات الدراسة اختبار المهارات الهندسية، واختبار تفكير هندسي قبلي وبعدي. ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والنسب المئوية لدرجات الطلاب في المجموعتين، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختباري المهارات والتفكير لصالح المجموعة التجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسلوب المعملي. وفي ضوء نتائج الدراسة أكد الباحث على مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة عمل دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتزويدهم بأسس استخدام الطريقة المعملية.

وهدفت دراسة هوارد وآخرون (Howard et.al.,1996) إلى استطلاع وجهات نظر أكثر من (900) معلم للرياضيات في المرحلة الابتدائية والثانوية في جنوب غرب ولاية سدني وشمال نيوساوث ويلز باستراليا، حول استخدام اليدويات في تدريس الرياضيات، حيث وفرت هذه الدراسة بيانات عن واقع استخدام اليدويات في تدريس الرياضيات، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج اهمها:

- أن مستوى استخدام اليدويات في المدارس الثانوية هو أقل بكثير من المدارس الابتدائية. نسبة معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية الذين يستخدمون اليدويات في كل درس هي(55%)، مقابل (40%) فقط من المجيبين من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
- جميع المعلمين تقريبا يشعرون بالثقة في استخدام اليدويات المتاحة لهم، ونسبة كبيرة منهم ذكرت أنها تود الحصول على مزيد من التدريب على استخدام يدويات الرياضيات.
- هنالك قناعة من المعلمين بأن استخدام اليدويات في تدريس الرياضيات يعود بالفائدة على التلاميذ، ويجعلهم يستمتعون بالتعلم.

وطبق عبد العال (Abdalal,1999) دراسة بعنوان: "فاعلية استخدام معمل الرياضيات في تدريس الكسور لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تحصيل التلاميذ وبقاء الأثر". واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في وحدة الكسور بعدي ومؤجل للصف الرابع الابتدائي، وتمثلت أهم النتائج في فعالية استخدام معمل الرياضيات لتدريس الكسور على التحصيل وبقاء أثر التعلم.

وأجرت مداح (Maddah,2001) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات، في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بتعلمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، مقارنة بالطريقة التقليدية. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واشتلمت عينة الدراسة على (108) طالبة من طالبات الصف السادس بمكة المكرمة. وشملت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً في وحدة القياس والمساحة، كما استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي تحليل التباين. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار البعدي والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الخديجي (Al-khadaji,2003) بدراسة هدفت التعرف إلى إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بالطائف، باستخدم المنهج الوصفي، وأدوات الدراسة التي كانت عبارة عن استبانة لجمع البيانات. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بالطائف لا ترتقي إلى المستوى المطلوب مع وجود معيقات تحد بدرجة عالية جداً من تلك الإسهامات.

وقامت الحيالي (Al-Hayali, 2004) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام النموذج المعملي في التحصيل وتنمية الميول نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية في العراق. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (123) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدرستين من المدارس الإبتدائية المختلطة في محافظة بغداد، إحدى المدرستين كانت تجريبية وعدد افرادها (63) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (60) تلميذاً وتلميذة. وأعدت الباحثة مقياساً للميول نحو الرياضيات، واختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً. ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة أيضاً، اختبار شيفيه للكشف عن دلالة الفرق المعنوي بين المجموعات، ومتوسطات الدرجات للتلاميذ في المجموعتين. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطه في اختباري الميول نحو مادة الرياضيات والتحصيل، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأستخدام النموذج المعملي.

وهدفت دراسة (Okigbo and Osuafor, 2008) إلى تحديد أثر استخدام معمل الرياضيات في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات، وهل يوجد للجنس أثر في ذلك؟. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (100) طالب وطالبة منقسمين بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة وفقاً للجنس، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي طبق لأفراد العينة. وقد استخدم الباحث إحصائياً المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ودارت دراسة مانجوناث (Manjunath, 2009) حول التعرف إلى آراء المعلمين حول مختبر الرياضيات، من أجل وضع طريقة لاستخدام مختبر الرياضيات في التدريس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (80) طالباً وطالبة في الصف العاشر و(100) من معلمي الرياضيات ومعلماتها للرياضيات العاملين في المدارس، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانةٍ طبقت على معلمي العينة واختبار تحصيلي لطلبة العينة. وقد استخدم الباحث في التحليل الإحصائي اختبارات لعينتين مستقلتين، ومن أهم نتائج الدراسة أن الطريقة التي وضعت لغرض تدريس الرياضيات في جو مختبر الرياضيات كانت فعالة أكثر من الطريقة التقليدية.

وطبق الجبوري (Al-Jabouri,2010) دراسة لتعرف أثر الأنموذج المعملي في تصحيح الأخطاء الشائعة للمفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في العراق. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً للمجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال الأنموذج المعملي بينما تكونت المجموعة الضابطة من (28) طالباً، وطبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009 – 2010) وقام الباحث بتدريس مجموعتي الدراسة بنفسه. وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني، أُجري اختبار مجموعتي الدراسة باستخدام اختبار نهائي لتشخيص المفاهيم الرياضية الذي أعده الباحث، بعد أن تحقق من صدقه وثباته وحساب القوة التمييزية ومعامل الصعوبة وفعالية البدائل لفقراته، ثم عولجت نتائج الاختبارات إحصائياً باستخدام عدد من الوسائل الإحصائية مثل الإختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ومعادلة كودر ريتشاردسون –20– لحساب الثبات ومعامل الصعوبة، ومعادلة تمييز الفقرات، ومعادلة فعالية البدائل. وقد اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الأنموذج المعملي على طلاب المجموعة الضابطة التي استخدامت الطريقة المعتادة.

وهدفت دراسة العبسي ونوفل (Al-Easa, et al,2010) إلى تقصي أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس "الأونروا" في منطقة جرش الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة يمثلون أربع شعب، باستخدام المحسوسات، وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية.وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة، تم تطبيق اختبار التحصيل، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار فرضيات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام المحسوسات، فيما لم توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

ودارت دراسة خلف الله (Khalaf Allah,2013) حول "فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الهندسي والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح". وقامت الباحثة ببناء أداتين للدراسة وهما اختبار تحصيلي يتكون من (25) فقرة، واختبار مهارات تفكير هندسي مكون من (20) فقرة، وكلاهما من نوع الاختيار من متعدد. وتم التأكد من صدقهما وثباتهما قبل تطبيقهما على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً وبعدياً. وقد اختارت الباحثة (75) طالبة من

طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة بنات الشوكة الإعدادية التابعة لمنطقة رفح التعليمية بوكالة الغوث كعينة للدراسة، تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (37) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (36) طالبة. وقد تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية. وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الهندسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار تحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير الرياضي ومهاراته:

من بين أهم هذه الدراسات ما قامت به جونسن ولوري (Johnson & Laurie, 2000) من دراسة بهدف التعرف إلى التفكير الرياضي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثاني وعددهم (49) تلميذاً، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، بعد تطبيق اختبار التفكير الرياضي واختبار في حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لديهم قصور شامل في التفكير الرياضي، وأن لديهم عجز أكثر في مهارة حل المشكلات.

وهدفت دراسة الصباغ، (As'sabbagh, 2003) لأستقصاء استراتيجيات تنمية التفكير وتطويره التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات، والتي تتفق مع وثيقة المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية (NCTM, 2000). واختارت الباحثة ثلاثة مواقع مختلفة وفق استراتيجية العينة القصدية، وشارك في هذه الدراسة ثلاث معلمات رياضيات بالمرحلة الأساسية وطالباتهن من المواقع ذاتها. واعتمدت هذه الدراسة دراسة حالة معتمدة على أدوات الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق، فقد جمعت البيانات ضمن سياقاتها الطبيعية من خلال ملاحظة الباحثة لهذه السياقات في صورتها الطبيعية. وكانت هذه الملاحظات تهدف إلى وصف المواقف والأنشطة، والمعاني التي تلاحظها من وجهة نظر المشاركين. وقد أعدت الباحثة صحيفة لتحليل هذه الملاحظات وفقاً لمعايير التفكير الواردة في وثيقة مجلس معلمي الرياضيات (NCTM, 2000) مع استخدم اختبار التفكير الرياضي وهو اختبار من إعداد أبو زينة (Abu Zainah, 1983) مكون من (24) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات قد امتلكن بعض الاستراتيجيات التي تطور التفكير لدى الطالبات، وأخفقن في بعضها، مع تفاوت درجة امتلاك هذه الاستراتيجيات باختلاف الموقع. وقد خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة أن تتضمن برامج التأهيل والتدريب ما يؤكد على أهمية البرهان الرياضي وتنميته، وضرورة توظيف الاستراتيجيات التي تنمي التفكير والبرهنة في التعلم الصفي.

وطبق السعدي(As'sadi,2005) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرة طلبة الصف التاسع على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (164) طالباً وطالبة منهم (70) طالباً و(94) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة العقبة الاردنية، وذلك عن طريق اختيار الباحث مدرستين لتنفيذ الدراسة، مدرسة للذكور ومدرسة للإناث بواقع شعبتين من كل مدرسة، وزعت عشوائيا لتكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة يقوم على تدريسهما معلم واحد في كل مدرسة. وقام الباحث بإعداد برنامج تدريبي يتضمن ثمانية مظاهر للتفكير الرياضي. كما أعد الباحث اختباراً تحصيلياً للمحتوى الرياضي المقدم، طبق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تطبيق التجربة مباشرة، وبعد أسبوع طبق اختبار التفكير الريا

ضي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل واختبار التفكير الرياضي. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة اهتمام مناهج الرياضيات اهتماماً كبيراً بتنمية التفكير الرياضي عند الطلبة، وإكسابهم طريقة في التفكير تعتمد على بناء رياضي دقيق.

وهدفت دراسة الخطيب وعبابنة (Al-khateeb,et al,2011) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وعلى التفكير الرياضي، والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (104) من طلاب الصف السابع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين عشوائياً: الاولى تجريبية درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الرياضي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي، وأن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت أفضل من اتجاهات أقرانهم

من المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

وأجرى عبد، وأبو زينة (Abd, et al,2011) دراسة هدفت لاستقصاء تطور القدرة على التفكير الرياضي لدى الطلبة عبر الصفوف من الثامن وحتى العاشر، بالإضافة إلى علاقة التفكير الرياضي بنمط تعلم الطالب، وبلغ عدد أفراد الدراسة (1148) طالباً وطالبة اختيروا من مديرية تربية عمان الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التفكير الرياضي من إعداد الباحثين، والتحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة. كما استخدم مقياس فارك للكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة. وكشفت نتائج الدراسة عن نمو في القدرة على التفكير الرياضي بانتقال الطالب من صف إلى صف أعلى وأن نمط التعلم المفضل لدى الطلبة يتغير باختلاف الصف، وأن أداء الطلبة على اختبار التفكير الرياضي كان الأعلى لذوي النمط البصري، أما ذو النمط السمعي فكان أداؤهم الأقل. وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات تدعو إلى الاهتمام بتفعيل دور المنهاج وتبني استراتيجيات تدريس تدعم التفكير الرياضي وتتماشى مع أنماط تعلم الطلبة.

وهدفت دراسة نجم (Najem,2012) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الرياضي في التحصيل المباشر والمؤجل (الاحتفاظ) في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هذا الغرض تكونت عينة الدراسة من (182) من طلبة الصف السابع الأساسي والموزعين على أربع شعب: شعبتان للذكور إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وشعبتان للإناث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد درست المجموعات التجريبية البرنامج التدريبي الذي هدف إلى تنمية أنماط ومهارات التفكير الرياضي الآتية: الاستقراء، الإستنتاج، البرهان الرياضي، التفكير المنطقي، التعليل والتبرير (السببية)، وحل المسألة الرياضية الكلامية،بينما درست المجموعات الضابطة الكتاب المدرسي بالطريقة التقليدية. وتكونت أداة القياس من اختبار تحصيلي في الرياضيات،والذي تم استخدامه لقياس تحصيل الطلبة بعد تنفيذ الدراسة مباشرة (التحصيل المباشر)، وبعد أربعة أسابيع من تنفيذها (التحصيل المؤجل). وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام تحليل التباين الثنائي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية التفكير الرياضي في تحسين التحصيل المباشر والمؤجل (الاحتفاظ) في الرياضيات، وذلك لدى كل من الطلبة الذكور والإناث، وتفوقه في ذلك على الطريقة التقليدية في التدريس.

وقامت عطار(Attar,2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج الكورت تقنياً في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في مدينة مكة المكرمة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (80) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي الثاني لعام 1433/1432 هـ بعد توزيعها على مجموعتين مكافئتين: تكونت المجموعة التجريبية من (40) طالبة والمجموعة الضابطة من (40) طالبة. وقد قامت الباحثة بتطبيق برنامج الكورت تقنياً في وحدة (الاحتمالات) للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واخضعت المجموعتان لاختبار مهارات التفكير الرياضي المعد من قبل الباحثة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي (الاستنتاج، الاستقراء، التعميم، الترميز، النمذجة، والتخمين) وفي المهارات الكلية للتفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أظهرت النتيجة العامة للدراسة فاعلية استخدام برنامج الكورت تقنياً في تنمية مهارات التفكير الرياضي في وحدة الاحتمالات بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات جاء من أهمها توظيف برنامج الكورت في تعليم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص هذا التعقيب التعقيب في النقاط الآتية:

– وجد الباحثان أن هناك مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية تطرقت إلى توظيف معمل الرياضيات كطريقة تدريس حديثة، مع اختلاف الهدف. ومن بين هذه الدراسات ما قام به (Schussheim,1980)، و(Lichtenheld,1987)، (Abdulrahman,1989)

(Sa'adi,1995)، (Abdalal,1999)، و(Okigbo, Osuafor, 2008)، (Al-Easa, et al, 2010، (Al-Hayali, 2004)على الهدف من الدراسة وهي معرفة أثر معمل الرياضيات في تنمية التحصيل، وبينما كان هدف كلٍ من (Mansour, 1996)، وخلف الله (Khalaf)

(Khadaji, Allah, 2013 معرفة أثر معمل الرياضيات في تنمية مهارات هندسية. أما عن (2003، و(Manjunath,2009)، فقد اتفقا في الهدف وهو معرفة آراء المعلمين والمشرفين التربويين حول معمل الرياضيات، وأخيراً كان الهدف من دراسة (Maddah,2001) معرفة أثر معمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بتعلمها، بينما كان هدف (Al-Jabouri, 2010 معرفة أثر الأنموذج المعملي في تصحيح الأخطاء الشائعة للمفاهيم الرياضية.

– الدراسات التي تتعلق بمهارات التفكير الرياضي، وجدت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة تتفق في إعداد برنامج لتنمية التفكير الرياضي كما جاء في دراسة كل من (as'sadi, 2005) (Naajem, 2012) (Attar, 2013,00)، أما الدراسات الأخرى فتنوعت أهدافها، فمنها ما ركز على استقصاء استراتيجيات تنمية التفكير مثل دراسة الصباغ (As'sabbagh,2003)، (Al-Khateeb,et al,2011)، (Abd, et al,2012). أما دراسة (Johnson , Lauri, 2000) فقد تعلقت بالتعرف إلى التفكير الرياضي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات، وجد الباحثان أنه قد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات السابقة، في كونها دراسة تجريبية لمهارات التفكير الرياضي، واستخدام معمل الرياضيات في تدريس مادة الرياضيات بصفة عامة، ولكن الاختلاف أن الدراسة الحالية هدفت إلى استخدام معمل الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي.

وما تميزت به الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة، أنها من أوائل الدراسات التجريبية التي تتناول استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل للصف الأول المتوسط في العراق على حد علم القائمين على هذه الدراسة، كما أنه لا يوجد معمل رياضيات في المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية في محافظة بغداد، ولكن سيتم إنشاء معمل رياضيات مصغر في إحدى مدارس مديرية الكرخ الثانية. كما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حجم العينة ومجتمعها، إذ حيث شملت عينة من البيئة العراقية وهي طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس تربية الكرخ الثانية في بغداد. وفي الوقت نفسه، فقد استفاد الباحثان من الدراسات العديدة السابقة في كيفية استخدام معمل الرياضيات في تحقيق الأهداف المرجوة، وفي بناء الإطار النظري الخاص بمعمل الرياضيات، وفي التعرف إلى العديد من الكتب والمجلات والمراجع التي تثري الدراسة الحالية، وفي التعرف إلى الأساليب الإحصائية المناسبة والمنهجية العلمية.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا العنوان عدة موضوعات ذات علاقة مثل منهجية الدراسة، وأفرادها، والعينة، والأدوات، والمتغيرات، والمعالجة الإحصائية والإجراءات. وفيما ياتي توضيح لذلك كله:

منهجية الدراسة:

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وذلك بانتقاء مجموعتين من طالبات الصف الأول متوسط في بغداد/ العراق، بحيث يطبق على المجموعة التجريبية الطريقة المعملية، باستخدام معمل الرياضيات، بينما تبقى المجموعة الأخرى تدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي واختبار التحصيل كاختبار قبلي قبل استخدام معمل الرياضيات، واختبار بعدي بعد الانتهاء منها لكلتا المجموعتين، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (معمل الرياضيات) على المتغيرين التابعين وهما مهارات التفكير الرياضي والتحصيل.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، حيث اختيرت طالبات الصف الأول المتوسط من مدرسة متوسطة النبأ للبنات والبالغ عددهن (126) طالبة، وتم اختيار شعبة من شعب الصف الأول المتوسط بالطريقة العشوائية تمثل المجموعة التجريبية والبالغ عددها (30) طالبة والتي تم تدريسها بطريقة معمل الرياضيات لوحدة دراسية في مادة الرياضيات. كما تم اختيار شعبة من شعب الأول المتوسط بالطريقة العشوائية من متوسطة الذاريات للبنات والبالغ عددها(20) طالبة من مجموع (65) طالبة، تمثل المجموعة الضابطة، وتم تدريسها للوحدة ذاتها بالطريقة المعتادة. والجدول الآتي (1) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	أسلوب التدريس	العدد
المجموعة التجريبية	معمل الرياضيات	30
المجموعة الضابطة	الطريقة المعتادة	20

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد/ العراق، فقد قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي عن الفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجُمل المفتوحه) من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، كما طور الباحثان اختباراً لقياس مهارات التفكير الرياضي. وفيما يأتي توضيح لهاتين الأداتين:

أولاً: اختبار التفكير الرياضي:

طور الباحثان اختبار التفكير الرياضي المستخدم من قبل (Al-Khateeb,2004) بهدف استخدامه في إثبات تقارب وتجانس مستوى التفكير الرياضي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اشتمل اختبار التفكير الرياضي في صورته الأولية على (28) فقرة تقيس أربعة أبعاد للتفكير وهي: الاستقراء، والاستنتاج، والترميز، والتصور البصري، ولكل مهارة منها (7) فقرات.

صدق اختبار التفكير الرياضي:

تم التأكد من صدق محتوى الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وذلك للحكم على مدى صلاحيته لقياس التفكير الرياضي لطالبات الصف الأول المتوسط، وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف بعض الفقرات، ووضع الاختبار في صورته النهائية وبلغ عدد فقراته (21) فقرة.

ثبات اختبار التفكير الرياضي:

لغرض التحقق من ثبات اختبار التفكير الرياضي، قام الباحثان بتطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالبة، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبعد أسبوعين تم تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وحسب معامل ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة الثبات (0.87). وعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التفكير الرياضي:

تم إيجاد معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار، حيث تم حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (0.20) أو تزيد عن (0.80)، وعليه تم قبول معظم فقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من الصعوبة، عدا الفقرات (3، 6،11، 14، 15، 26، 27) كما تم

حذف الفقرات التي يقل معامل تميزها عن (0.30) لأنها تعتبر ضعيفة في تميزها لأفراد العينة وعليه تم قبول معظم الفقرات عدا الفقرات (3، 6، 11، 14، 15، 26، 27).

طريقة تصحيح الاختبار:

يتكون الاختبار من(21) فقرة، بعض الفقرات اختيار من أربعة بدائل حيث بديل واحد منها صحيح فقط، وأعطيت درجة واحده لكل إجابة صحيحة، وباقي الفقرات تتم الإجابة عنها بإجابة واحدة صحيحة، حيث تراوح مدى الإجابة للاختبار بين (0–21) والدرجة النهائية العظمى هي 21 درجة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

قام الباحثان بتحديد الأهداف العامة لوحدة الدراسة وتحليل المحتوى للمادة الدراسية المراد تدريسها بطريقة معمل الرياضيات من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، كما تمّ إعداد اختبارٍ تحصيلي للوحدة الدراسية، وفق جدول المواصفات وجدول توزيع اسئلة الاختبار حسب الوزن النسبي لمستويات الأهداف، من أجل استخدامه في التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى التحصيلي، وذلك قبل تنفيذ التجربة، للتأكد من أنه لا توجد خبرات قبلية سابقة لدى الطالبات في مبحث الدراسة، وتطبيقه بعد نهاية التجربة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين. وقد اشتمل الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على (30) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للمعرفة هي المعرفة المفاهيمية – والمعرفة الإجرائية – وحل المشكلات.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

وتتمثل هذه الخطوات في الآتي:

1- تحديد المادة الدراسية: لقد تم اختيار الفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجمل المفتوحة) من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، وتم إعطاء كل درس ثقلاً نسبياً بناء على عدد الحصص لكل درس، وذلك بعد تحليل المادة الدراسية المختارة من كتاب الرياضيات المقرر للعام الدراسي 2014/2013 م.

2- الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات في الفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجمل المفتوحة)، ويشتمل على ثلاثة مستويات من المستويات المعرفية حسب التصنيف

الحديث وهي:المعرفة المفاهيمية – والمعرفة الإجرائية– وحل المشكلات. وهدف الباحثان كذلك من تحليل المحتوى استخراج الأوزان النسبية لأهداف الوحدة الدراسية، حيث تمَ تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المحتوى عن طريق عدد الحصص لذلك الموضوع، من أجل مساعدتها في إعداد جدول موصفات.

3- صياغة فقرات الاختبار: تم بناء اختبار تحصيلي من نمط اختيار من متعدد ذي الاربعة بدائل، وقد روعي في صياغة فقرات الاختبار مايأتي:

* الدقة العلمية واللغوية. * الوضوح والخلو من الغموض.

* مناسبته لمستوى الطالبات. * تمثيلهُ للمحتوى والأهداف المراد قياسها.

صدق الاختبار التحصيلي:

تكون الاختبار بصورته الأولية من (30) فقرة، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك للتاكد من صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه من أهداف، والذين أُخذت ملاحظاتهم بالاعتبار، وتم تعديل بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات ووضع الاختبار بصورته النهائية حيث اصبح يتألف من (25) فقرة.

ثبات الاختبار التحصيلي:

لغرض التحقق من ثبات الاختبار، قام الباحثان بتطبيق الاختبار بصورته النهائية، على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة كرونباخ الفا، فبلغت قيمته (0.80)، وعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

تم إيجاد معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي، حيث تم حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (0.20) أو تزيد عن (0.80)، وعليه تم قبول معظم فقرات الاختبار حيث كانت في المستوى المعقول من الصعوبة ما عدا الفقرات (13، 17، 18، 23، 27)، كما تم حذف الفقرات التي يقل معامل تميزها عن (0.30) لأنها تعتبر ضعيفة في تميزها لأفراد العينة، وعليه تم قبول معظم فقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من التمييز ما عدا الفقرات (13، 17، 18، 23، 27).

طريقة تصحيح الاختبار:

يتكون الاختبار من (25) فقرة – من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، واحد منها فقط صحيح، وأعطيت الإجابة الصحيحة درجة واحدة، إذ تراوح مدى الإجابة للاختبار بين صفر كبداية صغرى، و(25) درجة كنهاية عظمى.

الخطة التدريسية:

تم إعداد خطة تدريسية للفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجُمل المفتوحة) من كتاب الرياضيات المقرر لطالبات الصف الأول المتوسط في بغداد/ العراق للسنة 2014/2013 . وقام الباحثان بإعداد الدروس، حيث تضمن كل درس العناصر الآتية:

–النتاجات التعلمية. – الوسائل التعليمية والأنشطة المتنوعة.

– التحضير للدروس. – إجراءات التدريس. – التقويم.

أما عن تدريس الطالبات لخطة الفصلين السادس والسابع من الكتاب المقرر، بعد إعدادهما من جانب القائمين على هذه الدراسة، فقد تمَ عن طريق اختيار اثنتين من معلمات الرياضيات، بعد ضبط المتغيرات المتعلقة بالشهادة العلمية التي يحملانها وهي بكالوريوس الرياضيات مع دبلوم التربية، وكذلك ضبط المتغيرات بالنسبة لعدد سنوات الخبرة في التدريس لكلتا المعلمتين ومقدارها سبع سنوات لكلٍ منهما، وذلك في مدرستين مختلفتين من عينة الدراسة. وقد تمَ تدريب معلمة المجموعة التجريبية في (مدرسة متوسطة النبأ للبنات) على التدريس بطريقة معمل الرياضيات من جانب أحد القائمين على الدراسة الحالية، في حين تُركتْ معلمة المجموعة الضابطة في (مدرسة متوسطة الذاريات للبنات) تقوم بتدريس طالباتها بالطريقة الاعتيادية.

تصميم الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

– المتغير المستقل: ويتمثل في طريقة التدريس ولها مستويان هما:

*ا لتعلم باستخدام معمل الرياضيات. * والطريقة المعتادة.

– المتغيرات التابعة: وهما: *التفكير الرياضي * والتحصيل

وقام الباحثان باتباع تصميم المجموعة التجريبية والضابطة باختبار قبلي وبعدي والذي يمكن التعبير عنه بالرموز الآتية:

تصميم الدراسة

المجموعة التجريبية	O1O2	X	O1O2	R
المجموعة الضابطة	O1O2	-	O1O2	R

التخصيص العشوائي:R المعالجة التجريبية: X

المعالجة الإحصائية:

تتمثل المعالجات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة في الآتي:

1-تحليل التباين المصاحب ANCOVA، إذا ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي لمهارات التفكير الرياضي والتحصيل.

2-معامل ارتباط بيرسون، للتأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير الرياضي بطريقة الاختبار واعادة الاختبار.

3- معامل اختبار كرونباخ الفا للتأكد من معامل الثبات للاختبار التحصيلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول متوسط في العراق. وفيما ياتي عرض لما توصلت إليه الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: وينص على الآتي: ما أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد، وذلك لمعرفة إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين متوسط إجابات طالبات المجموعة التجريبية

ومتوسط إجابات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. والجدول (2) الآتي يوضح ذلك:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الرياضي بالاختبار القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة

	المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	مهارات التفكير الرياضي	تجريبية	7.16	2.21
		ضابطة	5.45	2.68
البعدي	مهارات التفكير الرياضي	تجريبية	12.97	3.20
		ضابطة	4.95	2.72

ويشير الجدول (2) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات وبين المجموعة الضابطة التي درسة المادة نفسها بالطريقة المعتادة على اختبار التفكير الرياضي البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.97) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (4.95).

ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول (3) الآتي يظهر نتائج هذا الاختبار:

جدول (3) نتائج تحليل التباين المصاحب

لاختبار دلالة الفروق في اختبار مهارات التفكير الرياضي

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الرياضي	قبلي	3852.083	1	3852.083	422.226	0.61
	المجموعة	771.203	1	771.203	84.532	.000
	الخطأ	437.917	48	9.123		
	المجموع المصحح	5972.000	50			

ويظهر الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار مهارات التفكير الرياضي، فقد بلغت قيمة "ف" المحسوبة (84.532) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على الآتي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم معمل الرياضات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في التفكير الرياضي". كما تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعيارية على اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما يوضحهُ الجدول (4) الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري

على الاختبار البعدي للتفكير الرياضي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجال	المجموعة	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
مهارات التفكير الرياضي	تجريبية	.551	11.858
	ضابطة	.675	3.592

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية المعدلة كانت لأفراد المجموعة التجريبية بلغت (11.858) في حين أنها بلغت لأفراد المجموعة الضابطة (3.592).

وقد تعود هذه النتائج إلى مجموعة من العوامل من بين أهمها أن الطالبات قد اكتسبن العديد من مهارات التفكير الرياضي من خلال قيامهن بالأنشطة المعلمية، حيث أن تلك الأنشطة تعتمد بشكل أساس على المتعلم، ويسير استخدام معمل الرياضيات وفق ثلاث خطوات رئيسية هي: مرحلة الإعداد (المرحلة الأولى) ويتم فيها تجهيز الأدوات والمواد المستخدمة ومكان التعلم، وإعداد الأسئلة التي تهيئ كنشاط للطالبات، وتحديد الأهداف ومساعدة الطالبات في تحديد المشكلة، وإعداد الطالبات للعمل اليدوي وتحديد المجموعات غير المتجانسة.

تليها مرحلة التنفيذ (المرحلة الثانية) ويتم فيها اتباع الخطوات المحددة للوصول للنتائج المطلوبة وتدوين النتائج وكتابة تقرير عن التجربة وما يمكن تطويره فيها، وأخيرا مرحلة التقويم (المرحلة الثالثة) وفيها يتم الوصول إلى التعليمات وكتابتها على الصبورة ومناقشتها من خلال أسئلة تطرح على الطالبات.

وقد يعود سبب هذه النتيجة، إلى أن استخدام معمل الرياضيات يتصف بأنه يشتمل على عدة خطوات متتابعة إذ ينبغي على الطالبة التي تمر بالمرحلة الثانية أن تكون قد مرت بالمرحلة الأولى، ولهذا فإن الطالبة لا يمكن أن تصل إلى المرحلة النهائية وهي حدوث التعلم. إلا إذا مرت بمراحل سابقة تعمل على ترسيخ المهارة المراد اكتسابها مما جعل أثر التعلم بها أقوى وأبقى.

كما أن زيادة نسبة نجاح الموقف التعليمي، قد تعزى إلى دور الطالبة في أنها تقوم بنفسها بكل العمل معتمدة على ما لديها من مادة مكتوبة وأنشطة مقررة، إذ تنفذ العمل وتدون النتائج وتعالج المعلومات. وهنا يتم الاحتفاظ بالتعلم حيث تدعم المعرفة العملية المعرفة النظرية.

كما يفسر الباحثان وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الرياضي، إلى الإسهام الذي تتركه الطرق الحديثة مثل معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا، وترك الحرية للطالبة في ممارسة الطريقة التي تتعلم بها، وتوليد دافعية أقوى نحو التعلم، واستثمار طاقاتها في تنمية المستويات العقلية العليا للتفكير، كما أنها تترك اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات، وتثير الناحية الوجدانية لدى الطالبات.

كما أن استخدام معمل الرياضيات منح الطالبات فرصة التفاعل الإيجابي وإدراك مهارات التفكير الرياضي من خلال الأنشطة المعملية، كما أن الطالبات قد استفدن من مجموعة استراتيجيات التعليم والتعلم التي يتم استخدامها في معمل الرياضيات، وتسمح لهم بالتصرف بحرية وتعمل وتصنع الرياضيات بنفسها، وتتعامل مع الأشياء الحقيقية وترى نتائج أعمالها، وتتعلم من أخطائها، الأمر الذي يساعد في تنمية مهارات تفكيرهم الرياضي، لأن المهارة عبارة عن القدرة على القيام بشيء جيد، وهذا يلزمه شيء من التدريب والممارسة ولا يأتي إلا عن طريق القيام بالأنشطة المعلمية.

وهذا يفسر أن تدريس الفصل السادس (الحدوديات) والفصل السابع (الجمل الرياضية) بواسطة معمل الرياضيات أدى إلى توضيح مهارات التفكير الرياضي بشكل جيد وبالتالي أدى إلى تحسين التعلم ليصبح التعلم ذا معنى وفعال في اكتساب تلك المهارات.

وقد اتفقت هذه النتائج للدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Khalaf Allah, 2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات

المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الهندسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما أيدتها أيضاً نتائج دراسة شوسهايم (Schussheim, 1980) التي خلصت بأن معمل الرياضيات يساعد في علاج جوانب الضعف لدى التلاميذ، بالإضافة إلى بناء إتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

واتفقت هذه النتائج كذلك مع نتائج دراسة (Mansour, 1996) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختباري المهارات والتفكير لصالح المجموعة التجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسلوب المعملي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: وينص على الآتي: ما أثر استخدام معمل الرياضيات في التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد؟

وللإجابة عن هذه السؤال، تم يجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على اختبار التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد، وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ظاهرية بين متوسط إجابات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط إجابات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. والجدول الآتي (5) يبين ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الرياضي بالاختبار القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة

	المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	اختبار التحصيل	تجريبية	7.63	2.54
		ضابطة	3.95	1.76
البعدي	اختبار التحصيل	تجريبية	11.90	2.90
		ضابطة	9.15	2.62

ويشير الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات وبين المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة المعتادة على اختبار التحصيل البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة

التجريبية (11.90) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (9.15).

ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول (6) الآتي يظهر نتائج هذا الاختبار:

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب

(ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق في الأداء على اختبار التحصيل

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل	قبلي	352.771	1	.166	.827	.365
	المجموعة	90.750	1	90.750	11.608	.001
	الخطأ	375.250	48	7.818		
	الكلي	6298.000	50			

ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار التحصيل فقد بلغت قيمة "ف" المحسوبة (11.608) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على الآتي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم معمل الرياضات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في التحصيل".

كما تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعيارية على اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري على الاختبار البعدي لاختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجال	المجموعة	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
اختبار التحصيل	تجريبية	.510	10.874
	ضابطة	.625	7.893

ويوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية المعدلة كانت لأفراد المجموعة التجريبية بلغت (10.874) في حين أنها بلغت لأفراد المجموعة الضابطة (7.893).

وتشير النتائج الواردة عن السؤال الثاني إلى وجود أثرٍ لاستخدام معمل الرياضيات، فيما يتعلق بالتحصيل لدى الطالبات اللواتي استخدمن معمل الرياضيات.

ويعزى ذلك إلى أن الطالبات قد وجدن في طريقة معمل الرياضيات شيئاً مختلفاً عن الطريقة المألوفة من خلال دراسة الوحدة الدراسية المختارة من كتاب الرياضيات المقرر، مما ساعد الطالبات على إعطائهن الثقة بالنفس وحب التعاون مع زميلاتهن، مما سهل لهن باستثثار طاقاتهن الفعلية وتشجيعهن، والقدرة على تنظيم أفكارهن ومعارفهن، وتقييم أدائهن، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، وبالتالي كان الحافز يعود إلى أثر معمل الرياضيات لتنمية التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

فمن خلال تدريس الوحدة الدراسية عن طريق معمل الرياضيات، فقد ساعد ذلك على مواجهة المشكلات العلمية وحلها وربطها بالواقع والبيئة الحياتية، واعتمادهن على انفسهن في استخلاص التعميمات السابقة وربطها معاً، وهذا أدى إلى أن عملية التعلم أصبحت عملية مثمرة وفعالة، كما أن تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة ساعد في العملية التعلم والآلفة بين الطالبات وحب التعاون والمشاركة في عملية التعلم مما أثار الدافعية والحماس للطالبات كمجموعة فريق تفوقها على المجموعة الأخرى، مما حثهن على فهم المادة العلمية وتنظيم أفكارهن وربطها بالواقع والمهارات الحياتية مما أدى إلى زيادة التحصيل العلمي.

كما أن تفوق طالبات المجموعة التجريبة على أقرانهن في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، يعود إلى أن الدافعية المتولدة لدى الطالبات الناتجة عن استخدام معمل الرياضيات انعكست بشكل إيجابي في فهم المادة الدراسية واستيعابها.

ومن خلال تعلمهن الخطوات التي يسيرن بموجبها عند تنفيذ الأنشطة، الأمر الذي يكسبهم الخبرات الرياضية، ويؤهلهم لاستخدام طرقاً للاكتشاف والاستقصاء، وأنشطة حل المشكلات، الأمر الذي ساهم في رفع تحصيلهن في مادة الرياضيات.

كما يعتبر معمل الرياضيات من البيئات التعليمية المجهزة بإمكانات تساهم في تأدية وظائف تدريس الرياضيات وتجسيد الطريقة العملية لمفاهيم الأنشطة الرياضية وطرق حل المشكلات الرياضية وكيفية التحقق منها الأمر الذي يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة كذلك إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال تقسيمهن إلى مجموعات غير متجانسة يزيد من الاعتماد المتبادل بين الطالبات، ويحثهن على تبادل الخبرات والمعلومات مع بعضهن بعضاً لأن الطالبات يتعلمن أكثر عندما يتعلمن من أقرانهن الأكثر معرفة ومهارة منهن، مما يتيح فرصة تحصيل أفضل وفقاً لقدراتهن العقلية والمعرفية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Lichtenheld,1987) التي أظهرت ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ باستخدامهم معمل الرياضيات متعدد الوسائط التعليمية، ومع دراسة (Abdulrahman,1989) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في تحصيلهم للمفاهيم (الطول، والمساحة، والحجم) لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة (As'sadi,1995) التي خلصت الدراسة إلى فاعلية الطريقة المعملية في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ومع نتائج دراسة (Abdalal,1999) التي أظهرت فعالية استخدام معمل الرياضيات لتدريس الكسور على تحصيل الطلبة وبقاء أثر التعلم، ومع نتائج دراسة (Al-Hayali,2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لاستخدام طريقة الأنموذج المعملي في التدريس، ومع نتائج دراسة (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار تحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان توصي بما يأتي:

أولاً: أهمية تفعيل استخدام معمل الرياضيات لما له من أثر على تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى الطلبة.

ثانياً: ضرورة عقد دورات تدريبية لرفع إدراك معلمي الرياضيات حول أهمية استخدام معمل الرياضيات وأثره الايجابي على تحصيل الطلبة واكسابهم مهارة التدريس باستخدام معمل الرياضيات وتخطيط الدروس بالطريقة المعملية.

ثالثاً: ضرورة الاطلاع على الأساليب الحديثة التي يتم استخدامها في معمل الرياضيات لتحسين تفكير الطلبة الرياضي وتحصيلهم في مادة الرياضيات.

رابعاً: ضرورة إنشاء معمل الرياضيات في جميع المراحل التعليمية ابتداءاً من رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، بحيث يتم تجهيزها بالأدوات والمواد والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة المعملية المختلفة.

خامساً: توفير معمل للرياضيات بكليات التربية قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات مجهزاً بالأدوات، ليتدرب به الطلبة المعلمون على إتقان ما يقومون به بعد التخرج.

سادساً: ضرورة أن يتضمن كتاب الرياضيات المقرر الأنشطة المعملية المختلفة والمتنوعة والتي تتعلق بالخبرات المباشرة للتعلم، وتناسب المستويات العقلية المختلفة للطلبة.

سابعاً: إعادة النظر في مقررات الرياضيات في جميع المراحل التعليمية وإعادة بنائها وتنظيمها في تتابع طبقاً لمهارات التفكير الرياضي في ضوء معمل الرياضيات.

ثامناً: إجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة باستخدام معامل الرياضيات في تنمية مهارات أخرى لدى الطلبة غير مهارات التفكير الرياضي، وذلك للحصول على مزيد من النتائج.

تاسعاً: إجراء دراسات تقويمية لمقررات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة في ضوء معمل الرياضيات للوقوف على مدى تضمنها لمهارات التفكير بنسب تتفق مع مستوى التفكير الذي يمر به الطالب أثناء نموه العقلي والمعرفي، وباستخدام متغيرات جديدة.

عاشراً: إجراء دراسات أخرى للمقارنة بين معمل الرياضيات وبعض النماذج التعليمية واستراتيجيات أخرى للوقوف على أكثرها أثراً في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

حادي عشر: إجراء دراسات ميدانية لإظهار اتجاهات الطلبة والمدرسين حول استخدام معمل الرياضيات في المدارس والجامعات العراقية.

Referance

Abd, Iman, et al. (2012). developing Ability in Mathematica Thinking of 8th-10th Grades Students, and the Relationship of this to their Pattern of Learning". Journal of Al Najah Un iversity for Research/ humanitarian Sciences Series 26(8),pp.1798-1821.

Abdelal, S. (1999). Efficiency of Using Mathematics Laboratory in Teacing Fractions on the Achievement and Preserving Learning Impact of 4th Stage Students.Faculty of education Guide, Asyout University, Egypt.

Abdulrahman, Madiha(1989)" Efficiency of a Proposed Method to Build Oriented Discovery and Using Computer in Teaching Measurement for Preparatory Stage Students". Unpublished PhD Thesis, Ain shames University,cairo, Egypt.

Al- Absi, Mohammad, et al. (2010). Impact of using Algebra Tiles on the Achievement of 1st Stage students in Mathematics". Journal of Damascus University for Educational and Psychological Sciences,26(4),pp.591-621.

Al- Etoom, Adnan, et al. (2013). Developing thinking skills: Theoretical Models and Practical Applications". Dar Al Maseerah for Publishing aand distribution, Amman.

Al- Howadi, Z. (2006). Strategies of Active Mathematics Teacher". University Book House, Dubi,UAE.

Al- Jabouri, N. (2010). Impact of Laboratoryoratory model in Correcting Common Mistakes of Sport Concepts of Middle1st stage students". Unpublished M.A dissertation, baghdad University,Ibn Al Haythum Faculty of Education, Baghdad, Iraq.

Al- Khadaji, A. (2004). Contributions of The Educational Supervisor in Activating Mathematics Coefficient in The Preparatory Stage schoolsin Al Ta'ef". Unpublished M.A Dissertation, King Saud University in Al Ta'ef, KSA.

Al- Khateeb, K. (2004). Investigating Efficiency of Mathematic Teachers Training programme in Developing Students of Higher Primary stage Ability in Mathematic thinking and Achievement in Mathematics". Unpublished PhD Thesis,Amman Arab Univerity for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

Al Khateeb, Mohammad, et al. (2011). Impact of Using Teaching Strategy Based on Problem Solving On Mathematical Thinking and Tendencies of 7th Stage Students in jordan"Journal of DerasatLEducational Sciences Series 38(1),pp.189-205.

Al- Mansour, G.(2011). Achievement in Mathematics and its Relation to Thinking Skills: Field Study on a Sample of Students of 6th Basic Grade in Government Schools in Damascus".Journal of Damascus University,27(3,4),pp.19-69.

Al- Mogheerah, A.(1989). Mathematics Teaching Methods".King Saud University Applications, Al Riyadth.

Al -Sadi, A. (1995). Impact of Using The Laboratoryoratory Method On Teaching mathematics in the Preparatory Stage In Qatar".Unpublished M.A Duissertation, Ain Shames Univewrsity, Egypt, Cairo.

Al- Sadi, S. (2005). Efficiencey of a Training Programme in Developin g 9th Grdae Students Ability in Mathematical Thinking and Achievement in Mathematics". Unpublished M.A Duissertation,Amman Arab Univerity, Amman, Jordan.

Al Wa'ani, Majed(2009). The Reality of Using Learning Techniques and Teaching Aids in Teaching Mathematics for the Preparatory Stage".Unpublished M.A Dissertation, Um Alqura University, Makkah Al Mukarramah.

Al-Hayali, S. (2004). Impact of Laboratoryoratory Model in Achievement and Developing Tendencise Toward Mathematics in the Preparatory Stage".Unpublished PhD Thesis, baghdad University,Ibn Al Haythum Faculty of Education, Baghdad, Iraq.

Ash'shami, H. (2008). Multiple intelligence and Mathematics learning: Theory and Application". Anglo-Egyptian Library for Puiblishing, Cairo.

As'sabbagh, S. (0000). Strategies of Thinking Development used by Skilled Teachers in teaching Mathematics for the Higher Basic Stage in Jordan". Unpublished PhD Thesis,Amman Arab Univerity for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

As'sayed, Y., Et al. (2006). The guide in using Mathematics Laboratory method in the Preparatory stage".Al Rushd Liberary for publishing, al Riyadh.

Attar, N. (2013). efgficiency of using CORT Programme in Developing Mathematical Thinking Skills of Intermediate 2nd Stage Students in Mathematics in Makka Al Mukaramah".Unpublished M.A Duissertation, Um AlQura University,Makkah, KSA.

Howard, P., Perry, B., and Tracey, D. (1996). “Mathematics and manipulative: Comparing primary and secondary mathematics teachers! Views”. Look at: www. aare. edu. eu .

Jarwan, Fathi(2014)"Teaching thinking: concepts and Applications". Dar Al Feker for Publishing and Distribution.Amman.

Johnson, N, & Laurie, H. (2000). “Mathematical thinking in second-grade children with different forms LD”. Journal of Learning Disabilities,V33 , N6.

Khalaf Allah, M. (2013). Efficiency of Employing Mathematics Laboratory in Developing engineering Thinking Skills of 7th Stage Students in the Governorate of Rafah". Unpublished M.A. dissertation, Islamic University, Gaza, palestine.

Lichtenheld, P. (1987). “Descriptive study of a prescription learning basic mathematics skills multi –media Laboratory in an elementary school setting “ ERIC, No. 143

Maddah, A. (2001). efficiency of Using Cooperative Learning and mathematics Laboratory in Developing Some Mathematical Concepts of 6th Grade Students in Government Schools in Makkah Almukarramah".Unpublished PhD Thesis, Um AlQura University, Makkah, KSA.

Manjunath, D. (2009). Use of mathematics Laboratoryoratory for teaching mathematics”. E-Journal of all India Association for Educational Research, 21(1): 64-66.

Maree, T. (2013). General Methods of Teacing". Dar Almaseerah for Publishing and Didtribution. Amman.

Murazeeq, Hisham, et al(2008)" Mathematics Teaching Methods". Alrayah for Publishing and Didtribution. Amman.

Najem, K. (2012). Impact of A training Programme to Develop Mathematical Thinking of Students of 7th Basic Grade in Mathematics".Journal of Damascus University,28(2),pp.491-525.

Namer, Mostafa, et al. (2010). Strategies of Teaching Sciences and Mathematics". Dar Al Bedayahfor Publishing and Didtribution. Amman. Amman.

Okigbo, E. & Osuafor, A. (2008). "The effect of using mathematics Laboratoryoratory in teaching mathematics on the achievement of mathematics students". Educational Research and Review, 3 (8), 257– 261.

Qatami, N. (2014). teaching Kids Thinking". Dar AlFeker for Publishing and Distribution, Amman.

Sa'ada, J. (2014). Teaching Thinking Skills through Hundreds of Applied Examples" .Dar AlShorooq for Publishing and Distribution, Amman.

Salamah, Adel, et al"general Methods of Teaching". Dar Al Thaqafah for Publishing and Distribution. Amman.

Schoenfeld, A. (1983). Problem solving in the mathematics curriculum: A report, recommendations, and an annotated bibliography. Washington, DC : Mathematical Association of America.

Schussheim, J. (1980). "A mathematics Laboratoryoratory without its own room , ".School Science and Mathematics, 80(8), 637–642.

المراجع

الجبوري، نصير (2010). "أثر الأنموذج المعملي في تصحيح الأخطاء الشائعة للمفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية تربية ابن الهيثم، بغداد، العراق.

جروان، فتحي (2014). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحيالي، سديل (2004). أثر استخدام النموذج المعملي في التحصيل وتنمية الميول نحو مادة الرياضيات للمرحلة الأبتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد كلية تربية ابن الهيثم، بغداد،العراق.

الخديجي، عبد العال (2004). "إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بالطائف". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالطائف، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، خالد (2004). "استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية قدرة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخطيب، محمد، وعبابنة، عبد الله (2011). "أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن" . مجلة دراسات/ سلسلة العلوم التربوية، 38 (1)، 189– 205.

خلف الله، مروة (2013). " فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الهندسي والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سعادة، جودت (2014). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعدي، سلطان (2005). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرة طلبة الصف التاسع على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

السعدي، عزيزة (1995). "أثر استخدام الطريقة المعملية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة.

سلامة، عادل وآخرون (2009). طرائق التدريس العامة. عمان: دارالثقافة للنشر والتوزيع.

السيد، يونس، وقاسم أسامة (2006). المرشد في استخدام طريقة معمل الرياضيات في المرحلة الابتدائية. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

الشامي، حمدان (2008). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات: نظرية وتطبيق. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية للنشر.

الصباغ، سهيلة (2003). "استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد، إيمان، وأبو زينة، فريد (2012). "تطور القدرة على التفكير الرياضي لدى الطلبة الأردنيين عبر الصفوف من الثامن حتى العاشر وعلاقة ذلك بنمط تعلمهم". مجلة جامعة النجاح للأبحاث/ سلسلة العلوم الإنسانية، 26 (8) ، 1798–1821.

عبد الرحمن، مديحة (1989). "فاعلية طريقة مقترحة تجمع لبناء الإكتشاف الموجه والمعمل واستخدام الكمبيوتر في تدريس القياس لتلميذ المرحلة الابتدائية". إطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة، مصر.

عبد العال، صباح (1999)."فعالية استخدام معمل الرياضيات في تدريس الكسور لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على التحصيل وبقاء أثر التعلم". دليل كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

العبسي، محمد، ونوفل، محمد (2010). "أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الأول في مادة الرياضيات". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(4)، 591 – 621.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة موقف (2013). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عطار، ناهد (2013). "فاعلية استخدام برنامج الكورت (CORT) تقنياً في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

قطامي، نايفة (2014). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مداح، سامية (2001). "فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة". اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد (2013). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مريزيق، هشام، ودرويش، جعفر (2008). أساليب تدريس الرياضيات. عمان: الراية للنشر والتوزيع.

المغيرة، عبد الله (1989). طرق تدريس الرياضيات. منشورات جامعة الملك سعود بالرياض.

المنصور، غسان (2011). "التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير دراسة ميدانية على عينة من تلامذه الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية" مجلة جامعة دمشق، 27 (3+4) ، 19–69.

نجم، خميس (2012). "أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات". مجلة جامعة دمشق، 28(2)، 491–525.

نمر، مصطفى، والناطور، نائل (2010). استراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد (2006). استراتيجيات معلم الرياضيات الفعال. دبي/ الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الوعاني، ماجد (2009). "واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس رياضيات المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

بيع العينة عند الشافعية

موسى مصطفى القضاة*

عبد الله علي الصيفي

ملخص

هدف هذا البحث إلى محاولة تجلية رأي المذهب الشافعي في حكم العينة. ولتحقيق ذلك جاء في ثلاثة مباحث، خصص الأول منها لبيان مفهوم العينة في اللغة وفي اصطلاح الشافعية، وكذلك المصطلحات والألفاظ ذات الصلة بالعينة. أما المبحث الثاني فقد تناول حالات العينة وحكمها عند الشافعية. فيما جاء المبحث الثالث لبيان الأصول التي استند إليها الشافعية في حكمهم على العينة.

وقد خلص البحث إلى أن آراء فقهاء المذهب في العينة تتلخص في ثلاثة أحكام هي: البطلان بالاتفاق، في حالة اشتراط البيع الثاني في الأول. واختلفت الآراء فيما عدا هذه الحالة بين البطلان والكراهة والجواز. كما خلص البحث إلى أن الإمام الشافعي عندما يطلق القول بعدم الكراهة، لا يقول بجواز التذرع بعقود صحيحة الظاهر من أجل التوصل إلى الحرام، بل إن من يقصد ذلك آثم في الباطن.

الكلمات الدالة: بيوع، العينة.

* كلية الشيخ نوح القضاة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/10/13م. تاريخ قبول البحث: 2015/2/16م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

AL-Inah sale in ALshafei terminology

Abstract

This research study attempts to clarify ALshafei doctrinal view in relation to AL-Inah sale (sale with immediate repurchasAH). To achieve the topic was examined in three sections; the first section was devoted to explain the concept of AL-Inah sale both in language and in ALshafei terminology, also the terms and words related to AL-Inah were examined. The second section examined the various cases of AL-Inah and its sharia ruling within ALshafei Doctrine.The third section sought to illustrate the fundamental rules relied upon by the shafeis in their ruling related to AL-Inah.

The study concluded that the views of all Shafei jurists related to AL-Inah can be summarized in three rulings which are: nullification by agreement, in case of making the sale of the second conditional in the first. Other than that case، the views of jurists varied between nullification and undesirability, and permissibility. The study، also، concluded that Imam ALshafi', when saying it is absolutely undesirable, does not permit reasoning it by expressly valid contracts in order to reach the sinful act. But، the person who means that is a hidden sinner.

Keyword: AL-Inah, sale

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله واصحابه اجمعين، في ظل تنامي التمويل المتوافق مع الشريعة الإسلامية، والمدفوع بزيادة الطلب عليه، تسعى مؤسسات التمويل الإسلامية إلى ابتكار المزيد من المنتجات التي تلبي رغبات العملاء. وقد قامت بعض هذه المؤسسات بالترويج لمنتج (التورق) والذي يستند إلى فتاوى منها ما هو لفقهاء معاصرين، ومنها ما هو لفقهاء متقدمين، ومن خلال البحث في مسألة التورق وما كتب فيها من بحوث، سواء قدمت لمؤتمرات أو مجامع فقهية، لوحظ أن معظم من يقولون بجواز التورق المصرفي يستندون في فتواهم إلى حكم العينة في المذهب الشافعي، ومن هنا نشأت فكرة البحث.

مشكلة البحث:

ويمكن تلخيص مشكلة البحث من ناحية منهجية بالأسئلة التالية:

1. ما المقصود بالعينة عند الشافعية، وما الألفاظ ذات الصلة؟
2. ما صور العينة عند الشافعية؟ وما حالتها؟
3. ما حكم العينة عند الشافعية؟
4. ما الأصل الذي بنى عليه الشافعية رأيهم في حكم العينة؟

ثالثاً: أهدف البحث:

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

1. بيان المقصود بالعينة عند الشافعية وبعض الألفاظ ذات الصلة.
2. بيان صور العينة وحالاتها عند الشافعية.
3. بيان رأي الشافعية في حكم العينة.
4. بيان الأصل الذي بنى عليه الشافعية رأيهم في حكم بيع العينة.

منهجية البحث:

وفي سبيل تحقيق الأهداف سالفة الذكر، فقد سلكت المناهج البحثية المعتمدة التالية:

أولا: المنهج الاستقرائي والوصفي: ويتمثل في تتبع نصوص الفقه الشافعي التي تتناول العينة وبيان صورتها كما ذكروها.

ثانياً: المنهج التحليلي: وذلك بتحليل النصوص التي تتناول العينة، ومحاولة الربط بينها، في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

ثالثاً: المنهج الاستنباطي: وذلك من خلال دراسة نصوص الفقه الشافعي التي تتناول العينة، وخصوصا كتاب الأم للإمام الشافعي –رحمة الله– والكتب المعتمدة في المذهب، في سبيل الوصل إلى رأيهم في حكم العينة.

الدراسات السابقة:

لم يقف الباحثان على دراسة سابقة بهذا العنوان، إلا أنه تم تناول العينة بشكل أو بآخر في العديد من البحوث المقدمة للمؤتمرات والمجامع الفقهية التي عقدت لبحث حكم التورق، ومن ذلك البحوث المقدمة لمجمع الفقه ال"سلامي التابع لرابطة العالم الاسلامي في دورته السابعة عشرة ومجمع الفقه الاسلامي الدولي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي في دورته التاسعة عشرة. ويختلف هذا البحث عن تلك البحوث بأنه تعمق في حكم بيع العينة عند الشافعية.

محتوى البحث:

المبحث الأول– تعريف العينة.

المطلب الأول– تعريف العينة في اللغة.

المطلب الثاني– تعريف العينة في اصطلاح الشافعية.

المطلب الثالث– الألفاظ ذات الصلة بالعينة.

المبحث الثاني– حالات العينة وحكمها عند الشافعية.

المبحث الثالث– أصول رأي الشافعية في حكم العينة

المطلب الأول: أثر النية على العقد عند الشافعية.

المطلب الثاني: أدلة الشافعية في بناء حكم العقد على الظاهر.

المطلب الثالث: مناقشة الشافعية لأدلة من قال بتحريم العينة.

المبحث الأول: تعريف العينة.

المطلب الأول– تعريف العينة في اللغة.

جاء في مختار الصحاح: "العِينة بكسر العين: السَّلف. يقال: اعتان الرجل؛ إذا اشترى الشيء بالشيء نسيئة. ويقال: اعتان الرجل؛ إذا اشترى نسيئة(Al-Razi, 1999)."[1] وجاء في المصباح المنير: "قيل لهذا البيع عِينة لأن مشتري السلعة إلى أجل يأخذ بدلها عَيناً أي نقداً حاضراً"(Al-Fayoumi,ND)[2].

قال ابن فارس في معنى العين: "وهو المال الحاضر العتيد. يقال: عين غير دين، أي هو مال حاضر تراه العيون... وأطلقت العينة على السلف لأنه سبب لحصول النقد الحاضر(Ibn Fares, 2001)".[3] وقال الجوزجاني: "أنا أظن أن العينة إنما اشتقت من حاجة الرجل إلى العين من الذهب والورق، فيشتري السلعة، ويبيعها بالعين التي احتاج إليها، وليست به إلى السلعة حاجة(Ibn al-Qayyim, 1415)"[4]

ونقل ابن فارس عن الخليل إن العينة اشتقت من عين الميزان وهي زيادته ثم عقب ابن فارس على ذلك بقوله "وهذا الذي ذكره الخليل صحيح؛ لأن العينة لا بد أن تجر زيادة"(Ibn Fares, 2001).[5]

وخلاصة معنى العينة في اللغة: الشراء نسئية ثم إعادة البيع بثمن أقل لحاجته للنقد.

المطلب الثاني: تعريف العينة في اصطلاح الشافعية

جاء في فتح العزيز: "بيع العينة، وهي أن يبيع شيئاً من غيره بثمن مؤجل ويسلمه إلى المشتري، ثم يشتريه قبل قبض الثمن بأقل من ذلك نقداً، وكذا يجوز أن يبيع بثمن نقداً ويشتري بأكثر منه إلى أجل، سواء قبض الثمن الأول أو لم يقبضه"(Al-Rafi'I, 1417AH & Al-Zarkali, 2002)[6].

وجاء في تحفة المحتاج "الْعِينَةُ بِكَسْرِ الْعَيْنِ الْمُهْمَلَةِ وَإِسْكَانِ التَّحْتِيَّةِ وَبِالنُّونِ هُوَ أَنْ يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِنَقْدٍ يَسِيرٍ لِيَبْقَى الْكَثِيرُ فِي ذِمَّتِهِ أو يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ يَسِيرٍ نَقْدٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ سَوَاءٌ قَبَضَ الثَّمَنَ الأول أو لا"(Hittami, ND., Shafi'I, 1999. Al-Sherbini, ND., Ramli 1984 & Jamal, ND)[7]

يستفاد من النصوص السابقة أن للعينة صورتان:

الأولى: أَنْ يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِنَقْدٍ يَسِيرٍ لِيَبْقَى الْكَثِيرُ فِي ذِمَّتِهِ. وهذه هي الصورة الشائعة.

مثالها: باع علي لأحمد، جهاز الحاسوب بألف دينار مؤجلة في ذمة أحمد، واستلم أحمد جهاز الحاسوب. ثم اشترى علي ذات جهاز الحاسوب الذي باعه لأحمد بثمانمائة دينار نقدا. والحاصل، أن جهاز الحاسوب قد عاد إلى علي، وأن أحمد قبض ثمانمائة دينار وفي ذمته ألف دينار.

الثانية: أن يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ يَسِيرٍ نَقْدٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ سَوَاءٌ قَبَضَ الثَّمَنَ الأول أو لَا. وتسمى هذه الصورة العينة العكسية.

مثالها: باع علي لأحمد جهاز الرائي، بثمانمائة دينار نقدا مقبوضة أو غير مقبوضة، ثم اشترى علي ذات جهاز الرائي من أحمد بألف دينار مؤجلة في ذمة علي. والحاصل أن جهاز الرائي قد عاد إلى علي، وأن أحمد قد نقد علياً ثمانمائة دينار وشغلت ذمة علي لأحمد بألف دينار.

الفرق بين الصورتين: إن الزيادة ياخذها البائع في الحالة الأولى بينما يأخذها المشتري في الحالة الثانية. إن المشتري يحتاج للنقد في الحالة الأولى بينما في الحالة الثانية يحتاجه البائع.

المطلب الثالث: الألفاظ ذات الصلة بالعينة

أولا: التورق

أ- التورّق لغة: مأخوذ من (الوَرْق أو الوَرِق أو الوَرَق) بمعنى الدراهم المضروبة من الفضة، لقوله تعالى على لسان أهل الكهف(**فَابْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ**)(The Holy Quran, Al-Kahf, Ayah 19.)[8] وقيل الفضة مضروبة أو غير مضروبة(Al-Fayoumi, ND)[9]. ويقال: التجارة مَوْرَقَةٌ للمال أي مُكَثِّرَة، وأَوْرَقَ كثر ماله ودراهمه، ومنها أُخِذَت كلمة (التَوَرُّق) أي تكثير المال(Al-Firasabadi, 1429).[10] فالتورق استعمل قديما في طلب النقود الفضية،

واستعمل حديثا في طلب النقود الورقية، وهو استعمال لغوي صحيح مشتق من نفس الكلمة(Ibn Manzur, 1956).[11]

ب-التورق اصطلاحا: عرَّفه المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي بأنه: "شراء سلعة في حوزة البائع وملكه بثمن مؤجل، ثم يبيعها المشتري بنقد لغير البائع؛ للحصول على النقد (الورِق)(----)."[12]

الفرق بين العينة والتورق: أن المشتري الثاني في العينة هو ذات البائع الأول، بخلاف التورق إذ أن المشتري الثاني شخص مختلف عن البائع الأول.

ثانيا: الزرنقة

أ- الزرنقة لغة: مشتقة من زرنق، ويطلق على ثلاثة أمور: الأول: الإخفاء، فيقال تزرنق في الثياب؛ إذا لبسها واستتر بها. والثاني: الاستقاء بالأجرة على الزرنوق: (آلة يستقى بها من البئر) والثالث: أعجمية معرب زرنة: أي ليس الذهب معي، فيطلب الذهب بالعينة.(Al-Zamakhshari, 0000)[13] فهي تفيد معنى الإخفاء.

ب-الزرنقة في الاصطلاح: قال الزمخشري مبينا لمعناها: "أن يشتري الشخص الشيء بأكثر من ثمنه إلى أجل، ثم يبيعه من البائع، أو من غيره بأقل مما اشتراه."(Al-Zamakhshari, ND)[14] وقال أبو منصور الأزهري: "وأما الزرنقة: فهو أن يشتري الرجل سلعه بثمن إلى أجل، ثم يبيعها من غير بائعها بالنقد."(Al-Zhari, 1979)[15]

ويبدو أن الزرنقة تشمل كلا من معنى العينة والتورق، كما يظهر من كلام الزمخشري.

ثالثا: الوعدة

أ- الوعدة في اللغة: من الوعد، وهو الإخبار عن عزم المرء القيام بفعل في المستقبل يتعلق بالغير، سواء أكان خيراً، أم شراً.((Asfahani, 1418)[16]

ب- الوعدة في عرف بعض الناس في المملكة العربية السعودية تطلق على التورق، حيث كان الناس يشترون السلع: كالسكر من التجار بالأجل، ويعيدون بيعه نقداً إلى تجار آخرين في سبيل الحصول على النقود. وقد استُفتي الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ رحمه الله، عنها، فأجاب بجوازها في المشهور من المذهب الحنبلي. وسبب تسمية التورق بذلك الاسم يرجع إلى أن المدين يخبر الدائن أنه موعود بشراء سلعة إلى أجل، وسيبيعها

ليحصل على النقود المحتاج إليها لسداد الدين، فيقول للدائن: سآخذ وعدة وسأبيعها على كل حال.(Al-Sheikh., 1399& Shaabir, ND) [17]

رابعا: الدينة

أ- الدينة لغة: مأخوذة من داينت فلاناً: إذا عاملته ديناً، فيقال: دان الرجل، يدين ديناً، إذا استقرض، أو اشترى سلعة لأجل.(Fayoumi,ND) [18]

ب-الدينة في عرف بعض الناس في المملكة العربية السعودية تطلق على التورق أيضا، حيث كانوا يشترون السلع: كالأرز من التجار بالأجل، ويعيدون بيعه نقداً إلى تجار آخرين في سبيل الحصول على النقود. وقد استفتي فيها الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ رحمه الله؛ فأجاب: بجوازها في المشهور من المذهب. ويرجع سبب تسمية التورق بهذا الاسم إلى أن ثمن السلعة فيه يبقى ديناً في ذمة المشتري الأول. (Al-Sheikh., 1399& Shaabir, ND) [19]

خامسا: الكسر

أ- الكسر في اللغة: مصدر كسر، فيقال: كسر الشيء إذا هشمه وفرق بين أجزائه (Anis, et al. ND).[20]

ب-الكسر في عرف بعض الناس في السودان، يطلق على التورق، حيث كانوا يشترون القمح والشعير والصابون والسكر من التجار بالأجل، ويعيدون بيعها نقداً إلى تجار آخرين في سبيل الحصول على السيولة. ويرجع سبب تسمية التورق بذلك إلى أن المتورق يخسر في معاملته ويُكسر.(Shaabir, ND) [21]

المبحث الثاني: حكم بيع العينة عند الشافعية

يختلف حكم بيع العينة عند الشافعية باختلاف حالاتها، حيث أن هذه الحالات تظهر بالنظر إلى مجموعة اعتبارات، منها قصد التحايل من عدمه، وكون أطرافها من أهل التهمة، أو ممن اتخذها عادة، ومدى اشتراط البيع الثاني في البيع الأول. وبناء على هذه الاعتبارات يختلف الحكم عند الشافعية وقد ذكر ذلك السبكي(Al-sabik, ND)[22] في تكملة المجموع فقال: والحاصل أنها مراتب(Al-sabik, ND) [23]:

"الحالة الأولى(Al-sabik, 000) [24]: أَنْ يجري البيع ممن يقصدون الربا، بحيث يكون هؤلاء ممن اعتادوا إجراء ذلك البيع، بحيث صاروا يعرفون به، وهم من يطلق عليهم "أَهْلِ التُّهْمَة"

حكم هذه الحالة:

لم يتفق فقهاء المذهب مع الإمام الشافعي – رحمه الله – في حكم هذه الحالة، وفيما يلي بيان ذلك:

الرأي الأول: لا يكره، وذهب اليه الإمام الشافعي – رحمة الله–(Shafi'i,1990)[25]، ومعظم فقهاء المذهب.(Ansari,ND Al-ND& Al-zakashi, 198, Al-sabik, ND)[26] ودليلهم في ذلك هو بناء الحكم على الظاهر، وسيأتي تفصيله في المبحث الثالث.

الرأي الثاني: لا يجوز ويبطل العقدان: قال الرافعي(Al-Rafi'i, ND)[27]: "وأفتى الأستاذ أبو اسحق(Hito, 1988)[28] والشيخ أبو محمد(Hito, 1988) [29] بأنه إذا صار عادة صار البيع الثاني كالمشروط في الأول فيبطلان جميعاً ولهذا نظائر..." (Al-Rafi'i, 000) [30]. وقد أكد هذا المعنى ابن أبي الدم(Aldhahabi, ND)[31] في شرح الوسيط إذ قال: "إنَّ مَا يَتَقَدَّمُ الْعَقْدَ بِهَا مِنْ الْعَادَةِ الَّتِي لَوْ امْتَزَجَتْ بِالْعَقْدِ لَأَفْسَدَتْهُ، فَإِذَا تَقَدَّمَتْ فَيَفْسُدُ الْعَقْدُ بِهَا، فَيَتَأَكَّدُ هَذَا الْوَجْهُ مَعَ ضَعْفِهِ بِعُمُومِ الْعُرْفِ."[32] وقد تناول السيوطي[33] في الأشباه والنظائر هذه المسألة فقال: "الْعَادَةُ الْمُطَّرِدَةُ فِي نَاحِيَةٍ، هَلْ تُنَزَّلُ عَادَتُهُمْ مَنْزِلَةَ الشَّرْطِ، فِيهِ صُوَرٌ. مِنْهَا لَوْ اعْتَادَ بَيْعَ الْعِينَةِ بِأَنْ يَشْتَرِيَ مُؤَجَّلًا بِأَقَلَّ مِمَّا بَاعَهُ نَقْدًا، فَهَلْ يَحْرُمُ ذَلِكَ، وَجْهَانِ، أَصَحُّهُمَا: لا." (Al-Suyuti, 1403) [34].

وقد ناقش السبكي –رحمة الله– هذا الرأي بقوله "فَأَمَّا مَا قَالَهُ الْأُسْتَاذُ وَالشَّيْخُ أبو مُحَمَّدٍ فَإِنَّهُ مخالف صَرِيحَ كَلَامِ الشَّافِعِيِّ، فَإِنَّهُ قَالَ: وَعَادَةٌ وَغَيْرُ عَادَةٍ سَوَاءٌ. وَأَمَّا مَا قَالَهُ ابن أَبِي الدَّمِ: إنَّ قَصْرَهُ عَلَى مَا إذا فُرِضَ شَرْطٌ مُتَقَدِّمٌ، فَقِيَاسُ ذَلِكَ الْوَجْهِ الَّذِي ذَكَرَهُ أَنْ يَأْتِيَ فِيهِ وَقَدْ اعْتَرَفَ بِضَعْفِهِ (وَأَمَّا) اعْتِبَارُ الْعَادَةِ وَالْعُرْفِ فَكَلَامُ الشَّافِعِيِّ، يَأْبَاهُ."(Al-Nawawi, ND) [35]

ويلاحظ هنا إن سبب الخلاف بين الرأيين يعود إلى أن أصحاب الرأي الثاني اعتبروا العادة بمثابة الاشتراط، إي اشتراط العقد الثاني في العقد الأول، فيما لم يعتبر أصحاب الرأي الأول ذلك. ولا خلاف بين الجميع في بطلان العقد في حالة الاشنراط، كما سيتبين في الحالة الرابعة.

الحالة الثَّانِيَةُ(Al-Nawawi, ND)[36]: أَنْ يجري بيع العينة من غير قصد في التحايل على الربا، ولا يكون المعتان معتادا للتعامل بالعينة بحيث لا تتطرق إليه التهمة.

حكم هذه الحالة:

لا يكره بيع العينة في هذه الحالة قال السبكي "فَالَّذِي يَنْبَغِي الْجَزْمُ بِهِ عَدَمُ الْكَرَاهَةِ"(Al-Nawawi, ND) [37].

الدليل:

استدلوا بديث أبي سعيد الخدري وأبي هريرة –رضي الله تعالى عنهما–: "أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– استعمل رجلاً على خيبر فجاءه بتمر جنيب، فقال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: أكلّ تمر خيبر هكذا. قال: لا والله يا رسول الله، إنّا لنأخذ الصاع من هذا بالصاعين بالثلاثة. فقال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: لا تفعل، بع الجَمْع بالدراهم، ثم ابتع بالدراهم جَنيباً".(Al-Bukhari, 1422)[38]

وجه الدلالة: إن هذا البيع تم لغرض صحيح، وهو التخلص من الربا، كما يظهر من نص الحديث. أو أن البيع الثاني وقع بشكل اتفاقي غير مقصود أو مدبر"(Al-Nawawi, ND) [39].

الحالة الثَّالِثَةُ"(Al-Nawawi, ND) **[40]**: أَنْ يَجْرِيَ بيع العينة بِقَصْدِ الْمَكْرُوه مِنْ غَيْرِ أهل التُّهْمَةِ.

وذلك بأن يقصد البائع الحيلة حتى لا يقع في الربا ظاهرا، إلا أن هذا التصرف لم يشتهر عنه بين الناس كونه لم يعتاد على ممارسته، أي أن هذا البائع في بدايات ممارسته لبيع العينه بقصد الحيلة.

حكم هذه الحالة:

الرأي الأول: لا يكره، وذهب إليه الإمام الشافعي –رحمه الله– في الأم(Shafi'i,1990).[41] وذلك استمرارا على أصله بعدم الحكم إلا على الظاهر.

الرأي الثاني: يكره، نص عليه السبكي(Al-Nawawi, ND) [42]. وذلك ترجيحا لجانب القصد المكروه.

الحالة الرابعة: أن يُشترط البيع الثاني في البيع الأول(Al-Nawawi, ND) [43]، كأن يشتري أحمد سلعة بمائة دينار مؤجلة من علي، ويُشترط في العقد أن يعود أحمد ليبيعها لعلي ثانية، سواء كان المشترط البائع أم المشتري.

حكم هذه الحالة:

لا خلاف في المذهب في بطلان العقد في هذه الحالة. (Al-Nawawi, ND) [44]

وسبب الاتفاق على الحكم في هذه الحالة، أن ظاهر العقد "اشتراط البيع الثاني في الأول" قد قطع كل الاحتمالات بعدم وجود قصد للحيلة في هذا العقد، فاتفق الحكم عند القائلين ببناء الحكم على الظاهر مع من خالفهم.

المبحث الثالث: أصول رأي الشافعية في حكم العينة.

في هذه المبحث محاولة لبيان الأصل الذي بنى عليه الشافعية حكم العينة، وذلك من خلال توضيح مدى تأثير النية على صحة العقد أو فساده، ومن ثم بيان أثر النية السيئة المقارنة للعقد الصحيح على حكم ذلك العقد، وكيف فهم غير الشافعية رأي الشافعية في هذه المسألة، وبعد ذلك نسوق أدلة الشافعية في ابتناء الحكم على الظاهر، وأخيرا نورد مناقشة الشافعية لأدلة من خالفهم الرأي في حكم العينة.

المطلب الأول: أثر النية على العقد عند الشافعية.

ثبت أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إنما الأعمال بالنيّات، وإنما لكل امرئٍ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأةٍ ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه"(Al-Bukhari, 1422).[45] فقد أصل هذا الحديث الشريف لقاعدة فقهية متفق عليها بين أهل العلم وهي "الامور بمقاصدها"(Al-Suyuti, 1403) [46] فالنية هي المؤثرة في الحكم بحل أمر ما أو حرمته ديانة. ولكن هل للنية أثر على صحّة العقد أو فساده؟ ويتناول هذا المطلب أثر النية على العقد عند الشافعية وذلك من خلال الفرعين التاليين:

الفرع الأول: أثر النية في صحة العقد أو فساده عند الإمام الشافعي(Ibn Abidin**, 1992.,** Ibn Hazm, ND, Abu Al-Abbas,ND)[47]

يقول الإمام الشافعي– رحمه الله–: "الأحكام على الظاهر، والله وليّ الغيب، من حكم على الناس بالإزكان (Ibn Manzur, 1956)[48] جعل لنفسه ما حظر الله تعالى ورسوله –صلى الله عليه وسلم– لأن الله عزَّ وجل إنّما يتولّى الثواب والعقاب على المغيَّب، لأنه لا يعلمه إلا هو جل ثناؤه. وكلّف العباد أن يأخذوا من العباد بالظاهر، ولو كان لأحد أن يأخذ بباطنٍ عليه دلالة، كان ذلك لرسول الله –صلى الله عليه وسلم–".(Shafi'i,1990) [49] ويقول الامام الشافعي أيضا: "ولا يفسد عقد إلاّ بالعقد نفسه، لا يفسد بشيء تقدَّمه ولا تأخره، ولا بتوهم، ولا بأغلب– أي بالغالب".[50]

يقول الإمام الشافعي: "أصل ما أذهب إليه أن كل عقد كان صحيحا في الظاهر لم أبطله بتهمة ولا بعادة بين المتبايعين وأجزته بصحة الظاهر وأكره(Al-Zarkashi, 1985)[51] لهما النية إذا كانت النية لو أظهرت كانت تفسد البيع، وكما أكره للرجل أن يشترى السيف على أن يقتل به ولا يحرم على بائعه أن يبيعه ممن يراه أنه يقتل به ظلما، لأنه قد لا يقتل به ولا أفسد عليه هذا البيع، وكما أكره للرجل أن يبيع العنب ممن يراه أنه يعصره خمرا ولا أفسد البيع إذا باعه إياه لأنه باعه حلالا، وقد يمكن أن لا يجعله خمرا أبدا، وفى صاحب السيف أن لا يقتل به أحدا أبدا ... فإذا اشترى الرجل من الرجل السلعة فقبضها وكان الثمن إلى أجل فلا بأس أن يبتاعها من الذى اشتراها منه، ومن غيره بنقد أقل أو أكثر مما اشتراها به أو بدين كذلك أو عرض من العروض ساوى العرض ما شاء أن يساوى، وليست البيعة الثانية من البيعة الأولى بسبيل، ألا ترى أنه كان للمشترى البيعة الأولى إن كانت أمة أن يصيبها أو يهبها أو يعتقها أو يبيعها ممن شاء غير بيعه بأقل أو أكثر مما اشتراها به نسيئة؟ فإذا كان هكذا فمن حرمها على الذى اشتراها؟ وكيف يتوهم أحد؟ وهذا إنما تملكها ملكا جديدا بثمن لها لا بالدنانير المتأخرة؟"(Shafi'i,1990) [52]

يقول أيضا: "كل شئ لا نفسده إلا بعقده ولا نفسد البيوع بأن يقول هذه ذريعة وهذه نية سوء. ولو جاز أن نبطل من البيوع بأن يقال متى خالف أن تكون ذريعة إلى الذى لا يحل كان أن يكون اليقين من البيوع بعقد ما لا يحل أولى أن يرد به من الظن. ألا ترى أن رجلا لو اشترى سيفا ونوى بشرائه أن يقتل به، كان الشراء حلالًا وكانت النية بالقتل غير جائزة ولم يبطل بها البيع، قال: وكذلك لو باع البائع سيفًا من رجل يراه أنه يقتل به رجلا كان هكذا." (Shafi'i,1990) [53]

وهكذا يتضح من نصوص الإمام– رحمه الله – ما يلي:

- أن العقود لا تتأثر بالنوايا، وإنما يُحكم بصحتها أو فسادها من خلال أركان وشروط تلك العقود على الظاهر.
- أن المتعاقد إذا نوى نية غير حسنة، يُترك أمره إلى الله سبحانه وتعالى ليجازيه بها، كما أن الإمام يكره تلك النوايا.

يقول النووي(Al-Zarkali, 2002)[54]، بعد ذكر صحة بيع التلجئة(Al-Nawawi, ND) [55] "لأن الاعتبار عندنا بظاهر العقود، لا بما ينويه العاقدان، ولهذا يصح بيع العينة، ونكاح من قصد التحليل، ونظائره"(Al-Nawawi, ND) [56].

الفرع الثاني: أثر النية السيئة المقارنة للعقد الصحيح على حكم ذلك العقد عند الشافعية.

صورة المسألة: نشأ نزاع بين شخصين مسلمين وتطور بينهما، فقاما أحدهما بشراء بندقية بقصد أن يطلق النار منها على خصمه، وعند تجدد الخصام، سارع باطلاق النار من تلك البندقية مما أدى إلى مقتل الآخر.

بين فقهاء المذهب بأن حكم البيوع التي تكون صحيحة الظاهر، مع اقترانها بالنية السيئة، هو الصحة مع الكراهة، يقول النووي: "قال الشافعي رحمه الله في المختصر: أكره بيع العنب ممن يعصر الخمر، والسيف بمن يعصى الله تعالى به، ولا أنقض هذا البيع. قال أصحابنا: يكره بيع العصير لمن عرف باتخاذ الخمر، والتمر لمن عرف باتخاذ النبيذ، والسلاح لمن عرف بالعصيان بالسلاح، فإن تحقق اتخاذه لذلك خمرًا ونبيذًا وأنه يعصي بهذا السلاح ففى تحريمه وجهان: أحدهما: نقله الروياني والمتولي عن أكثر الأصحاب: يكره كراهة شديدة، ولا يحرم. وأصحهما: يحرم، وبه قطع الشيخ أبو حامد الغزالي في الإحياء، وغيره من الأصحاب. فلو باعه صح على الوجهين وإن كان مرتكبًا للكراهة أو التحريم. ونقل صاحب المجموع أن الغزالي(Qabbani, 1985)[57] قال في الإحياء: وبيع الغلمان المرد الحسان لمن عرف بالفجور بالغلمان كبيع العنب للخمار، قال: وكذا كل تصرف يفضى إلى معصية." (Al-Nawawi, ND) [58].

قال ابن حجر[59]: "فمن نوى بعقد البيع الربا وقع في الربا، ولا يخلصه من الإثم صورة البيع، ومن نوى بعقد النكاح التحليل كان محللًا ودخل في الوعيد على ذلك باللعن، ولا يخلصه من ذلك صورة النكاح، وكل شيء قصد به تحريم ما أحل الله، أو تحليل ما حرم الله، كان إثمًا، ولا فرق في

حصول الإثم في التحليل على الفعل المحرم بين الفعل الموضوع له، والفعل الموضوع لغيره إذا جعل ذريعة له.(Ibn Hajar, ND)[60]

ويقول السبكي: "ويكره بيع العنب ممن يعصر الخمر، والتمر ممن يعمل النبيذ، وبيع السلاح ممن يعصي الله تعالى به، لأنه لا يأمن أن يكون ذلك معونة علي المعصية، فإن باع منه صح البيع لأنه قد لا يتخذ الخمر ولا يعصي الله تعالى بالسلاح. (Al-Nawawi, ND) [61].

الفرع الثالث: فهم غير الشافعية لرأي الشافعية في هذه المسألة:

أولا: ابن القيم: يرى ابن القيم–رحمه الله– أن الإمام الشافعي –رحمه الله– لا يمكن أن يأمر بالحيل والخداع، وانما ينظر إلى الظاهر من المتعاقدين(Ibn Al-Qayyim, ND)[62].

وقد عقب ابن حجر على كلام ابن القيم هذا بقوله: "والتحقيق أنه لا يلزم من الإثم في العقد بطلانه في ظاهر الحكم، فالشافعية يجوزون العقود على ظاهرها، ويقولون مع ذلك إن من عمل الحيل بالمكر والخديعة يأثم في الباطن"(Ibn Hajar, ND) [63].

ثانيا: الشاطبي: إذ يقول: "فلا يصح أن يقال أن الشافعي يجوز التذرع إلى الربا بحال، إلا أنه لا يتهم من لم يظهر منه قصد إلى الممنوع، ومالك يتهم بسبب ظهور فعل اللغو وهو دال على القصد إلى الممنوع"(Shatby, 1997)[64]

المطلب الثاني: أدلة الشافعية في بناء حكم العقد على الظاهر.

استند الشافعية في بناء أصلهم بالحكم على تصرفات المكلفين بحسب الظاهر دون الالتفات للقصد أو النية، بما ثبت عن النبي–صلى الله عليه وسلم– من أقوال أو ما حكم به في عدد من الوقائع التي عرضت عليه، ومن ذلك:

أ. حديث المتلاعنين: حيث اتّهم هلال بن أميّة(Ibn Hajar, ND)[65] امرأته بشريك بن سمحاء(Ibn Hajar, ND)[66]، وبأنها حملت منه، ورفع ذلك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن جاءت به أحمر قصيراً كأنه وحَرَةٌ، فلا أراها إلا صدقت وكذب عليها، وإن جاءت به أسود أعين، ذا إليتين، فلا أراه إلا قد صدق عليها." فجاءت به على ما تهمت به، فكان في ذلك دلالة واضحة على كذبها وزناها، ومع ذلك لم يقم رسول الله صلى الله عليه وسلم عليها الحد، ولم يأخذ بتلك الدلالة، بل أجرى عليها حكم الظاهر، ودرأ الحدَّ

عنها لعدم البيّنة وقال: "لولا ما مضى من كتاب الله، لكان لي ولها شأن." (Ibn Hajar, ND)[67]

وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يقم الحد لعدم قيام الأدلة الموجبة له، رغم أن القرائن تدل على صدق التهمة.

ب. حديث أبي سعيد الخدري وأبي هريرة رضي الله تعالى عنهما: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم استعمل رجلاً على خيبر فجاءه بتمر جنيب، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أكلّ تمر خيبر هكذا. قال: لا والله يا رسول الله، إنّا لنأخذ الصاع من هذا بالصاعين بالثلاثة. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا تفعل، بع الجَمْع بالدراهم، ثم ابتع بالدراهم جَنيباً."[68] وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم هو من أمر ببيع الجمع بالدراهم ومن ثم شراء الجنيب بثمن الجمع، فدل هذا على صحة ذلك البيع.

ج. حديث أم سلمة -رضي الله تعالى عنها- عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وفيه: "إنكم تختصمون إليّ، ولعلَّ بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض فأقضي له على نحو ما أسمع، فمن قطعت له من حق أخيه شيئاً فلا يأخذه، فإنما أقطع له به قطعةً من النار."[69]

فدل الحديث على أن الحكم يبنى على ما يظهر من الأدلة، مع قيام احتمال أن تكون الحقيقة مخالفة لذلك الظاهر.

المطلب الثالث: مناقشة الشافعية لأدلة من قال بتحريم العينة

استدل مخالفي الشافعية لرأيهم في حكم العينة بدليلين، وفيما يلي ذكر لتلك الأدلة ومناقشتها:

الدليل الأول ومناقشته: ما ثبت من تحذير النبي –صلى الله عليه وسلم للأمة من بيع العينة وما يترتب على ذلك من عقاب. وقد ورد ذلك بلفظين هما:

أ- اللفظ الأول: رواه أبو داود من حديث ابن عمر –رضي الله عنهما- مرفوعاً: "إذا تبايعتم بالعينة، وأخذتم بأذناب البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهاد، سلَّط الله عليكم ذُلاً لاينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم."(Al-Bayhaqi, ND)[70]

استدل بهذا الحديث على حرمة بيع العينة، لتضمنه وعيداً شديداً من رسول لله صلى الله عليه وسلم لمن وقع بخصلة من الخصال الوارد ذكرها في الحديث ومنها بيع العينة، كما أنه تضمن زجرا بليغا لأنه جعل الوقوع في هذه الأمور بمنزلة الخروج من الدين، وأن الفاعل لذلك بمنزلة الخارج من الدين المرتد على عقبه، فدل هذا الوعيد على تحريم هذا النوع من البيع، وإلا لما أدخله صلى الله عليه وسلم في جملة ما استحقوا به العقوبة(Al-Shawkani, ND)[71].

المناقشة:

هذا الحديث في سنده مقال، إذ قال الحافظ المنذري: فيه إسحاق بن أسيد – بالفتح – الأنصاري، أبو عبد الرحمن، ويقال: أبو محمد المروزي، نزيل مصر، قال فيه ابن عدي: مجهول، وقال ابن حبّان في الثقات: يخطئ، وحكي أن الأزدي قال فيه: منكر الحديث. (Ibn Hajar, ND)[72] وفيه أيضا: عطاء بن عبد الله الخراساني(Al-dhahabi, ND)[73]، وفيه مقال(Al-Mundhiri, ND)[74]. وقد وثّق ابن القيّم رجال هذا الحديث، إلا أنه لم ينكر طروق الضعف إليه من احتمال أن يكون الأعمش فيه سمعه من عطاء، أو أن عطاءً سمعه من ابن عمر. (Ibn Al-Qayyim, ND)[75]

أ- اللفظ الثاني: رواه الإمام أحمد في مسنده عن ابن عمر –رضي الله عنهما– مرفوعا: "إذا ضنَّ الناس بالدينار والدرهم، وتبايعوا بالعِيَن، واتبعوا أذناب البقر، وتركوا الجهاد في سبيل الله، أنزل الله بهم بلاءً، فلم يرفعه عنهم حتى يراجعوا دينهم".(Ibn Hanbal, ND)[76]

المناقشة:

في سند هذا اللفظ ضعف إذ فيه الأعمش(Al-dhahabi, ND)[77] قال عنه ابن حجر العسقلاني : مدلس، وفي هذا الحديث لم يذكر سماعه عن عطاء، وعطاء هذا يحتمل أن يكون عطاء الخراساني فيكون فيه تدليس التسوية، كما يقول ابن حجر، بإسقاط نافع بين عطاء وابن عمر. فذكر ابن حجر تضعيفه على الرغم من أن ابن القطَّان صحَّحه، إذ رجال أحمد فيه ثقات(Ibn Hajar, ND) [78]

وبعد أن رد الحديث سندا، لم يصح أن يستدل به على الحكم الشرعي.

هذا ويرى بعض المحدثين المعاصرين أن هذا الحديث صحيح نظرا لتعدد طرقه.[79]

الدليل الثاني ومناقشته: ما رواه الدارقطني وغيره من أنَّ امرأة أبي إسحاق السبيعي(Al-dhahabi, ND)[80] دخلت على السيدة عائشة رضي الله تعالى عنها، فدخلت معها أم ولد زيد بن أرقم فقالت: "يا أم المؤمنين إني بعت غلاماً من زيد بن أرقم بثمانمائة درهم نسيئة، وإني ابتعته منه بستمائة نقداً. فقالت لها عائشة: بئس ما اشتريت وبئس ما شريت، إن جهاده مع رسول الله صلى الله عليه وسلم قد بطل إلا أن يتوب."(Dar al-Qutni, ND & Al-Bayhaqi, ND) [81]

واستدل بهذه الرواية على تحريم العينة ، بأن السيدة عائشة رضي الله عنها إنما قالت ذلك إما توقياً، باعتبار أن العينة ذريعة إلى الربا، والذرائع معتبرة في الشرع، وإن قصد بالعقد الأول العقد الثاني بطلا أي العقدان(Al-Bahouti, ND)[82]. أو لأنها سمعته من رسول الله صلى الله عليه وسلم – فجرى مجرى روايتها ذلك عنه(Ibn Qudamah, 1968)[83].

المناقشة:

نوقش هذا الحديث سنداً واستدلالاً.

أولا: مناقشة السند: قال الإمام الشافعي(Shafi'i,1990) [84] إن امرأة أبي إسحاق وهي الراوية عن السيدة عائشة مجهولة. ونقل ذلك الدارقطني أيضا (Dar al-Qutni, ND) [85].

ثانيا: مناقشة الاستدلال: لم يقبل الإمام الشافعي الاستدلال بهذا الحديث على فرض صحته لما يلي:

أ- إن السيدة عائشة –رضي الله عنها- عابت البيع إلى أجل غير معلوم، وهو ما لا يجيزه، إذ يقول الإمام "عَابَتْ عَلَيْهَا بَيْعًا إلى الْعَطَاءِ؛ لِأَنَّهُ أَجَلٌ غَيْرُ مَعْلُومٍ، وَهَذَا مِمَّا لَا تُجِيزُهُ، لَا أَنَّهَا عَابَتْ عَلَيْهَا مَا اشْتَرَتْ مِنْهُ بِنَقْدٍ وَقَدْ بَاعَتْهُ إلى أَجَلٍ"(Shafi'i,1990) [86]

ب- إن هذا الرأي من السيدة عائشة –رضي الله عنها- مخالف لما عمل به زيد بن أرقم، وكلاهما صحابي، فيكون كلٌ منهما قد رأى رأيا مخالفا للآخر، وفي هذه الحالة يرجح الإمام –رحمة الله- القول الذي يؤيده القياس، أي الأصل، وهو حل البيع. يقول الإمام: "وَلَوْ اخْتَلَفَ بَعْضُ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم فِي شَيْءٍ فَقَالَ بَعْضُهُمْ فِيهِ شَيْئًا وَقَالَ بَعْضُهُمْ بِخِلَافِهِ كَانَ أصل مَا نَذْهَبُ إلَيْهِ أَنَّا نَأْخُذُ بِقَوْلِ الَّذِي مَعَهُ الْقِيَاسُ، وَالَّذِي مَعَهُ الْقِيَاسُ زَيْدُ بْنُ أَرْقَمَ"(Shafi'i,1990) [87]

الخاتمة

1. للعينة صورتان: الأولى، أَنْ يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِنَقْدٍ يَسِيرٍ لِيَبْقَى الْكَثِيرُ فِي ذِمَّتِهِ. والثانية، أن يَبِيعَهُ عَيْنًا بِثَمَنٍ يَسِيرٍ نَقْدٍ وَيُسَلِّمَهَا لَهُ ثُمَّ يَشْتَرِيَهَا مِنْهُ بِثَمَنٍ كَثِيرٍ مُؤَجَّلٍ سَوَاءٌ قَبَضَ الثَّمَنَ الأول أو لَا. وتسمى هذه الصورة العينة العكسية.
2. تختلف العينة عن التورق بأن المشتري الثاني في العينة هو ذات البائع الأول، بخلاف التورق إذ أن المشتري الثاني شخص مختلف عن البائع الأول. بينما يشمل مصطلح الزرنقة معنى العينة والتورق معا. في حين يستعمل لفظ الوعدة والدينة في السعودية، والكسر في السودان للدلالة على مفهوم التورق.
3. استند الشافعية على أن الحكم يبنى على الظاهر الى عدة أحاديث نبوية.

الهوامش

1- الرازي، محمد (توفي666 هـ)(1999). **مختار الصحاح** ، المكتبة العصرية

2- الفيومي، أحمد (توفي 770هـ)، **المصباح المنير**، بيروت، دار الكتب العلمية، ص44.

3- ابن فارس، أحمد (توفي395)، **معجم مقاييس اللغة**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001.، **ج4، ص202** .

4- ابن القيم، محمد (توفي 751هـ)، **حاشية ابن القيم على سنن أبي داود** (مطبوع مع السنن)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1415هـ. ج 9، ص249.

5- انظر: ابن فارس، معجم،ج4، ص203 .

6 -الرافعي، عبد الكريم ، المتوفي سنة 623هـ، من أهل قزوين من كبار فقهاء الشافعية. ترجع نسبته إلى الصحابي رافع بن خديج. من مصنفاته: الشرح الكبير الذي سماه "فتح العزيز شرح الوجيز للغزالي". أنظر: الزركلي، خير الدين (المتوفى: 1396هـ) (2002). **الإعلام**، دار العلم للملايين الطبعة :الخامسة عشر - أيار/ مايو. الرافعي، عبد الكريم (المتوفي سنة 623هـ) **فتح العزيز شرح الوجيز** مطبوع بهامش المجموع، ط1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية ، 1417هـ ، 1997 ، ج4، ص 137 .

7 - الهيتمي، ابن حجر (توفي 974هـ - 1567 م). **تحفة المحتاج في شرح المنهاج**، ج4. بيروت: دار احياء التراث العربي.

الشافعي، محمد (توفي 204هـ)(1990). **الأم**، ج3، بيروت: دار المعرفة.

والانصاري، زكريا (توفي 926هـ) (د.ت). **اسنى المطالب شرح روض الطالب**، ج2. دار الكتاب الإسلامي.

الشربيني، محمد (توفي 997هـ) (د.ت). **مغني المحتاج الى معرفة الالفاظ المنهاج**، ج2، بيروت: دار الكتب العلمية.

الرملي، محمد (توفي 1004هـ) (1984). **نهاية المحتاج الى شرح المنهاج**، بيروت: دار الفكر.

الجمل، سليمان بن منصور المصري (توفي 1204هـ) (د.ت). **فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهاج الطلاب المعروف بحاشية الجمل**، بيروت: دار الفكر.

8 - الكهف: من الآية19.

The Holy Quran, Al-Kahf, Ayah 19.

9- انظر: الفيومي، المصباح،ج 2، ص441.

10 - انظر: الفيرزآبادي، مجد الدين (توفي 817هـ) (1429هـ). **القاموس المحيط**. ط1، ج3. ترتيب خليل مأمون، بيروت: دار المعرفة.

11 - انظر: ابن منظور، محمد (توفي 711هـ) (1956). لسان العرب. ط1، ج10. بيروت، دار صادر. والفيومي، المصباح، ج2 ، ص 655.

12 – قرارات مجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي، ص320.

13 – الزمخشري، أبو القاسم (توفى 538هـ)، **ألفائق في غريب الحديث**، ج2. بيروت: دار المعرفة. ومختار الصحاح، مادة: زرنق.

2, p 108, and Mukhtar al-Sahah,

14 – الزمخشري، الفائق، ج2، ص108.

15 – الأزهري، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي (توفي 370هـ)، **الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي**، المطبعة العصرية، الكويت، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية، ط1، 1399هـ–1979م، ص 216.

16 – انظر: الأصفهانى، أبو القاسم (توفى 502هـ) (1418هـ). **المفردات في غريب القرآن**، ط2. تحقيق: صفوان عدنان الداودي ، دمشق، دار القلم.

17 – آل الشيخ، محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف (توفي 1389هـ) (1399هـ). **فتاوى ورسائل سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ**، ط1. مطبعة الحكومة بمكة المكرمة، وشبير، محمد عثمان (د.ت). بحث بعنوان " **التورق الفقهي وتطبيقاته المصرفية المعاصرة في الفقه الإسلامي**" مقدم للدورة التاسعة عشرة، لمجمع الفقه الإسلامي الدولي (منظمة المؤتمر الإسلامي)، المنعقد في إمارة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص7.

18 – انظر:الفيومي، المصباح المنير، 279.

19 – انظر: آل الشيخ، فتاوى، ص، 11، وشبير، التورق، ص7.

20 – إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطيه الصوالحي ومحمد أحمد. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ، قطر، دار إحياء التراث الإسلامي، ج 2، ص787.

.

21 – انظر: شبير، التورق الفقهي، ص7.

22 – هو: تَقِيُّ الدِّينِ أَبُو الْحَسَنِ عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ الْكَافِي السُّبْكِيُّ الْكَبِيرُ – رَحِمَهُ اللَّهُ.- وُلِدَ بِسُبْكٍ – بِضَمِّ فَسُكُونٍ – مِنْ قُرَى الْمَنُوفِيَّةِ بِمِصْرَ سَنَةَ 683 هـ. تَفَقَّهَ عَلَى ابْنِ الرِّفْعَةِ، وَأَخَذَ التَّفْسِيرَ عَنْ الْعَلَمِ الْعِرَاقِيِّ، وَالْحَدِيثَ عَنْ الشَّرَفِ الدِّمْيَاطِيِّ، وَالْقِرَاءَاتِ عَنْ النَّقِيِّ الصَّائِغِ، وَالْأَصْلَيْنِ وَالْمَعْقُولَ عَنْ الْعَلَاءِ الْبَاجِيِّ، وَالْخِلَافَ وَالْمَنْطِقَ عَنْ السَّيْفِ الْبَغْدَادِيِّ، وَالنَّحْوَ عَنْ أَبِي حَيَّانَ. وَرَحَلَ فِي طَلَبِ الْحَدِيثِ إلَى الشَّامِ وَالْإِسْكَنْدَرِيَّةِ وَالْحِجَاز وَسَمِعَ مِنْ شُيُوخهَا ، وَصَنَّفَ أَكْثَرَ مِنْ مِائَةٍ وَخَمْسِينَ مصنفا وَتُوُفِّيَ سَنَةَ 756 وَدُفِنَ بِسَعِيدِ السُّعَدَاءِ بِبَابِ النَّصْرِ. انظر ترجمته في مقدمة كتاب فتاوى السبكي، دار المعارف، ج1، ص3 وما بعدها.

23 – السبكي، أبو الحسن (توفي:756 هـ) (د.ت). **تكملة المجموع للنووي** (الجزء العاشر)، مكتبة الشيخ محمد نجيب المطيعي ، القاهرة، المطبعة المنيرية، ج10، ص140 وما بعدها.

24 – انظر: المرجع السابق ج10، ص140 وما بعدها

25 – انظر: الشافعي، الأم، ج3، ص79.

26- انظر: الانصاري، اسنى المطالب، ج2، ص41، و الهيتمي، ابن حجر (توفي 974هـ - 1567 م) (د.ت). **الفتاوى الفقهية الكبرى**، المكتبة الاسلامية. والزركشي، بدر (توفي 794هـ) (1985). **المنثور في القواعد الفقهية**، ج2. وزارة الأوقاف الكويتية.

27- الرافعي، أبي القاسم عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم القزويني، الشافعي، المتوفي سنة 623هـ، من أهل قزوين من كبار فقهاء الشافعية. ترجع نسبته إلى رافع بن خديج الصحابي. من مصنفاته : الشرح الكبير الذي سماه "العزيز شرح الوجيز للغزالي" . أنظر: الإعلام، للزركلي، ج4، ص 179

28- أبو اسحق الاسفراييني من كبار أصحاب الوجوه عند الشافعية توفي (418هـ) أنظر: هيتو، محمد (1988). **الاجتهاد وطبقات مجتهدي الشافعية**، بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة،

29- الإمام أبو محمد الجويني والد إمام الحرمين من أصحاب الوجوه عند الشافعية توفي (438هـ) أنظر: المرجع السابق، ص 204 .

30- الرافعي، فتح، ج8 ، ص232 . وانظر: ابن حجر، الفتاوى، ج2، ص183، و الزركشي، المنثور، ج2، ص362

31-ابن أبي الدم: هو العلامة شهاب الدين إبراهيم بن عبد الله بن عبد المنعم بن علي بن أبي الدم الهمداني الحموي الشافعي ، سمع أبا أحمد بن مسكينة، وحدث بمصر ودمشق وحماة ، وصنف "أدب القضاة" و "مشكل الوسيط"، وجمع "تاريخا"، وألف في الفرق الإسلامية، وغير ذلك، وله نظم جيد وفضائل وشهرة توفي في جمادى الآخرة سنة اثنتين وأربعين وستمائة وله ستون سنة سوى أشهر رحمه الله. انظر: الذهبي، سير إعلام النبلاء، ج23، ص125.
Al-dhahabi, Sayr Iielam Alnubala, p. 23, p. 125.

32- نقله في المجموع شرح المهذب، ج10، ص147

33- هو عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد بن سابق الدين الخضيري السيوطي، جلال الدين: إمام حافظ مؤرخ أديب. ولد 849 هـ، ونشأ في القاهرة يتيما، ولما بلغ أربعين سنة اعتزل الناس، وخلا بنفسه في روضة المقياس، على النيل، منزويا عن أصحابه جميعا، كأنه لا يعرف أحدا منهم، فألف أكثر كتبه. وبقي على ذلك إلى أن توفي عام 911 هـ، له نحو ستمائة مصنف ومنها: (الإتقان في علوم القرآن)، (الأشباه والنظائر) في العربية، و (الأشباه والنظائر) في فروع الشافعية، و (الألفية في مصطلح الحديث) و (تدريب الراوي) و (الجامع الصغير) و (جمع الجوامع ... (انظر: الكواكب السائرة (1/ 226)، وشذرات الذهب (8/ 51)، والضوء اللامع (4/ 65)، الأعلام للزركلي (3/ 302)، معجم المؤلفين لكحالة (5/ 129).

34- السيوطي، عبد الرحمن (توفي 911هـ) (1403هـ). الأشباه والنظائر. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

35- المجموع شرح المهذب، ج10، ص140

36- انظر: المجموع شرح المهذب، ج10، ص140

37- المجموع شرح المهذب، ج10 و ص140

38- أخرجه: البخاري، محمد بن إسماعيل، (توفي256 هـ) صحيح البخاري، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ، واللفظ له: كتاب البيوع، باب إذا أراد تمر بتمر خير منه حديث رقم (2089)، ومسلم، مسلم بن الحجاج، (توفي261هـ)،

صحيح مسلم، كتاب المساقات 22، باب بيع الطعام مثلاً بمثل 18، رقم 1593. والجمع هو الرديء من التمر لجمعه من أنواع متفرقة، والجنيب هو الجيد منه.

39- انظر: المجموع شرح المهذب، ج10و ص140

40- انظر: المجموع شرح المهذب، ج10و ص140

41- انظر: الشافعي، الأم، ج3، ص79.

42- انظر: المجموع شرح المهذب، ج10و ص140

43- انظر: المجموع شرح المهذب، ج10و ص140 وما بعدها

44- المجموع شرح المهذب، ج10و ص140 وما بعدها

45- أخرجه: البخاري في الصحيح من رواية سيدنا عمر بن الخطّاب رضي الله عنه. كتاب بدء الوحي. باب كيف كان الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. حديث رقم (1). ومسلم في الصحيح: كتاب الإمارة، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إنما الأعمال بالنيّة). رقم الحديث (1907).

46- السيوطي، الأشباه والنظائر، ص8.

47 – ووافقهم في ذلك الحنفيّة والظاهرية: جاء في حاشية ابن عابدين بشأن عقد المحلِّل الذي يتزوج المطلقة ثلاثاً بغرض تحليلها لزوجها السابق: "وأمّا إذا أضمرا ذلك . أي غرض التحليل . لا يكره، وكان الرجل مأجوراً لقصد الإصلاح، وتأويل اللعن إذا شرط الأجر". ابن عابدين، محمد (المتوفى 1252هـ) (1992). رد المحتار على الدر المختار، ط1. ج5. بيروت: دار الفكر بيروت. ويقول ابن حزم: "من باع سلعة بثمن مسمى حالةً أو إلى أجل مسمّى، قريباً أو بعيداً، فله أن يبتاع تلك السلعة من الذي باعها منه بثمن مثل الذي باعها به منه وبأكثر منه...كل ذلك حلال لا كراهية في شيء منه ما لم يكن ذلك عن شرط مذكور في نفس العقد؛ فإن كان عن شرط، فهو حرام مفسوخ أبداً، محكوم عليه بحكم الغصب". ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (توفي 456هـ) المحلى بالأثار، دار الآفاق الجديدة، بيروت. ج9، ص47. وخالفهم المالكية والحنابلة: يقول القرافي من المالكية: "من علم منه تعمد الفساد حمل عقده عليه، وإلا أمضى، فإن اختلفت العادة منع الجميع". القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس (توفي684هـ)، الفروق، علم الكتب،ج3، ص268. ويقول الدسوقي: "التهمة على قصد ذلك (الممنوع) تنزل منزلة اشتراط ذلك والنص عليه بالفعل" محمد عرفه الدسوقي (توفي 1230هـ)، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، تحقيق: محمد عليش، بيروت، دار الفكر.ج3، ص76.

48-الإزكان: التفرّس والظن. انظر: ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص198.

49- الشافعي، الأم، ج4، ص114. باب لا وصيّة لوارث. وقد أورد الإمام الشافعي أدلة كثيرة لمذهبه هذا ذكرها في هذا الموضع.

50-المرجع السابق، كتاب إبطال الاستحسان: ج7، ص297.

51- قال الزركشي الشافعي: "ويطلق المكروه على أربعة أمور:أحدها: الحرام، ومنه قوله تعالى (**كُلُّ ذَلِكَ كَانَ سَيِّئُهُ عِنْدَ رَبِّكَ مَكْرُوهًا**) (الإسراء: ٣٨) أي محرما، ووقع ذلك في عبارة الشافعي ومالك . ومنه قول الشافعي في باب الآنية:

وأكره آنية العاج، وفي باب السلم: وأكره اشتراط الأعجف والمشوي والمطبوخ ; لأن الأعجف معيب، وشرط المعيب مفسد. قال الصيدلاني: وهو غالب في عبارة المتقدمين كراهة أن يتناولهم قوله تعالى: (وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ) {سورة النحل: آية ١١٦} فكرهوا إطلاق لفظ التحريم. الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (توفي 794) البحر المحيط في أصول الفقه، طبعة ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت ، ط2، 1992م)، ج1، ص296.

52 – الشافعي، الأم، ج3، ص90.

53 – الشافعي، الأم:ج7، ص270.

54 – النووي، الإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف، ولد سنة 631هـ، من أهل نوى من قرى حوران جنوبي دمشق. علامة في الفقه الشافعي والحديث واللغة، تعلم في دمشق، وأقام بها زمناً. توفى سنة 676هـ، من تصانيفه : "المجموع شرح المهذب" لم يكمله، و"روضة الطالبين" أنظر: الإعلام، للزركلي، ج9 / ص 185.

55 – بيع التلجئة وصورته أن يخاف غصب ماله أو الإكراه على بيعه فيبيعه لإنسان. النووي، روضة الطالبين، ج1، ص406

56 – المجموع: ج9، ص249

57 – الإمام الغزالي هو أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الملقب حجة الإسلام، زين الدين الطوسي، الفقيه الشافعي، ولد بطوس، سنة خمسين وأربعمائة. كان عظيم الجاه، عالي الرتبة، مسموع الكلمة، مشهور الاسم، تضرب به الأمثال، وتُشد إليه الرحال، حتى شَرُفَت نفسه عن كل جاه، وترك ذلك كله وراء ظهره ورحل إلى بيت الله الحرام في مكة المكرمة، فخرج إلى الحج في شهر ذي الحجة سنة ثمانٍ وثمانين وأربعمائة (488 هجرية) ودخل دمشق بعد عودته من الحج في سنة تسع وثمانين وأربعمائة (489 هجرية)، فلبث فيها أياماً يسيرة، ثم توجه إلى بيت المقدس، فجاور ربه مدةً، وكانت وفاته بطوس، في يوم الاثنين رابع عشر جمادى الآخرة، سنة خمسٍ وخمسمائة (505 هجرية)؛ وعمره خمس وخمسون سنة. انظر الترجمة في مقدمة كتابه، جواهر القرآن، محمد رشيد قباني، طبعة دار احياء العلوم، بيروت، 1985، ص7 وما بعدها

58 – المجموع: ج9، ص249، لم أجد النص في الإحياء.

59 – لإمام الحافظ، شيخ الإسلام، أمير المؤمنين في الحديث، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن محمد بن علي بن محمود الكناني العسقلاني المصري، ثم القاهري الشّافعي الشّهير بابن حجر، دخل في الكُتَّاب ولم يتجاوز عامه الخامس، من أشهر كتبه، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تهذيب التهذيب، وتقريبه، بلوغ المرام من أدلة الأحكام، إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة، تغليق التّعليق - .الإصابة في تمييز الصحابة توفي – رحمه الله – بعد حياةٍ حافلة بالعلم ومدارسته ليلةَ السبت الثّامن عشر من ذي الحجّة سنة اثنتين وخمسين وثمانمائة. انظر: رفع الإصر عن قضاة مصر" لابن حجر ج1، ص85.

60 – ابن حجر، أحمد (توفي852 هـ) (1379هـ) (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، بيروت، دار المعرفة.

61 – المجموع، ج9، ص249

62 – وفيما يلي ما نص عليه ابن القيم في هذه المسألة "من عرف سيرة الشافعي وفضله عَلِمَ أنه لم يكن يأمر بفعل الحيل التي تبنى على الخداع وإن كان يجري العقود على ظاهرها، ولا ينظر إلى قصد العاقد إذا خالف لفظه، فحاشاه أن يبيح للناس المكر والخديعة، فإن الفرق بين إجراء العقد على ظاهره فلا يعتبر القصد في العقد وبين تجويز عقد قد علم بناؤه على المكر مع العلم بأن باطنه بخلاف ظاهره ظاهر، ومن نسب حِل الثاني إلى الشافعي فهو خصمه عند الله فإن الذي جوزه بمنزلة الحاكم يجري الحكم على ظاهره في عدالة الشهود فيحكم بظاهر عدالتهم وإن كانوا في الباطن شهود زور. وكذا في مسألة العينة، إنما جوز أن يبيع السلعة ممن يشتريها جريا منه على أن ظاهر عقود المسلمين سلامتها من المكر والخديعة، ولم يجوز قط أن المتعاقدين يتواطآن على ألف بألف ومائتين ثم يحضران سلعة تحلل الربا ولا سيما أن لم يقصد البائع بيعها ولا المشتري شراءها، ويتأكد ذلك إذا كانت ليست ملكا للبائع كأن يكون عنده سلعة لغيره فيوقع العقد ويدعى أنها ملكه ويصدقه المشتري فيوقعان العقد على الأكثر ثم يستعيدها البائع بالأقل ويترتب الأكثر في ذمة المشتري في الظاهر، ولو علم الذي جوز ذلك بذلك لبادر إلى إنكاره، لأن لازم المذهب ليس بمذهب، فقد يذكر العالم الشيء ولا يستحضر لازمه حتى إذا عرفه أنكره" ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي 751هـ)(د.ت(إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق عبد الرحمن الوكيل، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 3ج، صص350–352.

63– ابن حجر، فتح الباري، ج12، ص336.

64– الشاطبي، إبراهيم بن موسى (المتوفى: 790هـ) (1997). الموافقات في أصول الشريعة، ط1، ج4. دار ابن عفان.

65– هلال بن أميّة بن عامر، الأنصاري، شهد بدراً وما بعدها، أحد الثلاثة الذين تيب عليهم، قيل أنه عاش إلى خلافة معاوية. ابن حجر،الإصابة،ج6، ص546.

66– شريك بن سمحاء، سمحاء أمّه، واسم أبيه عبده بن مغيث البلوي حليف الأنصار، يقال بأنه شهد مع أبيه أُحداً، وكان أحد الأمراء بالشام في خلافة أبي بكر. ابن حجر، الإصابة، ج3، ص345.

67–أخرجه: البخاري في الصحيح عن سهل بن سعد الساعدي: 2034/5 كتاب الطلاق. باب التلاعن في المسجد.حديث رقم (003)، (4470). ومعنى وحَرَة: دويبة تتداعى على الطعام واللحم فتفسده، وهي من نوع الوزع. فتح الباري لابن حجر العسقلاني: 453/9. وأخرج نحوه مسلم في الصحيح من رواية أنس بن مالك: 1134/2. كتاب اللعان. حديث رقم (1496).

68– أخرجه البخاري في الصحيح، واللفظ له: 767/2. كتاب البيوع، باب إذا أراد تمر بتمر خير منه حديث رقم (2089) – و مسلم في صحيحه:1215/3، كتاب المساقات 22، باب بيع الطعام مثلاً بمثل 18، رقم 1593. والجمع هو الرديء من التمر لجمعه من أنواع متفرقة، والجنيب هو الجيد منه.

69–أخرجه البخاري في الصحيح:ج2، ص867.كتاب المظالم. باب إثم من خاصم في باطل وهو يعلمه، رقم(2326). ومسلم في صحيحه: 1337/3. كتاب الأقضية. باب الحكم بالظاهر واللحن بالحجة. حديث رقم(1713).

70– البيهقي، أحمد بن الحسين (المتوفى: 458هـ). (د.ت). السنن الكبرى. ج5. بيروت: دار الكتب العلمية.

71–أنظر: الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، (توفى سنة 1250هـ) نيل الأطوار شرح ملتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخبار، الطبعة الأخيرة، بيروت لبنان: دار إحياء التراث العربي، د.ت، ج5، ص 235 .

72 – انظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب، طبعة الدار النظامية بالهند، 1326 هـ، ج1، ص206

73 – هو أبو أيوب، ولد سنة 55هـ، من كبار التابعين، من فقهاء خراسان، سكن الشام، توفي ببيت المقدس سنة 135هـ. انظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 6، ص140.

74 – انظر: المنذري، المختصر، ج5،ص99

75 – انظر: ابن القيم، حاشية ابن القيم على سنن أبي داود (مطبوع مع السنن)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1415هـ.، ص9، ج245.

76– ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد (توفي241هـ)، مسند الإمام أحمد، مؤسسة قرطبة، مصر، ج2، ص28، حديث رقم (4834)

77 – هو الأعمش: سليمان بن مهران، الأسدي، كوفي تابعي، ولد بالكوفة سنة 61هـ، حافظ محدث، عالم بالقرآن الكريم وبالفرائض، أخذ عن الإمام مالك، توفي بالكوفة سنة 148هـ. سير أعلام النبلاء للذهبي:226/6.

78 – انظر: ابن حجر، تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، دار المعرفة، بيروت.، ج3، ص19.

79 – قال الألباني في السلسلة الصحيحة ج1، ص15، حديث رقم 11: ": وهو حديث صحيح لمجموع طرقه ، وقد وقفت على ثلاث منها كلها عن "ابن عمر" رضي الله عنه مرفوعا: الأولى: عن إسحاق أبي عبد الرحمن أن عطاء الخراساني حدثه أن نافعا حدثه عن ابن عمر قال: فذكره. أخرجه أبو داود (رقم 3462) والدولابي في "الكنى" (2 / 65) وابن عدي في "الكامل" (256 / 2) والبيهقي في "السنن الكبرى"(5 / 316) . وتابعه فضالة بن حصين عن أيوب عن نافع به . رواه ابن شاهين في جزء من "الأفراد" (1 / 1) وقال "تفرد به فضالة" وقال البيهقي: "روي ذلك من وجهين عن عطاء بن أبي رباح عن ابن عمر". يشير بذلك إلى تقوية الحديث، وقد وقفت على أحد الوجهين المشار إليهما وهو الطريق

الثانية: عن أبي بكر بن عياش عن الأعمش عن عطاء بن أبي رباح عن ابن عمر . أخرجه أحمد (رقم 4825) وفي "الزهد" (20 / 84 / 1 – 2)، والطبراني في "الكبير" (3 / 207 / 1) وأبو أمية الطرسوسي في "مسند ابن عمر" (202 / 1) . والوجه الثاني أخرجه الطبراني في "الكبير" (3 / 107 / 1) عن ليث عن عبد الملك بن أبي سليمان عن عطاء. وأخرجه ابن أبي الدنيا في "العقوبات" (79 / 1). والروياني في "مسنده" (247 / 2) من وجه آخر عن ليث عن عطاء، أسقط من بينهما ابن أبي سليمان، وكذا رواه أبو نعيم في "الحلية" (313/1 – 314)

الثالثة : عن شهر بن حوشب عن ابن عمر. رواه أحمد (رقم 5007). ثم وجدت له شاهدا من رواية بشير بن زياد الخراساني: حدثنا ابن جريج عن عطاء عن جابر: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم : فذكره . أخرجه ابن

عدي في ترجمة بشير هذا من "الكامل" وقال: "وهو غير معروف، في حديثه بعض النكرة" . وقال الذهبي: "ولم يترك". انظر: موقع الالباني على شبكة الانترنت:http://alalbany.net

80- هو عمرو بن عبد الله بن ذي يُحمِد، من التابعين، ولد لسنتين مضتا من خلافة عثمان بن عفان رضي الله تعالى عنه أي نحو سنة 33 هـ، شيخ الكوفة ومحدثها، ثقة في الحديث، توفي سنة 127هـ، انظر: سير أعلام النبلاء، ج5، ص392.

81-أخرجه: سنن الدار قطني: ج3، ص46، كتاب البيوع، حديث رقم 2982. والبيهقي في السنن، كتاب البيوع، 74 باب الرجل يبيع الشيء إلى أجل ثم يشتريه بأقل، رقم 10570. ج5، ص330. وعبد الرزاق في المصنف: كتاب البيوع. باب الرجل يبيع السلعة ثم يريد شراءها بنقد رقم (14812)، ج8، ص185

82-انظر: البهوتي، منصور (المتوفى: 1051هـ) (د.ت). كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية، دت، ج3، ص 16 .

83-انظر: ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد (المتوفى: 620هـ) المغني، مكتبة القاهرة، 1968، ج4، ص 258 .

84 - الشافعي، الأم، ج3، ص79.

85 - الدار قطني، السنن:ج3، ص46.

86 - الشافعي، الأم، ج3، ص79.

87 - الشافعي، الأم، ج3، ص79.

Referance:

Abu Al-Abbas, A. (Died 684 AH). Alfuruq, eilm alkutub.

Al-Ansari, Z. (Died 926 AH) (ND). Asni demands to explain Rawad student, Dar al-Kitab al-Islami.

Al-Azhari, M. (Died 370 AH) (1399AH). Zaher in the strange words of Shafi'i, the modern printing press, Kuwait: published by the Ministry of Awqaf and Islamic Affairs of Kuwait,.

Al-Bahouti, M. (Died, 1051). (ND). Kashaf Alqunae ean Matn Al'iiqnaei. Dar Alkutub Aleilmiitu

Al-Bayhaqi, A. (Died: 458 AH). (ND). Al-Sinan Al-Kubra. Part 5. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Al-Bukhari, M (Died 256 AH) (1422AH). Saheeh al-Bukhari, Dar Tuq al-Najat.

Al-Fayoumi, A. (Died 770 AH), Almisbah almunir, Beirut, Dar al-Kuttab al-Alami, p.44

Al-Firasabadi, M. (Died 817 AH) (1429AH). Alqamus almuhit. Order of Khalil Maamoun, Beirut: Dar al-Maarifah.

Al-Hittami, I. (d. 974 AH - 1567 AD), (ND). alfatawaa alfaqhiat alkubraa, Islamic Library.

Al-Mundhiri (ND), Almukhtasir, Part5

Al-Rafi'i, A. (Died 623 AH) (1417AH). Fath al-Aziz, explanation of al-Wajeez, printed by the margin of the total, 1ed, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..

Al-Razi, M. (Died 666 AH), Mukhtar al-Sahah, Modern Library.

Al-Sabki, A, (died: 756 AH) (ND). takmilat almajmue lilnawawii (Part 10), Cairo: Sheikh Mohammed Najib Al-Mutai'i Library,

Al-Shawkani, M., (Died in 1250 AH) (ND). Nyl al'atwar sharah multaqaa al'akhbar min 'ahadith syd al'akhbar. Beirut: Dar 'iihya' Alturath Al-Arabiy

Al-Sheikh, M. (Died 1389 AH) (1399AH). Fatawana warasayil samaha Sheikh Mohammed bin Ibrahim bin Abdul Latif Al-Sheikh, Government Press in Makkah.

Al-Sherbini, M. (Died 997 AH) (ND). maghni almuhtaj 'iilaa maerifat alalfaz almunhaj, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah..

Al-Suyuti, A. (Died 911 AH), (1403AH). Al-Ashbawah and Al-Nisayr, 1th. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.

Al-Zamakhshari, A. (Died 538 AH)(ND). Al-'Uqeeq in Ghareeb al-Hadith, Beirut: Dar al-Maarifah.

Al-Zarkali, K. (Died. 1396), (2002). Al'iielam, Dar al-ilm for millions Edition: 15th May.

Al-Zarkashi, B. (Died 794 AH) (1985). almnthwr fi alqawaeid alfaqhia, Part 2. Kuwait Ministry of Awqaf

Asfahani, A. (Died 502 AH) (1418AH). Almufradat fi ghurayb alquran, the investigation: Safwan Adnan Daoudi, Damascus: Dar Al-Qalam.

Dar al-Qutni (ND). Kitab albiuei, Hadith no. 2982

Hito, M. (1988). Alaijtihad watabaqat mujtahidi alshshafieia, Beirut: Lebanon: Resalah Publishers.

Hittami, I. (Died 974 AH - 1567 AD)(ND). Tuhfat almuhtaj fi sharah almunhaji, dar 'iihya' alturath alearabiu,.

Ibn Manzur, M. (Died 711 AH), (1956). lisan alearab, Beirut: Dar Sader.

Ibn Abidin, M. (Died 1252) (1992). rada almuhtar ealaa aldari almukhtar. 1th. part 5. Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn al-Qayyim, M. (Died. 751 AH), The footnote of Ibn al-Qayyim on Sunan Abi Dawood (printed with al-Sunan), Dar al-Kitab al-Alami, Beirut, 2, 1415. 9, p. 249.

Ibn Al-Qayyim, M. (Died 751 AH)(ND). I'ielam almuaqiein ean rabi alealamin, the investigation of Abdul Rahman al-Wakil, Cairo: Ibn Taymiyyah Library,

Ibn Fares, A. (died. 395), Dictionary of the Standards of Language, dar 'iihya' alturath alearabii, Beirut, 1, 2001, c. 4, p. 202

Ibn Hajar, A. (Died 852 AH) (1379AH). Fath al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari, investigation: Mohamed Fouad Abdel-Baqi and Mahabdine El-Khatib, Beirut: Dar al-Maarifah,

Ibn Hanbal, A. (Died 241 AH)(ND). Musnad Imam Ahmad, Foundation of Cordoba, Egypt, Part2. , interview No. (4834).

Ibn Hazm, A. (Died 456 AH) (ND). almahlaa bial'athari, Beirut: dar alafaq aljadida .

Ibn Qudamah, A. (Died: 620 AH) (1968). Almaghni. Cairo: Cairo Library.

Ibrahim, A., Abdel Halim, M., Attia, A, & Mohamed, A (ND). The Arabic Language Complex, almaejam alwasit, Qatar, Dar al-Ihiyya Islamic Heritage

Jamal, S. (Died 1204 AH) (ND). Fatawhat alwahhab bitawdih sharah munhaj altullab almaeruf bihashiat aljamal, Beirut: Dar al-Fikr.

Qabbani. M. (1985). Jawaher al-Qur'an. Beirut: edition of the dar 'iihya' aleulum.

Ramli, M. (Died 1004 AH) (1984). nihayat almuhtaj 'iilaa sharh almunhaj. Beirut: Dar al-Fikr.

Shaabir, M. (ND). research entitled " altuwruq alfuqhiu watatbiqatuh almasrifiat almueasirat fi alfaqih al'iislamii ". Submitted to the 19th Session of the International Islamic Fiqh Academy (OIC), Held in the Emirate of Sharjah, United Arab Emirates

Shafi'i, M. (Died 204 AH) (1990). Al'umu, Beirut: Dar al-Maarifah, ,

Shatby, I. (Died: 790 AH) (1997).Almuafaqat fi 'usul alshrye, 1ed, Part 4. Dar Ibn Affan.

مستوى صعوبات تقييم طلبة المرحلة الأساسية في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان

لهية خميس سيف السعدي *

محمد محمود الحيلة

غازي جمال خليفة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات تقييم طلبة المرحلة الأساسية في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. لتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية حسب جنس المعلِّم حيث بلغ عدد المعلمين (78) معلماً، وبلغ عدد المعلمات (176) معلمةً، استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج أن مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات تبعاً لجنس المعلم وللمرحلة التعليمية التي يعمل فيها. أما بالنسبة للخبرة فقد كانت الفروق لصالح المعلمين أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات، وبالنسبة للتخصص فقد كانت لصالح المعلمين من أصحاب التخصصات الأخرى.

الكلمات الدالة: صعوبات التقييم، مادة تقنية المعلومات، المرحلة الأساسية

* جامعة الشرق الأوسط.

تاريخ تقديم البحث: 2014/7/4م. تاريخ قبول البحث: 2015/3/2م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

Assessment Difficulties in Information Technology for the Basic Students in Sultanate of Oman from Teachers Point of View

Abstract

This descriptive study examined the difficulties of assessing the IT course in the Sultanate of Oman, from the teachers point of view. The stratified random sample consisted of 78 male teachers and, 176 female teachers representing various primary educational stages. Data was collected by valid and reliable questionnaire.

The study results revealed that the level of difficulties in assessing IT courses, from the teachers' perspectives was medium. In the other hand, there were no significant statistical differences at (α = 0, 05) in assessing the IT courses, from the teachers' perspectives in the Sultanate of Oman, attributed to the teachers gender. There were significant differences at (α = 0,05) in evaluating the IT course, from the teachers' perspectives in the Sultanate of Oman, attributed to the years of experience for the benefit of those who poss experience (less than five years). Also there were significant differences at (α = 0,05) in the difficulties of evaluating the IT course, from the teachers' perspectives in the Sultanate of Oman, attributed to the specialty, the differences were for the benefit of other courses' teachers.

Keywords: Assessment difficulties, IT course, Primary stage

مقدمة:

يعد تقييم تعلم الطلبة من أهم مراحل العملية التعليمية التعلمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتاجات ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة. إن التقييم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا وقدرتهم على بلورة الأحكام، واتخاذ القرار وحل المشكلات باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغيرات المتسارعة ومستجداتها، في زمن أمست فيه تكنولوجيا المعلومات سمة هذا العصر.

فالتقييم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقييم حديثة ومنهجية قائمة على أسس علمية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلّمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلّم لأغراض التعلّم ونتاجاته لها، وتمكّنه منها وإتقانه (Marzano, 2002).

فضلا على تحديد الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقييمية بصفته مؤشراً للمتعلم بما يتضمنه من أنشطة وتدريبات لاستثارة هذا الأداء كالأسئلة الصفية والمناقشات والمشاريع التي سيكلف الطلبة بها، والإجراءات التي سيقوم بها المعلم لتحديد تدرج أعمال الطلبة وتقدير مستوياتها (Sa'adah, et al.,2011)، وعليه يسمى التقييم الذي يراعي توجهات التقييم الحديثة بالتقييم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي، وهو التقييم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقييم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى فتبدو كنشاطات تعلّم، بالنسبة لهم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي، الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها بما يساعد الطالب على التعلّم مدى الحياة فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم). (The National Evaluation Team, 2004).

إن استخدام المعلمين لاستراتيجات التقييم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه فعاليات كل استراتيجية تتدرج أسفل منها يجعل تقويمهم لعملية تعلّم الطلبة حقيقيا، وواقعياً وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم استراتيجيات تعلم متعددة لطلبتهم لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل

المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى، فمعظم استراتيجيات التقييم البديل تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على والإبداع والتميز (Svinicki, 2004).

إن التقييم في العملية التعليمية يمثل بكل أساليبه ووسائله وأدواته عنصراً ومكوناً أساسياً في منظومة عمليتي التعليم والتعلم، حيث يمكن من خلاله الحكم على مدى جودة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتطوير ما يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور في ذلك النظام، ومن ثم فإن فلسفة التقييم وأساليبه وأدواته تختلف بالضرورة، تبعاً لاختلاف منظور ورؤية العاملين بالميدان التعليمي لطبيعة عملية التعلم. وتقييم تعلم الطلبة هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطي بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم عن طلبته.(Melhem, 2002).

وفي ظل الثورة التكنولوجية التي اقتحمت جميع المجالات ومنها بالطبع مجال التعليم، ومع التقدم المتلاحق في تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات، وما صاحبها من تطور في مجال تكنولوجيا التعليم، وظهور أساليب تعلم وتعليم حديثة تعتمد بشكل أساسي على تطبيقات تلك التكنولوجيا كان لابد من انعكاس ذلك على التقييم كمكون من مكونات منظومة التعليم، فظهر ما يعرف بتكنولوجيا التقييم كمجال فرعي من مجالات تكنولوجيا التعليم(Mayer ,2013).

وظهرت بالفعل بعض التوجهات الحديثة والمستحدثة في فلسفة وأهداف عملية التقييم، وفي أساليب ووسائل وأدوات التقييم. والتي تقوم على استخدام العديد من الأجهزة التكنولوجية المستحدثة، وهي ما يعرف باسم تكنولوجيا التقييم. فقد اقتحمت التكنولوجيا وتطبيقاتها كل مجالات الحياة الإنسانية بما فيها مجال التعليم، ونظراً لأن التقييم يمثل مكوناً مهماً من مكونات أي نظام تعليمي، كما أنه يمثل مكوناً مهماً ومجالاً فرعياً من مجالات تكنولوجيا التعليم كان لابد أيضاً من دخول التكنولوجيا لمجال التقييم التربوي والتعليمي).(Al-H'waidi, 2004) .

أساليب وأدوات التقييمفي تقنية المعلومات:

يحدد الغريب(Al-Ghareeb, 2009) أربعة أساليب أو أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني (تقنية المعلومات) ، هي:

1. الاستبانات والدراسات المسحية: وفيها يطلب من الطلبة الاستجابة على استبانة نحو برامج التعليم الإلكتروني، ومنها يتم الحصول على نتائج تتسم إلى حد كبير بالمصداقية.
2. المقابلات الشخصية: ومن خلالها يتم الحكم على مدى فعالية البرنامج في ضوء استجابات الطلبة.
3. الملاحظة والتطبيق: وفيها يتم وضع الطلبة في مواقف ممارسة وتطبيقات عملية، وفيها يتم ملاحظة مدى التقدم في مهارات الطلبة أثناء الممارسة باستخدام بطاقات الملاحظة.
4. الاختبارات التحصيلية الإلكترونية: وهي تهتم بأداء الطالب كسلوك ناتج عن كسب معرفي أو مهاري حققه بعد فترة تعلم في المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة الإلكترونية.

وقد أشار عبد العزيز (Abdulaziz, 2008) إلى ذلك :

1. ملفات الإنجاز: وهي تجميع منظم لأعمال الطلبة الهادفة وذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى يتم تكوينها عن طريق المتعلم وتحت إشراف وتوجيه المعلم.
2. تقييم الأداء: ويهتم بقياس قدرة المتعلم على أداء مهارات محددة أو إنجاز مهمة تعليمية محددة.
3. اليوميات: وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها المتعلم باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال، وتعد من أدوات التقييم البنائي.
4. إضافة إلى أوراق العمل، والتأملات الذاتية، وعدد مرات المشاركة، وتقييم الزملاء، والتقييم الذاتي .
5. و يمكن تصنيف تقييم أداء الطلبة تبعاً للمستويات الآتية ،(Qandeel,2000)؛ (Al-Lee; Agboola & 2000 ؛Dawesri,2004)

6. التقييم المبدئيpre evaluati: وهو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس، ويكون قبل التدريس ويهدف إلى معرفة مستوى الطلبة من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم .
7. التقييم البنائيFormative Evaluation: ويهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح، وهو متابعة تقدم تعلم الطلبة أثناء الدرس وإمداد المعلم بالمعلومات المبكرة حول فاعلية الطرائق والأنشطة والوسائل المستخدمة.
8. التقييم التشخيصي Diagnosis Evaluation: وهو تشخيص صعوبات التعلم في أثناء التدريس، والتي أظهرها التقويم البنائي السابق.
9. التقييم النهائيSummative Evaluation: وهو غالباً ما يتم في نهاية التدريس أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي لتحديد إلى أي حد تم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة .

أما في مجال تعريف تقنية المعلومات فقد عرفتها مجموعة تقنية المعلومات الأمريكية Information Technology of America Association بأنها دراسة، وتصميم، وتطوير، وتفعيل، ودعم أو تسيير أنظمة المعلومات التي تعتمد على الحواسيب، وبشكل خاص تطبيقات وعتاد الحاسوب، وتهتم تقنية المعلومات باستخدام الحواسيب والتطبيقات البرمجية لتحويل، وتخزين، وحماية، ومعالجة وإرسال، واسترجاع المعلومات الآمن .(Newhouse, 2011)

في حين عرّفت منظمة اليونسكو تقنية المعلومات بأنها: "تطبيق التكنولوجيا الإلكترونية ومنها الكمبيوتر والأقمار الصناعية وغيرها من التكنولوجيات المتقدمة لإنتاج المعلومات التناظرية والرقمية وتخزينها، واسترجاعها، وتوزيعها، ونقلها من مكان إلى آخر (Marzano,2002). وجاء في تعريف قائمة مصطلحات الحكومة الكندية لتقنية المعلومات بأنها "اقتناء المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وتوزيعها، ونشرها في صورها المختلفة النصية Textual، والمصورة Pictorial، والرقمية Numerical بوساطة أجهزة تعمل إلكترونياً وتجمع بين أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الاتصال من بعد Telecommunications(Newhouse, 2013 ; Hawsawi, 2002).

منهاج تقنية المعلومات في التعليم الأساسي في سلطنة عمان:

ويقصد بتقنية المعلومات: الأدوات التي يغير الإنسان من خلالها الأشياء في بيئته؛ لتحسين تسجيل المعلومات والمفاهيم ومعالجتها وتوصيلها. والحاسوب هو أحد تقنيات المعلومات يتعلم الطلبة من خلاله ويقومون بتنمية قدراتهم. وتتضمن دراسة تقنية المعلومات الآتي:

1. الطرق التي يمكن من خلالها الحصول على البيانات و المعلومات.
2. الطرق التي يمكن من خلالها تفسير البيانات والمعلومات واختيارها و تدقيقها.
3. الطرق التي يمكن من خلالها تسجيل البيانات والمعلومات و معالجتها.
4. الطرق التي من خلالها يتم التواصل مع الآخرين للمساعدة على تعزيز أو إصلاح الأفكار، والمفاهيم حول البيانات و المعلومات.
5. الطرق التي تمكن من تحليل وتأليف الأفكار والمفاهيم حول البيانات و المعلومات لإنشاء المعرفة.
6. الطرق التي يمكن من خلالها عرض المعرفة وتطبيقاتها إلى الآخرين.

المرتكزات الأساسية لمنهاج تقنية المعلومات:

تتضمن المرتكزات الأساسية التي تغذي عملية تطوير منهاج تقنية المعلومات الآتي (Al-Kendi,2011):

1. يشكل تعلم تقنية المعلومات جزءاً مهماً في عمليات الفهم والمهارات التي يحتاجها الطلبة عند تخرجهم من المدرسة.
2. يعد النمو المهني للمعلمين مفتاحاً لنجاح أية خطة في تقنية المعلومات.
3. ينبغي ألا يتعامل المعلمون مع الحاسوب كمادة جديدة ومنفصلة بل كونها طريقة أخرى تمكن الطلبة من تعلم الأنظمة الأساسية.
4. نادراً ما يتم الاحتفاظ بالمهارات التي تدرس منفصلة أو أنها تنقل إلى مواقع أخرى.

5. تتضمن عملية إدخال برنامج تقنية المعلومات في المنهاج ودمجه بالمواد الأخرى خطة تتوازى مع المخرجات التعلمية للطالب في كافة الأنظمة.
6. يرتبط تطبيق البرمجيات التي يزود بها الطالب بمهارات الاستخدام.
7. يعتمد استخدام الطلبة للبرمجيات والأجهزة في الحاسوب على نوعيتها، وملاءمتها للعملية التعلمية.
8. ينبغي دعم استخدام الحاسوب في المدارس بالتوزيع الكافي للمصادر، استراتيجيات الصيانة، مجموعة من المستخدمين المتعاونين، وتطوير وتجديد المنهاج لدعم المنهاج الحالي.
9. توزع الميزانية المخصصة بالتساوي بين أجهزة الحاسوب و برمجياته، والمستخدم.

الأهداف العامة لتقنية المعلومات:

يمكن إيجاز مستويات الطلبة في مادة تقنية المعلومات بحسب مقياس إنجازهم للأهداف العشرة الموضحة لاحقاً) (Gibbs, 2007)، وهي لا تقتصر على مكونات أجهزة بعينها أو تطبيقات لبرمجيات محددة، بل يمكن النظر اليها كوجهة نظر متكاملة لجميع استخدامات تقنية المعلومات (Çeken, 2010)، وهي خاضعة للتطبيق لجميع الصفوف بدءاً بالاستخدامات الأولية للحواسيب. من خلال تعليم الطلبة هذه المادة، فإنه يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف العشرة الآتية:-Al) (Kendi,2011:

1. مراعاة واحترام النواحي الاجتماعية والثقافية والعرقية والسياسية والقانونية والدينية الخاصة بسلطنة عمان والمجتمعات الأخرى.
2. تشغيل أنظمة تقنية المعلومات والتحكم فيها وحل المشكلات المتعلقة بها.
3. شرح مفاهيم ومفردات تقنية المعلومات.
4. تخطيط ودمج استخدامات تقنية المعلومات في الأوجه المناسبة لدراستهم.
5. الحصول على البيانات من خلال أنظمة تقنية المعلومات.

6. تفسير واختيار وتدقيق البيانات.
7. إدخال وتحرير ومعالجة البيانات.
8. تبادل الأفكار مع الآخرين باستخدام أنظمة تقنية المعلومات.
9. إنشاء معارف تعتمد على المعلومات المكتسبة من تحليل البيانات.
10. تقديم المعارف وعرضها عن طريق استخدام أنظمة تقنية المعلومات.

المنهاج اللولبي لتقنية المعلومات:

يحتاج الطلبة إلى التعرض المتعدد للمفاهيم و المهارات التي تقدم في مواقف متباينة، ومن خلال هذا التعرض المتكرر يبدأ الطلبة في فهم واستيعاب العلاقات والصلات بين هذه المفاهيم والمهارات وتدرجها في الصفوف الدراسية المختلفة. ويمكن تعريف المنهاج اللولبي بأنه منهاج متحد المراكز الذي يعمل على تغطية نفس المادة في كل مرحلة من مراحل تطبيق المنهج مع زيادة التعمق والتوسع في التفاصيل كلما تقدمت المرحلة، ومن هنا فإن الطرق التي سيتبعها الطلبة من خلال هذا المنهاج يمكن أن ينظر إليها على أنها طرق لولبية(Al-Badi,2005) ,Ngai-Ying, 2009; . ويمكن النظر إلى كل هدف من الأهداف العشرة السابقة كقطاع واحد في دائرة المنهاج، بحيث يرى الطلبة خلال السنوات الأولى أجزاءً يسيرة من كل قطاع، وبمرور السنوات يتعرضون للمزيد في كل صف دراسي أعلى بحيث تتغير المعارف والمهارات والقيم الفعلية التي يتم تعلمها، ولكن تظل الأهداف العشرة الأساسية دائما هي نفسها (Çeken, 2010).

أن كل هدف من الأهداف العامة لتقنية المعلومات يمثلها قطاع من القطاعات العشـــرة ، التي يمر بها الطلبة خلال المنهاج من المرحلة الأولى إلى أن يقوم بتكملة الصـــف العاشـــر. وخلال هذا المسار اللولبي يمر الطالب بأنواع متباينة من التجارب والقدرات التعليمية في كل عام دراسي، وتتاح له العديد من الفرص لعرض قدراته من خلال كل فئة من الفئات أو القطاعات العشـــرة الموســـعة. (Ministry of Educaation,2012).

ويتضمن الهيكل التنظيمي لتقنية المعلومات مؤشرات المستوى الدراسي للطلبة. ويتم تنظيم وثيقة المدى والتتابع عن طريق برمجيات وأجهزة الحاسوب. تعرض الخبرة التعلمية للطالب في مربع يحتوي على أعمدة مستويات مرتبة بحروف تمثل التقدم والنمو والتعزيز والتطبيق. وإذا تكرر ظهور حرف في

أعمدة مختلفة، فإن ذلك يشير إلى أن قدرة تعلمية معينة قد تظهر في سلسلة من المراحل الدراسية. إن المؤشرات الدقيقة لقدرات الطلبة في برنامج تقنية المعلومات في مرحلة دراسية ما تظهر في دليل المنهج للمعلم.

وخلال سنوات تواجد الطلبة في مدارس التعليم الأساسي سوف يكون هناك ما يزيد على ألف وأربعمائة طريقة مختلفة مبينة في الإطار العام لتقنية المعلومات (وثيقة مصفوفة المدى والتتابع) من خلالها يكون الطلبة قادرين على إبراز قدراتهم على تحقيق الأهداف العشرة الرئيسة خلال مرحلة التعليم الأساسي، والعديد من هذه الطرق سوف يقترب منها التلميذ في الصفوف العليا التي تتماشى مع نضجه.

إن دمج تقنية المعلومات مع المواد الدراسية الأخرى يتطلب تخطيطاً دقيقاً ومتوازياً، ولإنجاز ذلك تم وضع المعرفة والمهارات والقيم المرتبطة بالمواد الدراسية لتكون جنباً إلى جنب مع تلك الخاصة بتقنية المعلومات، وبهذه الطريقة فإن تقنية المعلومات لن تصبح مادة دراسية تدرس بطريقة منفصلة، ولكنها تصبح وسيلة لمساندة تعلم المواد الدراسية الأخرى (Al-Badi,2005) .

وفي حين يقتصر التقييم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على الملاحظة فضلا عما يمكن أن يقدمه المعلمون أو مشرفو المادة من التعليمات دون إلزام باستخدام أساليب عديدة وأدوات متنوعة كالمقابلات والاستبانات والاختبارات وغيرها يبدي المعلمون أثناء انعقاد الدورات التدريبية واللقاء مع المشرفين التربويين شكواهم وتذمرهم من صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات مطالبين باقتراح أساليب تقويمية أخرى غير الملاحظة المقصودة غير المحددة بعناصر الملاحظة، وبإجراءات محدده ومزودة بأمثلة، فضلاً عن التدريب عليها وعقد مشاغل خاصة بها.

لقد ركَّزت الدراسات السابقة ذات الصلة بمادة تقنية المعلومات على جانبين: الأول أهتم بمعوقات تطبيق مادة تقنية المعلومات، ولم تتناول موضوع التقييم بشكل مباشر وواضح وإنما تناولته بشكل جزئي. فقد أجرى هارلو (Harlow, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد المعيقات التي تؤثر في تطبيق منهاج التربية التكنولوجية لطلبة الصف الثاني الثانوي في نيوزلندا في خمسة مجالات هي: التطوير المهني، استراتيجيات التدريس، المعلم، والمنهاج، وتقييم تعلم الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (801) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوئية ممن يدرسون منهاج التربية التكنولوجية للصف الثاني الثانوي،

واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أبرز المعيقات التي تؤثر في تطبيق المنهاج تتعلق بتنظيم المنهاج، يليها كبر حجم المنهاج، وافتقار المنهاج للأمثلة والنشاطات، كما شكلت البيئة الفيزيقية أبرز تلك المعيقات، وعدم عقد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية التعامل مع المنهاج، ووجود أثر للنوع الاجتماعي في المعيقات التي تواجه تطبيق المنهاج لصالح المعلمين الذكور.

أما قصيعة وعبده (Qasseea, et al., 2006) فقد قاما بدراسة هدفت إلى التعرف على أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في مدارس غزة، والتعرف على الفروق في المشكلات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين، والتي تعزى لمتغيرات المؤسسة التعليمية المشرفة، تخصص المعلم وجنسه. تكونت عينة الدراسة من (78) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات في الصعوبات المتعلقة بالإمكانات المادية بنسبة (77.88%) والصعوبات المتعلقة بطبيعة منهاج التكنولوجيا بنسبة (65.2%) والصعوبات المتعلقة بالكفايات التعليمية للمعلمين بنسبة (49.14%) .

وأجرى فريحات وعبوشي(F'reihat,et al., 2008) دراسة هدفت للتعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وعلاقتها بمتغيرات الوظيفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وقد تحدد مجتمع الدراسة بمعلمي التكنولوجيا من الصفوف الخامس وحتى العاشر الاساسي في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة ومديريهم، وقد تم اختيار عينة الدراسة من (26) مديرًا ومن (37) معلمًا، ولإتمام هذه الدراسة، تم إعداد استبانة تكونت من أربعة محاور: المحور الأول، "معوقات تتعلق بالمعلم وإعداده"، والمحور الثاني "معوقات تتعلق بمحتوى المنهاج"، والمحور الثالث "معوقات فنية"، والمحور الرابع "معوقات تتعلق بالتجهيزات والمواد". وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة "مرتفعة" على جميع محاور الاستبانة، حيث كشفت الدراسة أن أهم المعيقات من وجهة نظر المعلمين هي المتعلقة بالنواحي الفنية والإدارية، يليها محور المعيقات المتعلقة بالمحتوى، ثم المعيقات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية، وفي المرتبة الأخيرة معيقات تتعلق بالمعلم وإعداده، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات نوع الوظيفة، والجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أما العسيلي، والكركي(Al-Esaili, et al, 2011) فقد قاما بدراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل من منظور المعلمين، وأجريت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2011. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (448 معلمًا ومعلمة)، اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغت (107 معلمين ومعلمات). طبقت الدراسة باستخدام استبانه لقياس درجة المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا ضمت (46) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل كانت بدرجة "متوسطة" للدرجة الكلية ولجميع المجالات، وإلى عدم وجود فروق في درجة المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا تعزى: للمنطقة التعليمية للدرجة الكلية وجميع المجالات، وجنس المعلم للدرجة الكلية، وجميع المجالات، ما عدا المجال الأول، وكانت الفروق لصالح الذكور، والمرحلة التي يدرسها وذلك للدرجة الكلية ولجميع المجالات، ما عدا المجال الثالث، وكانت الفروق لصالح فئة(8،9،10)، أما تخصص المعلم فلم توجد فروق في درجة المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا للدرجة الكلية ولثلاثة مجالات، بينما وجدت فروق في المجال الرابع، وكانت الفروق بين تخصص تكنولوجيا وتخصص "أخرى" وكانت لصالح فئة تخصص "أخرى.

وأجرى اشتيوي (Eshtawi,2013) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي منهاج تكنولوجيا المعلومات للصف الأول الثانوي لدى تدريسهم المنهاج المقرر في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي (2012/2011)، والتي مثلت ما نسبته (72%) من المجتمع الأصلي، وقد بلغ عددهم (88) معلماً، ومعلمة، وتم توزيع الاستبانة على أفراد العينة، وتكونت أداة الدراسة من استبانه أعدها الباحث لأغراض الدراسة، مكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة هي: معوقات متعلقة بالمعلم، ومعوقات متعلقة بالطالب، ومعوقات متعلقة بالمحتوى التعليمي، ومعوقات متعلقة بظروف البيئة التعليمية، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات التي يواجهها معلمي منهاج تكنولوجيا المعلومات بالنسبة لمجال المحتوى التعليمي كان (3.74) وبدرجة عالية، ولمجال الطالب كان (3.70) وبدرجة عالية، ولمجال ظروف البيئة

التعليمية كان (3.1) وبدرجة متوسطة، ولمجال المعلم كان (2.95) وبدرجة منخفضة جداً، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة المعوقات التي تواجه معلمي تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة المعوقات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم لمصلحة (أقل من سنتين)، ولمتغير المؤهل العلمي لمصلحة (دبلوم)، ولمتغير التخصص الأكاديمي لمصلحة (تخصص آخر).

في حين ركزت دراسات أخرى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم مختلفة مثل دراسة كل من (Al-Dawood,,2004)، (Khneish, 2006)، (Al-Ghaferi,2006)، (2008) (Al-Ahmadi,2008)، (Ambosaaidi,et al,2009)، (Abu Hathrah,2010)، (Abu Shaeerah, et al.,2010)، (Ramadan,2010)، (2010)(Al-Najem, 2010) ، (Al-Motari,2010) ، (Tubaqi,2011)، وكان معظم تلك الدراسات يركز على نوعٍ واحد من أنواع التقييم وهو التقييم المستمر. وقد خلت كل الدراسات السابقة من أي دراسة تتناول التقييم في مادة تقنية المعلومات.

لذا، فإن أبرز ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها الدراسة الأولى في سلطنة عُمان التي تحاول تعرف صعوبات التقييم في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد تكاد تكون هي الدراسة الأولى محلياً وعربياً في حد علم الباحثين، وستعتمد هذه الدراسة على وجهات نظر المعلمين إذْ أنهم هم المشاركون في تقييم مادة تقنية المعلومات أثناء الخدمة، وكذلك تتميز الدراسة الحالية بانها أجريت على عينة من المعلمين في سلطنة عمان في حين أن الدراسات السابقة لم يتم اعتماد المعلمين في تقييم مادة تقنية المعلومات ودرست الموضوع في إطار متغيرات مختلفة.

مشكلة الدراسة:

تقويم النتاجات في مختلف المواد الدراسية يُمكن المنهج المدرسي من مواكبة التغير السريع الحاصل في المجتمعات، ويستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع،

إلا أنه على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العمانية في اقتراح الأساليب الكفيلة في تقييم مخرجات التدريس في مختلف مقررات التعليم الأساسي، ما زال القصور يعتري تقييم مادة تقنية المعلومات. إن تقصي الباحثة لآراء معلمي مادة تقنية المعلومات، وتفحص بنود استمارة التقييم المستخدمة، والتي تشمل عناصر التعلم لمادة تقنية المعلومات لمرحلة التعليم الأساسي الآتية: المعرفة والفهم، وتطبيق العمليات، وحل المشكلات واستخدام أدوات تقويم تتضمن عناصرها: الأعمال الشفوية، والأنشطة العملية، والملاحظة، وكذلك الممارسة الميدانية. إلا أن الممارسة الميدانية لعملية تقييم مادة تقنية المعلومات تقتصر على أداة واحدة هي الملاحظة العفوية العامة ودون بنود للملاحظة، وعند مقابلة المشرفين التربويين وعقد اللقاءات بينهم وبين المعلمين تذكر بعض الشكاوى الميدانية من قبل المعلمين وتقتصر الإجابة على أن مؤهلات المعلمين وتخصصاتهم وخبراتهم في تدريس تقنية المعلومات منها يعود للمعلم كما ذكر سابقاً، ومنها ما يعود للمنهاج وأساليب التقييم التي يجب توظيفها حسب ما جاء باستمارة التقييم، كما أن تجربة تقنية المعلومات بسلطنة عمان ما زلت حديثة.

وبما أن تطوير منهاج تقنية المعلومات (الحاسوب) يتوقف على المعلومات التي يقدمها التقييم لاتخاذ القرار المناسب حول دقة النتاجات التي قد يظهرها الطالب من هذه المادة، وبالتالي التوصل إلى قرارات تفيد في تطوير برامج ومقررات تقنية المعلومات، وبما أن التقييم كمفهوم يفيد بيان قيمة الشيء، والتقييم لتقنية المعلومات في الحلقتين الأساسيتين بسلطنة عمان يقتصر على أسلوب واحد من أساليب التقييم كما تبين من الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من المعلمين، هو ملاحظة أداء الطالب باستخدام مهارات معينة بالحاسوب، ويقتصر على ما يمكن أن يقدمه المعلم المهتم كاختبار ورقي أو حاسوبي قصير، مما يوجد صعوبات في تقييم مادة تقنية المعلومات قد تمتد لتشمل أساليب ووسائل أخرى يتم استخدامها والتدرب عليها. لذا ستحاول هذه الدراسة تقصى الصعوبات التي تواجه عملية التقييم في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين لمرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم (حلقة أولى، حلقة ثانية)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية (1 وأقل من 5 ، 5 –أقل من 10 ، 10سنوات فما فوق) ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى للتخصص (حاسوب، مادة أخرى)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، وتقصي الفروق في مستوى تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في ضوء عدد من العوامل الديمغرافية للمعلّم، الجنس، والمرحلة التعليمية، والخبرة والتخصص.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين:

الجانب النظري: قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العمانية بخاصة والمكتبة العربية عامة بموضوع جديد يعود بالفائدة، من خلال الإطار النظري لمادة تقنية المعلومات.

الجانب التطبيقي: من خلال تناولها عنصراً يعتبر من أهم ركائز وعناصر المنهاج في نجاح العملية التربوية وهو عنصر التقييم، ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة الآتي:

- المعلمين بمساعدتهم لتعرف الصعوبات التي تواجههم أثناء تقييم مادة تقنية المعلومات في مرحلة التعليم الأساسي.
- المشرفين التربويين حين يطلعون على نتائج هذه الدراسة ومحاولة سد لثغرات في جوانب النقص والقصور الذي يعتري وسائل وأساليب التقييم لمادة تقنية المعلومات.
- دائرة المناهج في وزارة التربية والتعليم العمانية حين تتأكد من خلال نتائج هذه الدراسة أن هناك أمراً ينبغي معالجته، وهو عنصر التقييم لمادة تقنية المعلومات، الذي يترتب على الملاحظة لمخرجات هذه المادة، ومن ثم مساهمتها في تحسين منهاج تقنية المعلومات بإدخال عناصر جديدة على عملية التقييم لهذه المادة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

الحدود البشرية: معلمي تقنية المعلومات.

الحدود المكانية: محافظة الباطنة.

الحدود الزمنية: خلال الفصل الدراسي الثاني في سلطنة عمان للعام الدراسي 2013 – 2014

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات الاستبانة التي أعدها القائمون على هذه الدراسة لهذا الغرض، وبالعينة ومجتمع الدراسة المسحوبة منه، والمجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات: تعرَّف بأنها العقبات أو العوائق التي يواجهها المعلم في تقييم نتاجات الطلبة النظرية والعملية في مادة تقنية المعلومات، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

تقنية المعلومات: هي مادة دراسية مقررة من قبل وزارة التربية والتعليم العمانية على طلبة المرحلة الأساسية (الحلقة الأولى، والثانية) والذين تتراوح أعمارهم بين 6–16 سنة وتتناول موضوعات خاصة بالحاسوب وكيفية التعامل معه.

المرحلة الأساسية: هي نظام تعليمي مدته عشر سنوات ويتكون من مرحلتين هما: الحلقة الأولى وتبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي، والحلقة الثانية وتبدأ من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي يتبعها مباشرة المرحلة الثانوية ومدتها سنتان.

معلمو التخصصات الأخرى: هم معلمون متخصصون لمواد دراسية أخرى كالرياضيات والفيزياء، ومواد أخرى تم إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم لتدريس مقرر تقنية المعلومات.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بدراسة ظاهرة أو حدث أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحثين.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمي المدارس الأساسية في محافظة الباطنة، بمختلف فئاتهم ومستوياتهم العلمية وتخصصاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014/2013) والبالغ عددهم (743) معلماً ومعلمةً منهم (229) معلماً، و(514) معلمةً، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة.

الجدول (1) توزع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية في محافظة الباطنة حسب جنسهم (*)

الجنس	العدد
معلم	229
معلمة	514
المجموع	743

(*) الأعداد مأخوذة من السجلات الإحصائية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الباطنة 2014/2013.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم عينة المعلمين بـ (254) معلماً ومعلمة بناء على جدول (Krejcie & Morgan, 1970:608) لتحديد حجم العينة للنشاطات البحثية والذي شكل ما نسبته 34% من مجتمع الدراسة، ثم اختار القائمون على هذه الدراسة عينة عشوائية طبقية تناسبية حسب جنس المعلم، حيث بلغ عدد المعلمين (78) معلماً، وبلغ عدد المعلمات (176) معلمةً.

أداة الدراسة:

لقد تم تطوير استبانة اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، مثل دراسة كل من الداود (2004)، والمطيري (2010)، والناجم (2010)، وأمبوسعيدي، والراشدي (2009)، كما تم استطلاع آراء عينة استطلاعية حول صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات تكونت من (30) معلما ومعلمة في محافظة الباطنة، وقد صممت الأداة لقياس صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ، وتكونت الاستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: تضمن المعلومات الشخصية عن المعلمين في المدارس الأساسية في محافظة الباطنة، وهي: الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص، وسنوات الخبرة في التعليم.

القسم الثاني: ويتضمن فقرات الاستبانة، إذ تكونت الأداة بصورتها الأولية من(45) فقرة، جاءت في واحد تقيس صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، حيث تناولت الفقرات الجوانب النظرية والتطبيقية في تقييم أداء الطلبة، والوسائل والأدوات المستخدمة في عملية التقييم، وتقسيمات الجوانب المعرفية والتطبيقية وحل المشكلات التي ينبغي تقييمها لدى الطلبة، والعلاقة بين المنهج وبنود استمارات التقييم المستخدمة في تقييم أداء الطلبة في مادة تقنية المعلومات.

صدق أداة الدراسة:

بغرض التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة عرض الباحثون الصورة الأولية للاستبانة على عشرة (10) محكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية

ومشرف تربوي من سلطنة عمان، للوقوف على آرائهم حول مدى دقة الفقرات من حيث صياغتها اللغوية ومدى انتمائها للمجال المدروس من جهة، ومدى ملاءمة الفقرات وشموليتها ومناسبتها للدراسة، وأي تعديل مقترح، أو التوصية بإضافة عبارات أخرى جديدة من جهة ثانية.

وقد أخذ الباحثون بالاعتبار آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، إذ تم تعديل وإعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة، وحذف أربع فقرات أوصى المحكمون بحذفها وذلك بسبب تكرار معناها في فقرات أخرى، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر من المحكمين. ومن ثم أصبحت أداة الدراسة صالحة للتطبيق في صيغتها النهائية والتي تتضمن(41) فقرة وبتدريج خماسي، على النحو الآتي: دائماً (5) غالباً (4) أحياناً(3)، نادراً (2)، مطلقاً(1) .

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الأداة أن يعطي المقياس اتساقاً في النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، تم استخدام طريقة طريقة إعادة الاختبار (test-retest) إذ تمَّ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة وبعد مرور أسبوعين طبقت الأداة مرة أخرى على العينة نفسها، وحسب معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ (0.832)، كما حسب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ الفا(Cronbach Alpha) للتطبيق الأول فقط، إذ بلغ معامل كرونباخ الفا للدرجة الكلية للأداة (0.899) وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بمعامل اتساق مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسيطة الآتية:

1- جنس المعلم وله مستويان: ذكور، وإناث.

2- المرحلة الدراسية: ولها فئتان: حلقة أولى، و حلقة ثانية.

3- سنوات الخبرة للمعلمين، ولها ثلاثة مستويات:

* أقل من 5 سنوات
* 5 سنوات وأقل من 10 سنوات.
*10 سنوات فأكثر.

4- تخصص المعلم وله مستويان: * حاسوب. *مادة أخرى.

5- صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات والتي تم قياسها كمتغير تابع بوساطة الاستبانة التي تمَّ تطويرها لأجل هذا الغرض.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة واختبار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق الاستبانة عليها، تم الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم، إذ قامت الوزارة بإرسال خطابٍ موجهٍ لمديرية التربية والتعليم والتي تتبع لها المدارس مدار البحث، لتسهيل جمع المعلومات، وتم توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في المدارس التابعة لمحافظة الباطنة، واعتمدت الزيارات الشخصية والمخاطبات الرسمية مع شرح أهداف البحث وطُلبَ من أفرادها تعبئتها بدقة وموضوعية، وتمَّ التأكيد للأفراد المشمولين بالدراسة، على أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وتم إعطاء المستجيبين فرصة كافية للإجابة واستغرق توزيع الاستبانات وجمعها شهراً، وقد تم تفريغ الاستبانات المسترجعة والبالغ عددها (254) استبانة في نموذج خاص بالحاسب باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) الإصدار (20) تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصعوبة للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار "ت"t"-test" لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال: الثاني والثالث والخامس الخاصة بمتغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص.
- تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع الخاص بمتغير الخبرة التدريسية للمعلمين، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك لظهور فروق دالة إحصائياً.
- واستخدم المعيار الإحصائي الآتي للحكم على مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات صعوبات تقييم مادة تقنية المعلومات:

(1– 2.33) مستوى صعوبة منخفض.

(2.34 – 3.67) مستوى صعوبة متوسط.

(3.68–5) مستوى صعوبة مرتفع.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، ويظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبة
40	صعوبة تقييم أداء الطلبة في الأنشطة الجماعية	4.06	0.86	1	مرتفع
17	غياب قوائم تدقيق معدة مسبقاً لتقييم مشاركة الطالب في مادة تقنية المعلومات.	3.94	1.08	2	مرتفع
8	قلة التجهيزات المتعلقة بغرفة الحاسوب لإنجاز التطبيقات العملية.	3.86	1.08	3	مرتفع
10	التفاوت الزمني بين الحلقتين الأساسيتين في إنجاز التطبيقات العملية .	3.86	1.04	3	مرتفع
18	افتقار المعلم للحرية في اختيار أدوات التقييم المناسبة لقياس أداء الطالب لكل برنامج من برامج تقنية المعلومات	3.85	1.08	5	مرتفع
41	انتفاء الموضوعية في تقييم مادة تقنية المعلومات لاعتماده على تقدير المعلم.	3.83	1.17	6	مرتفع

13	افتقار التقييم للتغذية الراجعة الفورية لأعمال الطلبة في مادة تقنية المعلومات.	3.82	1.05	7	مرتفع
21	صعوبة صياغة أسئلة تقيس مهارات حل المشكلات في مادة تقنية المعلومات.	3.81	1.05	8	مرتفع
19	تداخل التقسيمات المتعددة (المعرفة والفهم، تطبيق العمليات، حل المشكلات) في سجلات تقييم أداء الطلبة في مادة تقنية المعلومات.	3.78	1.07	9	مرتفع
22	ضعف استيعاب المعلمين لآلية إعطاء الدرجات للمشاريع في استمارة التقييم.	3.78	1.11	9	مرتفع
11	قلة الوقت المخصص لتقييم أداء الطلبة عند تنفيذ المهارات الخاصة.	3.75	1.07	11	مرتفع
23	تركيز اهتمام المعلمين على (متى ينهي عملية التقييم)، وليس (كيف ينفذ عملية التقييم!).	3.75	1.08	11	مرتفع
33	عدم التوافق بين خانات (أربع خانات للفصل الدراسي كاملاً) استمارة التقييم التي أقرتها الوزارة.	3.75	1.04	11	مرتفع
32	فقدان التسلسل المنطقي الذي يلم بالتقييم الصحيح (الربط بين المنهج وبنود التقييم).	3.74	1.13	14	مرتفع
16	غياب الاختبارات التقيميه في كتاب الطالب بالحلقة الثانية وعدمه بالحلقة الأولى.	3.73	1.08	15	مرتفع
20	حاجة أساليب التقييم الحالية في تقنية المعلومات لوقت طويل من الحصة الصفية.	3.72	1.10	16	مرتفع
30	ضعف التوافق بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقات التقييم المستخدمة في مادة تقنية المعلومات.	3.70	1.14	17	مرتفع

24	التركيز على الجوانب المعرفية في عملية تقييم مادة تقنية المعلومات.	3.69	0.94	18	مرتفع
25	إهمال تعلم مهارات الحياة في عملية تقييم مادة تقنية المعلومات المراد اكتسابها .	3.69	1.11	18	مرتفع
3	الاقتصار على اختبار واحد في تقييم أداء الطلبة على الأغلب للحلقة الثانية .	3.67	1.05	20	متوسط
9	الافتقار إلى الأمان الإلكتروني لملفات الطلبة الإلكترونية.	3.66	1.14	21	متوسط
28	وجود كثير من المهارات المركبة فى مادة تقنية المعلومات مما يجعل تقييمها صعبًا.	3.64	1.16	22	متوسط
36	قلة عدد الحصص المخصصة لمادة تقنية المعلومات مما يفقد الفرصة لعملية التقييم من جانب المعلم بالحلقة الأولى.	3.64	1.09	22	متوسط
2	قلة الدورات التدريبية التى تمكن المعلمين من الاطلاع على أساليب التقييم الحديثة.	3.63	1.10	24	متوسط
15	كثرة الأنشطة في كل برنامج من برامج التعليم الأساسي يعيق عملية التقييم.	3.63	1.14	24	متوسط
31	غياب الآلية الواضحة والموحدة لكيفية تنفيذ التقييم لمادة تقنية المعلومات.	3.63	1.16	24	متوسط
26	تركيز المعلمين على إتقان الطلبة لمهارات الحد الأدنى في مادة تقنية المعلومات.	3.62	1.08	27	متوسط
7	ضعف الربط بين التطبيقات العملية لمادة تقنية المعلومات والخبرات الحياتية للطالب.	3.61	1.11	28	متوسط
12	اقتصار التقييم في مادة تقنية المعلومات على الملاحظة العابرة لأداء الطلبة.	3.61	1.06	28	متوسط
27	قصور مقدرة بعض المعلمين على التوفيق بين طريقة التدريس وأسلوب التقييم.	3.61	0.98	28	متوسط
38	كثرة أعطال الأجهزة وملحقاتها تعيق عملية التقييم.	3.60	1.12	31	متوسط
6	يصعب إعطاء تقدير لكل نشاط من الأنشطة التي يقدمها الطالب في مجال تطبيق العمليات	3.59	1.13	32	متوسط

14	ضعف التقييم المستمر لأعمال الطلبة في مادة تقنية المعلومات.	3.59	1.02	32	متوسط
39	ازدحام عدد الطلبة في الصف الواحد بشكل يفقد التوافق مع عدد الأجهزة المتوفرة في الغرفة الصفية عند عملية التقييم.	3.57	1.14	34	متوسط
5	يصعب تقييم مخرجات استخدام الحاسوب المتعلقة بالتصميم (تلوين، رسم).	3.53	1.00	35	متوسط
29	عدم شمولية مهارات التقييم في مادة تقنية المعلومات للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.	3.52	1.08	36	متوسط
34	افتقار الربط في استمارة التقييم التي أقرتها الوزارة لعنصر مهم وهو تطبيق العمليات في تقنية المعلومات وعدد الأنشطة التي يؤديها الطلبة.	3.51	1.09	37	متوسط
4	عدم وجود اختبار لمادة تقنية المعلومات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	3.48	1.12	38	متوسط
37	صعوبة تقييم تطبيق العمليات لأداء الطلبة نظرا لتنفيذه الأنشطة برفقة المعلم.	3.46	1.14	39	متوسط
35	قلة اهتمام الطلبة بمادة تقنية المعلومات لأنها لا تحسب ضمن المواد الأساسية لانتقالهم من صف لآخر.	3.42	1.08	40	متوسط
1	الاقتصار على كمية المعلومات من غير نوعيتها عند تقييم أداء الطلبة من قبل المعلمين.	3.24	0.78	41	متوسط
الدرجة الكلية		3.67	0.61		متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، والانحراف المعياري (0.61)، وجاءت الفقرات في المستويين المرتفع والمتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.06– 3.24)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (40) التي تنص على "صعوبة تقييم أداء الطلبة في الأنشطة الجماعية"، بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.86) وبمستوى صعوبة مرتفع،

وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17) التي تنص على" غياب قوائم تدقيق معدة مسبقا لتقييم مشاركة الطالب في مادة تقنية المعلومات" بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (1.08) وبمستوى صعوبة مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (35) التي تنص على " قلة اهتمام الطلبة بمادة تقنية المعلومات لأنها لا تحسب ضمن المواد الأساسية لانتقالهم من صف لآخر" بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (1.08) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي تنص على" الاقتصار على كمية المعلومات من غير نوعيتها عند تقييم أداء الطلبة من قبل المعلمين" بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.78) وبمستوى صعوبة متوسط.

أشارت النتائج إلى أن مستوى صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان كان متوسطاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى شعور المعلمين أن لديهم المقدرة على القيام بالدور المتوقع منهم في عملية التقييم في مادة تقنية المعلومات والإسهام في تحويله من النماذج المتمركزة حول المعلم إلى النماذج المتمركزة حول المتعلم، إلا في بعض الجوانب والتي يرى المعلم أنه يواجه فيها صعوبات، وبمستوى مرتفع مثل الفقرة (40) التي تنص على" صعوبة تقييم أداء الطلبة في الأنشطة الجماعية"، والفقرة (17) التي تنص على" غياب قوائم تدقيق معدة مسبقاً لتقييم مشاركة الطالب في مادة تقنية المعلومات" وبمستوى مرتفع. مما يعني عدم وجود تركيز على موضوعات التقييم التي تحتاج إلى تعمق فيها. كما أن التطبيق العملي لها في المواقف الصفية ما زال محدوداً لعدة أسباب منها عدم وجود المواد التربوية المحوسبة الكافية والمناسبة، وعدم كفاية الأجهزة لعدد الطلبة في المدارس حيث يوجد في أغلب المدارس مختبر حاسوب واحد أو اثنان وهذا لا يتناسب مع عدد الطلبة في المدرسة وعدد حصص المواد الدراسية التي يمكن استخدام الحاسوب فيها، ولذلك لا يجد المعلم الفرصة الكافية ليطبق ما تعلمه على طلبته، خاصة وأن استخدام المعلم في بعض الأحيان للحاسوب ينحصر في إعداد الواجبات الإدارية وأوراق العمل للطلبة مما يعني قلة تطبيق المعلم لكيفية تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات، أما فيما يختص بتفعيل الإنترنت والمواقع الإلكترونية في خدمة المنهاج، وإعداد بنوك الأسئلة، فهو نادر وقليل وحسب ما تسمح به الظروف، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العسيلي، والكركي(Al-Karaki, et al,2011) ، التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من صعوبات التقييم لدى عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، كما تم استخدام اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	78	3.63	0.60	-0.733	0.464
إناث	176	3.69	0.61		

تشير النتائج في الجدول (4) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.733−)، وبمستوى دلالة (0.464)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتلقاه المعلمون سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً من الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها فيما يختص بعملية تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات، إذ عادة ما تقوم الجامعات والكليات الخاصة بإعداد المعلمين لهذا الأمر، وهذا له تأثير كبير على امتلاكهم للمهارات والكفايات اللازمة لعملية التقييم، كما أن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والتي تختص بالتقييم واساليبه وطرقه تقوم على توحيد المفاهيم والممارسات التي ينبغي على المعلمين جميعهم على اختلاف جنسهم القيام بها مما جعل متغير الجنس محايداً وليس عاملاً حاسماً في الفروق في صعوبات تقييم

الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من ، (Al-Esaili, et al,2011)(2011) ، (F'reihat, et al., 2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في صعوبات التقييم تبعاً للجنس، وتختلف مع نتيجة دراسة (Harlow, 2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في صعوبات التقييم تبعاً للجنس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى للمرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحلقة الاولى	139	3.70	0.62	0.854	0.394
الحلقة الثانية	115	3.64	0.59		

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للمرحلة التعليمية، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.854)، وبمستوى دلالة (0.394)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود توجه لدى وزارة التربية والتعليم يؤكد على توحيد المفاهيم والممارسات في عملية التقييم في المراحل الدراسية المختلفة، ومن هذا المنطلق قامت الوزارة بإعداد وثائق توضح للمعلمين آليات تقييم تعلم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في مختلف جوانب التقييم وأدواته، فقد يكون ذلك من الأسباب التي أدت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التقييم تعزى للمرحلة التعليمية التي يعلم فيها المعلم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية (1 وأقل من 5، 5 – أقل من 10 ، 10سنوات فما فوق)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	118	3.82	0.63
من 5– أقل من 10 سنوات	71	3.52	0.59
10 سنوات فما فوق	65	3.57	0.53
المجموع	254	3.67	0.61

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية، إذ حصل أصحاب الخبرة من الفئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي (3.82)، يليهم أصحاب الخبرة من الفئة (10 سنوات فما فوق) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.57)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (من 5– أقل من 10 سنوات) إذ بلغ (3.52)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي للفروق في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.802	2	2.401	*6.823	0.001
داخل المجموعات	88.321	251	0.352		
المجموع	93.123	253			

- الفرق دال إحصائياً

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (6.823)، وبمستوى دلالة (0.001)، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (8) اختبار شيفيه للفروق في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية

الخبرة التدريسية		أقل من 5 سنوات	10 سنوات فما فوق	من 5- أقل من 10 سنوات
	المتوسط	3.82	3.57	3.52
أقل من 5 سنوات	3.82	-	0.25*	0.30*
10 سنوات فما فوق	3.57		-	0.05
من 5- أقل من 10 سنوات	3.52			-

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفرق كان لصالح أصحاب الخبرة من الفئة (أقل من 5 سنوات) فقط عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة من الفئتين (من 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فما فوق)، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (0.30، 0.25)، وهذا الفرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

وهذا يعني أن الصعوبات لدى المعلمين من ذوي الخبرات الاقل أعلى منها عند المعلمين من ذوي الخبرات الأكثر، وقد تكون هذه النتيجة طبيعية، وذلك لأن المعلم في بداية عمله تكون خبرته في جوانب العملية التعليمية قليلة مقارنة بزملائه من ذوي الخبرات الأعلى، فالمعلم الأقل خبرة يواجه صعوبات في العملية التعليمية بشكل عام وعملية التقييم بشكل خاص لقلة خبرته، ذلك لأن عملية التقييم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها المعلم في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلبة، وهذه العملية تحتاج إلى ممارسة وتدريب، وإلى وقت حتى يتمكن منها المعلم لتقل الصعوبات أمامه في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Eshtawi,2013) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق في صعوبات التقييم تبعاً لسنوات الخبرة، ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة (2008)(F'reihat, et al.,2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في صعوبات التقييم تبعاً لسنوات الخبرة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha = 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لتخصص المعلم (حاسوب، مادة أخرى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير التخصص، والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للتخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
حاسوب	203	3.60	0.59	*-3.972	0.001
مادة أخرى	51	3.96	0.60		

- الفرق دال إحصائياً مستوى ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تبعاً للتخصص، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (3.972−)، وبمستوى دلالة (0.001)، وهذه القيمة دالة إحصائيا، وكان الفرق لصالح تخصص المواد الأخرى بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي الذي بلغ (3.96) عن المتوسط الحسابي لتخصص الحاسوب الذي بلغ (3.60).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب التخصصات الأخرى يكون تركيزهم على التقييم في مجال تخصصاتهم أكثر من تركيزهم على تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات، وهذا الأمر أدى إلى عدم اكتسابهم فهماً وإدراكاً لمفاهيم وممارسات تقييم مادة تقنية المعلومات بالدرجة التي اكتسبها المعلمون من تخصص الحاسوب والذين هم أقرب لمادة تقنية المعلومات مما يعني أن الصعوبات في التقييم كانت أعلى لدى المعلمين من ذوي التخصصات الأخرى. وقد يعزى الأمر أيضاً إلى أن المعلمين من تخصص الحاسوب يحرصون على زيادة نموهم المهني في جوانب العملية التعليمية وبخاصة في عملية تقييم الطلبة في مادة تقنية المعلومات، لأنهم يرون أنفسهم أصحاب الاختصاص فمن واجبهم الحرص على زيادة وعيهم وإدراكهم نظرياً وعملياً لجوانب العملية التعليمية بشكل عام وعملية التقييم بشكل خاص، فما تعلموه في تخصصهم انعكس إيجاباً على أدائهم ونموهم المهني في مختلف جوانب العملية التعليمية، فقد تكون المواد الدراسية التي تلقوها في الجامعات أثناء الدراسة تناولت بشكل معمق وعملي جوانب العملية التعليمية مما أكسبهم معرفة أكثر من أصحاب التخصصات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل م(Al-Esaili, et al., 2011) ، و (Eshtawi,2013) التي

أشارت نتائجها إلى وجود فروق في صعوبات التقييم تبعاً للتخصص ولصالح أصحاب التخصصات الأخرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمتخصصين بتطوير آلية برامج التدريب على عملية التقييم في مادة تقنية المعلومات بحيث يقبل عليها المعلم بدافع ذاتي كأن ترتبط هذه الدورات التدريبية بعملية ترفيع المعلم أو حصوله على زيادة أو درجة سنوية على سبيل المثال، وأن تعد البرامج التدريبية وتنفذ في أوقات مناسبة للمعلمين، وبالتنسيق بين وزارة التربية وكليات التربية في الجامعات لتنظيم البرامج التدريبية والتعليمية بحيث تلبي احتياجات المعلمين أثناء المهنة فيما يختص بعملية التقييم في مادة تقنية المعلومات.
- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تعديل استمارة التقييم من خلال مختصين في مجال القياس والتقييم بحيث تكون الاستمارة أكثر دقة وشمولاً ووضوحاً في عملية التقييم.
- إعطاء مادة تقنية المعلومات اهتماماً أكبر بصفة عامة، وعملية تقييم تعلم الطلبة لها بشكل خاص، مع غرس القيم الإيجابية نحوها.
- العمل على إعداد اختبارات محوسبة متعددة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الحلقتين الأولى والثانية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية في محافظات أخرى.

المراجع

الأحمدي، حاتم بن عبد الرحيم (2008). اللائحة الجديدة لتقويم طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

اشتيوي أنس عبدالله (2013). المعوقات التي تواجه معلمي تكنولوجيا المعلومات للصف الأول الثانوي لدى تدريسهم للمنهاج المقرر في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

أمبوسعيدي، عبد الله، والراشدي، ثريا (2009). صعوبات تطبيق التقييم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(2)،: 227–258.

البادي، سعيد بن خميس (2005). تجربة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في مجال تقنيات المعلومات، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

أبو حثرة، عبد الله بن ناصر (2010). واقع التقييم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

خنيش، يوسف (2005). صعوبات التقييم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الاساتذة للتغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسطنطينة، الجزائر.

الداود، هند بنت عبد الله (2004). واقع التقييم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الدوسري، راشد حماد (2004) الكشف عن ممارسات المعلمين التقييم الصفي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (95) 197–225.

رمضان، خطوط (2010). استخدام اساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقييم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فنتوري، الجزائر

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم عبدالله محمد (2011). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1عمان: دار الشروق.

أبوشعيرة خالد وإشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح للأبحاث الإنسانية الوطنية، جامعة النجاح العدد (3) (24): 754-797.

طبيقي، أسامة بن محمد علي(2011) واقع التقييم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

عبدالعزيز، حمدي. (2008). التعليم الإلكتروني، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العسيلي، رجاء، والكركي، كرم (2011) المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل من منظور المعلمين، المجلة العلمية، العدد 7(25) 143-189

الغافري، عبد الله بن حمد(2006) تقويم فاعلية أدوات التقييم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

الغريب، إسماعيل زاهر (2009). المقررات الإلكترونية، تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها – تقويمها، القاهرة: عالم الكتب الفكر العربي.

فريحات، رائد، وعبوشي، مصعب (2008) المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدينتي رام الله والبيرة، مجلة العلوم التربوية، (19)، 320-353.

الفريق الوطني للتقويم (2004) استراتيجيات التقويم:النظري الإطار، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، الاردن

قصيعة، عبد الرحمن، وعبده، ياسين(2006). المشكلات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، المؤتمر العلمي الأول الفلسطيني في إعداد المناهج، جامعة الأقصى: غزة.

قنديل، أحمد إبراهيم. (2000).دراسة مدى فعالية استخدام التعليم الفردي الموجه في تدريس الكيمياء للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، طنطا: جامعة طنطا.

الكندي، سالم بن مسلم (2011) واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، دراسة مقدمة إلى المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الشرقية شمال، كلية التربية بنزوى، الفرقة الثانية، قسم الدراسات الاجتماعية، عمان.

المطيري، منى(2010). أهم مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية , جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

ملحم، سامي محمد(2002) القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

الناجم، محمد (2010). واقع التقييم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية , جامعة الملك سعود: الرياض.

الهويدي، زيد (2004) أساسيات القياس والتقييم التربوي، ، الإمارات العربية المتحدة: العين دار الكتاب الجامعي

Reference

Abdulaziz,H.(2008).E-Learning. Dar Al-Feker,Amman.Jordan.

Abu Hathrah,A.(2010)." The Reality of Continuous Evaluation of the Citation Of The Holy Quran for Higher Classes of the The Elementary Stage from the Perspective of The Islamic Education Supervisors in Jaddah Governorate". Unpublished M.A Dissertaion. Um-AlQura University, Makkah.

Abu Shaearah,K.et al (2011). Obstracles of Applying the Strategy of Realistic Evaluation System on Students of the First Four Basic Grades in Zarka Governorate". Al- Najah Journal For Human and National Research,3(24),PP.754-797.

Agboola, I. & Lee, A. (2000). "Computer and Information Technology Access for Deaf Individuals in Developed and Developing Countries". Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol. No. 3, PP 286-289.

Al_Ahmadi, H.(2008). The New Regulations To Assess The Secondary Stage Students From The Point-Of –View of Their Teachers. Unpublished M.A Dissertaion. Um-AlQura University, Makkah. KSA.

Al-Badi,S.(2005). The Experiment of The Ministry of Education/Oman on Information Techniques.Ministry of Education, Oman.

Al-Dawood, H.(2004)." The Reality of Continuous Evaluation of Mathematic Textbooks of the Early Classes of Girls The Elementary Stage".Unpublished M.A Dissertaion. Faculty of Education,King Saud University, Al-Riyadh.

Al-Dawsari, R.(2004). " Disclosure of Teachers' Practices of Class Evaluation in The Secondary Stage". Journal of The Arabian Gulf Message,Vol.95,PP.197-225.

Al-Esaili, R. et al(2011)." Obstacles Facing the Application of Technology Curriculum in Government Schools for the Fundemantal Stage in Hebron Governorate from the Perspective of Teachers".The Sientific Journal, Vol.7(25),PP.143-189.

Al-Ghaferi, A.(2006).Evaluating Continuous Formative Assessment Tools in The Islamic Eduction Course in The Fundamental Teaching from the Perspective of Supervisors and Teachers of the Course".Unpublished M.A Dissertaion. Sultan Qaboos University, Muscat, Oman..

Al-Ghareeb, I.(2009). Electronic Courses: Their Design,Production, Publication,Application, and Evaluation. Alam Al-Kutob Al-Feker Al-ARabi,Cairo.

Al-H'wadi, Z.(2004).Fundamentals of Educational Measurement and Evaluation.Dar Al- Ketab Al- Jamie, Al-Ain, UAE.

Al-Kendi, S.(2011). "The Reality of Using Modern Educational Techniques and the difficulties Facing it in General Education Schools in Oman, A Study Submitted to The Directorate General Of Education in tHe Eastern Region North. Faculty of Education in Nezwa, the 2nd Group,Social Studies Section,Oman.

Al-Motari, M.(2010). Major Problems in Applying Continuous evaluation in Teaching "Feqh" for Girls in The The Elementary Stage From The perspective of Female teachers and Educational Supervisors in Al-Riyadh". Unpublished M.A Dissertaion. Faculty of Social Sciences.Imam Mohammad Bin saud University, Al-Riyadh.

Al-Najem M.(2010)."The Reality of Continuous Evaluation in Teaching Oral Islamic Sciences Courses For Boys in The Elementary Stage As Seen By Teachers and Supervisors in Al-Riyadh. Unpublished M.A Dissertaion. Faculty of Education, King Saud University, Al-Riyadh.

Ambosaidi,A.et al.(2009)."Difficulties in Applying ContinuousFormative Assessment in Science Curriculum From the Perspective of Science Teachers in Oman". Journal of Educational and Psychological Sciences,10(2),PP>227-258.

Ceken, R.(2010). Hydrological Cycle through Spiral Curriculum Model in Science Education: The United States versus Turkey. International Online Journal of Educational Sciences. 2(2), 579-599. 21 p.

Eshtawi, A.(2013)." Obstacles Facing IT Teachers of The 1st Secondary Class when Teaching Them The Determined Curriculum in Official Schools in Nablus Governorate". Unpublished M.A Dissertaion. Al-Najah University,Nablus.

F'reihat, R. et al. (2008)." Obstacles Facing the Application of Technology Curriculum in the Government Schools from the Perspective of Teachers and Headmasters in Ramallah and Al-Beera".The Educational Sientific Journal, Vol.19,PP.320-353.

Gibbs,T.(2007). The spiral curriculum: implications for online learning. Masters K; Faculty of Health Sciences, University of Cape Town, Cape . BMC Medical Education 7 (21), 52.

Harlow A.,(2002) the implementation of the Technology curriculum new Zealand. Learning in technology Education Challenges for the 21 st Century. Australia, 5-7 December. Vol1, p:161

Hawsawi, A.M. (2002), Teachers Perceptions of Computer Technology Competencies working with students with mild Cognitive Delay. Unpublished Dissertation, University of Idaho. ID, USA.

Khnaish, H.(2004).Evaluation Difficulties in Intermediate Learning and Teachers Strategies to Overcome Them. Unpublished M.A Dissertaion. Qustantina University, AlGeria.

Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. Journal Applied Measurement in Education 39(11), 36-38.

Mayer, Jennifer, (2013). Engagement and assessment in a credit-bearing information literacy course. Reference Services Review.1(41), 62-79, 18p.

Melhem,M.(2010). Measurement an Evaluation in Education and Psychology. Dar Al-Maseera,Amman,Jordan.

Newhouse, C. Pau, (2013). Computer-Based Practical Exams in an Applied Information Technology Course. Journal of Research on Technology in Education (International Society for Technology in Education. (45) 3, 263-286, 24p.

Newhouse, C. Paul, (2011). Using IT to assess IT: Towards greater authenticity in

Ngai-Ying Wong (2009). Bridge": experimenting in the Spiral Bianshi Mathematics Curriculum. International Journal of Science & Mathematics Education. (7) 2, 363-382. 20p.

Qandeel, A.(2000). A study About The Efficiency of Using Guided Individual Teaching in Teaching Chemistry for the Preperatory Stage.Unpublished M.A Dissertaion. Tanta University, Tanta, Egypt.

Qasseea, A. et al(2006)." Difficulties Facing the Application of Technology Curriculum in the The Elementary Stage from the Perspective of Teachers".The First Palestinian Scientific Conference in Preparing Curriculums,Al-Aqsa University, Gaza.

Ramadan, K.(2010)." Mathematics Teachers Use of Evaluation Strategies and the difficulties Facing Them During Practice". Unpublished M.A Dissertaion. Vanturi University, AlGeria..

Sa'adah,J. et al(2011).Organizing, Planning and Developing of Curriculums,1st. ed.,Dar Ashorooq,Amman.

Svinicki, M. (2004). Authenticassessment: testinginreality. New Directions for Teaching and Learning, 100(4), 23-29.

The National Evaluation Team(2004).Assessment Strategies : Theoretical Framework". Directorate of Examinations and Tests.Jordan.

Tubaqi, O (2011). The Reality of Continuous Evaluation in Initial Grades in the City of Jazan. Unpublished M.A Dissertaion.Faculty of Education, King Saud University, Al-Riyadh.

تقويم كتاب لغتنا العربية
للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه

هارون محمد علي الطورة*

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها لهذا الصف في مديريات محافظة معـان،وهي مـديريات كـل مـن (معـان، والشـوبك، والبتـراء، والباديـة الجنوبيـة) للعـام الدراسـي 2014/2013، البالغ عددهم (128) معلما ومعلمة، وجاءت العينة لتشمل أفراد المجتمع جميعهم. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة من(48) فقرة شملت أربعة مجالات، هي: (الأهداف، والمحتوى،والتقويم، والإخراج الفني)، وأظهرت النتائج أن معدل فقرات الاستبانة جاء متوسطا، وجاء مجال الإخراج الفني عاليا، تلاه باقي المجالات بالمرتبة المتوسطة، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والجنس.

الكلمات الدالة : كتاب لغتنا العربية، تقويم، معلمين

* جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الشوبك الجامعية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/3م. تاريخ قبول البحث: 2015/3/2م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

An Evaluation of the Book of our Arabic Language for the Third Basic Grade in Jordan from the View Point of Teachers who Teach it

Thes study aimed to evaluate the book of Arabic Language for the third basic grade in Jordan from the view point of the teachers who teach it.

The study sample consisted of male and female Arabic language teachers for this grade in Ma'an governorate educational directorates (Ma'an, Al-Shoubak, Petra and the southern Badia for the scholastic year 2013/ 2014). the sample consisted of 128 male and female teachers. The sample come to include all the population's individuals. To achieve the study's goals, the researcher has developed a questionnaire of (48) items that included four domains, objectives, content, evaluation and technical editing.

The results showed that the average of questionnaire's items was moderate, and the technical editing domain was high, followed by the rest of the domains located in the medium level.

Also, the results revealed that there ware no differences attributed to the variable scientific qualification and gender.

Keywords: evaluation ,our Arabic language book, teachers

خلفية الدراسة ومشكلتها

يتجاوز مفهوم المنهاج حدود المادة الدراسية، ليمثل مجموعة من الخبرات التعليمية التي تشرف عليها المدرسة، فهو موقف تعليمي مخطط يتفاعل المتعلم مع عناصره، وفقا لاستراتيجية واضحة وأهداف تربوية مبرزة، ويشمل محيط الخبرات: المعلمون وبيئة المدرسة والبيت والمجتمع والعالم (McNeil, 1990). وقد جاء تطوير المناهج في الأردن بوصفة مجالا من مجالات التطوير التربوي، فجاءت الخطة الجديدة لتركز على مفهوم المنهاج المحوري الذي يرتبط بحاجات الدارسين، ومطالب نموهم، وما يواجهونه من مشكلات في حياتهم ،وتشجع المعلمين، على إثراء الأنشطة، والمواءمة بين المباحث الدراسية وتنويع أساليب التدريس لتشمل: التفكير الناقد، والعمل في مجموعات،و تكنولوجيا المعلومات(Ministry of Education,2003) .

وإذا كانت المناهج بدورها تعكس بحوث المجتمع وتطوره، فإن الكتاب المدرسي هو الجانب التنفيذي لمحتواه، يعتمده المعلمون في العملية التدريسية للتخطيط والتنفيذ والتقويم (اليافعي، Al-Yafe'e,1996).

ويؤكد ايزنر (Eisner, 1994) أهمية الكتاب كأهم مصدر تعليمي يعكس المنهاج التربوي بخبراته التربوية التي تحقق الأهداف المرغوبة، ويعرض المادة العلمية بوضوح وتنظيم منطقي لتشمل الحقائق والأفكار والأنشطة، بما يناسب مستوى الطلبة، متضمنا أساليب متنوعة للتقويم، الذي يمكن المعلمين من قياس تعلم الطلبة وتحقيق الفروق الفردية بينهم. والكتاب المدرسي بما يتضمنه من أدلة ونتاجات، يزود المتعلمين بالمعارف على مستوى صفهم، وبما يناسب نموهم، مراعيا ميولهم ورغباتهم، وفيه القدر المطلوب من الحقائق والمصطلحات، وأنه يقوي الصفات الإيجابية لدى الطلبة، ليتمكنوا من التفاعل مع محيطهم، إذ يلحظ واضعو المناهج أثر تحقق الأهداف التي رسموها في سلوك المتعلمين، ليعكس ذلك ارتباطا وثيقا بمشكلاتهم (Philip, 1988). وعليه فإن فهم الصياغة المناسبة للأهداف، يعطي تصورات محددة بأكبر قدر من الوضوح، ويوفر لواضعي المنهاج مجموعة من المعايير تفيد للغاية في اختيار المحتوى، وتحديد الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس المناسبة(Taylor,1982) .

ولما كانت اللغة أداة مهمة من أدوات التفكير والتعبير ،فإن مرحلة الطفولة المبكرة وما يصاحبها من تطور ،تستدعي تنظيم معارفها في مناهج حديثة، وبإخراج جذاب، ليسهل تطبيقها، ويشرع الطفل في تعلمها،فهي محط اهتمام التربويين للوصول إلى فلسفة تعليمية تتناسب والتغيرات المتسارعة.

ويؤكد الهيتي(Al-Heti,1988) أن مرحلة النمو اللغوي لدى الطفل مظهر من مظاهر النمو العقلي، وأن الاستقرار اللغوي، يبدأ عندما يبلغ الطفل هذه المرحلة، فهي بالغة الأهمية وتعد الأساس في اكتساب اللغة، إذ تتمثل ثروة الطفل اللغوية، وطلاقة نطقه، وسلامة تعبيره، بمقدار القاموس اللغوي، الذي يعكس حجم الثروة اللغوية التي يمتلكها. ويؤكد الهاشمي(Al-Hashemi, 2009) .

أن الذي يعد نصا للأطفال يضع أمامه جملة من الأهداف، لتكون ركيزة لنمو الطفل العقلي والتربوي والمعرفي واللغوي، لإكسابه قيما واتجاهات تعمل على بقاء شخصيته ونقائها ليكون واثقا من نفسه، ويتحلى بسلوك اجتماعي تربوي يتمثله في حياته.

إن منهاج اللغة العربية بوصفه نظاما متكاملا بأهدافه ومحتواه وتقويمه وجودة إخراجه، غايته تنمية الشخصية وتوظيف اللغة في التعبير، فمنهاجه يأخذ أشكالا متعددة، من حيث الأغراض والوسائل المقصودة وأساليب التدريس، بالتزامن مع استجابة الإنسان وتطور العلوم المختلفة لإكساب الطالب مهارات اللغة، من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة وإثراء لغوي وتنمية للتفكير (Adas,1996).

وينسجم هذا التداخل بين مهارات اللغة، مع توجه النظام التربوي للتدريس بأسلوب التكامل في الصفوف الأولى، فقد أقرت الفلسفة التربوية فكرة معلم الصف، لتقدم المهارة وفق منحاها الترابطي للموضوعات التعليمية عامة، واللغوية خاصة(Bourini,1995) .

فهناك كتاب واحد للغة العربية، يعالج مهارات اللغة جميعها. فالتكامل المقصود، يبرز مع الموقف عامة من غير تجزئته إلى المجالات المتخصصة، إذ يفترض أن تدريس المهارات بشكل مترابط، يفي بالحاجة، ويلبي المطالب، وأكدت أهداف تدريس اللغة العربية مثلما ورد في وزارة التربية، (Ministry of Education(2003) ، تحقيق النضج اللغوي لدى الطالب بالدرجة التي تساعده على التعبير عن نفسه بطلاقة ودقة وضوح.

ولتحقيق ما ذكر يكون دور المعلم مهما في مراحل بناء المنهاج، وهذا يتطلب مسبقا إشراكه في العمليات بشكل مناسب، إذ يتعرف إلى أهداف التخطيط والتطوير تماما إذا شارك في الإعداد بشكل

جيد، وهو ما يعينه على توظيف أساليب التدريس ووسائل التقويم، وبالمقابل فإنه إذا لم يهيأ المعلم بالصورة المناسبة، وحرمانه من الإسهام الفاعل في التغيرات، يقود إلى ضعف مقدرته على تنفيذ المنهاج وتقويمه، مما يقلل من فرص نجاح المقرر الدراسي (Abu Hweil,2000).

وتتحقق المشاركة في تخطيط المنهاج وتقويمه وتطويره عبر قنوات متعددة منها: كتابة التقارير، والإجابة عن الاستبانات التي يعدها الباحثون. وهناك مجالات أخرى قد تكون عبر الصحف والدوريات التى تصدر عن إدارات التعليم، ناهيك عن وسائل التكنولوجيا الحديثة من فيديو وحاسوب وتلفاز (Morsi,1995) .

وبمتابعة الباحث لتأليف كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، فإنه وجد أن الدراسات التربوية ذات قيمة مهمة لمعرفة توجهات وآراء المعلمين عن المقررات الدراسية والمحتوى الدراسي وكيفية إخراجه، وتأتي الدعوة هنا إلى التركيز على البحوث التي من شأنها متابعة المناهج المدرسية، ومدى مناسبتها للطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى كتاب لغتنا العربية المقرر للصف الثالث الأساسي.

وأجريت دراسات عديدة حول تقويم الكتب منها دراسة الهويمل (Al-Hwaimel.2009) التي هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي بمدارس مديريات تربية الكرك، للتعرف إلى تقديرات المعلمين لسبعة مجالات هي: النتاجات، والمحتوى، ولغة الكتاب، والاقتصاد المعرفي، والتقويم، والإخراج الفني، والوسائل المعينة فبينت نتائجها أن متوسط التقدير جاء عاليا، وتقدمها مجال الإخراج الفني، وبينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل والخبرة.

وجاءت دراسة الشخشير(Al-Shakhshir, 2006) لتقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع بمدارس محافظة نابلس، للتعرف إلى تقديرات المعلمين لستة مجالات هي: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والتقويم، والإخراج الفني، والوسائل المعينة فبينت نتائجها أن متوسط التقدير جاء مرتفعا جدا، مما يدل على جودته، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

وهدفت دراسة الشراري(Al-Sharari, 2003) إلى تقويم كتب اللغة العربية من الرابع إلى السادس الأساسي في السعودية، وشملت خمسة مجالات: الشكل، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة

والوسائل، والتقويم. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين على مستوى الكتاب جاءت متوسطة، وحصل مجال الشكل العام على أعلى درجة ومجال الوسائل والأنشطة على أدنى درجة، وظهر أيضا أنه لا توجد فروق فردية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل.

وأجرى الأعرج (Al-A'araj, 2001) دراسة حول تقويم منهاج اللغة العربية للصف الثاني ثانوي لمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر كل من المعلمين والمشرفين، وشمل التقويم ثمانية أبعاد أولها الأهداف وآخرها طرق التدريس، وجاءت نتيجة التقويم في المستوى المتوسط.

وهدفت دراسة عساف (Assdaf,1994)التي تناولت كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن، إلى معرفة جوانب القوة والضعف في مجالات الكتاب من الشكل الفني إلى التقويم، وتوصلت نتائجها إلى أن جوانب القوة تمثلت في بعضها مثل: الطباعة ، والحجم.أما جوانب الضعف فظهرت في خلوه من فهرس المفردات، والوسائل التعليمية.

أما دراسة العامرية(Al-Ameriah,1994) فقد هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس في الأردن، في الأبعاد الآتية: الشكل العام، والمحتوى، وأسلوب العرض، والتقويم. وجاءت النتائج لتبين وجود اختلافات في تقدير المعلمين في المجالات الثلاثة.

وهدفت دراسة السفاسفة(Safasfah,1994) إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي بمدارس إقليم الجنوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، للتعرف إلى تقديرات المعلمين لستة مجالات هي: الأهداف، والمحتوى، واللغة، والتقويم، والإخراج الفني، وطرق التدريس وبينت النتائج أن متوسط التقدير للفقرات جاء عاليا، مع التفاوت بينها في التقدير.

أما دراسة الطلافحة(Talaafha,1994) فقد هدفت إلى تقويم كتب اللغة العربية للصف العاشر في الأردن في ستة مجالات هي: الأهداف، والمحتوى، والتقويم، وتصميم الغلاف، والأخطاء المطبعية، والدافعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مديريات تربية الشمال. وأظهرت النتائج أن التقويم للأبعاد الستة جاء أقل من المستوى المقبول، وكان أضعفها تصميم الغلاف، والأخطاء المطبعية، وقصور الدافعية.

وهدفت دراسة الجعافرة(Jaafrah,1993) التي تناولت كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن، إلى معرفة مدى ملاءمة الكتاب في خمسة مجالات: الإخراج الفني، والرسوم، والأهداف، والمحتوى، والتقويم وأظهرت النتائج أن المجالات جاءت متفاوتة في الدرجات.

ويتضح من الدراسات السابقة أنها ركزت على جوانب متقاربة مثل: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والتقويم، والإخراج الفني، والوسائل المعينة. واختلفت النتائج الإجمالية في هذه الدراسات، فجاءت متوسطة في بعضها حينا، وعالية في بعضها الآخر، وفي المجالات جاء الحكم عاليا في بعضها، ومتوسطا في بعضها الآخر، وضعيفا في بعضها الثالث. كما تفاوتت في بيان أثر المتغيرات كالخبرة والجنس والمؤهل. وجاءت الدراسة الحالية منسجمة مع الدراسات السابقة في تناولها التعرف إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، وخصوصا في ظل التطورات التي أحدثتها المناهج في العالم العربي والأردن تحديدا، وتطمح لمعرفة المزيد، وهو ما يحتم استمرار المراجعات والتقويم في الميدان التربوي.

مشكلة الدراسة

بالنظر إلى مرحلة التطوير التربوي، التي ظهرت الكتب فيها إلى حيز الوجود عام (2005) ومنها كتب لغتنا العربية، فإنه لمتابعة هذه العملية ومدى انسجامها مع المتغيرات التي تطال الطالب والمجتمع والمعلم طموحا للوصول إلى مرحلة التعليم، على توجهات الاقتصاد المعرفي، كان من الضروري متابعة المنهاج بكل أبعاده، وتحديدا الكتاب المدرسي، وإذ أن كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي واحد منها،ارتأى الباحث أن يجري هذه الدراسة، للتعرف إلى وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وخصوصا بعد أن ظهرت بعض الانتقادات من مستوى التعلم لطلبة هذا الصف، الذي تنتهي عنده مرحلة الطفولة المبكرة، ليصل إلى مستوى يؤهله للدخول إلى الصف الرابع بجدارة. وجاءت الدراسة أيضا لمعرفة مستوى تقويم المعلمين والمعلمات لمستوى الكتاب تحت عنوان " تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه" وتجيب الدراسة عن الأسئلة الاتية:

1- ما درجة تقدير المعلمين والمعلمات مدى تضمين كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تضمنتها الدراسة ؟

2- ما تقديرات المعلمين والمعلمات لكل مجال من مجالات تقويم الكتاب: الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والإخراج الفني وللمجالات مجتمعة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين الإجمالية للمجالات الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والإخراج الفني تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة تعرف واقع كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، وما آلت إليه عمليات التطوير التي واكبته من وجهة نظر الذين يدرسونه، إذ يمكن إيصال الجوانب التي تحتاج إلى متابعة وتغيير إلى صانعي القرار، باعتبار التغذية الراجعة جزءا من المتابعة والتطوير.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في ما يأتي:

1- تحديد جوانب القوة والضعف في كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي.

2- العمل على إيجاد اهتمامات متزايدة وغير منقطعة في تطوير كفايات المعلمين التربوية عبر أساليب البحث العلمي.

3 – خدمة القائمين على الإشراف والتدريب لمعلمي اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

التعريفات الإجرائية

كتاب الصف الثالث الأساسي: مقرر مدون ومعتمد لتدريس طلبة الصف الثالث في مدارس الأردن منذ عام 2007، ويشمل الأنشطة والبرامج التعليمية بأسلوب تكاملي.

درجة التقدير: يقصد بها حصيلة استجابات المعلمين والمعلمات. المشاركين في عملية التقدير، على كل فقرة ومجال من مجالات الاستبانة المعدة لذلك.

الصف الثالث الأساسي: صف يندرج تحت مسمى صفوف المرحلة الأولى، وتعمل على تدريسه على معيار تكاملية المناهج هيئات تدريسية مدربة.

التقويم: عملية منهجية منظمة تسعى لجمع البيانات وتفسيرها للكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف في الكتاب، ليصار بعد ذلك إلى إصدار الأحكام على معايير محددة بقصد تحسين مستواه.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة:

1- المتغيرات المستقلة بمستويين

أ- الجنس (ذكر، أنثى)

ب-المؤهل العلمي: أقل من بكالوريوس، بكالوريس فأعلى.

2 – المتغير التابع:درجة تقدير المعلمين لكتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي القائم على استقصاء آراء معلمي اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، للتعرف إلى مستوى الكتاب بالإجابة عن استبانة معدة لهذا الغرض. ومن ثم تحليل النتائج التي تعكس الإجابات.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على المعلمات والمعلمين العاملين في المدارس الحكومية لمديريات تربية معان وتشمل: (معان، الشوبك، البادية الجنوبية، البتراء) للعام الدراسي 2014/2013، وعليه فنتائج الدراسة محكومة بهذه الحدود.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات والمعلمين الذين يدرسون الصف الثالث في مديريات تربية محافظة معان في جنوب الأردن (معان، والشوبك، والبادية الجنوبية، والبتراء)، للعام 2014/2013، البالغ عددهم (128) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أفراد المجتمع جميعهم. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس	أقل من بكالوريس بكالوريوس فأقل	بكالوريس فأعلي	المجموع
ذكر	12	24	36
أنثى	30	62	92
المجموع	42	86	128

أداة الدراسة

طور الباحث استبانة الدراسة "تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلميه"، بالاستفادة مما ورد في الأدب التربوي، وبخاصة ما ورد في الإطار العام للمناهج (Ministry of Education2003).

)،والكتاب المقرر. واطلع الباحث على مفهوم الاقتصاد المعرفي الذي على أساسه أعيد تطوير المناهج. وعرضت الاستبانة على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية، ومديريات التربية والتعليم في صورتها الأولية، وأقرت فقراتها بعد ذلك، وعددها (48) فقرة. ويبين الجدول (2) مجالات الاستبانة.

الجدول (2) مجالات الاستبانة وفقراتها بصورتها النهائية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	الأهداف	12	12-1
2	المحتوى	13	25-13
3	الاخراج الفني	12	36-25
4	التقويم	12	49-36
	المجموع	49	

وجرى تدريج الإجابة عن فقرات الاستبانة، على مقياس ليكرت، المكون من خمس درجات أدناها قليلة جدا، وأعلاها عالية جدا، وأعطيت الاستجابة على مستوى (عالية جدا) خمس درجات، وعلى مستوى (قليلة جدا) درجة واحدة، ويحمل الرقم (5) الدرجة العظمى للفقرة، والرقم (1) الدرجة الدنيا لها. وعدت الأوساط الحسابية المحصلة، بوصفها محكات لمقارنة درجات التقدير، في مشاركة

المعلمين على الشكل الآتي؛ عالية فما فوق(4)، متوسطة أقل من 4، وأكبر أو يساوي 3 ، ضعيفة أقل من3.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، عرضها الباحث على أربعة محكمين من أساتذة كلية العلوم التربوية في جامعتي الطفيلة والبلقاء، وخمسة مشرفين تربويين في إقليم جنوب الأردن، وست معلمات للصف الثالث الأساسي، وأربعة أعضاء من العاملين في مناهج اللغة العربية، للحكم على درجة مناسبة الفقرة، ووضوحها، وانتمائها للمجال، وسلامة اللغة. وأجريت بعض التغييرات في الصياغة وترتيب الفقرات، وبقيت الأداة متكونة من (48) فقرة موزعة على المجالات الأربعة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا في حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة عامة. الجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأهداف	12	0.85
المحتوى	13	0.90
الاخراج الفني	13	0.88
التقويم	12	0.87
معامل الثبات الكلي		0.86

الأساليب الإحصائية

بعد تحديد عينة الدراسة، والتثبت من صدق الأداة وثباتها، جرى توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وبعد جمعها وتفريغ البيانات، عولجت بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأولين، وتحليل التباين الثنائي (Two–Way Anova) للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تقدير المعلمين والمعلمات مدى تضمين كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تضمنتها الدراسة ؟

جدول (4) ترتيب فقرات الاستبانة حسب الإجابات

ترتيب الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة تنازليا الإجابات	درجة التقدير
33	تظهر الرسوم والصور والأشكال واضحة	4.37	.525	1	عالية
29	تظهر الطباعة واضحة وحروفها مناسبة	4.33	.514	2	عالية
32	يخلو المقرر من الأخطاء المطبعية	4.28	.564	3	عالية
31	تبرز العناوين الرئيسة والفرعية	4.24	.581	4	عالية
34	تجذب الرسوم والصور الطلبة	4.24	.699	4	عالية
36	تخدم الرسوم الصور الأهداف التعليمية	4.22	.664	6	عالية
5	تعمق الأهداف الانتماء والحس الوطني	4.19	.803	7	عالية
2	تتسم الأهداف بالوضوح وسهولة التطبيق	4.17	.575	8	عالية
37	توضح الرسوم والصور المادة التعليمية	4.15	.711	9	عالية
30	يتناسب عدد الأسطر مع المرحلة	4.11	.691	10	عالية
28	يلائم حجم الكتاب المستوى العمري	4.09	.807	11	عالية
35	ترتبط الرسوم والصور بالبيئة المحلية	4.02	.687	12	عالية
21	يرتبط المحتوى مع أهداف منهاج اللغة	4.00	.700	13	عالية
12	تعكس الأهداف التكاملية في مهارات اللغة	3.98	.714	14	متوسطة
38	تتعدد الاستراتيجيات والأدوات	3.97	.739	15	متوسطة
1	تراعي الأهداف الخصائص النمائية للطلبة	3.96	.387	16	متوسطة
4	تراعي الأهداف الانتقال التدريجي في بنائها	3.96	.823	16	متوسطة
11	يمكن ملاحظة الأهداف وقياسها	3.94	.712	18	متوسطة
17	يمتلك المحتوى معجم لغوي يزيد الثروة اللغوية	3.94	.656	18	متوسطة
18	يراعي المحتوى تكامل مهارات اللغة جميعها	3.94	.763	18	متوسطة
27	يتميز الغلاف بجودة الورق المستخدم	3.94	.940	18	متوسطة

20	يتسم المحتوى بالوضوح وسهولة الفهم	3.93	.749	22	متوسطة
40	يربط التقويم بين فروع اللغة	3.91	.680	23	متوسطة
3	تنمي الأهداف معارف واتجاهات حياتية	3.89	.718	24	متوسطة
42	تساعد الأسئلة على فهم المادة واستيعابها	3.89	.718	24	متوسطة
49	تغطي الأسئلة الأهداف التعليمية	3.89	.634	24	متوسطة
13	يراعي المحتوى تنوع البيئات واختلافها	3.87	.616	27	متوسطة
44	يشمل التقويم نماذج من أنماط وتراكيب لغوية	3.87	.778	27	متوسطة
8	تتناغم الأهداف الخاصة مع العامة	3.83	.637	29	متوسطة
47	تثير الأسئلة دافعية المتعلمين	3.83	.795	29	متوسطة
14	تتسم النصوص بالحداثة والمعاصرة	3.81	.646	31	متوسطة
15	يتكامل المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى	3.80	.919	32	متوسطة
26	يتميز الغلاف بالجاذبية لونا ومتانة	3.80	.919	33	متوسطة
39	يناسب التقويم المستوى النمائي للطلبة	3.78	.718	34	متوسطة
46	تراعي الأسئلة الفروق الفردية	3.76	.751	35	متوسطة
19	يوسع المحتوى الخيال وينمي الإبداع	3.74	.705	36	متوسطة
43	تهتم الأسئلة بالجوانب الإثرائية والعلاجية	3.74	.955	37	متوسطة
48	تتدرج مستويات الأسئلة من التذكر إلى التقويم	3.72	.856	38	متوسطة
9	تشمل الأهداف الجوانب المعرفية والحركية والانفعالية	3.70	.944	39	متوسطة
41	يشجع التقويم على التفكير الناقد	3.70	.924	40	متوسطة
45	تحفز الأسئلة على البحث عن مصادر التعلم	3.69	.907	41	متوسطة
24	يراعي التقويم معيارى التتابع والاستمرارية	3.63	.896	42	متوسطة
23	يتلاءم المحتوى مع عدد الحصص المقررة	3.57	.924	43	متوسطة
25	يحوي المحتوى أنشطة هادفة وأسئلة مثيرة	3.57	1.109	44	متوسطة
22	ينسجم المحتوى مع خصائص النمو ومراحل التفكير	3.50	.607	45	متوسطة
10	تراعي الأهداف الفروق الفردية بين الطلبة	3.48	1.005	46	متوسطة
7	تبرز الأهداف في مقدمة المقرر الدراسي	3.46	.905	47	متوسطة
6	تتميز الأهداف بالمرونة والتكيف مع المتغيرات	3.43	.838	48	متوسطة

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المعلمين والمعلمات لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيب الفقرة حسب قوتها ورتبتها.

يستدل من هذا الجدول على وجود اختلافات بين تقديرات المعلمين، لكل فقرة من فقرات تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي، فقد بلغ عدد الفقرات التي جاءت في المستوى العالي (13) فقرة، وأرقامها (28،21،5،2....37)، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.37-4). وجاءت الفقرة (33) ونصها: (تظهر الرسوم والصور والأشكال واضحة) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي مقداره (4.37)، تلتها في القوة الفقرة (29)، ونصها: (تظهر الطباعة واضحة وحروفها مناسبة). وجاءت الفقرة (21) ونصها (يرتبط المحتوى مع أهداف منهاج اللغة). في أدنى المستوى العالي وبمتوسط حسابي مقداره (4).

أما باقي الفقرات فقد جاءت تقديراتها في المستوى المتوسط بحسب المقياس المعتمد وعددها (35) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.98-3.43)، ونالت الفقرة (12) ونصها: (تعكس الأهداف التكاملية في مهارات اللغة)، أعلى درجة تقدير متوسطة مقدارها (3.98). أما الفقرة (6) ونصها: (تتميز الأهداف بالمرونة والتكيف مع المتغيرات)، فقد نالت أدنى تقدير ضمن هذا المستوى، وبمتوسط مقداره (3.43)، ولم تظهر فقرة في المستوى الضعيف.

السؤال الثاني: ما تقديرات المعلمين لكل مجال من مجالات تقويم الكتاب وللمجالات مجتمعة؟

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المعلمين والمعلمات لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة عامة.

الجدول (5) ترتيب مجالات الاستبانة حسب الإجابات

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال تنازليا	درجة التقدير
الإخراج الفني	4.15	.17	1	عالية
الأهداف	3.83	.62	2	متوسطة
التقويم	3.81	.10	3	متوسطة
المحتوى	3.78	.17	4	متوسطة
المجموع	3.89	.17		

من ملاحظة الجدول (5) تظهر درجات تقدير المعلمين الكلية لمجالات الاستبانة الأربعة، مرتبة حسب القوة، وكذلك درجة التقدير الإجمالية للاستبانة عامة. ونال مجال الإخراج الفني درجة تقدير عالية (4.15)، تلاه مجالات الأهداف، والتقويم، والمحتوى، وحصلت على متوسطات (3.78،3.81،3.83) على الترتيب، محققا الأخير أدنى درجة. وأوساطها الحسابية جميعها جاءت في المستوى المتوسط حسب المعيار المعتمد.

أما التقديرات الإجمالية للاستبانة ككل، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.89) وهي درجة تقدير متوسطة وفق المعيار المعتمد في هذه الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين الإجمالية للمجالات الأربعة (الأهداف، والمحتوى،والتقويم، والإخراج الفني) تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس والتفاعل بينهما؟

يبين الجدول (6) "نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two–Way Anova) لأثر الجنس والمؤهل والتفاعل بينهما"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	1412.718	1	1412.718	3.177	.081
المؤهل	228.089	1	228.089	.513	.477
التفاعل بين الجنس والمؤهل	670.767	1	670.767	1.508	.225
الخطأ	22234.911	125	444.698		
المجموع	24546.485	128			

يستدل من الجدول (6) باستخدام تحليل التباين الثنائي لأثر كل من الجنس والمؤهل والتفاعل بينهما ما يأتي:

– لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي، أوالجنس عند مستوى الدلالة (α =,05)، على

مجالات الاستبانة كافة.

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي، عند مستوى الدلالة (α =,05) في مجالات الاستبانة.

مناقشة النتائج

دلت نتائج الدراسة بخصوص السؤال الأول على وجود (13) فقرة في المستوى العالي، وفق مقياس الدراسة المعتمد، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.37-4)، تبعها (35) فقرات في المستوى المتوسط، ولم تظهر في المستوى الضعيف أي من الفقرات. وعن الفقرات التي جاءت في المستوى العالي، فقد تضمنت عشر فقرات في شكل الكتاب وإخراجه، شملت: وضوح الطباعة وظهور الرسوم والأشكال بشكل جاذب للطلبة، وبروز العناوين، وجاءت فقرتان في وضوح الأهداف وسهولة تطبيقها واهتمامها بالانتماء والحس الوطني، وواحدة في قوة الارتباط بين المحتوى وأهداف منهاج اللغة، ويفسر ذلك باعتقاد الباحث كالآتي: أولا: اهتمام قسم المناهج بإخراج الكتاب متضمنا نمطا متقدما من الرسومات والصور، بما يخدم مصلحة الطلبة، ويزيد من دافعيتهم للتواصل مع الكتاب والتمتع بمطالعته. ثانيا: تأكيد أهمية المضامين عبر أهداف واقعية وسهلة التحقيق تعكس الرؤيا الوطنية، وتسعى إلى تحقيق الاتجاهات المتعددة، التي تتبناها فلسفة التربية والتعليم من إيجاد للمثل والاتجاهات عبر محتوى غني بمكونات الوطن ومنجزاته عبر الزمن، ولا أدل على ذلك من ورود النصوص القرائية والشعرية لتشمل تعدد بيئاته جميعها. ومراعاتها لخطة التطوير التربوي التي نصت على أن الكتاب يجب أن يراعي اختلاف الطلبة في حاجاتهم، وقدراتهم، والسرعة والطريقة التي يتعلمون بها.

وجاءت بقية الفقرات في المستوى المتوسط، وتناولت نصوص المحتوى ولغتها وأنشطتها الهادفة ودرجة توثيقها، ومستوى حداثتها وسهولة فهمها ومناسبتها للحصص المقررة، وانسجامها مع خصائص النمو، وجودة الورق وجاذبية الغلاف المستخدم، وكذلك الأهداف وتنوعها وتركيزها على إيجاد اتجاهات حياتية ومراعاتها للفروق الفردية، وخصوصية تناغم الأهداف الخاصة مع العامة ومرونتها وتكيفها مع المتغيرات، وتصدرها للمقرر الدراسي وتكامليتها مع المباحث الأخرى والانتقال التدريجي في مستوياتها، ثم قياس الأهداف التعليمية بأساليب متنوعة من الاستراتيجيات والأدوات لتشمل فروع اللغة وأنماطها وتراكيبها اللغوية، وتعكس فهم المادة واستيعابها، بما يناسب المستوى النمائي للطلبة ويثير الدافعية، مراعيا الجوانب الإثرائية والعلاجية، ومتدرجا من المهارات الدنيا إلى

مستوى التفكير الناقد. لقد عكس هذا المستوى جوانب من خطة التطوير التربوي التي بدأت قبل سنوات، وما تضمنته مناهجها من خصوصية لطلبة المرحلة الأولى والاهتمام بمناهجهم، إذ اعتبرتهم مسوغا رئيسا في بنائها الجديد.

إن الفقرات التي جرى تفسيرها عكست رضا المعلمين عنها، وإن جاءت بمستوى ينقص قليلا عن سابقاتها، وهو ما يعكس درجة التميز والحرص التي عكسها تأليف المناهج المدرسية وخصوصا في مرحلة الطفولة. وربما أن انجاز هذا الكتاب في آخر مراحل التأليف قد مكن المؤلفين من تجاوز السلبيات، ناهيك عن تكامل مرحلة العمل بين جوانب متعددة ؛ من كتابة للنصوص وإعداد للأهداف والتقويم في الفترة نفسها، وذلك بالمستوى الذي يظهر تكاملية التأليف وتكاملية العمل. وتمثل ذلك في دقة اختيار النصوص، ليعكس جودة التأليف ودقته، بما يناسب مرحلة التطوير التي يشهدها الأردن. واتفقت النتائج مع ما أشارت إليه دراسات (Jaafrah,1993)، (Assaf,1994)، (Al-Ameriah,1994)، التي بينت اختلافا في تقديرات المعلمين، مع اتفاق الأولى والثانية على تقدم عناصر الشكل الخارجي على سواها. واختلفت النتائج الحالية عن نتائج دراسة (Al-A'araj, 2001)، التي جاء أضعفها تصميم الغلاف والأخطاء المطبعية، وعن دراسة (Talaafha,1994)، التي أظهرت نتائجها أنها أقل من المستوى المقبول.

أما بخصوص نتائج السؤال الثاني، والمتعلقة بمجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة؛ فقد جاء مجال الإخراج الفني في المرتبة الأولى، ثم مجال الأهداف، فالتقويم، وأخيرا مجال المحتوى. وفيما يتعلق بمجال الإخراج الفني الذي حظي معظم عناصره بأعلى درجة تقدير حسب المقياس المعتمد، من مثل وضوح الطباعة وظهور الرسوم والأشكال بشكل جاذب للطلبة ومحقق للأهداف، وبروز العناوين، فربما يعود ذلك إلى تركيز المناهج الحديثة على شكل الكتاب وإخراجه كأحد عناصر التأليف. ويعتقد الباحث أن ذلك يعكس التوجهات الآتية أولا: استحضار أسس علم نفس الطفل في أثناء التأليف، وما يستدعيه من تركيز على العناصر الجمالية لتشويق الطلبة، وجذب انتباههم، باعتبارهم امتدادا لمرحلة الطفولة الأولى. ثانيا: درجة الإشراف والمراجعات التي تحظى بها كتب الأطفال والتنقيح المستمر من الأخطاء التي بوجودها ستكون عائقا للتعليم، لما تحدثه من تشويش وضعف في إيصال الرسالة التعليمية. ثالثا: إن مهارة الإخراج التي ميزت الكتاب تعكس مهارة جمع

الصور والرسومات مع تنوع البيئات واختلاف الأمكنة، ودقة وضعها في مكان النص الذي يناسبها. واتفقت النتائج مع دراسات (Al-Sharari,2003) (Al-Shakhshir, 2006)

و(Al-Hwaimel, 2009)، التي أظهرت تقدم الشكل والإخراج الفني. في اختلفت عن نتائج دراسة (Talaafha,1994)، التي أظهرت ضعف الإخراج الفني.

أما بخصوص مجالات الأهداف، والتقويم، والمحتوى، فقد جاءت في مستوى أقل من سابقتها، ولكنها قريبة منها وكانت مرضية للمعلمين. ويوحي ذلك بالمهنية العالية التي يتميز بها القائمون على الإشراف في المناهج من أساتذة الجامعات ورجال التربية، وينم عن الحرص الدائم لدى الجميع على ربط أركان العملية التعلمية التعليمية ببناء محكم، وتضمين الكتاب، كأحد عناصر المنهاج، لمهارات استخدام مصادر تعليمية أخرى، وتنمية مهارات حل المشكلة، وتحفيز الحوار النشط، ودعم السلوك الاجتماعي والثقافي، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Jaafrah,1993)، التي أظهرت أنها متفاوتة في الدرجات.

وبخصوص التقدير الإجمالي للاستبانة عامة فقد جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتقدير (3.89)، وهو في أعلى درجات المتوسط. وقد يعزى ذلك فضلا عما ذكر، إلى تركيز المنهاج على جوانب العملية التربوية بدرجة من العمق والاهتمام في جانبي الشكل والمضمون.ولا أدل على ذلك من حرص وزارة التربية القيام بمراجعات مستمرة ،بعد تلقي ردود الأفعال من المجتمع المحلي والهيئات التدريسية، والقيام بالتحديث والتطوير باستمرار، واعتمادها نهجاً شموليا يسعى إلى إشباع حاجات الأطفال وذويهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Al-A'araj,2001) التي جاء تقديرها في المستوى المتوسط، واختلفت عن دراستي (Al-Hwaimel, 2009)، (Al-Shakhshir, 2006)، اللتين جاء تقديرهما في المستوى العالي، وعن دراسة (Talaafha,1994)، التي جاء التقدير فيها أقل من المستوى المقبول وربما يعود ذلك إلى تبني وزارة التربية إستراتيجية المتابعة الحثيثة لمرحلة التأليف، وسد الثغرات في الطبعات جديدة.

وضمن أثر كل من المؤهل والجنس والتفاعل بينهما فقد بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =,05) على مجالات الدراسة جميعها كما مر في الجدول رقم (6) وربما يعود ذلك إلى تكافؤ الفرص بين المعلمين والمعلمات إعدادا وتدريباً مهما اختلفت المؤهلات، ناهيك عن التساوي في الحقوق والواجبات. واتفقت مع نتائج (Al-Sharari,M,

.(2003، و(Al-Hwaimel,O. 2009 من حيث انعدام الأثر في المؤهل وانعدامها في دراسة (Al-Shakhshir,M.(2006 في الجنس والمؤهل العلمي.

مقترحات الدراسة وتوصياتها

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يوصي الباحث:

1- متابعة التقويم لكتاب الصف الثالث في مجتمع آخر ومقارنة النتائج.

2- توسيع الدراسات لتشمل الصفين الأول والثاني، وعلى مستوى الوطن.

3- عقد دورات تخصصية للمعلمين لبيان بعض الأوجه التي تخفى عليهم في الأهداف، والمحتوى، والتقويم.

4- تبصير مؤلفي الكتب، بضرورة الاهتمام بخصائص الكتاب المدرسي الجيد،بما ينسجم مع مرحلة التطوير التربوي.

المراجع

أبو حويج، مروان (2000). المناهج التربوية المعاصرة. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة والنشر.

الأعرج، زهرية (2001). مدى فعالية منهاج اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية للأبحاث،نابلس.

بوريني، محمد (1995). معلم الصف وأسلوب التكامل والترابط بين الموضوعات المختلفة. رسالة المعلم، 36 (3).

بوشامب، جورج (1987). نظرية المنهج . ترجمة ممدوح سليمان، ط(1)، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

تايلور، رالف (1982). أساسيات المناهج. ترجمة احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجعافرة، عبد السلام (1993). دراسة تقويمية لكتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

السفاسفة، عبد الرحمن (1994). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في الإقليم الجنوبي من الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

الشخشير، محمد (2006). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لمحافظة نابلس. جامعة النجاح الوطنية للأبحاث، 20(1)، 79–106.

الشراري، مقبول (2003). تقويم كتب قواعد اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية العليا في السعودية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الطلافحة، مروان (1994). تقويم كتب اللغة العربية للصف العاشر في الأردن.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

العامرية، شهلة (1994). دراسة تقويمية لمحتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في منطقتي عمان الأولى والثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عدس، عبد الرحمن (1996) المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عساف، محمد (1994). دراسة تقويمية لكتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

مرسي، محمد (1995). المعلم، المنهج، وطرق التدريس. الرياض: دار الإبداع الثقافي.

الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون (2009). أدب الأطفال فلسفته أنواعه، تدريسه. عمان: دار زهران.

الهويمل، عمر (2009). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه. دراسات، العلوم التربوية، 36 (1)، 134–149.

الهيتي، هادي (1988). ثقافة الأطفال. العدد 123، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

وزارة التربية والتعليم (2003). الإطار العام للمناهج. عمان: الأردن.

اليافعي، علي (1996). مدى مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الإعدادية والثانوية في دولة قطر لمبادئ تفريد التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

Referance

Abu H'weij, M(2000).Contemporary educational curriculums.Al-dar alelmiya addawliya,Amman.

Adas, A.(1996). School and teaching thinking. Dar Al-Feker,Amman.

Al-A'araj,Z(2001). Effectiveness of the curriculum of 2nd secondary class Arabic textbook in north Palestine governorates from the Arabic language teachers' and supervisors'perspectives. Unpublished M.A. dissertation, Al-Najah National University,Nablus.

Al-Ameria, S.(1994)."Evaluative Study of the content of the textbook'Our Arabic Language' for the 6th basic class from teachers' perspectives in Amman 1st and 2nd districts". Unpublished M.A. dissertation, Jordan University, Jordan.

Al-Hashemi,A. et al.(2009). Children Literature; its philosophy,types and methods of teaching.Dar Zahran.

Al-Heti, H.(1988).Children culture,vol.33.Selselat alam almarefah, Kuwait.

Al-Hwaimel,O.(2009)." Evaluating the textbook of 'Our Arabic Language' for the 2nd basic class in light of cognitive economy in Jordan from teachers' perspectives". Educational sciences studies,36(1),pp.134-149.

Al-Shakhshir,M.(2006). Evaluating the textbook'Our Arabic Language' for the 7th basic class from male/female teachers' perspectives in Nablus governorate.Al-Najah National University for Research,20(1),pp.79-106.

Al-Sharari , M.(2003). Evaluating the textbook' The Grammar of the Arabic Language' for the higher elementary classes stage in KSA from the teachers' perspectives". Unpublished M.A. dissertation, Jordan University, Amman,Jordan.

Al-Yafe'e, A.(1996).How much do social studies textbooks of the preparatory and secondary stages in the State of Qatar consider principles of individual differences?"Unpublished M.A. dissertation, Yarmouk University,Jordan.

Assaf, M.(1994)."Evaluative Study of the textbook'Our Arabic Language' for the 2nd basic class from malelfemale teachers' perspectives in Zarka governorate. Unpublished M.A. dissertation, Jordan University,Jordan.

Bourini, M(1995)." Class teacher and the style of integration and correlation between different topics". Resalat almo'allem,36(3).

Bu Shamp,G.(1987). Methodology theory, translated by Mamdooh Suleiman,1st ed., Aldar alarabia, Cairo.

Eisner, E. (1994). the educational imagination. New York: Macmillan, pub. Co.

Jaafrah, A.(1993). Evaluative Study of the textbook'Our Arabic Language' for the 1st basic class from teachers' perspective. Unpublished M.A. dissertation, Mutah University,Jordan.

McNeil, J. (1990). Curriculum a comprehensive introduction. (fourth edition). New York: Harper Collins Publishers.

Ministry of Education(2003). Curriculums general frame,Amman,Jordan.

Morsi,M.(1994).The teacher,textbook, and methods of teaching.Dar al-Ebdaa al thaqafi,Al-Riyadh.

Philip, G & Gail, P. (1988). Text books in the third world. New York, London, Garland.

Safasfah,A.(1994). Evaluating the textbook'Our Arabic Language' for the 5th basic class from teachers' and supervisors perspectives in the southern region of Jordan. Unpublished M.A. dissertation, Mutah University,Jordan.

Talafha, M.(1994)." Evaluating the Arabic Language textbooks for the 10th class in Jordan. Unpublished M.A. dissertation, Yarmouk University, Jordan.

Tylor, R.(1982). Curriculums fundamentals,translated by Ahmad Khairi et al.Dar alnahdha,Cairo.

أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية

الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير في الكرة الطائرة

احمد أمين محمد عكور *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر ثلاثة أساليب تدريسة (الأمري والتدريبي والتبادلي) في تعلم مهارة التمرير من الأسفل والأعلى والخلف بكرة الطائرة ، وكذلك الكشف عن أفضل الأساليب التدريسية (ألأمري والتدريبي والتبادلي) في تعلم مهارة التمرير وبأنواعه الثلاثة المختلفة بكرة الطائرة، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة مكونة من (36) طالبا من الذكور مقسمين إلى ثلاثة مجموعات تضم كل مجموعة (12) طالبا من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، المسجلين لمساق تعلم الكرة الطائرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لكلا الأسلوبين (التدريبي والتبادلي) بالغ الأثر في تعلم مهارة التمرير بالكرة الطائرة، وكذلك أن تعلم مهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى كانت لصالح الأسلوب التبادلي بالكرة أما مهارة التمرير للخلف بكرة الطائرة فكانت لصالح الأسلوب التدريبي.

الكلمات الدالة: الأسلوب التبادلي، الأسلوب التدريبي، مهارة التمرير بالكرة الطائرة.

* كلية التربية، قسم التربية البدنية، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 2014/10/26م. تاريخ قبول البحث: 2015/3/4م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016.

The effect of using three methods of teaching and training Prince and interactive learning scrolling in volleyball skill

Abstract

The study aimed to identify the impact of the three methods of teaching (Prince, training and interactive) to learn the skill scroll from the bottom and top and back volleyball, as well as the disclosure of the best methods of teaching (Prince, training and interactive) to learn the skill of scrolling and different kinds of three different volleyball, was used curriculum demo on a sample of (36) male students were divided into three groups with each group (12) students from the Faculty of Physical Education at the University of Yarmouk, registered for a course to learn volleyball, and study results to that for both methods (training and interactive) deep impact to learn the skill scroll volleyball, as well as to learn a skill scroll from the bottom and top were in favor of the ball either way interactive skill scroll backward reel plane was in favor of the training method.

Keywords: interactive method, technique training, skill scroll volleyball

مقدمة الدراسة

أن التقدم التكنولوجي بما تضمنه من أساليب ووسائل متعددة في شتى العلوم الأخرى فرض على المدرس أن يبحث ويطور من أدائه الفكري والتعليمي للتعامل مع الآخر بالحوار البناء، وتسخير التكنولوجيا بطرائق التدريس وبالتالي أثرت هذه العوامل على تقدم لعبة الكرة الطائرة في العالم وأصبحت من الألعاب السريعة والمشوقة وتمارس من كافة فئات المجتمع وتم رفد كليات التربية الرياضية بتعلم لعبة الكرة الطائرة وللتعرف على قوانينها وقواعدها وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال مشاهدة الأبطال واللاعبين المحترفين والتطور الذي وصلت له هذه اللعبة فكان لابد من استخدام أساليب تعليمية حديثة تساعد على تطور وتعلم لعبة الكرة الطائرة وهي تعد من مستلزمات العصر الحديث وأصبحت اللعبة تعكس الناحية الثقافية والاجتماعية وتقدم ورقي الدولة.

ويرى كلٌ من (Baroudi and Abdo, 2005) أن أسلوب التدريس التبادلي يلبي احتياجات المعلمين وتنظيم الوحدة التعليمية على شكل ثنائيات من الطلبة، إذ يُعطي كلَّ متعلم واجبٌ معين فيقوم المتعلم بدور المؤدي ويقوم الآخر بدور الملاحظ بتقديم التغذية الراجعة الفورية مما يولد مهارات اجتماعية وتقوية الشخصية القيادية لدى الأفراد المتعلمين، وأنه من أفضل الأساليب في تعلم المهارات الأساسية بالكرة الطائرة على عكس الأسلوب الأمري الذي يعتمد على التلقين وحشو الأذهان، ويرجع ذلك إلى قصر مدة الفصول الدراسية وإلى زيادة أعداد الطلبة بداخل المحاضرة الواحدة وأن المدرس مطالب بمتابعة أداء كل طالب والعمل على تصحيح الأخطاء وخاصة بمراحل التعلم الأولى والذي يؤثر سلبا على أداء الطلبة.

ويرى (Kilani, 2003) أن لتنوع طرق وأساليب التدريس يساعد المدرسين والمتعلمين على تنمية مهاراتهم التعليمية بنقل المعلومات النظرية والعملية للمتعلمين بأسلوب مشوق يهدف إلى الوصول للمعلومات التربوية بغية إكساب الطلبة المهارات التعليمية الحديثة والمتطورة بعيدة عن الأساليب التقليدية والتي تكون مملة تعمل على حشو الأذهان بدون التفكير المنطقي الذي يساعد على الاحتفاظ بالمهارة أو الحركة المطلوبة.

ويرى (Wilson, 2003) أن مهارات التفكير تعتمد بشكل أساسي على العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب بجمع وتبويب المعلومات وحفظها وخزنها عن طريق التخطيط والتحليل والتقييم للوصول إلى استنتاجات صنع القرار.

ويرى (AbdulAziz, 2006) أن اسلوب التدريس التدريبي له دور رئيس في تنمية الاستعدادات والقدرات الخاصة للطالب بتقبل المعلومات والإرشادات، مما يطور من الإبداع والتفكير بتحديث النمو والتطور الذهني للوصول إلى الحل المناسب إذا تعرض لمشاكل داخل العملية التعليمية.

ويشير (Masad, 2005) أن طرق وأساليب التدريس لها أهمية في إحداث تفاعل ما بين الطالب والمدرس مما يجعل الطالب ينظم ويرتب المعلومات للوصول إلى الحلول الجديدة للمشكلات، ويضيف إلى أن هناك مشاكل تعترض العملية التعليمية وهي قلة المهارات التي يمتلكها المدرس والافتقار إلى الحوار والمرونة مع الطلبة والعصبية الزائدة بالتقيد ببعض الأفكار الخارجة عن المألوف وانشغال المدرس بالأعمال الزائدة والاعتماد على المنهاج المدرسي باعتباره المرجع الوحيد والتركيز على الحفظ وحشو الأذهان بدون تفكير منطقي يقود إلى الحقيقة.

ويذكر (Moore, 1998) أن أسلوب التدريس التبادلي يعتبر من أفضل الأساليب التدريسية للمبتدئين، إذ يقوم بتبادل الأدوار ما بين الطالب والمدرس في الحوار والنقاش للوصول إلى الحلول وتتضمن (التنبؤ، والتساؤل والتوضيح والتصور العقلي للمهارة المعطاة، والملخص والنقاش، وتضمن فهم المهارة عن طريق ربط الخبرات السابقة وإجراء الحوار البناء ما بين الطالب والمدرس. وخاصة عند تعلم المهارات الأساسية بالكرة الطائرة وللصفوف الأولى من العملية التدريسية وللناشئين على وجه الخصوص.

ويتفق رأي الباحث إلى ما أشار إلية (Alfatalawi, 2003) أن كلا الأسلوبين التدريسيين التدريبي والتبادلي مهمان في العملية التدريسية، إذ يتم نقل صلاحيات المدرس في مرحلة التطبيق إلى الطالب وتبقى القرارات في مرحلة ما قبل الدرس وبعده بين المدرس ويقوم المدرس بتقويم وتصحيح الأخطاء التي يقع بها الطالب ويبدي ملاحظاته على الإجراءات وبكيفية تعلم المهارة والخطوات التعليمية والتدريسية للتوصل إلى مرحلة تثبيت المهارة ونقلها إلى الآلية قدر الإمكان، والاهتمام بتقديم المعلومات المعرفية لدى الأفراد المتعلمين.

مشكلة الدراسة

تواجه المدرس الكثير من الصعوبات والعوائق في توصيل المعلومة داخل المحاضرة ويلجأ كثير من المدرسين الاعتماد على الأسلوب الأمري داخل العملية التعليمية واقتصارهم على المنهاج

الدراسي والتقيد بالخطة التدريسية وقلة توفر الأدوات المساندة للأساليب الأخرى كلها أحجار عثرة أمام الطلاب في تعلم المهارات الأساسية بلعبة الكرة الطائرة ولكون تدريس مساق الكرة الطائرة يتطلب إحداث تفاعل ما بين الطالب والمدرس بهدف إكسابهم طريقة الأداء بتنفيذ الواجب الحركي المعطاة باقتصادية وكفاءة عالية، لذا لجأ الباحث إلى استخدام أساليب تدريسية تعتمد على أسلوب الحوار البناء ما بين الطالب والمدرس وزيادة مهارات التفكير لدى الطلبة وإثارة الدافعية لديهم والتعامل مع المواقف التعليمية المتعددة في حل المشكلات وتساعدهم على استخدام أساليب تدريسية مناسبة للتعليم، إذ يشير كلا من (Alfahim, 2001) (2011) (Thiabat, 2011) أن أغلب المدرسين يعتمدون في تدريسهم على الأسلوب ألأمري والذي يحذر منه الخبراء بقولهم أنه يجب الاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة في العملية التدريسية والابتعاد عن الأسلوب الأمري لكون المتعلم والمنهاج هما محور العملية التعليمية ويرأس أعلى الهرم هو المدرس و يسيران في اتجاه واحد لغرض تحقيق الأهداف المنشودة من التعلم والمهارة المعطاة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحديد النقاط التالية:

1- إن أسلوب التدريس التبادلي والتدريبي جعلت من الطالب المتعلم محور العملية التعليمية حيث يكتشف ويبحث وينفذ المهارة المطلوبة باقتصادية وكفاءة عالية.

2- تسهم الأساليب التدريسية في تطوير التعلم المهاري للمتعلمين مما تتيح للطالب مبدأ الحوار والمناقشة والتفكير مع زملائه الطلبة ومع المدرس مما يساعد على تطوير شخصيته وتجعله قائدا في المستقبل.

3-العمل على تطوير البرامج التعليمية وتعديلها بما يتناسب مع حاجات وميول الطلبة مع ضرورة تقديم التغذية الراجعة باستمرار وتعديل الأخطاء التي يقع بها المتعلم أول بأول.

4- وضع برنامج تعليمي ملائم لعينة الدراسة وتوزيع الوحدات التعليمية وفق أسس علمية صحيحة من خلال تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والاعتماد على الأساليب التدريسية في تعلم مهارة التمرير بالكرة الطائرة.

5- تطوير فاعلية تدريس مساق تعليم الكرة الطائرة في تحقيق الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية والسلوكية إذ تمكن الطلبة من التعرف على الأساليب التدريسية بدلا من الاعتماد على الطرق التقليدية وإجراء المقارنة بينهم.

لذلك ارتأى الباحث دراسة أهمية أسلوب التدريس التبادلي والتدريبي في تعلم مهارة التمرير بالكرة الطائرة ومقارنتهما بالأسلوب الأمري والعمل على زيادة إتقان المتعلمين بتطوير مهاراتهم الأساسية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

أولا: أثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

ثانيا: الفروق في أثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

فرضيات الدرسة:

أولا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ولصالح القياس البعدي.

ثانيا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالقياس البعدي بين أثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

مصطلحات الدراسة

الأسلوب التبادلي: هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تنشط الحوار البناء ما بين المدرس والمتعلم، ويكون هناك تبادل للأدوار ما بين الطالب الملاحظ والطالب المقوم تبعا للاستراتيجيات الآتية (طرح الأسئلة، التنبؤ، التوضيح، والتقويم) وتحت إشراف المدرس (Balincar, 1986; Brown, 1992).

الأسلوب التدريبي: إذ يعرفه (Thiabat, 2010) نقلا عن موستن (Mosstan,1994) بأنه عبارة عن مهمات يقوم من خلاله المتعلم بالتعرف بإيجاز على كرت المهمات والتي يكون مدرج عليها الأداء الفني والتمرينات البدنية والمهارية ويقوم بإعداده المدرس لمساعدة الطلبة المتعلمين بإنجاز مهمات المحاضرة بكافة أشكالها من جزء إعدادي ورئيسي وختامي وتحت إشراف المدرس.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التدريس وبأنواعه المختلفة ومنها الأسلوب التدريبي والتبادلي والامري سواء أكان في لعبة الكرة الطائرة والألعاب الأخرى ومن هذه الدراسات. أجرى (Alhajri, 2012) دراسة هدفت إلى تأثير إستراتيجية أسلوب التعلم البنائي على أداء المهارات الهجومية بكرة الطائرة ،وتم استخدام المنهج التجريبي وأجرت الدراسة على طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد مقسم إلى مجموعتين بواقع (20) طالبا من الذكور لكل مجموعة وتوصلت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى (Almohammed, 2010) دراسة هدفت إلى تأثير استخدام أساليب التدريس (التدريبي، والتبادلي والتضمين) في تعلم مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة ومعرفة أفضل هذه الأساليب في التعلم وتم استخدام المنهج التجريبي وأجريت في مدينة مستغانم في الجزائر على عينة قوامها (48) طالبا من الذكور مقسم إلى أربع مجوعات، وكل مجموعة مكونة من (12) طالبا من الذكور، وتوصلت نتائج الدراسة أن جميع أنواع التدريس التي استخدمت بالدراسة أثرت تأثيرا إيجابيا لتعلم مهارة الضرب الساحق ،وكذلك تفوق الأسلوب التدريبي على الأساليب الأخرى ثم تلاها الأسلوب التبادلي وأخيرا أسلوب التضمين.

أجرى (Thiabat, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام الأسلوب التدريبي والتبادلي في تطوير بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة القدم وتم استخدم المنهج التجريبي وطبقت على طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك المسجلين لمساق تعليم كرة القدم مقسمين إلى ثلاث مجموعات بواقع (20) طالبا من الذكور لكل مجموعة وأشارت النتائج بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على تطوير المهارات الأساسية لدى الطلبة بكرة القدم وإلى أفضلية للأسلوب التبادلي على الأسلوب التدريبي في تعليم المهارات الأساسية بكرة القدم.

أجرت (Mandara, 2007) دراسة هدفت إلى تأثير أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي على تعلم الحركات الأرضية بالجمباز وتأثيرهما على مفهوم الذات وتم استخدام المنهج التجريبي، وأجريت على طالبات المرحلة الإعدادية على عينة مكونة من (30) طالبة مقسم إلى ثلاث مجموعات بواقع (10) طالبات لكل مجموعة توصلت نتائج الدراسة أن أساليب التدريس (التدريبي والتبادلي والأمري) أثرت إيجابيا في تطوير مستوى التعلم والأفضلية كانت للأسلوب التبادلي ثم تلاها الأسلوب التدربي في تطوير الحركات الأرضية بالجمباز.

أجرى (Aljabbar, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوبي التدريس التدريبي والتبادلي في درس التربية الرياضية في لعبة كرة السلة، وكذلك معرفة أفضل الأساليب في تدريس مهارات كرة السلة وتم استخدم المنهج التجريبي، وأجريت على طلبة المرحلة الإعدادية على عينة مكونة من (120) طالبا من الذكور وقسمت إلى ثلاث مجموعات بواقع (40) طالبا لكل مجموعة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أنواع الأساليب التدريسية لها تأثير بالقياسات البعدية في تعلم مهارات كرة السلة وكانت الأفضلية لصالح الأسلوب التدريبي ثم تلاها الأسلوب التبادلي ثم الأسلوب الأمري في تعلم مهارات كرة السلة.

أجرى (Schilling& Mary, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوبي التعلم التبادلي والتعاوني في تطوير مهارة التصويب بكرة السلة وتم استخدام المنهج التجريبي على طلبة الجامعة وبلغ قوامها (120) طالبا من الذكور مقسمين إلى مجموعتين بعدد (60) طالبا لكل مجموعة وتوصلت نتائج الدراسة أن الأسلوب التعاوني والتبادلي حقق نتائج إيجابية في القياسات البعدية في تطوير مهارة التصويب بكرة السلة وأن الأسلوب التعاوني تفوق على الأسلوب التبادلي في تطوير مهارات التصويب بكرة السلة.

قام (Alnadaf, 2004) بدراسة هدفت إلى استخدام ثلاثة أساليب تدريسية على مستوى أداء وتكرار مهارتي الإرسال الطويل والقصير في الريشة الطائرة وإجراء مقارنة بين الأساليب الثلاثة (الأمري، التطبيقي، الأداء الذاتي)، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة من طلبة كلية علوم الرياضة، وبلغ عددها (42) طالبا من الذكور مقسمين إلى ثلاث مجموعات بواقع (14) طالبا لكل مجموعة، وتوصلت نتائج الدراسة أن الأساليب الثلاثة لها أثر إيجابي في تطوير مهارة الإرسال القصير والطويل وكانت الأفضلية للأسلوب التطبيقي في أداء مهارة الإرسال القصير والطويل بالريشة الطائرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة أن هناك عدد منها تطرق إلى الأسلوب التدريبي والتبادلي في لعبة الكرة الطائرة كدراسة (Almohammed, 2010; Alahmad and Alzaid, 2011)، بينما نجد أن دراسة (Thiabat, 2008) ودراسة (Aljabbar, 2006) ودراسة (Schiling & mary, 2005) ودراسة (Mandara, 2007) تناولت الأسلوب التدريسي التدريبي والتبادلي على مهارات وفعاليات متعددة وركزت على استخدام هذين الأسلوبين وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اطلاعهم على تحديد مشكلة وأهداف الدراسة وفي عرض ومناقشة النتائج لبيان أوجه التوافق والخلاف مع الدراسة الحالية وبحدود علم الباحث بأنها الدراسة الوحيدة التي تتطرق إلى أثر استخدام أسلوبي التدريس التدريبي والتبادلي وفي تناولها لموضوع مهارة التمرير بكافة أنواعه في لعبة الكرة الطائرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة وأهداف الدارسة.

مجموعات الدراسة:

- المجموعة التجريبية الأولى التي طبقت أسلوب التدريس التدريبي وعددها (12) طالبا من الذكور.
- المجموعة التجريبية الثانية التي طبقت أسلوب التدريس التبادلي وعددها (12) طالبا من الذكور.
- المجموعة التجريبية الثالثة التي نفذت الأسلوب الامري وعددها (12) طالبا من الذكور.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة هما التدريس التدريبي والتبادلي والامري.
- المتغيرات التابعة: هو مستوى تعلم أداء الطلبة لمهارات التمرير من الأسفل ومن الأعلى ومن الخلف بالكرة الطائرة.

مجتمع الدراسة:

تكون من طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين لمساق تعليم الكرة الطائرة ومن الطلبة الذكور والبالغ عددهم (83) طالبا.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العمدية من الطلبة الذكور المسجلين لمساق تعليم الكرة الطائرة في الفصل الدراسي الثاني (2014) والبالغ عددهم (36) طالبا من طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك موزعين على ثلاث مجموعات متساويين بالعدد بواقع (12) لكل مجموعة وبنسبة (43%) من مجتمع الدراسة وأجريت قياسات التكافؤ للعينة وكما هو موضح بالجدول رقم (1).

الجدول (1) تكافؤ العينة للمجاميع الثلاثة وللقياسات القبلية

المتغيرات	المصادر	مجموع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الطول	بين المجموعات	52.91	2	26.46	0.79	0.37
	داخل المجموعات	1105.21	33	33.49		
العمر	بين المجموعات	5.12	2	2.56	1.21	0.53
	داخل المجموعات	69.6	33	2.11		
الوزن	بين المجموعات	49.9	2	24.95	1.27	0.54
	داخل المجموعات	650.3	33	19.7		

يتبين من الجدول رقم (1) والخاص بتكافؤ العينة أن قيمة (F) المحسوبة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) هي أقل من قيمتها الجدولية مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا والذي يشير إلى تكافؤ العينة وللمجموعات الثلاث.

أدوات الدراسة:

- جهاز لقياس الطول باستخدام (الرستامير) وبالسنتمتر.
- جهاز لقياس الوزن الكيلو غرام
- مقاعد سويدية وشواخص بلاستيكية
- ملعب الكرة الطائرة (18× 9)م

اختبارات الدراسة: (Prsala, 2005)

الاختبار الأول: الغرض من الاختبار: قياس دقة التمرير من الأعلى بالكرة الطائرة.

الأدوات: مربع مرسوم على الحائط على بعد (2م)، كرات طائرة.

طريقة الأداء: يقف المختبر أمام مقعد سويدي وعلى بعد (2م) ويقوم بأداء عشرة تمريرات باتجاه المربع وتكون الدرجة النهائية من (40) نقطة.

التسجيل: (4) نقاط لكل تمريرة صحيحة تدخل فيها الكرة على المربع.

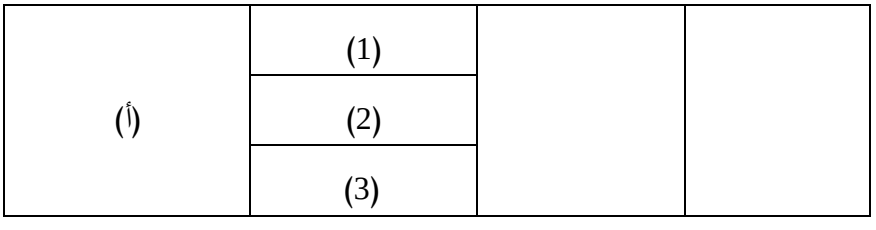
(3) نقاط لكل تمريرة صحيحة تلمس فيها الكرة الخطوط الجانبية للمربع.

(1) نقطة واحدة لكل تمريرة صحيحة تكون قريبة من المربع.

الاختبار الثاني: اختبار مهارة التمرير من الأسفل

الغرض من الاختبار: قياس دقة مهارة التمرير من الأسفل

طريقة الأداء: يقف المختبر داخل الدائرة (أ) وهو مواجة للشبكة وعلى المدرس إرسال الكرة إليه وهو في هذا المكان ليقوم بتمريرها على أن يوجهها إلى داخل المنطقة (أ)، وخمس كرات على المنطقة (2) وكذلك خمس كرات على المنطقة (3)، وكما هو موضح بالشكل رقم (1).



شكل (1) اختبار دقة مهارة التمرير من الاسفل

الشروط:

1. لكل مختبر (15) محاولة من داخلي الدائرة (أ).
2. يستخدم في جميع المحاولات مهارة التمرير من أسفل اليدين.
3. تلغى المحاولة التي يتم إرسال الكرة فيها من المدرب إلى المختبر بطريقة غير مناسبة.
4. يجب الالتزام بتسلسل أداء المحاولات بحيث تكون:
   - خمس كرات على المنطقة (1).
   - خمس كرات على المنطقة (2).
   - خمس كرات على المنطقة (3).

التسجيل:

يسجل للمختبر جميع النقاط التي تحصل عليها من المحاولات (15) وفقا للأسلوب الآتي:

- سقوط الكرة داخل المنطقة المحددة يمنح المختبر (3) درجات.
- سقوط الكرة خارج المنطقة المحددة وداخل المنطقة المجاورة يمنح المختبر درجتان.
- فيما عدا سبق يحصل المختبر على درجة (صفر)

الاختبار الثالث:

الغرض من الاختبار: قياس دقة التمرير للخلف بالكرة الطائرة.

نفس إجراءات وطريقة التسجيل المتبعة في الاختبار الأول، إلا أن الاختلاف هو في طريقة الأداء فقط.

المعاملات العلمية للاختبارات الملحق (2)

تم الاستعانة بالاختبار المهاري المعتمد في الأبحاث والدراسات العربية والعالمية لتقييم دقة الأداء لمهارة التمرير وبأنواعه المختلفة بالكرة الطائرة وتم اختيارها بمستوى يتوافق مع قدرات العينة وتم إجراء وإيجاد المعاملات العلمية اللازمة لذلك من قبل الباحث وهي على النحو الآتي:

الصدق وذلك بإيجاد الصدق الذاتي للاختبار بالاعتماد على الأبحاث والدراسات السابقة.

الثبات: وذلك بطريق إجراء الاختبارات وإعادته على مجموعة من الطلبة وعددهم (5) وهم من خارج عينة الدراسة وفقا للتجربة الاستطلاعية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي.

الموضوعية: وذلك بعرض هذا الاختبار على مجموعة من المختصين في لعبة الكرة الطائرة والقياس والتقويم والتعلم والتدريب وقد حققت نتائج جيدة وحسب الجدول (2).

الجدول (2) قيم المعاملات العلمية للاختبارات

الاختبار	الموضوعية	الصدق	الثبات
التمرير للأسفل	0.86	0.81	0.90
التمرير للأعلى	0.91	0.72	0.85
التمرير للخلف	0.80	0.62	0.79

إجراءات الدراسة:

أعد الباحث البرنامج التعليمي الخاص بلعبة الكرة الطائرة المتضمنة أساليب التدريس الآتية (التبادلي والتدريبي والأمري) وطبقت الأساليب التدريسية الحديثة على عينة الدراسة في الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك،وتم مسح مرجعي لكامل المصادر والمراجع العلمية الخاصة بموضوع الدراسة والتي تطرقت إلى اللعبة وللأساليب التدريسية كدراسة (Thiabat, 2010) و (Dessouki, 2009) و (Mandara, 2007)

و (Alkhalaf, 2006) و (Alhadi؛ Alzaydi, 2010) ودراسة (Alheeti, 1999) وتم عرض الوحدات التعليمية وطريقة التدريس على مجموعة من الخبراء والمختصين بعلمي التدريس والتعليم وأساليب التدريس وفي لعبة الكرة الطائرة وتم التدرب في الأسبوع الأول والثاني على كيفية عمل وشرح الأساليب التدريسية والتدرب عليها وكانت بسيطة وسلسة لتتيح للطلبة تعلم مهارة التمرير بالكرة الطائرة وتطبيق أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي وتكونت الوحدات التدريسية من (16) وحدة مقسمة إلى ثمانية أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين بالأسبوع وبزمن إجمالي (60) دقيقة مقسمة إلى

(40) دقيقة للجزء الرئيسي وعشر دقائق للإحماء والتمرينات البدنية وعشر دقائق للجزء الختامي وحسب الآتي:

أ. ورقة العمل الخاصة بأسلوب التدريس التبادلي لمهارة التمرير وبأنواعه المختلفة:

قام الباحث بتقسيم المجموعة الخاصة بتعليم الأسلوب التبادلي بتوجيه المتعلمين وتقسيمهم إلى ثلاثيات بكل مجموعة والعمل على توزيع الأدوار المؤديان يعملان على أداء المهارة فيما بينهم وينفذان ما يطلبه منهم المقوم الذي يستلم ورقة الواجب الحركي من المدرس ويراقب أداء زملائه ومقارنة الأداء بالمعيار ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية لتصحيح الأخطاء ويقوم المدرس بالأشراف العام على الوحدة التعليمية والإجابة عن الأسئلة بعد الانتهاء من الوحدة التعليمية وإجراء عملية التقييم للمجموعات.

ب. ورقة العمل الخاصة بأسلوب التعلم التدريبي

أعدت ورقة الأعمال الخاصة بتعليم مهارة التمرير وبأنواعه المختلفة بالكرة الطائرة بحيث يقوم كل فرد متعلم باختيار ورقة الواجب الحركي المعطاة والمكان الذي يطبق فيه المهارة ويعمل على تقويم أدائه المهاري بنفسه ويضع الخطوات ويطرح الأسئلة اللازمة على نفسه ويقوم بتعلمها وتجنب محاولات الفشل تحت إشراف المدرس ويبدأ وينهي التمرين لوحده ويقيس المدرس مدى استخدام المتعلم للواجب المهاري والتكرارات المناسبة والموجودة بالأوراق ويعمل على إعطاء تغذية راجعة فورية ويراقب أداء الطلبة المشاركين ويطرح مجموعة من الأسئلة والإجابات عليها ويقيم الأداء للطلبة.

القياس القبلي:

تم إجراء القياس القبلي لعينة الدراسة وللمجاميع الثلاثة في الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

القياس البعدي

تم إجراء القياس البعدي وللمجاميع الثلاثة على عينة الدراسة وبنفس الأسلوب والترتيب في القياس القبلي وفي الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (T.test) للعينات المستقلة والعينات المتناظرة واختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار أقل فرق معنوي (L.S.D).

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ولصالح القياس البعدي".

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T.test) لدلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي وللمجاميع الثلاثة وكما هي موضحة بالجدول رقم (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) المحتسبة للقياسين القبلي والبعدي وللمجاميع الثلاثة

المجموعات	متغيرات الأداء المهاري	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) المحتسبة	الدلالة الاحصائية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التدريبي	التمرير للاسفل	درجة	10.95	1.97	27.00	3.16	13.10	0.000
	التمرير للاعلى	درجة	11.92	3.80	29.33	2.015	13.71	0.000
	التمرير للخلف	درجة	7.25	1.77	28.33	1.97	24.11	0.000
التبادلي	التمرير للاسفل	درجة	11.67	2.90	28.83	2.29	12.48	0.000
	التمرير للاعلى	درجة	11.08	3.58	31.92	1.93	16.86	0.000
	التمرير للخلف	درجة	6.33	1.72	19.25	1.42	32.18	0.000
الامري	التمرير للاسفل	درجة	10.42	1.10	22.18	3.10	10.86	0.000
	التمرير للاعلى	درجة	10.75	3.75	17.80	2.13	9.88	0.000
	التمرير للخلف	درجة	6.75	1.06	19.06	1.75	13.33	0.000

يتبين من خلال الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في جميع متغيرات مهارة التمرير وبأنواعه الثلاثة وكذلك للمجاميع الثلاثة بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي

يظهر من الجدول أن الأوساط الحسابية للأسلوب التدريبي لمهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى ومن الخلف بلغت (10.95، 11.92، 7.25) على التوالي وبلغت قيمة (T) المحتسبة قيمة مقدارها (13.10، 13.71، 24.11) على التوالي ويعلل الباحث سبب ذلك إلى أن الأسلوب التدريبي يمتاز بالتفاعل الإيجابي بين المدرس والطلبة في تقبل المعلومات ومراعاة الفروق الفردية ما بين الطلبة وتقسيمهم إلى مجموعات متعددة وصغيرة ساعدت على تطوير الأداء والتكرارات كانت موجهة نحو تعلم الواجب الحركي المعطى مما ساعد على اتخاذ القرار المناسب من حيث التخطيط وتنفيذ الواجب الحركي ومرحلة التقويم الأداء مما جعل مستوى الطلبة متقارب وعزز من التغذية الراجعة للمتعلمين ودفعهم للإنجاز والتنفيذ الجيد للمهارة وبتكرارات مناسبة لأداء الطلبة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Dessouk, 2009) الذي أشار إلى فاعلية التدريس بالأسلوب التدريبي وأنه يعطي نتائج إيجابية في تحسين الأداء المهاري للمتعلمين.

أما الأسلوب التبادلي فقد دلت النتائج أن المتوسطات الحسابية (لمهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى ومن الخلف) بلغت (11.67، 11.08، 6.33) على التوالي، وبلغت قيمة (T) المحتسبة قيمة مقدارها (12.48، 16.86، 32.18) على التوالي مما يدل على أن الأسلوب التبادلي له تأثير ملموس على تعلم الطلبة لمهارة التمرير وبأنواعه المختلفة ويرجع ذلك إلى تبادل الأدوار بين الطلبة أنفسهم وتزيد لديهم الخبرة التدريسية مما يعزز ثقة المتعلمين مع بعضهم البعض وتشجعهم على الحوار ما بين الطالب المشرف والطالب المنفذ للواجب الحركي مما يعزز عنصر التشويق وتجعل الطلبة يتقبلون المهارة المعطاة وتكراراتها بفرح وسرور ما تدفعه إلى الإنجاز ويؤكد على ذلك (Dessouki, 2009) أن الأسلوب التدريسي التبادلي ذا قيمة جيدة في تحسين الأداء المهاري مما يساعد المتعلمين على تعلم المهارة وتعزيز التغذية الراجعة بكافة أشكالها وتساعد على تصحيح الأداء الفني للمهارة وتطوير التعاون بين المتعلمين أنفسهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Thiabat, 2008) و(Thiabat, 2010) ومع دراسة (Mandara, 2007). أما الأسلوب التقليدي فقد بلغت المتوسطات الحسابية (للمهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى ومن الخلف) قيمة

مقدارها (10.42، 10.75، 6.75) على التوالي، أما قيمة (T) المحتسبة فقد بلغت (10.86، 9.88، 13.33) على التوالي ويرجع ذلك إلى التكرارات لمهارة التمرير وبأنواعه المختلفة بفاعلية المحاضرة في تطوير الأداء المهاري للطلبة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني للدراسة والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالقياس البعدي بين أثر الأساليب التدريسية الثلاثة الأمري والتدريبي والتبادلي على تعلم مهارة التمرير من أسفل وأعلى وللخلف بالكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك". وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار (LSD) لتحديد أقل فرق معنوي بين المجاميع الثلاثة وكما هي موضحة بالجدولين (4، 5)

الجدول (4) نتائج اختبار تحليل

(ANOVA) وقيمة (F) بين المجموعات وداخلها للقياسات البعدية

المهارة	وحدة القياس	المصادر	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة (F) المحتسبة	الدلالة الإحصائية
التمرير للأسفل	درجة	بين المجموعات	145.167	2	72.58	17.67	0.000
		داخل المجموعات	135.583	33	4.11		
التمرير للأعلى	درجة	بين المجموعات	201.722	2	100.86	33.76	0.000
		داخل المجموعات	98.583	33	2.99		
التمرير للخلف	درجة	بين المجموعات	137.72	2	68.86	8.34	0.000
		داخل المجموعات	272.59	33	8.26		

يتبين من الجدول رقم (4) ان قيمة (F) المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية في جميع اختبارات الدراسة، وذلك يعني وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة بالقياس البعدي ولبيان اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (L.S.D) لإظهار أقل فرق معنوي بين مجموعات الدراسة بتعلم مهارة التمرير وبأنواعه الثلاثة بالكرة الطائرة. إذ بلغت قيمة (F) في مهارة التمرير للأسفل (17.67) وللأعلى بلغت قيمة(33.76) ، أما قيمة مهارة التمرير للخلف فقد بلغت (8.34)، مما يدل على أهمية استخدام اختبار (LSD) لبياني أقل فرق معنوي يتحدد بين المجاميع الثلاثة ولصالح أية مجموعة.

الجدول (5) نتائج اختبار (L.S.D)

لإظهار أقل فرق معنوي بين مجموعات الدراسة بالاختبار البعدي

المهارة	المجموعات المقارن بها	نتائج الفروق		الدلالة الإحصائية
التمرير للأسفل (درجة)	تدريب– تبادلي	28.83–27.000	1.83	0.17
	تدريب–أمري	22.18–27.000	4.82	0.000
	تبادلي– أمري	22.18–28.83	6.65	0.000
التمرير للاعلى (درجة)	تدريب– تبادلي	31.92–29.33	2.59	0.04
	تدريب– أمري	17.80–29.33	11.53	0.000
	تبادلي– أمري	17.80–31.92	14.12	0.000
التمرير للخلف (درجة)	تدريب– تبادلي	19.25–28.33	9.08	0.000
	تدريب– أمري	19.06–28.33	9.27	0.000
	تبادلي– أمري	19.06–19.25	0.19	0.402

يظهر من خلال الجدول (5) أن قيمة مهارة التمرير وبأنواعه المختلفة بالكرة الطائرة ومن خلال استخدام اختبار (LSD) لبيان أقل فرق معنوي يتحدد بين أساليب التدريس الثلاثة فنجد بأن مهارة التمرير للأسفل حققت أكبر قيمة وظهرت بين الأسلوب التدريبي والضابطة وبلغت (6.65) ولصالح التبادلي، وأيضا ظهرت بين الأسلوب التدريبي والضابطة وبلغت (4.82) ولصالح التدريبي ولم يظهر أي فرق بين الأسلوب التبادلي والتدريبي أما فيما يتعلق بمهارة التمرير للاعلى فنجد أن أعلى قيمة ظهرت بين الأسلوب التبادلي والضابطة بلغت (14.12) ولصالح التبادلي، ثم تلاها الأسلوب التدريبي والضابطة وبلغت قيمة مقدارها (11.53) ولصالح التدريبي وظهرت فروق بين الأسلوب التدريبي والتبادلي وبلغت (2.59) ولصالح التبادلي أما فيما يخص مهارة التمرير للخلف فنجد أن أعلى قيمة ظهرت بين الأسلوب التدريبي والضابطة وبلغت (9.27) ولصالح التدريبي، ويعلل

الباحث ذلك إلى دور أساليب التدريس التدريبي والتبادلي قد أثرت على أداء الطلبة وتزيد من تشويقهم للمحاضرة كما كان الدور الوحدات التعليمية بالغ الآثر في تحسين الأداء المهاري للطلبة من جراء تبسيط البرنامج التعليمي وإعطاء الحرية الكاملة للمتعلم وزيادة العلاقة المتبادلة ما بين الطالب والمدرس وقد ذكر (Lizam, 2009) أن أساليب التدريس مهمة في تطوير الأداء المهاري من خلال التكرار لعدد من المرات وأن يعرف المؤدي معرفة الأداء والنتيجة والتي تعمل على تقييم المتعلم لنفسه من جراء تصحيح وتعزيز مسارات التعلم والأداء.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه (Mahjoob, 2002) ، و (Schmidet, 2006) أن لتنوع أساليب التدريس يقود إلى تثبيت التعزيز الإيجابي للمتعلمين وتتيح حرية ممارسة الأداء ومعرفة الواجب الحركي المراد تعلمه بداخل الوحدة التعليمية عن طريق ورقة الواجبات والتمارين الخاصة بالمهارة المعني تعلمها.

ويكمن واجب المدرس الحقيقي بالإشراف على أداء المتعلمين وإعطائهم التغذية الراجعة اللازمة وتصحيح أخطائهم باستمرار وتقييم الأداء في نهاية الوحدة التعليمية مما يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتجعلهم معتمدين على أنفسهم.

وأشار (Sulaiman, 2005) أن لاستخدام الأساليب التدريسية تجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وإيجابية، فيصبح المتعلم مسؤولا ومشاركا إيجابيا بعكس ما كان مستقبلا ومقلدا والتي تؤدي إلى اتقان المهارة المعطاة بدقة عالية وتعطي الحرية الكاملة للمتعلم وبمشاركة المدرس باختيار أنسب التمارين لتعلم الواجب الحركي المعطى بصياغة الأفكار والتحليل والاستنتاج باكتساب الاداء المهاري وتحت ظروف مختلفة تعزز من خبرات المتعلمين وحل المشاكل التي تعترضهم داخل الوحدة التعليمية.

إذ يعد الإحساس الحركي بالمكان والاتجاه من المتطلبات الخاصة للعبة الكرة الطائرة وهي مكملة للقوة الانفجارية لعضلات الذراعين والرجلين ومن خلال عملية النقل الحركي عند تنفيذ المهارة الأساسية بالكرة الطائرة وهي اللبنة الأساسية التي يبنى عليها البرنامج التعليمي وخاصة مرحلة الإعداد والتي بدورها تؤثر على نفسية ودوافع واتجاهات الطلبة ليقدم الطالب أفضل أداء فردي وجماعي من خلال استخدام أساليب تدريسية حديثة.

ويعلل الباحث سبب ذلك إلى الطريقة التي تميزت بها أساليب التدريس التدريبي والتبادلي على حد سواء بما يخص توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة يشترك فيها جميع الطلبة. وفي عملية توزيع الأدوار التي كان لها أكبر الفضل في تحسين العملية التعليمية داخل الوحدة التعليمية الواحدة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وجعل دور المدرس المراقب والمشرف وإشراك المتعلمين البرنامج التعليمي وكيفية تطبيقه وتقويمه في آخر الوحدة التعليمية بالغ الأثر في تحسن أداء الطلبة المتعلمين وزيادة الحصيلة التعليمية لهم.

وقد اشار (Mosston, 2002) أن التنوع في الأساليب التدريسية له دور كبير وفعال في زيادة قدرة المتعلمين على الأداء والتي تحقق الأهداف السلوكية والمعرفية لدرس التربية الرياضية وأن لكل أسلوب ميزاته وعيوبه تختلف من درس إلى آخر ومن شخص إلى آخر والتي تؤدي إلى تعلم الطلبة الناحية المهارية بأفضل أداء وباقتصادية عالية ويرى (Alnadaf, 2004) أن تعدد الأساليب التدريسية يضعنا أمام التجريب والقياسات والاختبارات وهي التي تحدد أي من الأساليب صالحة للعملية التعليمية وذلك بإجراء المقارنة بالأسلوب الاعتيادي المتبع من قبل مدرس التربية الرياضية وأن معظمهم يلجأون إلى الأسلوب الأمري والذي لم يعد مقبولا نوعا ما بتقدم التكنولوجيا وثورة المعلومات.

ويرى و (Alaziz, 2004) أن لكلا الأسلوبين التدريبي والتبادلي وتنوعهما يساهم بالمتعلم في تصحيح الأخطاء بنفسه أو من قبل زملائه ومعرفة مدى التقدم فضلا عن تقييم الأداء وأن المتعلم يكون مشاركا ومسؤولا بالتعلم داخل الوحدة التعليمية بدلا من أن كان مجرد مستقبل ومقلدا مما يزيد من قدرة اهتمام المتعلمين وتجعلهم محورا للعلمية التعليمية وتحترم آرائهم وتشجيعهم على تعلم الأداء المهاري باقتصادية عالية.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه (Alawa, 2007) أن اعتماد الطلبة على المدرس في تعلم المهارات يشكل نسبة كبيرة ويتطلب المدرس تحضير مادته بشكل جيد وإدخال التكنولوجيا في تبسيط وعرض المادة مما يسهل على المتعلم تلقي المعلومة بشكل سلس يولد لديه التفكير الإيجابي وزيادة الثقة بالنفس وتجعله قادرا على التحصيل الدراسي مما يعزز الاقتصاد المعرفي.

ويرى الحايك (Alhayek, 2004) أن استخدام الأساليب التدريسية تحث الطلبة على الاكتشاف في تنمية القدرات البدنية والمهارية وتنشيط التفكير الإبداعي لديهم بأن لا يكون التعليم مكررا بعيدا عن المألوف ويجب ربط التفكير بالتعلم عن طريق تحليل الحركة إلى أجزاء متسلسلة يسهل من العملية التعليمية داخل المحاضرة والتي تعد من نتاجات التعلم الحديث المعتمدة على الأصالة والطلاقة والتي أساسها الطالب والمدرس.

الاستنتاجات:

1. إن استخدام الأساليب التدريسية (التبادلي والتدريبي) لها دور إيجابي في تعلم مهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى ومن الخلف بكرة الطائرة.
2. إن الأسلوب التبادلي أكثر ملاءمة في تعلم مهارة التمرير من الأسفل ومن الأعلى بكرة الطائرة عن الأسلوب التدريبي.
3. أن الأسلوب التدريبي لتعلم مهارة التمرير للخلف أكثر ملاءمة من الأسلوب التبادلي بكرة الطائرة.

التوصيات:

1- الاهتمام بالأساليب التدريسية وخاصة الأسلوب التدريسي التبادلي التدريبي في تعلم المهارات الأساسية بكرة الطائرة.

2- إجراء دراسات وأبحاث تبين مدى فاعلية الأساليب التدريسية في تعلم مهارات أخرى بالكرة الطائرة وعلى فعاليات أخرى.

المراجع

البارودي، محمد كمال وعبده، محمد. (2005). تأثير استخدام بعض استراتيجيات التدريس على تطوير بعض المهارات الأساسية بكرة الطائرة، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط، 4 (1)، ص97.89.

الجبار، سعد محسن. (2006). تأثير التدريس التدريبي والتبادلي في درس التربية الرياضية في تعلم مهارات كرة السلة، المؤتمر العلمي الخامس لعلوم الرياضة، المجلد (2)، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، ص464– 481.

الحجري، محمد. (2012). تأثير أسلوب التعلم البنائي على أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة، مجلة علوم الرياضة، 2(1). ص217– 229.

الدسوقي، هاني. (2009). فاعلية استخدام بعض أساليب التدريس في تعلم قذف القرص ودافعية الإنجاز للمستوى الرقمي لطلبة التربية الرياضية، مجلة أسيوط لعلوم وفنون الرياضة، 1 (27)، ص180.171.

الذيابات، محمد خير. (2008). أثر استراتيجية التدريس التدريبي والتبادلي في تطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بوخرست، رومانيا.

الذيابات، محمد. (2010). أثر بعض الأساليب التدريسية في تطوير بعض المتغيرات البدنية والفسيولوجية في لعبة التنس الأرضي، بحث منشور في كلية التربية الرياضية في جامعة السابع من إبريل، مجلة علوم التربية البدنية والرياضية الجماهيرية، 3(2). ص78.66.

السليمان، خليل إبراهيم. (2005). تأثير استخدام وسائل تعلم مساعدة في اكتساب واحتفاظ تعلم مهارتي التمرير من الأعلى ومن الأسفل بكرة الطائرة، مجلة العلوم الإنسانية الاقتصادية، 2 (7)، ص420– 431.

عبد العزيز، سعد. (2006). المدخل إلى الإبداع التدريسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العزيز، مجدي إبراهيم. (2004). استراتيجيات التعلم واساليب التعلم، مكتبة لأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

العلوة، زهير. (2007). الممارسات التعليمية للتفكير العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الحصن، مؤتمر كلية التربية في جامعة اليرموك، المنهاج التربوي والقضايا المعاصرة، إربد، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). الكفايات التدريسية، مفهومه، التدريب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفهيم، سعد. (2004). طرق التدريس في التربية الرياضية، ط2، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الكيلاني، غازي.(2003). أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية على تعلم بعض المهارات الأساسية بلعبة كرة اليد ورياضة السباحة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان، الأردن.

لزام، قاسم جبر. (2009). التعلم والتعليم الحركي، الأكاديمية العراقية الالكترونية، جامعة بغداد، العراق.

محجوب، وجيه. (2002). التعلم وجدولة التمرين الرياضي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المحمد، أحمد. (2010). تأثير استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في اتقان مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 15 (2)، ص201-224..

مساد، عمر. (2005). سيكولوجية الإبداع، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مندرة، فوزية محمد.(2007). تأثير أسلوبي التدريس التدريبي والتبادلي في تعلم بعض الحركات الأرضية في الجمباز، المؤتمر العلمي الثامن، المستجدات العلمية في التربية البدنية علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ص777– 7800.

النداف، عبد السلام. (2004). أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية على مستوى وتكرار أداء مهارتي الإرسال الطويل والقصير في الريشة الطائرة، مجلة الدراسات للعلوم التربوية، المجلد 31 (2)، ص 91– 102.

References

Abdul Aziz, S.(2006). An introduction to teaching creativity,. Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Alawa, Z. (2007). Teaching practices for scientific thinking of faculty members in Al-Hosn College. Conference of the Faculty of Education at Yarmouk University, Curriculum and Contemporary Issues, Irbid, Jordan.

Alaziz, M. I. (2004). Learning Strategies and teaching methods. The Anglo Egyptian Publishing and Distribution Library, Cairo, Egypt.

Alfahim, S. (2004). Methods of teaching in physical education. The Book Center for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Alfatalawi, S. (2003). Understanding teaching skills, training and Performance. Dar Al Shorouk for Publishing & Distribution,
Amman, Jordan.

Alhajri, M. (2012). Effect of constructive learning method on the performance of volleyball offensive skills. *Journal of Sports Science, 2* (1), 217-229.

Alhayek, S.(2004). The relationship between using guided discovery and practice thinking basket ball and the improvement students creative thinking abilities and performance, Faculty of Physical Education, Alex andaria, Egypt.

Aljabbar, S.M.(2006). The effect of training and exchanging teachers in the Physical education lesson on students in learning basketball skills. The Fifth Scientific Conference of Sports Sciences, 2, Faculty of Physical Education, University of Jordan, 481-464.

Almohammed, A. (2010). The effect of using some modern methods of teaching in mastering volleyball hardest hit Skills.Mu'tah Magazine for Research and Studies, 15 (2), 201-242.

Alnadaf, A. (2004). The impact of the use of three teaching methods on the level and frequency of the performance of long and short serve skills in badminton. *Journal of Educational Sciences Studies, 31* (2), 91- 102.

Balincsar, A. (1986). Meet cognitive strategy instruction. Exceptional children, 53, 118- 124.

Baroudi, M.K. & Abdo, M.(2005). Effect of using some teaching strategies on the development of some basic skills of volleyball. *Assiut Journal of Science and Arts of Physical Education, Assiut University, 4* (1), 89-97.

Brown, A. (1992). Students and researchers and teachers, Inkeefe, Teaching for Thinking, National Association of secondary school principals, 49- 53.

Brsala, J. & Hoyle. (2005). VolleyBall for every body, part (1), ford Publishing, Halifax, N. S. Canada, 80-85.

Dessouki, H. (2009). The effectiveness of using some methods of teaching in learning discus throw and the motivation for achievement of the digital level

of students of physical education. *Assiut Journal of Sports Science and Arts, 1* (27), p. 171180.

Kilani, G.(2003). The impact of the use of three teaching methods on learning some basic skills in handball and swimming (unpublished PhD thesis). Amman Arab University for Studies, Amman, Jordan.

Lizam, Q. J. (2009). Motor teaching and motor learning. Electronic Iraqi Academy, University of Baghdad, Iraq.

Mahjoob, w. (2002). Learning and Scheduling Exercise. Dar Wael for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Mandara, F. M.(2007). The impact of the teaching methods of training and exchange in learning some ground movements in gymnastics, the eighth scientific conference, scientific developments in physical education sport sciences, Faculty of Physical Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan, 777-7800.

Masad, O. (2005). The psychology of creativity. Dar Al Safa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Moore, A.(1998). The effect of the use of two different teaching styles on motor skills acquisition of five grubs students in volleyball, phd. Thesis, East Texas state university, U.S.A.

Mosston, M.(2002). Teaching physical education. New York, Macmillan College Publishing Company.

Schilling, B & Marry. (2005). The effect of two styles of teaching basket ball, The University Students Sports Performance, 31 (5), 52-60.

Schmidt, A and Richard, B. (2006). Motor learning and performance. Human kinetics book, Champaign lions.

Sulaiman, K. (2005). Effect of using learning aids to assist in the acquisition and retention of learning the skills of scrolling from the top and bottom of the volleyball. Journal of Economic Humanities, 2 (7), 420-431.

Thiabat, M. (2010). The impact of some teaching methods in the development of some physical and physiological variables in the tennis game, research published in the faculty of physical education at Seventh of April University. *Journal of Physical Education and public sports, 3* (2). 66-78.

Thiabat, M. (2008). The impact of teaching and training strategy in the development of some basic skills of football (unpublished doctoral thesis). University of Bucharest, Romania.

Wilson, V. (2003). Education forum on teaching skills report, NY, National Association of the united states.

الملحق (1)

الوحدة التعليمية في الأسبوع الأول

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأعلى و بالذراعين

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	40 د	
الجانب التعليمي	10 د	
	2 د	شرح مهارة التمرير من الأعلى بعد توضيح أهميته
	2 د	شرح وقفة البدء الصحيحة والخاصة به
	2 د	أداء نموذج للمهارة بدون استخدام الكرة مع تصحيح الأخطاء
	2 د	أداء نموذج للمهارة بالكرة
	2 د	إعطاء نموذج للمهارة على شكل لوحات توضح الأداء
الجانب التطبيقي	30 د	
	3 د	أداء المهارة كاملة للاعبين بدون كرة (50 تكرار)
	3 د	يقف اللاعبون على خط النهاية للملعب وكل منهم لديه كرة وعند الإشارة يقوم بالطبطبة على الكرة وبالذراعين (50) تكرار
	3 د	نفس التمرين السابق ولكن يأخذ اللاعب وضع الإنثناء بالكامل ويكرر (50) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان من وضع الجلوس الطويل ولديهما كرة ليقوم بتمرير الكرة عالياً وبالذراعين يكرر (30) تكرار
	3 د	كل لاعب لديه كرة طائرة ويأخذ وضع الجلوس الطويل قرب الحائط ويمسك الكرة ويضغط بها على الحائط ويجب أن تكون اصابع اليد متباعدة ومنتشرة على الكرة يكرر (50) تكرار
	5د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب ويقوم كل لاعب بتمرير الكرة عالياً وباستمرار لمدة (خمس دقائق)
	5د	يقف اللاعبون أمام الحائط وبمسافة (6م) وعند الإشارة يمرر الكرة من الأعلى وبارتفاع (302) متر وباستمرار (50) تكرار
القسم الختامي	5د	لعب جماعي بالكرة الطائرة مع التركيز على التحرك داخل الملعب

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأعلى

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع (الإطالة)
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	40 د	
الجانب التعليمي	5 د	شرح علاقة الأداء الجيد مع دقة الإنجاز من خلال تصحيح الأخطاء والتركيز على التفاصيل الدقيقة
الجانب التطبيقي	35 د	
	2 د	أداء المهارة كاملة للاعبين بدون كرة (35) تكرار
	5 د	أداء مهارة التمرير من الأعلى بالكرة (30) تكرار
	5 د	لاعبين متقابلين، لاعب لديه كرة طائرة بمسافة (3م) وعند الإشارة ترمي الكرة أي (اللاعب الأول ليقوم بتمريرها من الأعلى وبالذراعين (30) تكرار
	4 د	لاعبان متقابلان لديهما كرة طائرة، الأول يرمى الكرة عالياً ليقوم الثاني بالقفز ويمسكها من الأعلى باستمرار لحين إشارة التوقف
	4 د	لاعبان متقابلان وبمسافة (3م) يقوم باللعب بينهما وبالتمرير الكرة من الأعلى (35) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان وبمسافة (6م) يقوم باللعب بينهما وبالتمرير الكرة من الأعلى (35) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان بمسافة (6م) يقوم باللعب بينهما وبالتمرير الكرة من الأعلى (25) تكرار
	4 د	يقف اللاعبون على شكل صف، وعند الاشارة يمرر اللاعب الكرة من الأعلى مع الركض في المكان ورفع الركبتين عالياً (25) تكرار
	5 د	لاعبان يقفان بجانب الشبكة واللعب بينهما الكرة من الأعلى وبالذراعين وبصورة صحيحة ومستمرة وبمراكز محددة داخل الملعب (خمس دقائق)
القسم الختامي	5 د	لعبة صغيرة

الوحدة التعليمية في الأسبوع الثالث

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأعلى وبالذراعين

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	35 د	
الجانب التعليمي	5 د	إعادة شرح الحركة بالتفصيل مع أداء نموذج صحصح وتصحيح الأخطاء
الجانب التطبيقي	35 د	
	30 د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب وكل منهم لديه كرة طائرة وعند الاشارة يتم تنفيذ التمرير من الأعلى بالذراعين لمدة (3 دقائق)
	30 د	تنفيذ التمرير من الأعلى وبالذراعين مع لمس ؟؟؟ من الخلف بعد كل تمريره وهكذا وباستمرار (35) تكرار
	3 د	تنفيذ التمريره من الأعلى وبالذراعين مع الدوران خلفاً بعد كل تمريرة واعادة التمريرة عالياً وباستمرار (35) تكرار
	3 د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب وكل لاعب لديه كرة طائرة وعند الاشارة يقومون بتمرير الكرة من الأعلى مع التحرك أماماً خلفاً ويميناً يساراً (25) تكرار
	4 د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب وينفذ التمريره من الأعلى بالذراعين وتكون تمرير الكرة بارتفاع (50سم) والثانية تكون بتمريره في حدود (2م) (30) تكرار
	4 د	الوقوف بجانب الشبكة مع تنفيذ التمريرة من الأعلى وبالذراعين من فوق الشبكة وتحرك اللاعب من تحت الشبكة إلى الملعب والاستمرار بالتمرير (30) تكرار
	3 د	الوقوف أمام حائط وبمسافة (3م) وتنفيذ التمرير من الأعلى وبالذراعين داخل المربع المرسوم على الحائط بارتفاع (3م) يكرر (35) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان في المسافة بينهما (6م) يرمي الكرة إلى اللاعب الثاني لاعادتها له بالتمرير من الأعلى (20) تكرار
	4 د	لاعبان متقابلان بجانب الشبكة يقومان بتمرير الكرة من الأعلى وبالذراعين وباستمرار (45) تكرار
القسم الختامي	10 د	لعبة صغيرة

الوحدة التعليمية في الأسبوع الرابع

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأسفل وبالذراعين

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع (الإطالة)
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	40 د	
الجانب التعليمي	10 د	
	2 د	شرح التمرير من الأسفل بعد توضيح أهميته
	2 د	شرح وقفة البدء الصحيحة والخاصة به
	2 د	أداء نموذج للمهارة بدون استخدام الكرة مع تصحيح الأخطاء
	2 د	أداء نموذج من قبل المدرس أو طالب ممتاز
	2 د	أداء نموذج للمهارة على شكل لوحات توضح الأداء
الجانب التطبيقي	30 د	
	3 د	أداء المهارة كاملة للمتعلمين بدون كرة (50 تكرار)
	3 د	لاعبان متقابلان على خط الملعب ولديهما كرة ويبدأ اللاعب بحمل الكرة اما والذرعان ممدوتان ويتقدم إلى زميله ويعطيه الكرة (25) تكرار
	3 د	نفس التمرين ولكن ينفذ بالركض مع الاحتفاظ بالكرة على الساعدان دون السماح لها بالسقوط (30) تكرار
	3 د	يقف اللاعبون بصفين على خط الملعب الجانبين وكل لاعب لديه كرة طائرة وعند الاشارة يأخذ اللاعب وضع الجثو مع وضع الكرة على الساعدين واللعب بارتفاع (30سم)
	3 د	كل لاعب ليده كرة طائرة وينشرون داخل الملعب وعند الاشارة يرمون الكرة عالياً ويمررها لمرة واحدة (30) تكرار

	3 د	لاعبان متقابلان الاول يأخذ وضع الاستعداد لتمرير الكرة من الاسفل والثاني يقف امامه بمسافة (2م) ولديه كرة طائرة يرمي الكرة إلى الاول ليعده له وهكذا (25) تكرار
	3 د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب وكل منهم لديه كرة طائرة وعند الاشارة يبدؤون بالتمرير من الاسفل باستمرار لحين اشارة التوقف
	5 د	يقف اللاعبون امام الحائط وبمسافة (3م) وعند الاشارة يمررون الكرة على الحائط من الاسفل وبارتفاع (2–3م) وباستمرار (50) تكرار
	4 د	يقف اللاعبون امام الشبكة وبمسافة (3م) وعند الاشارة يمرر الكرة على الشبكة باتجاه الملعب الآخر وباستمرار (35) تكرار
القسم الختامي	5 د	يقسم اللاعبون إلى قاطرتين امام الحائط وبمسافة (3م) كل قاطرة لديها كرة طائرة وعند الاشارة يمررون الكرة على الحائط من الاسفل وبالذراعين والذي يرجع خلف القاطرة وهكذا أو بالتسلسل، الفريق الذي ينفذ التمرين أولاً هو الفائز

الوحدة التعليمية في الأسبوع الخامس

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأسفل وبالذراعين

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	40 د	
الجانب التعليمي	5 د	شرح علاقة الأداء الجيدة مع دقة الأداء وتصحيح الأخطاء للطلاب ومراجعة شاملة للمحاضرة السابقة
الجانب التطبيقي	35 د	
	2 د	أداء المهارة كاملة للمتعلمين بدون كرة (35) تكرار
	3 د	أداء مهارة التمرير من الاسفل بالكرة (30) تكرار
	3 د	لاعبين متقابلين لاعب لديه كرة طائرة بمسافة (6م)، وعند الاشارة يرمي الكرة إلى اللاعب الاول ليعديها له بتمريره من الاسفل وبالذراعين يكرر (30) تكرار
	5 د	لاعبان متقابلان بينهما بمسافة (4م) واللعب بينهما باستمرار من الاسفل لمدة خمس دقائق
	3 د	التمرير بالانتشار داخل الملعب وكل لاعب لديه كرة وعند الاشارة يبدؤون بالتمرير من الأسفل باستمرار لحين اشارة التوقف
	3 د	الوقوف بثلاثة لاعبين، لاعب في الوسط يقوم اللاعبون بالاطراف برمي الكرة إلى اللاعب بالوسط ليقوم باعادتها له بالتمريرة من الاسفل، ويلف باتجاه اللاعب الآخر ويكرر الكرة له وهكذا (30) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان بمسافة (6م) يقوم اللاعب الاول برمي الكرة ليقوم اللاعب الآخر بتمرير الكرة من الاسفل للاعب الآخر وهكذا (30) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان وبمسافة (3م) يقوم باللعب بينهما وبالتمرير الكرة من الاسفل (35) تكرار
	3 د	لاعبان يقفان بجانب الشبكة وبمسافة (3م) يقوم اللاعب برمي الكرة إلى اللاعب المقابل ليمررها له ويرجعها من الاسفل وبالذراعين (30) تكرار
	4 د	يقف اللاعبون امام المدرس على شكل قاطرة وبمسافة (6م) ويقوم المدرس بضرب الكرة بقوة إلى اللاعب الاول ليمررها من الاسفل ويعيد تمريرها بشكل قوس عالي (30) تكرار
	3 د	لاعبان يقفان بجانبي الشبكة واللعب بينهما من الاسفل وبالذراعين وبصورة صحيحة ومستمرة وبمراكز محددة داخل الملعب ومن فوق الشبكة (3) دقائق
القسم الختامي	5 د	لعبة صغيرة

الوحدة التعليمية في الأسبوع السادس

الهدف تعليم مهارة التمرير من الأسفل وبالذراعين

زمن الوحدة: 60 دقيقة

أقسام الوحدة	الزمن	المحتوى
القسم التحضيري	15 د	
الإحماء العام	5 د	تمارين تهيئة عامة
الإحماء الخاص	5 د	مجموعة تمارين للذراعين والجذع
	5 د	إحماء بالكرة
القسم الرئيسي	35 د	
الجانب التعليمي	5 د	شرح علاقة الأداء الجيد مع دقة الانجاز من خلال تصحيح الأخطاء والتركيز على التفاصيل
الجانب التطبيقي	30 د	
	3 د	ينتشر اللاعبون داخل الملعب وكل منهم لديه كرة طائرة وعند الاشارة يتم تنفيذ التمريرة من الاسفل لمدة (3) دقائق
	3 د	لاعبان متقابلان الاول يكون بوضع الجثو واللاعب الآخر يقف أمامه بمسافة (3م) ليرمي الكرة إلى الاول، ليمررها من الاسفل وبالذراعين (35) تكرار
	3 د	لاعبان متقابلان بمسافة (6م) الاول يمرر الكرة من الاسفل والثاني يمررها من الاعلى وهكذا باستمرار
	3 د	لاعبان متقابلان بمسافة (6م) الاول يرسل الكرة والثاني يمررها من الاسفل وهكذا باستمرار (30) تكرار
	3 د	كل لاعب لديه كرة طائرة وعند الاشارة يمرر الكرة من الاسفل وبالذراعين والتحرك داخل الملعب (40) تكرار
	4 د	ينتشر اللاعبون امام الحائط بمسافة (3م) ويقوم اللاعبون بتمرير الكرة من الاسفل وبالذراعين وباستمرار (40) تكرار
	4 د	لاعبان كل منهما في ملعب، الاول يرسل الكرة والثاني يمرر الكرة إلى السلة الموضوعة في مركز (3) وهكذا، وكل عشرين كرة يتم التبادل
	2 د	لاعبان متقابلان بجانب الشبكة يقومان بتمرير الكرة من الاسفل وبالذراعين وباستمرار (20) تكرار
القسم الختامي	10 د	لعبة صغيرة

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan			
- Individuals	J.D (9)	Establishments	J.D (11)
Outside Jordan	$ 30		
Postal Fees Added			

Editor-in-Chief
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: (03-2372380) (3169)
Fax. ++962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
http://www.mutah.edu.jo/docs/research.htm

4- Author(s) in social science should adopt the APA style in referencing
5- The copies of the manuscript submitted for publication will not be returned back to the author(s) whether or not they have been accepted for publication. The Editorial Board's decisions concerning the suitability of a manuscript for publication are final and the Board reserves the right not to justify these decisions.
6- The Journal reserves all right to make any necessary changes (stykistic and/or linguistic) in the article.
7- Authors(s) will be granted one copy of the issue in which the manuscript appears, in addition to 20 off-prints for all authors. A charge will be made for any additional off-prints requested.
8- Manuscripts and correspondence should be addressed to:

Editorial Correspondence

Editor-in-Chief

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: (03-2372380) (6117)
Fax. ++962-3-2370706
Email: Darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

4- Citations in the fields of history, heritage and similar fields, must be at the end of papers (endnotes). The numbering of these notes must start with 1 enclosed within brackets In-tex and at the end of the paper.. The first time the author cites a source, the note should include the full publishing information. Subsequent references to the same source that has already been cited should be given in a shortened form.

Basic Format

Books

The information should be arranged in five units: (1) the author's last name followed by the first and middle names (2) date of the author's death in lunar and solar calendars. (3) the title and subtitle of the book in bold print (4) name of translator or editor/compiler (5) edition number, publisher, date and place of publication, a number (for a multivolume work), and page(s) number.

See the Arabic version of this manual for an example.

Manuscripts:

(1) author's last name, followed by first and middle names and date of death (2) title of the manuscript in bold print (3) place, folio number and/or page number.

Articles in Periodicals:

(1)author's last name (2) title of the article in quotation marks (3) title of the journal in bold print (4) volume, number, year and page number.

Edited Books (Conference Proceedings, dedicated books)

(1) author's last name (2) title of the article placed in quotation marks (3) title of the book in bold print (4) name(s) of the editor (5) edition, publisher, date and place of publication (6) page(s) number.

- Contributors should consistently use the transliteration system of the Encyclopedia of Islam, which is a widely acknowledged system.
- Qurānic verses are placed in decorated parentheses, ﴿ ﴾ with reference to the name of the Surat and number of the verse. The Prophet Tradition is placed in double parentheses like this: (( )) when quoted from the original sources of the Prophet Tradition .

In the Name of Allah the Most Compassionate, the Most Merciful

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
"Humanities and Social Sciences Series"
Published by Mu'tah University

Conditions of Publication

1. The journal publishes original work in humanities and social sciences written in Arabic and English providing that the manuscripts have not been published or submitted for publication elsewhere, and the main author must present a written declaration to this effect. A copy of the declaration form can be obtained from the University's web site.
2. The manuscripts submitted are reviewed by academics specialized in their fields and in accordance with the academic regulations adopted by the journal.

Instructions for Authors

1- The manuscripts should by typed using MS word with double spacing and 2.5 cm margins and on one face of A4 papers. The manuscripts must not exceed 35 pages in length (around 10000 words, font size 14 Times New Roman, including figures, drawings, tables, foot-notes and appendices). Three hard copies of the manuscript should be submitted in a addition to an electronic copy on a CD.

2- The author should employ Arabic numerals and SI units. Abbreviated known scientific terms may be used providing that they appear in full form the first time they are mentioned.

3- Two abstracts for the manuscript (150 words each, one in English and one in Arabic) should be submitted on separate pages containing, at the top of each page, the names of the authors, postal and E-mail addresses and academic ranks. Keywords should be placed directly below the abstract containing no more than 5 words that express the precise content of the manuscript.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 31, No.2, 2016.

Editor-in-Chief

Prof. Hussein F. Kasasbeh

Editorial Board

Prof. Zaid Al Bashaerh
Prof. Abdelsalam Al-Naddaf
Prof. Nayel Abu Zaid
Prof. Medhat Al-Tarawneh
Prof. Mohammad Al-Khawaldeh
Prof . Jafar Al-Mograbi

Msr. Razan Mubaydeen

Proofreading
Prof. Khalil Al-Rufou' (Arabic)
Prof. Atef Y. Saraireh (English)

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

Editing
Seham Al-Tarawneh

ISSN 1021-6804

Volume (31) Number (2) 2016

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY

ISSN 1021-6804

Volume (31) Number (2) 2016

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY