

ISSN 1021-6804



المجلد (31) العدد (5) 2016

مؤتة

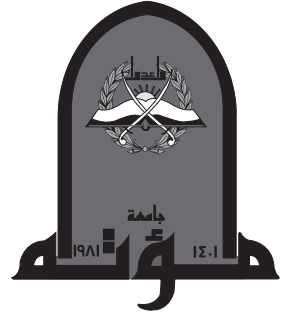
للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في
جامعة مؤتة

ISSN 1021-6804



المجلد (31) العدد (5) 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 عبدالسلام النداف
الأستاذ الدكتور مدحت الطراونة
الأستاذ الدكتور جعفر المغربي

الأستاذ الدكتور زيد البشاييرة
الأستاذ الدكتور خالد بني حمد
الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة

أمين السر
رزان المبيضين

التدقيق اللغوي

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

الإشراف
سهام الطراونة

التتضيد 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 تتوفر 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 قدّم 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 قبل أساتذة مختصين حسب الأصول العلمية المتبعة في المجلة.

تعليمات النشر:

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 أول مرة ترد في النص.

- 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، ص 179-216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعة بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرر أو المحررين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياوي، 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، ص 417.

- 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 سواء 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>

مؤتة للبحوث والدراسات

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

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

للمجلد رقم () الاسم : العنوان :

التاريخ : / / التوقيع :

طريقة الدفع : شيك آلة بنكية حوالة بريدية

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

ب- خارج الأردن (لأفراد والمؤسسات): للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

ج- (2) ديناران للعدد الواحد: (30) دولاراً أمريكياً.

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

- * تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة
40-13 محمد سالم الحجايا
- * وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
66-41 سليم عبدالمجيد الجزائري
- * فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض
118-67 عثمان تركي التركي
- * معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة الكرك
146-119 جهاد سليمان القرعان
- * دراسة مقارنة للقياسات الأنتروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين بالتفوق الرياضي - جامعة اليرموك
174-147 محمد بديوي بني ملحم
- * أثر برنامج تدريبي قائم على الحذاقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية
202-175 عبد الرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم
- * أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية
246-203 حسين عبدالنبي القيسي
- * وقف لالا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ/16م دراسة تاريخية عمرانية
306-247 أسماء رمضان "الشيخ خليل"
- * إسناد الكلام إلى قائله في القرآن الكريم دراسة نموذجية تطبيقية
334-307 جمال عبدالرحيم صالح أبو رمان
- * مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
364-335 زين العابدين محمد بني هاني

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية

لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجايا*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الضغوط النفسية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة وعلاقة الضغوط النفسية بالإصابات الرياضية بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، نوع اللعبة والمستوى الدراسي لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (65) لاعباً ولاعبة مثلوا ما نسبته (86%) من مجتمع الدراسة.

ويعد توزيع الاستمارة على لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة، استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي واختبار شافيه).

وأظهرت النتائج أن لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة قد عانوا من الضغوط النفسية بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والمستوى الدراسي وبالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ونوع اللعبة.

في ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة توعية اللاعبين واللاعبات والمدربين بأهمية الجانب النفسي لما له من دور مهم في البرامج التدريبية والتنافسية والحد من الإصابات الرياضية والاهتمام بالجوانب النفسية وخاصة لدى اللاعبين ذوي الخبرة الأكثر، بالإضافة إلى إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على الضغوط النفسية.

الكلمات الدالة: الضغوط النفسية، الإصابات الرياضية، المستوى الدراسي، الجنس ونوع اللعبة.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/1/19م.

تاريخ قبول البحث: 2015/7/28م.

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

The Effect of Psychological Stresses on Sports Injuries among Team Players in Mutah University

Mohammed Salem Al-Hajaya

Abstract

The study aimed to investigate the effect of psychological stresses on sport injuries among team players at Mutah University; and the relationship of psychological stresses to sports injuries as well as to identify the effect of gender, sport games and school years on psychological stresses among team players in Mutah University.

To achieve the objectives of the study, researcher used the descriptive approach because of the nature of the relevance of this study; the study sample consisted of 65 players representing a rate (86%) of the study population. After the distribution of the form to the players, researcher used the following statistical treatments (averages, standard deviations, One Way ANOVA).

The results showed that psychological stress was mild among team players; also there is a significant difference between internal stresses and fourth year's students with regard to sport injuries: and there is no significant differences among gender and classified of sport games in relation to psychological stresses .

According to the results of the study, researcher recommended the need to educate the players of the importance of the psychological aspect because of its important role in the training programs and the competitiveness; as well as to reduction of sports injuries among players especially with those of more experience; in addition to conducting more similar studies to this study.

Keywords: psychological stress, sports injuries, gender, changing to school years and classified of sport games.

المقدمة:

طراً تطوراً كبيراً في العقود الأخيرة على مفهوم الرياضة ومزاولة التمارين الرياضية والحاجة لمزاولة هذه التمارين من مختلف الأعمار ولكلا الجنسين بحيث أصبح ضرورة من ضروريات هذا العصر ومن العوامل الأساسية لتحسين صحة الأفراد مما يسهم في إعداد الأفراد إعداداً متكاملًا ومتوازناً (Martin & Lopes,2013; Abdul Rahman, 2000).

حيث ركزت معظم النظريات التربوية والأبحاث العلمية على أهمية النشاط الرياضي من حيث تنمية وصقل شخصية الأفراد واللاعبين الرياضيين من النواحي الجسمية والبدنية والعوامل النفسية (Majali, 2007) حيث تعد العوامل النفسية من العوامل المهمة والمؤثرة على مستوى الأداء الرياضي (Ukasha, 1998) لهذا ازدادت الحاجة إليه في السنوات الأخيرة مع ازدياد دور الرياضة الترويحية والتنافسية في حياة الأفراد سواء كانوا ممارسين أو لاعبين.

إن توفر الإمكانيات البدنية والجسمية والفسولوجية لدى اللاعبين لا تكفي وحدها لبلوغ الأهداف المرجوة لتحقيق النجاح والفوز في المنافسات الرياضية ما لم تكون مقرونة بالخصائص النفسية المرتبطة بتفوقهم في الأداء الرياضي مثل الثقة بالنفس، الروح المعنوية، تحمل المسؤولية والتعاون والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية المصاحبة للنشاط الرياضي مما يجعلهم أكثر قدرة على توظيف طاقاتهم وإمكاناتهم البدنية والفسولوجية في تحقيق النتائج المطلوبة؛ حيث تعد الضغوط النفسية احد المظاهر الملازمة للنشاط الرياضي في المنافسات الرياضية والتي غالبا ما يتعرض لها الرياضيون كنتيجة طبيعية للتركيز على النجاح أو الخوف من الفشل أو فقدان الثقة بالنفس أو عدم القدرة في التحكم في الانفعالات مما يعرض الرياضيين إلى عدم القدرة على التركيز للوصول لأقصى أداء ممكن خلال المنافسات الرياضية (Al-Amyan 2005, Al-Amyan, 2010) (&Mohamed, 2002).

ظهرت العديد من النظريات على يد الكثير من علماء النفس والاجتماع لتفسير ظاهرة الضغوط النفسية التي تصاحب الفرد بشكل عام والرياضي بشكل خاص. ففي المجال الرياضي أصبحنا نسمع أن لاعبا يعاني من الضغوط النفسية بسبب انخفاض مستواه الرياضي أو أصيب بالملل نتيجة الضغوط النفسية جراء ممارسته النشاط الرياضي مما أدى باللاعب إلى الابتعاد نهائيا عن المجال الرياضي (Rateb,1997) أو أن الأعباء والمتطلبات التي تقع على اللاعب الرياضي تؤدي إلى

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجايا

حاله من الإنهاك العقلي والبدني وخاصة عندما يدرك هذا اللاعب أن الجهود التي بذلها أو علاقته مع زملائه لم تسهم في حدوث ما يتوقعه منهم خلال المنافسات الرياضية (Allawi,1997). أن المنافسات الرياضية لدى الرياضيين هي مواقف اجتماعية تتضمن في جوهرها أشكالاً مختلفة من مسببات القلق خوفاً من الفشل أو من التقييم السلبي للذات وهذا ناتج عن الرغبة في تقديم أفضل أداء ممكن أو الرغبة في التفوق على الخصم ويزداد هذا القلق والتوتر لدى الرياضيين عندما يتطلب الأمر أداء مهارات رياضية بمستوى عالٍ أثناء المنافسات خلال الموسم الرياضي (James & Collins,1997)، مقارنة مع الضغوط النفسية قبل وبعد ذلك.

لقد اهتم العديد من الباحثين والدارسين بدراسة الضغوط النفسية وتعريفاتها حيث عرفها (Allawi,1997) بأنها "حالة انفعالية مؤلمة أو بغيضة يحاول الفرد تجنبها وتؤثر على الأداء بصورة سلبية عن طريق التوتر العضلي الزائد عن الحد والذي غالباً يؤدي إلى تضيق بؤرة الانتباه ويؤثر بصورة سلبية على تركيز الانتباه". إن الضغوط النفسية لها منبهات مؤلمة ومزعجة يتعرض لها الفرد وتثير لديه الاضطرابات، التوتر والإحباط وان استمرارها يؤدي إلى إنهاك الفرد نفسياً و بدنياً (Mohamed, 2004)، وقد تنشأ الضغوط النفسية من داخل الشخص نفسه وتسمى ضغوطاً نفسية داخلية مثل القلق، الغضب أو قد تكون من المحيط الخارجي وتسمى خارجية مثل العمل، العلاقة مع الأصدقاء، وأن التصدي لهذه الضغوط ومواجهتها ينتج عنه أضرار كثيرة يتحملها الفرد وتؤثر في حياتية الشخصية والعملية (Rifai, 2003). كما أن اللاعبين خلال المنافسات الرياضية ليسوا بعيدين عن هذه الضغوط النفسية والتي يتعرضون لها خلال المنافسات المحلية والدولية من خلال عملية التفاعل بين العامل الخارجي مثل الجمهور، ومكان المنافسة وبين العامل الداخلي مثل النجاح، والطموحات بالفوز حيث تحدث عباً ثقيلًا على كاهل اللاعبين الرياضيين (Allawi, 1998)، حيث تعد الضغوط النفسية أحد المظاهر الملازمة لأداء الرياضي أثناء المشاركة في المنافسات والتي غالباً ما يتعرض لها الرياضيون نتيجة طبيعية للتركيز على النجاح، الخوف من الفشل، عدم القدرة على التحكم في الانفعالات أثناء المنافسات الرياضية أو عدم ثبات الأداء. حيث تشير الدراسات المختلفة إلى إن أحد الأسباب الرئيسية المؤدية إلى إخفاق معظم اللاعبين وعدم القدرة إلى الوصول لأقصى أداء ممكن هو عدم المقدرة على التركيز والانتباه أثناء تعرضهم للضغوط النفسية؛ (Galambos, Terry, & Alsaqqa 2004 , Mustafa 2001)

(Martinsand, 2013; Moyle & Locke 2005; يعانون من صعوبات كثيرة خلال التدريب والمنافسات الرياضية مما يجعلهم عرضة أكثر إلى الإصابة الرياضية، والتي تعرف بأنها "خلل يصيب عضواً أو أكثر من أعضاء جسد الرياضيين خلال التمرينات أو المباريات مما يؤدي إلى تعطيل هذا العضو بشكل مؤقت أو دائم عن القيام بالوظيفة الطبيعية له (Mohamed, 2002) فمثلاً وجد كلا من (Passer & Sees, 1983) بين لاعبي كرة القدم و (Smith, Smoll, & Ptacek, 1990) بين لاعبي كرة السلة و (Hardy & Rieh, 1988) بين لاعبي سباق العدو أن هناك علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية والإصابات الرياضية لدى اللاعبين ونظراً لما لهذه الظاهرة (الضغوط النفسية) من أهمية بالغه فقد بدأت تحظى باهتمام الباحثين على المستويين الدولي والمحلي لمعرفة أسبابها وطرق علاجها للتخفيف من آثارها على اللاعبين في المنافسات الرياضية بشكل خاص وأثناء أوقات التدريب بشكل عام.

أهمية الدراسة

تعد ظاهرة الضغوط النفسية من أكثر الظواهر اهتماماً من قبل الباحثين والدارسين وذلك لتأثيرها على الأفراد والمجتمعات على حد سواء، حيث تعتبر ظاهرة الضغوط النفسية من أهم سمات العصر الحديث والذي لا يخلو من أثرها ونتائجها أي إنسان، حيث يتميز هذا العصر بالأحداث المثيرة مثل القلق والكآبة وعدم الاستقرار والاضطرابات النفسية مما يجعل الفرد مهدداً في أمنه النفسي والجسمي والاجتماعي والسيولوجي (Linden, 2002). ولما كان هذا الحال للأفراد العاديين فالرياضيين في المنافسات الرياضية يتعرضون إلى الكثير من مسببات القلق والتوتر والخوف من الفشل وعدم التركيز وازدياد التوتر الفسيولوجي وبالإضافة إلى تقييمه لنفسه أو من قبل الآخرين (Mohamed, 2005) ولهذا تكمن أهمية الدراسة من خلال معرفة أنواع الإصابات الرياضية في النشاطات والمنافسات الرياضية ودور الضغوط النفسية فيها من أجل العمل على إرساء القواعد المهمة للحماية من الإصابة وتوظيف الوسائل للحد منها من خلال كشف نقاط الخلل ومحاولة معالجتها بالأساليب العلمية الحديثة لتمكين اللاعبين من القدرة على مواجهة تلك الضغوط من خلال امتلاك القدرات والمهارات الخاصة للتعامل مع هذه الضغوط لما لها من أثر واضح على الأداء الرياضي، حيث أن قلة الدراسات العلمية التي تبحث في أسباب الإصابات الرياضية من النواحي الطبية والتدريبية

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجايا

والغذائية والنفسية والسيكولوجية لها الأثر الأكبر في تعطيل وتأخير الكثير من الانجازات الرياضية وتأثيرها الواضح على الأداء الرياضي في المنافسات الرياضية.

ولهذا إن دراسة الضغوط النفسية وتأثيراتها وطرق الوقاية منها تمنح العاملين في المجال الرياضي توقع الإصابة قبل حدوثها والحد منها لأن الإصابة الرياضية قد يكون لها الأثر الأكبر في إنهاء مسيرة حياة أفضل اللاعبين واللاعبات في مجال الرياضة التنافسية وبالإضافة إلى الحد من قدرات الرياضيين وكفاءتهم الرياضية وانتظامهم في العمليات التدريبية أو المشاركة في المنافسات الرياضية (Alhjaya, 2010; Majali & Adeeb, 2004). كما أنها ستفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في مجال علاقة الضغوط النفسية والإصابة الرياضية وفقاً لما سوف نتوصل إليه الدراسة من نتائج وتوصيات.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم المعاصر اليوم ثورة علمية وتطوراً تكنولوجياً كبيراً انعكست آثاره على العديد من جوانب الحياة المعاصرة لدى الأفراد وبكافة مهنتهم (Hamiduddin, 2007)، لقد وصف الكثير من العلماء والباحثين عصرنا الحالي بعصر الضغوط النفسية لكثرة المصادر الضاغطة فيه.

إن استمرار الأحداث الضاغطة يؤدي إلى سوء التكيف والذي قد ينجم عنه أحد الآثار التالية: الآثار النفسية مثل القلق، الإحباط، الانسحاب، التوتر المستمر والشعور بالانكسار (Alsaqqa, 2004) أو آثار فسيولوجية مثل ارتفاع ضغط الدم واختلال التوازن الهرموني (linden, 2002) أو آثار صحية مثل القرحة المعدية، الأمراض النفسية وأمراض القلب (Benjamin & Collins, 1997) وبالإضافة إلى أن الضغوط النفسية تؤثر على تشتت العقل عن طريق الاستجابات الحسية، والتركيز على الجسم بدلاً من المعلومات البصرية الواجب التركيز عليها ونتيجة لذلك يقل مجال الرؤية والتركيز وهذا يقلل وصول المعلومات إلى العقل وتكون النتيجة الأداء الضعيف (Shimon, 2002).

إن المنافسات الرياضية أحد العوامل التي يتعرض ممارسوها إلى الضغوط النفسية من خلال الضغوط التي يضعها المدرب الرياضي على اللاعبين أو من خلال الضغوط التي يضعها اللاعبون

على بعضهم بعض بضرورة تحقيق الفوز وهذا قد يؤدي إلى القلق، التوتر والانفعالات الزائدة والخوف من الفشل وعدم الثقة (Allawi, 1998).

لقد لاحظ الباحث من خلال تعامله مع اللاعبين واللاعبات أنهم يعيشون تحت ضغوط نفسية تؤثر على مستوى أدائهم و أنفسهم وعلى الأندية والاتحادات التي يتعاملون معها مما قد يؤدي إلى نتائج غير مرضية للاعبين واللاعبات وللأندية التي يلتحقون بها، وبالتالي فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل - بالتحديد - في نقص المعرفة وغياب البحث العلمي في ظاهرة الضغوط النفسية لدى اللاعبين واللاعبات لتحديد مستوياتها، والأسباب المؤدية إليها وتحديد السبل الكفيلة بالسيطرة عليها قبل وقوعها وتوجيه أنظار المسؤولين والمدربين الرياضيين إلى العوامل التي تسهم في حدوث هذه الظاهرة والتي قد تحول دون تحقيق أفضل الانجازات الرياضية بين لاعبين واللاعبات. وهذا مما دفع الباحث لإجراء دراسته والتي يأمل أن تكون عوناً ومرجعاً لدى كافة المهتمين بالمجال الرياضي وخاصة التنافسي منه.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

1. مستوى الضغوط النفسية الداخلية والخارجية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة.
2. ما أثر الضغوط النفسية على الإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة تبعاً للمتغيرات الجنس، نوع اللعبة والمستوى الدراسي.

تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى الضغوط النفسية الداخلية والخارجية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة.
2. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر الضغوط النفسية على الإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع اللعبة والمستوى الدراسي.

الدراسات السابقة:

أجرى (Jaber, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من 180 لاعبا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة اليد من إعداد (Bader, 2006). لقد قام الباحث بتقنيه لبيئات مع رياضة كرة السلة، والبيئة الفلسطينية. أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة في فلسطين كانت متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أسباب الضغوط على التوالي هي: المرتبطة بالسمات الشخصية للاعبين، المرتبطة بالمستوى البدني المهاري، المرتبطة بالجهاز الفني والإداري، المرتبطة بمستوى المنافسة واللاعبين والجمهور والمرتبطة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما أشارت الدراسة إلى عدم فروق في الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة تعزى لمتغير الدرجة ومركز اللعب.

قام (Othman, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مكونات الضغوط النفسية وعلاقتها بإنجاز الوثبة الثلاثية للطلاب والتعرف على مستوى الإنجاز بفاعلية الوثبة الثلاثية، وبلغ عددهم (48) طالباً واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية بالإضافة إلى إنجاز الطلاب في الوثبة الثلاثية. وقد توصل الباحث إلى وجود ضغوط نفسية مرتفعة لدى الطلاب، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين بعض مكونات مقياس الضغوط النفسية وإنجاز الوثبة الثلاثية للطلاب.

قام (Nicholls, Holt, Polman, & Bloomfield, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على مصادر ضغوط العمل لدى لاعبي الرجبي وبالإضافة إلى مصادر ضغوط العمل التي يواجهونها، والاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها وتكونت العينة من (8) لاعبين محترفين، استخدم الباحثون المنهج الوفي، وقاموا بتصميم أداة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر العوامل المسببة للضغوط هي الخوف من الإصابة، والفشل في الأداء، والنقد من المدرب أو اللاعبين، والضغوط الناجمة عن التدريب والمنافسات، وبينت الدراسة كذلك أن التركيز وبذل الجهد، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، كانت أكثر الاستراتيجيات استخداماً لمواجهة الضغوط.

وأجرى (Mohamed, 2005) دراسة بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى سباحي المسافات القصيرة" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية

ودافعية الانجاز لدى سباحي المسافات القصيرة، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (219) سباحاً، واستخدم مقياس الضغوط النفسية ومقياس دافعية الانجاز. وأقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في الضغوط النفسية لدى سباحي المسافات القصيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية ومجموع محاورها ودافعية الانجاز أي أنه كلما زادت الضغوط النفسية على كاهل السباح قلت دافعية للانجاز.

قام (Badr El-Din, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على شدة مصادر الضغوط النفسية لدى ناشئات بعض الأنشطة الرياضية (كرة اليد، السباحة وألعاب القوى). لقد تكونت عينة الدراسة من الناشئات التي تم اختيارهن بالطريقة العمدية من بين اللاعبات اللواتي شاركن في بطولة منطقة الإسكندرية والجمهورية خلال الموسم الرياضي 2003/2002 حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً دالة إحصائية بين ناشئات السباحة، وكل من ناشئات كرة اليد وألعاب القوى في شدة جميع مصادر الضغوط النفسية فيما عدا مصدر الضغوط النفسية المرتبطة باتجاهات الأسرة نحو الرياضة، وذلك لصالح ناشئات السباحة، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين ناشئات كرة اليد وناشئات ألعاب القوى في شدة مصادر الضغوط النفسية المرتبطة بواجبات التدريب والضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية، والضغوط النفسية المرتبطة بالجهاز الفني والجمهور وأعضاء الفريق.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهجية البحث الوصفي التحليلي، والذي يهتم بدراسة مشكلة محددة في مجتمع معين بقصد جمع الحقائق من خلال إجراء المسح المكتبي بالرجوع الى المصادر العلمية المختلفة للاستفادة منها في بناء الاطار النظري للدراسة، كما يشتمل هذا الاسلوب على الجانب التحليلي الميداني الذي ينطلق من اجراء المسح الشامل لجميع البيانات التي تضمنتها الاستبانة وتحليلها بالطرق الاحصائية المناسبة وذلك للاجابة عن أسئلة الدراسة.

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من كافة أفراد الدراسة والبالغ عددهم (76) طالبا من لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة مؤتة حيث تم توزيع (76) استبيانا وتم استبعاد (11) وذلك لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي وبلغت نسبة الاستبيانات المسترجعة (86%) والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (1) وصف أفراد عينة الدراسة من حيث المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	43	66.15
	أنثى	22	33.85
	المجموع	65	100.00
نوع اللعبة	فردى	30	46.15
	جماعى	35	53.85
	المجموع	65	100.00
المستوى الدراسي	سنة أولى	13	20.00
	سنة ثانية	15	23.08
	سنة ثالثة	19	29.23
	سنة رابعة	18	27.69
	المجموع	65	100.00

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة (Allawi, 1998; Alsood, 2008; Emran, 2001; Rateb, 2004) وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (40) فقرة توزعت في مجالين هما الضغوط النفسية الداخلية والضغوط النفسية الخارجية حيث تم الاعتماد على تدرج ليكرت الخماسي

في تدرج الاستجابة على فقرات الاستبيان وعلى النحو التالي: كبيرة جدا "5 درجات"، كبيرة "4 درجات"، متوسطة "3 درجات"، قليلة "2 درجة" و قليلة جدا "1 درجة".

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بالاعتماد على صدق المحكمين حيث تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال وتم الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين وتعتبر مثل هذه الإجراءات دليلا على صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة والمجال الكلي والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2) نتائج ثبات ثبات اداة الدراسة وفقا لكل مجال والمجال الكلي

الرقم	الضغوط	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	الضغوط النفسية الداخلية	20	0.87
2	الضغوط النفسية الخارجية	20	0.90
-	الكلي	40	0.93

يبين الجدول (2) أن أداة الدراسة تتمتع بقيم اتساق داخلي وبدرجة عالية حيث بلغت للاستبيان ككل 0.93 كما بلغت 0.87 للضغوط النفسية الداخلية و0.90 للضغوط النفسية الخارجية وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة وتشير إلى قيم ثبات مناسبة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة: وتضم (الجنس، نوع اللعبة والمستوى الدراسي).
- المتغيرات التابعة: وتتمثل بـ (الضغوط النفسية والإصابات الرياضية) ويقاس من خلال الاستجابة على فقرات اداة الدراسة المخصصة لذلك الغرض.

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجايا

المعالجات الإحصائية:

بعد أن تم جمع بيانات الدراسة وادخالها على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معتمدا الباحث في تفسير المتوسطات وفقا للمعيار التالي (أقل من 2,33 مستوى منخفض، 2,33- 3,66 مستوى متوسط، أعلى من 3,66 مرتفع)

2- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

3- اختبار شافيه للمقارنات البعدية

عرض النتائج ومناقشتها:

ينص التساؤل الأول: "ما مستوى الضغوط النفسية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة". ولإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات المتعلقة بالضغوط النفسية (الداخلية والخارجية) كما يظهر في الجدول (4، 3) على التوالي.

أولاً: جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الداخلية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
2	الاجهاد البدني الشديد يزيد من احتمال حدوث الإصابة .	3.63	1.19	72.60	متوسط	1
17	عدم كفاية الوقت لاستعادة الشفاء يزيد من تعرضي للإصابة .	3.54	1.02	70.80	متوسط	2
14	يُضايقتي عدم العودة بسرعة بعد الإصابة للاشتراك في المنافسات .	3.52	1.12	70.40	متوسط	3
1	الحالة المزاجية السلبية تزيد من تعرضي للإصابة .	3.48	1.23	69.60	متوسط	4
10	حدوث الإصابة يُقلل من تركيزي في الأوقات الحرجة أثناء المنافسات	3.42	1.04	68.40	متوسط	5

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الخامس، 2016م.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
15	أعاني من القلق أثناء المنافسات نتيجة حدوث أشياء غير متوقعة عند حدوث الاصابه.	3.32	1.08	66.40	متوسط	6
4	يتملكني الخوف من التعرض للاصابه من المنافس الذي يظهر سلوكاً عدوانياً .	3.28	1.19	65.60	متوسط	7
6	يُضايقتني الخوف من الإصابة بعدم الاشتراك في المنافسات .	3.26	1.40	65.20	متوسط	8
20	مستقبلي الدراسي يسبب لي القلق بعد التعرض للاصابه.	3.26	1.18	65.20	متوسط	8
3	الشعور بالخوف الزائد أثناء المنافسات يولد لدي حدوث الإصابة.	3.2	1.09	64.00	متوسط	10
5	أرى أن الخوف من الإصابة يُقلل من تقتي بنفسي أثناء المنافسات .	3.17	1.17	63.40	متوسط	11
13	أداء المنافس بقوة يزيد من خوفي من التعرض للاصابه .	3.15	1.33	63.00	متوسط	12
12	الخوف من الإصابة يولد لدي التردد في المشاركة بالمنافسات .	3.12	1.13	62.40	متوسط	13
9	الرغبة بإيذاء المنافس في بعض مواقف المنافسات يخيفني من الإصابة.	3.11	1.06	62.20	متوسط	14
11	تكرار الإخفاق في الحصول على الإنجاز بسبب الإصابة يحد من قدراتي .	3.09	1.17	61.80	متوسط	15
19	صعوبة التوفيق بين متطلبات المنافسات والتفوق الدراسي يجعلني غير مستقر في أدائي أثناء المنافسات مما يعرضني للإصابة.	3.09	1.07	61.80	متوسط	15

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
16	اليأس من نتيجة المنافسات يزيد من تعرضي للإصابة .	3.08	1.27	61.60	متوسط	17
18	توقعي لتحقيق أهداف طموحة أكثر يزيد من تعرضي للإصابة .	3.05	1.07	61.00	متوسط	18
8	الرغبة من الإصابة يجعلني في حالة خوف دائم من المنافسات .	2.83	1.15	56.60	متوسط	19
7	شعوري بوجود دافع لتحقيق انجازات في لعبتي يزيد من تعرضي للإصابة .	2.71	1.04	54.20	متوسط	20
	الكلبي	3.22	0.62	64.40	متوسط	

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الضغوط النفسية الداخلية كان متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.22) بأهمية نسبية (64.40)، وجاء مستوى فقرات الضغوط متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.71-3.63)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) وهي "الإجهاد البدني الشديد يزيد من احتمال حدوث الإصابة" بمتوسط حسابي (3.63) وبأهمية نسبية (72.60)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (7) وهي "شعوري بوجود دافع لتحقيق انجازات في لعبتي يزيد من تعرضي للإصابة" بمتوسط حسابي (2.71) بأهمية نسبية (54.20).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة لديهم الاهتمام والحرص الزائد على النجاح (الانجاز الرياضي) وتحقيق الفوز وعدم الفشل والوصول إلى المباريات النهائية من بين طلبة الجامعات الأردنية كل هذه العوامل تعتبر من الانجازات المطلوبة من لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بالجامعة حيث أن من المعلوم أن اللياقة البدنية والتدريبات الرياضية لها دور أساسي في تحقيق الفوز والنجاح وبالتالي هذا يضع ضغوطا نفسية على اللاعبين واللاعبات مما يعرضهم للضغوط النفسية الداخلية، واتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من (Andrew, 2013) و (Cress & Eklund, 2006) و (Mohammad, 2005) حيث أن التدريب الزائد والأداء الرياضي و تحقيق الانجاز الرياضي يؤدي إلى الضغط النفسي وبالتالي إلى

الإصابة الرياضية خلال الموسم الرياضي. إلا أن هذه الدراسة اختلفت مع ما توصل إليه (Assaf, 1998) أن القلق وعدم الانجاز الرياضي من مصادر الضغوط النفسية الداخلية المسببة للإصابة الرياضية. أما بالنسبة للفقرة السابعة والتي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تنص على أن "شعوري بوجود دافع لتحقيق انجازات في لعبتي يزيد من تعرضي للإصابة. "تؤكد الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى حيث أن لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية بالجامعة يوجد في داخلهم (العقل الباطن) الخوف من الإصابة. واتفقت هذه الدراسة ما توصل إليه (Nicholls et al. 2006) إلى أن الخوف من الإصابة من الضغوط النفسية المؤثرة في تركيز اللاعبين عند المنافسة والمباريات الرياضية.

ثانياً: جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الخارجية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
11	قلّة الوعي الرياضي من اللاعبين أثناء المنافسات يزيد من خوفي التعرض للإصابة.	3.57	1.12	71.40	متوسط	1
18	التغذية غير المتوازنة والتي لا تتناسب مع التدريب والمنافسات تزيد من توتري من يعرضني للإصابة.	3.46	1.13	69.20	متوسط	2
12	الطريقة السيئة في تنظيم المنافسات تسهم في حدوث الإصابة.	3.43	1.09	68.60	متوسط	3
1	زيادة ضغوط المنافسات المتعددة يعرضني للإصابة.	3.42	1.16	68.40	متوسط	4
10	الاعتداء البدني على اللاعبين من قبل الجمهور يولد الخوف من الإصابة .	3.37	1.07	67.40	متوسط	5
14	أشعر بالخوف من الاصابه لعدم توفر الإمكانيات اللازمة للتدريب.	3.35	1.04	67.00	متوسط	6
17	تدني مستوى الأداء لدي نتيجة لعدم كفاءة المدرب يزيد من قلقي لحدوث الإصابة.	3.35	1.20	67.00	متوسط	7
16	أشعر بالتوتر لعدم اتخاذ الحكم قرارات حاسمة في المنافسات يزيد من تعرضي للإصابة.	3.31	1.26	66.20	متوسط	8

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
13	يضايقتني نظرة البعض للإصابة على أنها قصور في قدراتي .	3.29	1.25	65.80	متوسط	9
9	الاستجابة السلبية لضغوط التدريب تزيد من تعرضي للإصابة.	3.22	1.04	64.40	متوسط	10
2	الإحباط الناتج عن محاولة إرضاء الآخرين (المدرّب - الاسره - الزملاء - الجمهور) يزيد من حدوث الإصابة .	3.18	1.03	63.60	متوسط	11
15	عدم مناسبة وقت التدريب يعرضني للإصابة.	3.15	1.12	63.00	متوسط	12
5	أشعر بغضب عند مطالبة الجمهور بخروجي من المنافسة مما يزيد من تعرضي للإصابة.	3.12	1.21	62.40	متوسط	13
19	خوف اسرتي من ممارسة الرياضة بسبب اعتقادهم ام ممارسة الرياضة تؤدي إلى ضياع وقتي وسبب الفشل الدراسي وتعرضي للإصابة.	3.12	1.24	62.40	متوسط	14
8	زيادة حمل التدريب يمثل تحدياً لقدراتي ويعرضني للإصابة.	3.09	1.01	61.80	متوسط	15
7	أفقد أعصابي بسهولة عند توبيخ المدرب لي مما يزيد من تعرضي للإصابة	2.98	1.21	59.60	متوسط	16
3	تمنعني أسرتي من الاشتراك في المنافسات خوفاً من حدوث الإصابة لي.	2.94	1.26	58.80	متوسط	17
20	خوفي من طول فترة التدريب يعرضني للإصابة .	2.92	1.23	58.40	متوسط	18
4	أكون عنيفاً مع زملائي إذا شعرت بتفوقهم علي مما يعرضني للإصابة.	2.75	1.26	55.00	متوسط	19
6	الجماهير التي يشجع الفريق المنافس يجعلني أفقد الثقة في قدراتي مما يعرضني للإصابة.	2.74	1.20	54.80	متوسط	20
	الكلّي	3.19	0.69	63.80	متوسط	

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الضغوط النفسية الخارجية كان متوسطا إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.19) بأهمية نسبية (63.80)، وجاء مستوى فقرات الضغوط متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.57-2.74)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (11) وهي "قلة الوعي الرياضي من اللاعبين أثناء المنافسات يزيد من خوفا للعرض للإصابة". بمتوسط حسابي (3.57) وبأهمية نسبية (71.40)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) وهي "الجماهير التي تشجع الفريق المنافس يجعلني أفقد الثقة في قدراتي مما يعرضني للإصابة..". بمتوسط حسابي (2.74) بأهمية نسبية (54.80).

وتشير الفقرة الأولى والتي تنص على أن "قلة الوعي الرياضي من اللاعبين أثناء المنافسات يزيد من خوفا للعرض للإصابة". ويعزو الباحث ذلك إلى أن خوف اللاعبين أو اللابعات من عدم القدرة على السيطرة والتحكم في الانفعالات خلال المشاركة في المنافسات الرياضية من الفريق الرياضي المضاد قد يؤدي إلى إصابتهم وهذا قد يؤدي بهم إلى عدم القدرة على التركيز والانتباه بين اللاعبين مما يزيد من الضغوط النفسية عليهم وبالتالي يعرضهم إلى أسوأ الإصابات الرياضية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Anshel&Sutarso,2007; Jaber & Ramzi,2011) حيث أن من الأسباب التي أدت إلى الضغوط النفسية هي الأسباب المرتبطة في السمات الشخصية للاعبين والأداء الرياضي بين اللاعبين. أما بالنسبة للفقرة الرابعة والتي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تنص على أن "الجماهير التي تشجع الفريق المنافس يجعلني أفقد الثقة في قدراتي مما يعرضني للإصابة" فهذا يعني أن اللاعب أو اللابعة لا يتأثران بوجود الفوضى الناتجة عن الجمهور حيث أن ثمرة التدريب والالتزام والمتابعة تولد الثقة والطمأنينة لدى كلا من اللاعبين أو اللابعات من حيث التدريب والالتزام والمتابعة، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Badr El-Din, 2004) حيث لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين ناشئات كرة اليد والضغوط النفسية المرتبطة بالجمهور.

ثالثا: عرض ومناقشة التساؤل الثاني:

وينص التساؤل الثاني على: "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر الضغوط النفسية على الإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة تبعا لمتغيرات نوع اللعبة، الجنس والمستوى الدراسي. وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات علاقة

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخب الرياضي بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخب الرياضي بجامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات نوع اللعبة، الجنس والمستوى الدراسي والجدول (10، 9، 8، 7، 6) بين النتائج على التوالي.

الجدول (6) نتائج اختبار "ت" للفروق بين علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي

ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير نوع اللعبة

مصدر الضغوط	نوع اللعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية الداخلية	فردية	30	3.22	0.69	0.03	0.972
	جماعية	35	3.21	0.57		
الضغوط النفسية الخارجية	فردية	30	3.19	0.71	0.04	0.964
	جماعية	35	3.19	0.69		
الكلية	فردية	30	3.20	0.67	0.01	0.994
	جماعية	35	3.20	0.59		

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05) \leq \alpha$ بين علاقة متوسطات الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير نوع اللعبة، وذلك استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.01) ، وبمستوى دلالة (0.994) للدرجة الكلية، و (0.03) وبمستوى دلالة (0.972) للضغوط النفسية الداخلية و (0.04) وبمستوى دلالة (0.964) للضغوط النفسية الخارجية، حيث تعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيم مستوى الدلالة عند $(\alpha \leq 0.05)$ أكبر من (0.05) .

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع اللعبة لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة إلى عدم وجود ضغوط نفسية على المنتخب الرياضي وذلك لقلة ومحدودية مشاركة هذه الفرق في الأنشطة التي تقام بين الجامعات الأردنية بالإضافة إلى عدم قيام المسؤولين عن الأنشطة الرياضية في الجامعة بإقامة مباريات بين هذه الفرق ومنتخبات الجامعات الأخرى والأندية الموجودة في المحافظة، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Badr El-Din, 2004; Haddad, 2004; Mohamed, 2005)، حيث لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى لمتغير نوع اللعبة. في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (Benjamin & David, 1997; Mohamed, 2001) من حيث أن هناك فروقاً بين الناشئين الممارسين لالنشطة الرياضية تبعاً لنوع النشاط الممارس.

الجدول (7) نتائج اختبار "ت" للكشف عن الفروق في علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير الجنس

مصدر الضغوط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية الداخلية	ذكر	43	3.19	0.57	0.52	0.600
	أنثى	22	3.27	0.73		
الضغوط النفسية الخارجية	ذكر	43	3.15	0.70	0.61	0.541
	أنثى	22	3.26	0.69		
الكلية	ذكر	43	3.17	0.60	0.60	0.547
	أنثى	22	3.27	0.68		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير الجنس، وذلك استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.60)، وبمستوى دلالة (0.547) للدرجة الكلية، و (0.52) وبمستوى دلالة (0.600) للضغوط النفسية الداخلية و (0.61) وبمستوى دلالة (0.541) للضغوط النفسية الخارجية، حيث تعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيم مستوى الدلالة عند ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية في جامعة مؤتة هو عدم وجود ضغوط نفسي (داخلية و خارجية) قوية على الفرق الرياضية وذلك إلى أن ظروف ومتطلبات الأداء الرياضي والأهداف الرياضية مقاربة لحد كبير بين هذه الفرق الرياضية وبالإضافة إلى أن هؤلاء اللاعبين واللاعبات تم اختيارهم حسب مهاراتهم الرياضية المتميزة التي يملكونها قبل التحاقهم بالجامعة ولذلك فهم متقاربون من حيث مصادر الضغوط النفسية مثل الخوف من الإصابة، الثقة بالنفس، إرضاء المدرب أو الأسرة والخوف من الجمهور، وأيضاً لقلّة ومحدودية مشاركة هذه الفرق في الأنشطة التي تقام بين الجامعات

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخب الرياضي بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

الأردنية مما يجعلهم اقل عرضة للضغوط النفسية. لقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Aaritsky, 1992) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية التي تواجه اللاعبين واللاعبات بين طلبة الدراسات العليا بالمجتمع الأمريكي.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مصدر الضغوط	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط النفسية الداخلية	سنة أولى	13	2.75	0.71
	سنة ثانية	15	2.94	0.57
	سنة ثالثة	19	3.21	0.66
	سنة رابعة	18	3.55	0.47
الضغوط النفسية الخارجية	سنة أولى	13	2.95	0.57
	سنة ثانية	15	2.97	0.74
	سنة ثالثة	19	3.22	0.74
	سنة رابعة	18	3.40	0.57
الكلية	سنة أولى	13	2.85	0.64
	سنة ثانية	15	2.95	0.64
	سنة ثالثة	19	3.21	0.67
	سنة رابعة	18	3.47	0.46

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مجالات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الضغوط
0.009	4.19	1.42	3	4.25	بين المجموعات	الضغوط النفسية الداخلية
		0.34	61	20.60	داخل المجموعات	
			64	24.84	الكلية	
0.262	1.37	0.65	3	1.94	بين المجموعات	الضغوط النفسية الخارجية
		0.47	61	28.87	داخل المجموعات	
			64	30.81	الكلية	
0.051	2.73	0.99	3	2.96	بين المجموعات	الكلية
		0.36	61	22.03	داخل المجموعات	
			64	24.99	الكلية	

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (2.73)، وبمستوى دلالة (0.051) للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائية، كما بلغت قيمة ف (1.37) وبمستوى دلالة (0.262) للضغوط النفسية الخارجية وتعد هذه القيم غير دالة إحصائية لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أكبر من (0.05) بينما بلغت قيمة ف المحسوبة (4.19) وبمستوى دلالة (0.009) للضغوط النفسية الداخلية وتعد هذه القيمة دالة إحصائية لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أقل من (0.05) ولتحديد مصادر

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

الفروق فقد استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حيث يبين الجدول (10) التالي نتائج هذا الاختبار .

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق في مجال الضغوط النفسية الداخلية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

سنة	سنة	سنة	السنة	المتوسط	المجال
رابعة	ثالثة	ثانية	الدراسية	الحسابي	
*	*	*	سنة أولى	2.75	الضغوط النفسية الداخلية
*	*	-	سنة ثانية	2.94	
*	-	-	سنة ثالثة	3.21	
-	-	-	سنة رابعة	3.55	

تبين نتائج الجدول (10) أن الفروق في الضغوط النفسية الداخلية بين طلبة السنوات المختلفة أن مستوى الضغوط تتزايد مع تزايد السنوات حيث يتبين أن طلبة السنة الرابعة هم الأكثر ضغطاً مقارنة بطلبة باقي السنوات وأن طلبة السنة الثالثة أكثر ضغطاً من طلبة السنة الأولى والثانية وأن طلبة السنة الثانية أكثر ضغطاً من طلبة السنة الأولى وذلك بالاستناد إلى قيم المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (10).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة السنة الرابعة تحقق لديهم خبرات أفضل خلال الأربع السنوات الماضية مقارنة مع باقي السنوات الأخرى، حيث أنهم مطالبون من قبل الإدارة والجمهور بتحقيق نتائج أفضل مقارنة بالسنوات الأخرى مما يعرضهم إلى ضغوط نفسية داخلية كبيرة خلال المنافسات والموسم الرياضية، وبالإضافة إلى حاجة هذه الفرق لإثبات الذات (self steam) في تحقيق الفوز والتقدم نحو التصفيات النهائية بين الجامعات الأردنية والأندية الشبابية.

لقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Haddad,2005) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية الرابعة (الأكثر خبرة)، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Mohammad, 2001) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الأقل خبرة بالنسبة للضغوط النفسية وليس الأكثر خبرة.

الاستنتاجات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، فقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:
- 1- جاءت درجة الضغوط النفسية الداخلية والخارجية متوسطه لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة مما يشير أن هناك ضغوطاً من الإجهاد البدني لدى اللاعبين وعدم كفاية الوقت لاستعادة الشفاء.
 - 2- يتعرض كل من اللاعبين واللاعبات لضغوط نفسية متشابهة من ناحية العمل لتحقيق الإنجاز والنجاح.
 - 3- جاءت الفروق في الضغوط النفسية الداخلية تعزى لمتغير سنوات الدراسة ولصالح السنة الرابعة، مما يشير إلى سرعة تأثير ذوي الخبرة الأكثر مقارنة بغيرهم.

التوصيات:

- من خلال عرض النتائج ومناقشتها فإن الباحث يوصي بالتالية:
- 1- توعية اللاعبين بأهمية الضغوط النفسية لما لها من دور مهم في البرامج التدريبية والتنافسية والحد من الإصابات الرياضية.
 - 2- الاهتمام بالجوانب النفسية وخاصة لدى اللاعبين واللاعبات ذوي الخبرة الأكثر من حيث سنوات التدريب والمنافسة.
 - 3- إدخال موضوعات الضغوط النفسية ضمن خطط البرامج التدريبية والتأهيلية للاعبين ولاعبات الفرق في جامعة مؤتة.
 - 4- ضرورة إجراء دراسات مشابهة لأعداد برامج لتخفيف الضغوط النفسية لدى اللاعبين واللاعبات في الجامعات بشكل عام.

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجابيا

المراجع

- أحمد، عكاشة (1998). الطب النفسي المعاصر مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
- السعود، حسن (2008). الضغوط النفسية والاجتماعية لدى لاعبي بعض المنتخبات الوطنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- بدر الدين، طارق محمد (2004). المؤتمر العلمي الدولي الثامن لعلوم التربية البدنية والرياضية. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
- جابر، رمزي. (2011). أسباب الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة في فلسطين، مقدم للنشر في جامعة الخليل للأبحاث، جامعة الخليل، فلسطين.
- الحجابيا، محمد (2010). الإصابات الأكثر شيوعا لدى طلبه كليه علوم أليزييه في جامعه مؤتة في المسافات العملية (دراسات تحليلية) جامعه الأزهر، مجله كليه التربية العدد (144).
- حداد، بولص إبراهيم (2005). مصادر الضغط لدى حكام الألعاب الجماعية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حميد الدين، رضية، (2007). مصادر الضغط النفسي لدى الممرضين والأطباء وعلاقتها بالصحة النفسية والصحة الجسدية لديهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الرفاعي، نعيم (2003). الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف، ط9، جامعة دمشق، سوريا.
- السقاء، صلاح (2004). أهمية استخدام طرق الأعداد الذهني قبل المشاركة في المنافسات الرياضية لدى اللاعبين السعوديين من الدرجة الأولى والشباب الدوليين مؤتمر التربية الرياضية نموذج للحياة المعاصرة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
- شمعون، محمد. (2002). التدريب العقلي في المجال الرياضي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، نعمات أحمد. (2000). الأنشطة الهوائية، منشأة المعارف الإسكندرية. مصر.
- عثمان، علي (2008). مكونات الضغوط النفسية وعلاقتها بإنجاز الوثبة الثلاثية للطلاب، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي الثالث، جامعة الزقازيق.
- علاوي، محمد حسن (1979). علم التدريب الرياضي، دار المعارف، القاهرة.
- علاوي، محمد حسن (1997). مدخل في علم النفس الرياضي، ط3، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- علاوي، محمد حسين (1998). سيكولوجية الاحتراق للاعب والمدرب. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

- علاوي، محمد حسين (1997). علم نفس المدرب والتدريب الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمران، صيري ابراهيم (2001). دراسة مقارنة للضغوط النفسية للرياضيين في جمهورية مصر العربية، دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، مصر.
- العميان، محمود (2005). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط3، عمان: دار وائل للنشر.
- العميان، محمود، (2010). السلوك التنظيمي في منظمات العمل، ط5، عمان دار وائل للنشر.
- مجلي، ماجد وأديب، سهي (2004). دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى السباحين والسباحات في الأردن. مجلة دراسات. عمان، الأردن.
- مجلي، ماجد، (2007). الإصابات الرياضية لدى الممارسين للأنشطة الرياضية لللياقة البدنية في الأردن، مجلة دراسات، عمان، الأردن.
- محمد، محمد (2005). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية ألان جاز لدى سباحي المسافات القصيرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- محمد، محمد جاسم (2004). سيكولوجية الإدارة التعليمية وأفاق التطور العام. ط1، عمان: مكتبة دار الثقافة.
- محمد، سمعية خليل (2002). دراسة تحليله للإصابات الرياضية عند طلبة كلية التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، بغداد، العراق.
- مصطفى، السيد عبدا لمنعم (2001). دراسة عوامل الضغط النفسي وعلاقتها باتخاذ القرار، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.
- محمد، جمال عبد الناصر. (2001) الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية لدى النشء الرياضي دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- عباس، محمد عبد العاطي(1998). مصادر الاحتراق النفسي لدى لاعبي بعض الانشطة الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- راتب، أسامة كامل (2004). النشاط البدني والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة. (ط1). القاهرة: دارالفكر العربي.
- راتب، أسامة كامل (1997). قلق المنافسة الرياضية وضغوط التدريب واحتراق الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.

References

- Aaritsky, S. (1992). Student-Athlete Stress at the High School Level. Boston University.
- Al-Amyan, M. (2010). Organizational Behavior in labor organizations. Dar Wae'l for Publishing, Amman.
- Al-Amyan, M.(2005). Organizational behavior in business organizations. Dar Wae'l for Publishing, Amman.
- Abbas, M. A.(1998). Sources of psychological combustion among players of some sports activities (unpublished master thesis). Helwan University, Cairo, Egypt.
- Abdul Rahman, N.A. (2000). Aerial activities. Knowledge Establishment, Alexandria, Egypt.
- Ahmed, O.(1998). Contemporary Psychiatry. The Anglo-Egyptian Library, Cairo.
- Alhjaya, M.(2010). The most common injuries among the students in practical courses of the Faculty of sport Sciences at Mutah University: Analytical studies. Al-Azhar University, Journal of the Faculty of Education No. (144).
- Allawi, M. H. (1998). psychology of burnout players and trainers. The book center for publishing.Cairo,
- Allawi, M. H. (1997). Trainer psychology and sports training. Arab Thought House,Cairo.
- Allawi, M. H.(1997). An Introduction to sport Psychology. The Book Center for Publishing , Cairo.
- Allawi, M. H.(1979). Sports training. Dar El Maaref, Cairo.
- Andrew, H. (2013). Perfectionism and burnout in junior soccer player: A test of the 2×2 model of dispositional perfectionism. Journal of sport & exercise psychology, 35, 18-29.
- Anshel, M. , & Sutarso, T. (2007). "Relationships between sources of acute stress and athletes' coping style in competitive sport as a function of gender". Psychology of Sport and Exercise, 8 (1), 1-24.
- Alsaqqa, S.(2004). The importance of using mental preparation methods before participating in sport competitions among Saudi first degree players and the international first degree players : The Conference of Physical Education model of contemporary life, Faculty of Physical Education, University of Jordan.
- Alsood, H.(2008). The psychological and social stress among players of some national teams (unpublished PhD thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Badr El-Din, T. M. (2004). Eighth International Scientific Conference of Physical Education and Sport Sciences. Alexandria: Alexandria University.

- Benjamin, J., David Collins. (1997). Self-Presentational Sourness of Competitive Stress during Performance. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 19 (3), 17-35.
- Cesswell, S., & Eklund R. (2006). Athlete burnout: Conceptual confusion, current research and future research direction. In S. Hanton & S.D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 91-126). New York: Nova Science.
- Cramer, J and Perna, F(2000). Psychological/ counseling: A universal competency in athletic training. *Journal of athletic training*, 35, 458-465.
- Evans, L and Hardy, L (1995) Sport injury and grief responses: a review. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 17; 227-245.
- Galambos, S., Terry, P., Moyle, G and Locke, S (2005). Psychological predictors of injury among athletes *British journal of sport medicine*, 39, 351-354.
- Haddad, B. I.(2005). Sources of stress among referees of team sports in Jordan (unpublished master thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan).
- Hamiduddin, R. (2007). Sources of psychological stress among nurses and doctors and their relation to mental and physical health. Jordan University, Amman, Jordan.
- Hardy, C and Riehl R (1988). An examination of life stress-injury relationship among noncontract sport participants *Journal of behavior Medical*, 14, 113-118.
- Imran, S. I.(2001). A Comparative study of psychological stress of athletes in the Arab Republic of Egypt: A Comparative Study(unpublished PhD thesis). Minia University, Cairo, Egypt.
- Jaber, R. (2011). Causes of psychological stress among basketball players in Palestine. Submitted for Publication at Hebron University for Research, Hebron University, Palestine.
- James, B and Collins, D. (1997). Self-presentational source of competitive stress during performance. *Journal of Personality and Exercise Psychology*. 39, 17-28.
- Linden, C (2002). *What is Stress and What is its Connection to Anxiety?* New York: Life Wise Publishing Ltd.
- Majali, M. & Adee, S.(2004). An analytical study of sports injuries among swimmers in Jordan. *Journal of Studies*. Amman, Jordan.
- Majali, M.(2007). Sports injuries of practitioners of physical fitness activities in Jordan. *Dirasat Journal*, Amman, Jordan.
- Martins, L and Loppes (2013). Rank, job stress, psychological distress and physical activity among military personnel, *BMC Public health*, 13, 716-727.
- Mohamed, J. A. (2001). The psychological stress associated with sports competitions among young people : A comparative study(unpublished master thesis). Helwan University, Cairo, Egypt.

-
- Mohamed, M.(2005). Psychological pressures and their relation to the motivation of short distance swimmers (unpublished PhD thesis). Tanta University, Egypt.
- Mohammed, M. J. (2004). The psychology of educational administration and the prospects of general development. Library of Culture House, Amman.
- Mohammed, S. K. (2002). An analytical Study of sports injuries among the students of the Faculty of Physical Education. Baghdad, Iraq.
- Mustafa, A. A. (2001). Study of stress factors and their relation to decision making(unpublished PhD thesis). Helwan University, Egypt.
- Nicholls, A. R., Holt, N., Polman, R.C., & Bloomfield, J. (2006). Stressors, coping, and coping effectiveness among professional rugby union players. *The Sport Psychologist*, 20, 314-329.
- Othman, A.(2008). The components of psychological stress and its relation to the achievement of the triple jump of students. A paper presented to the Third International Scientific Conference, Zagazig University.
- Passer,M and Sees M(1983). life stress and athletic injuries: Examination of positive versus negative and three moderator variable. *Journal of human stress*, 9, 11-16.
- Rifai, N. (2003). Mental health: A study of psychology of adaptation. University of Damascus, Syria.
- Rateb, O.K.(2004). Physical activity and relaxation: A way to face stress and improve the quality of life. Daralfikr al-Arabi ,Cairo.
- Rateb, O.K.(1997). Sports competition anxiety, training pressure and sporting burnout. Arab Thought House , Cairo.
- Shimon, M. (2002). Mental training in the field of sports. Dar Al-Fikr Al- Arabi, Cairo.
- Silva, J. (1990). Analysis of Training Stress Syndrome in Competitive Athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12 (2), 18-30.
- Smith R., Smoll, F., and Ptacek, J(1990). Conjunctive moderator variable in vulnerability and resiliency: Life stress, social support and coping skillsand adolescent sport injuries. *Journal of Pers social Psychological*, 58, 360-370.

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في

أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة

سليم عبدالمجيد الجزازي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين ووضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، حيث تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على 10 محكمين، وفيما يتعلق بالثبات فقد تم عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار، على عينة مكونة من 22 فرداً من أفراد مجتمع الدراسة، وتم بناء المعايير على عينة قوامها 330 فرداً من أفراد مجتمع الدراسة (من الشرطة المستجدين) لمجتمع مقداره 600 فرد، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط، الدرجة المعيارية، الدرجات المئينية. تم تقنين الاختبار موضوع الدراسة كما تم بناء المعايير اللازمة لهذا الاختبار.

الكلمات الدالة: علوم الشرطة، المعايير، اختبار الموانع المصغر، اللياقة البدنية.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2015/7/29م.

تاريخ قبول البحث: 2014/5/11م.

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

Establishing Standard Levels for the Mini Test of the Barriers that is Used in Sultan Qabos Police Sciences Academy

Salieem Abdelmajeed Mohmad Al- Jazazi

Abstract

This study aimed at rationing the establishment of standard levels for the mini test of the barriers that is used in Sultan Qabos Police Sciences Academy in which the test reliability was confirmed by introducing it to 10 arbitrators, validity was also confirmed by applying the test and retest method to a sample that consisted of 22 individuals from the total study population. The standards were constructed on a sample that consisted of 330 individuals from the new policemen for a total community of 600 individuals. The study used the following statistical methods: correlation coefficient, standard degree as well as the centipede degrees. The test of the study subject was rationed and the necessary standards for this test were established.

Keywords: Police Sciences, standards, the mini test of the barriers, physical fitness.

المقدمة:

تعتبر أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة من المعاهد التي تأسست في سلطنة عمان في نهاية السبعينات من القرن العشرين، وكان من أهم أهدافها: إعداد أفراد الشرطة المستجدين وتخريج ضباط الشرطة متمتعين بقدر كبير من المعرفة والدراية والقدرة البدنية والتي من شأنها تمكين خريجها من القيام بواجباتهم على خير وجه.

ونظراً إلى أن الأكاديمية تنشد أولاً إعداد قادة يصلحون للقيام بمهام شرطية أمنية ضمن إطار علمي وضعت في اعتبارها أهمية التربية البدنية والرياضية كأحد العوامل الأساسية التي تعمل على إعداد الفرد لحياة الشرطة "العسكرية"، وتمثل هذا الاهتمام في إنشاء الملاعب والساحات المختلفة والصالة الرياضية متعددة الأغراض، وأحواض السباحة، وإقامة ميادين الموانع الرياضية وأخيراً إعداد قاعة خاصة للأجهزة الرياضية الحديثة تمارس فيها معظم أنواع التمرينات البدنية.

وتوج هذا الاهتمام إنشاء قسم التدريب الرياضي الذي يتولى عملية التخطيط والإعداد وتنفيذ البرامج الرياضية، وكان من أهم إضافات هذا القسم برنامج إعداد خاص لطلبة الأكاديمية يعتمد على ما يعرف بميدان الموانع المصغر، والذي يهدف إلى إعداد الأفراد من الناحية البدنية والوصول بهم إلى أعلى مستوى، كما يمكن من خلاله توفير وسيلة تقويم لا تحتاج إلى زمن طويل لتنفيذها. وإن المبدأ الذي يعمل عليه هذا الميدان هو مبدأ التدريب الدائري، والذي يقصد به: طريقة تنظيمية لأداء التمرينات يراعى فيه شروط معينة بالنسبة لاختيار التمرينات وترتيبها، وعدد مرات تكرارها وشدتها، ويمكن تشكيلها باستخدام أسس ومبادئ طريقة من طرق التدريب الرياضي (المستمر، الفترتي، التكراري) بهدف تنمية وتطوير الصفات البدنية (The Comprehensive Sport and Physical Encyclopedia, 2009: p. 229) و تشير معظم الدراسات توصلت إلى دور التدريب

الرياضي في التميز الرياضي، إذ يبلغ من 60 - 70% والباقي تسهم به العوامل الجينية؛ وعليه تبرز أهمية التدريب على هذا الميدان في تدريب التحمل. وكانت نتائج الكثير من الدراسات غالباً ما تشير إلى مداومة تحديد مستويات معيارية للاختبارات المستخدمة في المجال الرياضي وعلى فترات زمنية غير متباعدة (خمس سنوات على الأكثر) (دراسة جامعة أسيوط الطفولة المتأخرة) (Abdel Rahim & El-Sadiq, 1993).

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

هذا وقد أوصت لجنة تطوير الرياضة الأوروبية بعمل بحوث ودراسات في مجال تقويم الأداء البدني عن طريق الاختبارات الحركية، وذلك في حال عدم توفر القدرة لقياسها عن طريق الاختبارات العضوية (Al-Jazazi, 1992).

بناءً على ما تقدم تشير الدراسات والبحوث في مجال تقويم الأداء إلى أنه يمكن تقويم الأداء البدني باستخدام نوعين من الاختبارات، هما: اختبار معياري المرجع والذي يتضمن تحديد مستوى الفرد نسبة إلى مستوى المجموعة التي تنتمي إليها، أو استخدام اختبار محكي المرجع والذي يتضمن تحديد مستوى الفرد نسبة إلى مستوى محدد سلفاً يعرف بأنه المحك (Albalyheshi, 2004).

مشكلة الدراسة:

استحدثت في قسم التدريب الرياضي بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة ميدان أطلق عليه اسم "ميدان الموانع المصغر"، وهو عبارة عن مجموعة من المحطات يقوم فيها الفرد بتأدية مجموعة من التمرينات بصورة متتابعة إلى أن ينتهي من جميع المحطات.

وهذا النوع من الاختبارات يحتاج إلى نوعين من المعايير؛ أولهما معايير تحكم أو تضبط الأداء، وثانيهما معايير تضبط النتيجة. وقد قام قسم التدريب الرياضي بتوفير المعايير التي تضبط جودة الأداء إلا أنه لم يضع المعايير التي تضبط النتيجة، ويتبين على أساسها الفروق الفردية. ولذلك تكمن مشكلة هذه الدراسة في وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة.

أهمية الدراسة:

يمكن إظهار أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها الدراسة الأولى في مجال التربية الرياضية، والتي سوف تطبق بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة؛ وذلك في حدود علم الباحث.

2. تعمل هذه الدراسة على توفير أداة يمكن فيها قياس اللياقة البدنية بصورة موضوعية والتي تحتاج إلى وقت طويل، وراحة طويلة نسبياً فيما لو تم قياسها عن طريق الاختبارات الموضوعية أصلاً. (ثني و مد الذراعين من الانبطاح المائل،الجلوس من الرقود 1 دقيقه، اختبار التحمل العام 1 دقيقه،الجري الارتدادي، جري2كم)

3. محاولة الاعتماد على معايير نابغة من المجتمع الأصلي " طلبة الأكاديمية" وليس اعتماداً على المعايير الخارجية.

4. يمكن استخدام هذه المعايير مستقبلاً للمقارنة بين الأفراد والمجموعات "الفصائل والسرايا".

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى وضع مستويات معيارية لاختبار ميدان الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، وذلك من خلال تحقيق الأغراض التالية:

1. تقنين اختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. (الصدق، الثبات، الموضوعية)

2. وضع مستويات معيارية للشرطة المستجدين بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة وفقاً لنتائج اختبار الموانع المصغر.

مصطلحات الدراسة:

1. أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة: هي المؤسسة التعليمية والتدريبية بشرطة عُمان السلطانية التي تعنى بتنفيذ سياساتها العامة في مجال التدريب والتأهيل تحقيقاً لأهدافها. (Sultan Qaboos Academy for Police, 1979).

2. ميدان الموانع المصغر: هو ميدان على شكل حرف U باللغة الإنجليزية ويتكون من عدد اثنتا عشر محطة، في كل محطة يؤدي الفرد تمريناً، وينتقل إلى المحطة التي تليها، وهكذا حتى ينتهي من المحطة رقم (12)، وذلك بصورة ما يعرف بالتدريب الدائري*.

* تعريف إجرائي.

مجالات الدراسة:

1. المجال البشري: الشرطة المستجدون في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة.
2. المجال الزمني: تم تطبيق الاختبارات بتاريخ 2010/10/3 إلى 2010/10/12، وهذه الفترة تمثل الشرطة المستجدين الملتحقين بالأكاديمية ضمن الفترة 2010/5/11 وحتى 2010/11/29.
3. المجال المكاني: مقر أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة المنطقة الداخلية-نزوى-سلطنة عُمان.

الدراسات السابقة:

دراسة (Bakeer, 2009) بعنوان بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية للطلبة الذكور في مادة الإعداد البدني في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. وهدفت إلى بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية لمادة الإعداد البدني للأعوام 2007/2006، 2008/2007، 2009/2008. وكانت العينة: (90) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية 55% من مجتمع الدراسة. وقامت الدراسة باستخدام عدد من المعالجات الإحصائية، وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحد الأعلى والحد الأدنى معامل الالتواء والدرجات المئينية ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وكانت من أهم نتائجها بناء المستويات المعيارية المطلوبة.

دراسة (Tannish,2007) بعنوان تحديد مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية الخاصة والمهارات الأساسية والقياسات الجسمية لخطوط اللعب المختلفة، وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الصفات البدنية الخاصة والمهارات الأساسية، وبعض القياسات الجسمية لدى لاعبي منتخبات محافظات الفرات الأوسط، وتحديد مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية، و الفروق في مستويات الصفات البدنية والمهارات والقياسات الجسمية، وكانت مجالات الدراسة:

المجال البشري: لاعبو الشباب في منتخبات الفرات الأوسط بكرة القدم للموسم 2007/2006 بواقع 88 لاعب، والمجال الزمني 2007/1/20 ولغاية 2007/10/10، والمجال المكاني ملاعب الأندية الرياضية في الفرات الأوسط، وقد تم تحديد المستويات المعيارية وفق هدف الدراسة.

دراسة (Shubar, Altalib, & Mahhammad, 2003) والتي هدفت إلى وضع مستويات معيارية لاختبارات القدرات البدنية لقبول الطالبات في قسم التربية الرياضية وكانت العينة 201 طالبة من الطالبات المرشحات للقبول في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين خلال أعوام 1997 - 2003، حيث تم جمع البيانات من أرشيف قسم التربية الرياضية واستخدم المئينيات كمعالجه إحصائية لهذه الدراسة، ومن أهم نتائجها تحديد المستويات المعيارية وفق الاختبارات المستخدمة.

دراسة (Albalyheshi, 2004) والتي هدفت إلى تحديد مستويات محكية المرجع لأهداف اللياقة البدنية في المرحلة الابتدائية في المدارس السعودية، وقد اشتملت عينة الدراسة على 112 طالباً اختيروا بطريقه عمدية من مدرستين، وتم إجراء القياس عليهم مرتين قبل بداية الفصل الدراسي وعند نهايته، والاختبارات المستخدمة هي اختبارات اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة: العمر، الطول، جري ومشى 1200م، اختبار القوة للقبضة وغيرها، وقد استخدم طريقة المجموعات المتباينة ممثلة بنموذج المجموعات المحكية Criterion groups عن Berk أهم النتائج: التوصل إلى مستويات محكية المرجع للاختبارات المستخدمة.

دراسة (FeKazem & Werfali, 2002) والتي هدفت إلى تحديد مستويات معيارية للياقة الحركية لطلاب الاختصاص في الجمناستيك الفني، وكانت مجالات الدراسة كالاتي: المجال البشري: طلبة المرحلة الرابعة تخصص جمباز 2000-2001، المجال المكاني كلية التربية الرياضية - جامعة بغداد - الجادرية، المجال الزمني، 2001/4/15-4/1، وقد استخدم المنهج الوصفي و المعالجات الإحصائية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، الارتباط البسيط، ومعامل الاختلاف.

دراسة (Mohammad, Al-Hamdani & Alsamarrai, 1999) والتي هدفت الى إيجاد درجات معيارية لاختبار اللياقة البدنية لطالبات المدارس المتوسطة بأعمار 13-15 سنة العراق - محافظة بغداد، وكانت أهم النتائج: التوصل إلى جدول الدرجات المعيارية التي تقابل الدرجات الخام

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

للاختبارات المستخدمة والتي يمكن الاعتماد عليها في قياس المستويات المعيارية للطالبات. والكشف
عن مواطن الضعف والقوة عند الطالبات في اللياقة البدنية. وتقنين مجموعة من الاختبارات.

دراسة (Abdel Rahim & El-Sadiq, 1993)، والتي هدفت إلى وضع مستويات معيارية بعد
تقنين الاختبار الأوروبي للياقة البدنية، حيث اختيرت عينة الدراسة بطريقه عشوائية إذ بلغت 1025
تلميذاً، تراوحت أعمارهم ما بين 13-14 سنة، وكانت المعالجات الإحصائية عبارة عن المتوسط
الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء ومعامل الارتباط، وكانت أهم النتائج تقنين الاختبار،
وتحديد المستويات المعيارية.

أجرى (Al-Jazazi, 1992) دراسة بعنوان بناء بطارية اختبار لقياس اللياقة البدنية للتلاميذ
العسكريين بجامعة مؤتة، وهدفت بناء المعايير لها، وكانت العينة 120 تلميذاً عسكرياً لبناء
البطارية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت العينة (550) تلميذاً عسكرياً وذلك
لبناء المستويات المعيارية، ولقد استخدم التحليل العاملي لبناء البطارية، والدرجات المعيارية (ت)
لحساب المعايير، وكانت أهم النتائج توصل الباحث إلى بناء البطارية اللازمة لقياس اللياقة البدنية
للتلاميذ العسكريين بجامعة مؤتة كما أمكن بناء المستويات المعيارية الناتجة عن تطبيق البطارية.

هذا وقد تناولت الكثير من الدراسات هذا الموضوع بالدراسة والبحث، وأمكن التوصل إلى ضرورة
استمرار عمل وبناء معايير جديدة للاختبارات المستخدمة، وذلك اعتماداً على تقدم وتطور
المجتمعات الحاصل.

الإحصاء المستخدم: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحد الأعلى والحد الأدنى
ومعامل الالتواء والدرجات المئينية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة
وكانت أهم نتائجها بناء مستويات معيارية مناسبة.

الإجراءات:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية متفقاً في ذلك مع معظم الدراسات
السابقة، وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

العينة:

اشتملت عينة الدراسة على (330) فرداً من أفراد الشرطة المستجدين، وذلك من ضمن مجتمع البحث الذي بلغ (600) متدرب من الذكور - لم تشمل هذه الدراسة على المتدربات من الإناث ولا على الدارسين الجامعيين، وكانوا موزعين وفقاً للجدول (1):

جدول (1) مجتمع وعينة البحث والنسبة المئوية

السرية	مجتمع البحث	عينة البحث	النسبة المئوية
الثانية	90	90	%100
الثالثة	150	60	%40
الرابعة	180	90	%50
الخامسة	180	90	%50
	600	330	%55 من المجموع الكلي

أداة جمع البيانات (ميدان الموانع المصغر):

الأداة المستخدمة في جمع البيانات: هي عبارة عن ميدان الموانع المصغر والذي قام بإعداده وتجهيزه قسم التدريب الرياضي بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة (ملحق رقم 1)، حيث يتكون هذا الميدان من (14) محطة، يؤدي الشرطي المستجد تمريناً معيناً في كل محطة حتى آخر الميدان، ولقد تم اختصار عدد المحطات إلى (12) محطة، وذلك لأسباب متعلقة بتحويل هذا الميدان إلى اختبار، وعليه تم إلغاء المحطتين رقم (13،14)، وذلك نظراً لوجود هاتين المحطتين في وسط الميدان والذي من الصعوبة بمكان أن يقوم الشرطي المستجد بأداء التمرين عليهما. وعليه تم اعتماد المحطات أو الموانع التالية:

1. المانع الأول: السلم الأفقي.
2. المانع الثاني: الحائط المائل.
3. المانع الثالث: السلم الثابت.
4. المانع الرابع: حواجز مختلفة الارتفاعات.

5. المانع الخامس: عارضة التوازن المتعرجة.
 6. المانع السادس: التوازن (درج، توازن، نزول).
 7. المانع السابع: المنضدة.
 8. المانع الثامن: حواجز القفز.
 9. المانع التاسع: شباك الزحف.
 10. المانع العاشر: المتداخل.
 11. المانع الحادي عشر: أسطوانات القفز (المانع المائي).
 12. المانع الثاني عشر: السلم المتدرج الارتفاع.
- إن الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي اختبار الموانع المصغر المعد مسبقاً من قبل قسم التدريب الرياضي بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، ولكن هذا الاختبار لم يتم التحقق من صدقه وثباته، وعليه قام الباحث بما يلي:

أولاً: صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار المستخدم على عشرة خبراء في مجال التربية الرياضية اشترط فيهم الآتي:

- 1- أن يكونوا من الحاصلين على درجة الدكتوراة في التربية الرياضية.
- 2- خبرة 10 سنوات على الأقل بهذا المجال.
- 3- أن يكون قد مارس التدريب والتدريس في مجال اللياقة البدنية.

وطلب منهم الآتي:

- 1) التحديد وبدقة ووضوح للهدف الذي يقيسه اختبار الموانع المصغر قيد الدراسة.
- 2) إبداء أية ملاحظات على طريقة تطبيق وأداء الاختبار.

وكانت نتائج استطلاع رأي الخبراء بأن هذا الاختبار بشكله الحالي يقيس مجموعة من مكونات اللياقة البدنية، وأهمها: التحمل العضلي والتحمل الدوري التنفسي والقوة العضلية، السرعة. كما يقيس المكونات المركبة مثل: تحمل السرعة، تحمل القوة، القدرة العضلية، التوازن المتحرك، والتوافق العضلي والعصبي.

ونظراً لعدم الحصول على إجابة قاطعه مانعة من الخبراء، تم عرض هذا التباين في الرأي على ثلاثة خبراء في مجال فسيولوجيا الرياضة، وكانت إجابتهم بأن هذا الاختبار بشكله الحالي يقيس القدرة الهوائية والقدرة اللاهوائية، وذلك بنسب متفاوتة. وعلية يمكن الجزم بأن هذا الاختبار يقيس اللياقة البدنية للشرطة المستجدين بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة بشكل عام، والعمل الهوائي واللاهوائي بشكل خاص.

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية في الفترة من 2010/9/11 ولغاية 2010/9/14، وذلك على عينة من الشرطة المستجدين قوامها (22) فرداً موزعين على السرايا الأربع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية.

جدول (2) توزيع عينة التجربة الاستطلاعية وفقاً للسرايا الأربع

السرية	حجم العينة الاستطلاعية	حجم المجتمع الأصلي	النسبة المئوية
الثانية	5	90	5.56%
الثالثة	5	150	3.33%
الرابعة	6	180	3.33%
الخامسة	6	180	3.33%
	22	600	3.67%

يوضح الجدول رقم (2) حجم عينة التجربة الاستطلاعية ونسبتها إلى المجتمع الأصلي موزعين على السرايا الأربع التي تم إجراء الدراسة عليها.

هذا وكانت أهداف التجربة الاستطلاعية كما يلي:

1. إعداد ميدان الموانع المصغر بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، من حيث النظافة والترتيب وسلامة الموانع وعدم وجود عوائق.

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

2. اختيار المساعدين، وقد روعي أن يكونوا من مدربي الرياضة بقسم التدريب الرياضي والذين يتعاملون مع هذا الميدان يومياً.
3. إعداد استمارات التسجيل لكل سرية.
4. تنظيم تطبيق الاختبار وفق العدد المناسب.
5. التحقق من ثبات اختبار الموانع المصغر.

وعليه قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية والبالغ عددهم (22) فرداً مرتين متتاليتين، وبفاصل زمني قدرة (4) أيام، وذلك بأسلوب الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار في الفترة من 2010/9/11 ولغاية 2010/9/14، ويوضح الجدول (3) درجات الاختبار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الثبات لعينة التجربة الاستطلاعية

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الثبات

التطبيق الأول	التطبيق الثاني	
113.41	114.00 -	المتوسط الحسابي
20.3	21.4	الانحراف المعياري
0.944		معامل الثبات

يوضح الجدول رقم (3) أن معامل ثبات الاختبار بين التطبيقين الأول والثاني كان مقداره 0.944 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01 كما يوضح الجدول قيمة الانحراف المعياري للتطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ كانت 20.3_21.4 ولم تتجاوز قيمة المتوسط الحسابي 113.41_114.0 مما يعني أن العينة المستخدمة في هذه الدراسة عينه متجانسة.

التجربة الأساسية (المعايير):

بعد أن تم التحقق من صدق الاختبار وثباته تم تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة (البحث) بتاريخ 2010/10/3م وحتى 2010/10/12 وبعد ذلك تم استخدام الدرجة المعيارية (ت) لحساب معايير الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط.

2. الدرجة المعيارية (ت).

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول لهذا الدراسة إلا وهو تقنين اختبار الموانع المصغر المستخدم بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، فقد تم ذلك من خلال إجراءات الدراسة إذ حصل الاختبار على إجماع الخبراء فيما يقيسه، ألا وهو اللياقة البدنية، ومن الناحية الفسيولوجية التحمل الهوائي واللاهوائي للشرطة المستجدين بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. كما حصل الاختبار على معامل ثبات مقداره 0.944 وهو دال إحصائياً عند مستوى 1 %.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني ألا وهو وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع قيد الدراسة فقد تم أتباع الآتي:

1. الإعداد لتطبيق اختبار الموانع المصغر قيد الدراسة على الشرطة المستجدين.

بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة:

أ- الاجتماع مع المدربين (المساعدين)، وشرح أهداف الدراسة وكيفية تنفيذ الاختبار والصعوبات التي قد تعترضهم أثناء التطبيق.

ب- تم الترتيب والتنظيم والتأكد من الميدان المستخدم من حيث النظافة وعدم وجود أية عوائق في أرضه.

ج- أعداد أوراق التسجيل اللازمة لأخذ النتائج.

2. تطبيق الاختبار قيد الدراسة:

تم تطبيق الاختبار قيد الدراسة بتاريخ 2010\10\3 وحتى 2010\10\12

3. تحويل الدرجات الخام للاختبار المستخدم إلى الدرجة المعيارية (ت) ويوضح الجدول (4) الدرجات الخام والدرجات المعيارية (ت) لاختبار الموانع المصغر المستخدم بهذه الدراسة.

10(س_س)

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

ت = ----- + 50

ع

حيث إن (ت) تعني الدرجة المعيارية التائية.

(س) تعني المتوسط الحسابي .

(س) تعني الدرجة الخام.

(ع) تعني الانحراف المعياري.

تم تطبيق المعادلة الإحصائية السابقة لاستخراج المعايير التائية وقد قدم المتوسط الحسابي على الدرجة الخام، وذلك لأن هذا الاختبار ضد الزمن بمعنى أن الذي يسجل زمناً أقل يحصل على الدرجة الأعلى، وهذا يتفق مع محمد نصر الدين رضوان ومروان عبد المجيد.

جدول (4) الدرجات المعيارية (ت) للدرجات الخام لاختبار الموانع المصغر للعينة الأساسية

الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالتائية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالتائية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالتائية
37.1	148	51.5	116	65.9	84
36.7	149	51.0	117	65.5	85
36.2	150	60.6	118	65.0	86
35.8	151	50.1	119	64.6	87
35.3	152	49.7	120	64.0	88
34.9	153	49.2	121	63.6	89
34.4	154	48.8	122	63.1	90
34.0	155	48.3	123	62.7	91
33.5	156	47.9	124	62.2	92
33.0	157	47.4	125	61.8	93
32.6	158	47.0	126	61.3	94
32.2	159	46.5	127	60.9	95
31.7	160	46.0	128	60.4	96
31.3	161	45.6	129	60.0	97
30.9	162	45.2	130	59.5	98
30.4	163	44.7	131	59.0	99
30.0	164	44.3	132	58.6	100
29.5	165	43.9	133	58.2	101
29.1	166	43.4	134	57.7	102

الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية
28.6	167	43.0	135	57.3	103
28.1	168	42.5	136	56.9	104
27.7	169	42.1	137	56.4	105
27.3	170	41.6	138	56.0	106
26.8	171	41.1	139	55.0	107
26.4	172	40.7	140	55.1	108
25.9	173	40.3	141	54.6	109
25.6	174	39.8	142	54.1	110
25.0	175	39.4	143	53.7	111
24.6	176	38.9	144	53.3	112
24.1	177	38.5	145	52.8	113
23.7	178	38.0	146	52.4	114
		37.6	147	51.9	115

يوضح الجدول (4) الدرجات الخام للاختبار المستخدم بهذه الدراسة والدرجة المعيارية المقابلة لها، حيث كانت الدرجة الخام 84 ثانية (1.24 دقيقة) أقل زمن (أفضل درجة) يحصل عليه أحد أفراد الشرطة المستجدين، وبالتالي تكون الدرجة المعيارية المقابلة لها مقدارها (65.9) وأعلى زمن كان 178 ثانية (2.58 دقيقة)، وبالتالي تكون الدرجة المعيارية المقابلة لها 23.7.

هذا مع العلم بأن هذه المعايير تستخدم لأغراض الجمع مع درجات معيارية أخرى ناتجة عن تطبيق اختبارات مختلفة.

ونظراً لحاجة أكاديمية السلطان قابوس لعمل هذه المعايير من مائة فقد تم عمل مئيتي لهذه الدرجات كما يوضحها الجدول (5).

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
 سليم عبدالمجيد الجزائري

الجدول (5) مئني الدرجات الخام للعينة الأساسية (المعايير)

الدرجة المئنية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المئنية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المئنية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المئنية	الدرجة الخام بالثانية
13	170	42	141	71	112	100	83
12	171	41	142	70	113	99	84
11	172	40	143	69	114	98	85
10	173	39	144	68	115	97	86
9	174	38	145	67	116	96	87
8	175	37	146	66	117	95	88
7	176	36	147	65	118	94	89
6	177	35	148	64	119	93	90
5	178	34	149	63	120	92	91
4	179	33	150	62	121	91	92
3	180	32	151	61	122	90	93
2	181	31	152	60	123	89	94
1	182	30	153	59	124	88	95
صفر	183	29	154	58	125	87	96
		28	155	57	126	86	97
		27	156	56	127	85	98
		26	157	55	128	84	99
		25	158	54	129	83	100
		24	159	53	130	82	101
		23	160	52	131	81	102
		22	161	51	132	80	103
		21	162	50	133	79	104
		20	163	49	134	78	105
		19	164	48	135	77	106
		18	165	47	136	76	107
		17	166	46	137	75	108
		16	167	45	138	74	109
		15	168	44	139	73	110
		14	169	43	140	72	111

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن الذي يسجل زمن مقداره 83 ثانيه (1.23دقيقه) على الاختبار المستخدم بهذه الدراسة يحصل على الدرجة المئتيه مائه، والذي يسجل زمن مقداره 183 ثانيه (3.03 دقيقه) أو أكثر يحصل على الدرجة صفر، ومزيداً في الحصول على مستوى معياري ذات توزيع أقل لهذه الدرجات، وذلك حسب ما تقتضيه مصلحة العمل ووقته فلقد تم توزيع الدرجات الخام على 50 درجة بمعنى أن الدرجة العليا هي خمسون (50) والدنيا (صفر)، وكما ويوضحها الجدول (6).

الجدول (6) توزيع الدرجات الخام وفق معياري من 50% للعينة الأساسية

الدرجة المعيارية	فئات الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	فئات الدرجة الخام
25	134 – 133	50	84 – 83
24	136 – 135	49	86 – 85
23	138 – 137	48	88 – 87
22	140 – 139	47	90 – 89
21	142 – 141	46	92 – 91
20	144 – 143	45	94 – 93
19	146 – 145	44	96 – 95
18	148 – 147	43	98 – 97
17	150 – 149	42	100 – 99
16	152 – 151	41	102 – 101
15	154 – 153	40	104 – 103
14	156 – 155	39	106 – 105
13	158 – 157	38	108 – 107
12	160 – 159	37	110 – 109
11	162 – 161	36	112 – 111
10	164 – 163	35	114 – 113
9	166 – 165	34	116 – 115
8	168 – 167	33	118 – 117
7	170 – 169	32	120 – 119
6	172 – 171	31	122 – 121
5	174 – 173	30	124 – 123
4	176 – 175	29	126 – 125
3	178 – 177	28	128 – 127
2	180 – 179	27	130 – 129
1	182 – 181	26	132 – 131
صفر	183 فأعلى من ذلك		

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

يتضح من الجدول (6) أن الذي يسجل زمناً يتراوح ما بين 83 الى 84 ثانيه (1.23 إلى 1,24 دقيقة) يحصل على الدرجة العليا ألا وهي خمسون، والذي يسجل زمناً مقداره 183 ثانيه (3.03 دقيقة) فأكثر يحصل على الدرجة صفر. كما يوضح الجدول (7) توزيع الدرجات على الاختبار على أساس أن الدرجة العليا (25).

**الجدول (7) توزيع الدرجات الخام إلى درجات معيارية
وفقاً لأن تكون الدرجة العليا 25 % للعينة الأساسية**

الدرجة المعيارية	فئات الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	فئات الدرجة الخام
12	138 – 135	25	86 – 83
11	142 – 139	24	90 – 87
10	146 – 143	23	94 – 91
9	150 – 147	22	98 – 95
8	154 – 151	21	102 – 99
7	158 – 155	20	106 – 103
6	162 – 159	19	110 – 107
5	166 – 163	18	114 – 111
4	170 – 167	17	118 – 115
3	174 – 171	16	122 – 119
2	178 – 175	15	126 – 123
1	182 – 179	14	130 – 127
صفر	183 – فأكثر	13	134 – 131

يتضح من الجدول (7) أن الذي يسجل زمناً يتراوح ما بين 83 إلى 86 ثانيه (1.23 إلى 1.26 دقيقة) فأقل يحصل على الدرجة العليا ألا وهي 25، والذي يسجل زمناً مقداره 183 ثانيه (3.03 دقيقة) فأكثر يحصل على الدرجة صفر.

كما يوضح الجدول رقم (8) توزيع الدرجات على الاختبار على أساس أن الدرجة العليا (10).

الجدول (8) توزيع الدرجات الخام وفقاً لمعياري (10) الأساسية

الدرجة المعيارية	فئات الدرجة الخام
10	92 – 83
9	102 – 93
8	112 – 103
7	122 – 113
6	132 – 123
5	142 – 133
4	152 – 143
3	162 – 153
2	172 – 163
1	182 – 173
صفر	183 فأكثر

يتضح من الجدول رقم (8) أن الذي يسجل زمن 83 ثانيه إلى 92 (1.23 إلى 1.32 دقيقة) يحصل على الدرجة العليا لهذا الاختبار وهي 10 والذي يسجل زمن 183 ثانيه فأكثر (3.03 دقيقة) يحصل على الدرجة صفر.

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث ألا وهو وضع مستويات معيارية للدارسين الجامعيين في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، فلم يتمكن الباحث من تطبيق الاختبار عليهم، وذلك لانشغالهم في التحضير لتخريج الدفعة السابقة، حيث يتطلب منهم ذلك التدريب مع الخريجين لحضور العرض العسكري وتسلم الراية منهم.

الاستنتاجات:

1. تقنين اختبار الموانع المصغر المستخدم في الدراسة إذ حصل على صدق الخبراء، وتم التأكد من ثباته إذ حصل على 0.944. مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا الاختبار يؤدي بدون بندقية.
2. أمكن بناء معايير لهذا الاختبار، وذلك وفقاً لما يلي:
 - أ. المعايير التائية، وذلك في حال جمع درجات الاختبار مع اختبارات أخرى.
 - ب. معايير المئينية في حال وضع الدرجة من مائه.
 - ج. تم توزيع الدرجات الخام على أساس أن تكون الدرجة العليا (50) والدرجة الدنيا (صفر) وفق ما تقتضيه مصلحة العمل وبناءً على توصية من قسم التدريب الرياضي.
 - د. تم توزيع الدرجات الخام على أساس الدرجة العليا (25) والدنيا (صفر)، وذلك بناءً على توصية قسم التدريب الرياضي.
 - هـ. تم توزيع الدرجات الخام على أساس الدرجة العليا (10) والدنيا (صفر).

التوصيات:

1. يوصي الباحث باعتماد هذا الاختبار في قياس الجهد البدني للشرطة المستجدين في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة.
2. عمل دراسة لتقنين اختبار الموانع المصغر، وذلك باستخدام البندقية.
3. عمل دراسة لتقنين هذا الاختبار على الدارسين الجامعيين بالبندقية، وبدون البندقية إذ لم يتمكن الباحث من إجراء هذه الدراسة لضيق الوقت.
4. تعميم تطبيق الاختبار على جميع أفراد الشرطة واعتماده في تقييم الأداء بدلاً من الاختبارات المستخدمة حالياً فيما إذا كان الوقت لا يسمح بتطبيقها.
5. وضع مستويات معيارية للدراسيين الجامعيين في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة وفقاً لنتائج اختبار الموانع المصغر.

المراجع

- علاوي، محمد؛ و رضوان، محمد (1979). - القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي. علاوي، محمد (1992). علم التدريب الرياضي، دار المعارف.
- الجزازي، سليم (1992). بناء بطارية اختبار لقياس اللياقة البدنية للتلاميذ العسكريين بجامعة مؤتة، رسالة دكتوراة غير منشورة.
- طنيش، نوار عبد الله حسين (2007) تحديد مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية الخاصة والمهارات الأساسية والقياسات الجسمية لخطوط اللعب المختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- كاظم، عبد الرزاق؛ و ورفلي، حسن (2002). تحديد مستويات معيارية للياقة الحركية لطلاب الاختصاص في الجمناستيك الفني، مجلة التربية الرياضية، المجلد 11، العدد 3.
- باكير، محمد (2009). بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية للطلبة الذكور في مادة الأعداد البدني في كلية التربية الرياضية.
- البليهشي، محمد (2004) تحديد مستويات محكية المرجع لأهداف اللياقة البدنية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
- محم، د ندى رياض؛ والحمداني، مؤيد، والسامرائي، محمد (1999). إيجاد درجات معيارية لاختبارات اللياقة البدنية.
- شبر، محمود؛ والطالب، نزار؛ ومحمد، سامي (2005). وضع مستويات معيارية لاختبارات القدرات البدنية لقبول الطالبات في قسم التربية الرياضية.
- شرطة عمان السلطانية (2008). أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، الهيكل التنظيمي لأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة واختصاصاتها.
- حسين، فاتح (2009) الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة، الطبعة الثانية.
- عبدالفتاح، مصطفى (1995). الموانع والتدريب الشرطي بين الأعداد البدني والتدريب العملي شرطة دبي.
- ابراهيم، مروان (2001). تصميم وبناء اختبارات اللياقة البدنية باستخدام طرق التحليل العاملي. مؤسسة الوراق.
- عبد الرحيم، ميساء؛ والصدیق، عبد الباسط (1993). وضع مستويات معيارية للاختبار الأوروبي للياقة البدنية والتلاميذ من 13-15 سنة.
- أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. (1979). معلومات عامة، سلطنة عُمان، مسقط.

References

- Abdel Fattah, M.(1995). Contraindications and police training between physical preparation and hands-on training. Dubai Police.
- Abdel Rahim, M., & El-Sadiq, A.(1993). Setting standard levels for the European fitness test and pupils from 13 to 15 years.
- Albalyheshi, M.(2004). Determination of reference levels for physical fitness targets in primary school (master thesis). King Saud University.
- Allawi, M.(1992). Sports training. Dar Al Ma'arif.
- Allawi, M.,& Radhwan, Mo.(1979). Measurement in sport education and sports psychology.
- Al-Jazazi, S. (1992). Developing a test battery to measure the fitness of military students at Mu'tah University(unpublished PhD. thesis).
- Bakeer, M.(2009). Building standard levels of some fitness elements for male students in Physical Education at the Faculty of Physical Education.
- FeKazem, A,& Werfali, H.(2002). Determination of standard levels of motor fitness for students of technical specialization. *Technical Education Magazine*, 11(3).
- Hussein, F.(2009). The comprehensive sports and physical encyclopedia, Second Edition.
- Ibrahim, M.(2001). Designing and developing physical fitness tests using methods of analysis. Al-Warraaq Foundation.
- Mohammad, N. R., Al-Hamdani, M., & Alsamarrai,M. (1999). Finding standard scores for fitness tests.
- Shubar, M., Altalib, N., & Sami, M. (2005). Setting standard levels for tests of the physical abilities of students in the department of physical education.
- Sultan Qaboos Academy for Police Sciences. (1979). General Information, Sultanate of Oman, Muscat.
- Tannish, N. (2007). Determination of standard levels of certain physical characteristics, basic skills and physical measurements of different play lines (unpublished master thesis).
- The Royal Oman Police. (2008). Sultan Qaboos Academy for Police Sciences, organizational structure of the Sultan Qaboos Academy for Police Sciences and its specialties.

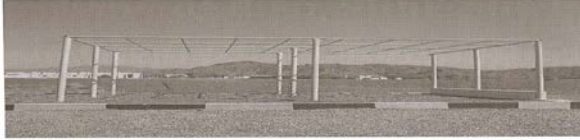
ملحق رقم (1)

اختبار الموانع المصغر

لقد تم الاعتماد على ميدان الموانع المصغر والذي أعده قسم التدريب الرياضي

بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة.

المانع الأول (السلم الأفقي) :



المواصفات :

سلم حديدي أفقي متوازي مع الأرض يتكون من أحد عشر عارضة أفقية سلكية كل منها ٢٠٥ إنش . مثبت على ستة أعمدة من الجانبين سلك كل منها ٢٠٥ إنش في بداية المانع من الأسفل جدار صغير بارتفاع ٥٠ سم للمساعدة في التعلق بالسلم

المقاسات :

- العرض ٤ أمتار .
- الطول ٦ أمتار .
- الارتفاع ٢٠٥ متر .
- الحد بين العارضة والأخرى ٦٥ سم .

طريقة الأداء :

حدد الاقتراب من المانع يبدأ بالتوقف على الجدار اسفل المانع ثم يتعلق باليدين ويبدأ في الانتقال باليدين والتبادل إلى الأمام حتى نهاية المانع . ثم يقفز ويدخل على القدمين سما ويفضل ثني الركبتين قليلا لامتصاص الصدمات وتجنباً للإصابات .

شروط الأداء :

لابد من الاستمرار في التعلق بالذراعين من البداية إلى النهاية وفي حالة السقوط قبل النهاية يجب العودة إلى بداية المانع والبدء من جديد .

الإخطاء الشائعة :

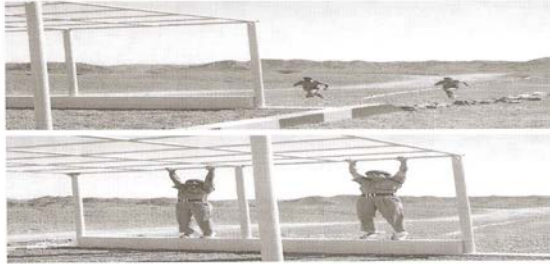
- النزول بعد البداية والتعلق أكثر من مرة .

- النزول في آخر المانع على قدم واحدة .

الهدف من التدريب على هذا المانع :

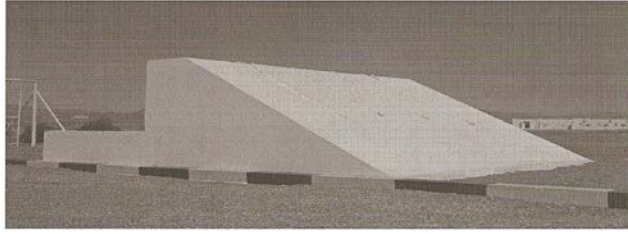
التدريب على هذا المانع مفيد في تقوية عضلات الذراعين وزيادة درجة تحملها لتأداء والاستمرار فيه لأطول فترة ممكنة ، كما أنه يساهم في تنمية الرشاقة والمرونة .

طريقة الأداء بالصور :



وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

المانع الثاني (الحائط المائل) :



المواصفات :

هذا المانع يتكون من ثلاثة أجزاء ، الأول منها عبارة عن جدار إسمنتي مانع معلق فيه أربعة حبال من الأعلى ومتصلة للأمام . الجزء الثاني فيه قاعدة في الأعلى للوقوف عليها ومعلق بها الحبال . الجزء الثالث عبارة عن حوض به رمل ناعم للقفز فيه .

المقاسات :

١- الجدار المائل :

- الطول من الأسفل ٤ أمتار .
- العرض ٥ أمتار .
- درجة الميلان ٤٤،٤ متر .
- طول الحبال ٣ أمتار .

٢- قاعدة الثبات :

- الطول ٧٠ سم .
- العرض ٥ أمتار .
- الارتفاع ٣ أمتار .

٣- حوض القفز :

- الطول ٢,٧٥ متر .

- العرض ٥ أمتار .

- الارتفاع متر واحد .

طريقة الأداء :

الاقتراب بأقصى سرعة لصعود الجدار وفي المنتصف يلتقط الحبل المتدلي وبمساعده يصعد أعلى الحاجز ويقف على قاعدة الثبات ويترك الحبل وبعدها يقفز داخل حوض القفز بالرجلين معا مع مراعاة ثني الركبتين اثناء النزول لامتناس الصدماٲ ، ثم يقفز على الأرض ويواصل الجري إلى الحاجز الثالث .

شروط الأداء :

يجب التقاط الحبل المتدلي على الجدار المائل اثناء الجري وفي حالة الفشل في التقاطه يجب الالتفاف إلى الخلف والعودة إلى المحاولة مرة أخرى .

الأخطاء الشائعة :

- عدم استخدام الحبل عند الصعود .

- عدم الوقوف على قاعدة الثبات .

- عدم إرجاع الحبل إلى الجهة الأمامية للجدار المائل .

- القفز على رجل واحدة في حوض القفز وعلى الأرض .

الهدف من التدريب على هذا المانع :

التدريب على هذا المانع مفيد في تقوية عضلات الذراعين والرجلين . أيضا تعود على الجرأة وعدم الخوف من المرتفعات ، ومعرفة كيفية تسلق الجدار بالحبال .

وضع مستويات معيارية لاختبار الموانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمجيد الجزائري

طريقة الأداء بالصور :



فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

عثمان تركي التركي*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضي على مستوى التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق هذا البحث على عينة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة الرياض تكونت من (60) طالباً، وتم تطبيق بيئة التعلم الافتراضي في مقرر مادة الأحياء، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية تضم (30) طالباً تم تدريسها باستخدام بيئة التعلم الافتراضي، وأخرى ضابطة تضم (30) طالباً تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وقد تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين الذين أفادوا بصدق أداة الدراسة، وتم اختبار الثبات من خلال معادلة Kuder-Richardson R20 حيث بلغ معدل الثبات 0.82. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم من خلال بيئة التعلم الافتراضي، وارتفاع مستوى التفكير ومهارات المعلوماتية لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكلمات الدالة: البيئة الافتراضية، مهارات التحصيل، مهارات التفكير، المهارات المعلوماتية، السعودية.

* كلية التربية، جامعة الملك سعود.

تاريخ تقديم البحث: 2014/10/29م.

تاريخ قبول البحث: 2015/8/4م.

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

The Effectiveness of Using a Virtual Learning Environment on the Development of Achievement, Thinking and IT Skills among High School Students in Riyadh

Dr. Uthman Turki Al-Turki

Abstract

This research aims to study the impact of the using virtual learning environment on achievement, thinking skills and informatics skills of high school students in Saudi Arabia. It has been conducted on a sample of high school students in the city of Riyadh, which consisted of 60 students who studied biology. The researcher used quasi-experimental approach by dividing the research sample into an experimental group of 30 students who studied through virtual learning environment, and control group of 30 students who studied through traditional way. This study examined the validity and reliability of research tools by asking a group of specialists who reported its validity, also through conducting the reliability test by Kuder-Richardson formula R20 where reliability was 0.82. The results pointed to the high level of achievement of students who were taught through virtual learning environment and the high level thinking skills and information they have compared to the control group.

Keywords: virtual environment – achievement-thinking thinking skills - IT skills-Saudi Arabia.

مقدمة:

يشهد العالم تقدماً كبيراً في تطور المعارف والعلوم نتيجة سرعة انتشار استخدام شبكة الإنترنت وتطبيقاتها في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والتربوية، مما دفع الكثير من المجتمعات إلى تغييرات ملموسة في مخططات تعليمها حيث أصبح المتعلم قادراً على الحصول على المعلومات التي يحتاجها في أسرع وقت وفي أقل مجهود.

وقد ساهمت أدوات التعلم الإلكتروني في ظهور طرق وتقنيات حديثة للتعليم والتعلم، حيث ظهر ما يسمى بالصفوف الافتراضية والواقع الافتراضي والمكتبة الافتراضية، فهذا التطور في مجال التعليم جاء نتيجة الثورة المعلوماتية وتطور وسائل الاتصال، فالصف الافتراضي عنصر من عناصر التعلم الإلكتروني (Al-Mobarak, 2007).

ويستخدم بعض الباحثون لفظ افتراضي Virtual بدلاً من إلكتروني للدلالة على افتراض وجود المعلم وجها لوجه، وحيث أنهم جميعاً متابعون ولا يوجدون عملياً في مكان واحد وإنما يلتقون من خلال نظم الاتصالات ويتناقشون ويتفاعلون معاً من خلالها (Azmi, 2014). ويعتبر التعليم الافتراضي طريقة لإيصال العلم والتواصل والحصول على المعلومات والتدريب من خلال شبكة الإنترنت، وهذا النوع من التعليم يقدم مجموعة من الأدوات التعليمية المتطورة التي تستطيع أن تقدم قيمة مضافة على التعليم بالطرق التقليدية، حيث يستطيع الطالب من خلال التعليم الافتراضي الحصول على قدر أكبر في التحكم، حيث أنه مصمم على أساس المحتوى النوعي وآلية تقديم المادة على النحو الأفضل بما يتناسب تماماً مع المحتوى، وهذه العلاقة المتردية تجعل هذه التجربة دائمة التطور، فكلما زادت التجربة تحسن الأداء وتحسنت النتائج (Mostafa, 2009).

ويمتاز التعلم الإلكتروني بتنوع أساليبه فقد يتم بين عدد من المتعلمين وبذلك يكون هناك تفاعل اجتماعي كبير ويكون أكثر اقتصادية مثل استخدام منتديات الحوار غير المتزامنة، وقد يقل عدد المتعلمين إلى أن يصبح تعلماً فردياً وعندها يكون أكثر استقلالية. وبالنسبة لعامل الزمن فإن التعلم الإلكتروني يتم بطريقتين: متزامن مثل التعلم من خلال الفصول الافتراضية Virtual Classroom والمؤتمرات عن بعد Video Conference، أو غير متزامن Asynchronous مثل التعلم من خلال البريد الإلكتروني E-mail، ومنتديات الحوار Discussion Forums

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

بيئة التعلم الافتراضي Virtual Learning المبنية على الشبكة العنكبوتية Web-based يكون التفاعل فيها عن بعد وذلك لتوافر بعض الأدوات التي تساعد على التعلم. فالتفاعل الذي يتم عند استخدام طريقة التعلم المبني على الحاسوب بطريقة تقليدية يحدث في مستوى واحد بين المتعلم والمحتوى، بينما باستخدام البيئة الافتراضية فهناك مستويات أخرى للتفاعل يتم تدعيمها مثل التفاعل بين المتعلم والمعلم والتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم عن طريق غرف المحادثة والفصول الإلكترونية والبريد الإلكتروني ومنتديات الحوار وغيرها من الأدوات. وبهذا فان امتلاك مثل هذه الأدوات يعد ضرورة لكل من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والتربويين والإداريين ذوي العلاقة بالعملية التعليمية (Al-Manae, 2013).

لذلك فإن بيئة التعليم الافتراضي تعتبر ضرورية لبناء نظام التعليم الافتراضي، حيث أن البيئة تمثل سياق الإمكانيات والعمليات والتفاعل والتي تعمل في إطار عناصر العملية التعليمية، ويجب أن تعتمد هذه البيئة في بناءها على النظم الإلكترونية والرقمية في تحقيق الأهداف، ولا تقف حدود بناء هذه البيئة على البنية التحتية فقط، ولكنها تمتد إلى هيكلية المعرفة والمعلومات لبناء المقررات وتنظيمها وتوصيلها إلى المتعلم، وطرق التفاعل مع المقرر ومصادر المعلومات الأخرى، كذلك طرق الاتصال القائمة بين المتعلم والمعلم (Jenning, 2005)

وهناك احتياج لإنتاج بيئة تعلم تتكامل فيها إتاحة المعلومات وتطوير المهارات، بحيث تكون متوافقة مع حاجات المتعلم والتقدم التكنولوجي، ومن أجل الاستفادة من مميزات الجمع بين التعليم التقليدي التزامني والتعلم غير التزامني تم استحداث ما يسمى بالفصل الافتراضي (Norton, 2007).

ويهدف هذا البحث إلى إعداد نموذج تدريبي لمادة الأحياء في الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض لإكساب المتعلمين مهارات التفكير والتحصيل والمعلوماتية، وقد تم استخدام نموذج ADDIE (Analysis , Design , Development, Implementation , Evaluation) ليتم البناء عليه النموذج التدريبي، حيث يبنى هذا النموذج على أساس الخصائص المشتركة لنماذج التصميم التعليمي.

وقد تم تصميم النموذج وفقاً للمراحل التالية:

المرحلة الأولى: التحليل

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وخبراته وسلوكه.

المرحلة الثانية: التصميم

وفي هذه المرحلة يتم تحديد المواصفات التعليمية والفنية للنموذج التدريبي بناءً على مخرجات المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: التطوير

ويتم في هذه المرحلة تحويل التصميم إلى منتج تدريبي يقابل حاجات المتعلمين، وفي هذه المرحلة يتم تحديد أساليب وطرق التفاعل، وهناك أسلوبين لتفاعل المتعلم متزامن أو غير متزامن، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تحديد المهارات والأنشطة المطلوبة من المتعلم، وذلك للتأكد من مدى استيعاب المتعلم للأنشطة من خلال الفصول الافتراضية.

المرحلة الرابعة: التنفيذ

بعد استكمال المراحل السابقة يتم تنفيذ النموذج التدريبي.

المرحلة الخامسة: التقييم

يتم تجريب النموذج قبل تطبيقه من خلال إعداد الاختبارات التي تقيس مهارات التحصيل ومهارات المعلوماتية ومهارات التفكير.

مشكلة البحث:

بالرغم من مزايا وإيجابيات التعليم التقليدي، إلا أنه يواجه عدة تحديات، منها تزايد أعداد الطلاب عاماً بعد عام، وجود نقص كبير في الإمكانيات المادية والمعملية مما يؤدي إلى التدريس نظرياً فقط، عدم تمكن كل طالب بإجراء الجانب العملي لضيق الوقت مما يؤدي إلى عدم تحقيق المستوى المرغوب لكل طالب من حيث المهارة، عدم استخدام أساليب التدريس القائمة على التفكير والقصور

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب داخل حجرات الدراسة، بالإضافة إلى وجود ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة وانفجار معرفي متعظم. ونتيجة للتراكم الزمني لهذه التحديات فقد ظهر ما يطلق عليه بيئات التعلم الافتراضي والتي تعتبر داعماً لنظام التعليم التقليدي في ظل بناء الطالب لمعارفه بنفسه، كذلك فإن بيئات التعلّم الافتراضي تحد من النفقات الكبيرة التي تتفق في التعليم بالنظم التقليدية، كذلك يتميز بيئات التعلّم الافتراضي بمرونة شديدة.

وقد بدأت المملكة العربية السعودية منذ بداية الثمانينيات الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، وقد كان هناك العديد من المبادرات، والتي بدأت ببعض الجامعات مروراً بإنشاء المركز الوطني للتعلم الإلكتروني وانتهاءً بالجامعة الإلكترونية.

وتتحدد مشكلة البحث في القصور في انتهاج بيئات التعلّم الافتراضي في المدارس في السعودية، وقد انعكس هذا القصور في ضعف مهارات التفكير والتحصيل والمعلوماتية لدى الطلبة مما أضعف جودة المنتج التعليمي وهو الطالب.

ولم يعد الهدف من التعليم الحصول على المعرفة، ولكن تدريب المتعلمين على كيفية البحث عن المعلومات المتاحة عبر المصادر الإلكترونية والوصول إليها وتقويمها وانتقائها والتعامل معها ومعالجتها وتخزينها إلكترونياً، وتبادلها مع الآخرين، وذلك تحت إشراف مباشر من المعلم، وهو ما يمكن تسميته بالمهارات المعلوماتية لدى التلاميذ، والتي يحتاج جيل المستقبل إلى إتقانها، الأمر الذي يدفعنا إلى أهمية صياغة مداخل تعليمية جديدة لتكامل تقنيات التعلم الإلكتروني مع المناهج التعليمية، وتوظيفها بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة. مما يستدعي أهمية اقتراح رؤية مستقبلية لمناهج التعليم وطرق تدريسها بما يتماشى مع التغيرات التكنولوجية المتسارعة، بدءاً من تحديد المداخل والطرق التدريسية المناسبة، واقتراح أساليب التقويم بنوعيه التقليدي والإلكتروني، ووصولاً إلى تطوير الكتاب المدرسي، وجعله في صورة كتاب إلكتروني تفاعلي مرئي وذلك في بيئة تعلم تتسم بالتعاون والتفاعلية.

ومما سبق نتلخص مشكلة البحث في أن الاستراتيجية التعليمية في المملكة العربية السعودية يجب عليها انتهاج طرق غير تقليدية في التعليم بما يساهم في استيعاب الأعداد المتزايدة في المدارس والجامعات وزيادة التحصيل والمهارات لدى الطلبة والتشجيع على الابتكار، ومن هذه

الطرق بينات التعليم الافتراضي، لذلك فالدراسة تقوم على دراسة مدى فاعلية هذا النهج الحديث في طرق التعليم.

أسئلة البحث:

1. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
2. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
3. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئة التعلم الافتراضية في تحسين مستوى المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

أهداف البحث:

1. تحديد المهارات المعلوماتية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
2. التعرف على الأسباب التي تسهم في تشكيل بيئة التعلم الافتراضية.
3. قياس فاعلية التعلم في بيئة افتراضية على كل من التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية.
4. إعداد نموذج مقترح لكيفية بناء بيئة تعلم افتراضية.

أهمية البحث:

تحاول هذه الدراسة المساهمة في تحسين نوعية التدريس في المدارس السعودية من خلال تقديم نموذج لكل من مخططي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين والمسؤولين عن برامج تدريب المعلمين، مما قد يساعدهم في تطوير أساليب التدريس باستخدام بيئة التعلم الافتراضية.

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية لمستوى التحصيل.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية لمهارات التفكير.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية للمهارات المعلوماتية.

مصطلحات البحث:

البيئة الافتراضية: هي بيئة تستخدم تكنولوجيا تعليم ومعلومات متقدمة لتوفير بيئة تعلم مجسمة مولدة بالحاسب الآلي بحيث تكون بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه وتمكّن الطالب من الانغماس فيه والتفاعل معه والتحكم فيه.

ويعرف الباحث البيئة الافتراضية هي كيان تعليمي يتم بناؤه من خلال النظم الإلكترونية والرقمية وتتضمن أنشطة تعليمية يتم تقديمها بشكل يحاكي ما يحدث في البيئة الحقيقية الواقعية، بحيث تعطي للمتعلّم الإحساس بأنه يتواجد في بيئة تعليم تقليدية.

التحصيل: يعرفه علام (Alam, 2000) بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين. كما يعرفه اللقاني-AI (Laqani, 2003) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما فعلوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

ويعرفه الباحث في البحث إجرائياً بمقدار ما يكتسبه الطالب من مفاهيم ومعارف علمية تظهر مدى استيعابه للمادة العلمية من خلال تلقينه التعليم في بيئة تعليم افتراضي، ويقاس التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أعده الباحث.

مهارات التفكير: هي المهارات العقلية على مستوى التحليل والتركيّب والنقوّم

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه نشاط عقلي يمارسه الطالب أثناء تعلمه المحتوى لمعالجة المعلومات بسرعة وإتقان لتحقيق أهداف معينة.

مهارة التحليل: هي القدرة على تجزئة المادة وتحليلها إلى مكوناتها عن طريق تحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها، وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة في تكوينها.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه نشاط عقلي يمارسه الطالب أثناء تعلمه المحتوى لتحليل المعلومات إلى أجزاء أصغر.

مهارة التركيب: هي القدرة على تجميع الأجزاء مع بعضها في مضمون معين لتكوين بناء جديد للمادة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه نشاط عقلي يمارسه الطالب أثناء تعلمه المحتوى لجميع وتركيب الأجزاء الصغيرة.

مهارة التقويم: هي إصدار الحكم على قيمة المادة التعليمية ضمن معايير محددده يحددها المتعلم أو يتم تحديدها له.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه نشاط عقلي يمارسه الطالب أثناء تعلمه المحتوى تقييم وإصدار أحكام.

المهارات المعلوماتية: هي مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمصادر المعلومات الإلكترونية اللازمة للطالب لتمكينه من التعلم في بيئة إلكترونية بحيث يتمكن من استقبال المعلومات، والبحث عنها ومعالجتها إلكترونيا (Khamis, 2003).

ويعرفها الباحث بأنها مدى قدرة الطالب على الحصول على المعلومات والاتصال وتوظيفها في حل المشكلات والتعلم الذاتي في بيئة التعلم الافتراضي.

الفاعلية: تعرف الفاعلية بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (Keys et al, 2009)

ويعرف الثويني (Thwaini, 2008) الفاعلية بأنها القدرة على الوصول إلى أفضل النتائج من خلال استخدام مختلف الموارد والمدخلات.

وتعرفها عالية (Alia, 2006) بأنها مدى صلاحية العناصر المستخدمة والممثلة في المدخلات في الحصول على النتائج المطلوبة والممثلة في المخرجات.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

ويعرفها زيتون، (Zaytoon, 2003) بأنها القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إلى أقصى حد ممكن.

ويعرف الباحث الفاعلية إجرائياً بأنها: "مقدار الأثر الذي يحدثه تدريس منهج مادة الأحياء في الصف الأول الثانوي من خلال برنامج محاكاة في بيئة افتراضية على مهارات التفكير والتحصيل والمعلوماتية لدى الطلبة.

محددات الدراسة:

1. تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية في مدينة الرياض والتي سوف يتم اختيارها بطريقه مقصودة بسبب تجهيزها بالبنية التحتية اللازمة للتطبيق، إضافة إلى أن مدينة الرياض محل إقامة الباحث؛ مما يوفر الوقت والتكلفة في الانتقال إلى مناطق أخرى، حيث أن مدينة الرياض هي العاصمة وبها العدد الأكبر من المدارس الثانوية بين مدن المملكة، إضافة إلى أنها من أوائل المدن السعودية التي تم إدخال البنية التحتية التكنولوجية في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.
2. قياس بعض مهارات التفكير وهي: التحليل والتركيب والتقييم.
3. اقتصرت الدراسة على قياس بعض مهارات التحصيل: التذكر، الفهم، التطبيق والتحليل.
4. خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1435/1436

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

الإطار النظري للدراسة

تعد المهارات من العناصر الهامة في مجال العلوم فهي تساعد على تحويل المفاهيم المجردة إلى محسوسة من خلال إجراء التجارب العملية، فهناك العديد من المفاهيم لا يدركها الطلاب طالما لم يشاهدونها في الواقع، وهنا تظهر أهمية التجارب العملية، ولكن قد يواجه الطلاب العديد من

المخاطر أثناء أداء تلك التجارب، ولتجنب هذه المخاطر يجب الاستعانة بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم ومنها واقع المحاكاة والمختبرات الافتراضية (Al-Ajani, 2010).

مفهوم المهارة:

تعرفها ميهندراتا (Mehndiratta, 2005) بأنها إكساب المهارات المختلفة للفرد بما في ذلك المهارات الجسدية والعقلية والفنية.

كما يعرفها أحمد، (Ahmad, 2009) بأنها أداء المتعلم لعمل معين بأقصى دقة وكفاءة ممكنة، مع التوفير في الجهد المبذول لأقصى حد ممكن.

ويعرفها إبراهيم، (Ibrahim, 2009) بأنها قدرة الفرد على أداء أنواع المهام بكفاءة عالية وذلك يعني السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة تكييف الأداء وفقا للظروف المتغيرة.

ويعرفها الباحث في هذا البحث بأنها مجموعة من الكلمات التي تمثل دلالة حقيقية للأشياء التي تتعلق بالمجال الذي يختص به المفهوم مع ضرورة التفاعل معها.

خصائص المهارة:

يحدد زيتون، (Zaytoon, 2004) العديد من الخصائص وهي:

1. القدرة على أداء عمل معين يتضمن مجموعة من العمليات والسلوكيات البسيطة.
2. تتكون المهارة من العديد من الاستجابات أو السلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية أو الجسمانية.
3. تبنى المهارة على المعلومات والمعرفة التي يتم استخدامها في أداء عمل معين مع ملاحظة أن المعرفة وحدها لا تكفي لإتقان أداء المهارة.
4. ينمى الأداء المهاري من خلال الممارسة والتدريب.
5. يمكن تقييم الأداء المهاري من خلال مدى الدقة في القيام به مع السرعة في الإنجاز.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

شروط تنمية المهارة:

يلاحظ أن اكتساب أي مهارة هي عملية تنمية، وتتكون هذه التنمية بالممارسة والتوجيه المناسب، كما إن اكتساب المهارات تعتمد على سلامة الطريقة المستخدمة في إكسابها للمتعلم ومدى ملاءمة الوسيلة التعليمية المتاحة، ومدى التكامل بين الطريقة والوسيلة ويجب أن يمارس التعلم تحت إشراف من المتخصصين لديهم مستوى عالي من الكفاءة (Al-Jammal, 2009). ومن هذه الشروط ما يلي:

1. الاقتران: ويشير إلى التآزر والترتيب والتوقيت الصحيح في معدل اكتساب المهارة، فلا شك أن ترجمة المثير الحسي (الشعور) أو الإشارة إلى حركة عضلية تستغرق بعض الوقت وهذا الوقت يختلف عن الزمن الذي يستغرقه أداء المهارة ذاتها وهو ما يسمى زمن الرجوع، وهذا يعني إن المهارة تتطلب قدرا من التتابع الزمني دون إبطاء.
2. النضج: يعتبر النضج شرطا هاما وأساسيا، فهناك الكثير من المهارات التي تعتمد على التآزر النفس حركي، مما يتطلب من المتعلم أن يصل إلى مرحلة من النضج تسمح له بأداء هذه المهارات، ولكل مرحلة عمرية العديد من المهارات التي يمكن أن يتعلمها المتعلم بما يتناسب مع مستوى النضج لهذه المرحلة.
3. الدافعية: هي التي تحرك الإنسان إلى اكتساب وتعلم المهارة، وهي طاقة داخلية تحرك السلوك الإنساني وتتولد من عوامل التنشئة الاجتماعية والدافع هو الذي يحدد مدى رغبة الفرد في الأداء الماهر وما يتضمنه هذا الأداء بالعادي أو الماهر.
4. التغذية الراجعة: تعتبر التغذية الراجعة من المبادئ الهامة ليتمكن المتعلم من اكتساب وتعلم المهارة، وقد تكون التغذية الراجعة خارجية (المعلومات التي يمكن الحصول عليها من وسائل الإدراك كالسمع والبصر) مثل المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم، أو قد تكون داخلية (المعلومات التي يحصل عليها الفرد من أعضاء الاستقبال الداخلية) مثل المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال ما يقوم به من أداء فعلي، والتغذية الراجعة تمكن المتعلم من مقارنة مستوى أدائه الفعلي بمستوى الأداء القياسي عند تعلم مهارة معينة.

5. الأداء والممارسة: التعلم هو التغيير في الأداء تحت شرط الممارسة، وتتأصل أهمية الممارسة في أنها تعمل على ربط الفكر (الجانب المعرفي) والعمل اليدوي، فنكرار ممارسة أداء المهارة يؤدي إلى التحسن في مستوى أداء المهارة، ومن ثم اكتساب المهارة بشكل أفضل.

6. توجيه المتعلم وإرشاده إلى طبيعة الأداء الجيد: يلعب التوجيه والإرشاد دوراً هاماً في عملية اكتساب المهارات بشرط أن يكون المتعلم على دراية كافية بطبيعة الأداء الجيد، وهذا يتطلب بدوره تحليلاً للمهارة، وتوجد عدة وسائل لتحقيق التوجيه والإرشاد إلى طبيعة الأداء الجيد ومنها:

العرض التوضيحي للمهارة، والوصف اللفظي للمهارة، وتلفظ المهارة، والتسميع الذهني، والدراسة

القبلية

المهارات المعلوماتية:

تسهم المهارات المعلوماتية في إعداد وتجهيز المتعلمين لمواكبة المتطلبات العملية التكنولوجية بصورة وظيفية في بيئة معلوماتية إلكترونية (Hejazi, 2008)، وتضمن المهارات المعلوماتية بعدين، يتمثل البعد الأول في المعلومات والبحث عنها ومعالجتها والتعامل معها بتصنيفها وتقييمها والاستفادة منها، أما البعد الثاني فيتمثل في التعامل الإلكتروني مع المعلومات المتاحة عبر المصادر الإلكترونية، ومعالجتها باستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة. ومما لا شك في أن اكتساب مهارات التعامل مع أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة الحقيقية والتفاعل المباشر مع تلك الأدوات والوسائل، وليس عن طريق اكتساب وحفظ المعلومات الخاصة بها بصورة نظرية، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال تكاملها مع المنهج الدراسي بعناصره المختلفة.

وقد أكدت دراسة ييلاند (Yelland, 2005) على أهمية تدريس المهارات المعلوماتية لأطفال الروضة بصفة تكاملية مع المناهج الدراسية المختلفة، لما لهذا التكامل من دور إيجابي في تنمية مهارات الأطفال في البحث عن المعلومات والوصول إلى مصادرها وتجميعها وتخزينها إلكترونياً. ويشير السيد، (Assayed, 2002) إلى ضرورة توافر مطلبين أساسيين لتحقيق التكامل الفعال للمهارات المعلوماتية مع المناهج الدراسية داخل حجرة الدراسة، وهما: إيجاد صلة وثيقة ومباشرة ما

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

بين المهارات المعلوماتية وكل عناصر ومكونات المنهج، وتكاملها مع الأعمال الصفية التي تتم داخل حجرة الدراسة وربط المهارات المعلوماتية بصورة شاملة ومنطقية. وتجدر الإشارة إلى أن التكامل بين المهارات المعلوماتية يمكن أن يتم في سياق المنهج الدراسي، وذلك عندما يكون المتعلمون قادرين على اختيار الأدوات والوسائل التكنولوجية المناسبة وتوظيفها في اكتسابهم للمعلومات والخبرات وتحليلها وإعادة بناءها وتركيبها ثم عرضها في صورة منتج نهائي أو استخدامها في حل المشكلات أو تنفيذ الأنشطة والمهام المختلفة، وبذلك يتم استخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية بصورة تكاملية في أداء المهام داخل الفصل الدراسي، بحيث ينصب محور التكامل على مخرجات المنهج وليس على الأدوات والوسائل التكنولوجية المستخدمة، ويتم تصميم الطرق والأساليب التدريسية المستخدمة في حجرة الدراسة في ضوء توظيف وممارسة المهارات التكنولوجية الأساسية بما يتيح للمتعلمين إمكانية الوصول للمعلومات وتحديدها وانتقائها وتقييم مدى دقتها ومناسبتها للاستخدام في المهام التعليمية (Hejazi, 2008).

مهارات التفكير:

هي عمليات محددة يتم استخدامها وممارستها عن قصد في معالجة المعلومات مثل: مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء. ويعرفها السعدني، (Assadani, 2006) بأنها مجموعة الخطوات التي يقوم بها الإنسان عندما تواجهه مشكلة أو موقف غامض ويحتاج إلى تفسير، ويعرفه حبيب، (Habib, 1996) بأنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة وإتقان، كما يعرفها (Karam, 2000) بأنها نشاط عقلي يكتسب الفرد من خلالها المعلومات ويساعده على تكوين فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار مناسب. ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة المستويات العليا لتصنيف بلوم: (التحليل، التركيب، التقويم)

مهارة التحليل:

يقوم المتعلم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها، حيث يقوم المتعلم بتحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها، وإدراك الأسس المتبعة في تكوينها.

مهارة التركيب:

يقوم المتعلم في هذا المستوى بوضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد، وتتمثل أهم الأفعال السلوكية في هذه المهارة: أن يقوم المتعلم بربط وصياغة جملة

مهارة التقويم:

يقوم المتعلم في هذه المهارة بالحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالنص أو المحتوى (تماسكه، وضوحه، بنيته، ألفاظه....) (Shatat, 2008).

العلاقة بين تكنولوجيا التعليم ومهارات التفكير

إن الهدف الأساسي لتكنولوجيا التعليم هو تحسين التعليم وجعل التعلم الناتج عن التعليم أكثر فاعلية، وبالتالي يمكن القول إن الهدف الأسمى لتكنولوجيا التعليم هو تنمية التفكير للمتعلم حتى يصبح قادراً على الوصول إلى المعرفة بنفسه ومن خلال العمليات العقلية أو النشاطات الذهنية التي يمارسها، وهذا يعني تزويد الطلبة بمصادر تعلم مختلفة ومثيرة لممارسة أنشطة التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وتحفيزهم على التفكير بما يشاهدونه أو يسمعون عنه للوصول إلى تفسير أو قاعدة أو تعميم ، (Al-Heala, 2002).

وتسهم البيئة التعليمية الجيدة والغنية بمصادر التعلم المختلفة في تحفيز وتدعيم مستويات التفكير العليا لدى الطلبة، فهي تساعد على الحوار والمشاركة وإبداء الرأي واقتراح البدائل وتجريبها، وهذا يحفز التفكير إلى درجة أعلى من مستوى استدعاء المعلومات وترجمتها.

أهمية التحصيل الدراسي

يؤثر التحصيل الدراسي تأثيراً كبيراً في شخصية الطالب، حيث يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق وهذا من دعائم الصحة النفسية للفرد (Abu Hatab, 2010).

يعد التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة نقلهم من صف دراسي لآخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

شروط ومبادئ التحصيل الدراسي (Adas, 2011):

- قانون التكرار: حيث أن التلميذ الذي يتعلّم شيئاً ما، عليه أن يقوم بتكراره حتى يصبح راسخاً وثابتاً في ذهنه، وهذا ليس معناه أن يكون التكرار ليس له معنى وإنما يكون موجهاً إلى التعلّم الجيد والقائم على التركيز والانتباه
- توزيع التمرين: يجب أن تتم عملية التعليم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة.
- الطريقة الكلية: أي أن يأخذ المتعلّم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية.
- التسميع الذاتي: للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل الدراسي، حيث يقوم به الطالب محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص.

أدوات قياس التحصيل الدراسي

يرى كل من (Amanda, 2006) و (Abdulaziz, 2008) أنه يمكن استخدام الأساليب التالية في قياس التحصيل الدراسي:

1. الامتحانات القصيرة Short Quizzes: تقيس قدرة المتعلّم على استدعاء وفهم المعارف.
2. الاختبارات الفصلية والنهائية
3. الاختبارات المقالية Essays: تقيس القدرات المعرفية وخاصة فيما يتعلّق منها بالتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.
4. ملفات الإنجاز E-Portfolios: أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية وتستخدم لتجميع منظم لأعمال الطلاب الهادفة وذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى، ويتم تكوينها من خلال المتعلّم وتحت إشراف وتوجيه المعلم.
5. الاختبارات النظامية وغير النظامية، والتقييم الذاتي، والمقابلات، ملاحظة المتعلّمين، والتغذية الراجعة من المديرين والمشرفين، ولوحات المناقشة، والأوراق البحثية، والقياس الذاتي، والمشروعات.

مستويات التحصيل الدراسي (Zaytoon, 1995):

يعتقد البعض أن التحصيل الدراسي يرتبط بالجوانب المعرفية فقط والواقع أنه مرتبط بجميع الأهداف التعليمية وتصنيف الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات: المجال المعرفي: ويتضمن التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بتذكر المعلومات وتنمية القدرات أو المهارات العقلية. المجال المهاري: ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية والمهارات اليدوية. المجال الوجداني: ويشمل الأهداف ذات العلاقة بالمشاعر والعواطف والانفعالات كالمبول والتقدير والاتجاهات والقيم.

مهارات التحصيل (Bloom, et al., 1985):

يصنف بلوم مهارات التحصيل في المجال المعرفي إلى ست مستويات: (مهارة التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وسترکز هذه الدراسة على المستويات الدنيا منها: المعرفة أو التذكر: وهو القدرة على تذكر المعلومات إما عن طريق التعرف عليها أو استدعائها من الذاكرة. الفهم: وهو القدرة على إدراك المعاني. التطبيق: وهو القدرة على استخدام المعلومات التي تعلمها في موقف جديد. التحليل: وهو القدرة على تجزئة المادة لعناصرها وتحديد العلاقات بينهما والبناء التنظيمي لها. **الواقع الافتراضي:**

يمكن تعريف الواقع الافتراضي بأنه التكنولوجيا التي غالباً ما تمد المتعلمين بخبرات واقعية مع صور واقعية (Pakstas & Komiya, 2002). ويعرفه خميس (Khamis, 2003) بأنه تكنولوجيا تعليم ومعلومات متقدمة، حيث يوفر بيئة تعلم مجسمة مولدة بالحاسب الآلي بحيث تكون بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه وتمكّن الطالب من الانغماس فيه والتفاعل معه والتحكم فيه باستخدام وسائل خارجية تربط حواسه بالحاسب الآلي. ويُعد التعلم الافتراضي نوعاً حديثاً من أنواع التعلم عن بعد، حيث يستخدم التقنيات الإلكترونية الحديثة والإمكانات المتقدمة لشبكة المعلومات والاتصالات لتسهيل التعليم والتعلم، ويتيح ذلك وصول المتعلم للمحتوى متجاوزاً الحاجز الجغرافي والزمني.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

أهمية استخدام الواقع الافتراضي في العملية التعليمية

يعمل الواقع الافتراضي على نقل الوعي الإنساني إلى بيئة افتراضية يتم تشكيلها إلكترونياً، من خلال تحرر العقل للغوص في تنفيذ الخيال بعيداً عن مكان الجسد، وتأتي أهمية الواقع الافتراضي في التعليم مما يلي (Abdulhamid, 2010):

1. الواقع الافتراضي يعمل على إيجاد التفاعل في تعليم الطلاب من خلال تصميم وتمثيل معلومات ثلاثية الأبعاد كبرامج متعددة الوسائل في بيئة افتراضية، ما يساعدهم على بناء خبرات تعليمية فعالة.
2. يستطيع الطالب أن يستخدم الواقع الافتراضي في تنفيذ تجارب ومشاريع تعليمية متنوعة، حيث أن بيئة الواقع الافتراضي قابلة للسيطرة عليها وتحديد مكوناتها.
3. يتيح الواقع الافتراضي التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية ومعايشة المعلومات.
4. يظهر الأشياء ثلاثية الأبعاد.

وتقوم بيئة التعلم الافتراضي على الدمج بين عناصر تعلم متنوعة، فهي تتضمن نصوص مكتوبة، وصور ورسومات ثابتة ومتحركة، وخرائط وجداول ورموز، وأصوات وموسيقى، مع إتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل معها من خلال تحكّمه بها، وهذه الإمكانيات تناسب حاجات كل متعلم وقدراته واهتماماته وأسلوب تعلمه، وتتيح له فرصة اختيار ما يناسبه سواء قراءة أو استماع أو مشاهدة عروض بصرية أو متحركة، كما يمكن إعدادها ببرامج مختلفة من ممارسة، وألعاب تعليمية، ومحاكاة، وهذه تناسب القدرات المختلفة لكل متعلم ، (Abu Jahjouh, 2005).

مكونات بيئة التعلم الافتراضي

تتمثل مكونات بيئة التعلم الافتراضي في: المصادر وعملية تسليم المحتوى وعملية استخلاص المعلومات وعمليات الاتصال وعمليات التقييم والعمليات الإدارية، بالإضافة للمعلم التقليدي والمتعلم والذين تتحور طبيعتهم إلى طبيعة افتراضية.

خصائص بيئة التعلم الافتراضي:

تتكون بيئة التعلم الافتراضي من مجموعة البرامج التي تعمل على الشبكات المختلفة. ويتم بناء بيئة التعلم الافتراضي على حاسب مجهز كخادم Server وتتوافر فيه خصائص الشبكات المؤمنة. كما تضمن سيطرة المؤسسة التعليمية والمعلم على العملية التعليمية والتحكم فيها، فهي تتمركز حول المحتوى وتحكم المعلم. وتعد بيئة التعليم الافتراضي بيئة تعليمية متكاملة تعمل كبديل للبيئة التقليدية وينفس المكونات والأهداف والوظائف، (Ahmad, 2012).

كما تتضمن بيئة التعلم الافتراضي مجموعة من نظم وأدوات التعلم الإلكتروني مثل (Mowafi,S.et al,2003):

1. نظم تقديم وإدارة المحتوى: تتضمن تمثيل المحتوى من النص للوسائط الرقمية المتعددة وصولاً للعوامل الافتراضية ثلاثية الأبعاد.
2. نظم إدارة التعلم: تتضمن إدارة تسجيل الطلاب وأنشطة التعلم وإدارة الاختبارات المتنوعة.
3. شبكات التعلم والتفاعل الشخصية المؤسسية: كالفصول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو.
4. تطبيق تخزين تقييمات وإنتاج الطلاب.

برامج الفصول الافتراضية غير التزامنية (Ezz, 2014):

برنامج: Web Course Tools

يعتبر من أشهر برامج الفصول الافتراضية غير التزامنة، وأكثر انتشاراً في تقديم المحتوى التعليمي، وخاصة في ميدان التعليم العالي، ويستخدم من قبل كثير من الجامعات في العالم، منها جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الإمارات العربية المتحدة، ولابد من توفير بنية تحتية متكاملة للشبكة العالمية لتقديم خدمة الفصول الافتراضية للمتعلمين مما يساعدهم في الوصول إلى المحتوى التعليمي، وتبادل المعلومات والنقاش فيما بينهم بشكل جيد من خلال أدوات الاتصال غير التزامنة، والمتاحة بأربع عشرة لغة.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

برنامج Black Board

يتميز هذا البرنامج بسهولة إضافة ملفات الفيديو وملفات Power Point وملفات Word وملفات الاكسل Excel، وغيرها من مصادر المواد التعليمية، وتوفير أدوات الاتصال التي تدعم التواصل والحوار والمناقشة بين الطلبة والمعلمين، وكذلك سهولة بناء التقارير الإحصائية عن إجابات الطلاب، وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة الفورية، فهذا النظام يؤدي وظائف عملية فعالة من خلال توفير الإمكانيات التي تسهل على المعلم والإداري نشر كافة البيانات والمعلومات عن البرنامج الدراسي، ويوجد في كثير من الجامعات ومنها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

برنامج EMES

هو نظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية عن بعد بهدف تسهيل عملية التفاعل بين المتعلم وعضو هيئة التدريس، ومدعم باللغة العربية ويستخدم في جامعة الملك عبد العزيز.

برنامج نظام إدارة التعلم MOODLE

هو برنامج مفتوح المصدر، صمم لمساعد في وضع المقرر الإلكتروني في بيئة تعليمية إلكترونية، ويمكن هذا البرنامج المعلم من وضع مقرره الدراسي على الإنترنت بكل سهولة.

برنامج Claroline

ويعتبر من البرامج المفتوحة المصدر، ويقدم للمعلم أدوات تمكنه من أداء الأعمال المختلفة نحو إنشاء فصل جديد أو مقرر دراسي، ووضع التمارين والإعلانات للطلبة، كما يستطيع الطالب الدخول إلى موقع المعلم وتحديد المقرر الذي يرغب بدراسته.

برنامج نظام جسور

هو أحد برامج التعلم الإلكتروني، وهو ليس نظام تجاري ولا نظام مفتوح المصدر بل نظام معد حسب الطلب، وذلك بإشراف المركز الوطني للتعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، وبعد نظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني منظومة برمجية متكاملة، وتستخدمه العديد من الجامعات السعودية مثل جامعة الملك سعود، وجامعة طيبة، وجامعة جازان، وجامعة أم القرى.

برامج الفصول الافتراضية التزامنية:

برنامج Centra

هو من البرامج التي تستخدم في إدارة الفصول الافتراضية التزامنية، بحيث تكون بيئة تعلم تفاعلية منظمة على الشبكة العنكبوتية، مما يجعل عملية التعلم جذابة وممتعة للمتعلمين، وله واجهة تحتوي على ميزات كاملة للتفاعل الجيد، مما يسمح بوجود 500 مستخدم في الفصل الواحد المتزامن، وتستخدمه الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني وجامعة الملك عبدالعزيز ووزارة التربية والتعليم في مصر

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة زينب وإياس (Ayas & Zeynep, 2013)

هدفت إلى معرفة أثر استخدام المعامل الافتراضية في تدريس مقرر الكيمياء على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس التركية، وقد تكونت عينة الدراسة من 90 طالباً موزعين على ثلاثة فصول دراسية في أحد المدارس في مدينة طرابزون التركية (Trabzon)، وقد تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009 في موضوعين من مقرر الكيمياء وهما التغيرات الكيميائية والمواد المستخدمة في المعمل وقد توصلت الدراسة إلى أن المعامل الافتراضية لها نفس فاعلية المعامل الحقيقية عند إجراء التجارب المعملية وتوفر بيئة تعليمية آمنة وتتيح للطالب إجراء التجارب المعملية بصفة شخصية كذلك تتيح للطالب أن يكون مشاركاً فعالاً في إجراء التجارب المعملية بدلاً من أن يكون مجرد مشارك سلبي، ونتيجة لهذه المزايا الذي توفره بيئة التعليم الافتراضي كان هناك تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة.

دراسة أوان (Awan, 2013)

قامت هذه الدراسة على استطلاع رأي الطلبة في بيئة التعليم الافتراضي في الجامعات في مدينة دبي في الإمارات العربية المتحدة وتكونت عينة البحث من 30 طالباً (12 طالباً و 18 طالبة) يدرسون ماجستير التربية، ومن خلال قائمة الاستقصاء التي تم توزيعها على الطلبة بينت الدراسة مدى موافقة الطلبة على سهولة استخدام بيئة التعليم الافتراضي خصوصاً للطلبة الذين يمتلكون مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، كذلك لما تتيحه بيئة التعليم الافتراضي من التفاعل بين الطالب

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

والمعلم يؤدي إلى أن يصبح الطالب ليس مجرد متلقٍ للخدمة التعليمية فقط ولكن مشارك في إنتاج مكونات المحتوى التعليمي من خلال الأفكار التي يطرحها في النقاش مع المعلمين، بالإضافة إلى أن بيئة التعليم الافتراضي تكسب الطالب مزيداً من الاستقلالية.

دراسة يورت وسنبول (Yurt&Sunbul, 2012)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير نموذج قائم على الأنشطة باستخدام بيئة التعليم الافتراضي وأشياء ملموسة على مهارات التفكير المكاني (خليط من مهارات الفهم والاستيعاب والتنظيم وتفسير العلاقات البصرية) والمهارات العقلية، وقد تم إجراء الدراسة على طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة مصطفى كامل في مدينة كونيا (Konya) التركية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي حيث تكونت عينة البحث من 87 طالباً، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وتتكون من 29 طالب والتي من خلالها يتم اختبار نموذج على أساس الأنشطة مع أشياء ملموسة (مكعبات ربط) ومجموعة تجريبية ثانية تتكون من 29 طالباً، ويتم اختبار نموذج على أساس الأنشطة مع بيئة تعلم افتراضية، ومجموعة ثالثة ضابطة. وقد تم اختبار وتطوير 18 نموذجاً خلال 9 أسابيع، وقد توصل الباحثان إلى أن مهارات التفكير المكاني أعلى في المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت أشياء ملموسة في التعليم (مكعبات الربط) من المجموعة التجريبية الثانية والضابطة، وأن المهارات العقلية في المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت بيئة التعلم الافتراضية كانت أعلى من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة، لذلك اقترح الباحثان أن استخدام بيئة التعلم الافتراضية والأشياء الملموسة في العملية التعليمية يكون أكثر فاعلية في تطوير المهارات المكانية.

دراسة أحمد، (Ahmad, 2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات الأساسية ومهارات التفكير في استخدام وصيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في المدارس الثانوية الصناعية في مدينة القاهرة في مصر من خلال تصميم وإنتاج برنامج بتكنولوجيا نظم الواقع الافتراضي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، ومن أهم نتائج الدراسة وجود

تأثير إيجابي على الطلبة الذين تعلموا صيانة واستخدام الأجهزة التعليمية في بيئة افتراضية من حيث تطوّر مهارات التعامل مع الأجهزة التعليمية ومهارات التفكير لديهم.

دراسة محمد، (Mohammad, 2012)

تناول الباحث في هذه الدراسة أثر بيئات التعلم الافتراضية على إكساب الطالب بعض مهارات تأمين الحاسب، وقد أجرى الباحث هذه الدراسة لما لاحظته من تدني الأداء المهاري لطلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية النوعية في جامعة المنيا في تأمين الحاسب ضد المخاطر والتهديدات الأمنية، وقد قام الباحث بتطبيق المنهج التجريبي من خلال تقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية أولى تضم 10 طلبة استخدموا بيئة التعلم الافتراضية، ومجموعة تجريبية ثانية تضم 10 طلبة استخدموا بيئة التعلم الشخصية، وقد أجرى الباحث القياس القبلي والبعدي من خلال بطاقة ملاحظة ومقياس اتجاه، وقد أثبتت نتائج البحث وجود تأثير إيجابي كبير لبيئتي التعلم على الأداء المهاري للطلاب، كما أثبتت الأثر الإيجابي على اتجاه الطلاب في إقبالهم الشديد على استخدام بيئة التعلم الافتراضي وبيئة التعلم الشخصية ولم تثبت الدراسة تفوق إحداها على الأخرى.

دراسة جواد الوبي (Guadalupe, 2011)

تعرّض الباحث في هذه الدراسة لفعالية بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل الدراسي للطلبة من خلال إجراء مقارنة بين عدة طرق في التعليم، حيث قام الباحث بإجراء مقارنة بين ثلاث طرق للتعليم (محاكاة للتعليم الافتراضي الواقعي، محاكاة للتعليم التقليدي، والتعليم من خلال المختبرات التقليدية)، تم تطبيق الدراسة على طلبة كلية العلوم في المرحلة الجامعية الأولى في جامعة Extremadura في أسبانيا في العام الدراسي 2010/2009، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، فقد تكونت عينة تتضمن الطلبة الدارسين من خلال المختبرات التقليدية.

وقد أثبتت الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا من خلال بيئة التعليم الافتراضي حصلوا على أداء أكاديمي أعلى من الدارسين من خلال الطريقة التقليدية في التعليم ومن الطلبة الذين استخدموا المختبرات في التعليم.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

دراسة سلمان، (Salman, 2010)

تتناول هذه الدراسة أثر استخدام بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية ذكية على تنمية التفكير الابتكاري لدى دارسي تكنولوجيا التعليم، وقد تكونت عينة البحث من 80 طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية في كلية التربية النوعية في قسم الحاسب الآلي في جامعة عين شمس في مصر، وقام الباحث بتصنيف العينة إلى طلاب ذوي "الضبط المعرفي" بمعنى أنهم يوزعون انتباههم بطريقة منتظمة عندما يفحصون مجال المعلومات التي تتضمنها البيئة المحيطة، ومجموعة أخرى ذو "ضبط الفحص" وهم الذين يوزعون انتباههم بطريقة غير منتظمة أي سيئة التنظيم نسبياً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قام بتقسيم عينة البحث إلى أربعة مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى: طلبة تستخدم البيئة الافتراضية الذكية من ذوي "الضبط المعرفي"، مجموعة تجريبية ثانية: طلبة تستخدم البيئة الافتراضية الذكية من ذوي "ضبط الفحص"، مجموعة تجريبية ثالثة: طلبة تستخدم الطريقة السائدة أو التقليدية من ذوي "الضبط المعرفي"، طلبة تستخدم الطريقة السائدة من ذوي "ضبط الفحص"، وقد أظهرت نتائج البحث تأثير إيجابي لبيئة التعلم الافتراضي على قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة - المرونة - الأصالة).

دراسة سينكز (Cengiz, 2010)

قامت على دراسة تأثير استخدام المعامل الافتراضية على تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية الحكومية التركية في مقرر الكيمياء، وقد تكونت عينة الدراسة من 341 طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي المدارس الثانوية الحكومية التركية وتم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2007/2006 في موضوع "فصل المواد" وهو أحد المواضيع في منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي، وقد استخدم الباحث أحد البرمجيات (macromedia flash) لشرح موضوع فصل المواد في مقرر الكيمياء، وقام بإجراء اختبار قبل وبعد إجراء تجربة التدريس باستخدام أحد البرمجيات لإنتاج معمل افتراضي وكانت النتيجة زيادة مستوى تحصيل الطلبة وزيادة دوافع الطلبة لتعلم مقرر الكيمياء، وأن التعليم الافتراضي يجعل بيئة التعليم مسلية ومشوقة للطلاب، وتجعل المقررات الدراسية أكثر سهولة لفهم المقرر الدراسي لما تضمنه بيئة التعلم الافتراضي من ألوان جذابة ورسوم متحركة لشرح أي مقرر دراسي بطريقة مبسطة مما يجعل موضوع المقرر الدراسي

أكثر سهولة للطالب، وقد أضاف الباحث في هذه الدراسة أن المعامل الافتراضية ليست بديل للمعامل الحقيقية ولكن في ظل عدم وجود الإمكانيات لإقامة معامل كاملة في بعض المدارس بسبب التكلفة أو زيادة عدد الطلبة فإن إعداد المعامل الافتراضية سيدعم العملية التعليمية.

دراسة جميلة، (Jamila, 2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم لتحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس في فلسطين، وقد توصلت الدراسة إلى أن تحصيل الطلبة كان أفضل في جميع مستويات التحصيل (المعرفة والتذكر - الفهم والاستيعاب - التحليل - التركيب - التقويم) وبالتالي كان التعلم في بيئة افتراضية له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الثانوي في مدرسة الملك عبدالعزيز في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس مادة الأحياء باستخدام التعلم الافتراضي ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطرق التقليدية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: التدريس باستخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة تعلم افتراضية.

المتغير التابع:

مهارات التحصيل (المستويات الدنيا لتصنيف بلوم التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)
مهارات التفكير (المستويات العليا لتصنيف بلوم التحليل، التركيب، التقويم)
المهارات المعلوماتية: وتشمل ثماني مهارات يحتاجها طلبة المرحلة الثانوية للتعامل مع مجتمع المعلوماتية وقد حددها الباحث بناء على نتائج دراسة (Richard, 1999) كما يلي:

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

أ. إدراك الحاجة للمعلومات

ب. اختيار مصادر المعلومات المناسبة

ج. القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة

د. المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها

هـ. التلخيص الجيد المصحوب بالتوثيق

و. العرض الجيد للمعلومات

ز. توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة.

ح. أهمية تكامل المقررات والمناهج الإلكترونية مع المهارات المعلوماتية

ك. تصميم قائمة الاستقصاء والتي تتضمن عبارات متغيرات البحث

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض

جدول (1) إحصائية تعليم البنين والبنات في المملكة العربية السعودية

طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 1433/1434

الجنس	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب
ذكور	2954	25600	670,198
إناث	2771	23631	543,886
المجموع	5725	49,231	1,214,084

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة على النحو التالي:

1. حصر المدارس الثانوية الحكومية التي تدعم التعلم الإلكتروني بمدينة الرياض
2. الاختيار العشوائي لمدرسة من المدارس التي تدعم التعلم الإلكتروني من خلال إجراء القرعة

3. اختيار فصلين من فصول الصف الأول الثانوي في هذه المدرسة بصورة عشوائية من خلال القرعة

وقد وقع الاختيار على ثانوية الملك عبد العزيز، وعلى فصلي 1/1 (مجموعة تجريبية) و3/1 (مجموعة ضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً في الفصلين، وتم توزيع العينة إلى (30) طالباً في شعبة تجريبية (30) طالباً في شعبة ضابطة.

أدوات الدراسة

الأداة الأولى: بيئة التعلم الافتراضي، وقد استخدم الباحث نظام إدارة التعلم Moodle بحيث يتم إتاحة المحتوى والوسائط المتعددة والروابط والتفاعل بين عينة الدراسة والمدرس
الأداة الثانية: اختبار تحريري تم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء، الجزء الأول لقياس مهارات التحصيل، والجزء الثاني لقياس مهارات التفكير، والجزء الثالث لقياس المهارات المعلوماتية. وقد تم اختيار وحدة تدريسية في مادة الأحياء وصياغة أسئلة الاختبار بناء على أهداف الوحدة

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في العلوم والمناهج والقياس والتقييم وبعض من المعلمين ممن لديهم الخبرة في تخصص الأحياء وقد اتضح وجود اتفاق على صلاحية الاختبار لقياس مهارات التحصيل والتفكير والمعلوماتية.

ثبات الاختبار:

تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً في مدرسة أخرى غير عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين في نفس الظروف تقريباً، وقد تم حساب مدى ثبات هذا الاختبار باستخدام ثبات الإعادة (Test-Retest) واستخدام معامل الارتباط وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بالثبات والاتساق الداخلي.

الاختبار القبلي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وذلك للتأكد من وجود تكافؤ بين المجموعتين قبل تنفيذ التجربة ومقارنة النتائج بالتطبيق البعدي للدراسة، وقد بلغ

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (7.03) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (6.98)، ولمعرفة دلالة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين على الاختبار القبلي تم تطبيق اختبار T للعينتين المستقلتين، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن T المحسوبة (0.154) أقل من القيمة الجدولية، وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي والجدول (2) يوضح هذه النتائج:

جدول (2) نتائج اختبار T

للفروق في متوسطات أداء درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التجريبية	30	7.03	2.88	0.154	0.975
الضابطة	30	6.98	3.35		

إجراءات الدراسة:

1. دراسة نظرية للبحوث والدراسات والمراجع ذات الصلة بكل من: بيئة التعلم الافتراضية، وتنمية التحصيل ومهارات التفكير والمهارات المعلوماتية.
2. تحديد مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية
3. اختيار عينة البحث الضابطة والتجريبية
4. تدريب الطلبة على استخدام بيئة التعلم الافتراضية
5. تدريب المعلم على كيفية تطبيق التدريس في بيئة التعلم الافتراضية
6. التعاون مع المعلم باستمرار خلال فترة تطبيق الدراسة.
7. استخدام بيئة التعلم الافتراضية على طلبة المجموعة التجريبية، ثم إجراء الاختبار على المجموعة الضابطة والتجريبية
8. تطبيق اختبار التحصيل والمعرفة والمعلوماتية على طلبة العينة الاستطلاعية من أجل حساب الثبات والتمييز للفقرات.
9. تحديد درجة الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفر والدرجة الكلية 60 درجة، تم توزيعها كالتالي:

20 درجة لاختبار مهارات التحصيل

20 درجة لاختبار مهارات المعلوماتية

20 درجة لاختبار مهارات التفكير

10. تطبيق اختبار قبلي على مجموعتي الدراسة وذلك لمعرفة تكافؤ المجموعتين.

11. تطبيق الاختبار بعدي على مجموعتي الدراسة

12. تحليل النتائج، واستخدم الباحث اختبار T للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي

.ANOVA

13. بناء نموذج مقترح لبيئة التعلم الافتراضي

14. تسجيل النتائج

15. وضع التوصيات والمقترحات

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اختبار الفرض الأول

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة تعلم افتراضية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية بالنسبة للتحصيل (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل)

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة مستوى التحصيل بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام تحليل التباين المصاحب للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات ثم حساب الدلالة الإحصائية لقيمة T لمعرفة اذا كانت الفروق دالة إحصائياً ويوضح جدول 3، 4 هذه النتائج.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

جدول (3) تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين التجريبيّة

والضابطة في مهارات التحصيل في الاختبار البعدي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
التذكر	المتغير المصاحب	9.452	1	9.452	3.542
	بين المجموعات	51.32	1	51.32	*19.374
	داخل المجموعات	145.87	57	2.55	
	المجموع	6542	60		
الفهم	المتغير المصاحب	8.742	1	8.742	2.985
	بين المجموعات	49.14	1	49.14	*15.874
	داخل المجموعات	165.72	57	2.90	
	المجموع	4523	60		
التطبيق	المتغير المصاحب	45.652	1	45.652	12.774
	بين المجموعات	67.85	1	67.85	*20.521
	داخل المجموعات	185.21	57	3.24	
	المجموع	7189	60		
التحليل	المتغير المصاحب	23.652	1	23.652	8.742
	بين المجموعات	55.69	1	55.69	*18.674
	داخل المجموعات	171.23	57	3.004	
	المجموع	6985	60		
التحصيل الكلي	المتغير المصاحب	227.785	1	227.785	21.354
	بين المجموعات	825.451	1	825.451	*33.452
	داخل المجموعات	1957.218	57	34.33	
	المجموع	98451	60		

*دال إحصائياً عند مستوى 5%

يتضح من الجدول (3) أن الفرق بين مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا في بيئة افتراضية (المجموعة التجريبية) ومستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) في الاختبار البعدي دال إحصائياً عند مستوى (0.05). ولمعرفة الفروق لصالح أي من المجموعتين قام الباحث بحساب T-Test لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل البعدي.

جدول (4) نتائج اختبار T-Test للفروق بين مستوى التحصيل في المجموعتين الضابطة

والتجريبية في التطبيق البعدي

البعد	عينة الدراسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	30	6.26	1.58	58	5.74	0.05
	الضابطة	30	4.13	1.13			
الفهم	التجريبية	30	13.26	2.45	58	7.73	0.05
	الضابطة	30	9.22	2.03			
التطبيق	التجريبية	30	7.12	1.85	58	5.88	0.05
	الضابطة	30	5.46	1.22			
التحليل	التجريبية	30	8.89	1.99	58	6.23	0.05
	الضابطة	30	6.47	1.74			
التحصيل الكلي	التجريبية	30	35.53	7.87	58	9.69	0.05
	الضابطة	30	25.28	6.12			

*دال إحصائياً عند مستوى 5%

من الجدول (4) يتضح الآتي:

بالنسبة لمهارة التذكر:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (6.26)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.13)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 5.74 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل بالنسبة لمهارة التذكر لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة الفهم:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (13.26)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (9.22)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 7.73 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل بالنسبة لمهارة الفهم لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة التطبيق:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (7.12)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (5.46)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 5.88 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل بالنسبة لمهارة التطبيق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة التحليل:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (8.89)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (6.47)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 6.23 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل بالنسبة لمهارة التحليل لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fares, 2005) والتي هدفت إلى دراسة أهمية التدريب الافتراضي بالحاسوب وكفايته في التدريب على بعض التجارب المختبرية في علم الأحياء وأثره على تحصيل الطلاب في مادة علم الأحياء، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب والمعلمين نحو استخدام معامل الأحياء الافتراضية. كذلك مع دراسة (Jensen, et al. 2004) والتي أقيمت في جامعة هانوفر في ألمانيا حيث أقاموا بيئة افتراضية في مجال الأرصاد الجوية، وقد تقبل الطلاب المعمل الافتراضي وأدى إلى كفاءة عالية في عملية التعليم. كذلك مع دراسة (Balmush & Dumbraveanu, 2005) والتي هدفت إلى إنشاء معمل افتراضي في الفيزياء وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للمعمل الافتراضي أثر إيجابي على أداء الطلاب، حيث أدى التعليم في معمل افتراضي إلى فهم أعمق للظواهر الفيزيائية مع إمكانية فحص الظواهر الفيزيائية الكامنة التي لا يمكن التعرف عليها في المعمل الحقيقي وبالتالي تحسن استيعابهم للظواهر الفيزيائية. وكذلك مع دراسة (Al- Radhi, 2008) والتي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام المختبرات الافتراضية على تحصيل الطلاب في مادة الكيمياء.

اختبار الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة تعلم افتراضية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية بالنسبة لمهارات التفكير (التحليل - التركيب - التقويم)، ولمعرفة الفروق لصالح أي من المجموعتين قام الباحث

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

بحساب تحليل التباين المصاحب لأداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مستوى التحصيل البعدي.

جدول (5) تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين

التجريبية والضابطة في مهارات التفكير في الاختبار البعدي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
التحليل	المتغير المصاحب	7.412	1	7.412	3.215
	بين المجموعات	45.85	1	45.85	18.287
	داخل المجموعات	136.11	57	2.38	
	المجموع	5452	60		
التركيب	المتغير المصاحب	6.895	1	6.895	2.365
	بين المجموعات	42.69	1	42.69	*14.742
	داخل المجموعات	132.74	57	2.32	
	المجموع	4568	60		
التقويم	المتغير المصاحب	8.457	1	8.457	4.542
	بين المجموعات	45.97	1	45.97	*20.785
	داخل المجموعات	138.97	57	2.43	
	المجموع	7145	60		
التفكير الكلي	المتغير المصاحب	198.55	1	198.55	20.412
	بين المجموعات	542.98	1	542.98	*27.412
	داخل المجموعات	1152.652	57	20.22	
	المجموع	64521	60		

*دال إحصائياً عند مستوى 5%

يتضح من الجدول (5) أن الفرق بين مستوى تفكير الطلبة الذين درسوا في بيئة افتراضية (المجموعة التجريبية) ومستوى تفكير الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) في الاختبار البعدي دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

جدول (6) نتائج اختبار T للفرق بين مستوى التفكير

في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

البعدي	عينة الدراسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
التحليل	التجريبية	30	4.52	1.03	58	5.98	0.05
	الضابطة	30	3.12	0.98			
التركيب	التجريبية	30	5.75	1.25	58	6.45	0.05
	الضابطة	30	4.66	1.12			
التقويم	التجريبية	30	6.89	1.46	58	7.12	0.05
	الضابطة	30	5.03	1.20			
التفكير الكلي	التجريبية	30	17.16	3.74	58	6.51	0.05
	الضابطة	30	12.81	3.30			

*دال إحصائياً عند مستوى 5%

من الجدول (6) يتضح ما يلي:

بالنسبة لمهارة التحليل:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (4.52)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (3.12)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 5.98 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التفكير بالنسبة لمهارة التحليل لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة التركيب:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (5.75)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.66)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 6.45 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التفكير بالنسبة لمهارة التركيب لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة التقويم:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (6.89)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (5.03)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 7.12 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التفكير بالنسبة لمهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Hunang & Lee, 2004) والتي هدفت إلى استخدام لوحات النقاش غير التزامنية كطريقة لتطوير مهارات التفكير الناقد لطلبة قسم اللغات الأجنبية التطبيقية في إحدى الجامعات التايوانية. وتضمنت الدراسة تحليلاً للمناقشات النصية غير التزامنية التي أجريت من خلال منتديات حوار بيئة التعلم الافتراضي، وقد توصلت إلى وجود أثر إيجابي من استخدام بيئة

التعلم الافتراضي في تعلم اللغات وتطوير مهارات التفكير. وكذلك مع دراسة عيسى (Easa, 2004) والتي هدفت إلى توظيف تكنولوجيا التعليم من خلال البرنامج الحاسوبي المقترح لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري المهني للمعوقين سمعياً في المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي للبرنامج على الأبعاد الثلاثة للاختبار: الطلاقة والمرونة والأصالة، وعلى المجموع الكلي للتفكير الابتكاري.

اختبار الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة تعلم افتراضية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية بالنسبة للمهارات المعلوماتية، ولمعرفة الفروق لصالح أي من المجموعتين قام الباحث بحساب تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الاختبار البعدي

جدول (7) تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين

التجريبية والضابطة في المهارات المعلوماتية في الاختبار البعدي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
إدراك الحاجة للمعلومات	المتغير المصاحب	5.652	1	5.652	2.78
	بين المجموعات	31.742	1	31.742	*14.785
	داخل المجموعات	115.87	57	2.03	
	المجموع	4685	60		
اختيار مصادر المعلومات المناسبة	المتغير المصاحب	6.742	1	6.742	2.98
	بين المجموعات	35.856	1	35.856	*16.952
	داخل المجموعات	126.74	57	2.22	
	المجموع	5472	60		
القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة	المتغير المصاحب	7.452	1	7.452	3.78
	بين المجموعات	38.098	1	38.098	*17.252
	داخل المجموعات	129.742	57	2.27	
	المجموع	6892	60		

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها	المتغير المصاحب	5.329	1	5.329	2.74
	بين المجموعات	29.742	1	29.742	*13.985
	داخل المجموعات	112.895	57	1.98	
	المجموع	3542	60		
التلخيص الجيد المصحوب بالتوثيق	المتغير المصاحب	9.452	1	9.452	4.98
	بين المجموعات	44.541	1	44.541	*18.785
	داخل المجموعات	159.782	57	2.80	
	المجموع	9745	60		
العرض الجيد للمعلومات	المتغير المصاحب	10.652	1	10.652	6.42
	بين المجموعات	50.361	1	50.361	*20.49
	داخل المجموعات	169.875	57	2.98	
	المجموع	11874	60		
توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة	المتغير المصاحب	11.122	1	11.122	7.98
	بين المجموعات	52.115	1	52.115	*22.75
	داخل المجموعات	173.742	57	3.04	
	المجموع	15452	60		
المهارات المعلوماتية الكلية	المتغير المصاحب	356.87	1	356.87	
	بين المجموعات	954.72	1	954.72	23.362
	داخل المجموعات	2236.74	57	39.24	*29.742
	المجموع	98778	60		

*دال إحصائيا عند مستوى 5%

يتضح من الجدول (7) أن الفرق بين مستوى المهارات المعلوماتية لدى الطلبة الذين درسوا في بيئة افتراضية (المجموعة التجريبية) ومستوى المهارات المعلوماتية لدى الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) في الاختبار البعدي دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

جدول (8) نتائج اختبار T للفروق بين مستوى المهارات المعلوماتية

في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

البعد	عينة الدراسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
إدراك الحاجة للمعلومات	التجريبية	30	7.85	2.03	58	6.74	0.05
	الضابطة	30	4.19	1.01			
اختيار مصادر المعلومات المناسبة	التجريبية	30	8.45	2.24	58	7.89	0.05
	الضابطة	30	4.23	1.12			
القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة	التجريبية	30	9.74	2.32	58	8.45	0.05
	الضابطة	30	4.55	1.24			
المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها	التجريبية	30	10.65	2.65	58	9.12	0.05
	الضابطة	30	4.74	1.35			
التلخيص الجيد المصحوب بالتوثيق	التجريبية	30	12.36	2.71	58	10.66	0.05
	الضابطة	30	4.89	1.64			
العرض الجيد للمعلومات	التجريبية	30	13.49	2.80	58	11.87	0.05
	الضابطة	30	6.49	1.73			
توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة	التجريبية	30	14.68	2.84	58	13.98	0.05
	الضابطة	30	7.41	1.76			

*دال إحصائياً عند مستوى 5%

من الجدول (8) يتضح الآتي:

بالنسبة لمهارة إدراك الحاجة للمعلومات:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (7.85)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.19)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 6.74 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة إدراك الحاجة للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر .

بالنسبة لمهارة اختيار مصادر المعلومات المناسبة:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (8.45)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.23)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 7.89 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة اختيار مصادر المعلومات المناسبة لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر .

بالنسبة لمهارة القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (9.74)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.55)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغت 8.45 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة إدراك القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر .

بالنسبة لمهارة المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (10.65)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.74)، ويتضح من الجدول أن قيمة

T عند مستوى دلالة 5% بلغ 9.12 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر. بالنسبة لمهارة التلخيص الجيد للمعلومات:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (12.36)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (4.89)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغ 10.66 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة التلخيص الجيد المصحوب بالتوثيق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر. بالنسبة لمهارة العرض الجيد للمعلومات:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (13.49)، وحصلت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (6.49)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغت 11.87 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري، والقبول بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة العرض الجيد للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

بالنسبة لمهارة توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعلم افتراضي (14.68)، وحصلت المجموعة

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية على متوسط (7.41)، ويتضح من الجدول أن قيمة T عند مستوى دلالة 5% بلغت 13.98 بدرجة حرية (58) وبالتالي فهي أكبر من T الجدولية التي تساوي (1.96) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصفري، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) بين المجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة التعلم الافتراضي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المهارات المعلوماتية بالنسبة لمهارة توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hackbarth, 2004) في تأكيدها على التأثير الإيجابي لتفاعل تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي مع الألعاب الكمبيوترية في تنمية مهاراتهم في التعامل المتاحة عبر شاشة الحاسب الآلي وفي تعاملهم مع مكوناته المادية. وكذلك مع دراسة (Shiratuddin&Landoni,2003) والتي أشارت إلى التأثير الإيجابي لاستخدام الكتاب الإلكتروني في تعليم الأطفال، وإتقانهم لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي ومهارات تعاملهم مع المعلومات المتاحة على أجهزة الحاسب الآلي.

تحليل النتائج:

- يرى الباحث أن التقدم الذي طرأ على الطلبة الذين تعلموا في بيئة افتراضية يرجع إلى:
- ارتباط طريقة التعلم في بيئة افتراضية بالناحية العملية وقدرة الطلبة على إجراء التجارب بصورة أسهل من الطريقة التقليدية يعتبر دافعاً لتنمية مهارات التفكير.
 - يشجع المقرر الذي يبنى في بيئة افتراضية على التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، حيث تكون بيئة التعلم مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين المتعلمين وتبادل الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم مشترك فيما بينهم، وبهذا تكون بيئة التعلم الافتراضي أداة لتنمية مهارات التحصيل لدى المتعلمين.

نموذج التعلم الافتراضي:

من خلال استعراض اختبارات الفروض يتبين أن الدراسة متوافقة مع دراسة Cengiz وجميلة ودراسة سلمان والتي سبق الإشارة إليها في أهمية استخدام بيئة التعلم الافتراضي في زيادة التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، حيث أثبتت هذه الدراسة أن التعلم في بيئة افتراضية تعمل على زيادة

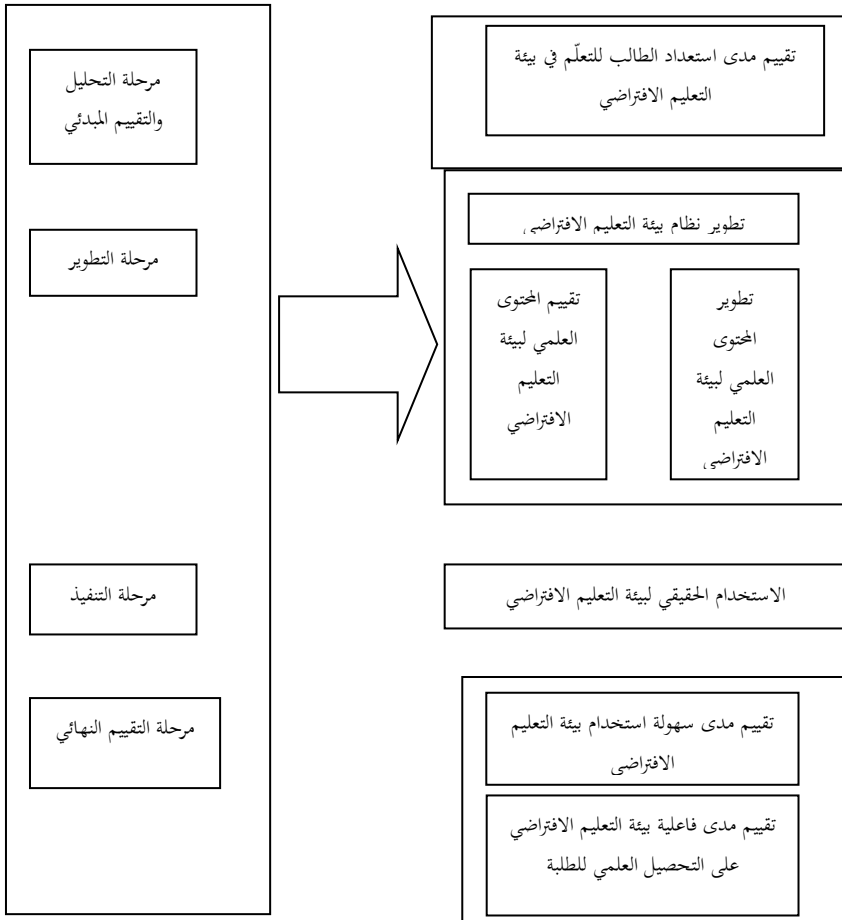
التحصیل الدراسي ومستوى التفكير وتحسين مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات. وبناءً على النتائج السابقة يقترح الباحث نموذج للتعليم الافتراضي يمكن الاستعانة به عند تنفيذ بيئة تعليم افتراضي، يتكون النموذج من أربعة مراحل:

المرحلة الأولى: التحليل والتقييم المبدئي

المرحلة الثانية: التطوير

المرحلة الثالثة: التنفيذ

المرحلة الرابعة: التقييم النهائي



فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عشمان تركي التركي

مرحلة التحليل والتقييم المبدئي:

وتتضمن التعرف على مدى استعداد الطلبة لتقبل التعليم الافتراضي ومدى امتلاكهم للمعرفة التكنولوجية والتي تمكنهم من الاستخدام الفعال لبيئة التعليم الافتراضي.

مرحلة التطوير:

ويتم فيها العمل على بناء بيئة التعليم الافتراضي بناءً على نتائج التحليل والتقييم المبدئي بما يتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من خلال تطوير المحتوى العلمي لبيئة التعليم الافتراضي ثم تقييمه.

مرحلة التنفيذ:

وهي الاستخدام الحقيقي لبيئة التعليم الافتراضي، حيث يتم اختيار مجموعتين من الطلبة، مجموعة تجريبية تستخدم بيئة التعليم الافتراضي ومجموعة ضابطة تستخدم التعليم التقليدي.

مرحلة التقييم النهائي:

ويتم التأكد من استخدام الطلبة لكل الموارد المتاحة في بيئة التعليم الافتراضي بالإضافة إلى إجراء اختبار لقياس التحصيل الأكاديمي في كلا المجموعتين لتحديد مدى فاعلية بيئة التعليم الافتراضي.

التوصيات

1. التوسع في استخدام بيئة التعلم الافتراضي في بناء المقررات الإلكترونية لتعلم المهارات العملية ولتوفير نمط التعلم الفردي.
2. ضرورة تقييم بيئة التعلم الافتراضي بين فترة وأخرى لمعالجة أي سلبيات قد تنشأ من استخدام بيئة التعلم الافتراضي والتعرف على تقييم الطلبة لهذه البيئة التعليمية ومدى استفادتهم.
3. استخدام نموذج ADDIE لتصميم وحدات مقرر الأحياء في بيئة التعليم الافتراضي لما له من أثر إيجابي على مهارات التفكير والمعلوماتية والتحصيل لدى الطلبة.
4. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية بيئة التعليم الافتراضي في التدريس، ضمن متغيرات أخرى.
5. إجراء دراسات للكشف عن فاعلية استخدام بيئة التعليم الافتراضي في تدريس مقررات تعليمية في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

أحمد، شيرين صبحي (2005). فاعلية التدريب الافتراضي بالحاسوب وكفايته في التدريب على بعض التجارب المختبرية في علم الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة درعا وأثره على تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

أبو حطب، فؤاد عبداللطيف، صادق، أمال أحمد (2010). علم النفس التربوي، القاهرة المكتبة الأكاديمية. ص 519.

المبارك، أحمد بن عبدالعزيز (2004). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

أحمد، محمد سعد الدين محمد (2012). "برنامج قائم على نظم الواقع الافتراضي لتنمية مهارات التفكير المنظومي في استخدام وصيانة بعض الأجهزة التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة.

أبوجحجوح، يحي محمد (2005). فعالية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارة التخطيط للبحث العلمي لدى طلبة جامعة الأقصى بفلسطين، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، الإسماعيلية (فايد)، 31 يوليو - 3 أغسطس، 480-451.

الجمال، رشا محمد (2009). فاعلية برنامج محاكاة لتنمية مهارات إنشاء شبكات الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الراضي، أحمد صالح (2008). أثر استخدام تقنية المعامل الافتراضية على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

اللقاني، أحمد، الجمل، علي. (2003)، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ص84.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

السعدني، عبدالرحمن، المليجي، ثناء السيد عودة (2006). مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص 146.

بلوم وآخرون(1985). نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة: محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عودة، الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد العزيز، حمدي أحمد(2008). التعليم الإلكتروني "الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات"، عمان: دار الفكر. ص 106.

عالية خلف هادي (2006). الكفاءة والفاعلية في العمليات التربوية. عمان -الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع، ص 79.

علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

زيتون، حسن، زيتون، كمال (1995). تصنيف الأهداف المدرسية محاولة عربية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعارف.

زيتون، كمال (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ص165.

عزمي، نبيل جاد (2014). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة. عيسى، سامي عبد الحميد محمد (2004). فاعلية برنامج كمبيوتر في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري المهني لدى المعاقين سمعياً، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

جميلة، شريف محمد خالد (2008). "أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

حجازي، روجينا محمد علي (2008). "فعالية التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات المعلوماتية والتحصييل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية.

حبيب، مجدي عبدالكريم (1996). التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص33.

مصطفى، حسام الدين (2009). الجامعة الافتراضية بين النظرية والتطبيق، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثاني عشر، www.emag.edu.eg.

الحيلة، محمد محمود (2002). تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن - الطبعة الأولى.

العجمي، سعود عبدالله منيف (2010). أثر استخدام برنامج وسائط متعددة مقترح في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العملية بمادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

خميس، محمد عطية (2003). "تطور تكنولوجيا التعليم"، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، عاطف (2002). الكمبيوتر التعليمي والفيديو التفاعلي. الطبعة الأولى، الإسكندرية. سلمان، أحمد راغب محمد (2010). "أثر استخدام بيئة تعليمية افتراضية ذكية ذات ضوابط معرفية متغيرة على تنمية التفكير الابتكاري لدى دارسي تكنولوجيا التعليم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

شتات، خالدة عبدالرحمن محمد (2008). فعالية استخدام نموذج قائم على مهارات التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

عبد الحميد، عبدالعزيز طلبة (2010). "التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم"، الطبعة الأولى، جامعة الإسكندرية.

عبد الحميد، محمد. (2005). فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، عالم الكتب، القاهرة. عدس، عبدالرحمن، توفيق، محي الدين، قطامي، يوسف (2009). أسس علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص 278.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

- محمد، رزق علي أحمد (2012). "أثر بيئات التعلم الافتراضية والشخصية على إكساب الطالب المعلم بعض المهارات في تأمين الحاسب والاتجاه نحوها"، رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.
- المناعي، شمسان عبدالله (2013). "أثر التدريس باستخدام التعلم الإلكتروني في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة جامعة البحرين"، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية - كلية التربية - جامعة دمنهور، المجلد الخامس - العدد الثاني، ص ص 129-144.
- موافي، سوسن محمد، صابر، ملكة حسين (2003). " أثر استخدام الإنترنت على تنمية المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات بجدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (85)، 22-85.
- عز، هبة الله أحمد محمد. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتطوير استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الفصول الافتراضية بالجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ثويني، محمد (2008). أصول التربية. الكويت: دار الفكر العربي، ص 132.
- زيتون، حسن (2000). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب، ص 6.
- فارس، شباط محمد. (2005). فاعلية التدريب الافتراضي بالحاسوب وكفايته في التدريب على بعض التجارب المخبرية في علم الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة درعا وأثره على تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- كرم، إبراهيم محمد (2000). المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، مج (1)، 25-26 يوليو، ص 111.

Reference

- Abdulaziz, H. (2008). E-Learning: Philosophy, Principles, Tools, and Applications" . Dar AlFeker, Amman.p,106.
- Abdulhamid A, .(2010). E-Learning and Teaching Technology Innovations,(1st ed.). Al-Exandria University.
- Abdulhamid, M.(2005). E-Learning Philosophy Via Internet Networks. Alam Al-Kutub. Cairo.
- Abu hatab, F.et al(2010). Educational Psychology. Academic Library,p,519. Cairo
- Abu Jahjouh, Y.(2005)." Effectiveness of Interactive Multi-Media in Developing Skills of Scientific Research of Al Aqsa University Students in Palestine".The 9th Scientific Conference of the Egyptian Society of Practical Education: Obstacles of Practical Education in the Arab Countries,Diagnosis and Solutions. Al Ismaeliya(Fayed) 31 July-03Aug.,pp,451-480.
- Adas, A. et al. (2009).Fundamentals of Educational Psychology.Dar Al-Feker,p,278.Amman.
- Ahmad, M. (2012)." A Programme Based onVirtual Reality Systems to Develop Systematic Thinking Skills in Using and Maintaining Some Educational Devices of Teaching Technology Students. Unpublished PhD. Thesis, Institute of Studies and Educational Research.Cairo University.
- Ahmad, S. (2005)" Effectiveness of Computerized Virtual Training on Some Laboratory Experiments in Biology for the 2nd Secondary Scientefic Class in Deraa Governorate and its Impact on Students Achievement of those Students and their Attitudes Toward it".Unpublished M.A. Dissertaion, Faculty of Education,Damascus University, Damascus.
- Al Jammal,R.(2009)." Effectiveness of A Simulation Programme to develop Skills of Establishing Computer Networks of Students of Computer Teachers Preparing Section.Unpublished M.A. Dissertaion, Instute of Educational Studies.Cairo University.
- Al- Laqani,A, et al. (2003). Dictionary of Educational Terminology in Curriculum and Teaching Methods,p,84.
- Al- Mobarak,A.(2004)." Impact of Teaching by Virtual Classes Through the Internet on the Achievement of the Faculty of Education Students in Teaching Techniques and Communications in King Saud University. Unpublished M.A. Dissertaion, Faculty of Education. King Saud University, Al Riyadh.
- Al- Radhi, A.(2008). Impact of Using Virtual laboratory Technique on Achievement of Students of 2nd Secondary Class in Chemistry.Unpublished M.A. Dissertaion, Faculty of Education, King Saud University, Al Riyadh.
- Al-Ajami, S.(2010). Impact of Using Multi-Media Programme in Developing Scientific Concepts and Skills in Science Courses by Students of 7th Basic class in Kuwait.Unpublished M.A. Dissertaion. Educational Studies Institute. Cairo University.
- Alam, S. (2000)." Educational and Psychological Measurement and Evaluation: Contemporary Fundemantals,Applications and Directions.Dar Al-Feker Al-Arabi,Cairo.
- Al-Heala, M.(2002). Teaching Technology to Devlop Thinking : Saying and Practice. Dar A-Maseera, (1st ed.),Amman,Jordan.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

- Alia, K. Competency and Efficiency in Educational Operations. Dar hamed. Jordan Amman.p,79.
- Al-Manae, S.(2013).Impact of E-learning in Developing Creative Abilities of Bahrain University Students". Journal of Educational and Humanitarian Studies.Faculty of Education, Damanour University, Vol. 5(2),pp.129-144.
- Amanda, A., Andrea, M.& Mike, (2006). E-Learning Evaluation , in E-learning Concept and Techniques, Institute for Interactive Technology, Bloomsburg University of Pennsylvania,USA. P135.
- Assadani,A. et al. (2006)." An Introduction to Sciences Teaching, Dar Alketab al Hadeeth, Cairo,p,146.
- Assayed, A.(2002)Educational Computer and Interactive Video,(1st ed.)Al-Exandria.
- Awan, R. (2013). "Students Opinions on the Use of a Virtual Learning Environment at a Higher Education Institution in Dubai", International Journal of Science and Applied Information Technology,Vol.2, No.2, Pages: 01-05, Special Issue of ICA4E - Held during 15-16 April 2013 in Singapore.
- Azmi, N.(2014).Technology of E-Learning(2nd ed.). Dar Al_Feker Al-Arabi. Cairo.
- Balmush, N., & Dumbrevianu, R. (2005). Virtual laboratory in optics, Third International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education, June 7-10th, 2005.
- Bloom, et al(1985)" Classifying educational Objectives System, translated by Mohammad Khawaldah and others(1st ed.) Jaddah, Dar Alshorooq for Publishing, distribution, and Printing.
- Board on Students Critical Thinking. World Conference on E-Learning in Corp.,Govt, Health & Higher Ed. 708-713, Available at <http://dl.aace.org>
- Cengiz, T. (2010)."The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry", International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2 (1), 37-53 http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_167.pdf, access in 10/October/2014.
- Easa, S.(2004).Effectiveness of A Computer Programme in Developing Creative Professional Thinking of Hearing Impaired People.Unpublished M.A. Dissertaion. Institute of Educational Studies.Cairo University.
- Ezz, H.(2014). " A proposed Teaching Programme to Develop Teaching Staff Use of the Tools of Virtual Classess in The Egyptian Universities of E-Learning".Unpublished M.A. Dissertaion, Educational Studies Institute. Cairo University.
- Fares, S. (2005)." Effectiveness of Computer Virtual Training and its Efficiency in Training on Some Laboratory Experiments on Biology of the 2nd Secondary Scientific Class in Biology and Students Attitudes Toward it". Unpublished M.A. Dissertaion, Faculty of Education,Damascus University, Damascus.
- Guadalupe, M., Francisco L., Angel. L., Maria I., & Pedro J. (2011). Comparative study of the effectiveness of three learning environments: Hyper-realistic virtual simulations, traditional schematic simulations and traditional laboratory, retrieved from <http://journals.aps.org/prstper/abstract/10.1103/PhysRevSTPER.7.020111>

- Habib, M.(2008).Thinking; Theory and Strategy,(1st ed.). Anglo-egyptian Library, Cairo.P,23.
- Hackbarth, S.(2004).changes in 4th Grades computer literacy as a function of access,gender, and race, Information Technology in Childhood Education Annual, (1), PP.187-212.AACE Online available at:<http://www.editilib.org>
- Hejazi, R. (2008). Effectiveness of E-Learning in Developing Information Skills and Achievement in A Scienc Course by Students of the Elementary Stage".Unpublished PhD. Dissertaion, Faculty of Education, Ain Shames University, Egypt.
- Huang, N, &Lee, D. (2004), a Discourse Analysis of Asynchronous Discussion
- Jamilah, S.(2008).Impact of Using Virtual Learning Environment in Teaching Sciences on the Achievement of 6th class Students in The UNRWA Schools in The Governorate of Nablus".Unpublished M.A. Dissertaion, Al-Najah National University, Faculty of Higher Studies.
- Jennings. D. (2005). Virtually effective: The measure of a learning environment, available at: <http://www.aishe.org>
- Jensen, N., Vogit, G., Nejd,W. & Olbrich, S. (2004)"Development of a Virtual Laboratory System for Science Education", Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning: <http://imej.wfu.edu/articles>.
- Karam, I. (2000).Curriculums and Developing Thinking Skills". The Egyptian Society for Curriculums and Teaching Methods, The 12th Scientific Conference, Curruiculums and Thinking Development(1),25-26 July,p.111.
- Khams, M.(2003). " Development Of Teaching Technology".Dar Qebaa' Cairo.
- L. M. Keys& Others. (2009).“Effectiveness Strategies and Idea for Active Learning”<http://www.una.edu/active /strategi.html>.
- Mehndiratta, M. (2005). Dictionary of Education, K.S.Paperbacks, India, P.73, 74, 371,774,840.
- Mohammad, R.(2012). " Impact of Virtual and Personal Learning Environment on Providing the Student Teacher with Some Skills of Securing Computer and their bAttuitudes Toward Them.Unpublished PhD. Dissertaion, Educational Studies Institute. Cairo University.
- Mostafa, H.(2009).the Virtual University: Theory and Applicaation.E-Learning Journal,Vol.12.WWW.emag.edu.eg
- Mowafi,S.et al(2003). " Impact of The Internet on developing Sport Concepts and Innovative Thinking of Female Students Teachers in The Faculty of Arts and Humanitarian Sciences for Girls in Jaddah". Journal of Studies in Curriculum and Method of Teaching(85),pp.22-85.
- Norton, M. (2007).Teaching in The Virtual Classroom, Journal of Instruction Delivery System, v15n3.
- Pakstas, A. &Komiya, R. (2002), " Virtual Reality Technologies for Future Telecommunication Systems: Kyoto University, Japan.
- Richard, B. (1999). Information Skills in Secondary Education. Society of College, National and University Libraries (SCOUNL) Newsletter.16.pp30-34.www.sconule.ae.uk/publications/99/04rev/doc.

فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير ...

عثمان تركي التركي

-
- Salman, A. (2000). Impact of Using Intelligent Virtual Educational Environment with Variable Cognitive iLits on Developing Innovative Thinking of Students Teaching Technology". Unpublished PhD. Dissertaion, Educational Studies Institute. Cairo University.
- Shatat, K. (2008). "Effectiveness of Using A Model Based on E-Learning Skills in Virtual Learning Environment on Developing Higher Thinking Skills of the 10th Class in Jordan". Unpublished PhD. Dissertaion, Faculty of Education, Ain Shames University.
- Shiratudelin, N. & Landoni, M. (2003). Children's E-book technology Devices, books, and book builder. Information Technology in Childhood Education Annual, (1), PP.105-138, available at: <http://di.uace.org>
- Thwaini, M. (2008). Origins of Education. Dar Al-Feker Al-Arabi, p.132. Kuwait.
- Yelland, N. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education. ACE Journal in Education, 13(3), PP.201-232, www.editlib.org/index.cfm/files/papers_6038.pdf.
- Yurt, E. & Sunbul, A.M., (2012) "Effect of Modeling-Based Activities Developed Using Virtual Environments and Concrete Objects on Spatial Thinking and Mental Rotation Skills", Educational Consultancy and Research Center. www.edam.com.tr/estp.
- Zaytoon, H. et al. (1995). Classifying School Objectives: Arabic Attempt, (1st ed.) Dar Al-M'aref. Cairo.
- Zaytoon, H. (2000). Teaching From the Perspective of the Constructive Theory. Alam Al-Kutob, P.6. Cairo
- Zaytoon, K. (2003). Teaching Models and Skills. Al-Maktab Al-Elmi, p.165. Cairo
- Zeynep, T. & Ayas, A. (2013), "Effect of a Virtual Chemistry Laboratory on Students' Achievemen", Educational Technology & Society, 16 (1), 159-170. http://www.ifets.info/journals/16_1/14.pdf.

معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية في محافظة الكرك

جهاد سليمان القرعان*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تكوّنت عينة الدراسة من الطلبة الملتحقين بمدرسة الأمل للصح في محافظة الكرك للعام الدراسي 2013/2012 والبالغ عددهم (76) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد استخدمت الدراسة مقياس معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية، حيث تكوّن من خمسة مجالات، وهي: (الأكاديمي، النفسي، الصحي، الاجتماعي، الإمكانيات).

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- جاءت معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية بدرجة متوسطة، حيث حل مجال الإمكانيات في المرتبة الأولى، وتلاه في المرتبة الثانية المجال النفسي وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الصحي في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية تعزى لمستوى الإعاقة.
- وأوصت الدراسة بإزالة الحواجز والمعوقات التي تحول دون ممارسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من ممارسة الأنشطة الرياضية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/8/7م.

تاريخ قبول البحث: 2015/8/9م.

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

The Ebstacles of Sport Activities Practices Among Hearing Impaired Students in Al- Karak Governate

Jihad Soliman al-Quran

Abstract

This study aimed at investigating the obstacles of sport activities practices among hearing impaired students in Al- Karak Governate. The sample of the study consisted of (76) male and female students in Al- Amal Deaf school in Al- Karak that was intentionally selected. The instrument of the study was a questionnaire of five dimensions: Academy, psychology, health, social, and capability.

The results of the study revealed: The obstacles of sport activities practices was moderate where capability was first, psychology was second, then the health.

There are statistical significant differences of ($\alpha = 0.05$) in the total dimension of the obstacles of sport activities practices among hiring impaired students due to gender in favor of males.

There are no statistical significant differences of ($\alpha = 0.05$) in the total dimension of the obstacles of sport activities practices among hiring impaired students due to the stage. There were no statistical significant differences of ($\alpha = 0.05$) in the total dimension of the obstacles of sport activities practices among hiring impaired students due to the impaired level. The study recommended getting rid of the obstacles and boundies that forbed them of practising in the physical activities.

المقدمة والإطار النظري:

تعدُّ الأنشطة الرياضية من البرامج الهامة التي تعمل على تنمية كافة المجالات التي تقوم عليها حياة الأفراد والتي تشمل النواحي الاجتماعية والتربوية والجسمية، حيث تعمل على تطوير السلوك الإنساني وتنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، إضافةً إلى تطوير المهارات البدنية وأجهزة الجسم الوظيفية ورفع قدرات الفرد وإمكانياته الجسمية والفكرية.

يرى سعادات (Saadat,2010) أن التربية الرياضية بما تحويه من برامج وأهداف، وسيلة هامة تعمل على إعداد الفرد إعداداً سليماً، وتعمل على تنمية القدرات الجسمية والحركية، حتى أصبحت علماً قائماً بحد ذاته، له قواعده ونظرياته وأساسه العلمية والعملية، وأصبحت تمارس بشكل ممنهج ومقصود، وفقاً لأسس علمية متطورة، وأصبحت تدرس على أيدي معلمين متخصصين في مجال التربية الرياضية.

والتربية الرياضية كما يشير لوند وتتهل (Lund& Tannehill, 2010) هي من أهم وسائل تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة في مختلف الدول، حيث أصبحت الرياضة من أهم وسائل بث روح الانتماء، وغرس القيم الوطنية في الفرد، والشعور بالترابط الكبير بين أفراد المجتمع الواحد.

والنشاط الرياضي كما يشير خوجه (Khawjah, 2011) هو أحد مقومات الشخصية السوية للأفراد سواء كان ذلك من الناحية الجسمية و النفسية والاجتماعية والفكرية، لذا لا بد لنا من التفكير في تجسيد دوره بشكل واضح حتى يصبح نشاطاً هاماً يحظى بالاعتراف والتقدير في جميع المؤسسات الاجتماعية في الدول ليحقق اتزان الأفراد وسلوكاتهم.

يعرّف جاكسون ومورو وهيل وديشمان (Jackson, Morrow, Hill & Dishman, 2004) النشاط الرياضي بأنه جميع مجالات الأنشطة البدنية والحركية التي يقوم بها الفرد، والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام والتي تؤدي إلى صرف طاقات وسعرات حرارية تتجاوز الطاقة المصروفة خلال فترة الراحة.

كما يعرفه العنزي (2009, Al-Enezi) بأنه نشاط تربوي يعمل على تربية النشئ تربية متزنة، ومتكاملة من النواحي الوجدانية والاجتماعية والبدنية والعقلية، عن طريق برامج ومجالات متعددة تحت إشراف قيادة متخصصة تعمل على تحقيق أهداف النشاط الرياضي بما يساهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية البدنية في مراحل التعليم العام.

والنشاط الرياضي كما بين كورين ولندزي وويك وكوربين (Corbin, Lindsey, Welk & Corbin, 2002) له العديد من الفوائد الصحية، والنفسية، والاجتماعية، حيث يعمل في كثير من الأحيان على رفع مستوى اللياقة البدنية لدى الأفراد، وبالتالي يعمل على تحسين الناحية الصحية لديهم، والتقليل من العديد من الأمراض التي قد تصيب الإنسان، بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الأنشطة الرياضية.

ويشير سالز وبروشكا وتيلر (Sallies, Prochaska & Taylor, 2000) أنه من المفيد أن يبدأ الاهتمام بممارسة الأنشطة الرياضية خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، لما لها من أهمية بالغة لاكتساب الصحة السليمة للطفل، والعيش الرغيد، وكذلك تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو الأنشطة الرياضية.

وفي هذا السياق تعتبر الأنشطة الرياضية للأفراد ذوي الإعاقة "من البرامج الهامة، وذلك لما لها من آثار إيجابية في دمج هؤلاء الطلبة في المجتمع، وممارسة هواياتهم بشكل ملائم وسد الفراغ، بالإضافة إلى التغلب على الضغوط النفسية لديهم الناتجة عن الشعور بالنقص وعدم التكافؤ مع الآخرين (Suleman & Naz, 2012).

ويرى كل من ليبرمان وهابيش وسكيدان (Leibrman, Haibach & Schedin, 2012) أن التربية الرياضية هي الأنشطة المباشرة التي يكفلها القانون لجميع الأطفال، سواء كانوا عاديين أم من ذوي الإعاقة، حيث أن الهدف الرئيسي للتربية الرياضية تعليم الأطفال وتنمية القدرات البدنية والحركية لديهم في مختلف أنواع الألعاب الرياضية الفردية والجماعية.

ويشير راثون وهنت (Rathbone & Hunt, 1985) أن ممارسة النشاط الرياضي في كثير من الأحيان له أهمية كبيرة للأفراد ذوي الإعاقة، قد يفوق في أهميته الأنشطة الرياضية المقدمة للعاديين، في مختلف النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية، حيث أن ممارسة الألعاب الرياضية قد

تكون علاجية للأفراد ذوي الإعاقة، نظراً إلى كونهم يعانون من بعض المشكلات والتغيرات الفسيولوجية الناتجة عن المشكلات الحركية لديهم.

أما سليمان وناز (Suleman & Naz, 2012) بينا أن التربية الرياضية ضرورية لإعادة التأهيل الاجتماعي والبدني للمعوقين لأنها تساعد على تنمية الشخصية ككل وتمنحهم القدرة والشجاعة على النمو والتحسين.

كما بين كل من ليبرمان وهوستون ولسن (Lieberman, Houston & Wilson, 2009) أن يمارس ذوي الإعاقة الأنشطة الرياضية مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو في أماكن وصالات تكون مخصصة لهم.

إضافةً إلى ما سبق يبين جوزيف وفرانس (Joseph & Francis, 1984) أهمية النشاط الرياضي للأفراد ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، نظراً لما له من فوائد جمة في العمل على تحسين الصحة البدنية بشكل عام، حيث تسهم الأنشطة الرياضية المختلفة في رفاهية المعاق من خلال تعليمه المهارات الحركية البديلة التي تضي عليه الفرح والسرور من خلال المساهمة الإيجابية في الألعاب الرياضية.

ويوضّح ادامس ودانيال ورولمان (Adams, Daniel & Rulman, 1975) أن الأنشطة الرياضية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية لا تختلف عن تلك الأنشطة التي يمارسها أقرانهم من العاديين، حيث يستطيع المعاقين سمعياً الاشتراك في جميع الألعاب الرياضية التنافسية، التي لا تحتاج إلى تعديلات جوهرية كي تتلاءم مع طبيعة هؤلاء الطلبة.

والغرض الرئيسي لممارسة ذوي الإعاقة السمعية للأنشطة الرياضية هو زيادة كفاءتهم الإدراكية والحركية عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة، وإثارة الدافعية لديهم من خلال إجراء المنافسات والمسابقات المختلفة، إذ أن للتدريب الرياضي أثراً كبيراً على الأطفال المعاقين فيصبح الفرد يعتمد على نفسه ويقلل اعتماده على الآخرين (Mohammad, 2006).

وتعمل الأنشطة الرياضية على تشجيع ذوي الإعاقة السمعية بمختلف متوياتهم على التفاعل الاجتماعي والحصول على الدعم الاجتماعي، بالإضافة إلى مساعدتهم في تقرير مصيرهم والحصول على حقوقهم من خلال المنافسات الرياضية، وتعلم التنظيم (Suleman & Naz, 2012).

وبيّن شاكر ومحمد (Shaker, et al. 2012) فوائد التربية الرياضية لذوي الإعاقة السمعية ومنها تقريب الشخص ذوي الإعاقة السمعية إلى المجتمع وتعزيز علاقته من خلال التفاعل مع الآخرين، ومعالجة المشكلات الجسمية مثل ضمور العضلات وسقوط الأكتاف وانحناء الظهر وتقوسه، وتطوير المهارات الحركية للقيام بالأعمال اليومية والحركية، واستخدام أوقات الفراغ بما يخدم حياة الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، والتخلص من الضغط الجسمي والوهن العضلي، وأخيراً المساعدة في تكامل النمو الجسمي، وتقوية العضلات والتخلص من الإفرازات الزائدة.

وأكد أحمد (Ahmad, 2008) بأنه يجب أن يراعى قبل تنفيذ الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية الآثار النفسية للإعاقة، وفهم طبيعة واحتياجات هؤلاء الطلبة، والمعرفة التامة بالنواحي الصحية والجسمية والنفسية لديهم، حيث أن الإعاقة السمعية لدى الأطفال مشكلة صحية عامة، والتي ترتبط بالمشكلات الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التربية الرياضية لذوي الإعاقة بشكل عام ولذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص. فقد هدفت دراسة الصالح (Al-Saleh, 2014) إلى تحديد دوافع الممارسة لدى لاعبي كرة السلة المعاقين سمعياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لهذه الدراسة، وتم إختيار عينة قصدية مكونة من (9) لاعبين من نادي الأمير علي للصم في الأردن، وقد تم تطبيق استبانة دوافع الممارسة عليهم. أشارت النتائج أن دوافع ممارسة كرة السلة لدى لاعبي كرة السلة المعاقين سمعياً، كانت على التوالي: الدوافع البدنية تلاها الدوافع الفنية، ومن ثم الدوافع النفسية، وبعدها الدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية وأخيراً الدوافع المهنية.

وهدف دراسة أوزر ونالبننت وأكلمس وباران كاياسموت واكتوب وهنزلر (Ozer, Nalbant, Aqlamis, Baran, Kaya-samut, Aktop & Hutzler, 2013) إلى التعرف على الاتجاهات نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية التربوية البدنية، تكونت عينة الدراسة من (729) معلماً ومعلمة من (81) مدرسة في تركيا، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات نحو التربية البدنية كانت ايجابية، وأنه يجب أن يتم تكيف برامج التربية البدنية لكي تتناسب مع المعاقين.

أما دراسة سليمان وناز (Suleman & Naz, 2012) عملت إلى تحديد بعض العوامل المؤثرة في تحفيز الطلاب الصم للمشاركة في الأنشطة الرياضية في مدينة كراتشي، واستخدم الباحثان استبيان تم تطبيقه على المشاركين الذين اختيروا عشوائياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تحفز الطلاب الصم للمشاركة في الأنشطة الرياضية، وهي: الترفيه، والعوامل الاقتصادية، والدعاية، والمنافسة.

كما هدفت دراسة كنعان (Kanan,2010) إلى معرفة معوقات مشاركة طالبات الصفوف (السابع، العاشر والثاني ثانوي) في مدارس شمال الأردن في الأنشطة الرياضية المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (1511) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر كل من الصف الدراسي، والموقع الجغرافي، والمعدل التراكمي في مشاركة الطالبات في الأنشطة الرياضية المدرسية.

كما أجرى خان (Khan,2008) دراسة من أجل التعرف على أثر التمرينات التنافسية على بعض القدرات الوظيفية والبدنية لطلبة المعاقين سمعياً، تكونت عينة الدراسة من (15) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية تراوحت أعمارهم من (12-15) سنة. أشارت النتائج إلى تحسن واضح في مستوى عناصر اللياقة البدنية لعينة الدراسة يرجع إلى تطبيق التمرينات البدنية التنافسية، وكذلك تحسن مستوى الرشاقة والسرعة والقدرة العضلية.

أما دراسة المتيمي (Al Motami , 2005) التي هدفت التعرف إلى معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين في اليمن، وإلى درجة شيوع تلك المعوقات تبعاً لطبيعة العينة (المعاقون، والإداريون، والمدرسون)، حيث تكونت عينة الدراسة من (249) فرداً، وقام الباحث بجمع البيانات في خمسة مجالات أساسية، هي: (النفسي، الإداري، الإمكانيات، الاجتماعي، الإعلامي). أشارت النتائج أن جميع معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين في اليمن جاءت موافق بدرجة كبيرة

على جميع مجالات الدراسة، ما عدا المعوقات المتعلقة بالمجالين الاجتماعي والنفسي فقد جاءت بدرجة موافق، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لطبيعة العينة بين (ذوي الإعاقة) من جهة و(الإداريين) و(المدرسين) من جهة ثانية، وذلك لصالح (ذوي الإعاقة) على المجالات الفرعية والأداة الكلية.

أما دراسة الكزندرس وسورباتسورد وكروس (Alexandris, Tsozbatzoudis & Grouios, 2002) التي هدفت إلى التعرف على درجة تأثير أبعاد معوقات المشاركة في الأنشطة الترويحية الرياضية على الدافعية الذاتية والخارجية للمشاركين في الأنشطة، تكونت عينة الدراسة من (257) مشاركاً من مدينة نيسالونيكي في اليونان. أشارت النتائج أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية أو الاستمرارية فيها وهي بالترتيب: فردية نفسية، قلة أماكن الأنشطة، قلة الموارد المادية.

كما هدفت دراسة الدوسري (Al dawseri, 2002) إلى التعرف على اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، وإلى أثر الأنشطة الرياضية في تحقيق الأمن النفسي لديهم وأسباب عزوفهم وعدم مشاركتهم في ممارسة الأنشطة الرياضية، تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في كل من: معهد النور للمكفوفين، والأمل للصم والبكم بالرياض. أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة (سمعي-بصري) نحو ممارسة الأنشطة الرياضية تتسم بالإيجابية، أما سبب عزوف بعض الطلاب ذوي الإعاقة الخاصة (سمعي-بصري) عن ممارسة الأنشطة الرياضية يرجع لعدم وجود الملاعب والمساحات أو الأشخاص المنفذين لتلك البرامج الرياضية والمتخصصين بذلك.

وقام غولي (Ghawli, 2001) بدراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات الطلبة المعوقين نحو برامج الترويح وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً من ذوي الإعاقة الحركية بالمدارس الأردنية. أشارت النتائج إلى أن طبيعة نظرة المعاق لنفسه هي العامل الحاسم في مدى قبول الناس أو رفضهم له.

وأجرى عبد الحليم (Abdul-haleem, 1995) دراسة من أجل التعرف على معوقات ممارسة التربية الرياضية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً و (136) طالباً

وطالبة من طلبة مدارس الصم في القاهرة. أشارت النتائج إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الرياضية للصم والبكم ومنها النواحي المالية والإمكانات.

وقامت عصمت (Esmat,1999) بإجراء دراسة من أجل التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية في الأندية الرياضية، شملت العينة (100) من القادة المسؤولين عن تنفيذ برامج الترويح داخل الأندية الرياضية، وكذلك موظفي النشاط الرياضي داخل النادي، كما شملت العينة (300) من الممارسين و(300) من غير الممارسين للأنشطة الرياضية في كل من نوادي القاهرة والجيزة في جمهورية مصر. وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالقادة بأنه لا يتوفر بالنادي صالات مغلقة لممارسة أنشطة الترويح الرياضي، ولا تتوفر دورات صحية بالقدر الكافي، أما المعوقات الخاصة بالبرامج والأنشطة أظهرت النتائج عدم وجود برامج لذوي الإعاقة، وعدم توفر عوامل الأمن والسلامة في البرنامج.

أما الدراسة التي قام بها ستيفن (Stephen, 1987) من أجل التعرف على أثر الصم على المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال الصم من سن (3-14) سنة، تكونت عينة الدراسة من طلبة معهد الصم بولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات الحركية الأساسية للصم باستثناء التوازن.

وهدفت دراسة الجمال (Al-Jammal, 1983) إلى التعرف على أثر ممارسة الأنشطة الرياضية في أوقات الفراغ على تقبل الذات لدى المعوقين جسماً، تكونت عينة الدراسة من (50) من ذوي الإعاقة الجسمية في محافظة القاهرة. أشارت النتائج إلى تقبل المجموعة التجريبية للنواحي الاجتماعية: (الفهم والاحترام للمعاقين) وأن المعاقين لا يحبون العزلة وأن النشاط الرياضي يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات لديهم.

ولمعرفة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فقد تناولت الدراسات السابقة في مجملها معوقات مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية المدرسية، مثل: دراسة كنعان (Kanan, 2010) ، ودراسة المنيمي (Al Motami, 2005) التي هدفت إلى معرفة معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعوقين حيث أكدت وجود معوقات في ممارسة الأنشطة الرياضية على جميع مجالات الدراسة، وأخرى لمعرفة اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية كدراسة الدوسري-Al (Dawseri, 2002) وتوصلت إلى عزوف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية عن ممارسة

الأنشطة الرياضية لعدم وجود الملاعب والساحات، وفي ذات السياق هدفت دراسة عبد الحلیم (Abdul-haleem, 1995) لمعرفة معوقات ممارسة التربية الرياضية للطلبة الصم وبينت وجود معوقات شملت النواحي المادية والامكانيات، وكذلك دراسة السكندرس وسورياتسود وكروس (Alexanderis, Tsorbatzoudis & Grouis, 2002) التي درست موضوع تأثير معوقات المشاركة في الأنشطة الرياضية على دافعية الأفراد وبينت نتائجها وجود معوقات نفسية وقلة الموارد المالية وعدم توفر أماكن لممارسة الأنشطة الرياضية. وبالنظر إلى الدراسات السابقة هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة الصم، وفي ذات الوقت اتفقت نتائجها إلى حد بعيد مع ما توصلت له نتائج الدراسات السابقة. ومن استعراض الدراسات السابقة وبالإشارة إلى حجم العينات، ففي بعضها كان حجم العينات صغيراً كما هو الحال في دراسة خان (Khan, 2008) حيث وصل حجم العينة إلى (15)، أما في دراسة كنعان وصل حجم العينة إلى (1511)، وفي دراسات أخرى وصل إلى (136) كما هو الحال في دراسة عبد الحلیم (1995)، كما أجريت الدراسات السابقة في معظمها على طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية مما شجع ذلك الباحث على اختيار الفئة العمرية التي تم تناولها، وأنها أجريت على جميع الطلبة الملتحقين بمدرسة الأمل للصم بمحافظة الكرك وعددهم (76) طالبا وطالبة. وقد اتجهت معظم الدراسات السابقة لدراسة الموضوع من ناحية وصفية كما هو الحال في دراسة (Al Saleh, 2014) (2014) (Ozer, et al., 2013) (Al Motami, Yahya, 2005) (Al Dawseri, 2002) (Esmat, 1999)، حيث اتجهت الدراسة الحالية. كما أن الدراسة الحالية أفادت من الدراسات السابقة في تطوير المقياس وفي منهجية الدراسة والمناقشة، وقد يميزها أنها أجريت على الطلبة الصم في جنوب الأردن التي تعتبر من مناطق الأطراف والتي تعاني من قلة توفر الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام.

مشكلة الدراسة:

تعد فئة الأطفال ذوي الإعاقة من الفئات الأقل حظاً في الرعاية والتوجيه والحصول على الأنشطة والخدمات في الدول النامية ومنها الدول العربية كونها حديثة العهد في هذا المجال ومن هذه الأنشطة الرياضية، كما أكدت ذلك دراسة (Al Dawseri, Bader, 2002) ودراسة (Al Motami, 2005). حيث تعتبر الأنشطة الرياضية والبدنية من البرامج الهامة التي تعمل على

تتمية كافة الجوانب التي تستند عليها الحياة الاجتماعية في العصر الحديث في العديد من النواحي الاجتماعية والتربوية والبدنية، بحيث تشمل كافة فئات المجتمع من عادين وذوي الإعاقة، وبالرغم من الأهمية التي تكتسبها الفرق الرياضية للمعاقين سمعياً من خلال اكتشاف المواهب الشابة لتدعيم الفرق الوطنية التي تشارك في المسابقات المحلية والعربية والعالمية، إلا أن الكثير من البحوث والدراسات منصب بشكل كبير على فئات النخبة، حيث إنَّ هناك شبه إهمال في التركيز على رياضة ذوي الإعاقة؛ لذا فإنَّ التعرف على معيقات ممارسة الأنشطة الرياضية يعد ضرورة ملحة ومخرجاً تربوياً واجتماعياً للتغلب على المشكلات الصحية والنفسية والسلوكية والأخلاقية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة السمعية.

ومن خلال عمل الباحث وزيارته الميدانية للمراكز الخاصة لهذه الفئة، واستطلاع آراء بعض مديري مراكز التربية الخاصة بالمعاقين سمعياً، والمختصين في التربية الرياضية تبين أن هناك إقبالاً ضعيفاً من قبل ذوي الإعاقة السمعية، على ممارسة الأنشطة الرياضية.

وفي ضوء ذلك ظهرت مشكلة هذه الدراسة والتي يمكن إيجازها بالإجابة على التساؤلات التالية:

- ما درجة معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى طلبة مركز الأمل للصم في محافظة الكرك؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للنوع الاجتماعي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للمرحلة الدراسية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمستوى الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى طلبة مركز الأمل للصم في محافظة الكرك.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

- جاءت هذه الدراسة لتسد النقص الواضح في الدراسات التي تناولت مجال تنفيذ الأنشطة الرياضية لدى المعاقين بشكل عام والمعاقين سمعياً بشكل خاص.
- التعرف على المعوقات التي تواجه المعاقين سمعياً عند ممارسة الأنشطة الرياضية، ثم إعداد التوصيات الكفيلة بتذليل هذه المعوقات إن وجدت.
- قد تفيد الباحثين في تسليط الضوء على مثل هذه الدراسات، لما لها من أهمية في الكشف عن معوقات المشاركة في الأنشطة الرياضية لدى المعاقين سمعياً.

الأهمية التطبيقية:

- تصميم أداة بحثية لمعوقات تنفيذ الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً تكون عوناً للباحثين في حال تم إجراء دراسات أخرى في هذا المجال.
- تعريف المسؤولين عن برامج رعاية ذوي الإعاقة حول معوقات تنفيذ الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً وأي هذه المعوقات أكثر إلحاحاً.

حدود ومحددات الدراسة:

- الحدود البشرية: طلبة مركز الأمل للصم.
- الحدود المكانية: محافظة الكرك - الأردن.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/2013.
- المحددات الموضوعية: بمدى الدقة في إجابة المفحوصين على أداة الدراسة.

التعريفات المفاهيمية الإجرائية:

المعوقات: وهي العناصر والمتغيرات التي تؤثر في ممارسة الأنشطة الرياضية وتحول دون الاستمرارية في تلك الأنشطة (المومني، الزواهره، (Al-Momani, et al. 2013). وتعرّف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية.

الأنشطة الرياضية: وهي "جانب من جوانب التربية العامة التي تعمل على تربية الفرد تربية شاملة ومتزنة من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية عن طريق ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة تحت إشراف قيادة واعية ومتخصصة لتحقيق الأهداف المرجوة من ممارستها" (Al-Motariu, 2007). وإجرائياً تعرف الأنشطة الرياضية للمرحلة الأساسية، بالآتي: قصص مركبة، وألعاب صغيرة مثل (كرسي كراسي، طاق طاقيه، حجلة، قفز ما بين الأقماع) والعاب القوى، والتتابع، وجري مسافات قصيرة، والألعاب الجماعية وكرة السلة، وكرة اليد. أما الأنشطة الرياضية للمرحلة الثانوية فهي: كرة السلة، كرة القدم، كرة الطائرة، والعاب القوى مثل (قرص، رمح، ريشة، الوثب الثلاثي والطويل، ، Ministry of Education/Jordan, 2012). المعاقين سمعياً: هم الأفراد الذين لا تكون حاسة السمع لديه وظيفية وفاعلة للاستفادة منها في الحياة اليومية، وهذه الفئة تضم: الصمم الخلقي والمكتسب (Hallahan & Kauffman & Pullen, 2009). وحسب الدراسة الحالية هم الطلبة الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في مدينة الكرك في المرحلة الأساسية والثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012.

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية؛ نظراً لملاءمة طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (76) طالباً وطالبة وهم الطلبة الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في محافظة الكرك للعام الدراسي 2013/2012 تم اختيارهم بالطريقة القصدية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة

المجموع الكلي	المجموع	إناث		المجموع	ذكور	أساسي	
		ثانوي	أساسي			ثانوي	أساسي
25	7	4	3	18	3	15	بسيطة
21	9	3	6	12	3	9	متوسطة
30	8	2	6	22	4	18	شديدة
76	24	9	15	52	10	42	المجموع

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة لبيان معوقات المشاركة في الأنشطة الرياضية لدى طلبة مدرسة الأمل للصم في محافظة الكرك، حيث تمت مراجعة الأدب السابق والدراسات المتعلقة بالموضوع ومنها (Suleman & Naz, 2012)، وخان (Khan, 2008)، (Al Motami, Yahya, 2005)، (Al-Dawesri, 2002) وعبد الحليم (Abdul-Haleem, 1995)، إضافة إلى طرح سؤال على الطلبة المعاقين سمعياً يتضمن تحديد معوقات ممارستهم للأنشطة الرياضية، وبناءً على ذلك تم بناء الاستبانة التي تكونت بصورتها الأولية من (30) فقرة موزعة على (5) مجالات.

وتم التحقق من صدق الأداة حيث عرضت على (10) محكمين من المختصين في التربية الرياضية والتربية الخاصة بجامعة مؤتة، إذ قاموا بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاستبانة من حذف وتعديل ودمج وتم الأخذ بالتعديلات التي اتفق 80% من المحكمين عليها، حيث أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (25) فقرة موزعة على المجالات، كما يلي: المجال الأكاديمي (5) فقرات، ضعف الإمكانيات (5) فقرات، الجانب النفسي (5) فقرات، الجانب الصحي (5) فقرات، الجانب الاجتماعي (5) فقرات، حسب تدرج ليكرت الرباعي (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً) تأخذ الأرقام (4، 3، 2، 1 على التوالي)، حيث القيمة العليا للمقياس (100) والدنيا (25). ملحق رقم (1).

أما الثبات فتم التوصل إليه من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي للمعوقات على فقرات أداة الدراسة في كل مجال من المجالات وللمقياس الكلي وكانت كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

على الأبعاد الفرعية للمقياس والأداة ككل

الرقم	البعد	معامل الثبات
1	المجال الأكاديمي	0.81
2	مجال ضعف الإمكانيات	0.86
3	الجانب النفسي	0.92
4	الجانب الصحي	0.79
5	الجانب الاجتماعي	0.92
6	الأداة ككل	0.93

يشير جدول (2) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات تراوحت بين (0.79) إلى (0.92)، و (0.93) للأداة ككل، وجميع هذه الأبعاد مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

1. العمل على جمع الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع.
2. العمل على تطوير المقياس والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الصدق والثبات.
3. تطبيق الدراسة على طلبة دراسة الأمل للصم.
4. جمع المقاييس وتحليلها.
5. صياغة النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل اختبار التباين الأحادي.
3. اختبار ت (T-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى طلبة مركز الأمل للصم في محافظة الكرك؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً

الدرجة	الترتيب ب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	4	.79	3.13	الأكاديمي
مرتفعة	1	.42	3.66	الإمكانيات
مرتفعة	2	.64	3.53	النفسي
متوسطة	5	.62	2.69	الصحي
مرتفعة	3	.82	3.26	الاجتماعي
مرتفعة		.52	3.25	الكلي

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً جاءت بدرجة مرتفعة، حيث حل مجال الإمكانات في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.42)، وتلاه في المرتبة الثانية المجال النفسي وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.64)، في حين جاء المجال الصحي في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.62).

ويعزو الباحث هذه النتيجة حصول مجال الإمكانات على المرتبة الأولى من ضمن معوقات المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية إلى نقص الإمكانات اللازمة لتنفيذ تلك البرامج، وعدم توفر الأماكن المريحة والملاعب والصالات الرياضية المجهزة والملائمة للمعاقين بشكل عام والمعاقين سمعياً بشكل خاص، حيث أن أغلب الملاعب تكون بالعادة مكشوفة، وأرضية الملاعب تكون غير ملائمة لممارسة الأنشطة الرياضية، حيث أنها قد تؤدي إلى إصابة الطلبة بإصابات بالغة، قد تعيقهم عن ممارسة الأنشطة الرياضية مستقبلاً، إضافة إلى ذلك فإن الأدوات والأجهزة المتوفرة في الصالات والملاعب غير ملائمة للمعاقين من حيث المواصفات والمقاييس العالمية والدولية، وكذلك الكوادر الفنية المتخصصة في رعاية المعاقين حيث أن دورهم لا يكون كما ينبغي في المحافظة على سلامة اللاعبين.

أما المجال الثاني ضمن تلك المعوقات هو الجانب النفسي، حيث نجد أن الكثير من الألعاب الرياضية المتوفرة قد لا تتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إضافة إلى ذلك ونظراً لقلة الملاعب كما أسلفنا سابقاً، نجد أن المعاقين سمعياً يضطرون في كثير من الأحيان إلى ممارسة الأنشطة الرياضية إلى جانب الطلبة العاديين، ومن الطبيعي أن المهارات المتوفرة للمعاقين سمعياً أقل من المهارات المتوفرة للعاديين، وبالتالي يكون لذلك تأثير سلبي عليهم، حيث يخافون من استهزاء الآخرين بهم، وبالتالي يحاولون الابتعاد عن المواقف المحرجة لهم مما يؤدي إلى انعزالهم، إضافة إلى ذلك فإن أساليب التنشئة الأسرية لدى كثير من أسر ذوي الإعاقة السمعية تحاول ثني أبنائهم عن المشاركة في النشاطات الرياضية المختلفة خوفاً عليهم وبالتالي يسبب الحرج للأسرة في المواقف الاجتماعية.

أما بالنسبة لحصول الجانب الصحي على المرتبة الأخيرة، وهذه نتيجة طبيعية والسبب في ذلك أن المعاقين سمعياً قد تكيفوا مع إعاقتهم التي تعايشوا معها، إضافة إلى ذلك فإن الألعاب الرياضية

التي يمارسونها والتي تشمل الألعاب الفردية والجماعية لا تتسم بالخشونة، وبالتالي أن ممارسة الألعاب الرياضية قد لا تؤثر على إعاقتهم سلبياً، ولا يسعون إلى ممارسة الأنشطة الرياضية التي تتسم بالمخاطرة والمجازفة، إضافة إلى ذلك أن هناك الكثير من المعاقين سمعياً وخصوصاً ذوي الدرجة البسيطة لياقتهم البدنية تشبه العاديين، ولا يوجد أي تأثير على ممارسة الأنشطة الرياضية على هذا الجانب لديهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ودراسة كل من دراسة المتيمي (Al Motami, Yahya, 2005) التي أظهرت أن محور الإمكانات كان من أهم المعوقات لدى الطلبة المعاقين، وتتفق أيضاً ودراسة الكسندر وآخرون (Alexandris, et al., 2002) التي أشارت نتائجها أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية أو الاستمرارية فيها وهي بالترتيب التالي (فردية نفسية، قلة أماكن الأنشطة، قلة الموارد المادية). وتتفق أيضاً مع دراسة الدوسري (Al-dawseri, 2002) والتي بينت أن أسباب عزوف بعض الطلبة ذوي الإعاقة عن ممارسة الأنشطة الرياضية يرجع لعدم توفر الملاعب والساحات، وتتفق أيضاً ودراسة عبد الحليم (Abdul-Haleem, 1995) التي أشارت إلى أن أكثر المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الرياضية للصم والبكم النواحي المالية والإمكانات. كما أنها تتسجم ونتائج دراسة الصالح (Al-Saleh, 2014) التي أشارت نتائجها أن جانب الدافع البدني هو أهم الدوافع في ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً، حيث أن المعاقين سمعياً لا يعتبرون الجانب الصحي والبدني عائقاً لتنفيذ الأنشطة. وتختلف نتائج هذه الدراسة ودراسة أوزر وآخرون (Ozer, et al., 2013) التي أشارت إلى أن الإتجاهات نحو برامج التربية البدنية للمعاقين عقلياً إيجابية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة والجدول (4) يبين

تلك النتائج:

(4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في معوقات ممارسة

الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للنوع الاجتماعي

الدالة	ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع الاجتماعي	المجال
.643	.465	74	.74	3.16	52	ذكر	الأكاديمي
			.88	3.07	24	أنثى	
.450	.759	74	.38	3.68	52	ذكر	الإمكانيات
			.49	3.60	24	أنثى	
.001	3.641	74	.52	3.70	52	ذكر	النفسي
			.73	3.16	24	أنثى	
.474	.719	74	.61	2.73	52	ذكر	الصحي
			.65	2.62	24	أنثى	
.012	2.562	74	.75	3.41	52	ذكر	الاجتماعي
			.86	2.92	24	أنثى	
.038	2.112	74	.48	3.33	52	ذكر	الكلبي
			.55	3.07	24	أنثى	

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلبي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) = 2.112، كما تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين (النفسي والاجتماعي) حيث كانت قيمة (ت) = (3.641، 2.562) على التوالي، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح الذكور، أي أن الذكور يعانون من تلك المعوقات أكثر من الإناث، في حين لم توجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي في المجالات (الأكاديمي، الإمكانيات، الصحي)، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي (0.465، 0.759، 0.719).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور يمارسون الأنشطة الرياضية أكثر من الإناث نظراً لطبيعة المجتمع إلي يعيشون فيه، حيث أنه مجتمع ذكوري وبالتالي من البديهي أن يواجه هؤلاء الطلبة الكثير من المعوقات عند ممارستهم للأنشطة الرياضية، أما حصول كل من المجال النفسي والاجتماعي على أعلى درجات في المعوقات، ذلك أن المعاقين سمعياً لا يتقبلون النقد بسهولة وكذلك فهم أقل ثقة بالنفس مقارنة بالإناث، ولا ينسجمون مع غيرهم بعكس الإناث الذي يكون الانسجام فيما بينهم أفضل من الذكور بشكل واضح، إضافة إلى أن الذكور غالباً لا يبادرون في

إقامة أي علاقات مع إقرانهم العاديين، حيث إنهم دائمو الخوف من استهزاء الآخرين بهم كون أن مهاراتهم الرياضية قد تكون أقل من الطلبة العاديين. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن إمكانية ممارسة الأنشطة الرياضية بالنسبة للطلبات تقتصر على درس التربية الرياضية نظراً إلى اهتمام الأسرة الأردنية بالأنثى بشكل كبير والخوف عليها، في حين أن الطلبة الذكور يمكنهم ممارسة الأنشطة الرياضية في أي وقت.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة كل من (Stephen,1987)، (Esmat,1990)، (Abdul-Haleem,19995) اللواتي أشرن أن الذكور والإناث متشابهون في تصنيفهم للمعوقات التي تقف أمام ممارستهم للأنشطة الرياضية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للمرحلة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (5) يبين النتائج:

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية

لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى للمرحلة الدراسية

الدلالة	ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرحلة الدراسية	المجال
.815	.235	74	.81	3.14	57	أساسي	الأكاديمي
			.71	3.09	19	ثانوي	
.325	-.992	74	.43	3.63	57	أساسي	الإمكانيات
			.38	3.75	19	ثانوي	
.673	-.424	74	.64	3.51	57	أساسي	النفسي
			.67	3.59	19	ثانوي	
.264	1.126	74	.61	2.73	57	أساسي	الصحي
			.62	2.54	19	ثانوي	
.701	.385	74	.83	3.28	57	أساسي	الاجتماعي
			.76	3.19	19	ثانوي	
.845	.196	74	.53	3.26	57	أساسي	الكلي
			.48	3.23	19	ثانوي	

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية للمعاقين سمعياً تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث كانت قيمة (ت) = 0.196، كما تبين عدم وجود فروق في جميع المجالات (الأكاديمي، الإمكانيات، النفسي، الصحي، الاجتماعي)، حيث كانت قيمة (ت) = (0.235، - 0.992، 0.424، 1.126، 0.385) على التوالي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي الإعاقة السمعية يجتمعون بنفس المؤسسة أو المدرسة، كما أنهم يجتمعون مع بعضهم البعض في الأنشطة المختلفة التي تقدمها تلك المؤسسات ويتلقون في الألعاب الجماعية نفس البرامج المختلفة والمستوى من المعاملة ونفس الخدمات من المؤسسة التعليمية الخاصة بهم لجميع المراحل الدراسية، لذلك نجد أن معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية واحدة بالنسبة لهم بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطلبة، وأن الأنشطة الرياضية هي متطلب لكل الصفوف في المدرسة، إضافةً إلى ذلك فإن السمات الشخصية لدى هاتين المرحلتين متشابهة، وبالتالي فإن آرائهم ستكون قريبة من بعض نوعاً ما.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة (Kanan, 2010) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى المعوقات يعود إلى المرحلة الدراسية الأعلى.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمستوى الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية تبعاً لمستوى الإعاقة

مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الأكاديمي	الإمكانيات	النفسي	الصحي	الاجتماعي	الكلي
بسيطة	المتوسط الحسابي	3.18	3.73	3.78	2.73	3.56	3.40
	العدد	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	.80	.35	.48	.61	.65	.39
متوسطة	المتوسط الحسابي	3.17	3.67	3.42	2.69	3.24	3.24

معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة الكرك

جهاد سليمان القرعان

مستوى الإعاقة	الأكاديمي	الإمكانيات	النفسي	الصحي	الاجتماعي	الكلية
العدد	21	21	21	21	21	21
	.88	.41	.70	.60	.81	.54
شديدة	3.06	3.60	3.43	2.67	3.06	3.16
	العدد	30	30	30	30	30
	.71	.47	.67	.65	.88	.56

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً تبعاً لمستوى الإعاقة ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (ف) الأحادي والجدول (7) يبين النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار (ف)

للفروق في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً تبعاً لمستوى الإعاقة

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأكاديمي	بين المجموعات	2	.119	.187	.830
	الخطأ	73	.635		
	الكلية	75	46.616		
الإمكانيات	بين المجموعات	2	.106	.601	.551
	الخطأ	73	.177		
	الكلية	75	13.105		
النفسي	بين المجموعات	2	.941	2.339	.104
	الخطأ	73	.403		
	الكلية	75	31.267		
الصحي	بين المجموعات	2	.028	.071	.932
	الخطأ	73	.393		
	الكلية	75	28.755		
الاجتماعي	بين المجموعات	2	1.562	2.425	.096
	الخطأ	73	.644		
	الكلية	75	50.145		
الكلية	بين المجموعات	2	.341	1.287	.282
	الخطأ	73	.265		
	الكلية	75	20.017		

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية تعزى لمستوى الإعاقة، حيث كانت قيمة (ف) = 1.287، كما تبين عدم وجود فروق في جميع المجالات (الأكاديمي، الإمكانيات، النفسي، الصحي، الاجتماعي)، حيث كانت قيمة (ت) = (0.187، 0.601، 2.339، 0.071، 2.425) على التوالي.

وتفسير ذلك اندماج جميع فئات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والمتوسطة والبسيطة مع بعضهم البعض، وانخراطهم في نفس المؤسسات التربوية والتعليمية والترفيهية حيث تقدم لهم نفس الخدمات والأنشطة اللامنهجية المختلفة ومنها الأنشطة الرياضية، هذا الأمر زاد من التوافق بين هؤلاء الطلبة لذلك جاءت آرائهم متشابهة حول معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية. إضافة إلى ذلك فإن أي معوقات قد تحدث في البرامج والأنشطة المعده لذوي الإعاقة السمعية في مختلف فئاتهم سيكون له تأثير على جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى شدة الإعاقة لديهم، ومن جهة أخرى فإن برامج التربية الرياضية والأنشطة التابعة معها تعتمد بشكل مباشر على الجانب الحركي حيث أن شدة الإعاقة السمعية لا تؤثر هنا على ممارسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للأنشطة الرياضية وبالتالي فإن آراءهم ستكون متشابهة.

وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة (Stephen, 1987) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات الحركية الأساسية للصم باستثناء التوازن، وتتفق هذه النتائج أيضاً ونتائج دراسة (Abdul-Haleem, 1995) التي بينت وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الرياضية للصم والبكم ومنها النواحي المالية والإمكانات.

التوصيات:

- تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على ممارسة الأنشطة الرياضية نظراً لما لها من فوائد عديدة عليهم.
- محاولة إزالة الحواجز والمعوقات التي تمنع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية المختلفة.
- مراعاة تجهيز الملاعب والصالات المغلقة والتي تتلاءم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

المراجع

- أحمد، أمل حسن (2008). دور النشاطات الرياضية والترويحية في حياة الأصم وضعف السمع. الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، الرياض.
- الجمال، عبد النبي إسماعيل (1983). أثر ممارسة البرنامج الرياضي في أوقات الفراغ على تقبل الذات لدى المعوقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية - جامعة القاهرة.
- خان، محمد نسيم (2008). أثر التمرينات التنافسية على بعض القدرات الوظيفية والبدنية للطلبة المعاقين سمعياً من سن 12 - 15 سنة. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية - جامعة حلوان، عدد (56).
- خوجه، عادل (2011). أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، 25 (5).
- الدوسري، بدر سعد (2002). اتجاهات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية - الرياض.
- سعادات، موفق (2010). دور مديري المدارس في الإشراف على مبحث التربية الرياضية والنشاط الرياضي في مديرية قباطية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، م(6)24.
- شاكر، نبيل محمود ومحمد، خلدون إبراهيم (2012)، تأثير الألعاب التعليمية بطريقة الدمج المكثف في اكتساب بعض المهارات الحركية في كرة السلة، للتلاميذ الصم والبكم، مجلة الفتح، 4(51) ص ص 1-32.
- الصالح، ماجد (2014). دوافع الممارسة لدى لاعبي كرة السلة المعاقين سمعياً. دراسات العلوم الترويحية - الجامعة الأردنية، 41 (1)، 18-31.

- عبد الحليم، عزت (1995). معوقات ممارسة التربية الرياضية المعدلة بمدارس الصم والبكم للمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.
- عصمت، محمد حسن (1999). معوقات ممارسة أنشطة الترويح الرياضي بالأندية الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية، جامعة القاهرة - مصر.
- العنزي، غازي (2009). مفهوم النشاط الرياضي، أهداف النشاط الرياضي وتوجيه البرامج. متوفر عبر www.bdnia.com، p=2689، تم الرجوع للموقع بتاريخ 2013-2-18.
- غولي، إسماعيل (2001). اتجاهات المعوقين نحو برامج الترويح في الأردن. مجلة دراسات مستقبلية - جامعة أسيوط، 12، 74-110.
- كنعان، عيد محمد (2010) معوقات مشاركة طالبات مدارس شمال الأردن في الأنشطة الرياضية المدرسية. مجلة جامعة دمشق - 26(4).
- المتيمي، يحيى صالح (2005). معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - الأردن.
- محمد، سمية خليل (2006). التربية الصحية للرياضيين. جامعة بغداد.
- المطيري، بدر (2007). عوامل تطوير برامج الأنشطة الرياضية في جامعات المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المومني، زياد والزواهرة، عدنان (2013) معوقات ممارسة رياضة التايكوندو من وجهة نظر اللاعبين في محافظة الزرقاء. دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 40(3)، 809-826.
- وزارة التربية والتعليم (2012). دليل المعلم لمادة التربية الرياضية، الأردن.

Reference

- Abdul-haleem, Izzat(1995)."Obstacles of Practicing Modified Physical Education in the Deaf and Dump Schools for the Preparatory Stage." Unpublished M.A Dissertation. Faculty Of Physical Education, Helwan University.
- Adams, R. Daniel, A. Rullman L. (1975). Games, sports, and exercises for the physically handicapped. Lea & Febiger (Eds), Philadelphia.
- Ahmad, Amal(2008)The Role of Sports and Recreational Activities in the Life of the Deaf and Hearing Impaired". 8th scientific Symposium of the Arab Union of the General Association of Deaf Care.
- Al dawseri, Bader(2002). Disabled Students Attitudes Towards Practising Sport Activities." Unpublished M.A Dissertation. Prince Nayef Univ. for Security Sciences. Al Riyadh.
- Al- Enezi,Ghazi(2009)Concept and Objectives of Sport Activity and programmes Orientation. Available in www.bdnia.com. The site was referred to on 18 Feb.2013.
- Al Jammal,Ismael(1983)." Impact of Having Sport programme in Spare time on Self-Acceptance of the Disabled."Unpublished M.A Dissertation. Faculty of Education.Cairo University.
- Al- Momani, Ziyad, et al(2013)."Problems of Practicing Taekwando Sport from the Percpective of Players in Al Zarka Governate". Dirasat-Educational Sciences, 40(3) , pp.809-826. Jordan University
- Al Motami,Yahya(2005). Barriers of practicing Sport Activities in Yemen". Unpublished M.A Dissertation.Yarmouk University, Jordan.
- Al -Motari, Badr(2007)." Factors of Improving Programmes of Sport Activities in KSA Universities". Unpublished M.A Dissertation.Faculty of Education, King So"ood University.
- Al Saleh,Majed(2014)." Practice Motivation of Hearing Impaired Basket ball Players". Studies in Educational Sciences 41(1),pp.18-31. Jordan University.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Journal of Leisure Research, Vol. 34, N 3, PP 233-252.

- Corbin, C., Lindsey, R., Welk, G., & Corbin, W. (2002). *Concepts of Fitness and Wellness: A Comprehensive Lifestyle Approach* (4th ed.). St. Louis: McGraw-Hill.
- Esmat, Mohammad (1999). *Obstacles of Practicing Sport Recreational Activities in Sports Clubs*. Unpublished M.A Dissertation. Faculty Of Physical Education. Cairo University. Egypt.
- Ghawli, Ismael (2001). "The Disabled Attitudes Towards Recreational Programmes in Jordan". *Journal of Future Studies*. Asyout University. Vol.12, pp.74-110.
- Hallahan, D. ; Kauffman, J. (2009). *Exceptional Learners, Introduction to Special Education*. Allyn and Bacon
- Jackson, A. Morrow, J.; Hill, D. W. & Dishman, R (2004). *Physical activity for health and fitness*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Joseph, P. & Francis, X. (1984). *Physical fitness testing of the disabled*, Project unisue Human Kinetics, Illinois.
- Khan, Mohammad (2008). "Impact of Competitive exercises on Some of the Functional and Physical abilities of the Disabled Students at the age of 12-15." *Scientific Journal of Physical and Sport Education*, Volume 16. Helwan University.
- Khawjah, Adel (2011). "Impact of Proposed Sport Programme in Improving Body Shape and Self-Estimation of People of Special Needs". *Jurnal Of Al Najah University for Research (Humanitarian Sciences)*, 25(5) . Palestine.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetic
- Lieberman, L.; Haibach, P. & Schedlin, H. (2012). *Physical Education and Children for CHARGE Syndrome: Research to Practice*, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, February.106(2), 106.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2010). *Standards-Based Curriculum Physical Education Development*. Sudbury. MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Ministry of Education (2012). "Teacher's Guide for Physical Education, Jordan.
- Mohammad, Somaya (2006). "Athletes Health education". Baghdad University.
- Ozer, D; Nalbant, S; Aqlamis, E; Baran, F; Kaya-samut, P; Aktop, A & Hutzler, Y. (2013). *Physical education teachers' attitudes towards*

-
- children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance, *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013.
- Rathbone, J. & Hunt, V. (1985). *Corrective Physical Education*. Sounders comp, los Angeles.
- Saadat, Mowafaq (2010). " Headmasters Role in Supervising the Course of Physical Education and Sport Activities in the Directorate of Qabatiyah. *Journal of Al Najah University for Research (Humanitarian Sciences)*, Volume 6(24). Palestine
- Sallis, J., Prochaska, J. & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963-975.
- Shaker, Nabeel, et al." Impact of Educational Games of Intensive Integration. In helping the Deaf and Hearing Impaired Students in Acquiring Some Motor Skills in Basket ball." *Al Fateh Journal* 4(51), pp.1-32.
- Stephen, W. (1987). *Butterfield the Influence of Hearing loss on the Fundamental Moter Skill of Deaf Children*. International Perspectives on Adapted Physical Activity, Human kinetics ,Inc, Illinois.
- Suleman, M. & Naz. A. (2012). Motivational Factors Influencing The Participation Of Deaf Students In Sport Activates Motivational Factors Influencing. *The Participation of Deaf Students in Sports Activates*, V 3, No 12.

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين

بالتفوق الرياضي - جامعة اليرموك

محمد بدوي ملحم*

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (29) لاعباً ((17) لاعب كرة قدم و(12) لاعب كرة سلة) وتضمنت قياسات الدراسة ما يلي: الطول، طول الذراعين، وطول الرجلين، والوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ودهون الجسم للمناطق الآتية(العضد، فوق العظم الحرقفي، لوح الظهر، البطن، الصدر، الفخذ، الساق، بالإضافة إلى نسبة الشحوم الكلية، ونسبة الشحوم لكل كغم من وزن الجسم، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم)، كما تضمنت قياس بعض محيطات الجسم (الصدر، الفخذ، الساق، العضد، الساعد، الرسغ)، هذا إلى جانب تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بعد أداء مجهودين بدنيين الأول على جهاز السير المتحرك بسرعة (5,4) كم /ساعة مع رفع درجة الميل (1%) كل دقيقة حتى التعب تبعاً لاختبار بلكي، والآخر على الدراجة الثابتة بشكل متدرج بسرعة مبدئية (15) واط حتى التعب تبعاً لاختبار ستورير وآخرون وأظهرت النتائج تميز لاعبي كرة السلة بمقاييس أكبر في الطول طول الرجل والذراع، الوزن، الطول من الجلوس، ومحيط الصدر و العضد مقارنة بلاعبي كرة القدم فيما تميز لاعبي كرة القدم بمقاييس أكبر في محيط الفخذ، ودهن فوق العظم الحرقفي ودهن البطن، ونسبة الدهون/كغم من وزن الجسم، والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين مقارنة بلاعبي كرة السلة، كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن أفراد العينة تشابهوا في بعض القياسات الأنثروبومترية الأخرى. وأوصى الباحث إلى ضرورة مراعاة القياسات الجسمية المشار إليها في نتائج الدراسة عند انتقاء لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة ووضعها ضمن معايير الاختيار

الكلمات الدالة: القياسات الأنثروبومترية، لاعبي كرة القدم وكرة السلة، جامعة اليرموك.

* قسم علوم الرياضة، جامعة اليرموك، الأردن.

تاريخ قبول البحث: 2015/8/9م.

تاريخ تقديم البحث: 2014/10/12م.

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

A Comparative Study of Anthropometric Measurements and Maximum Oxygen Uptake of Soccer and Basketball Accepted Talented of Athletes - Al Yarmouk Uuniversity

Mohammed Bdawy Bny Melhim

Abstract

The purpose of this study was determining the anthropometric measurements and maximum oxygen uptake of soccer and basketball accepted talented of athletes at al yarmouk university. Twenty -nine players were enrolled in the study, ((17) soccer players and (12) basketball players. The measurements of this study were included " height of body, arm and leg length, weight, body mas index, body fat (bicipital, suprailiac, abdominal, thigh, calf, total body fat, Lbs/Kgs of body fat, and lean of body mass) and some body girth (chest, thigh, calf, upper arm Hhand, and wrist circumference), It also included maximum oxygen uptake measurement after tow performance, first in treadmill on (5,4)Km/h with the promotion of inclination (1%) every minute until fatigue according bulke test, and performance gradually in ergometer on (15)w until fatigue according storer et al test, the result show that basketball players had significantly higher height of body, leg and arm length, weight chest girth, and upper arm girth than football players, and revealed that football players to have significantly greater thigh girth, suprailiac and abdominal skinfold, lbs/ kgs of body fat, and maximum oxygen uptake,. The results of the study also indicate that football and basketball athletes was similler in same of anthropometric measurements. The researcher recommended that there is an importance to taking the indication anthropometric measurements during the players selection .

Keywords: Anthropometric measurements, soccer and basketball players, yarmouk.

المقدمة وأهمية الدراسة:

تعد دراسة الجسم الإنساني من ناحية شكله وحجمه من المؤشرات التي يتم الاسترشاد بها للتنبؤ بالحالة البدنية والصحية والنفسية للفرد، وعادةً ما يؤكد المختصين في هذا المجال على مراعاة القياسات الجسمية عند اختيار الرياضيين المبتدئين والتي تعرف بأنها "العلم الذي يؤكد على دراسة قياسات الجسم الإنساني وأجزائه المختلفة وإظهار الاختلافات التركيبية فيه" (Mathews, 1987)، وتعتمد القياسات الجسمية أساساً على حساب مقادير تراكيب الجسم الخارجي (أطوال، أعراض، محيطات)، وتستخدم المقاييس الجسمية في مجال الانتقاء، نظراً لاختلاف المقاييس الجسمية ونسب أجزاء الجسم التي تتطلبها ممارسة نشاط رياضي معين عن نشاط رياضي آخر، وعلى سبيل المثال تحتاج لعبة كرة السلة لأفراد طوال القامة، بينما قد لا يكون للطول أهمية ملموسة في رياضة كرة القدم.

إن جميع الرياضيين الذين يريدون أن يتمتعوا بالقدرات التنافسية العالية يجب أن يمتلكوا مواصفات جسمية قادرة على أداء متطلبات اللعبة من حيث الجوانب الفسيولوجية وميكانيكية الجسم (Zaccagni, 2011)، حيث تعتبر تلك المواصفات مطلباً رئيساً في امتلاك اللياقة البدنية والتحمل والقوة المثلى، وغالباً ما يتم التركيز على هذه المتطلبات خلال عملية انتقاء واختيار الموهوبين وتوجيه اللاعبين للرياضات المختلفة وذلك تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم (Matthys et al., 2011) وهناك اهتمام متزايد من قبل المختصين والمدربين بالمواصفات الجسمية لتحسين الأداء وتحديد المواهب (Micoogullari et al., 2012) فضلاً عن تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء (Hadzic et al., 2012)، ولكن في أماكن كثيرة بالعالم يتم الاهتمام بجانب اللياقة البدنية والجانب الغذائي أكثر من القياسات الجسمية للاعبين (Triki et al., 2012) ولكن الواقع غير ذلك فقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة أن هناك ارتباطاً بين القياسات الأنتروبومترية والنجاح في الرياضة (Malina et al., 2004)

فقد ارتبط نجاح المنافسة في الألعاب الرياضية بشكل محدد مع خصائص الجسم البشري، والتكوين الجسماني (Carter & Claessens et al, 1991) (Duquet & Carter, 1996) Heath, 1990، حيث يؤكد حسانين (Hasanin, 1996) إلى أهمية طول الجسم وتأثيره الإيجابي في الأداء، وإلى ارتباط المقاييس الجسمية بالعديد من القدرات الحركية والبدنية كالقوة العضلية

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

والرشاقة والتحمل، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية بين قوة القبضة والطول والوزن، ويشير كيرتون (Cureton) إلى أن الرياضيين في بعض الألعاب يتميزون عن أقرانهم العاديين في العديد من المقاييس الجسمية كطول الجذع وعرض الكتفين وضيق الحوض ، (Hasanin,,1996) ، وفي الرياضات الجماعية ككرة السلة وكرة القدم تم إيلاء اهتمام خاص للخصائص الأنثروبومترية للاعبين حيث اعتبرت العامل الرئيس للاختيار والمفاضلة في تحديد اللاعبين والتنبؤ مسبقاً بالمواصفات لتلك الرياضات (Papadopoulou et al, 2002) (Monyeki et Gualdi-Russo etal, 2001) (al,1998) وما يحدث حالياً في معظم البطولات العالمية وبالتحديد في رياستي كرة القدم وكرة السلة لم يأتي من محض الصدفة أو بالأعداد البدني والمهاري فقط بل دخل فيه أيضاً عملية انتقاء علمية للقياسات الأنثروبومترية بأدق تفاصيلها وسبقها عمليات اختيار وانتقاء مسبقاً للأبطال منذ الصغر، حيث استثمرت عمليات التدريب بالخامات المناسبة والجيدة. (Al_Hazza',H.(1992).

ويمكن تحديد التكوين الجسماني للاعبين باستخدام العديد من القياسات أهمها مؤشر كتلة الجسم (BMI)، وسمك ثنية الجلد (Skinfold) ، والقياسات الأنثروبومترية (Anthropometric Measurement) المتمثلة في الوزن، والأطوال والأعراض ومحيطات الجسم (Kao et al, 2011)، والدراسة الحالية تهدف التعرف إلى أهم الاختلافات في هذه القياسات لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن قائمة التفوق الرياضي في جامعة اليرموك حيث هناك تجاهل لها خلال عملية انتقاء المتفوقين رياضياً في هذه الجامعة.

ويعد مقياس العمل على أجهزة السير المتحرك والدراجة الثابتة من أكثر الطرق شهرة في اختبار الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين حسب ما أشار (Leibetseder etal, 2002)، والتي تشكل دراستها أهمية كبيرة في معرفة القدرة الهوائية لدى الرياضيين في مختلف الألعاب (McArdle et al, 1996).

وتكمن أهمية معرفة القياسات الأنثروبومترية للاعبين في أنها من العوامل الرئيسة في عمليات الانتقاء الرياضي واختيار الموهوبين حيث يمكن لهذه القياسات توجيه المختصين نحو العينات المميزة والمناسبة، وبالتالي توفير الجهد والوقت والمال وزيادة إمكانية تحقيق النجاح والأفضل وبالنتيجة المزيد من الإنجازات والنجاح، كما تعطي معلومات دقيقة وتساعد في التعرف على

التغيرات التي تحدث لتركييب الجسم نتيجة الاشتراك في البرامج التدريبية (Al_Hazza', 2005)، كما أن تحديد نسبة الشحوم يعد أمراً مفيداً للأداء البدني، فالعديد من الرياضات تتطلب مستويات منخفضة من الشحوم الأمر الذي يدعو لضرورة تحديد نسب الشحوم لدى اللاعبين، (Al_Hazza', 2005) نقلاً عن (Heyward, 1996) و (Freedman 2000) كما ويرى الباحث بالإضافة إلى ما سبق بان أهمية الدراسة تكمن أيضاً فيما يلي:

1. من المتوقع أن يستفيد العاملين في مجال انتقاء اللاعبين في جامعة اليرموك من هذه الدراسة.
2. خلق دافع جديد نحو دراسة القياسات الأنتروبومترية للرياضيين في مختلف الرياضات في جامعة اليرموك، وهذا يفتح الباب أمام الجامعات الأخرى للاهتمام أكثر بهذا الجانب اضافة للجوانب المهارية والبدنية.
3. إضافة حصيلة معرفية للأبحاث، وذلك من خلال الإطلاع على نتائج وتوصيات هذا البحث والاستفادة منها عند انتقاء المواهب.

مشكلة الدراسة:

إن لكل نشاط رياضي متطلباته الجسمية والبدنية والمهارية الخاصة، لذا فإن الوصول إلى المستويات الرياضية العالية يعتمد إلى حد كبير بالاهتمام بشكل أكبر بهذه المتطلبات.

ويرى الباحث بان القائمين على برامج التفوق الرياضي في جامعة اليرموك يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام بخصائص الرياضيين الجسمية إلى جانب المستويات البدنية والمهارية التي تصب جميعها نحو التقدم بمستويات الأداء في البطولات الجامعية، وقد جاء ذلك بعدما لاحظ الباحث من خلال متابعته لبرامج المقبولين في التفوق رياضياً بجامعة اليرموك عدم الاهتمام بالصورة المطلوبة بهذه الخصائص والاكتفاء بالجانبين المهاري والبدني في عملية اختيار المتفوقين، ومن هنا ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة لبيان أهمية المتطلبات الجسمية على أمل أن يسهم ذلك في تحسين عملية اختيار المتفوقين رياضياً.

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف إلى:

1. الفروق في القياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك.

تساؤلات الدراسة:

1. ما الفروق في القياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك؟.

مصطلحات الدراسة:

- القياسات الجسمية (Anthropometric measurements): العلم الذي يقيس الجسم الإنساني وأجزائه، وهي أيضا فرع من فروع علم وصف الإنسان ويتضمن قياسات الأطوال والمحيطات المختلفة وشحوم الجسم وغيرها من القياسات (Hasanin,1996).
- دهون الجسم (Body Fat): هي الطبقة الدهنية المخترزة أسفل الجلد، وتشكل مخزون كبير من طاقة الجسم (Abdulfattah,1993).
- الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (Maximum oxygen uptake): أقصى حجما للأوكسجين المستهلك بالتر أو الملليلتر في الدقيقة (VO2max) (Abdulfattah,2000).

مجالات الدراسة:

- المجال الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 3/31 - 2014/5/14م.
- المجال المكاني: تم إجراء قياسات هذه الدراسة في مرافق دائرة النشاط الرياضي في جامعة اليرموك.
- المجال البشري: ضم المجال البشري (29) لاعبا في كرة القدم وكرة السلة من جامعة اليرموك.

الدراسات السابقة:

دراسة (Popovic et al, 2013) والتي هدفت للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية والتركيب الجسماني لدى لاعبي كرة القدم وكرة اليد، وأجريت على عينة مكونة من ثلاث مجموعات الأولى (26) لاعباً لكرة القدم والثانية (14) لاعباً في كرة اليد و(31) فرداً من غير الرياضيين، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في (العضلات والعظام ودهون الجسم) حيث تميز لاعبو كرة اليد بطول القامة، بينما امتاز لاعبو كرة القدم بأنهم الأكبر وزناً، والأكثر في محتوى وصلابة العظام، والأقل في شحوم الجسم مقارنة بالمجموعات الأخرى.

دراسة (Milanović et al, 2012) والتي هدفت إلى مقارنة الخصائص المورفولوجية لدى لاعبي كرة القدم وكرة اليد، وتكونت عينة الدراسة من (13) لاعباً لكرة اليد و(10) لاعبين في كرة القدم، وتضمنت قياسات الدراسة بطارية اختبارات مكونة من (12) قياساً في التركيب الجسماني، وأظهرت النتائج وجود فروق في (طول الذراع، شحوم العضد الأمامية والخلفية، شحوم البطن، محيط الفخذ، محيط الخصر، الدهون الكلية، والطول).

دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) التي هدفت للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية وشحوم الجسم بين لاعبي كرة السلة وكرة القدم، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (90) لاعباً لكرة السلة و(512) لاعباً في كرة القدم من كوسفو، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في الطول والوزن وسماك الشحوم لمناطق (العضد، البطن، الفخذ، الصدر، الساق) وطول الأطراف بين اللاعبين، وكان ذلك لصالح لاعبي كرة السلة.

دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) والتي هدفت للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (3011) لاعباً لكرة القدم و (393) لاعباً في كرة السلة تراوحت أعمارهم بين (13-16) سنة، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في القياسات الأنثروبومترية بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة وخاصة في الأطوال والأوزان وفي النمو الجسماني وكان لصالح لاعبي كرة السلة، كما ظهر تأثير أكبر للقفز والجري على عناصر النمو الجسماني بالنسبة للاعبي كرة السلة مقارنة بلاعبي كرة القدم.

دراسة (Gaurav et al., 2010) التي هدفت لمقارنة الخصائص الأنثروبومترية بين لاعبي كرة السلة وكرة الطائرة في جامعة نانك في الهند، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (36) لاعباً في

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

الكرة الطائرة و(27) لاعبا في كرة السلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين اللاعبين في متغيرات الطول وحجم العضلة ذات الرأسين العضدية وسمك طية الجلد، ومحيط الساق ونسبة الدهون الكلية في الجسم والكتلة الخالية من الدهون وكانت بزيادة لدى لاعبي كرة السلة مقارنة بلاعبي كرة الطائرة.

دراسة (Pelín et al, 2009) التي هدفت لمقارنة الخصائص الجسمية لدى بعض الرياضيين في تركيا، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (153) لاعباً في العاب (كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة وكرة القدم)، وتضمنت القياسات (الطول، والأوزان، طول الأطراف، مؤشر كتلة الجسم، شحوم الجسم، محيطات الأطراف) وأشارت النتائج إلى أن لاعبي كرة السلة والكرة الطائرة هم الأكثر طولاً، وطول الأطراف السفلية والعلوية، والأكبر في محيطات الطرف العلوي بينما لاعبي كرة القدم الأكثر شحوماً وخاصة في منطقة فوق البطن، والأكبر في محيطات الطرف السفلي.

دراسة (Bandyopadhyay, 2007) والتي هدفت للتعرف إلى الخصائص الأنثروبومترية والتركيب الجسماني لدى لاعبي كرة القدم وكرة الطائرة في الهند، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (82) لاعباً للكرة الطائرة و(46) لاعباً في كرة القدم، وتضمنت قياسات الدراسة مؤشر كتلة الجسم، كتلة الجسم الخالية من الدهون، بعض محيطات الأطراف ونسبة الدهون الكلية والأطوال، وأظهرت النتائج وجود اختلافات في نسبة الدهون الكلية ومؤشر كتلة الجسم والأطوال حيث كانت بشكل أكبر لدى لاعبي الكرة الطائرة مقارنة بلاعبي كرة القدم، أما القياسات الأخرى فلم تشر النتائج إلى وجود فروق فيها.

دراسة الربيعي وعبيد، (Arrobaie, M. et al. (2007) والتي هدفت لمقارنة مؤشرات القدرة اللاهوائية والهوائية عند لاعبي الألعاب الفرقية، وكونت عينة الدراسة من (40) لاعباً لرياضات (كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد، كرة القدم)، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند اللاعبين في اختبار الكفاءة البدنية لصالح لاعبي اليد ومن ثم القدم فالسلة وأخيراً الطائرة، في حين لم تشر نتائجها عن وجود فروق في مؤشرات القدرة اللاهوائية والهوائية بين اللاعبين، وقد أوصى الباحث بضرورة تطوير القدرات اللاهوائية والهوائية، بما ينسجم مع طبيعة الأداء لكل لعبة، وبما يحقق الكفاءة الوظيفية المطلوبة طول زمن المباراة.

دراسة (Bayios et al, 2004) التي هدفت للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية والتركيب الجسماني لدى لاعبات كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (518) لاعبة من اليونان، وأظهرت النتائج أن لاعبات كرة السلة هن الأطول، تليهن كرة الطائرة ثم كرة اليد، كما أظهرت أن أعلى نسبة للشحوم كانت لدى لاعبات كرة اليد وأقلها كانت لدى لاعبات الكرة الطائرة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتركيب الجسماني والقياسات الأنثروبومترية في مجال انتقاء الموهوبين.

هذا وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في:

1. إتباع منهج البحث العلمي المناسب حيث أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي كمنهج مناسب لدراساتهم.
2. اختيار القياسات الأنثروبومترية المساهمة في اختيار اللاعبين، وطرق قياسها.
3. التعرف إلى كيفية إجراء تقدير الحد الأقصى لاستهلاك للأوكسجين.
4. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة من خلال نتائج هذه الدراسات.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره "التحليلي" نظراً لمناسبته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك للعام الدراسي (2014م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك للعام الدراسي (2014م) وبلغ عددهم (29) لاعباً. وجدول (1) يبين مواصفات عينة الدراسة.

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملح

جدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النمو (n=29)

كرة السلة (12)				كرة القدم (17)				المتغير
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	
3.87	193.52	198,0	179,0	4.41	181.09	185.1	171.0	الطول(سم) (body Height)
3.01	86.22	92,32	78,4	2.13	77.14	83,14	68,10	الوزن(كغم) (Body Weight)
1.32	18.30	19,0	18,0	1.019	18.40	19.0	18.0	العمر(سنه) (Age)
2.16	21.17	23.39	20.22	1.34	24.55	25.71	23.14	مؤشر كتلة الجسم (كغم/م ²) Body mass index

قياسات الدراسة:

1. الطول (Body Height): يقف المفحوص معتدل القامة أمام الرستاميتز، العقبين متلاصقين ويكون الردفين والظهر ملاصقة للقائم الرأسي يتم أنزال المؤشر الأفقي حتى يلامس أعلى نقطة في الرأس.
2. الوزن (Body Weight): تم القياس بواسطة ميزان طبي حيث يصعد المفحوص ويقف ونظره إلى الأمام وشبه عاري من الملابس.
3. مؤشر كتلة الجسم (Body mass index): تم حسابه من خلال معادلة الوزن على مربع الطول (كجم/م²).
4. دهون الجسم (body fat): تم قياسها بواسطة ملقط الدهن (البرجل المنزلق) المعروف (Skin Fold Caliper) وهو مكون من مسطرة من المعدن على أحد قمتيه بروز أو مؤشر حافظه الداخلية مسطحة ويتحرك على المسطرة مؤشر آخر حافظه الداخلية مسطحة أيضاً (المؤشران بمقياس واحد) وعلى امتداد قاعدة المؤشر مسمار مثبت لأداء القياس والقياس بالمليمتر. وتتم

الطريقة بمسك مقدار من الجلد في المنطقة المراد قياس سمك طبقات الدهن بها وتجذب للخارج وتحبس المنطقة المجمعمة بواسطة طرفي الجهاز الذي يعبر مؤشره مباشرة عن سمك طبقة الدهن في المنطقة المقيسة؛ تم قياس الدهن من المناطق التالية:

- دهن خلف العضد (Tricipital Skinfold) ثنية رأسية (Vertical) في الجلد فوق العضلة ذات الرؤوس الثلاثة في منتصف المسافة بين النتوء المرفقي (Olecranon process) والنتوء الأخرومي للكتف (Acromion)، ويكون مفصل المرفق ممتداً، والعضلة مرتخية.

- دهن العضد الأمامي (Bicipital Skinfold)، ثنية رأسية (Vertical) في الجلد فوق العضلة ذات الرأسين العضدية.

- دهن فوق العظم الحرقفي (Suprailiac Skinfold) ثنية مائلة (Diagonal) فوق عظم الحرقفة مباشرة.

- دهن لوح الظهر (Subscapular Skinfold) ثنية مائلة (Diagonal) تحت الزاوية السفلى لعظم لوح الكتف (2-1 سم) باتجاه العمود الفقري.

- دهن البطن (Abdominal Skinfold) ثنية أفقية (Horizontal) على جانب الصرة (تبعد حوالي 2 سم منها).

- دهن الصدر (Chest Skinfold) ثنية مائلة (Diagonal) في منتصف الخط الوهمي بين الإبط وحلمة الصدر بالنسبة للرجال،

- دهن الفخذ (Thigh skinfold) ثنية رأسية (Vertical) في الجهة الأمامية من الفخذ وفي منتصف المسافة بين مفصل الركبة ومفصل الورك.

- دهن الساق (Calf skinfold) ثنية رأسية (Vertical) في الجهة الإنسية (إلى الداخل) من الساق عند أكبر محيط للساق، بينما المفحوص جالساً على كرسي وقدميه على الأرض والركبة مثنية بزواية مقدارها 90 درجة .

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

5. قياس محيطات الجسم (Body Girth): تم قياسها بواسطة شريط القياس لأقرب (1) سم وذلك

على النحو الآتي:

- محيط الصدر (Chest Girth): تم قياسه بلف شريط القياس من الأمام عند مستوى تمفصل الضلع الرابع مع عظم القص وعند مستوى الضلع السادس أثناء مرور شريط القياس على جانبي الجسم.

- محيط الفخذ (Thigh Girth): تم لف شريط القياس من أسفل طية الالينية مباشرة، أما من الأمام فيكون محاذيا لنفس المستوى وتحديد مسافة نقطة التقائهما.

- محيط الساق (Calf Girth): تم قياس المحيط العلوي بالقرب من الركبة، وذلك بلف شريط القياس حوله.

- محيط العضد (Upper Arm Girth) : وذلك بلف الشريط حول العضد عند العلامة الأنتروبومترية المنصفة له، وهي علامة منصفة بين النتوء الأخرومي لشوكة عظم اللوح وأقصى نقطة تقع على عظم العضد، وهذا المحيط يشتمل على قياسين هما محيط العضد وهو منقبض ومحيط العضد وهو منبسط.

- محيط الساعد (Hand Girth) : حيث يلف شريط القياس حول أكبر محيط للساعد وهو المحيط الذي يعطي أكبر قراءة له.

- محيط رسغ اليد (Wrist Circumference) : ويقاس بلف الشريط حول النقطتين الإبريتين لعظمتي الزند والكعبرة والتي يمكن تحسسها بأصابع اليد.

6. قياس الأطوال: تم قياسها بواسطة شريط القياس لأقرب (1) سم وذلك على النحو الآتي:

- الطول الكلي للجسم (Body Height): وقد تم قياسه بواسطة جهاز الرستاميتير.

- الطول الكلي للرجل (Leg Length): وتم قياسه من خلال حساب المسافة بين منتصف رأس عظم الفخذ وحتى الأرض.

- الطول من الجلوس (Sitting Height): تم تحديده من خلال قياس المسافة من أعلى الرأس إلى أسفل فقرات العنق.

- الطول الكلي للذراع (Total Arm Length): تم تحديد المسافة بين القمة الوحشة للنتوء الأخرى لعظم اللوح وحتى طرف أسفل نقطة من السلامية السفلى للإصبع الأوسط.

7. نسبة الشحوم الكلية (Total body fat) ، ونسبة الشحوم لكل كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat)، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم (Lean Body Mass): تم حسابها عن طريق إدخال البيانات الخاصة بالشحوم الجلدية للمناطق المذكورة مسبقاً - إلى الحاسب، حيث استخدمت طريقة "Jackson/Pollock 4 Caliper method" في حساب هذه النسب.

8. الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (Maximum oxygen uptake) : تم تقدير هذا المتغير من خلال:

أ- تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين باستخدام اختبار بلكي (Bulke) المعدل وذلك من خلال أداء جهد بدني أقصى على السير المتحرك بسرعة (5,4) كم/ساعة مع رفع درجة الميل (1%) حتى الشعور بالتعب، وتقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين من خلال المعادلة التالية:

- الاستهلاك الأقصى للأوكسجين (مل/كجم.ق) = $11,2 + (1,51 \times \text{الزمن بالدقائق})$ ، حيث أن معامل الارتباط لهذا الاختبار قد بلغ (0,72).

ب- تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين باستخدام اختبار ستورير وآخرون (Storer et al, 1990) وذلك من خلال أداء جهد بدني بشكل متدرج على الدراجة الثابتة بدءاً بعبء مقداره (15) واط ثم زيادته بمقدار (15) واط كل دقيقة حتى التعب وبمعدل دوران (60) دورة/دقيقة، وتقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين من خلال المعادلة التالية:

- الاستهلاك الأقصى للأوكسجين (ملي لتر/ دقيقة) = $(10,51 \times \text{مقدار العبء الذي وصل إليه الشخص} + 6,35) \times \text{وزن الجسم بالـكجم} - (10,49 \times \text{العمر بالسنوات}) + 519,3$ ملي لتر، حيث بلغ معامل الارتباط لهذا الاختبار (0,90)

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

ثبات الاختبارات:

استخدم الباحث في هذه الدراسة قياسات واختبارات ذات ثباتٍ عالٍ، حيث أصبحت من مسلمات القياس في المجال الرياضي.

أدوات وأجهزة الدراسة:

- أ- جهاز الرستاميتزر.
- ب- الميزان الطبي.
- ج- شريط قياس.
- د- جهاز قياس سمك النخية الجلدية.
- هـ- جهاز كمبيوتر.
- و- استمارة تسجيل بيانات القياسات الأنثروبومترية.
- ز- السير المتحرك.
- ح- الدراجة الثابتة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (T.Test).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً عرض النتائج:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج التحليل الإحصائي للدراسة التي تهدف للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنتروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك، وفيما يلي عرض النتائج بالاعتماد على تساؤلات الدراسة:

تساؤل الدراسة الأول والذي ينص على " ما الفروق في القياسات الأنتروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين على أساس التفوق الرياضي في جامعة اليرموك؟".

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (Independent Samples T-Test) لدلالة الفروق لهذه القياسات لكل من مجموعتي (كرة القدم، كرة السلة)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق للقياسات الأنتروبومترية لكل من مجموعتي (كرة القدم، كرة السلة)

الدلالة الإحصائية	اختبار ت	كرة السلة (12)		كرة القدم (17)		وحدة القياس	القياسات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
*0.00	0.44	3.1	40.0	4.2	48.1	(مل/كغم. ق)	الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO2max (Treadmill)
*0.00	1.01	1.93	2.17	2.35	2.52	(لتر/دقيقة)	الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO2max (Ergometer)
0.21	1.70	3.12	7.45	1.36	8.44	ملم	دهن خلف العضد Tricipital) (Skinfold)
0.34	2.85	1.23	4.87	1.16	5.33	ملم	دهن العضد Bicipital)

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

							(Skinfold
*0.00	4.31	3.57	14.10	2.61	16.18	ملم	دهن فوق العظم الحرقي Suprailiac) (Skinfold
0.77	1.39	3.61	13.00	3.11	12.50	ملم	دهن لوح الظهر Subscapular (Skinfold)
*0.02	7.11	4.88	21.20	6.31	25.55	ملم	دهن البطن Abdominal (Skinfold)
0.16	1.89	3.58	11.19	3.14	10.71	ملم	دهن الصدر Chest (Skinfold)
0.24	6.35	5.07	20.01	4.42	19.91	ملم	دهن الفخذ (Thigh skinfold)
0.16	1.92	3.09	13.42	4.35	11.50	ملم	دهن الساق (Calf skinfold)
*0.00	5.88	4.12	111.1	2.47	95.37	سم	طول الرجل (Leg Length)
0.11	0.97	3.92	35.60	2.18	33.20	سم	محيط الساق (Calf Girth)
*0.00	1.18	3.62	46.14	2.81	49.55	سم	محيط الفخذ (Thigh Girth)
*0.00	2.75	3.85	89.13	3.57	84.10	سم	محيط الصدر (Chest Girth)
*0.00	5.21	4.25	91.02	3.91	82.39	سم	طول الذراع (Total Arm Length)
*0.00	1.81	2.02	29.4	1.51	26.9	سم	محيط العضد Upper Arm (Girth)
0.06	1.52	1.34	19.82	2.63	17.30	سم	محيط الساعد (Hand Girth)
0.13	2.10	2.44	10.03	1.25	9.81	سم	محيط رسغ اليد

							Wrist (Circumference)
*0.00	6.51	2.44	81.14	2.68	75.04	سم	الطول من الجلوس (Sitting Height)
*0.00	6.51	2.44	81.14	2.68	75.04	سم	الطول من الجلوس (Sitting Height)
*0.00	3.45	3.01	86.22	2.18	79.14	كغم	وزن الجسم (Body Weight)
0.21	1.13	1.18	16.00	0.58	17.22	%	نسبة الدهون الكلية (Total body fat)
*0.05	2.24	2.01	5.60	2.12	6.10	%	نسبة الدهون/كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat)
0.10	4.15	5.08	52.10	4.77	55.30	%	كتلة الجسم الخالية من الدهون Lean Body (Mass)

*دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين، بدرجات حرية (28).

يظهر من جدول (2) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين قياسات لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من حيث الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (VO_2max)، وبالرجوع للجدول (2) يتبين أن الفروق لصالح لاعبي كرة القدم حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة السلة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين قياسات لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من حيث الدهون المخزنة في الجسم وهي (دهن فوق العظم الحرقفي (Suprailiac Skinfold)، دهن البطن (Abdominal Skinfold)، نسبة الدهون/كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat) حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً، وبالرجوع للجدول

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدوي بني ملح

(2) يتبين أن الفروق لصالح لاعبي كرة القدم حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة السلة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05=\alpha$) بين قياسات لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من حيث الأطوال وهي (طول الرجل (Leg Length)، طول الذراع (Total Arm Length) طول من الوقوف (Standing Height) الطول من الجلوس (Sitting Height) حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً، وبالرجوع للجدول (2) يتبين أن الفروق لصالح لاعبي كرة السلة حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة القدم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين قياسات لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من حيث محيطات الجسم وهي (محيط الفخذ (Thigh Girth، وكانت الفروق لصالح لاعبي كرة القدم حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة السلة . أما محيط الصدر (Chest Girth) ومحيط العضد (Upper Arm Girth) فكانت الفروق لصالح لاعبي كرة السلة حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة القدم

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين قياسات لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من حيث وزن الجسم (Body Weight) وكانت الفروق لصالح لاعبي كرة السلة حيث كانت المتوسطات الحسابية لها أعلى من المتوسطات الحسابية لدى لاعبي كرة القدم.

ثانياً مناقشة النتائج:

قام الباحث في هذه الدراسة بتحديد خصائص الجسم البشري لكل من لاعبي كرة القدم وكرة السلة وإيجاد الفروق في هذه الخصائص بين كلا المجموعتين، وتشير نتائج الدراسة حسب جدول (2) إلى وجود اختلافات هامة بين لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة من أبرزها تميز للاعبي كرة السلة على نظرائهم في كرة القدم بصفات: الطول (body Height) ، الوزن (Body Weight) ، طول الرجل (Leg Length)، طول الذراع (Total Arm Length) الطول من

الجلوس (Sitting Height) حيث كانت قياساتهم على التوالي: (3.87 ± 193.52) (3.01 ± 86.22) (4.12 ± 111.1) (4.25 ± 91.02) (2.44 ± 81.14) في حين كانت لدى لاعبي كرة القدم وعلى التوالي (4.41 ± 181.09) (2.18 ± 79.14) (2.47 ± 95.37) (3.91 ± 82.39) (2.68 ± 75.04) ، ويرى الباحث نقلاً عن (Agha, 2010) و (Mohammad, et al., 2001)، بان أي قدرة في الأطراف العليا والسفلى تزداد بزيادة الطول، وأكد على ذلك علماء التدريب الرياضي بقولهم " إن الطول صفة تلعب دوراً مهماً في كثير من الألعاب ومنها كرة السلة (Agha, 2010)، كما إن اللاعبين الذين يتميزون بطول القامة ويتمتعون بالأجسام الرشيقة هم الأنسب شكلاً لهذه الرياضة (Mohammad, et al., 2001).

و (Agha, 2010) ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) حيث أظهرت نتائجها وجود اختلاف في الطول الكلي وطول الأطراف بين لاعبي كرة السلة ولاعبي كرة القدم، وكان ذلك لصالح لاعبي كرة السلة. ودراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) التي أشارت نتائجها لوجود اختلاف في القياسات الأنثروبومترية بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة وخاصة في الأطوال لصالح لاعبي كرة السلة، ودراسة (Bayios et al, 2004) والتي أظهرت نتائجها أيضاً إلى أن لاعبات كرة السلة هن الأطول، تليهن الرياضات الأخرى ككرة الطائرة واليد، ونتائج دراسة (Gaurav et al., 2010) التي أظهرت وجود فروق بين لاعبي كرة السلة وكرة الطائرة في متغيرات الطول وكانت بزيادة لدى لاعبي كرة السلة، ودراسة (Pelin et al, 2009) التي أشارت نتائجها إلى أن لاعبي كرة السلة والكرة الطائرة يتميزون في الطول، وطول الأطراف السفلية والعلوية. ودراسة (Milanović et al, 2012) التي أظهرت نتائجها أن لاعبي كرة القدم يتميزون بقصر القامة مقارنة بالرياضات الأخرى، ودراسة (Bandyopadhyay, 2007) التي أشارت نتائجها لوجود اختلافات في الأطوال حيث كانت بشكل أقل لدى لاعبي كرة القدم مقارنة بكرة الطائرة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في الكتلة بين لاعبي كرة السلة وكرة القدم، حيث بلغ متوسط كتلة لاعبي كرة القدم (2.18 ± 79.14) بينما بلغ (3.01 ± 86.22) لدى لاعبي كرة السلة، ويرى الباحث أن قدرة الأطراف العليا تزداد بزيادة الكتلة (مع إن زيادة الكتلة تؤثر على قدرة الرجلين) أي إن للكتلة دوراً في زيادة قدرة الذراعين لذا فهناك علاقة بين الكتلة وقدرة الأطراف وهذا ما يحتاجه

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدوي بني ملح

لاعب كرة السلة، وهذا ما أكده حسانين (Hasanin, 1995). كما أشارت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) ودراسة (Pelin et al, 2009) بأن لعبة كرة السلة تحتاج إلى تركيب جسمي معين من حيث الطول والكتلة وطول الأطراف حيث تعد من العوامل الرئيسية والمتطلبات الأساسية لهذه الرياضة، ويشير (أغا، (Agha, W. (2010)

و (Mohammad, et al., 2001) بأن اللاعبين الذين يتمتعون بزيادة في طول الأطراف هم الأنجح في استخدام الحركات الارتكازية والتصويب والهروب من الخصم، وردود الفعل السريعة، وأن بإمكانهم الوصول بسهولة وسرعة فائقة قريباً من الهدف أو التصويب من فوق اللاعبين ولم الكرات المرتدة. ومن هنا فإن هناك علاقة بين صفات الجسم مثل الطول والوزن وطول الأطراف وبين المستوى الرياضي العالي حيث تعتمد لعبة كرة السلة عليها، لذا لا بد من ملاحظتها عند اختيار الرياضيين في هذه الرياضة، ويتفق قياس الكتلة مع دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) حيث أظهرت النتائج وجود اختلاف في الكتلة بين لاعبي كرة السلة وكرة القدم، لصالح لاعبي كرة السلة. ودراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) التي أظهرت نتائجها وجود اختلاف في القياسات الأنثروبومترية بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة وخاصة في الكتلة وكان ذلك لصالح لاعبي كرة السلة، بينما اختلفت مع دراسة (Popovic et al., 2013) التي امتاز لاعبو كرة القدم فيها بأنهم الأكثر كتلة مقارنة بكرة اليد.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق في قياس محيط الفخذ (Thigh Girth) حيث بلغ (2.81±49.55) للاعبي كرة القدم في حين بلغ (3.62±46.14) للاعبي كرة السلة ويرى الباحث أنه من القياسات الجسمية الهامة للاعبي كرة القدم فالأطراف السفلية (منطقة الفخذ وكذلك الساق) تحتوي على مجموعة من العضلات تعتبر من أكبر وأقوى العضلات العاملة في الجسم، حيث أن عضلات الفخذ، مسئولة عن الحركة الأساسية لأداء عملية ركل الكرة، لذلك كلما تميزت هذه العضلات بالضخامة والقوة ساهمت في ركل الكرة لأبعد مسافة ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت الدراسات إليه أبو فروه، (Abu Farwa, 2005) و (Gleeson et al, 1998) و (Abdulfattah, et al., 1994) (000, 000) وهو أن عضلات الفخذ ذات الأربعة رؤوس (Quadriceps) وعضلات الساق وخلف الفخذ (Hamstring) وذات الثلاثة رؤوس (Triceps) هذه المجموعات العضلية هي لإنتاج قوة عضلية كبيرة يستخدمها اللاعب في الركل والوثب. أما

محيط الصدر (Chest Girth) وكذلك محيط العضد (Upper Arm Girth) فكانت مميزة بـكبرها لدى لاعبي كرة السلة حيث بلغت (3.85 ± 89.13) (2.02 ± 29.4) ، بينما بلغت (3.57 ± 84.10) (1.51 ± 26.9) لدى لاعبي كرة القدم، ويفسر الباحث ذلك بأن اللاعب في كرة السلة يعتمد على المجموعات العضلية الموجودة في الصدر وأعلى للذراع فهي المسئولة عن عملية رمي الكرة وخاصة من مسافات بعيدة لذلك كلما تميزت هذه العضلات بالضخامة والقوة سوف تؤدي إلى رمي الكرة لأبعد مسافة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pelín et al, 2009) والتي أظهرت بأن لاعبي كرة السلة يمتازون بمحيطات أكبر في الطرف العلوي بينما لاعبي كرة القدم هم الأكبر في محيطات الطرف السفلي. ونتائج دراسة (Gaurav et al., 2010) التي أظهرت أن حجم العضلة ذات الرأسين العضدية كانت أكبر لدى لاعبو كرة السلة، ونتائج دراسة (Milanović et al, 2012) التي أشارت إلى أن محيط الفخذ تميز بالكبر لدى لاعبي كرة القدم، فيما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة (Bandyopadhyay, 2007) التي لم تشر نتائجها إلى وجود فروق بين اللاعبين في محيطات الطرف العلوي والطرف السفلي.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق في قياسات "دهن فوق العظم الحرقفي (Suprailiac Skinfold) حيث بلغ لدى لاعبي كرة القدم (16.18 ± 2.61) ملم ولدى لاعبي كرة السلة (3.57 ± 14.10) ملم ودهن البطن (Abdominal Skinfold) (6.31 ± 25.55) لدى لاعبي كرة القدم و (4.88 ± 21.20) للاعبي كرة السلة، ونسبة الدهون/كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat) حيث بلغت (2.12 ± 6.10) % لدى لاعبي كرة القدم بينما بلغت (2.01 ± 5.60) % للاعبي كرة السلة، وإذا عدنا للجدول (1) فإننا نرى بأن مؤشر كتلة الجسم (كغم/م²) (Body mass index) كانت قيمته (1.34 ± 24.55) لدى لاعبي كرة القدم بينما بلغ (2.16 ± 21.17) لدى لاعبي كرة السلة وهذا يظهر وجود فروق بسيطة بالنمط الجسماني بين لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة ووجود اختلاف في شحوم الجسم المذكورة أعلاه ومع ذلك فإن النتائج تظهر بأن النمط الجسماني لدى مجموعتي الدراسة هو النمط العضلي الطبيعي، وذلك حسب جدول النمط الجسماني (Hasanin, 1996)، ويرجع السبب في اختلاف الشحوم بين مجموعتي الدراسة إلى أن لاعبي كرة السلة يركضون بشكل مستمر طوال المباراة وبالتالي يستهلكون الكثير من الطاقة المتوفرة في مخازن العضلات أو الكبد أو المخزنه أسفل الجلد، بينما لاعبي كرة القدم فأنهم يركضون بشكل أقل نسبياً، وعلى الرغم من هذه النتيجة فكلتا المجموعتين يتمتعون بأجسام رياضية ولياقة طبيعية، وحسب ما

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

أشارت إليه طريقة (jackson/pollock4caliper method) حيث بينت أن نسبة الشحوم الكلية إذا بلغت بين (6-13%) فإنها تشير إلى اللياقة العالية، وإذا بلغت بين (14-17%) فتشير إلى اللياقة الطبيعية، وإذا بلغت بين (18-25%) تشير إلى مقبول، في حين أن (25%) فأكثر تشير إلى السمنة وانخفاض اللياقة البدنية، وبالتالي فقد كانت لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة بين (14-17%) وهذا يعني بأن أفراد الدراسة يتمتعون باللياقة الطبيعية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Pelín et al, 2009) التي أظهرت بأن لاعبي كرة القدم هم الأكثر شحوماً وخاصة في منطقة فوق البطن. ونتائج دراسة (Milanović et al, 2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في (شحوم العضد الأمامي والخلفي، وشحوم البطن، والفخذ، والخصر، والدهون الكلية) بين لاعبي كرة القدم وكرة اليد.

وتختلف مع نتائج دراسة (Rexhepi & Brestovci, 2010) التي أظهرت وجود اختلاف سمك الشحوم لمناطق (العضد، البطن، الفخذ، الصدر، الساق)، لصالح لاعبي كرة السلة، ومع دراسة (Popovic et al., 2013) والتي أظهرت بأن لاعبي كرة القدم الأقل في شحوم الجسم، ومع نتائج دراسة (Gaurav et al., 2010) والتي أظهرت بان سمك طية الجلد، ونسبة الدهون الكلية في الجسم والكتلة الخالية من الدهون كانت بزيادة لدى لاعبي كرة السلة، ونتائج دراسة (Bandyopadhyay, 2007) التي أظهرت إلى وجود اختلافات في نسبة الدهون الكلية ومؤشر كتلة الجسم والأطوال حيث كانت بشكل أكبر لدى لاعبي الكرة الطائرة مقارنة بلاعبي كرة القدم، أما القياسات الأخرى فلم تشر النتائج إلى وجود فروق بينها، ويرى الباحث بأن هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسات ونتيجة الدراسة الحالية يرجع إلى عينات هذه الدراسات والألعاب الرياضية المختلفة ونوع الفئة المستهدفة (إناث أحياناً).

كما أظهرت النتائج وجود فروق في متغير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بين لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة السلة فكانت قيمتها على جهازي السير المتحرك والأرجوميتر على التوالي (4.2 ± 48.1) (2.35 ± 2.52) للاعبي كرة القدم (3.1 ± 40.0) (1.93 ± 2.17) للاعبي كرة السلة هذا يظهر بأن القدرة الهوائية كانت أكبر لدى لاعبي كرة القدم ويعزى الباحث السبب إلى مقدار العبء الذي وصل إليه اللاعبون خلال أدائهم على جهازي السير المتحرك والأرجوميتر حيث كان ذلك لصالح لاعبي كرة القدم، وإلى زمن الأداء بالدقائق حيث تأخر ظهور التعب لدى لاعبي كرة

القدم، إضافةً إلى ذلك فإن المعادلات المستخدمة في تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بهذه الدراسة هي في الأساس تعتمد على هذه المؤشرات، وعلى هذا الأساس تم تفسير هذا المؤشر (القدرة الهوائية)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الربيعي وعبيد، (Arrobaie, M. et al. (2007) التي لم تشر نتائجها وجود فروق في القدرة الهوائية بين لاعبي كرة السلة وكرة القدم وكرة اليد وكرة الطائرة.

الاستنتاجات

توصل الباحث بعد تحليل النتائج ومناقشتها إلى الاستنتاجات الآتية:

1. يتميز لاعبو كرة السلة بزيادة في الطول (body Height)، والوزن (Body Weight)، طول الرجل (Leg Length) وطول الذراع (Total Arm Length) والطول من الجلوس (Sitting Height) محيط الصدر (Chest Girth) وكذلك محيط العضد (Upper Arm Girth) مقارنة بلاعبي كرة القدم.
2. يتميز لاعبو كرة القدم بزيادة في محيط الفخذ (Thigh Girth) ودهن فوق العظم الحرقفي (Suprailiac Skinfold) ودهن البطن (Abdominal Skinfold) ونسبة الدهون/ كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat) والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (vo2max) مقارنة بلاعبي كرة السلة.
3. يظهر من نتائج البحث الحالي أن أفراد العينة تشابهوا في بعض القياسات الأنتروبومترية الأخرى.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه الباحث من استنتاجات فإنه يوصي بما يأتي:

- 1- ضرورة زيادة اهتمام القائمين على برامج التفوق الرياضي بجامعة اليرموك بالقياسات الجسمية والقدرات الهوائية للاعبين.
- 2- محاولة الباحثين والمدربين الاستفادة من المعادلتين اللتين وضعتا في تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى اللاعبين.
- 4- إجراء دراسات مماثلة، والبحث عن قياسات جسمية ومؤشرات وظيفية أخرى مؤثرة في الأداء.

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

المراجع

- أبو فروه، هشام، (2005). العلاقة بين القياسات الجسمية والأداء المهاري عند ناشئي مراكز الواعدين بكرة القدم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
- آغا، وئام عامر عبد الله (2010). علاقة بعض القياسات الانثروبومترية بالقوة الانفجارية للأطراف العليا والسفلى للاعبات كرة السلة، مجلة علوم التربية الرياضية، بابل، (3)، 79-92.
- حسانين، محمد صبحي (1996). التقويم والقياس في التربية الرياضية. الجزء الثاني، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
- حسانين، محمد صبحي (2003). القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة، ط 2، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- حسانين، محمد صبحي (1996). المرجع في القياسات الجسمية ، دار المعارف للنشر والطباعة، القاهرة، ص 19.
- حسانين، محمد صبحي (1995). التقويم والقياس في التربية البدنية. ج 1، ط 3 دار الفكر العربي، القاهرة.
- رضوان، محمد نصر الدين (1997). المرجع في القياسات الجسمية ، دار الفكر العربي، القاهرة ص 20.
- عبد الفتاح، أحمد أبو العلا، وسيد، أحمد نصر الدين (1993). فسيولوجيا اللياقة البدنية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 75-77
- عبد الفتاح، أبو العلا، والشعلان، ابراهيم (1994). فسيولوجيا التدريب في كرة القدم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الفتاح، أبو العلا (2000)، بيولوجيا الرياضة وصحة الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 65-66.

عبد القادر، عزه مصطفى، و حجي، زيني مشكو، ومحمد، عائدة يونس (2010). القياسات الجسمية ودورها في السعة الحيوية (دراسة تطبيقية) لدى لاعبي أندية المنطقة الشمالية لكرة اليد الدوري الممتاز، المجلة العراقية للعلوم الإحصائية، (17)، ص 401-412.

عبد الله، إياد محمد، وعزيز، خالد محمود، وإسماعيل، رياض احمد، ومحمود نوفل محمد (2001). بعض القياسات الجسمية وعلاقتها ببعض الصفات البدنية لدى لاعبي كرة السلة كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، مجلة التربية الرياضية، 10 (4)، ص 167-184.

الربيعي، محمود داود وعبيد، وسوسن هود (2007). مقارنة لبعض مؤشرات القدرة الهوائية واللاهوائية بين لاعبي الألعاب الفرقية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، 34 (2)، 259-268.

الهزاع، هزاع (1992). فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين، الاتحاد السعودي للطب الرياضي، الرياض، السعودية.

الهزاع، هزاع محمد (2005). التكوين الجسمي للإنسان وتقدير نسبة الشحوم لدى الأطفال والشباب، حلقة تدريب، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

Reference

- Abu Farwa, H.(2005). The Relationship between Anthropometric Measurement and Skillful Performance of Football Potential Youth Centers. Unpublished M.A Dissertaion, Faculty of Physical Education, Jordan University.
- Agha, W.(2010). " The relation of Some Of the Anthropometric Measurement with The Explosive Power of The Upper Limbs of Basketball Players". Journal of sport Sciences, Babel, 3(3), PP.79-92.
- Hasanin, M. (1996) .Evaluation and Measurement in Phsical Education, 2nd Part. Dar Al-Feker, Cairo.
- Hasanin, M. (2003). Evaluation and Measurement in Phsical Education, 2nd ed. Dar Al-Feker, Cairo
- Hasanin, M. (1996). Reference of Anthropometric Measurement. Dar Al-Ma'aref, p.19. Cairo.
- Hasanin, M. (1996). Evaluation and Measurement in Phsical Education, 1st Part, 3rd ed. Dar Al-Feker, Cairo.
- Radwan, M.(1997). Reference on Anthropometric measurement. Dar Al-Feker, p.20. Cairo.
- Abdulfattah, A. et al.(1993) Physiology of Physical Education, 1st ed., Dar Al-Feker, P.75-77. Cairo
- Abdulfattah, A. et al.(1994) Physiology of Football Training. Dar Al-Feker, Cairo.
- Abdulfattah, A.(2000). Sport Biology and Athlete Health. Dar Al-Feker. PP.65-66. Cairo.
- Abdulqader, A. et al. (2010). Anthropometric Measurement and Their role in Vital Capacity of the Nortern Region Handball Clubs Players/ Premier League (An Emperical Study)". The Iraqi Journal For Statistical Sciences.
- Abdullah, I. et al. (2001). Some Anthropometric Measurement and Their Relation to Some Physical Characteristics of Volleyball Players". Faculty of Physical Education, Al-Mousel University. Journal of Physical Education, 10(4), PP.167-184.
- Arrobaie, M. et al.(2007). A Comparison of Some Aerobic and Non-Aerobic Capacity Indicators of Team Players". Derasat Journal, Faculty Sciences, Jordan University, 34(2), PP.259-268.
- Al_Hazza', H.(1992). Physiology of the Physical Exertion of Children and Young People". The Saudi Union Of Sports Medicine, Al-Riyadh, KSA.

- Al_Hazza', H.(2005). The Human Body Composition and Fats Estimation at Children and Adults, A Training Course. King Saud University,Al-Riyadh.KSA.
- Bandyopadhyay, A. (2007). Anthropometry and Body composition in soccer and Volleyball Players in West Bengal, India., J. Physiol. Anthropol. 26(4): 501-505.
- Carter JEL & Heath HB.(1990). Somatotyping– development and application. Cambridge University Press.
- Claessens AL, Veer FM, Stijnen V, Lefevre J, Maes H, Steens G, Beunen G.(1991). Anthropometric characteristics of outstanding male and female gymnasts. J Sports Sci;9:53-74.
- Duquet. W, Carter JEL.(1996). Somatotyping. In: Eston R, Reilly T, (Eds). Kinanthropometry and exercise physiology laboratory manual. London: E & FN Spon,35-50.
- Freedman, D & Perry G.(2000) Body composition and health status among children and adolescents. Prev Med, 31: S34-S53.
- Gleeson, N., Reilly T., Mercer T., Rakowski, S. and Rees, D. (1998). Influence of acute endurance activity on leg neuromuscular and musculoskeletal performance .Medicine and Science in Sports and Exercise, 30: 596-608.
- Gualdi-Russo E, Zaccagni I.(2001). Somatotype, role and performance in elite volleyball players. J Sports Med Phys Fitness;41:256-62.
- Hadzic, R.; Bjelica, D. & Popovic, S.(2012) Comparative study of anthropometric measurement and body composition between elite basketball and volleyball players. Research in Physical Education, Sport and Health, 1(1):103-8..
- Heyward, V, Stolarczyk L.(1996). Applied Body Composition Assessment . Champaign (IL): Human Kinetics, 1996.
- Leibetseder V.J, C. Ekmekcioglu, P. Haber .(2002).A Simple Running Test to Estimate Cardio Respiratory Fitness, Journal of Exercise Physiology , 5(3):6-13.
- Malina, R. M.; Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical activity. Champaign, Human Kinetics.
- Matthys, S.; Vaeyens, R.; Vandendriessche, J.; Vandorpe, B.; Pion, J.; Coutts, A.; Lenoir, M. & Philippaerts. R.(2011). A multidisciplinary identification model for youth handball. Eur. J. Sport Sci., 11(5): 355-63.
- McArdle, W.D., Katch, F.I. and Katch, V.L. (1996).Exercise Physiology: Energy, Nutrition, and Human Performance, 4th edition, Philadelphia: Lea and Febiger, 188-213.

دراسة مقارنة للقياسات الأنثروبومترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بديوي بني ملحم

-
- Miçoogulları, O.; Kirazcı, S. & Altunsöz, S.(2012). Effects of Internal, External and Preference of Attentional Focus Feedback Instructions on Learning Soccer "Head Kick". Monten. J. Sports Sci. Med., 1(1):21-6.
- Milanović,D, Vuleta,D and Antonio Šišić(2012). Comparative Analysis of Morphological Characteristics of Goalkeepers in Football and Handball Monten. J. Sports Sci. Med. 1(1): 5–9.
- Monyeki KD, Amusa LO, Toriola AL, Wekesa M, Ridder JH.(1998). Somatotypes of elite basketball and handball players at the 6th all Africa games. Afr J Phys Education;4:1-7.
- Nikituk B.A.(1989). Anatomy and Sport Morphology, published by "Physical Education and Culture" Moscow .
- Papadopoulou, D, Papadopoulou, K, Gallos K, Likasas G, Paraskevas G, & Fachantidou A.(2002). Anthropometric Differences of Top Greek and Foreign Volleyball Players. Inter J Volleyball Res;5(1):26-9.
- Popovic, S.; Bjelica, D.; Petkovic, J. & Muratovic, A.(2012). Comparative Study of Anthropometric Measurement and Body Composition between Elite Soccer and Handball Players. In: 4th International Scientific Conference "Contemporary Kinesiology". Split: Faculty of Kinesiology, University of Split, pp.102-8.
- Rexhepi, A. & Brestovci, B.(2010) Differences in bodily growth between young footballers and basketball players. Int. J.Morphol., 28(2):415-20.
- Scot K. Powers & Edward T. Howky(2004). "Body Composition "In book" Exercise " McGraw Hill pub. USA. p.(362).
- Triki, M.; Rebai, H.; Abroug, T.; Masmoudi, K.; Fellmann, N.;Zouari, M. & Tabka, Z.(2012). Comparative study of body composition and anaerobic performance between football and judo groups. Sci. Sports, 27(5):293-9.
- Zaccagni, L.(2012) Anthropometric characteristics and body composition of Italian national wrestlers, Eur. J. Sport Sci., 12(2):145-51.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلیمیة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبد الرحمن عبد الهاشمي*

سهير محمد قاسم

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلیمیة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية التعلیمیة، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية العاملين في العام الدراسي 2011-2012 في مديرية التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية بعد توزيعهم على مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (30) معلماً ومعلمة، تدرّبو من خلال البرنامج التدريبي المقترح، وضابطة تكوّنت من (30) معلماً ومعلمة، تدرّبو وفق برنامج التدريب المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي في العام الدراسي المذكور.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي هدف تطوير كفايات التعليم لدى معلمي اللغة العربية، كما أعدت استمارة ملاحظة، وقد تحقق الباحثان من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة محكمين ذوي اختصاص وخبرة، كما تحققا من ثباتهما بتطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في كفايات المعلمين، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تطوير كفايات المعلمين تُعزى إلى التفاعل بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحداقة التعلیمیة، والاعتیادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

* جامعة عمان العربية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/4م.

تاريخ قبول البحث: 2015/8/23م.

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

The Effect of a Training Program Based on Teaching Expertise in the Competencies of Arabic language teachers

Abed Al-Rahman Al-Hashimi

Suhair Mohammad Qasem

Abstract

This study aims to assess the impact of teaching expertise based on a training program for Arabic language teachers and their teaching competencies. To achieve this purpose, a sample of sixty Arabic teachers (males and females) was selected from the directorate of Ramallah (one of the directorates of the Ministry of Education and Higher Education). The selected teachers were randomly divided into two groups:- a thirty-teacher control group and a thirty-teacher experimental group. The experimental group received a treatment based on teaching expertise the control group was trained by traditional training methods adopted by Ministry of Education and Higher Education.

To answer the study questions, the researchers developed a training program for Arabic language teachers aimed at improving their teaching competencies. Moreover, they designed an observation checklist. A group qualified of validated their study instruments. As for the reliability of the instruments, it was approved through piloting them on external sample.

The study Results showed that there were statistically significant difference at ($\alpha=0.05$) in favor of the experimental group in the area of Arabic teacher teaching competencies.

الإطار النظري للدراسة:

إن العملية التربوية وسيلة المجتمع الزامية إلى إنتاج جيل قادر على القيادة مستلماً ما فيه من تحديات للتعامل مع الواقع والتفويض به وفق رؤى مستقبلية، وذلك يتطلب إعادة النظر والتجديد في المنظومة التربوية من حيث أهدافها ومضامينها ووسائلها لتكون أداة تغيير فعالة، ويكون التعليم رسالة علمية تستند إلى دراسات متخصصة، وليس مجرد عملية ارتجالية غير مخططة، فمهمة التربية لم تعد عملية قراءة أو كتابة فقط فذلك لا يتسق وعصر المعرفة وتقنيات التعليم.

وتحقيقاً لذلك حظي المعلم بنصيب وافر من اهتمام التربويين وذوي العلاقة انطلاقاً من أهمية دوره في العملية التعليمية التعليمية، كما فرضت المتغيرات العالمية أدواراً جديدة له، ونقلته من ملقن للمعرفة إلى مرشد ومصمم وخبير تربوي وباحث عن المستقبل يوظف المعرفة وينقلها من سياق الصف إلى سياقات حيوية أخرى، وعبر هذه الأدوار فالمعلم هو الحلقة الأقوى الذي يضطلع بالجانب الفني، ويترجم المعرفة المجردة إلى معرفة عميقة يسهل التعامل معها وفهمها.

إن تحمل المعلم لمسؤولياته يتطلب العمل على تأهيله ورفع كفاياته لتركز على استكشاف خبرات المتعلم السابقة، وإثارة دافعيته للتعلم. ولم يأت الاهتمام بالمعلم وإعداده مصادفة، فمنذ سنوات طالبت تقارير عديدة بتغيير استراتيجيات إعداد المعلمين في الكليات التربوية منتقدة ما تفرزه من معلمين يفتقرون إلى الفهم العميق للمحتوى أو استراتيجيات التعليم، واهتم الدارسون بمؤسسات إعداد المعلم التي تنادي بتطوير برامج متخصصة ومعايير تنسجم مع وظائفه الجديدة لمواجهة التحديات (Cooper, 1999).

وقد اقتضت الحاجة أن يهتم ذوو العلاقة والمتخصصون بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلم في مجالات متنوعة أكاديمية وتربوية ومسلكية لمسيرة التطورات، وبات لازماً أن تتوفر لدى المعلم شروط الكفاية، وأن يمتلك الصفات والمؤهلات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ ف نوعية المعلم مفتاح يضمن للتعليم بلوغ غاياته (عطية والهاشمي، (Atiyah, M. et al,2008).

وأطلقت وزارة التربية الأردنية (1988) استراتيجية تُعنى بتطوير المناهج بصورة عامة، ومنهاج اللغة العربية خاصة، وتجديد كفايات المعلم ومهاراته آخذين بالاعتبار أدواره الجديدة في ظل عصر المعرفة، ووضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في خطتها الاستراتيجية للتطوير التربوي (2008-2012) إعداد المعلم على سلم أولياتها، فقد أشارت إلى أن 27% من المعلمين هم

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

المؤهلون للتدريس وفي هذا ما يشير إلى ضعف الانسجام بين الواقع والتربية الحديثة، وأطلقت استراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم لتحسين نوعية التعليم من خلال تأهيل المعلمين ورفع مستوى كفاياتهم.

وعقدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2011) مؤتمراً تربوياً هدف تحسين نوعية التعليم في اللغة العربية خاصة، وفي التخصصات الأخرى عامة، للاهتمام بالمعلم ورفع كفاياته ومهاراته وفق حاجاته لتحسين أدائه بغرض النهوض بالتعليم، بما ينعكس على مستوى تحسين تحصيل الطلبة في المهارات الرئيسة التي تُعدّ حاجة ملحة في ظلّ الظروف الزاھنة.

وتوظيف استراتيجيات التدريس وتمكن المعلم من المحتوى التعلّمي يقتضي امتلاكه كفايات تتطلّب أداء مهمّات تعليمية قد تكون ظاهرة تتمثل بالأداء ويمكن ملاحظتها، وكامنة تتمثل بالمعارف والحقائق والمفاهيم. ونتيجة المطالبة بتعلّم أفضل، ورداً على تقليدية استراتيجيات التعليم المعمول بها، ظهرت برامج إعداد للمعلمين مبنية على الكفاية التعلّيمية Competency-Based on Teacher Education تحدد مؤشرات للكفايات المتوقع إنجازها من المعلم (عطية والهاشمي، 2008). (Atiyah, M. et al 2008)

إن التطور المأمول في العملية التعلّمية التعلّيمية ومتطلبات العصر تقتضي وجود معلم يمتلك مهارات خاصة أكثر من مهارات عادية؛ فقد عدّ ليندهارديت وسميث (Leindhardt&Smith, 1986) الحداقة من المصطلحات التي تستمد جذورها من إرھاصات دراسات تفرّدت بإجراء مقارنات بين معلّمين خبراء أو مبتدئين أو محترفين لتصبح الحداقة قدرة وتميّزاً تتزايد باطراد على حلّ المشكلات وتنظيم الحلول واستثمارها لتوفير فهم عميق.

ويمتلك المعلم البارح مهارة الكشف عن المعارف الجديدة ودمجها مع المعارف اللازمة لتكوين مفاهيم جديدة، وبنوع في استراتيجيات تدريسه، ويثير دافعية الطلبة، ويشجّعهم على التفاعل، ويخطط لإيجاد بيئة فعالة يحوّل فيها المفاهيم المجردة إلى مفاهيم قابلة للتعلّم.

ويتميز المعلم الخبير بنوعين من المعارف تتكاملان جنباً إلى جنب، فهناك المعرفة المكتسبة التي تتطور لديه باطلاعه على جوانب نظرية وتطبيقية، وهناك المعرفة المستخدمة التي تترجم من المعرفة المكتسبة داخل غرفة الصف، إن هذه المعرفة تسهم بإيجابية في تطور المعلم وتراكم خبراته الفعالة (Munby & Russell & Martin, 1996).

وقد توسعت الدراسات التي تناولت الحذاقة وأصبحت أكثر وضوحاً؛ فقد ميز وفولك وأنيثا (2010, Anita & Woolfolk) البراعة في التعليم بخصائص، أهمها التخطيط للتدريس وفق الخبرات السابقة وخصائص الطلبة وامتلاك مهارة الكشف عن المعارف السابقة اللازمة عند الطلبة ودمجها بخبرات جديدة لتكوين مفاهيم جديدة ذات معنى والتّركيز على العمليّات أكثر من النّواتج.

وقد لوحظ وجود ضعف في إعداد المعلمين وتدريبهم إضافة إلى قلة برامج التدريب وضعف المتوافر منها، إذ تفتقر هذه البرامج إلى مواكبة المستجدات التربوية ولا تتسم بالاستمرارية، وإن التطور في الجانب الكمي غير كاف ذلك ما أشارت إليه نتائج مؤتمرات وندوات عقدت في أزمنة متباعدة انتهاءً بالسنوات العشر الأخيرة (Obeidat, 2007)؛ الهاشمي والعزاوي، (Atiyah, M. et al, 2008).

وأظهرت تقارير الاختبارات الوطنية والاختبارات الموحدة (Ministry of Education/ Palestine, 2008) ضعف الطلبة في اللغة العربية ومباحث أخرى، إضافة إلى أن معدل التحصيل يرتبط بعوامل متنوّعة، أهمها خصائص المعلم.

إزاء ما سبق من تحديات وضعف في أداء معلّمي اللغة العربية التّدرسيّ في فلسطين (زارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2009)، وإزاء محاولات الإصلاح التي اهتمت بمجال أو أكثر، يجدر التّركيز على جانب مهم يتعلّق بإيجاد معلّم قادر على توظيف قدراته وإمكاناته وتأمّل استراتيجيّات تدريسه بوسائل متنوّعة لتحويل المحتوى التّعلّميّ إلى محتوى قابل للفهم بما ينعكس إيجابياً على المتعلّم، وذلك يتطلّب توافر خصائص للمعلّم قد تتطور لتصل إلى الحذاقة التّعليميّة.

إن نقاط التقاطع بين المحتوى التّعليميّ واستراتيجيّات التّدرّس تشكّل المزيج والتّفاعل لخصائص المعلم الذي يتميز بالحذاقة، ويترجم المحتوى التّعليمي إلى معرفة وفهم ذاتي وليس مجرد التلقين، وعدّ شولمان (Shulman, 1987) المعلم المتميز هو الذي يمتلك مهارات خاصة، ويقدر على التقصي وحل المشكلات والبحث عن الحلول من أجل الفهم العميق والتواصل مع الآخرين بفاعلية.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

وأظهرت دراسة ويب (Webb,1997) التي هدفت تعرّف قدرات المعلمين واختلافهم في الإدراك بتوظيف أداة الملاحظة الصفية والمقابلات، فقد اختلف الحاذق منهم عن المبتدئ المتقدم وعن المبتدئ؛ فالحاذق أكثر قدرة على التخطيط، وحلّ المشكلات، وإصدار أحكام بثقة، بينما يهتم المبتدئ المتقدم بالمناقشة والتغذية الرّاجعة بنسبة أقلّ من الحاذق، ولا ينتقل إلى مراحل متطورة من توظيف المعرفة، ويبقى المبتدئ عند المعرفة الأولى والمناقشة.

وطورت كارلسن (Carlsen, 1999) نموذجاً عدته أساس معرفة المعلم وتتكون من عناصر رئيسية: معرفة السياقات التّربوية العامة، معرفة السياقات التّربوية المحددة، المعرفة البيداغوجية العامة، معرفة المادة التعلّيمية، معرفة المحتويات البيداغوجية وهي نوع من المعرفة المتميزة التي يمتلكها المعلم.

وأوردت جمعية تطوير علم التّعليم (Committee on Developments in the Science of Learning 2000) مراحل خمساً للحاذقين: مبتدئ ومبتدئ متقدم ومختص ومتقن (كفّي) وحاذق يتصف بالتّفوق في تخصصه ويتميز بالسرعة العالية والمهارة في الأداء، وقلة الخطأ وحل المشكلات، إضافة إلى مواصفات أخرى، أهمها أنه يقدم تعليمًا جيّدًا يساعد الطّلبة على التّعلم، ويمتلك التّعلم الجيّد الذي يتصف بالناقد التأملي، ويدرس المعارف الأكثر أهمية ويركّز على اللحظة الأكثر اندماجًا في التّعلم مستفيدًا من غالبية وقته في التّدريس الذي يتسم بالفعاليّة.

وأجرى سميث (Smith, 2004) دراسة حالة هدفت استخدام ممارسات المعلمين بوصفها الإطار النظريّ لتحليل سلوك المعلمين الحاذقين واستجاباتهم اللفظيّة، وكذلك استكشاف مجموعتين من المعلمين الخبراء لدراسة سلوكياتهم، وتكوّنت عينة الدراسة من معلمين ثلاثة في شمال كارولينا، وكذلك بناء أنموذج لتدريس الخبرات للارتقاء بالتعليم النوعي، أما أدوات الدّراسة فكانت الملاحظة والمقابلة، وأظهرت النتائج وجود تفاعل متميز في العرقة الصّفيّة، وكانت النماذج المستخدمة رائعة ومتشابهة، مما يعني وجود خبرات مشتركة في التّدريس يمارسها المعلمون.

وهدفّت دراسة (غنيم، 2005، Ghneim, 2005) قياس تطوير الحداقة التعلّيمية لدى معلمي الكيمياء في صفوف التّعليم الأساسي العليا في وكالة الغوث الدّولية باستخدام الملاحظة الصّفية والمقابلات،

وقد أظهرت نتائجها أهمية البنية المفاهيمية المتناسكة والفهم العميق للمادة التعليمية، وهو متطلب أساسي لتطور معرفة المحتوى البيداغوجية، كما أظهرت وجود تفاوت في الحذاقة بين أفراد العينة.

والحذاقة نوع من المعرفة الخاصة والمهارة التي يمارسها الفرد في مجال معين، وقد يحمل رخصة ممارسة فيها، وهي كذلك نسيج الحياة اليومية التي توفر تميزاً للمعلم وتتطلب أكثر من ذكاء، فالحاذق ليس بالعبقري المعزول، بل هو القادر على توفير بيئة تربوية تستثير عقول الطلبة وتحفزهم وتولد قناعات لديهم بقضايا يتعمقون فيها دون أخذها على علاتها أو مجرد الوقوف عند شكلياتها.

تشكل هذه العناصر بمجموعها مواصفات للمعلم الحاذق، فالعلاقة جدلية بين الاستراتيجيات المناسبة في التدريس والمحتوى التدريسي، وتأتي ثمار الربط بوجود معلم ماهر يشجع الطلبة على التفكير، ويقود طلبته للتوصل إلى النتائج المنشودة، ويعترف بإنجازاتهم بغض النظر عن حجمها.

وأجرت ويلسون (Wilson, 2008) دراسة هدفت تعرف خبرات المعلمين وتطوير معارفهم بالتدريب والمران ومعرفة كيفية تعليم المحتوى بوصفها جزءاً من الحذاقة التعليمية، واستكشاف استراتيجيات تدريس تساعد المعلمين على بناء معارف البنائية، واستخدمت الدراسة الملاحظة الصفية والمقابلات إذ أظهرت نتائجها أن استخدام فئة من المعلمين لمعارف الطلبة للكشف عن استراتيجيات التدريس الأنسب التي قد يوظفها المعلم بفعالية، وأصبحت معارف المعلمين أكثر تكاملاً مع نهاية البرنامج التدريبي التي نضجت بفعل مناقشات أحدثت معرفة بنائية لديهم.

وأظهرت دراسة أبي داوود (Abu Dawood, 2008) التي هدفت معرفة الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية/الخليل أن نسبة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات كبيرة في جميع مجالات الدراسة، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لممارسة الكفايات تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، خبرة التدريس).

وأكدت دراسة دريل وديلونج وفيرلوب (Driel & Dlong & Verlop, 2009) وجود أثر في تطور معرفة المعلمين البيداغوجية، إضافة إلى تأثير بعض المعلمين بالمشرفين في تطور الحذاقة عندهم، كما أظهر المعلمون ذوو الخبرة النماية حرصاً أكبر على توظيف كيفية تعليم المحتوى.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

وقد وفّرت الدراسات السابقة إطاراً نظرياً أسهم في إغناء الدراسة الحالية إذ قدّمت مادة حيوية واقعية خاصة في مجال الحداقة التعلّيمية وتوصيفها بدقّة بالتركيز على خبرات المعلمين ومعارفهم بوصفها جزءاً من هذه الحداقة، وذلك بطرائق وآليات من شأنها رفع قدرات المعلمين باستراتيجيات متنوعة تلبي حاجاتهم جنباً إلى جنب تطوير معارفهم وقدراتهم في المحتوى التعليمي خاصة أن هذه الدراسات قد أكّدت وجود فروق بين المعلمين واختلاف في قدراتهم ينعكس على الطلبة في الصّف، فالمعلمون الحاذقون هم أكثر قدرة على التّخطيط والتّنفيد.

وتطرّقت الدّراسات إلى كفايات المعلم وأهمية امتلاكه لكفايات مهمّة أساسية ضمن مستويات عديدة ومراحل مع ضرورة توفير برامج قادرة على النهوض بهذه الكفايات. أما الدراسة الحالية فتميزت بتوفير برنامج يركّز على الحداقة التعلّيمية من خلال رفع قدرات المعلم في المواقف التعلّيمية التعلّمية ليكون حاذقاً بما ينعكس إيجابياً على الطلبة داخل الغرف الصفية.

أسئلة الدّراسة:

أجابت الدّراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الكفايات التعلّيمية اللازمة لحداقة معلم اللغة العربيّة؟
2. ما مكّونات البرنامج التدريبيّ القائم على الحداقة التعلّيمية لتطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟
3. ما أثر البرنامج التدريبيّ القائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟
4. هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (البرنامج التدريبيّ القائم على الحداقة التعلّيمية والاعتياديّ) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟

أهمية الدّراسة:

تهدف الدّراسة بناء برنامج تدريبيّ لمعلمي اللغة العربيّة قائم على الحداقة التعلّيمية وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التعلّيمية. وتكمن أهمية هذه الدّراسة في سعيها إلى تطوير برنامج تدريبيّ قائم على الحداقة التعلّيمية في اللغة العربية التي تعدّ مجالاً خصباً في مجال البحث والنّقصي، كما

تستمد هذه الدراسة أهميتها من توفير مادة عميقة متخصصة جمعت بين المحتوى التعليمي وآليات توظيفه من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة تراعي حاجات المعلمين وخصائصهم.

وتوفر هذه الدراسة مادة نظرية تستند إلى منهجية علمية، ونظريات متنوعة في البحث قد يفيد منها ذوو القرار والجهات المعنية في الوزارة والمؤسسات التربوية والمشرفون التربويون في تدريب المعلمين. وبذلك تكون فاتحة أفق للعمل في تخصصات أخرى، لا سيما أن الحداثة التعليمية لا تختص بمبحث بعينه، وقد تعمق هذه الدراسة لدى المعلمين أهمية توظيف التفكير بأنواعه داخل الغرفة الصفية للوصول إلى جميع الطلبة ومراعاة ذكواتهم العديدة.

التعريف بالمصطلحات إجرائياً:

البرنامج التدريبي:

مخطط تفصيلي منظم يتضمن أهدافاً ومحتوى وأنشطة، يستند إلى امتلاك معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات خاصة و متميزة تُضاف إلى مهاراته وخبراته الأساسية، تهدف إلى تطوير كفاياته التعليمية، ويشتمل البرنامج على إجراءات وآليات متابعة وتنفيذ وتقييم في الجانبين: النظري والتطبيقي.

معلمو اللغة العربية:

الأشخاص الذين يعملون في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية لتدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا للصفوف من (5-10) ممن يحملون مؤهلاً علمياً: درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وقد كُلفوا رسمياً من وزارة التربية والتعليم العالي للعمل بعد اجتيازهم امتحان قبول معمول به ومقابلة شخصية.

الحداثة التعليمية:

امتلاك معلم اللغة العربية الفهم العميق للمحتوى التعليمي، والتمكن باقتدار من استراتيجيات تدريسه بصورة أمثلة ووسائل وأسئلة ومناقشة وتمثيلات للمحتوى الدراسي، يستخدمها المعلم لتحويل المفاهيم المجردة والمحتوى الأكاديمي إلى مفاهيم ومحتوى قابل للتعلم، وتتكون الحداثة التعليمية من عناصر أهمها، المحتوى التعليمي العميق والخبرة التدريسية.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

الكفايات التعلّيمية:

قدرة معلّم اللغة العربيّة على الأداء بدراية واقتدار بما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات في مجال عمله؛ ليكون قادراً على الأداء، وتأتي هذه الكفايات بمستويات، في التّخطيط، والتّقييد، والتّقويم والتّطوير، وقد قيست باستمرار (الملاحظة) التي أعدها الباحثان.

محددات الدّراسة:

اقتصرت الدّراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين للصفوف (5-10) في مديرية التربية والتعليم/ رام الله في المدارس الحكوميّة التابعة للسلطة الوطنيّة الفلسطينيّة. أما مدة تطبيق الدّراسة شهران ونصف الشهر، بواقع لقاءين أسبوعياً خلال الفصل الدّراسيّ الأول للعام 2012/2011.

منهجية الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ للكشف عن أثر تدريب معلمي اللغة العربيّة على البرنامج التّديريّ القائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفاياتهم التعلّيمية. وبلغ مجتمع الدّراسة (411) معلّماً في مديرية التربية/ رام الله التابعة للسلطة الوطنيّة الفلسطينيّة في العام 2011/2010 ممن يدرّسون المرحلة الأساسيّة العليا للصفوف من (5-10). والجدول (1) يُظهر توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس والخبرة

الخبرة	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى		عدد	نسبة
	عدد	نسبة	عدد	نسبة		
أقل من 5 سنوات	112	%27.25	88	% 21.41	200	% 48.66
من 5- أقل من 10 سنوات	31	%7.54	42	%10.22	73	%17.76
سنوات بأكثر 10	42	%10.22	96	%23.36	138	%33.58
المجموع الكلي	185	%45.01	226	%54.99	411	%100.00

وتكوّنت عينة الدّراسة من (60) معلّم لغة عربيّة ممن يدرسون صفوف المرحلة الأساسيّة العليا (5-10) في مديريّة رام الله في العام الدراسي (2011-2012) وتم توزيعهم على شعبتين: تجريبية ضمت (30) معلّمًا منهم (16) معلّمًا و (14) معلّمة، تلقّت تدريبيًا على البرنامج التّديري، وضابطة تكوّنت من (30) معلّمًا ومعلّمة، منهم (11) معلّمًا و(19) معلّمة وتلقّت التّدريب الاعتياديّ في الوزارة الفلسطينيّة؛ إذ تطرق إلى تحليل المحتوى التعليمي للصفوف الأساسيّة العليا (5-10) وقد تزامن مع تدريب المجموعة التجريبية. ورُوعي في اختيار العينة العشوائية متغيرا الجنس وسنوات الخبرة في توزيع المجموعتين: التّجريبية والضّابطة، والجدول (2) يبيّن خصائص العينة:

الجدول (2) توزيع عينة الدّراسة حسب المجموعة والجنس وسنوات الخبرة التّعليمية

المجموعة	الخبرة	الجنس				المجموع	
		نكر		أنثى		عدد	نسبة
		عدد	نسبة	عدد	نسبة		
التّجريبية	أقل من 5 سنوات	10	33.3%	7	23.3%	17	56.7%
	من 5- أقل من 10 سنوات	3	10.0%	1	3.3%	4	13.3%
	سنوات فأكثر 10 فأكثر	3	10.0%	6	20.0%	9	30.0%
	المجموع الكلي	16	53.3%	14	46.7%	30	100%
الضابطة	أقل من 5 سنوات	6	20.0%	6	20.0%	12	40.0%
	من 5- أقل من 10 سنوات	2	6.7%	5	16.7%	7	23.3%
	سنوات فأكثر 10	3	10.0%	8	26.7%	11	36.7%
	المجموع الكلي	11	36.7%	19	63.3%	30	100%

أداتا الدّراسة:

لغرض تعرّف أثر البرنامج التّديري القائم على الحداقة التّعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، أعدّ الباحثان استمارة الملاحظة التي استندت إلى كفايات تعليمية يمتلكها المعلّم في الصّف وفق مؤشرات واضحة تظهر في أداء المعلّم وممارسته داخل الغرفة الصفيّة، حيث اشتملت هذه الاستمارة على (36) مهارة فرعية توزّعت على (7) كفايات رئيسة (ملحق رقم 1). وقد طبّقت هذه الاستمارة قبليًا وبعديًا على المجموعتين التّجريبية والضّابطة بواقع زيارة لكل معلّم ومعلّمة.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

البرنامج التدريبي:

وهو مجموعة أنشطة منظّمة ومخططة تضمّنت مقدّمة وأنشطة واستراتيجيات تقويم وتدريب، ووزّع إلى جزء خاصّ بالمدرّب تضمّن هدف النشاط وإجراءاته ووسائل تنفيذه وتقويمه، وآخر للمدرّب اشتمل على أوراق عمل تخصّ عينة الدراسة (المعلّمون) حيثُ طبّق فردياً وجماعياً، وقد مرّ إعداد البرنامج التدريبيّ بخطوات ومراحل بدءاً من تحديد النتائج التعليمية المأمولة، وإعداد محتوى البرنامج واختيار التقنيات المناسبة، وخطة تفصيلية للتنفيذ. ولتطبيق هذا البرنامج تمّ تحديد عدد من اللقاءات اللازمة، إذ طبّق بعقد لقاء أسبوعيّ لكل مجموعة بواقع (50) ساعة تدريبية وبلغ مجموع اللقاءات (13) لقاءً بواقع خمسين ساعة تدريبية.

واستند البرنامج إلى استراتيجيات متنوّعة في التّدريب بأنماط تعاونية وذاتية ركّزت بمجموعها على المدرّب محوراً للتّدريب من خلال أنشطة تطبيقية وحصصاً صفية في مختلف مراحل التّدريب مع الأخذ بالاعتبار التّقويم بأشكاله في الحصة الصفية وفي التّدريب، وتنوّعت استراتيجيات التّدريب وطرائقه ما بين تعاوني، وحوار ومناقشة، وحلّ مشكلات، وطرائق استقرائية واستنتاجية وعصف ذهنيّ؛ فهناك مهارات نظرية تطبيقية يمارسها المعلم في الصّف، ثم يعود إلى التّدريب للحصول على تغذية راجعة من أقرانه المدرّبين.

وتنوّعت التقنيات التعليمية في البرنامج من أشرطة سمعية وبصرية وقراءات إضافية داخل الحصص الصفية، وتنوّع التّقويم، فهناك التّقويم القبلي مثل تقديم مهمات توزّع على المدرّبين، وفي أثناء التّدريب، فقد يعدّ المدرّب درساً ويخطط لنتائج التّعلم، وهناك تقويم بعدي ذاتي، إذ نفذ المدرّبون حصصاً صفية لطلبتهم في المدرسة، ثم عادوا إلى التّدريب لأخذ تغذية راجعة (نقاط قوة وضعف) حول ما تمّ تنفيذه في الصّف.

وتولى الباحثان مهمة تنفيذ البرنامج التدريبيّ القائم على الحداقة التعليمية للمجموعة التجريبية وعددهم (30) معلّماً ومعلّمة لغة عربية للمرحلة الأساسية العليا للصفوف من (5-10)، في حين تدرّبت المجموعة الضابطة ضمن برنامج اعتياديّ في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في فترة تزامنت مع تدريب المجموعة التجريبية تقريباً، وقد اشتمل البرنامج الاعتياديّ على موضوعات في المحتوى التعليمي وتحليل المحتوى وفق استراتيجيات التّدريب المعمول بها.

صدق الأدوات:

للتحقق من صدق استمارة الملاحظة والبرنامج التدريبي فقد عرضا على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء ملاحظاتهم تم الرجوع إلى المزيد من الدراسات والأدب التربوي، ومهارات تعليم اللغة العربية، ونماذج تحليل المحتوى، وأجريت التعديلات المناسبة.

ثبات استمارة الملاحظة:

لقياس ثبات الأداة تم تدريب أحد مشرفي اللغة العربية على إجرائها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) معلماً ومعلمة. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرف مدى التوافق بين نتائج الملاحظين، إذ بلغت قيمة الثبات (0.81)، وبغرض تعرف مدى انسجام الفقرات وفق مجالاتها ومع بعضها بعضاً تم حساب معامل الثبات بناء على ملاحظة الباحثين للعينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، فلو حظ ارتفاع معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ليصل إلى (0.98).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل في الدراسة هو البرنامج التدريبي، وله مستويان:

1. البرنامج التدريبي للمعلمين القائم على الحذاقة التعليمية ودرّس للمجموعة التجريبية.
2. البرنامج الاعتيادي للمعلمين المعمول به في الوزارة ودرّس للمجموعة الضابطة.
3. هناك المتغير التصنيفي، وهو الجنس (معلمون)، و(معلمات).
4. سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات، من (5) سنوات إلى أقل من (10)، (10) سنوات فأكثر.
5. أما المتغيرات التابعة، فهي كفايات معلمي اللغة العربية التعليمية.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة تصميماً تجريبياً تمثل في اختيار مجموعتين، (تجريبية وضابطة) بواقع (30) معلماً ومعلمة لكل منها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

المعياريّة من أجل حساب أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة) على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة وكفاياتهم القبليّة.

واسُتخدّم تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لحساب الفرق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة، وحساب التّفاعل بين أثر نوع البرنامج التّدرّيبّي للمعلّمين في تطوير الكفايات التعلّيمية ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها بناء على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الأول الذي نصّه "ما الكفايات التعلّيمية اللاّزمة لحداقة معلمي اللغة العربيّة؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمت مراجعة الأدب التّربويّ ذي العلاقة بكفايات يمتلكها المعلّمون عامّة ومعلم اللغة العربيّة خاصّة، وقد أجمعت الدّراسات (Shulman, 1987; Webb, 1997) ؛ عطية والهاشمي، (2008، M. et, Atiyah) على أهميّة امتلاك المعلّم لكفايات تعلّميّة فعّالة حتى يقوم بواجبه ويتحمّل مسؤولياته بما تفرضه التّحدّيات والمستجدّات. وقد صنّفت هذه الكفايات إلى تصنيفات عديدة، منها المعرفيّة والأدائيّة والإنتاجيّة، والفنيّة، والفكريّة، وفق أبعاد أخلاقيّة، وأكاديميّة، وتربويّة، وتأتي هذه الكفايات سابقة للتّدرّيس وفي أثناؤه وبعده.

وعدّ شولمان (Shulman, 1987) كفاية المعلّم الحاذق امتلاكه لمهارات متميّزة، وليس مجرد الوقوف عند مهارات عامّة يمتلكها المعلّمون على اختلاف مستوياتهم، وتبرز هذه الخصوصيّة في أفعال المعلّم ولا تقف عند أقواله، وهو قادر على حلّ المشكلات وتنظيم الحلول، واستثمارها في بناء فهم عميق في تخصصه، ليصبح بؤرة نشاط ومرجعًا للتّفاعل والتّواصل مع الآخرين.

واهتمت دراسة جمعية تطوير علم التعلّم تكتب بالعربية والإنجليزية (Committee on,) (Developments in the Science of Learning 2000) بقدرة المعلّم على توفير بيئة تربويّة تعليميّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم وتولّد قناعات لديهم بقضايا يتعمّقون فيها، وليس مجرد أخذها بعلاقتها، ويقدم المعلّم الخبير تعليمًا جيّدًا ويساعد الطّلبة على استثمار أوقات التعلّم، ويستكشف

اللحظات الحرجة التي يستعد فيها الطالب للتعلّم، ويركّز على لحظات التعلّم ويتصف بالنقد وبالتأمل.

وأوردت دراسة ويب (Webb, 1997) خصائص للمعلّم الحاذق مثل حبه للاطلاع والاستزادة ومعرفة المحتوى إلى جانب تطبيق استراتيجيات تعلّم تراعي خصائص الطلبة، مع أهمية إثراء ذلك المحتوى التعليمي لتوفير فهم عميق يسهم في تقديم تعلّم أفضل، كما يقدر ذلك المعلم على تنظيم أفكاره، ويقضي وقتاً أطول في فهم المسألة، ويسترجع جوانب مهمّة من خبراته بمرونة عالية في التعامل مع الظروف الجديدة والتكيف معها.

وأشار عطية والهاشمي (Atiyah. et al, 2008) إلى كفاية المعلم في معرفة تقدّم تعلّم الطالب، فهو يتيح لهم فرص الاختيار الإيجابي، ويواكب المستجدات في مجال تخصصه، ويتعامل مع تقنيات التعلّم وشبكة الإنترنت بإتقان، ويثق بقدراته ويتقبل الآخرين ويسعى إلى تحسين إدارة الصف.

وبغض النظر عن نوع البرامج التدريبية التي تقدّم للمعلمين، فإنها تهدف بمجملها تحسين أدائهم بكفاية وفعالية؛ وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلمين بتنمية الكفايات والممارسات العملية لدى المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربية؛ فالحركات الحديثة في التدريب مثل الإعداد الموجّه نحو العمل القائم على الكفايات تركّز على التدريب العملي، وتعدّه محوراً رئيساً في تدريب المعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية امتلاك معلّم اللغة العربية لكفايات رئيسة تمكّنه من الاضطلاع بدوره المأمول؛ ليكون حاذقاً يمتلك المحتوى التعليمي ويطبّقه باستراتيجيات متنوعة، ولخصت هذه الكفايات لتكون محوراً رئيساً في الملاحظة التي وُظفت في مواقف التعلّم بصورة عملية وليس مجرد امتلاكها نظرياً، وهي تتضمن مؤشرات يمتلكها المعلّم الحاذق بنسب عالية ويتكامل لديه.

والكفايات التي تمّ التوصل إليها بصورتها النهائية، هي: "المعرفة بمنهاج اللغة العربية"، و"الفهم العميق للمحتوى التعليمي"، و"خصائص الطلبة"، و"استراتيجيات تعليم المحتوى"، و"البيئة التعليمية التعليمية"، و"التأمل" (المحتوى التعليمي التعليمي، واستراتيجيات تعليمية، واستراتيجيات تعليمية).

وبعد ملاحظة أداء المعلمين في الحصص الصفية لفحص مؤشرات من هذه الكفايات ومدى تحققها لديهم بنسب متفاوتة؛ تبين أهميتها في التدريس، إذ أظهرت نتائج المجموعة التجريبية تحسناً

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

دالاً؛ فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية الأعلى إذ بلغ (3.57) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالبرنامج الاعتيادي (3.29).

تُدل هذه النتائج على أهمية الكفايات التعليمية لمعلم اللغة العربية التي كان لها الدور الفعال في تطوير كفايات المعلمين، وإن اختلاف الباحثين إزاءها يتركز في ترتيب هذه الكفايات وتنظيمها أو بتغيير في بعض مسمياتها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية" (ملحق 1)؟

تضمن البرنامج التدريبي معايير ومواصفات اشتقت من مصادر مختلفة بعد الاطلاع على البرامج التدريبية والأدبيات ذات الصلة، واشتمل على مهارات وكفايات مهمة يتوقع أن يتصف بها المعلم الحاذق ليكون قادراً على العطاء، وتحقيقاً لذلك تكون البرنامج التدريبي من أهداف عامة وخاصة سعت إلى تطوير كفايات معلمي اللغة العربية في ضوء الحداقة التعليمية وتحسين أدائهم على المستوى العملي؛ بتقديم محتوى تعليمي تعليمي بأنشطة واستراتيجيات تعليمية متنوعة، مع الأخذ بالاعتبار التقييم بمختلف مستوياته.

وجاء البرنامج بصورة أجزاء، فقد تناول الجزء الأول الجانب النظري بتقديم الحداقة التعليمية والكفايات، وتناول الجزء الثاني الكفايات التعليمية التي يتوقع أن يمتلكها المعلم ومؤشراتها، أما الجزء الثالث فقدّم تطبيقات عملية في المحتوى والاستراتيجيات، وقُدمت هذه الأجزاء بحصص صافية عملية وممارسات لأداء معلمين في مواقف تعلم مختلفة ليتمكن الحاذق من تقديم المحتوى التعليمي باستراتيجيات متميزة، وجاءت هذه التطبيقات بصورة نصوص قرآنية اتسمت بالمرونة.

واتسم البرنامج التدريبي الذي استهدف المعلمين بالمرونة والتنوع ليطال جميع المعلمين بما يراعي خصائصهم والفروقات الفردية بينهم وتفيد التعليم خاصة في مجال تعرف هؤلاء المعلمين لحاجات الطلبة ورغباتهم.

وقد تنوّعت استراتيجيات التدريس وفق الموقف الصّفّي من مناقشة وحوار واستقراء واستنتاج وعصف ذهنيّ بأنماط التّعلّم الفرديّة والجماعيّة والزّمرية، وتم التّركيز على إكساب المعلّم مهارات متنوّعة في مجالات عديدة وربط المحتوى التعليميّ بالمنهاج وبأهدافه وفلسفته لتوسيع مدارك الطّلبة واستيعابهم انطلاقاً من توسيع مدارك المعلّم أولاً.

وقد ركّزت الدّراسة الحاليّة على الحداقة التّعليميّة التي تُعنى بالفهم العميق للمحتوى إلى جانب استراتيجيات تدريس ذلك المحتوى، وتوافر لدى عينة الدّراسة في ظل البرنامج التّربويّ هذان الجانبان، وحدث تطوّر في خبراتهم، وانعكس بتفاوت على مستوى أدائهم في الغرفة الصّفّيّة، ذلك يتفق مع دراسات تناولت الجانبين وأظهرت النتائج نفسها منها (Webb,1997)؛ (Ghuneim, 2005; 2008; Wilson).

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما أثر البرنامج التّربويّ القائم على الحداقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة؟

للإجابة عن السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلّمي اللغة العربيّة القبليّة وكفاياتهم البعديّة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلّمي اللغة العربيّة القبليّة والبعديّة

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للبطاقة	الملاحظة القبلي		الملاحظة البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	5	2.81	0.79	3.57	0.78
الضابطة	30		3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة التّجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّربويّ القائم على الحداقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة الضابطة التي تدرّبت بالطريقة الاعتياديّة (3.29)، ولتحديد فيما إذا

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

كانت الفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ تُطبّق تحليل التّباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، والجدول (4) يوضّح ذلك.

الجدول (4) نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA)

للفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدّلالة
التطبيق القبليّ	9.612	1	9.612	19.153	0.000
البرنامج التّربويّ	2.583	1	2.583	5.147	0.027
الخطأ	28.606	57	0.502		
المجموع	40.801	59			

يظهر من الجدول (4) أن مستوى الدّلالة للتّطبيق القبليّ للملاحظة يساوي (0.027)، وهذه القيمة دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعدي لصالح المجموعة التّجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصّفرية الأولى التي تنصّ على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التربوي القائم على الحداقة التعلّيمية والاعتيادي) وقد استُخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لمعرفة الفرق في كفايات المعلمين تبعاً لنوع البرنامج ولصالح أي المجموعتين وتظهر النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة

ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التّجريبية	30	3.64	0.13
الاعتياديّة	30	3.22	0.13

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية كان الأعلى إذ بلغ (3.64) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تدرّبت بالطريقة الاعتيادية (3.22) مما يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية من عينة الدراسة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، وذلك يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية.

إن التحسن الذي طرأ على أداء العينة التجريبية بحساب الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي كان الأفضل إذ بلغ (0.76) أما الفرق في أداء العينة الضابطة بحساب الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي قد بلغ (0.19) ذلك يدل على أثر البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية في عينة الدراسة التجريبية التي تلقت التدريب.

ويعزو الباحثان تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي في العينة التي تلقت تدريباً على الحذاقة التعليمية، إذ طبقوا أنشطة متنوعة في موضوعات عديدة ضمن فهم عميق للمحتوى التعليمي، وقد أسهمت فعاليتهم التدريبية في تطوّر كفاياتهم جنباً إلى جنب التطبيق العملي باستراتيجيات تدريس متنوعة في الحصص الصفية.

وكان لمشاركة المتدربين الفعالة التي أتاحتها البرنامج في مراحل التدريب (التخطيط والتنفيذ والتطوير والتقييم) الدور المهم، فقد أوكل إليهم مسؤولية التطبيق بأنماط متنوعة (فردية جماعية زمريّة) للحصص الصفية واختيارهم موضوعات تُفترح من قبلهم وفق حاجاتهم، إضافة إلى أن تبادل الزيارات بين المتدربين شكّل دافعاً وحافزاً في المنافسة الإيجابية لتقديم أفضل ما لديهم، وكذلك تبادل الحذاقة فيما بينهم في ظل توافر برنامج تدريبي مرّن لم يقتصر على محتوى بعينه أو استراتيجيات بعينها.

وتعاون المتدربون في ابتكار استراتيجيات جديدة أخرى ذات علاقة بالبيئة التعليمية وخصائص الطلبة وفق المواقف الصفية، ولُوّحظ انخراطهم في أثناء أدائهم بفعالية عند تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية والموضوعات التي عدت حاجة لهم، إذ ركزت على إكسابهم الفهم العميق للمحتوى التعليمي بصورة تطبيقية انسجاماً مع الجانب النظري، إضافة إلى وصف هذه المهارات بالخاصة والتميزة التي تتطلب ذكاءً متعددًا وتوظيفاً لأنواع من التفكير مثل الناقد والتأملي والإبداعي.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

وظهرت لدى المتدربين أثناء التدريب براعة في تحليل المحتوى التعليمي بعمق في ظل وجود أنشطة تطبيقية تركّز على توظيف مهارات علمية باستراتيجيات تدريسية متطورة، وتدعم نتيجة الدراسة الحالية في مجال تركيزها على هذه المهارات الخاصة والممارسة الحاذقة التي تستثير المعلم والطالب دراسة (Smith, 2004) إذ عدت الحداقة جزءاً من المعرفة الخاصة المتميزة في مجال معين، وتعني انخراط الفرد في البيئة التعلّيمية التعلّيمية التي تستثير عقل الطالب وتحدها، فالحداقة صفة مميزة تتضمن معارف منظمة وقدرة في التوظيف، بإبداع وفعالية، وعمليات متقدمة في حل المشكلات لتكوين معارف جديدة تتفاعل مع معارف سابقة لتوليد استجابات فعالة.

ولم يقف المتدرب في ظل البرنامج التدريبي المقترح عند تحليل المحتوى التعليمي، بل ترجمه بصورة عملية، واهتم بكيفية توظيفه وتوصيله إلى الطلبة باستراتيجيات متنوعة مما أثر في أدائهم وأسهم في انغماسهم في التدريب بفاعلية. وفي هذا المجال دعمت الدراسة الحالية دراسة غنيم (Ghneim,2005) التي أظهرت نتائجها أهمية البنية المفاهيمية المتماسكة والفهم العميق للمحتوى التعلّيمي ذلك يعدّ متطلباً أساسياً لتطور معارف المعلمين، ودراسة ويلسون (Wilson, 2008) التي اهتمت بكيفية تعليم المحتوى بصورة عملية بوصفه جزءاً من الحداقة، واستكشاف استراتيجيات تدريس تساعد المعلمين على بناء معارفهم البنائية، مع استخدام معارف الطلبة للكشف عن استراتيجيات تدريس أنسب يوظفها المعلمون بفعالية.

وكان للمناقشة والحوار الفعالين لدى المتدربين كاستراتيجيتي تدريس في تنفيذ الحصص الصفية، الدور المهم في تفوق أفراد المجموعة التجريبية، إذ اقترن الحوار بمعرفة المعلمين بخصائص طلبتهم لجعلهم ينغمسون في التعلّم، ولاستثمار أكبر وقت ممكن في التعلّم الحاذق، ودعمت الدراسة الحالية في ذلك دراسة ويلسون (Wilson, 2008) إذ توصلت إلى أن معارف المعلمين قد اتسمت بالبنائية، وأصبحت أكثر تكاملاً ونضجاً مع نهاية التّدريب بفعل مناقشات بناءة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحداقة التعلّيمية والاعتيادي) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية،

ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربية القبلية والبعديّة، وفق متغيرات: البرنامج التدريبي، والجنس، وسنوات الخبرة، كما في جدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربية القبلية والبعديّة حسب متغيرات البرنامج التدريبي، والجنس، وسنوات الخبرة

المجموعة	الجنس	الخبرة	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	أقل من 5 سنوات	10	2.49	0.53	4.04	0.23
		من 5 - أقل من 10 سنوات	3	4.33	0.58	4.05	0.38
		10 سنوات فأكثر	3	2.81	0.64	2.67	0.32
		المجموع	16	2.90	0.89	3.78	0.61
	أنثى	أقل من 5 سنوات	7	2.81	0.65	4.04	0.24
		من 5 - أقل من 10 سنوات	1	4.00	0.00	3.86	0.00
		10 سنوات فأكثر	6	2.41	0.48	2.43	0.54
		المجموع	14	2.72	0.67	3.33	0.90
	المجموع	أقل من 5 سنوات	17	2.62	0.58	4.04	0.22
		من 5 - أقل من 10 سنوات	4	4.25	0.50	4.00	0.32
		10 سنوات فأكثر	9	2.54	0.53	2.51	0.47
		المجموع	30	2.81	0.79	3.57	0.78
الضابطة	ذكر	أقل من 5 سنوات	6	3.53	1.33	4.06	0.28
		من 5 - أقل من 10 سنوات	2	3.79	1.71	3.43	1.20
		10 سنوات فأكثر	3	2.40	0.40	2.22	0.12
		المجموع	11	3.27	1.24	3.44	0.93
	أنثى	أقل من 5 سنوات	6	3.61	0.61	3.94	0.15
		من 5 - أقل من 10 سنوات	5	2.97	0.60	3.19	0.63
		10 سنوات فأكثر	8	2.56	0.37	2.64	0.77
		المجموع	19	3.00	0.67	3.20	0.81
	المجموع	أقل من 5 سنوات	12	3.57	0.99	4.00	0.22
		من 5 - أقل من 10 سنوات	7	3.20	0.94	3.26	0.72
		10 سنوات فأكثر	11	2.52	0.37	2.53	0.68
		المجموع	30	3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للكفايات كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

التطبيق البعدي (3.29)، وأنّ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية كان الأعلى إذ بلغ (3.78)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة نفسها (3.33). وأنّ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية لفئة الخبرة أقل من 5 سنوات كان الأعلى إذ بلغ (4.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات (4.00)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة 10 سنوات فأكثر (2.51). ولتحديد إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة بحسب متغيرات المجموعة، والجنس، وسنوات الخبرة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الثلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA) الذي جاءت نتائجه كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA) للفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربية البعدي بحسب متغيرات البرنامج، والجنس، وسنوات الخبرة والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
ملاحظة قبلي	2.051	1	2.051	11.446	0.001
البرنامج التدريبي	0.707	1	0.707	3.948	0.050
الجنس	0.002	1	0.002	0.009	0.924
الخبرة	17.65	2	8.825	49.264	0.000
البرنامج التدريبي * الجنس	0.08	1	0.080	0.447	0.507
البرنامج التدريبي * الخبرة	0.194	2	0.097	0.541	0.586
الجنس * الخبرة	0.149	2	0.074	0.415	0.662
البرنامج التدريبي * الجنس * الخبرة	0.193	2	0.097	0.539	0.587
الخطأ	8.42	47	0.179		
المجموع	29.446	59			

يظهر من الجدول (7) أن مستوى الدلالة بالنسبة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي)، ومتغير الجنس يساوي (0.507)، وأن مستوى الدلالة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغير الخبرة يساوي (0.586) ومستوى الدلالة لتفاعل نوع البرنامج ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة معاً (0.587). وهذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

وبالنظر إلى النتائج المترتبة على السؤال الرابع، يتضح عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربية بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

إن قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج التدريبي ومتغير الجنس، يعني عدم وجود أثر لذلك المتغير على كفايات معلّمي اللغة العربية رغم وجود أثر لكل من البرنامج التدريبي وسنوات الخبرة كل على حدة، وذلك يعني أن التفاوت في خبرات المعلمين فقط قد أثر على تفاعلهم مع الأنشطة والفعاليات والاستراتيجيات التي تعرضوا إليها.

وتدعم نتيجة الدراسة الحالية في عدم التفاعل بين نوع البرنامج ومتغير الجنس في دراسة (Abu Dawood, 2005) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في تطور كفايات المعلمين.

وكان للخبرة النمائية التطورية لدى المتدربين دور في عدم التفاعل؛ فهناك من تميّز بغض النظر عن خبرته، وامتلاك مهارات جديدة بالممارسة الفردية والجماعية لكل منهم بحكم ممارسته وحله مشكلاته وتنظيمها بتدريبيه عليها وتطبيقهم لها في المدارس، وقد دعمت هذه النتيجة دراستي كل من أبي داوود، (Abu Dawood, 2005)؛ (Driel et al., 2009) التي أظهرت نتائج كل منها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة، وركزت على أهمية الخبرات العملية

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

للمعلمين في تطوّر الحداقة لديهم، مما يسهم في توفير تدريس كفيّ. فالتجربة العملية التطبيقية هي العنصر الأهم في الحداقة وهي متطورة ونامية بعيدة عن الثبات.

وفي المجال نفسه دعمت نتيجة هذه الدراسة في مجال الخبرة التطورية وأهميتها التراكمية دراسة جمعية تطوير علم التعلم (2000) التي قارنت بين معلمين خبراء ومبتدئين من خلال خصائص تميّز بها الخبير الذي يلاحظ أنماطاً من المعلومات ذات معنى ويتعامل بمرونة مع مواقف تعلم جديدة، وهو يسترجع جوانب مهمة من خبراته، وينظّمها بطرائق تعكس حذاقته بعيداً عن الخبرة الزمنية فقط.

ودعمت الدراسة الحالية دراسة مونبي وزملائه (Munby et al., 1996) الذي ميّز المعلم الخبير بنوعين من المعارف تتكاملان جنباً إلى جنب، المعرفة المكتسبة التي تتطور باطلاعه على الجوانب النظرية ومشاركته في التدريب، والمعرفة المستخدمة التي يترجمها من المعرفة المكتسبة داخل غرفة الصف، وتسهم هاتان المعرفتان في تطور خبراته العملية.

والدراسة الحالية ركزت على دور الخبرة والممارسة في تطوّر عينة الدراسة، ولم يكن للتفاعل دور مهم بين نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، إذ إنّ زيادة الخبرات الزمنية للعينة لم يكن لها دور في ذلك، ويرى الباحثان وجود أسباب عديدة حالت دون وجود تفاعل؛ مما قلل من الفروق الفردية بين المتدربين، وأن ذلك قد يعود إلى أسباب عديدة، منها: أدوات الدراسة المستخدمة أو دور المدرب في توظيف استراتيجيات التدريب.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية في برامج التدريب والورش التدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
- الاستفادة من الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج التدريبي خاصة آليات تنفيذ الحصص الجماعية لتقديم تغذية راجعة جماعية قد تسهم في تطوير الحصص وإغنائها.
- إجراء دراسة أخرى لتعرّف أثر حداقة المعلم في تحسين تحصيل الطلبة في اللغة العربية.
- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية في دراسة أخرى على معلمي التخصصات الأخرى.

المراجع

أبو داوود، ماجد. (2008). الكفايات التعلیمیة المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم/ الخليل. رسالة ماجستير، غير منشورة: جامعة القدس: القدس.

الحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي. عبيدات، سهيل. (2007). إعداد المعلمين وتميئهم. عمان: عالم الكتب الحديث. عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). التربية العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

غنيم، سميرة. (2005). تطور الحذافة التعلیمیة عند معلمي الكيمياء في صفوف التعلیم الأساسي العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. عمان: أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). المنهاج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (1988). المؤتمر الوطني للتطوير التربوي. رسالة المعلم. عمان: 3-4 (29)

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008). إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين: رام الله. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008-2012). الخطط الإستراتيجية للتطوير التربوي. رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2009). القياس والتقويم للمرحلة الأساسية 1-3س: رام الله وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2011). مؤتمر تحسين نوعية التعلیم في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية: رام الله.

ولفولك وأنيثا. (2010). علم النفس التربوي. (ترجمة صلاح علام). عمان: دار الفكر. اليونسكو. (1995). الكفايات التعلیمیة في ظل تمهين التعلیم/ ورشة عمل إقليمية حول تمهين التعلیم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم: عمان: الأردن.

Reference

- Abu Dawood, M.(2008). Teaching Expertise Used by Arabic language Teachers in Lower Basic Stage in the Directorate of Education/ Hebron" . Unpublished M.A thesis. Jerusalem University, Jerusalem.
- Al Hashemi, A. et al (2007). Curriculum and Cognitive Economy". Dar Al Maseerah, Amman.
- Al Healah, M.(2002). Teaching Strategies and Methods" .dar Al Kitab Al Jamie.
- Atiyah, M. et al(2008).Practical Education and its Applications in Preparing Future Teachers". Dar Al Manahej for Publishing and Distribution.
- Carlsen. W.(1999) Domains of teacher knowledge netherlands. Kluwer Academic Publishers. 133-144.
- Committee on Developments in the Science of Learning (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and Schools. Washington,
- Cooper,K. (1999). College urged to improve teacher training. The Washington Post, Monday, P.A2.
D.C.: National Academy Press.
- Driel,J & Dlong. O. &Verlop. N. (2009). The development of preserves chemistry teachers: Pedagogical Content Knowledge. Science Education, 86, 572-590.
- Ghuneim, S.(2005) " Learning Fluency Development of Chemistry Teachers in Higher Basic Teaching Classes in the UNRWA Schools in Jordean". Unpublished PhD Thesis, Amman Arab university, Jordan.
- Leindhardt. G .&Smith. D. (1986). Expertise in mathematics teaching. Education Leadership 43(7), 28-33.

- Ministry of Education/ Palestine(2008)" Strategy of Preparing and Qualifying Teachers". Ramallah.
- Ministry of Education/ Palestine(2008-2012)" Strategic Plans of Educational Development". Ramallah.
- Ministry of Education/ Palestine(2009)" Measurement and Evaluation for the Basic Stage1-3. Ramallah
- Ministry of Education/ Palestine(2011)" The Conference of Improving Learning Quality in Arabic language, Mathematics, Sciences, And English".Ramallah
- Ministry of Education/Jordan(1988)" The National Conference of Educational Development". Resalat Al Mo'alem,29(3,4). Amman
- Mumford, R. (1991): Teaching history through analytical and reflective thinking skills. *Social Studies*: 82.(5),191-94.
- Munby, H. & Russell, T.&Martine, A. (1996). Teachers knowledge and how it develops. Report Funded by the Social Science and Humanities Research Council of Canada, 878-904.
- Obeidat, S.(2007)"Preparing and developing Teachers". Alam Alkotub Al hadeeth.
- Shulman,L.(1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Education Review*. 57(1),1-21
- Smith,T.(2004). Toward a prototype of expertise in teaching a descriptive case study. *Journal of Teacher Education, The American Association of Colleges for Teacher Education* 55(4), 357-371.
- UNESCO(1995).Learning Expertise in the Light of Teaching Professionalization/ A Regional Workshop About Teaching Professionalization and preparing and Training Teachers".Amman, Jordan.

أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعلّيمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

Webb, J.(1997). Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehensions from nonverbal behavior. The Journal Educational Research. 91(2),89-97.

Welqolek &Aneeta (2010)" Educational Psychology(translated by Salah Alam). Dar AlFeker, Amman.

Wilson, N.(2008). Teachers Expanding pedagogical content knowledge: learning about formative.Journal of in-service Education. 34(3), 283- 298.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية

حسين عبدالنبي القيسي*

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، اعتماداً على مؤشري دقة القياس التحيز (BIAS)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE)، ولتحقيق أغراض الدراسة، تم توليد قدرات لأفراد عينات حجمها 100، و250، و500، و1000، فرد من توزيع طبيعي (1، 0). وبالاعتماد على معلمة القدرة تم توليد اختبارات وفقاً للتصنيف الآتي (20، 40، و60) فقرة تحت افتراض التوزيع الطبيعي لصعوبة الفقرات (1، 0)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التمييز بواقع قيمة ابتدائية (0.4)، وقيمة نهائية (1.2)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التخمين بواقع قيمة ابتدائية (0.2) وقيمة نهائية (0.3) على افتراض أن الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وله أربعة بدائل، تلائم النموذج ثلاثي المعلمة باستخدام برنامج توليد البيانات WinGen.v3.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت برمجية TESTGRAF؛ لتقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام طريقة تتعيم النواة KS اللامعلمية، ومن ثم تمت مقارنة المعالم المقدرّة مع المعالم الحقيقية (المولدة) باستخدام مؤشري التحيز (BIAS) والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة التقدير (BIAS) في دقة تقدير معلمة التمييز a تعزى لمتغير حجم العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة التخمين c تعزى لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) والتفاعل بينهما، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة القدرة θ تعزى لمتغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة الصعوبة b .

الكلمات الدالة: (دقة التقدير، ومعالم الفقرة والقدرة، ونماذج نظرية استجابة الفقرة اللامعلمية).

* قسم علم النفس، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2015/8/26م.

تاريخ تقديم البحث: 2014/4/7م.

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

The effect of the Sample Size and the Length of Test on the Accuracy Estimation of the Item Parameters By Using Non- Parametric Item Response Theory

Abstract

The Study aimed at investigating the effect of the sample size and length of test on the accuracy estimation of the item-parameter by using the Non- Parametric item- response theory based on the indicators of measurement accuracy (Bias) and Root Mean Square Error (RMSE), To achieve the purpose of the study, the individuals' abilities were generated, The Sample of those participants consisted of (100, 250, 500, 1000) of natural distribution of (0 , 1) according to the category (20, 40, 60) items. Under the assumption of the natural distribution of the item-difficulty (0 , 1) and the distribution for the uniform distribution for the

discrimination parameter in a primary value of (0.4) and final value of (1.2) and the uniform distribution for C parameter in a primary value of (0.2) and final value of (0.3) on the assumption of multiple-choice question test that suit the three parameter model using data generating program Win Gen v.3.

To answer the questions of the study ,Test graf programing was used to estimate item- parameter and the ability by using Non-parametric Kernel Smoothing (KS) and then comparing the estimated parameters with the real (generated) ours using Bias and RMSE.

The findings show statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the means indicator of Bias attributed to the variable of the sample size . The Findings also indicator statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the means of Bias of the estimation in parameter C attributed to the variables of the study (Sample size and test length) and the interaction between them.

In addition, the Findings showed statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the means of Bias in the estimation of the ability parameter θ attributed to the mentioned variables, whereas there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the means of Bias in the estimation of the difficulty parameter b.

Keywords: Accurate estimation, Item Parameters, Ability, non- Parametric item – response theory.

المقدمة:

يوجد في الوقت الحاضر اطاران يستندان إلى أسس إحصائية للتعامل مع مشكلات القياس النفسي والتربوي هما: النظرية الكلاسيكية (Classical Test Theory: CTT)، ونظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory: IRT) ويشار إلى نماذج النظرية الكلاسيكية بأنها نماذج ضعيفة كون افتراضاتها يمكن تحقيقها بسهولة في بيانات الاختبار، بينما يشار إلى نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على أنها نماذج قوية حيث تستمد قوتها من الافتراضات التي تستند إليها النظرية.

وفي الحقيقة فإن النظريتين تتناولان الأخطاء بطرق مختلفة، فعلى سبيل المثال يمكن افتراض أن الأخطاء تتوزع طبيعياً في نموذج معين، بينما لا يتم افتراض مثل هذا التوزيع للأخطاء في نموذج آخر، وفي نموذج ما فإن حجم أخطاء القياس يمكن اعتباره ثابتاً عبر تدرج درجات الاختبار بينما في إطار نظرية أخرى يمكن افتراض أن حجم أخطاء القياس يرتبط بالقدرة الحقيقية للمفحوص.

ومن مميزات نظرية الاستجابة للفقرة أن النماذج الخاصة بها تربط الاستجابة على الفقرة بالقدرة وتكون احصائيات الفقرة على نفس تدرج القدرة، وهذا الأمر لا يتوفر في النظرية الكلاسيكية، وكذلك فإن التحديد الدقيق لموقع الفقرة على تدرج القدرة يعطي افضل قياس، بالإضافة إلى وضوح العلاقة بين الأداء على الفقرة والقدرة (Hambleton, 1993).

أن الهدف الأول لأية نظرية في القياس هو تقديم أساس لعمل تنبؤات حول السمات أو القدرات التي يتم قياسها بواسطة فقرات الاختبار، وقد كانت النظرية الكلاسيكية في القياس مستخدمة للوصول إلى هذا الهدف، وفي إطار النظرية الكلاسيكية فإن مفهوم القدرة يتم التعبير عنه بالعلامة الحقيقية وتعرف على أساس أنها توقع العلامة المشاهدة التي يتم الحصول عليها على أساس تطبيق الاختبار على المفحوص عدداً كبيراً من المرات، وهنا تقدم نظرية الاستجابة للفقرة أساساً مختلفاً، إذ تعتبر القدرات عوامل تؤثر على أداء المفحوصين على فقرات الاختبار، وتوصف العلاقة بين القدرة والأداء على الفقرة في صيغة اقتران منوالي متزايد لكل فقرة وتسمى هذه العلاقة بمنحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve: ICC) وهذه العلاقة هي في أحد نماذجها اقتران لثلاثة معالم: معلم التمييز (a) ويصف ميل المنحنى عند نقطة الانقلاب (Inflection point) أي عند النقطة المناظرة لمعلم الصعوبة (b) عندما يكون المنحنى التراكمي الاوجايف (ogive) سويًا، وقيمة معلم التخمين (C) تساوي صفراً، ومعلم الصعوبة هو قيمة (θ) التي تناظر نقطة الانقلاب لمنحنى

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

الأوجاف، ومعلم التخمين (C) هو المقطع الصادي للتقارب الأدنى للمنحنى أي هو النقطة التي تكون عندها قدرة المفحوص تملك اقل احتمالية للإجابة على الفقرة بشكل صحيح، وهذه المعالم ترتبط بعلاقة رياضية.

وقد بنيت نظرية الاستجابة للفقرة على افتراضات قوية يجب توفرها في البيانات، حتى تؤدي إلى نتائج موثوق بها، ومن أهم هذه الافتراضات افتراض أحادية البعد (Unidimensionality)، ويعني وجود قدرة واحدة تفسر أداء الفرد على الاختبار، أما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضوعي (Local Independence) ويقصد به أن تكون استجابات الفرد على فقرات الاختبار مستقلة إحصائياً عند مستوى قدرة معين، أي أن استجابة الفرد عن فقرة ما يجب أن لا تؤثر سلباً أو إيجاباً على استجابته لفقرة أخرى (Croker & Algina, 1986). ويذكر هامبلتون وسومينثان (Hambleton & Swaminathan, 1991) إلى أن افتراض الاستقلال الموضوعي يكافئ افتراض أحادية البعد، ويعني ذلك أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في المقياس، فإن المقياس يحقق افتراض الاستقلال الموضوعي.

أن أحد أهم المزايا المرتبطة بنظرية الاستجابة للفقرة استقلالية القياس، ويعني ذلك أن تقدير معالم الفقرات يكون مستقلاً عن خصائص الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه المعالم (Sample Free)، وأن تقدير قدرة الفرد يكون مستقلاً عن عينة الفقرات التي تطبق عليه (Item Free) (Hambleton, 1994). وتعد استقلالية القياس بمثابة النقطة المفصلية بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما عبر عنه لورد (Lord, 1980) بخاصية اللاتغاير (Invariance).

ويحاول الفاحص في أي متغير يتعامل معه أن يحدد أرقاماً أو رموزاً ذات معنى تدل على سمة أو فئة في ذلك المتغير، أو أن يحدد مواقع الأفراد على تدرج معين بحيث يكون لفروق المواقع معنى يتناسب مع الفروق الحقيقية في مقدار ما يمتلكون من السمة موضوع القياس، سواء بمقارنة الموقع للفرد الواحد مع نقطة مرجعية يتم الاتفاق عليها، ويشار إليها بالصفر الافتراضي (Arbitrary Zero)، أو أنها ذات معنى أو مدلول ثابت، وتعني لأي فرد ما تعنيه لأي فرد آخر، ويشار إليها بالصفر المطلق (Absolute Zero). وهذا يعني أن المقياس (Scale) يعرف من

خلال الغرض، ويتلخص في تحديد مواقع الأفراد حسب نوع السمة أو حسب درجة امتلاكهم لها. كما أشار كيرلنجر (Kerlinger, 1973) إلى أن القياس ليس أكثر من لعبة ذات قواعد محددة، يسعى فيها اللاعب للوصول إلى أفضل تماثل (Isomorphism) بين القياس (Measurement) والحقيقة (Reality). وكما هو معروف لا نستطيع أن نعرف هذه الحقيقة، ولكن نعمل على تقدير لهذه الدرجة أو الترتيب والمهم في هذه العملية (التقدير) هو الوصول إلى التوافق التام في المواقع (Rank Isomorphism)، وليس القيم (Value Isomorphism).

وبذلك لا يوجد شك بإمكانية نجاح عملية القياس على مستوى القياس الاسمي أو الرتبي، وذلك أن معظم السمات النفسية والتربوية لا تقع على مقياس النسبة (لعدم توافر الصفر المطلق فيها)، ولا تقع على مقياس فئوي لعدم تساوي الفترات بين القيم (الفرق بين الدرجتين 95 و 90 لا يساوي الفرق بين الدرجتين 55 و 50). وبذلك فإن القياس النفسي والتربوي يقع على مقياس أرقى من المقياس الرتبي وأقل من الفئوي؛ أي شبه فئوي (Quasi Interval) (عودة، 2010). (Odah,2010).

ولكن المهتمين في القياس النفسي والتربوي يحللون نتائج القياس بافتراض أنها واقعة على مستوى القياس الفئوي؛ لأن معظم المعالجات الإحصائية اللازمة لتفسير النتائج وتحليلها مبنية على الأقل على مقياس فئوي، ولأن هذه البيانات تمكن المختص من تحويلها تحويلاً خطياً، مع العلم أن انتهاك هذا الافتراض (وقوع البيانات على مقياس فئوي) قد يؤدي إلى تشويه النتائج وصعوبة في التفسير.

وتنقسم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة إلى نوعين رئيسيين، الأول: يعرف بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية (PIRT) (Parametric Item Response Theory Models)، حيث يكون شكل دالة استجابة الفقرة (IRF) (Item Response Function) محددة (لوجستية الشكل)، بينما يعرف النوع الثاني بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية (NIRT) Non- (الشكل)، التي لا تحدد شكل محدد لدالة استجابة الفقرة (فقط أن تكون غير متناقصة)، ولا تفترض أي شكل سابق، وكما يشير فان دير لندن وهامبلتون (Van der Linden & Hambleton, 1997) يمكن الافتراض أن هذه الدوال أقرب لدوال الاستجابات الحقيقية من تلك التي تعطىها النماذج المعلمية؛ لأنها تعتمد على افتراضات أقل حول النموذج الحسابي.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

يوجد اعتبارات عدة يجب مراعاتها عند اختيار النموذج المناسب للبيانات سواء النماذج المعلمية أو النماذج اللامعلمية. فقد شاع استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية من قبل الباحثين على الرغم من موانعها في تحليل البيانات ذات المستوى الرتبى، إلا أن مصداقية النتائج قد تكون موضع تساؤل عندما لا يتحقق فرض وقوع البيانات على مستوى القياس الفئوي، الأمر الذي تبرره نماذج استجابة الفقرة اللامعلمية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة، مما يؤثر التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها البعض رتبية والبعض الآخر يعتبرها شبه فئوية، ومدى دقة النتائج التي تفرزها مثل هذه الاختبارات (Liang, 2010).

إن كبر حجم عينة الأفراد وال فقرات التي يتطلبها تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة في القياس (Crocker & Algina, 1986) والدالة الرياضية المعقدة التي تفترضها لكل نموذج من نماذجها، أظهرت الحاجة إلى توفر برامج الحاسوب التي تساعد في تحليل بياناتها. ولقد ظهرت برامج حاسوبية كثيرة تستخدم في تحليل بيانات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ففي عام (1991) ادعى رامسي (Ramsay, 1991) أن إجراءات تقدير برنامج (TESTGRAF) أسرع 500 مرة من البرامج الأخرى دون خسارة في الكفاءة، وأنه يحتاج إلى حجم عينة وطول اختبار أقل من البرامج الأخرى، حيث إن هذا البرنامج يستخدم لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، كما انتشرت البرامج التي تساعد الباحثين في مختلف العلوم من إنجاز الأبحاث والتوصل السريع للنتائج. ومن بين هذه البرامج، برنامج توليد البيانات في علم القياس والتقويم حيث تطورت برامج التوليد المتعلقة بنظرية الاستجابة للفقرة مع ظهور هذه النظرية في السبعينات ومن أجل تحديد خصائص وفعالية النماذج الرياضية وغيرها من الصيغ الرياضية التي تضمنتها هذه النظرية.

نماذج نظرية استجابة الفقرة اللامعلمية:

تعد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية نماذج إحصائية يمكن استخدامها في القياس النفسي والتربوي لدراسة جودة المقياس وكفائته من خلال تحليلات جتمان (Guttman Scalogram Analysis). وتستند على مفهوم التراكمية، التي تفترض أن كل فقرة وكل مفحوص يمتلكان موقعا على متصل القدرة، حيث يجب المفحوص على الفقرة إجابة صحيحة إذا كانت قدرته أعلى من صعوبة تلك الفقرة، مما يتيح التنبؤ بنمط استجابة المفحوص من معرفة درجته الكلية على الاختبار،

وقد لا يتحقق ذلك تجريبيا مما أدى إلى ظهور الفكرة التي جاءت بها النماذج الحديثة لنظرية الاستجابة للفقرة (المعلمية واللامعلمية) والقائمة على الاحتمالية لا التحديد، التي نصت على أن احتمالية الإجابة الصحيحة مرتفعة (لكن $1 \neq$) كلما ازدادت قدرة المفحوص، كما أنها قليلة (لكن $0 \neq$) عند انخفاض قدرة المفحوص (Sijtsma & Hemker, 2002).

كما يشير سيجتسما ومولينار (Sijtsma & Molenaar, 2000) أن النماذج اللامعلمية تقوم على مجموعة من الافتراضات، التي تعد أقل تشدداً من تلك التي تقوم عليها النماذج المعلمية وهي كالآتي:

1- أحادية البعد (Unidimensionality): الاستجابات على الفقرات تتبع متغير كامن أحادي البعد يرمز له بالرمز (θ) .

2- الاستقلال الموضوعي (Local Independence): احتمالية الإجابة على أي فقرة غير مرتبطة بالاستجابة على أي فقرة أخرى في الاختبار.

3- الإطرادية (Monotonicity): وتعني أنه بازياد قيمة القدرة θ ، تزداد احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، أو تبقى ثابتة ضمن مستويات القدرة المختلفة .

4- الإطرادية المضاعفة (Double Monotonicity): وهو الافتراض الأصعب وغير الضروري لتحقيق النموذج، والمتضمن امتلاك دوال استجابة غير متقاطعة لفقرات الاختبار التي تشكل التدرج.

تقسم النماذج اللامعلمية إلى قسمين رئيسيين، هما:

1- نموذج التجانس الإطرادي (MHM) (Monotone Homogeneous Model) وهو نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية والمعروف بنموذج Mokken، ويستخدم لتحليل التدرج للاستجابات الثنائية، وقد وصف سيجتسما (Sijtsma, 1998) تحليل التدرج لموكن على أنه نسخة معدلة احتمالية لتحليل التدرج لجتمان، حيث اقترح موكن نموذج التجانس الإطرادي في عام (1971) واشترط أحادية البعد للمقياس، بالإضافة إلى أن تكون دالة استجابة الفقرة غير متناقصة (الإطرادية) كدالة للقدرة، إذ يختلف بشكل أساسي عن النموذجين ثنائي وثلاثي المعالم في أن دالة استجابة الفقرة ليس بالضرورة أن تأخذ شكلا

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

لوجستيا مما يجعل نموذج موكن أقل تقييدا للبيانات التجريبية من النماذج اللوجستية، كما يتيح هذا النموذج إمكانية ترتيب الأفراد تبعا لمستوى القدرة باستخدام الدرجة الكلية.

2- نموذج الاطراد المضاعف (DMM) (Double Monotonicity Model) هو نموذج موكن الثاني، الذي يفترض جميع افتراضات نموذج التجانس الاطرادي، بالإضافة إلى افتراض عدم تقاطع دوال الاستجابة ل فقرات الاختبار، ولكن يسمح لها بالتماس في المناطق المتطرفة، مما يجعل منه نموذجا صعب التحقيق (Sijtsma & Molenaar, 2002).

دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة:

إن الخطوة الأساسية والأهم في تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة هي تقدير معالم نموذج نظرية الاستجابة للفقرة، التي تحدد خصائص هذا النموذج، كما أن النجاح في عملية التقدير يتوقف على توفير إجراءات مناسبة لتقدير هذه المعالم، سواء في النماذج المعلمية أو اللامعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة. وتعتمد الدقة في تقدير المعالم التي يتم الحصول عليها على مبدئين أساسيين، هما: عدم التحيز في التقدير (unbiased)، ومعدل مربعات الأخطاء المتوقعة (Expected Mean Squared Error: EMSE)، حيث يشير التحيز (Bias) إلى توقع الفرق بين تقدير المعلم، وقيمة المعلم الفعلية، ولا يعني تحقق هذا المبدأ أن التقدير دقيق تماما، وذلك لإمكانية وجود تقديرات عدة غير متحيزة، لهذا فإن مبدأ معدل مربعات الأخطاء للتقدير الذي يقاس بواسطة تباين القيمة المقدره يعطي أسلوبا لاختيار تقدير جيد للمعالم (Casella & Berger, 1990).

وهناك خصائص أخرى مرغوب فيها في التقديرات الإحصائية، منها الاتساق (Consistency) الذي يعني أنه كلما ازداد حجم العينة، فإن قيمة المقدر (Estimator) تقترب من المعلم باحتمالية كبيرة.

وقد رأى وانق و فيزبول (Wang & Vispole, 1998) أن هناك ما لا يقل عن ثلاث حالات يمكن أن يكون التحيز هو الأكثر أهمية من الخطأ المعياري، وهي في مقارنة أوساط المجموعات، وفي استرجاع تقديرات القدرة من الاختبارات المختلفة على التدرج نفسه، وفي تحديد الإلتقان أو عدمه وبالتالي تعد الطريقة التي تعطي تحيزا أقل هي الطريقة المفضلة.

وتشير الدقة إلى المى الذي يتوافق فيه القرار المسند على درجات الاختبار مع القرار الذي يمكن اتخاذه فيما لو كانت الدرجات لا تتضمن أية أخطاء قياس، وبالتالي فإن الدقة لا بد من تقديرها على اعتبار أن الاختبار الذي لا يتضمن أخطاء غير موجود (Crocker & Algina, 1986).

وفي نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (اللامعلمية) يعتمد احتمال الإجابة الصحيحة على معلم القدرة (θ)، وعلى معالم الفقرة ذات العلاقة، وهي: معلمة الصعوبة (b)، ومعلمة التمييز (a)، ومعلمة التخمين (c)، حيث إن جميع هذه المعالم غير معروفة، ولذلك فإن مهمة التقدير هي تحديد قيمة (θ) لكل مفحوص بالإضافة إلى معرفة معالم الفقرة من خلال إجابات المفحوصين على فقرات الاختبار. وهناك طرق عدة لتقدير معالم الفقرة والقدرة سواء في النماذج المعلمية أو اللامعلمية، وهذه الطرق تستخدم أساليب التحليل العددي (Numerical Analysis) من خلال برامج يمكن تطبيقها باستخدام الحاسب الإلكتروني، وقد أشار ثيسن ووينر (Thisen & Wainer, 1982) إلى أن تحديد كمية الخطأ في تقدير المعالم ليست عملية سهلة، وذلك بسبب عدم وجود صيغة رياضية محددة تعطي الخطأ في تقدير المعلم كدالة لحجم العينة وعدد الفقرات، ففي أبسط الصيغ الرياضية نحتاج إلى استخدام طرق التكامل العددي (Numerical Integration) لإيجاد الخطأ المعياري لتقدير المعالم.

وهناك طرق عدة للقيام بتقدير معالم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، ولكن السؤال الذي يبقى قائماً والذي يفترض أن تجيب عليه أي نظرية قياس (أو نموذج قياس) هو: ما هي دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة؟

وقد بين لورد (Lord, 1980) وجود وسائل عدة للكشف عن دقة تقدير المعالم وجودة الاختبارات، من أبرزها:

- محك معدل مربعات الأخطاء (EMSE) أو الخطأ المعياري في التقدير (S.E.E)
- محك الكفاءة النسبية للاختبار (RE) (Relative Efficiency)، ودالة معلومات الاختبار (TIF) (Test Information Function). هذا وسيتم في هذه الدراسة استخدام مؤشرات لتحديد دقة تقدير المعالم في النماذج اللامعلمية لنظرية استجابة الفقرة.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...
حسين عبدالنبي القيسي

أساليب تقدير معالم الفقرة والقدرة في النماذج اللامعلمية:

هناك أساليب عدة لتقدير معالم الفقرة والقدرة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، وتختلف هذه الأساليب عن نظيرتها المعلمية في أنها لا تفترض أي شكل حسابي سابق، وتقدر منحى خصائص الفقرة (ICC)، ثم تجد المعالم من هذا المنحنى، وذلك أنها تفترض وقوع البيانات على مستوى القياس الرتبى، ومن هذه الأساليب ما يأتي:

الانحدار اللامعلمي (Non-Parametric Regression):

أشار دوجلس (Douglas, 1997) أن تقدير دالة استجابة الفقرة ضمن تحليل الانحدار اللامعلمي يتم دون أي افتراضات فيما يخص شكل هذه الدالة (لوجستية الشكل) كما في النماذج المعلمية، حيث يوجد على الأقل طريقتين لتقدير شكل هذه الدالة، وهما:

1. Kernel Smoothing (KS).

2. Isotonic Regression Estimation.

ويضيف أن الأفضلية التطبيقية تعود إلى طريقة (KS)؛ وذلك لوجود برنامج حاسوبي مجاني (TESTGRAF)، الذي يمكن من خلاله تقدير دالة $P_i(\theta)$ ، حيث يقوم (KS) بحساب $P_i(\theta_q)$ ، الذي يدل على احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة i عند مستوى q معين من القدرة من خلال المعادلة الآتية:

$$p_i(\theta_q) = \sum_{a=1}^N w_{aq} y_{ima}.$$

حيث إن

$$w_{aq} = \frac{k \left[\frac{\theta_a - \theta_q}{h} \right] y_i}{\sum_{b=1}^N k \left[\frac{\theta_a - \theta_q}{h} \right]}$$

w_{aq} : متجهة القدرة للمفحوص a عند مستوى قدرة q ، الذي يتم تقديره تبعاً لرتبة المفحوص a مع رتب باقي المفحوصين (b, c, \dots, N) .

- y_{ima} : متجه خيار الفقرة الثنائي بطول يساوي N (عدد المفحوصين الكلي) ، والذي يأخذ القيمة 1 في حال اختار المفحوص a الخيار m .

- K : دالة كيرنل التي يمكن تقديرها بطرق عدة باستخدام برنامج (TESTGRAF).

- h : بارامتر التهذيب (Smoothing Parameter)، وهو يعتمد بشكل أساسي على عدد المفحوصين، ويساوي (1.1N) في برنامج TESTGRAF (Ramsay, 2000).

وتم في هذه الدراسة استخدام هذه الطريقة (Kernel Smoothing) لتقدير معالم الفقرة والقدرة، كما يلي:

أولاً: يتم الحصول على العلامة الكلية (Xa) لكل متقدم a حيث $a = (1, 2, \dots, N)$ و Xa هو عدد الإجابات الصحيحة، ويتم إعطاء المتقدمين ذوي العلامات الكلية المتساوية ترتيباً ترتيبياً بشكل عشوائي.

ثانياً: يتم إعطاء المتقدمين علامات ريعية (كمية) للتوزيع الطبيعي المعياري اعتماداً على رتبهم (Za) ، بحيث تكون المساحة تحت دالة الكثافة الطبيعية المعيارية إلى يسار (Za) مساوية $.a/(N + 1)$.

ثالثاً: يتم تسجيل قيم المؤشر $(1 = Yjka)$ عندما يقوم المتقدم (a) باختيار البديل k ، وغير ذلك فهو صفر للمتقدم على الرتبة a للبديل k للفقرة j .

وأخيراً تم تقدير احتمال اختيار البديل k للفقرة (j) ، $[Pjk(\theta)]$ عن طريق تلطيف العلاقة بين متجه المؤشر $[Yjka]$ من الرتبة N ومتجه الكفاءة (Zas) ل (N) من المتقدمين. ويعتبر التلطيف نوعاً من المعادلات التي تكون فيها $(Pjk(\theta))$ عند أي مستوى ل (θ) هو المتوسط الموزون ل $(Yjka)$ للمتقدمين ذوي مستويات القدرة القريبة من (θ) وتظهر معادلة التلطيف التي أعطاها رامسي (1995) بالشكل الآتي:

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

$$\hat{P}_{jk}(\theta_q) = \frac{\sum_{a=1}^N K[(\theta_a - \theta_q)/h] y_{ikj}}{\sum_{a=1}^N k[(\theta_a - \theta_q)/h]}$$

ولتسريع عملية الحساب دون التضحية بالدقة، فقد تم الحصول على معدل قيم المؤشر (\hat{P}_{jkr}) لقيم θ_a التي تقع بين مركزي الفقرات المتجاورة، وكذلك تم حساب المنطقة التي تقع تحت المنحنى الطبيعي المعياري بين مراكز هذه الفقرات (ϕ_r) . وبعد ذلك تم تبسيط هذه القيم كما بالمعادلة الآتية:

$$\hat{P}_{jk}(\theta_q) = \frac{\sum_{r=1}^Q \phi_r k[(\theta_q - \theta_r)/h] \hat{P}_{ikj}}{\sum_{r=1}^Q \phi_r k[(\theta_q - \theta_r)/h]}$$

وبعد ذلك تم تقدير تباين الخطأ لقيمة المنحنى المقدر بالمعادلة الآتية

$$\hat{S}(\theta_q) = \sum_{a=1}^N w_{jka}^2 \hat{P}_{jk}(\theta_a)(1 - \hat{P}_{jk}(\theta_a))$$

$$w_{jka} = \frac{K[(\theta_a - \theta_q)/h]}{\sum_{a=1}^n K[(\theta_a - \theta_q)/h]}$$

وبعد أن يتم تقدير منحنى خصائص الخيار (OCC)، يمكن عندها تقدير قدرة المتقدمين للاختبار اعتماداً على هذه المنحنيات. ويمكن تدوير تقديرات القدرة الجديدة للوراء في العملية كأساس للترتيب وإعادة تقدير المنحنيات، ويمكن الاستمرار بهذه المحاولة حتى تتشابه تقديرات المنحنى والقدرة. وقد ذكر رامسي أن محاولتين إلى ثلاث محاولات تكون كافية للوصول إلى التشابه (Ramsay,2000):

دقة القياس في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية

يشير رامسي (Ramsay, 2000) إلى أنه يتم تقدير دقة القياس في النماذج اللامعلمية من خلال دالة معلومات الفقرة والاختبار كما هو الحال في النماذج المعلمية، حيث تعطى دالة معلومات الفقرة لل فقرات الثنائية كما يأتي:

$$I_i(\theta) = \left[\frac{dp_i(\theta)}{d\theta} \right]^2 / [p_i(\theta)(1 - P_i(\theta))]$$

حيث إن $P_i(\theta)$: قيمة دالة خصائص الفقرة.

ويتم تحديد دقة القياس في النماذج اللامعلمية من خلال استخدام برنامج (TESTGRAF) برسم متوسط دالة معلومات الفقرة (Mean Item Information Function). وتستخرج دالة معلومات الاختبار بالاعتماد على دوال معلومات فقرات الاختبار كامل حيث تعطى بالمعادلة الآتية:

$$I(\theta) = \sum_{i=1}^n I_i(\theta)$$

ثم يستخرج متوسط دالة معلومات الاختبار (Average East Information Function)، حيث يقوم برنامج (TESTGRAF) بعمل مقارنات بين اختبارات مختلفة قد تحتوي أعداداً مختلفة من الفقرات.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي تم الاطلاع عليها. ومن ثم وضع الباحث تعقيباً عليها يبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عنها. وقام الباحث بتناول العديد من الدراسات التي أشارت إلى موضوع دقة القياس، والبحث عن أفضل الوسائل للوصول بالقياس النفسي إلى درجة من الدقة بما يمكن من اتخاذ قرارات صائبة بالاعتماد على نتائج عملية القياس.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

وتمت الإشارة إلى محكات الدقة في تقدير المعالم، والعوامل التي تؤثر في دقة تقدير معالم الفقرة، ومعلمة القدرة، خصوصاً عدد الفقرات وحجم عينة المفحوصين، وأهمية دقة التقدير في بناء الاختبارات واتخاذ القرارات. وفيما يأتي استعراض لأبرز تلك الدراسات:

قام كل من ريكيس ومارك (Reckase & Mark, 1978) بإجراء دراسة باستخدام أسلوب المحاكاة هدفت إلى مقارنة دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة في نموذج راش والنموذج اللوجستي الثلاثي، حيث بينت النتائج أن النموذج اللوجستي الثلاثي قد طابق بيانات الاختبار بشكل أفضل من نموذج راش، وأن دقة تقدير معلمة القدرة لنموذج راش أقل من دقة تقدير معلمة القدرة للنموذج اللوجستي الثلاثي. كما بينت الدراسة أن النموذج اللوجستي الثلاثي يحتاج حجم عينة أكبر لمعايرة الفقرات من نموذج راش، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباطاً عالياً بين تقديرات القدرة وفق النموذجين لمعظم البيانات، وأن نموذج راش يفضل استخدامه في حالة العينات الصغيرة.

وأجرى رامسي (Ramsay, 1991) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام نماذج كيرنال اللامعلمية، في تقدير رتب القدرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق طريقة كيرنال على مجموعة من الأمثلة التي تضم متغيرات ثنائية الاستجابة. وقد بينت الدراسة أن طريقة كيرنال من أهم الطرق اللامعلمية، كما بينت الدراسة عدم وجود فقد للبيانات تأثر على دقة تقدير رتب القدرة في المتغيرات ثنائية الاستجابة.

وفي دراسة أعدها فيتزباترك وآن (Fitzpatric & Ann, 2001) هدفت فحص أثر طول الاختبارات، التي تتكون من فقرتين وأربع فقرات وثمانية فقرات واثنى عشرة فقرة وعشرين فقرة على ثبات الاختبار، حيث خصص لكل فقرة درجتين وأربع درجات وست درجات، وقد تم تشكيل عينات حجمها (200، و500، و1000) مفحوص بهدف فحص أثرها (طول الاختبار، وحجم العينة، وطريقة التصحيح) على دقة تقدير المعالم، حيث استخدم أسلوب المحاكاة لأغراض هذه الدراسة، وذلك بتوليد استجابات المفحوصين على اختبار في الرياضيات، وقد تم استخدام معيار الجذر التربيعي لمعدل مربعات الفروق (RMSD)؛ بهدف تقييم دقة تقديرات المعالم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: أن دقة تقدير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص كانت أقل من دقة تقدير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (500) مفحوص. وكانت دقة تقدير المعالم

عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص وعينة حجمها (500) مفحوص أقل من دقة تقديرات المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (1000) مفحوص؛ أي أن دقة التقدير تزداد بازدياد حجم العينة.

وأجرى كونيغ وسيجستما وهامرز (Koning & Sijtsma & Hamers, 2002) دراسة بهدف المقارنة بين نموذجين معلمين وآخرين لالمعلمين من نماذج استجابة الفقرة للتعرف إلى الفائدة المرجوة منها في تحليل بيانات الاختبار. وقد قام الباحثون بتطبيق اختبار للاستنتاج الاستقرائي على عينة مكونة من (478) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي. وقد تم تحليل البيانات باستخدام النماذج الآتية: النموذج المعلمي أحادي المعلمة (راش)، ونموذج فيرهيلست المعلمي (Verhelst model)، ونموذج موكن الاطرادي، ونموذج موكن المضاعف الاطرادي. وأظهرت النتائج أفضلية للجمع بين النوعين من النماذج المعلمية واللامعلمية، إذ قدمت النماذج اللامعلمية تدريجات رتبية لل فقرات والأفراد، كما قدمت النماذج المعلمية معلومات مفيدة حول خصائص الفقرات بالإضافة لفائدتها في بعض الجوانب التطبيقية كمعايرة درجات الاختبار، فالنماذج بنوعها المعلمية واللامعلمية قدمت معلومات مختلفة باستخدام إحصائيات مختلفة، حيث فضلت الدراسة الجمع بينهما لتحسين نوعية الاختبار وجودته.

وأجرت ليو ودونبار وكولن (Lew, Dunbar and Kolen, 2004) دراسة في أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مقارنة النموذج المعلمي لاختبارات الاختيار من متعدد وطريقة كيرنال اللامعلمية لتقدير منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام معيار تطبيقي تمثل في الكشف عن مدى استقرار تقديرات المنحنى في حالة تمثيلها بيانياً وبشكل عشوائي. وتم دراسة أثر زيادة معلم التبسيط (h : بارامتر التهذيب (Smoothing Parameter))، وهو يعتمد بشكل أساسي على عدد المفحوصين، ويساوي (1.1N) في برنامج (TESTGRAF) على النموذج اللامعلمي، وأثر صغر حجم العينة على النموذجين، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات جزئية بالنسبة للاستقرار ضمن النموذج الواحد (داخل النموذج)، وكان تزايد الاختلافات بسيطاً الذي يعزى للنموذج، وأدى كل من النموذجين إلى نفس النتائج في دقة تقدير منحنى خصائص الفقرة (ICC).

وأجرى فو (Fu, 2010) دراسة بهدف التعرف إلى دقة تقدير معلمة القدرة ومعلمة صعوبة الفقرة باستخدام (5) نماذج من نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية واللامعلمية، وكانت النماذج المستخدمة في

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

إطار الدراسة متباينة من حيث مستوى التخمين، وأحجام العينة المستخدمة، وطول الاختبار. وتم في هذه الدراسة توليد مجموعة من الاستجابات بلغت (50) مجموعة من البيانات المولدة باستخدام ظروف اختبار مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تبايناً في دقة تقدير معالم الفقرة والمفحوصين حسب مستوى التخمين الموجود في الاختبار، وحجم العينة المستخدمة، وطول الاختبار. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة تعتمد على معيار الدقة المستخدم في كل واحد من نماذج استجابة الفقرة.

كما أجرى دي لا توري ويوان (De La Torre & Yuan, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر حجم العينة على دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة في اختبارات مطورة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT). واستخدمت الدراسة نموذج (HO-IRT) في توليد مجموعة من البيانات ضمن ظروف اختبار مختلفة. حيث تم توليد البيانات باستخدام طريقة مونتي كارلو من أجل التعرف إلى العلاقات بين معلمة القدرة ومعالم الفقرة في الاختبار، وأثر حجم العينة في دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة. وأشارت النتائج إلى أن حجم العينة يؤثر على قدرة الاختبار في تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة.

وأجرى الشريفين (Al-Sharefain, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة تقدير معالم الفقرة وقدرات الأفراد على قيم معالم الفقرة، والخصائص السيكومترية للاختبار، في ضوء تغير حجم العينة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في الفيزياء من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل تكون بصورته النهائية من (33) فقرة. وطبق الاختبار على عينة الدراسة المكونة من (1000) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، وحللت النتائج وفق النموذج الثلاثي المعلمة باستخدام البرمجية (Bilog-Mg). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الفقرات تعزى للتفاعل بين طريقة التقدير وحجم العينة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير حجم العينة وطريقة التقدير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة للأفراد تعزى لمتغير حجم العينة، وللتفاعل بين طريقة التقدير وحجم العينة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التقدير، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معاملات الثبات المقدرة وفق نظرية الاستجابة للفقرة عند أحجام

العينة المختلفة (100، و500، و1000). وأشارت النتائج إلى أن دقة تقديرات معلمة القدرة تزداد في حالة عينة الأفراد ذوي القدرة العالية، وعينة الأفراد ذوي القدرة المتدنية عند استخدام طريقة بيبز التوقع (EAP)، في حين تزداد الدقة عند مستويات الأفراد ذوي القدرة المتوسطة باستخدام طريقة الأرجحية العظمى (MLE) بغض النظر عن حجم العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال الدراسات التي تم عرضها سابقاً يمكن استخلاص بعض الاتجاهات في النتائج التي أمكن التوصل إليها فيما يتعلق بدقة تقدير المعالم في بعض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وذلك على النحو الآتي:

1. دقة تقدير المعالم في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية واللامعلمية تتأثر بطول الاختبار وحجم عينة المفحوصين.
2. إن دقة تقدير المعالم تتغير بشكل واضح تبعاً للنموذج المستخدم في تقدير المعالم، والطريقة المستخدمة في التقدير.
3. قليل من الدراسات قامت - في حدود علم الباحث - بفحص أثر تشكيلات مختلفة لحجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج لامعلمي، وهذا يظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية.
4. إن الدراسات السابقة لم تستخدم مؤشرات الدقة، مثل: التحيز (BIAS)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE) للإجابة عن أسئلة الدراسة.
5. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها لتقدير دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، في حين تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تختبر دقة التقدير باختلاف حجم العينة، وطول الاختبار في النماذج اللامعلمية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

1- الكشف عن أثر حجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية.

2- الكشف عن اثر طول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية.

3-الكشف عن اثر تفاعل حجم عينة وطول الاختبار المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية.

وسيتم تكوين تشكيلات مختارة من حجوم عينات المفحوصين وأطوال اختبارات بهدف التعرف على اثر هذه التشكيلات على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة في النموذج اللامعلمي لنظرية الاستجابة للفقرة .

مشكلة الدراسة وأهميتها:

بالرغم من الميزات التي تمتاز بها نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، إلا أن المشكلة في تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة، أنها تحتاج إلى حجوم عينات وأطوال اختبار كبيرة، إلا أن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية لا تحتاج إلى حجوم عينات واطوال اختبار كبيرة مقارنة بنظيرتها المعلمية، كما ادعى رامسي (Ramsay, 1991) أن عددا قليلا من المفحوصين لا يزيد عن 100 وعدد فقرات الاختبار 20 هما المطلوبان لتقدير (ICCs) . فقد شاع استخدام نظرية استجابة الفقرة المعلمية من قبل الباحثين على الرغم من موانعها في تحليل البيانات ذات المستوى الرتبتي، إلا أن مصداقية النتائج قد تكون موضع تساؤل عندما لا يتحقق فرض وقوع البيانات على مستوى فترة، الأمر الذي تبرره نماذج استجابة الفقرة اللامعلمية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة، مما يثير التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها البعض رتبتيه والبعض الآخر شبه فئوية، ومدى دقة النتائج التي تفرزها مثل هذه الاختبارات (Liang, 2010).

اهتمت معظم الدراسات في الكشف عن أثر حجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة للنماذج المعلمية، إلا أنه لم يتم فحص أثر تشكيلات مختلفة لطول الاختبار وحجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة، لذا تنبثق أهمية هذه الدراسة

من الحاجة لمعرفة دقة التقديرات المختلفة (معالم الفقرة ومعلمة القدرة) لتقديرات نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية باختلاف حجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار، الأمر الذي يسمح بتحليل البيانات باستخدام النماذج اللامعلمية حين الإفاء بافتراضاتها، وتوافر حجم العينة، وطول الاختبار المناسبين لتطبيق هذه النماذج (إضافة إلى الميزات الأخرى التي تمتاز بها النماذج اللامعلمية، مثل سهولة المطابقة، وشكل دالة الفقرة، وأنها تحتاج إلى حجم عينة وطول اختبار أقل).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) المقدره تعزى لمتغير حجم العينة و متغير طول الاختبار والتفاعل بينهما ؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدره تعزى لمتغير حجم العينة و متغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟

تعريف المصطلحات:

- نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية (NIRT): هي النماذج التي لا تحدد شكل دالة استجابة الفقرة، والتي تتطلب افتراضات أقل تشدداً، وتصلح للبيانات الفئوية والرتبية، التي تستخدم برنامج (TESTGRAF) الذي يستخدم طريقة (KERNEL SMOOTHING) (KS) في التقدير.

- حجم العينة: تعني عدد المفحوصين الذين سيطبق عليهم الاختبار، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام أربع عينات بأحجام مختلفة.

- طول الاختبار: يعني عدد الفقرات التي يتكون منها الاختبار، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام ثلاثة اختبارات بأطوال مختلفة.

- معلمة القدرة Ability: اللوغاريتم الطبيعي لدالة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Function لإجابة المفحوص اجابة صحيحة على الفقرات التي تعتبر نقطة صفر التدرج عند صعوبتها.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

- معلمة الصعوبة Threshold: مستوى القدرة الذي يقابل احتمال 0.50، للإجابة على الفقرة إجابة صحيحة عندما يكون معامل التخمين مساويا للصفر .
- معلمة التمييز Slope: ميل منحنى خصائص الفقرة، الذي يقابل النقطة التي تكون فيها علامة القدرة تساوي صعوبة الفقرة.
- معلمة التخمين Asymptote: هي خط المقاربة الأدنى Lower Asymptote من منحنى خصائص الفقرة، ويمثل احتمالية إجابة المفحوصين ذوي القدرة المتدنية على الفقرة إجابة صحيحة.
- دقة التقدير (Accuracy of Estimation): تعبير يشير إلى جودة التقدير التي يميزها الاحتمالية الكبيرة في أن التقدير قريب من القيمة الحقيقية، حيث يمكن الوصول إلى ذلك باختيار التقدير غير المتحيز (unbiased estimator)، الذي يتصف بتباينه بأنه أقل تباين من أي تقدير آخر غير متحيز، وذلك باستخدام الجذر التربيعي لمعدل مربعات الأخطاء (RMSE) (Baker, 2001).

محددات الدراسة:

- 1- أجريت هذه الدراسة باستخدام طريقة المحاكاة (Simulation)، بيانات مولدة.
- 2- فيما يتعلق بتوزيعات معالم الفقرة والقدرة المولدة في الدراسة الحالية، فقد تم تبني التوزيع الطبيعي (0،1) لمعلمة القدرة ومعلمة الصعوبة، والتوزيع المنتظم لمعلمتي التمييز والتخمين.
- 3- تم إجراء هذه الدراسة بتكرار واحد لعملية تقدير معالم الفقرة والقدرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

توليد البيانات:

تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة بتوليد بيانات باستخدام المحاكاة (لأن هذا الأسلوب يمكننا من ضبط المتغيرات الخارجية، ولأن هدف الدراسة فحص منهجية عمل نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية) من الاستجابات الثنائية (0، 1) لعينات تحاكي عينات المجتمع الأصلي بطريقة المونتي كارلو (Monte Carlo) بحجم عينات وأطوال اختبار مختلفة، وذلك باستخدام برنامج (WinGen v.3)، بحيث يتراوح أحجام العينات من (100 إلى 1000) مفحوص تحت

افتراض التوزيع الطبيعي للقدرة (1، 0)، واختبارات يتراوح طولها من (20-60) فقرة تحت افتراض التوزيع الطبيعي لصعوبة الفقرات (1، 0)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التمييز بواقع القيمة الابتدائية (0.4) والقيمة النهائية (1.2)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التخمين بواقع القيمة الابتدائية (0.2) والقيمة النهائية (0.3) على افتراض أن الاختبار المُولدة بياناته هو اختبار الاختيار من متعدد وله أربعة بدائل، تلائم النموذج ثلاثي المعلم، والجدول (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعالم الفقرة الحقيقية لكل من معلمة التمييز والصعوبة والتخمين لكل حالة من الحالات المشمولة بالدراسة الناتجة عن تفاعل متغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعالم الفقرة الحقيقية وفقاً لمتغيري الدراسة (طول الاختبار، حجم العينة)

عدد الفقرات									الإحصائي	
60 فقرة			40 فقرة			20 فقرة				
C	b	a	C	b	a	C	b	A		
0.25	-0.03	0.83	0.25	0.25	0.76	0.24	-0.02	0.89	المتوسط الحسابي	100
0.03	0.88	0.23	0.03	1.01	0.23	0.03	0.92	0.24	الانحراف المعياري	
0.25	-0.03	0.83	0.25	0.25	0.76	0.24	-0.02	0.89	المتوسط الحسابي	250
0.03	0.88	0.23	0.03	1.01	0.23	0.03	0.92	0.24	الانحراف المعياري	
0.25	-0.03	0.83	0.25	0.25	0.76	0.24	-0.02	0.89	المتوسط الحسابي	500
0.03	0.88	0.23	0.03	1.01	0.23	0.03	0.92	0.24	الانحراف المعياري	
0.25	-0.03	0.83	0.25	0.25	0.76	0.24	-0.02	0.89	المتوسط الحسابي	1000
0.03	0.88	0.23	0.03	1.01	0.23	0.03	0.92	0.24	الانحراف المعياري	

والجدول (2) يبين معلم القدرة الحقيقية لكل حالة من الحالات المشمولة بالدراسة الناتجة عن تفاعل متغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار).

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلم القدرة الحقيقية وفقاً لمتغيري

الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار			الإحصائي	حجم العينة (فرد)
60 فقرة	40 فقرة	20 فقرة		
-1.75	-1.75	-1.75	القيمة الصغرى	100 (فرد)
-0.03	-0.03	-0.02	المتوسط الحسابي	
0.80	0.80	0.80	الانحراف المعياري	
1.43	1.43	1.43	القيمة العظمى	
-2.11	-2.07	-2.11	القيمة الصغرى	250 (فرد)
0.00	-0.01	-0.01	المتوسط الحسابي	
0.91	0.91	0.92	الانحراف المعياري	
2.78	2.78	2.78	القيمة العظمى	
-2.73	-2.80	-2.86	القيمة الصغرى	500 (فرد)
0.02	0.02	0.04	المتوسط الحسابي	
0.95	0.95	0.95	الانحراف المعياري	
2.37	2.37	2.37	القيمة العظمى	
-2.39	-3.25	-3.25	القيمة الصغرى	1000 (فرد)
0.05	0.05	0.04	المتوسط الحسابي	
0.97	0.98	1.00	الانحراف المعياري	
3.06	3.71	3.71	القيمة العظمى	

والجدول (3) يبين نتائج التحليل العاملي للبيانات المؤلدة عندما يكون طول الاختبار (20، و40، و60) وحجم العينة (100، و250، و500، و1000)، الذي تم استخدامه بهدف التحقق من افتراض أحادية البعد.

جدول (3) نتائج التحليل العاملي للبيانات المؤلدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

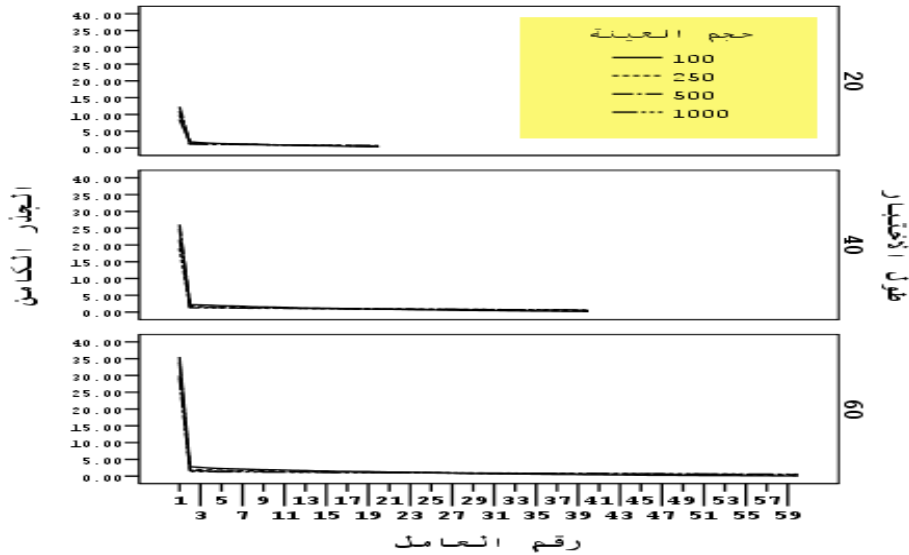
حجم العينة	طول الاختبار	رقم العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر %	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول الجذر الكامن الثاني	الجذر الكامن الأول - الجذر الكامن الثاني الجذر الكامن الثاني - الجذر الكامن الثالث
100	20	1	8.512	42.6	42.6	4.61	26.30
		2	1.848	9.2	51.8		
		3	1.595	8.0	59.8		
40	40	1	24.746	61.9	61.9	11.23	259.75
		2	2.203	5.5	67.4		
		3	2.116	5.3	72.7		
60	60	1	35.554	59.3	59.3	12.54	165.83
		2	2.836	4.7	64.0		
		3	2.639	4.4	68.4		
250	20	1	9.843	49.2	49.2	6.93	110.52
		2	1.420	7.1	56.3		
		3	1.344	6.7	63.0		
40	40	1	19.015	47.5	47.5	10.78	214.88
		2	1.765	4.4	52.0		
		3	1.684	4.2	56.2		
60	60	1	29.942	49.9	49.9	14.68	438.74
		2	2.040	3.4	53.3		
		3	1.976	3.3	56.6		
500	20	1	12.311	61.6	61.6	9.64	233.20
		2	1.277	6.4	67.9		
		3	1.230	6.1	74.1		
40	40	1	26.111	65.3	65.3	17.74	621.76
		2	1.472	3.7	69.0		
		3	1.432	3.6	72.5		
60	60	1	29.154	48.6	48.6	17.55	415.90
		2	1.661	2.8	51.4		
		3	1.595	2.7	54.0		

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

حجم العينة	طول الاختبار	رقم العامل	الجذر الكامن	النتباين المفسر %	النتباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول - الجذر الكامن الثاني	الجذر الكامن الأول - الجذر الكامن الثالث
1000	20	1	10.985	54.9	54.9	9.49	190.19
		2	1.158	5.8	60.7		
		3	1.106	5.5	66.2		
40	40	1	21.545	53.9	53.9	16.58	818.90
		2	1.299	3.2	57.1		
		3	1.274	3.2	60.3		
60	60	1	33.951	56.6	56.6	24.73	1313.86
		2	1.373	2.3	58.9		
		3	1.348	2.2	61.1		

يلاحظ من الجدول 3، أن كافة قيم النتباين المفسر عندما يكون طول الاختبار (20، 40، 60) وحجم العينة (100، 250، 500، 1000) قد تخطت الـ 20% كمؤشر أول على أحادية البعد، كما وتخطت جميع قيم عملية قسمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني قيمة 2 كمؤشر ثانٍ على تحقق أحادية البعد، وكذلك أظهرت نتائج عملية قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأول على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني قيماً ضخمة مما يشير إلى تحقق افتراض أحادية البعد كمؤشر ثالث، والشكل 1، يبين نتائج التحليل العملي للبيانات المؤلدة وفقاً لمتغيري الدراسة (طول الاختبار، وحجم العينة) باستخدام الجذور الكامنة وعدد العوامل كمؤشر رابع على تحقق أحادية البعد.



شكل 1: رسم بياني يوضح نتائج التحليل العاملي للبيانات المولدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

ومن ثم تم تقدير معالم الفقرات وقدرات الافراد باستخدام النموذج الثلاثي المعلمة باستخدام برنامج (Testgraf version of July 2001)، حيث إن هذا البرنامج يستخدم أسلوب تنعيم النواة (Kernel Smoothing) (اللامعلمي) في تقدير معالم الفقرة والقدرة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (BIAS) الخاصة بمعالم فقرات الاختبار (a, b, c) المقدر، حيث تم حساب مؤشر الدقة BIAS باستخدام المعادلة $Bias(a, b, c^*) = \sum_{i=1}^N (a, b, c_i^* - a, b, c_i) / N$ ، متبوعة بإجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA للكشف عن مواطن الدقة في كل حالات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (RMSE) الخاصة بمعالم فقرات الاختبار (a, b, c) المقدر، حيث تم حساب مؤشر الدقة (Root RMSE)

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...
حسين عبدالنبي القيسي

Mean Square Error) باستخدام المعادلة $RMSE(a, b, c^*) = \sqrt{\sum_{i=1}^N (a, b, c_i^* - a, b, c_i)^2 / N}$ ، حيث a, b, c_i^* هي معالم الفقرات المقدرة، (a, b, c) هي معالم الفقرات الحقيقية للفقرة i ، N عدد الفقرات.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (BIAS) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، حيث تم حساب مؤشر الدقة BIAS باستخدام المعادلة $Bias(\theta^*) = \sum_{i=1}^N (\theta_i^* - \theta_i) / N$ ، متبوعةً بإجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA للكشف عن مواطن الدقة في كل حالات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (RMSE) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، وتم حساب مؤشر الدقة (Root Mean Square Error) RMSE باستخدام المعادلة $RMSE(\theta^*) = \sqrt{\sum_{i=1}^N (\theta_i^* - \theta_i)^2 / N}$ ، حيث θ_i^* القدرة المقدرة للمفحوص i ، θ_i القدرة الحقيقية للمفحوص i ، N عدد المفحوصين (Weiss, 2009).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 = \alpha$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة و متغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تقدير قيم معالم الصعوبة والتمييز والتخمين لكل تشكيلات الاختبار باختلاف حجم العينة وطول الاختبار، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معالم الفقرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معالم الفقرة باختلاف باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار									الإحصائي	حجم العينة
60 فقرة			40 فقرة			20 فقرة				
C	b	a	C	b	a	C	b	a		
									المتوسط الحسابي	100 فرد
0.453	2.905	0.776	0.383	-	0.782	0.452	2.705	0.414	الانحراف المعياري	
										250 فرد
0.27	9.25	0.95	0.29	7587948.93	0.90	0.23	5.70	0.73		
									المتوسط الحسابي	500 فرد
0.407	1.317	0.526	0.320	28.497	0.481	0.441	1.852	0.732	الانحراف المعياري	
										1000 فرد
0.24	2.01	0.50	0.18	153.65	0.69	0.25	2.85	0.92		
									المتوسط الحسابي	1000 فرد
0.273	1.473	0.386	0.299	0.910	0.329	0.219	-758199.424	0.220	الانحراف المعياري	
										1000 فرد
0.23	5.57	0.45	0.21	2.04	0.27	0.16	3390773.62	0.14		
									المتوسط الحسابي	1000 فرد
0.342	0.475	0.485	0.306	0.574	0.427	0.444	0.896	0.507	الانحراف المعياري	
										1000 فرد
0.18	1.58	0.26	0.19	1.35	0.25	0.23	1.05	0.25		

يلاحظ من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بتقديرات معالم الفقرات (a, b, c) ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ أن أكبر قيمة لمتوسط تقديرات معلمة التمييز a قد كانت 0.782 بانحراف معياري 0.90، عندما كان حجم العينة 100 وطول اختبار 40، أما متوسط تقديرات معلمة الصعوبة b فقد كانت أكبر قيمة لها كبيرة جدا وذلك بسبب عدم قدرة هذه الطريقة (KS) تقدير صعوبة الفقرة التي أجاب عنها أو لم يجيب عنها كل

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

المفحوصين، أما متوسط تقديرات معلمة التخمين c فقد كانت أكبر قيمة لها 0.453 بانحراف معياري 0.27 عندما كان حجم العينة 100 فرد وطول الاختبار 60 فقرة .

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمؤشر التحيز BIAS كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لمعالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 5.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز لتقديرات معالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

طول الاختبار										الإحصائي	حجم العينة
60 فقرة	40 فقرة				20 فقرة						
مؤشر التحيز لمعالم الفقرات:										المتوسط الحسابي	100 فرد
C	b	a		C	b	A		c	b		
0.20	2.94	-0.05		0.13	-1199757.55	0.02		0.21	2.72	-0.47	الانحراف المعياري
0.27	9.20	1.02		0.29	7587949.12	0.92		0.23	5.55	0.69	المتوسط الحسابي
0.16	1.35	-0.30		0.07	28.24	-0.28		0.20	1.87	-0.15	الانحراف المعياري
0.24	1.94	0.54		0.18	153.48	0.71		0.24	3.01	1.03	المتوسط الحسابي
0.02	1.51	-0.44		0.05	0.66	-0.43		-0.02	-75819 9.40	-0.67	الانحراف المعياري
0.22	5.63	0.51		0.21	1.60	0.35		0.16	33907 73.74	0.189	المتوسط الحسابي
0.09	0.51	-0.34		0.05	0.32	-0.33		0.20	0.92	-0.38	الانحراف المعياري
0.18	1.33	0.31		0.18	1.14	0.35		0.23	1.14	0.32	المتوسط الحسابي

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين القيم المطلقة للمتوسطات الحسابية الخاصة بمؤشر التحيز لتقديرات معالم الفقرات (a, b, c) ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ أن أقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لمعلمة التمييز a قد كانت 0.02 بانحراف معياري 0.92، عندما كان حجم العينة 100 وطول الاختبار 40، أما معلمة الصعوبة b فقد كانت أقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز 0.32 بانحراف معياري 1.14 عندما كان حجم العينة 1000 وطول الاختبار 40، أما معلمة التخمين c فقد كانت أقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز 0.02 بانحراف معياري 0.16 عندما كان حجم العينة 500 وطول الاختبار 20 فقرة.

وفي ضوء ما تقدم، تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، طول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 6.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.217	1.531	0.386	2	0.771	طول الاختبار
0.025	3.147	0.793	3	2.378	حجم العينة
0.341	1.135	0.286	6	1.715	طول الاختبار × حجم العينة
		0.252	466	117.379	الخطأ
			477	122.244	الكلي

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار، والتفاعل بين متغيري طول الاختبار وحجم العينة؛ مما يعني عدم تأثر دقة تقدير معلمة التمييز بطول الاختبار والتفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار، كما يتبين من الجدول 6 وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة؛ أي أن هناك تأثيراً لمتغير حجم العينة في دقة تقدير معلمة التمييز، ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار Levene للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة تمييز الفقرة المقدرة وفقاً للمتغير، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لاختبار Levene ما مقداره 1.012 عند درجتي حرية (11 للسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني إمكانية استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائية، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (250، 500، 1000) على التوالي، ولصالح حجم العينة 100، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة وحجوم العينات (500، 1000) على التوالي، ولصالح حجم العينة 250، وقد يعزى ذلك إلى النموذج الرياضي المستخدم في طريقة التقدير (KS)، حيث أن هذه الطريقة تستخدم الرتب في تقدير معالم الفقرة، وأنها تعمل ترتيب عشوائي للرتب المتشابهة (لا يوجد أفراد أو فقرات لها نفس الرتبة)، وهذا يؤدي خسارة في المعلومات، لذلك عندما يكون حجم العينة قليل نسبياً فإن دقة التقدير تكون أكبر لأن احتمالية وجود رتب متساوية يكون أقل، ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 500 وحجم العينة 1000، وهذه النتيجة تتوافق مع ما ادعاه رامسي (Ramsay, 1991) أنه يمكن تقدير معالم الفقرات باستخدام عدد قليل من الفقرات والمفحوصين.

كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 7.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدره باختلاف متغيري (طول الاختبار، وحجم العينة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طول الاختبار	4461624783675.400	2	2230812391837.700	0.844	0.431
حجم العينة	5742335895015.290	3	1914111965005.100	0.724	0.538
طول الاختبار×حجم العينة	19429912163911.200	6	3238318693985.200	1.225	0.292
الخطأ	1231975654788660.000	466	2643724581091.550		
الكلي	1261609527631270.000	477			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدره تعزى لمتغير طول الاختبار، أو متغير حجم العينة، أو التفاعل بينهما (طول الاختبار، حجم العينة)؛ مما يعني عدم تأثر دقة تقدير معلمة الصعوبة بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، وأن الفروق في المتوسطات الحسابية ناتجة عن الصدفة، وقد يعزى كبر قيم المتوسطات الحسابية إلى أن طريقة التقدير المستخدمة في النموذج الثلاثي اللامعلمي (KS) لا تستطيع تقدير معلمة صعوبة الفقرة التي أجاب عليها أو لم يجيب عليها جميع الأفراد، لذلك قدرت صعوبة بعض الفقرات كبيرة جدا (الفقرات التي لم يجيب عليها كل الأفراد) ومرة أخرى قدرت صعوبة بعض الفقرات قليلة جدا (الفقرات التي أجاب عنها كل الأفراد)، بعكس طريقة التقدير المستخدمة في النماذج المعلمية (طريقة الأرجحية العظمى الهامشية) والتي تستطيع تقدير معالم الفقرة التي أجاب أو لم يجيب عليها جميع الأفراد.

كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 8.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

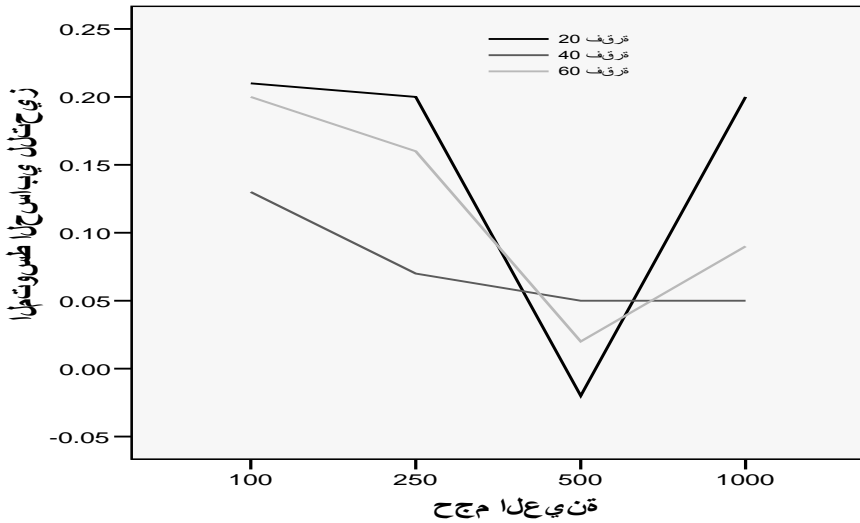
جدول (8) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدر

باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.007	5.055	0.155	2	0.311	طول الاختبار
0.001	5.889	0.181	3	0.543	حجم العينة
0.001	4.090	0.126	6	0.754	طول الاختبار × حجم العينة
		0.031	466	14.315	الخطأ
			477	15.922	الكلي

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدر تعزى لمتغير طول الاختبار و متغير حجم العينة والتفاعل بينهما؛ مما يعني تأثير دقة تقدير معلمة التخمين بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار levene للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة تمييز الفقرة المقدر وفقاً للمتغير، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لاختبار levene ما مقداره 2.012 عند درجتي حرية (11 لللبسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ مما يعني إمكانية استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائية، حيث تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 وحجم العينة 250، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (500،1000) من جهة أخرى ولصالح حجم العينة 500، و1000، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة وحجوم العينات (500، 1000) من جهة أخرى ولصالح حجم العينة 500، 1000 على التوالي، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 500 وحجم العينة 1000 ولصالح حجم العينة 500

،اما متغير طول الاختبار، (بعد التأكد من تجانس التباين لإمكانية استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية) فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة، و40 فقرة ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 40 فقرة، و60 فقرة ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، ولم يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة، و60 فقرة، مما يعني أن هذا النموذج مناسب ويكون أكثر دقة عندما يكون التخمين أقل ما يمكن أو في النماذج التي تفترض التخمين صفر، ولتوضيح أثر التفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار في دقة تقدير معلمة التخمين (c)؛ أي أن هناك تأثيرا مشتركا لكل من العاملين، فقد تم تمثيل هذا التفاعل بيانيا كما في الشكل رقم(2) وذلك بالاستعانة بالأوساط الحسابية في الجدول رقم (5).



شكل (2) التفاعل لمغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدره

من الشكل رقم (2) أن متوسط مؤشر الدقة BIAS قد كانت اقل ما يمكن عند حجم العينة 500، وطول الاختبار 20 ، يليها متوسط مؤشر الدقة BIAS عند حجم العينة 500، وطول الاختبار 40، وكان متوسط مؤشر الدقة PIAS اكبر شيء عند حجم العينة 500، وطول الاختبار

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

60 فقرة، مما يعني أن أفضل دقة تقدير لمعلمة التخمين c كانت عند حجم العينة 500 فرد وطول الاختبار 20 فقرة.

كذلك في ضوء ما تقدم، فقد تم حساب قيم مؤشر RMSE كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لمعالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) قيم مؤشر RMSE لتقديرات معالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار	حجم العينة	RMSE لمعلمة التمييز	RMSE لمعلمة الصعوبة	RMSE لمعلمة التخمين
20 فقرة	100 فرد	0.825	6.057	0.308
	250 فرد	1.016	3.484	0.309
	500 فرد	0.692	3390773.597	0.161
	1000 فرد	0.489	1.441	0.303
40 فقرة	100 فرد	0.912	7587948.714	0.313
	250 فرد	0.752	154.160	0.186
	500 فرد	0.549	1.714	0.208
	1000 فرد	0.478	1.172	0.188
60 فقرة	100 فرد	1.008	9.587	0.337
	250 فرد	0.619	2.347	0.285
	500 فرد	0.670	5.783	0.223
	1000 فرد	0.461	1.412	0.204

يلاحظ من الجدول 9، أن كافة قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لمعالم فقرات الاختبار ذي البيانات المولدة (a, b, c) عندما كان حجم العينة 100 فرد وطول الاختبار 20 فقرة، قد كانت أصغر ظاهرياً من قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لمعالم فقرات الاختبار ذي البيانات المولدة (a, b, c) عندما كان حجم العينة (250، 500، 1000) فقرة وطول الاختبار (40، 60) فقرة في معظم حالات الدراسة تقريباً. مما يعني أن دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) عند حجم عينة 100 فرد وطول اختبار 20 فقرة قد كان أكثر دقة ظاهرياً بما كان عليه الأمر عندما كنت حجومات العينات (250،

500، 1000) وأطول الاختبارات (40، 60)، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج تحليل التباين لمؤشر دقة التقدير BIAS، وقد يعزى ذلك إلى طريقة التقدير (KS) المستخدمة في التقدير، والتي تعتمد في تقديرها على الرتب، حيث إنها تحول الدرجات الخام إلى رتب، ثم تقدر منحى خصائص الفقرة، ومن ثم تقدر قيم المعالم، فكلما زاد حجم العينة وطول الاختبار يؤدي إلى زيادة عدد الرتب وبالتالي زيادة عدد الرتب المتشابهة وهذا يؤدي إلى خسارة في المعلومات، وبالتالي إلى انخفاض دقة التقدير. كما أن هذه النتيجة تتوافق مع الأدب النظري في أن كفاءة النموذج اللامعلمي تكون أفضل عند حجوم العينات وأطول الاختبارات الصغيرة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدره تعزى لمتغير حجم العينة و متغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، والجدول 10 يبين هذه النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

حجم العينة				الإحصائي	طول الاختبار
1000 فرد	500 فرد	250 فرد	100 فرد		
-0.034	0.214	0.311	0.584	المتوسط الحسابي	20 فقرة
1.79	1.81	1.88	2.28	الانحراف المعياري	
-0.023	0.040	0.022	-0.096	المتوسط الحسابي	40 فقرة
1.47	1.49	1.48	1.70	الانحراف المعياري	
0.009	0.033	0.076	0.124	المتوسط الحسابي	60 فقرة
1.30	1.34	1.35	1.51	الانحراف المعياري	

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمعلمة القدرة (θ) المقدره ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ أن أكبر قيمة لمتوسط معلمة القدرة (θ) المقدره قد كانت 0.584 بانحراف معياري 2.28، عندما كان حجم العينة 100 فرد

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

وطول اختبار 20 فقرة، كما يلاحظ من الجدول 10 أن أقل قيمة لمتوسط معلمة القدرة (θ) المقدره قد كانت 0.009 بانحراف معياري 1.30 عندما كان حجم العينة 60 فقرة وطول الاختبار 1000 فرد .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز BIAS كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

حجم العينة				الإحصائي	طول الاختبار
1000 فرد	500 فرد	250 فرد	100 فرد		
-0.057	0.224	0.329	0.615	المتوسط الحسابي للتحيز	20 فقرة
1.25	1.33	1.42	1.79	الانحراف المعياري للتحيز	
-0.046	0.050	0.040	-0.065	المتوسط الحسابي للتحيز	40 فقرة
0.92	0.97	1.02	1.21	لانحراف المعياري للتحيز	
-0.013	0.042	0.094	0.155	المتوسط الحسابي للتحيز	60 فقرة
0.63	0.70	0.73	0.98	الانحراف المعياري للتحيز	

يلاحظ من الجدول (11) وجود فوق ظاهرية بين القيم المطلقة لقيم المتوسطات الحسابية لمؤشر التحيز لتقديرات القدرة ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ أن أقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لتقديرات معلمة القدرة (θ) قد كانت 0.013 بانحراف معياري 0.63، عندما كان حجم العينة 1000 فرد وطول اختبار 60 فقرة، كما يلاحظ من الجدول 11 أن أكبر قيمة

مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لتقديرات معلمة القدرة (θ) قد كانت 0.615 بانحراف معياري 1.79 عندما كان حجم العينة 100 وطول الاختبار 20 فقرة .

وفي ضوء ما تقدم، تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 12.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طول الاختبار	19.822	2	9.911	7.132	0.001
حجم العينة	41.831	3	13.944	10.034	0.000
طول الاختبار × حجم العينة	15.471	6	2.579	1.855	0.085
الخطأ	7696.219	5538	1.390		
الكلي	7773.343	5549			

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة (θ) المقدره تعزى لمتغير طول الاختبار و متغير حجم العينة؛ مما يعني تأثير دقة تقدير معلمة القدرة بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار، وللكشف عن مواقع الفروق بين متوسطات مؤشر الدقة (BIAS)، وبعد التأكد من تجانس التباين للمتغيرين حجم العينة، وطول الاختبار كون المتغيران متعددي المستويات باستخدام اختبار levene، تم استخدام اختبار شفیه Scheffe للمقارنات البعدية، لمتغيري حجم العينة وطول الاختبار على التوالي، حيث تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 فرد من جهة (250، 500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 250 فرد و 500 فرد و 1000 فرد على التوالي، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة و (500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 500 فرد و 1000 فرد على التوالي، مما يعني أن دقة تقدير معلمة

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

القدرة (θ) تزداد بزيادة حجم العينة، أما متغير طول الاختبار فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة و 40 فقرة ولصالح طول اختبار 40 فقرة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول اختبار 20 فقرة و 60 فقرة ولصالح 60 فقرة، مما يعني أن دقة تقدير معلمة القدرة كانت أفضل في حجوم العينات واطوال الاختبار الكبيرة، وقد يعزى ذلك إلى بارامتر التهذيب (h) (Smoothing Parameter)، المستخدم في برنامج (TESTGRAF)، حيث أنه يتأثر في حجم العينة ويزداد بشكل ملاحظ مع زيادة حجم العينة، ويساوي $N_{1,1}$ ؛ وبالتالي يزداد h بزيادة حجم العينة؛ مما يعني زيادة دقة التقدير، وقد يعزى ذلك إلى العلاقة الارتباطية بين دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، حيث أن دقة تقدير معلمة التخمين تزداد بزيادة حجم العينة، وهذا يؤثر على دقة تقدير معلمة القدرة، لأن دقة تقدير معلمة القدرة تكون اكبر عندما يكون التخمين اقل ما يمكن، وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة دي لاتوري وايوان (De la Torre & Yuan,2010) التي أشارت إلى أن حجم العينة يؤثر على قدرة الاختبار في تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فو (Fu, 2010) والتي أشارت إلى أن هناك تبايناً في دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة حسب مستوى التخمين الموجود في الاختبار، وحجم العينة المستخدمة، وطول الاختبار، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة تعتمد على معيار الدقة المستخدم في كل واحد من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة.

وكذلك تم حساب قيم مؤشر RMSE كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 13.

جدول (13) قيم مؤشر RMSE لتقديرات القدرة θ المقدره باختلاف متغيري

(حجم العينة، وطول الاختبار)

حجم العينة				طول الاختبار
1000 فرد	500 فرد	250 فرد	100 فرد	
1.117	1.227	1.232	1.795	20 فقرة
0.887	0.944	0.945	1.282	40 فقرة
0.606	0.730	0.838	1.089	60 فقرة

يلاحظ من الجدول (13)، أن كافة قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لتقديرات القدرة (θ) قد كانت أصغر ظاهرياً عندما كان طول الاختبار 60 فقرة وحجم العينة 1000 مفحوص. مما يعني أن دقة تقدير معلمة القدرة (θ) قد كان أكثر دقة ظاهرياً بما كان عليه الأمر عندما كانت حجوم العينات (100، 250، 500) واطول الاختبارات (20، 40) فقرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هامبلتون وكوك (Hambleton & Cook, 1980) التي توصلت إلى أنه بزيادة حجم العينة، وعدد الفقرات، تزداد دقة التقدير لقدرة الفرد باستخدام النموذج الثلاثي المعلمة.

الخلاصة والتوصيات:

تبين للباحث من خلال نتائج الدراسة بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة الصعوبة (b)، تعزى لمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، إلا أن هناك تأثيراً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) والتفاعل بينهما على دقة تقدير معلمة التخمين (c)، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافية Scheffee تبين أن دقة تقدير معلمة التخمين (c) لا تختلف عندما كان حجم العينة (100، 250) وهي أقل دقة مما كان عليه الحال عندما كان حجم العينة (500، 1000)، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى لمتغير طول الاختبار، ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى للتفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التمييز (a) يعزى لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء اختبار شافية Scheffee للمقارنات البعدية تبين أن هناك فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التمييز (a) ولصالح العينات الصغيرة (100، 250)، واعتماداً على ذلك فإن الباحث يوصي مطوري الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) اللامعلمية، لتقدير معالم الفقرة في الفقرات التي يكون فيها التخمين صفر أو أقل ما يمكن (مثل الفقرات المقالية)، ويوصي باستخدامها عندما لا تقي البيانات بافتراضات النماذج المعلمية.

كما كشفت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير القدرة (θ) يعزى لمتغير طول الاختبار، كما تبين وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة القدرة (θ) يعزى لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافية Scheffee تبين أن دقة تقدير القدرة (θ)

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

كانت أكثر عند حجم العينات الكبيرة (500، 1000) مما كان عليه الأمر عند حجوم العينات الصغيرة (100، 250)، مما يعني أن دقة تقدير القدرة (θ) تحتاج إلى حجوم عينات كبيرة نسبياً، مقارنة بما كان عليه الأمر عند تقدير معالم الفقرة. واعتماداً على ذلك فإن الباحث يوصي مطوري الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) اللامعلمية في تقدير معالم الفقرات، وتحديدًا عندما تكون حجم عينة المفحوصين قليلة، حيث تكون دقة التقدير لمعالم الفقرة عالية، مما ينعكس إيجاباً على جودة التقديرات والتخلص من مشكلة حجم العينة وطول الاختبار الكبيرين التي تتطلبها النماذج المعلمية. كما يوصي الباحث باستخدام هذه الطريقة في الغرف الصفية لتقدير معالم فقرات الاختبارات عندما تكون حجوم العينات قليلة، وفي الاختبارات التي يكون فيها التخمين أقل ما يمكن، ويوصي الباحث باستخدام طريقة KS لتقدير قدرات الأفراد في منتصف متصل القدرة؛ بمعنى أن دقة تقدير معلمة القدرة تكون أقل في طرفي متصل القدرة، وذلك إن هذه الطريقة لا تستطيع تقدير قدرة الأفراد الذين أجابوا أو لم يجيبوا إجابة صحيحة على كل الفقرات.

وأخيراً يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى مماثلة باستخدام بيانات حقيقية، ودراسة أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة تحت ظروف خاصة من توزيعات مستويات القدرة ومستويات معالم الفقرات، (منتظم، ملتوي لليمين، ملتوي لليسا)، ويوصي الباحث استخدام النموذج ثنائي المعلمة والنموذج أحادي المعلمة لتقصي دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باختلاف متغيري حجم العينة وطول الاختبار، وذلك للسيطرة على معلمة التخمين، كما يوصي بإجراء دراسات مماثلة لكن في ظل تغيير بارامتر التهذيب h .

المراجع

الشرفين، نضال كمال. (2012). أثر طريقة تقدير معالم الفقرة وقدرات الأفراد على قيم معالم الفقرة، والخصائص السيكومترية للاختبار، في ضوء تغير حجم العينة. المجلة التربوية، 26(104)، 177-238 .

عودة، احمد سليمان. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. اريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

Reference:

- Al -Sharefain, Nedhal(2012)."Impact of the way of Estimating Item Parameters and Individuals Ability to Evaluate them, and test Psychometric Characteristics in Light ofChange of the Sample Size. Educational Journal 26(104),pp.177-238.
- Baker.(2001). The Basics of Item Response Theory (2nd Ed.). ERIC Clearinghouse on Assessment & Evaluation: USA.
- Casella, G., & Berger, R.L.,(1990).Statistical Inference, Belmont, CA, Duxbury. Coombs, C. H. (1964). A theory of data, New York, Wiley.
- Crocker, L., &Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. NY: Holt, Rinhart &Winston.
- De la Torre, Jimmy; Yuan Hong (2010). Parameter Estimation With Small Sample Size A Higher-Order IRT Model Approach. Applied Psychological Measurement.. 34 (4), p267-285.
- Douglas, J. (1997). Joint consistency of nonparametric item characteristic curv and ability estimates. Psychometrika, 47 , 7-28.
- Douglas, J. (1997). Joint consistency of nonparametric item characteristic curves and ability estimation. Psychometrika, 62, 7-82.
- Fitzpatrick,& Ann . R. (2001) . The effects of test length and sample Size on the reliability and equating of tests Composed of constructed – response item. Applied Measurement in Education, 14(1): 412-425.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

-
- Fu, Qiong (2010) Comparing Accuracy of Parameter Estimation Using IRT Models in the Presence of Guessing. Unpublished PhD dissertation, Illinois University, USA.
- Hambelton, K.(1993). Principles and selected applications of item response theory. in R. L.linn(Ed) Educational Measurement. (3 ed.) (pp.147-200)phoenix: theory press.
- Hambleton, R. K., & Cook, L. (1980). The robustness of latent trait models and effects of test length and sample size on the precision of ability estimates. In D. J. Weiss (Ed.), Proceeding of the 1979 Computerized Adaptive Testing Conference, 36-52. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Department of Psychology. Psychometric Methods Program, Computerized Adaptive Testing Laboratory.
- Hambleton, R. Swaminathan, H. and Rogers, H. (1991) .Fundamental of item response theory .New York: Sage.
- Hambleton, R., & Swaminthan, H. (1985). Item response Theory Principle and Application. Boston: Kluwer: Nijhoff Publishing.
- <http://www.psych.mcgill.ca/faculty/ramsy.htm>.
- Kerlinger, F. N. & Pedhazur, E.J.(1973) Multiple regression in Behavioral research. New York: Holt, Rinchart and Winston, Inc,
- Kingma, J .,& Tenvergert, E. (1985). A Nonparametric Scale Analysis of development of Conservation. Applied Psychological Measurement, 9(2),375-387.
- Koning, E.; Sijtsma, K.&Hamers, J.(2002). Comparison of Four IRT Models When Analysing Two Test for Inductive Reasoning .Applied Psychological Measurement, 26(3), 302-320
- Lew, P., Dunbar, S., & Kolen, M. (2004). A Compression of parametric Approaches to Item Analysis for multiple – choice tests, Education and psychological measument, G4 (4), 565-587
- Liang, T .(2010).An Assessment of the Nonparametric Approach of Evaluating the fit of Item Response Model. Dissertation Abstract International, (UMI No. 3397726).

- Lord, F. M. (1980). Application of item response theory to practical testing problems. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Odah, Ahmad(2010)." Measurement and Evaluation of Teaching Process".Dar Al Amal for Publishing Nd Distribution. Irbed.
Psychometrica, 47 , 397- 412
- Ramsay, J. (1991). Kernel Smoothing Approaches to Non-para Metric Item characteristic Curve Estimation. Psychometrika, 56 (4), 611 – 630.
- Ramsey, J.(2000). Test Graf: A program For the graphical analysis of multiple-choice tests and questionnaire data [Computer Software and manual] .Retrieved from
- Reckase, &Mark, D. (1978) A Comparison of the one and three Parameter logistic model for item calibration. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto,Canada. {on - Line}Available : <http://eric.ed.gov>.
- Reeve, B. (2004). Applications of item response theory (IRT) modeling for building an evaluating questionnaires measuring patient- reported outcomes. Web site: <http://outcomes.cancer.gov/conference/irt/reeve.pdf>.
- Sijtsma, K .& Hamker, B .(2000). A taxonomy of IRT models for ordering of persons and item using simple sum scores .Journal of Educational and Behavioral Statistics, 25(2), 391-415 .
- Sijtsma, K .(1998). Methodology review: Nonparametric IRT approaches to the analysis of dichotomous item scores. Applied Psychological Measurement, 22,3-31.
- Sijtsma, K. & Molenaar, I. (2002). Introduction to Nonparametric Item Response Theory. Sage Publication, International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks : London . New Delhi.
- Thisen , D., & Wainer, H, (1982). Some standard errors in item response theory.
- Van der Linden, W., &Hambleton , R . (1997). Part IV: Non-Parametric models introduction in W. J. van der Linden & R. K. Hambleton, (1994), Handbook of modern item response theory (pp.347- 349).New York : Springer- Verlag.

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

Wang, T., & Vispoel, W. (1998). Properties of ability Estimation Methods in Computerized Adaptive Testing. *Journal of Educational Measurement*, 35(2), 109 – 135 .

Weiss, D. (2009). Termination Criteria in Computerized Adaptive Tests: Variable – Length CATs Are Not Biased. Paper Presented in the 2007 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing .Minneapolis .

وقف لالا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ/16م

دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان "الشيخ خليل"*

ملخص

تأتي المداخلة الحالية على شكل دراسة وصفية حول وقفية لالا مصطفى باشا في القنيطرة ، وذلك من خلال التتبع التاريخي للأسباب الموضوعية التي ساهمت في أبنية الوقفية، ودراسة الموقع والمحيط الجغرافي للقنيطرة التي اختيرت عن غيرها من بلدات الشام لإرساء هذا الجامع والأبنية العمرانية التي أحاطت به. كما تطرقت الدراسة إلى العناصر المعمارية في وصف الشكل الخارجي وتفصيله. وبيان مواد البناء ومختلف الخامات المستعملة في الزخارف الإسلامية العثمانية والأنماط الفنية المستعملة. وبحثت الدراسة عن الموارد الوقفية للبناء ثم تحدثت عن أجزاء البناء.

اعتمدت الدراسة عدة مصادر وكان كتاب وقفية لالا مصطفى باشا المصدر الرئيس في الدراسة، إضافة إلى دفاتر الطابو العثماني، كما اعتمدت الدراسة على المصادر العربية إضافة للمراجع العربية، واعتمدت المراجع المعمارية في دراسة التركيب المعماري لمباني الوقفية.

الكلمات الدالة: وقفية، لالا مصطفى، خان، جامع، رواق، قبو، حوانيت، منحة سلطانية، قبة.

* جامعة الملك سعود.

تاريخ قبول البحث: 2015/9/3م.

تاريخ تقديم البحث: 2015/3/10م.

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

Endowments of Lala Mustafa Pasha in Kenitra in the 10 AH / 16 AD Century (Historical – structural study)

Asma Ramadan Al – Shiekh Khalil

Abstract:

This study aims to examine the reasons that led to the construction of “Al-Mubarak” mosque, and whether the mosque was built on the remains of a previous building, and if so, what is the justification for the construction process. The study also noted the location of the construction site of the mosque, and then what are the types of buildings that were attached to the mosque. The question posed by the study: Is the reasons for building the mosque are religious reasons.

The study notes the nature of the demographics in which the mosque was set up.

The study is trying to find out the architectural styles of the mosque and its attached buildings in terms of the type of construction material and decorative patterns in it.

The main source in the study is the endowment "Lala Mustafa Pasha", which date back to the sixteenth century.

Keyword: Khan(hotel). Lala Mustafa. Mosque. Arcade. Cellar. Shops. Sultanate grant. Dom.

المقدمة:

تعتبر الأوقاف مخازن معرفية مهمة تتضمن معلومات طبوغرافية وإدارية، واقتصادية تمثل الفترات الزمنية التي كانت فيها، وقد نهج العثمانيون نهج الممالك في العناية بالوقف، وتعددت الأوقاف التي ذكرتها سجلات الوقف العثماني، أو دفاتر الوقف العثماني إذ تضمنت أوقافاً تعود إلى العهد الأيوبي، والمملوكي، وتباينت وجوه الوقف من أوقاف على المباني أو البيمارستان أو الجوامع أو المدارس والكتاب، على الأيتام، والأرامل، وغيرها، وكان لها أثر كبير على المجتمعات علمياً ودينياً واجتماعياً، وأسهمت في تحسين أوضاع الناس، ومن هنا جاءت أهمية دراسة الوقفيات، والأسباب التي دفعتني لتكون الوقفية موضوعاً للبحث أن منطقة الدراسة لا تتعدى أن تكون قرية صغيرة قليلة السكان ذات أهمية في موقعها الاستراتيجي. وتم بناء مبان متعددة فيها، كما أن مذاهب السكان الدينية المتباينة مثيرة للانتباه عند ربطها بأجزاء الوقفية، كما أن حجم الموقوفات الكبيرة المرصودة للوقفية بالنسبة لحجم الأبنية مثير للانتباه. وقد أردت تقديم صورة للتراث العمراني العثماني الحضاري في بلاد الشام في القرن العاشر الهجري/ السادس عشر ميلادي من خلال وقفية لالا مصطفى باشا (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (1) وأثر الوقفية في الحياة السكانية والاقتصادية، ومعرفة الأسباب التي أدت لتعدد أجزاء المباني التابع للوقفية في بقعة جغرافية واحدة، وهل كان الجامع هو السبب في بناء هذه الأجزاء أم أن الجامع كان صورة مكملة لباقي أجزاء مباني الوقفية.

ولقد ظهرت دراسات مهمة للوقفيات، منها دراسة محمد الأرنؤوط التي تعلقت بوقفية سنان باشا (Ghazi, 1979) (2) نائب الشام سنة (995هـ/1586م) وتولاها مرة ثانية سنة (1006هـ/1597م)، وكانت دراسته تاريخية طبوغرافية، تحدث فيها عن مناطق الوقفية واهتم برصد نمو القرى واندثارها (Arnaout, 1993). (3) ولمحمد الأرنؤوط دراسة أخرى عن وقفية السلطان سليم الذي أوقف جامعاً وتكية، وتحدثت الوقفية عن مرصودات الوقف من مزارع وطواحين في منطقة الشام (Arnaout, 2002). (4) وهناك دراسة جان باسكول التي درس فيها أكثر من وقفية. وعقد في دراسته مقارنة بين وقفية سنان باشا ووقفية لالا مصطفى، من الجوانب المالية. فذكر في دراسته أعداد الموظفين في وقفية لالا مصطفى باشا، ووظيفة كل شخص يعمل بالوقفية ومنطقة عمله فيها، ومقايير عوائد أراضي الوقفية، واعتمدت دراسة باسكول على دفاتر المحاسبة التابعة للأوقاف إضافة

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

للووقفية. (Jean, 1983) (5). وقد أسهمت هذه الدراسات في دراسة التاريخ الحضاري للمنطقة العربية في القرن السادس عشر. هناك كتاب بعنوان وثائق عثمانية حول الجولان من مصادر عثمانية مختلفة وقد نشر الكاتب جزءاً من وقفية لالا مصطفى باشا (Khalaf, 2006). (6)

وسأعرض في هذه الدراسة العوامل المؤثرة في بناء الأبنية المرتبطة بالوقفية، والأوقاف التي كانت تغطي مصروفات مبانيها، والوحدات المعمارية التي اشتملتها وقفية لالا مصطفى، وتتبع الوصف المعماري لمبانيها، إضافة إلى معالجة الوضع السكاني لمنطقة القنيطرة، وخاصة مع توفر المعلومات السكانية في دفاتر الطابو العثماني. وعدم توافر هذه المعلومات حول السكان في المصادر التاريخية.

حررت الوقفية كما ذكر في كتاب الوقفية في القسطنطينية وحررت لدى قاضي عسكر الروملي، وقاضي عسكر الأناضول، والدفتردار الذي في القسطنطينية حرر عقد الوقفية، وقد تضمنت الوقفية وثيقتين صحيحتين الأولى كتبت سنة 974هـ/1567م، والثانية كتبت سنة 981هـ/1574م. (Ghazi, 1979) (7) ظهرت هذه التواريخ عند ذكر الأوقاف المرصودة على الوقفية وسيظهر هذا في متن البحث. نسخة الوقفية المنشورة التي اعتمدت عليها الدراسة غير محققة، نشرها خليل مردم بك سنة 1925م (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (8) وعدد صفحاتها مئتان وثمانين صفحة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (9) وهي بحالتها الأصلية، ولم تتضمن الوقفية المعلومات المتعلقة بالموظفين والحصص المالية، ما ظهر بالوقفية هو أقسام الوقفية ووصفها المعماري، ومرصودات الوقفية من قرى ومزارع وغيرها من المخصصات. كتبت أجزاء من الوقفية بالعربية وبعض الصفحات بالعثمانية، وقد ترجم جزء منها إلى العربية في متن الوقفية. وقد كتبت الوقفية بلغة تميزت ببلاغتها كثرت فيها الاستعارات، والمحاسن البديعية، وقد ورد في الكتاب نهجه في تقديم الكتاب بصورة أدبية. ونشر في كتاب وثائق عثمانية حول الجولان جزء صغير من الوقفية، وذكر عدد من القرى التي ورد ذكرها بالوقفية، وقد ذكر الكاتب أنها مندثرة، (Khalaf, 2006) (10) وذكر وأن القرية وغيرها من القرى تتبع للجولان، وهذا مخالف لما ذكر في الوقفية ودفاتر الطابو.

وقد قامت الدراسة على التصور المعماري للأبنية. من خلال ما توافر من معلومات بوقفية لالا مصطفى، وقد تمثلت صعوبة الدراسة في طريقة عرض المعلومات عن هذه المباني، فكان الاعتماد

الكامل على الوقفية التي لم تقدم وصفاً معمارياً كافياً للمنشآت، وتم أعداد الرسوم المعمارية باعتماد الاتجاهات أساساً بعرض أبنية الوقفية، ولم أتمكن من زيارة الموقع أو الوصول إليه، وذلك للأسباب الأمنية الراهنة في منطقة القنيطرة (00, 000) (11) كما تم الاستفادة من الصور الحية لما تبقى من الجامع المبارك (Khalaf, 2006) (12). وتضمنت الوقفية معلومات جغرافية واقتصادية مهمة تتعلق بحجم الأوقاف المرصودة للوقفية، وأنواع الأوقاف من قرى وأراض ومزارع، وطواحين. وقد أمتد حجم الموقوفات ليتدعى منطقة لواء دمشق، وحددت الوقفية مناطق هذه القرى في الوقفية جغرافياً وإدارياً وبلغ عددها أربعاً وستين قرية، وتسعاً وعشرين مزرعة، وثلاثة بساتين، وثلاث عشرة قطعة أراضي، وستاً وأربعين قرية من القرى تتبع ناحية شعرا، وتسع قرى تتبع ناحية الحولة، وثلاث قرى تتبع ناحية جيدر وسبع قرى تتبع ناحية الجولان، وأربع قرى في الحولة وهي درباشية وخيام حرب وحبرون، وقرية كفر حمام في ناحية عرقوب، وقرية جعيدية في المرج، وقرية قبية، ومنح الواقف العشر والرسوم في وادي العجم بالمالكانة الديواني إذ منحت له تمليكاً كخاوص همايونية. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (13) كما منح الواقف إيراد مزارع أخرى كانت خواص همايوني بلغ مجموع حسابها 300240 أقة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (14)

وركزت الدراسة على الجزء المعماري لأجزاء الوقفية. والمعالجة التاريخية كانت على القرى الموقوفة والسكان.

الموقع الجغرافي: تقع قرية القنيطرة في ناحية شعرا (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (15) حسبما ورد في الوقفية، وورد في دفاتر الطابو العثمانية أن قرية القنيطرة تتبع ادارياً ناحية شعرا في القرن السادس عشر (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (16) وهي أحد نواحي لواء دمشق، في هضبة الجولان (Tlass, 1992 & Zakaria, 1957) (17) وهي هضبة سهول مغطاة بالبازلت (18). وتتميز بموقعها الاستراتيجي بالنسبة للريف الذي يحيط بالقرية (Zakaria, 1957) (19)، سكنها المسلمون السنة، والعلوية، والدروز (Almahabiy, 1867) (20) والنصيرية (Shahristani, ND) (21) والمسيحيون (Zakaria, 2008) (22) وتحل القنيطرة مكانة استراتيجية لاعتبار مركزيتها، فهي قرية حدودية إذ تربطها طرق تصل إلى مرجعيون (Hamawi, 1979) (23) في لبنان، ومن القنيطرة إلى دمشق، ومن القنيطرة إلى صيدا (Hamawi, 1979) (24) بيروت، ومن القنيطرة إلى درعا، ومن القنيطرة إلى جسر بنات

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

يعقوب (Ibn Al-Jaihan, 1984 & Dabbagh, 1974) (25) وطبريا، والناصر، (Dabbagh, 1974) (26) وحيفا (Dabbagh, 1974 & Zakaria, 2008) (27) إضافة إلى أهمية موقع القنيطرة بالنسبة للريف المحيط بها، حيث سوق القنيطرة العامر بخبراته (Zakaria, 2008) (28) وموقع القرية الاستراتيجي حدد المكان الذي أقيمت عنده الأبنية الوقفية، حيث أقيمت في مركز النشاط الحضري، وفي طريق ارتياد التجار لكون المنطقة نقطة ربط مهمة لأكثر من إقليم جغرافي وكيان إداري. إضافة إلى توافر مصدر المياه، إذ كانت تصلها المياه من قرية بيت جن (Tlass, 1992) (29) التي تقع على سفح جبل الشيخ ويسيل فيها نهر الجناني (Zakaria, 1957) (30)، إضافة لقرب الينابيع منها. وكانت أراضي القنيطرة تسقى من مسابيل ماء المطر (Zakaria, 1957) (31). وتميزت المنطقة بهواء غير عفن وماء غير أسن (Zakaria, 2008) (32). فمأواها عذب فيه بعض الأملاح الخفيفة، ومناخها حسن تشويه رطوبة قليلة (Zakaria, 2008) (33) وكان هذا المناخ ما أسس بناء الأبنية الوقفية، وقد وصفت الوقفية قرية القنيطرة بتباين نوع الأراضي فيها بين سهل ووعر، ومزروع وغير مزروع، وبعض الأراضي عامرة بسكن الفلاحين لها، أغلب السهول فيها رملية ذات طبقات بركانية يستخرج منها الرمل الأسود، ولون تربتها أسود مائل للصفرة، وحجارتها سوداء (Zakaria, 1957) (34). ويوجد فيها كثير من الآبار يستخرج منها الماء (Zakaria, 2008) (35) وموقع القنيطرة وحدودها حسبما ذكر في الوقفية من القبلة أراضي قرية الصرمان (العذنانية) (Zakaria, 2008 & Dosso, 2013) (36) حتى نهاية السلسلة الرومانية، ومن الشرق وادي الرقاب (الرقاد) ونهايته أراضي الدير المعروف بسيرقان (00, 000) (37) ومن الشمال ينتهي حد القرية عند بركة التوت ومنها إلى وادي مشرقة، وينتهي الحد عند أراضي اسلان، ومن الغرب أراضي قرية المنصورة (Dabbagh, 1974) (38) ونهاية الحد عند حورحان (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (39) وتنتشر في القنيطرة تلال في الشمال والشمال الغربي، وتحصر سهلا يحيط بالقنيطرة من الجهة الشمالية والشمالية الغربية.

الوصف التاريخي

الجامع هو المسجد الذي يؤم فيه من يمثل الدولة في صلاة الجمعة، فهو المسجد الرسمي وقد تميز بكبر حجمه، بالنسبة للمساجد الصغيرة. (Lotfi, 2011) (40). وقد ذكر الجامع بالوقفية باسم

الجامع المبارك، (Ghazi, 1979, Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (41) أنشأه الوزير مصطفى باشا بن عبد الرحمن لالا مصطفى باشا والي الشام.

بدأ لالا مصطفى الخدمة في القصر سنة 965هـ/1553م، كان مريباً للأمرء. ومريباً للسلطان سليم الثاني، واتخذهُ السلطان سليم وزيراً في مجلسه في استانبول، ثم أصبح وزيراً للجيش في اليمن، ثم قاد الجيش في حرب قبرص وحقق النصر، واحتل نقوسيا سنة 978هـ/1570م، وكانت له حرب في جورجيا (Fathi, 2005) (42) وحقق فيها النصر سنة 989هـ/1578م. وتوفي في نفس العام، كان يحترم العلماء، ويجمعهم حوله، شخصيته محنكة وغير مبالية، ووصف بأنه صاحب الخيرات الحسان، وقد بنى جامعاً في سوق خان الباشا، وبنى خاناً تحت قلعة دمشق، وبنى حماماً بسوق ساروجة. كما قام مصطفى باشا ببناء العديد من المساجد والمباني العامة في المناطق التي تولاه (Ghazi, 1979) (43) ولي لالا مصطفى باشا دمشق بين عامي 971 / 1563م (Ghazi, 1979, Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (44) وبقي والياً على دمشق لمدة ست سنوات، وبنى الحمام والخان سنة 971هـ / 1563م (Qutaiba, 1993) (45). حيث يعود تاريخ إنشاء أبنية الوقفية حسب ما كتب فوق العتبة العليا للجامع، والتي يفهم منها عام البناء، وهي سنة تعيين لالا مصطفى باشا والياً على دمشق. وقد كان اضطراب الأوضاع في القرية سبباً في البناء السريع لأبنية الوقفية. حيث ذكرت الوقفية أن سبب بناء أبنية الوقفية لخلو القرية من السكان وتعرض المسافرين للخطر، وهذا سبب تعمير القرية من جديد وجعلها أهلة بالسكان (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (46) وقد كان العثمانيون يهتمون بالطرق وأمنها، فكانت الدولة تكلف الفلاحين على امتداد الطرق الرئيسية بأعمال إصلاح الطرق الرئيسية وترميمها، لوقوع المنطقة في طريق الحج الشامي وطرق التجارة، فكانت الدولة تعمل على بناء الجسور والخانات (Rafiq, 1985) (47) & Suvagieh, 1963) لضمان السفر المريح والأمن في الطرق.

فقد بادر السلاطين أنفسهم ببناء منشآت في إطار الوقف، كما شجعوا رجال الدولة أن يحدوا حذوهم في ذلك بعد أن منحوهم الحيازات الكبيرة، وقد احتوت أغلب الوقفيات على خان لاستراحة القوافل (Ineljek, 2002) (48). ويحصل الواقف على كتاب تملك (ملك نامة) لقرية أو مزرعة أراد وقفها، إذا أقر السلطان وقفها، ويسمى ذلك بالأرصاد لأن الأذن السلطاني ينحصر بالأراضي الميرية. فلو وقف المتصرف بالأراضي الأميرية أرضه على جهة معينة فإن ذلك ليس مقبولاً دون الإجازة من السلطان، ويراعى في ذلك شرط الواقف. وكانت الدولة تمنح منحاً سلطانية لرجال

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

الدولة، بعد أن يتوجهوا إلى السلطان بمشروع تأسيس وقف خيري، فيحصلوا منه على تملك الأراضي، وكانوا يضمنون هذه الأراضي إلى مشروع الوقف الذي أسسوه. والمقصود بالوقف هنا أن عائد هذه القرى يكون للواقف ولأبنائه من بعده فأحفاده وأنسالهم، والاملاك التي تمنح من قبل السلطان تبقى رقيبتها للدولة ولا يمكن بيعها أو وقفها إلا بموجب قرار سلطاني، والوقف هنا يكون بتوريث إيرادها من منافع ورسوم وأعشار وإيجار الأرض فيها. ويُقيد هذا الأجراء في دفاتر تسجيل الأراضي العثماني في هذه الصورة (بموجب قانون هامبوني، وخط توفيق، كانت ملكاً وأصبحت وفقاً) وتكون التولية في هذه الأوقاف لصاحب الوقف دون الملاحظة عليها من قبل نظارة الأوقاف (Murr, 1923) (49) وكذلك فعلت الدولة العثمانية مع سنان باشا الذي أوقف وفقاً على طريق الحج الشامي (Shukri, 2012) (50) وهناك خان جسر بنات يعقوب (Shukri, 2012) (51) في فلسطين ويبعد عن القنيطرة 22 كم²، وكان الخان منطقة استراحة للمسافرين بعد خروجهم من القنيطرة التي وصفت في سنة 882هـ / 1477م بأنها وعرة مليئة بالأحجار ومناطقها منحدره . وكان وقف المباني من المهام التي يقوم بها الولاة. وهذه المراكز العمرانية التي يمولها الوقف وفرت خدمات عامة وأسواقاً للمناطق (Fouad, 1981) (52) وكان يسجل الوقف لدى القاضي، وتصدق الوقفية من السلطان. وقد يتم ذلك بطلب من الدولة بعد أن يتم منحهم إقطاعات على سبيل الملك. وكانت الدولة العثمانية تخصص أموالاً لصالح خانات الطرق (Inaljek, 2002) (53).

الديموغرافية وأثر التغيرات الإدارية في منطقة الدراسة:

ونكرت الدراسة القرى التي تتبع ناحية شعرا والتي نكرت بالوقفية، وطابقتها بما ذكر في دفاتر الطابو، فكانت القرى المشمولة بالوقفية قرى عامرة، وجدول القرى رقم (1) لناحية شعرا يبين ذلك، وقد تم إعداده بالاعتماد على دفاتر الطابو العثماني، وتظهر القنيطرة كقرية في دفاتر تحرير الأراضي في الدفتر 401، ويعود لسنة 932هـ / 1525م (00, 000) (54) والدفتر 263, 00 (000) (55) ويعود لسنة 955هـ / 1548م، والدفتر 474، يعود لسنة 977هـ / 1569م (56) والدفتر 195 يعود لسنة 1005 هـ / 1596م (00, 000) (57) في حين سجلت في دفتر المالية 5816، (58) كناحية، وهذا يدل على التغيرات الإدارية في أوضاع القنيطرة التي تأتي من سرعة النمو الاقتصادي وتطور العمران فيها. وقد كان عدد القرى التي ذكرت في وقفية لا لا مصطفى 46 قرية، وعدد القرى التي كانت تتبع شعرا من هذه القرى وذكرت في الوقفية ودفاتر الطابو تسع عشرة قرية، في حين أن

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الخامس، 2016م.

عدد القرى التي ذكرت في دفتر الطابو والتي تتبع ناحية شعرا 43 قرية، أي أن الوقفية ضمت جزءاً من قرى ناحية شعرا، إضافة إلى قرى ونواحي تضمنتها وقفية لالا مصطفى. والجدول (1) يبين القرى التي ذكرتها الوقفية وذكرت في دفاتر الطابو:

جدول رقم (1) القرى التي كانت ضمن وقفية لالا مصطفى باشا حسب دفاتر الطابو العثماني

شعرا															
شعرا 1932 . 401				شعرا 977 . 474				شعرا 952 263				شعرا 1005 /195			
خانة	مجرد	إمام	أصمى	خانة	مجرد	إمام	أصمى	خانة	مجرد	إمام	أصمى	خانة	مجرد	إمام	أصمى
علمين التوقفا	10	1													
مرمارة	10	1													
عينة	13	1							2						
أنيطرة	21	1							8						
حوالا	47												6		
تلجيات	64	6							16						
برنجة	22	1													
بوقطة (مسلم)	35	15											13		
بوقطة (صمري)	3	2											2		
قرية زينا	6	1													33
رميث	58	1													
خرية كلان	48	1							11						26
قرية حفر	37	10													12
نهران	15	1													
سندرية	25	6													6
طيبة	23	1													10
رؤبة	25	12							5						
بريقة	32	2							9						10
ألجيا بانباس	27	12							1						2
داون															
طراسان															1
كلان برنجة															

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن أعداد السكان لكافة قرى ناحية شعرا تباينت بين القليل والوسط، وسجلت الأعداد القليلة للسكان في قرية يقعاتا النصارى وأرينبة، وسجل العدد المتوسط في عدد آخر من القرى ومنها قرية القنيطرة، إذ بلغ عدد سكانها حسب دفتر التحرير 401 الذي يعود لسنة 932هـ / 1525م 21 خانة (عائلة) (Islam Ansiklopedisi, 1997) (59) أي بمقدار 105 أنفار (Inaljek, ND) (60) وهو رقم قليل مقارنة بقرية تلجيات وقرية رميث وقرية بريقة (Disso, 2013) (61) وخريبة كلس. وزاد أحصاء السكان في قرية القنيطرة سنة 977هـ/1570م أي بعد ثلاث وثلاثين سنة من الأحصاء الأول حسب الدفتر (00, 000) 474 (62) حيث بلغ عدد السكان فيها 62 خانة، و 8 مجرد أعزب) أي 318 نفرًا، بنسبة زيادة بلغت 200% تقريباً في فترة الدراسة. وبعد 40 سنة تقريباً من بناء الخان بقي العدد السكاني قريباً من الإحصاء السابق وبلغ عددهم 305 انفار. وهذا يدل على الاستقرار بعدد السكان. ويظهر أثر المنشآت الوقفية التي أقيمت في القرية في استقرار أوضاع القرية السكانية. بعد أن كانت منطقة مضطربة أمنياً (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (63). وذلك مقارنة بقرى أخرى تابعة لناحية شعرا، إذ نلاحظ بالجدول السابق أن عدداً من القرى كان عدد السكان فيها مرتفعاً، كما سجل في الدفتر 401 وهي خريبة كلس، وبريقة، وقلعي بانياس، وتلجيات، وقرية ارينبا. وقد سجل العدد الأقل من السكان في قرية ارينبا في الأحصاء الأول، وارتفع عدد السكان فيها في فترة الدراسة، وهذا يعني أن القرية أصبحت منطقة جذب للاستقرار. وحافظت بعض هذه القرى على العدد السكاني فيها إلى ما بعد فترة الدراسة، ومنها بريقة التي ارتفع فيها عدد السكان بشكل واضح، وكذلك سجلت كثافة سكانية في قلعي بانياس زادت حتى آخر دفتر تسجيل للطابو. وقد كانت حصة لا لا مصطفى من أراضي قلعي بانياس سبعة بساتين وخمس قطع أراضي. وكانت حصته من قرية خريبة كلس مزرعة أرض واحدة بعض القرى لم يسجل فيها عدد سكاني والسبب يعود إلى أوضاع القرية ذاتها مثل قرية تلجيات والمنطقة تقوم على تل بركاني وهذا اثر على عدم استقرار السكان، وانخفاض عددهم فيها بشكل كبير (Tlass, 1992) (64) وقد ظهرت عدد من القرى بدون سكان في فترة الدراسة ومنها قرية سنديانة، وطيبة (00, 000) (65) وسجل لهذه القرى في الفترة التالية عدد جيد من السكان، وقد تراجع عدد السكان في كافة مناطق الوقفية سنة 1005هـ / 1596م وأصبحت فارغة من السكان مثل قرية رميث ونعران وراوية، ودلون. ومرماره. وقد سجلت قرية راوية أنها أرض ملك لسان باشا سنة

1005هـ/ 1596م وأنها كانت وقفاً، وهذا يعني أن القرية كانت أرض ميرى للدولة، ويعني عدم ثبات أراضي الوقفية إذا كانت أرض ميرى (00, 000) (66) كما ظهر اندثار قرى أخرى منها قرية كفر بريقة التي لم يسجل فيها سوى 33 نفراً طوال الفترة الزمنية التي سجلت في دفاتر الطابو. وقد ظهرت قرى جديدة في فترة الدراسة وهي قرى دلون، وطيلستان، وكفر بريقة، ويمكن القول إن مساحة الأرض كانت مزرعة كما هو حال كفر بريقة وارينبا، وقد سجلنا بدفتر الطابو كمزرعة في فترة الدراسة (00, 000) (67) وقد سجلت مقادير محددة من كل قرية تتبع لوقفية لالا مصطفى باشا، وذكر في الوقفية أن القنيطرة بكافة حدودها المذكورة هي أربعة قراريط من أصل أربع وعشرين قرية من قراريط قرية القنيطرة وهي من الأصول، أي من أملاك لالا مصطفى باشا على الوقفية، وباقي القراريط أي 20 قيراطاً هي هبة سلطانية للوقف (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Oibi, 1989) (68) وقد يكون هناك انتقال للسكان من المناطق التي فرغ فيها السكان إلى المناطق الجديدة. وقد سجلت قرية يبعاتا بأنها أرض لصاحب زعامت وقد يكون هذا سبباً لهروب السكان وخروجهم من الأرض.

كما يُلاحظ من خلال الجدول السابق سكن الأشراف في كافة قرى شعرا وسجل سكنهم فيها سنة 1005هـ/ 1596م فقط، ولم يكن لهم وجود بالمنطقة من قبل وعدد الأشراف الذين استقروا في القنيطرة 8 خانة أي أربعين نفراً. ووصل عددهم في قرية طيلستان إلى 35 خانة أي 175 نفراً. وهذه الاعداد من الإشراف تقاس على كافة قرى الناحية. وقد تكون الدولة قد أرادت من الإشراف التأثير الديني في أهل المنطقة والمناطق المجاورة.

إذا كانت حركة السكان في مناطق الوقفية غير مستقرة، فقد سجلت في مناطق غيرها ارتفاعاً، وفي مناطق أخرى سجلت اندثار قرى، وتقلص عدد سكان قرى أخرى بشكل كبير. وسكن التركمان القنيطرة بعد الفتح العثماني، وكانوا يعيشون بالخيام بالصيف والربيع، ولا يسكنون البيوت الحجر إلا بالشتاء (Zakaria, 1984) (69) وقام السلطان مراد الثاني بإسكان التركمان عند الجسر والخان الذي أنشأه على نهر أركنة في أدرنة، وكلفهم بحراسة الجسر مقابل أن يُعفوا من الضرائب (Inaljek, 2002) (70)

إن جزءاً من الأملاك التي أوقفت على أبنية الوقفية، هي أملاك الواقف لالا مصطفى باشا وهي مزارع وقرى حصل بعضها بالشراء بعقود رسمية، وبعضها الآخر حصل عليه بمرسوم سلطاني بعد

إظهار نيته بعمل وقف وتم الحصول على هذه الأملاك بالمراسيم السلطانية بأوقات مختلفة، وتم وقف القرى والمزارع الممنوحة في أوقات متتالية. وقد ذكر المرسوم السلطاني سبب تمليك القرى والمزارع لوالي الشام مصطفى باشا وذلك سنة 974هـ / 1567م، هو تعرض منطقة القنيطرة وهي قرب جسر يعقوب إلى غارة قطاع الطرق وأهل الفساد من الأعراب الذين يتلفون أموال التجار ويلحقون الضرر بهم، وهذا سبب بناء الخان والقلعة في عهد سابق. وأراد الواقف بناء جامع وتكية (Rizq, 2000) (71) ودكاكين، بمجاورة الخان القديم والقلعة (00, 000) (72) والأصل أن الوقفية بما تقدمه من خدمات تدر ربحاً لتغطي النفقات، إلا أن الوقفية أوضحت أن الوقف المعمول على الجامع المبارك والأبنية الملحقة والخان الذي أوقفه مصطفى لالا باشا خان خيرى على طريق تجاري، وكانت الأبنية الملحقة بالجامع أبنية خيرية عامة، اشتملت على أسبلة وأحواض سبيل، وماء السبيل، وخانات السبيل. ومطبخ. أوقفها مصطفى لالا باشا سبيلا لله، ولم تكن هذه الأبنية تدر دخلاً للواقف، وكانت المنشآت تستفيد من أوقاف مخصصة له (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (73). وهذا النمط المعماري الوقفي كان شائعاً في العهد العثماني (Haddad, 2002) (74)

وتملك لالا مصطفى باشا عدداً من الأملاك، كان قد اشتراها بصكوك وحجج شرعية. وهي قرى ومزارع، وذكرت في الوقفية أنه لن تُحصل ضريبة العشر (Neufel, 1883) (75) والبادهوا (00, 000) (76) عن مباني الوقفية، وسيكون القلم مرفوعاً عنها مثل أوقاف المدينة المنورة، ويكون الجامع وبركة الماء سبيلاً كما هو حكم أوقاف الحرمين، وستكون سالمة من العشر وسائر الرسوم الحرة. ولقد صدر هذا المرسوم سنة 974هـ / 1567م (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (77) وصنفت الموقوفات التي وقفت على الوقفية أربعة أنواع وهي:

أولاً: وقف أصيل وكان سنة 974هـ / 1567م، وهي أملاك لالا مصطفى باشا.

ثانياً: أملاك ملحقة سنة 975هـ / 1568م،

ثالثاً: الجديدة وهي ملحقة بالأصيل، والرابع: المتأخر من الأوقاف وكان سنة 981هـ / 1574م، وكل هذه الأملاك ملحقة بالأصيل. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (78) وقد منحت لمصطفى باشا بمرسوم سلطاني، حسب التواريخ المذكورة. كما ضمت

الموقوفات عدداً من القرى التابعة لناحية شعرا. وبينت الوقفية مقدار ايرادات هذه القرى المرتبطة بالوقفية، والتي تسهم في مصاريف مباني الوقفية، فتبقى مباني الوقفية قائمة، وما فضل من ريع هذه الأوقاف يصرف لأولاده وأولاد أولاده (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (79) وقد فرضت حصص ضريبية بمقادير محددة على القرى والمزارع في ناحية شعرا التي تقع ضمن الوقفية. كما كان هناك قرى أخرى ومزارع وطواحين موقوفة على الوقفية، في مناطق مختلفة تم ذكرها. وكان جزء من هذه الأملاك خواص همايوني، قدرت قيمتها بـ1254 سلطانية سنة 981هـ/1574م. تم تملكها لحساب الأمير لالا مصطفى باشا. وهذه الاملاك السلطانية قطع عنها القلم أي قطع عنها التحصيل الضريبي. وجميع هذه الأراضي تعود لحصة الوقف. وقد حررت الوقفية سنة 981هـ/1574م في القسطنطينية المحروسة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (80)

أن جزءاً من القرى والمزارع أعفيت من التحصيل الضريبي، فقرية القنيطرة بكافة المنافع التي تدخل على القرية، ورسومها العرفية، لا يحصل منها شيء (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (81) وفي قرى أخرى فرضت الضريبة لتكون مصدراً للصرف على أجزاء الوقفية. وقد جبي العشر من عدد من قرى الوقفية، ويذكر قانون نامة الشام نصاً يفيد بأن العشر يؤخذ من أراضي الوقف فقط (00, 000) (82). أي أن القانون خص أراضي الوقف بجباية العشر منها.



(1) صورة رسمت باستخدام الحاسوب السراي الحكومي

وبالرغم من ذلك فإن الممارسات التطبيقية تشعر بأن الخراج من أراضي الوقف سمي عُشراً تجاوزاً، إذ أن الدولة العثمانية تجاوزت نص قانون نامة، (الذي ورد في الدفتر 263 ويعود لسنة 955هـ/1548م وهي فترة حكم القانوني)، ليصل العشر إلى الخمسين أو أكثر، وفي وقفية لالا

مصطفى يسمى أكر عشر أي عشرين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (83). وكانت تدفع من هذه الضريبة اضافة للصرف على منشآت الوقفية، ورواتب الموظفين الذين يعملون بالوقفية، وبلغ عددهم 80 موظفاً بعضهم يعمل في خدمة الجامع وموظفان يعملان على اشغال الشمعدانات، إضافة إلى موظفين مسؤولين عن أعمال النجارة، ويستاني يقوم بالعبارة

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

بالحديقة، والشاوي المسؤول عن تنظيف الساقية والبواب والكناس، والبواب، وحافظ الغلال والخباز، ووظيفة من يرمم الموقوفات، وغيرها من الوظائف (Pascual, 1926) (84)

ما كتب في الكتب التاريخية عن الجامع: ذكرت المباني التابعة لوقفية لا لا مصطفى في بعض المصادر التاريخية بشكل محدود (Pascual, 1926., Rizq, 2000, & Fouad, 1981, Yousef, ND) (85) فذكر الخان الملاصق للجامع المبارك عند وقوع زلزال في الشام والذي استمر يومين متتابعين الأثنين والثلاثاء في شهر ربيع الثاني الموافق تشرين الثاني سنة 1172هـ/1759م، وقد أدت الزلازل إلى سقوط خان القنيطرة على من فيه (Badairi, 1959 & Yousef, ND) (86) ولم يسلم الناس والمقيمون في الخان ولا الدواب من الزلازل الا القليل (Zakaria, 2008) (87) وتاريخ سقوط خان مصطفى لا لا باشا كان بعد قرنين من بنائه، وأُرفق بالدراسة صوراً لبعض أجزاء الجامع المتبقية وهي الصور الوحيدة التي حصلنا عليها لأبنية الوقفية، واقتصر النابلسي 1143هـ/1730م على ذكر النكية الموجودة في قرية القنيطرة، ونزوله فيها (Nabulsi, 1902) (88) كما ذكر أن لا لا مصطفى قد أوقف منزلاً في القنيطرة للمتريدين بين مصر والشام، وزائري القدس ومشهد الخليل، وجامع القنيطرة ومكتب على الصبيان وعمارة (نكية) للضيوف (Kurd, 1926) (89) ولم يذكر الجامع. وذكر وصفي زكريا وجود بناء تاريخي واحد باق في القنيطرة في منتصف القصبه، وهو الخان الذي بناه مصطفى لا لا باشا التركي، وبنائه من الحجر الكلسي (Ghaleb, 1998) (90) المنحوت. وتقوم سراي الدولة على ظهر الخان الذي يقع في منتصف القصبه (Zakaria, 2008) (91) وما ذكره وصفي زكريا في كتابه يعني إعادة ترميم الخان لاحقاً.

الأبنية المتصلة بالجامع المبارك:

كانت المساجد من أهم المؤسسات الإسلامية، وتتعدد الخدمات التي تتوفر فيها (Kholousi, 1998) (92) والمقومات التي قامت عليها المساجد في الدولة الإسلامية، هي ضمن الحيز الفراغي الحضري للمسجد الذي يشبه النسيج الحضري للمدينة الإسلامية التقليدية، وتأثر بنفس العوامل التي شكلت المدينة العربية الإسلامية (Kholousi, 1998) (93).

فكان بناءً مصغراً للمدينة. ويرغم صغر القرية إلا أن الاهتمام بتنمية الريف كان أحد أسس التحضير الذي سارت عليه الدولة العثمانية بشكل عام، وقد سمي الحيز بالحضري لأنه أسهم في

رفع سوية القرية في نواح عدة. تنوعت المباني التي بناها لالا مصطفى باشا في القنيطرة وهي مبان وقفية متلاصقة وتضم (الجامع، والخان، والقيسارية، والقيسارية) (Olabi, 1989, Ghaleb, 1998 & Shukri, 2012) (94) والحمام (Ghazi, 1979., Al-التكية- (95) Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998) ووجود تكية وكانت عمارات الأوقاف تعطي طابعاً مميزاً للمدن العثمانية. والأصل أن تستمر الخدمات التي تقدمها الوقفية، لأن الأوقاف يخصص لها الدخل الذي تدره مصادر الوقفية، والأوقاف يحدد أهداف الوقف وشروطه وإدارته ويعين المتولي عليها، وتخضع الوقفية لمراقبة الدولة من خلال ديمومة إيراداتها أو تراجع إيراداتها، ويكون هذا سبباً في بيع مخصصات الوقفية واستبدالها بغيرها (Inaljek, 2002) (97) واستمرت الخدمات على أبنية وقفية لالا مصطفى باشا فترة زمنية طويلة، والدليل ذكر منشآت الوقفية في كتب التاريخ بفترات زمنية مختلفة.

التخطيط المعماري: في هذا الجزء من البحث سيتم تناول عمارة الوقفية من حيث تكوين الفضاء الداخلي، وتوزيع الفضاءات من خلال المسقط الأفقي، والحركة بين الفضاءات.



الشكل (2) أقواس وأعمدة الجامع في وضعها الراهن

تخطيط الجامع المبارك هو التكوين ذو الصحن وهو المربع الذي تعلوه القبلة، ولم يكن هذا التخطيط مستحدثاً في العمارة الإسلامية، حيث كان معروفاً وشائعاً قبل العصر الإسلامي، وذاع هذا النمط في العمارة الإسلامية منذ أواخر القرن 5 هـ / 11م (Haddad, 2004)

(98) وقد بني الجامع المبارك حسب نموذج المساجد العثمانية في الجزء الأوروبي، وكانت قبة ترتكز على قاعدة مربعة أو مستديرة لا تخرج عن أربعة قباب، يتوسط صدرها المحراب (Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998) (99) وتغطي هذه المساحة قبة محمولة (Haddad, 2002 & Haddad, 2004)

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

وفضاء المسجد هو الأكثر أهمية في العمارة العثمانية. وعمارة المعماري سنان للمسجد عكست ترتيب الفضاء التقليدي للمسجد العثماني، الذي تمثل بثلاث قباب محيطة بقبته الرئيسية، (00) (1000¹⁰¹) وقد بني الجامع المبارك في جهة القبلة ضمن ساحة كبيرة- (Al-Ghazi, 1979., Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (102) والجامع مربع الشكل، تحيطه جنينة مستديرة من ثلاث جهات: الغرب والشرق والجنوب (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (103). وقد وصف كاتب الوقفية الجامع بالفريد لأنه محاط بالجنينة كما يظهر في الشكل 3 وهذا الأسلوب المعماري لم يعمل به من قبل، حسبما كتب في الوقفية. وفكرة القبة المركزية تعود لسنان باشا، وأنصاف القباب الأربعة الدائرة حوله، وقد أصبحت مثلاً لعمارة المساجد لاحقاً (Oktay, 1987) (104)

الفضاء الداخلي:

الفضاء الداخلي للجامع المبارك يدخل إليه من خلال عدة أبواب (Ghaleb, 1998 & Dagger, 1998) (105) فيكون الدخول إلى الجامع من الباب الشرقي له وهو باب في ساحة الجامع الخارجية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (106).

ويتميز الباب الخارجي بجماله وصلابته فهو مبني من الحجارة المصفحة بالحديد، ويقوم على قناطر مبنية من الحجارة، وتتميز الأبنية العثمانية بوجود كتابة تبين المؤسس وتاريخ التأسيس تعلو المداخل أو الأبواب (Ziadah, 2009) (107) فكتب فوق عتبة الباب العليا، وما يفهم منه عام البناء هو 971هـ / 1563م. وفي الجهة الجنوبية من ساحة الجامع يكون الدخول إلى البوابة الرئيسية الداخلية للجامع، من جهة الرواق اللامع الذي ينتهي إلى باب الجامع الداخلي، ويغلق الباب الداخلي بقتلين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (108) ومن جهة شمال الحمام باب آخر يفتح على حوش Rizq, 2000 (109) مختص بالحمام يؤدي إلى المسلخ (المشلىح) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (110). ومن الشرق باب ذو سلاسل- (Rizq, 2000) (111) يؤدي إلى القلعة المنصورة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (112). وكانت القبة الرئيسية للمسجد فوق بيت الصلاة (جدار القبلة) في الجامع المبارك، وهي الجزء المركزي الداخلي للجامع. ووجود أربعة أعمدة فقط تقوم عليه قبته الداخلية

ساعد على كبر الفراغ الداخلي له. وينشابه الجامع المبارك كذلك مع جامع السنانية في دمشق والقاهرة، حيث يغطي الجامع قبة حجرية تقوم على منطقة انتقال عبارة عن عقود (أقواس) (Rizq, 2007 & Judy, 2000⁽¹¹³⁾) تتوزع في أركان الجامع. وفي بيت الصلاة تحت هذه القبة قام المحراب الذي يتوسط صدر ساحة الجامع وعلى يساره المنبر الخشبي (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹¹⁴⁾) ورفعت فوق المنبر قبة من الخشب (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹¹⁵⁾)، محمولة على أربعة أعمدة (Haddad, 2004⁽¹¹⁶⁾) وقد أحيط الجامع المبارك من جميع جوانبه بنوافذ من حديد⁽¹¹⁷⁾ (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹¹⁷⁾) ووقعت هذه المباني ضمن المحددات العمودية للجامع. ومن الجهة الشمالية الداخلية للجامع قامت سدة خشبية للقراء. رفعت على أعمدة من الحجارة. وتقع على جانبي سدة القراء حجرتان شرق السدة وغربها مبنيتان من الحجارة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹¹⁸⁾). وذلك ضمن المحددات العمودية للفضاء الداخلي للمسجد. وتقع الساحة الخارجية ضمن الفراغ الداخلي، وهو عبارة عن فناء محاط بأروقة (Haddad, 2004 & 000⁽¹¹⁹⁾) وهي أبنية بشكل أقواس وتقوم على أكثر من قوس كما تظهر بالشكل (3) (Ghaleb, 1998, 000⁽¹²⁰⁾)، وفوق الأقواس قامت القباب (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹²¹⁾) ورفعت الأقواس على أعمدة في الساحة الخارجية من جهات الجامع الأربعة. ويطلق على هذا النموذج بالصحن المركزي (الساحة المركزية) (Haddad, 2004⁽¹²²⁾) وفوق



الشكل (3) الرواق الخارجي للجامع

الصحن قباب. وكانت أعمدة الأروقة من الحجارة. وتقع الأروقة والقباب ضمن المحددات العمودية للبناء (Haddad, 2004⁽¹²³⁾) وكذلك كان نمط المسجد النبوي حيث الصحن مفتوح للسماء محاط كذلك بأربعة أروقة من الجهات الأربع. وأحيطت ساحة الجامع الخارجية بعدد من

المباني شكلت مجعاً عمرانياً متعدد الأغراض إذ جمع عناصر السكن، وعناصر السوق، والكتاب (Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998⁽¹²⁴⁾) والمطبخ، والحمام. والساحة هي الحوش كما سميت في الوقفية، وهي مركز العناصر الحياتية الموجودة في الجامع، وهذا الفناء أو الساحة هي

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

العلامة المميزة لكل العمائر الإسلامية. حيث تطل عليها الحجرات من جميع جهاتها، (Judy, 2007) (125)

وتخطيط "الجامع المبارك" هو تخطيط ذو الأروقة. ويقصد بهذا المصطلح الممر أو الرواق الأوسط الذي يصل بين بابي الدخول للمسجد. وكان الجامع المبارك عبارة عن صحن أوسط مكشوف تحيط به أربعة أروقة (Haddad, 2002 & Haddad, 2004) (126) وجميع أروقة المسجد هي أروقة عمودية حيث يمكن للمرء أن ينتقل ببسر وسهولة عبر جميع الأروقة داخل مقدم (أيوان القبلة) المسجد (Haddad, 2004) (127)

وتقام الأروقة عادة في مقدمة الأواوين في الطابق الأرضي، وسقفها معقود من الأعلى بمجموعة من العقود، وكانت الأروقة تطل على جانب واحد أو جانبيين، أو تحيط بالصحن من جميع جهاته. أما داخل الجامع فيوجد رواق واحد فقط، عليه قبة مبنية من الطين، مرصص ظهرها من جميع الجهات بالرصاص، ومركبة على أربع قناطر (اقواس) مبنية من الحجر المنحوت (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (128) والجامع المبارك مسقطه أفقي بمسقط مربع يتوسطه، فناء داخلي يحيط به رواق، وهذا أبرز ما يميز عمارة المساجد في العهد العثماني (Rizq, 2000) (129).

والأروقة الخارجية في ساحة المسجد تقع كذلك ضمن الفضاء الداخلي لأنها مغطاة بالأقبية ومغطاة من جميع الجهات بالرصاص، ومركبة على أربع قناطر (اقواس) مبنية من الحجر المنحوت (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (130) وتؤلف سلسلة من الأعمدة على مسافات منتظمة أو العناصر الرأسية المتشابهة ممرماً معمداً (رواق)، والرواق يحدد الحجم الفراغي، بينما يسمح في ذات الوقت باستمرارية بصرية (Shanj, 2013) (131) أول الأروقة في الساحة الخارجية من جهة شمال الجامع سمي بالرواق اللامع، وهو النقطة المركزية التي توزعت منه باقي الأروقة الموجودة في الفناء. وتحيط بالصحن، ومنه تفرعت طريقان طريق تؤدي إلى جهة الشرق وطريق آخر إلى جهة الغرب بينهما ممشى مبلط، يوصل منه إلى باب الجامع. ويغطي الرواق خمس قباب مبنية من الحجارة، وفي القسم الغربي من الرواق اللامع باب يصعد منه إلى منارة الجامع. وتجاه هذا الرواق توجد بركة ماء، وهي قريبة من منارة الجامع. إضافة إلى وجود

رواقين في الجانب الشرقي من الرواق اللامع، وتوفر الأروقة مساحات مظلة، وتعمل على تخفيف حرارة الشمس صيفاً. وتسهيل السير والتنقل فيها، وتوفير الحماية من الأمطار في فصل الشتاء (Judy, 2007) (132)

والغالب في العمارة العثمانية أنها تحتوي على رواق واحد أمام الساحة، وكان في جامع سنان باشا زيادة بعدد الأروقة (Haddad, 2004) (133) وكذلك تخطيط الجامع الأموي وهو عبارة عن صحن أوسط تحيط به من جهاته الأربع أروقة، ثلاث منها موازية لجدار القبلة، يقطعها الرواق



الأوسط (Haddad, 2004) (134) أما الجامع المبارك فتتعدد فيه الأروقة المبنية من الحجارة والطين ركبت على عضائد (Rizq, 2000) (135) منحوتة ومسقوفة بالرصاص (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (136) ومغطاة بالقباب، وركبت القباب

على عضائد وأربعة أعمدة (Rizq, 2000) (137) من حجارة زرزورية (Rizq, 2000) (138) مبنية من الحجارة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (139)

ومن الأمور المهمة والضرورية وجود السقف في أي منشأة يقيم بها الإنسان، والسقوف هي المستويات العليا للمبنى وتقع ضمن العناصر العمودية وتمتلك أهمية من الناحية البصرية في تحديد الفضاء الداخلي وقد تعددت أشكال الأسقف المستخدمة، كما أدى اختلاف طرز التخطيط المتبعة في المنشآت إلى اختلاف أسلوب تغطية المنشأة، فالمساحات الصغيرة غطيت بالقباب والأقبية وأحياناً بالأسقف الخشبية، وكانت لوظيفة البناء دور في تحديد التغطية المستخدمة. وكانت أشكال التغطية في موضوع الدراسة قباباً متنوعة، وأقبية، وأسقفاً مسطحة (Ziadah, 2009) (140) وكانت القبابُ عنصراً أساسياً في التسقيف بجميع المباني الدينية بشكل خاص في العصر العثماني في تركيا والبلاد التي كانت تحت الحكم العثماني (Saleh, ND) (141). وبنيت القباب في الجامع المبارك فوق القناطر (الأقواس)، وقد ظهرت القباب في العصر العثماني نصف كروية، وهي عبارة عن قبة في الوسط تحيط بها قباب أو أنصاف قباب صغيرة (Judy, 2007) (142) حاكت العمائر الدينية العثمانية في أسس البناء النمط السلجوقي في القرن الرابع عشر، وهو عبارة عن بهو له دعائم منتظمة متعددة الأروقة، وفوق كل مربع قبة صغيرة مستقلة ينفذ الضوء إليها من نوافذ في

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

أعلى القباب (Ernst, 1966) (143) وقد استمر هذا الشكل المعماري في القرن السادس عشر. وكان عدد القباب يختلف من جهة لأخرى ففي، الجهة الجنوبية بنيت قبتان، وفي الرواق الشمالي الذي يؤدي لباب الجامع بُنيت خمسُ قباب، وزاد عدد القناطر (الأقواس) فيها- (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (144) والسقوف والأرضيات تقع ضمن العناصر الأفقية، وتحدد بارتفاع السقف لتحديد الفضاء الداخلي، من خلال التحكم بارتفاع السقف أو مستوى الأرضية، وقد تستخدم السقوف في إسناد الفعاليات الإنسانية ودعمها والتي تتم داخل الفضاء (Agha, 2010 & Sawaf) (145) والقبّة التي قامت أمام المحراب تميزت بارتفاعها وتقوم على أعمدة تمسكها، وامتازت كذلك بكبر حجمها وتشكيل سطحها الخارجي بطريقة اختلفت عن باقي قباب الجامع، وبوجود عدة نوافذ (Ghaleb, 1998) (146) فيها ليدخل منها النور (Ghaleb, 1998) (147) وينير المكان. والجهة الشرقية والغربية من الجامع لم تقم فيها قباب ولا قناطر. فكان هناك تباين في طريقة بناء أقسام الجامع، مما يدل على الاهتمام بفنيات البناء .

وهناك داخل الجامع في الجهة الجنوبية بمواجهة القبلة قبة مبنية من الطين، قامت على أربع قناطر مبنية من الحجارة المنحوتة. وفي الجهة الشمالية داخل الجامع على جانبي سدة القراء توجد حجرتان شرقية وغربية، سقفت كل واحدة منهما (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (148) بقبة بنيت من الحجارة والطين لتثبيت حجارة البناء، وداخل القبّة مسقف بالجبس (Rizq, 2000) (149) ومن الخارج رصت بالرصاص (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (150)

وقامت القباب على أروقة الجامع الخارجية في الممشى الشرقي والغربي اللذان يتفرعان من جهة الشمال ولم تبين كسقف واحد للجامع، فبنيت خمس قباب كسقف تغطي الممشى، وكانت من الحجارة والطين، ومسقفة بالرصاص من الخارج. وهناك قبة خارجية كبيرة رابطة على أربعة قناطر وهي من الحجر المنحوت. بنيت فوق بركة ماء المسلخ (المشلق) (Ghaleb, 1998) (151) أما الأروقة الخارجية فكانت جميعها مقببة وكان الفضاء الداخلي مسقف بالقباب. وتقع الأبنية السابقة ضمن المحددات الأفقية. واستخدمت القباب كذلك كنمط تسقيف للمباني في مساجد مصر ولتغطية أروقتها (Saleh, ND) (152)

واتخذ المحراب شكل نصف دائرة محيطها أسود وداخلها شديد البياض، ووصفت بأنه (كحاجب حوراء) وبنيت أمام المحراب قبة كبيرة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (153) وشكل المحراب في الجامع المبارك مجوف فيه انحناء ذو مسقط دائري. كما في المحاريب التي قامت في الشام (Judy, 2007) (154) وقد بنيت المنارة (المنذنة) في الجهة الغربية من الرواق اللامع، وكانت القباب هي سقف للبيوت التي بنيت في الطابق العلوي قرب منارة (المنذنة) (Ghaleb, 1998, Judy, 2007, & Rziq, 2000) (155) الجامع وكانت مظلة على الشرفة، (Ghaleb, 1998) (156) وشرفة المنارة مفتوحة ومظلة على الحرم وقد أقيمت في باحة مظلة على السماء، ومنها يكون الآذان (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (157) وتعتبر الشرفة أحد المكونات الأساسية في بناء الجامع وأقيمت شرفة واحدة في منطقة الدراسة، والشرفة وحدة هندسية في مباني العمارة الإسلامية، تعطي نهاية جميلة لأعلى المباني (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (158). وكانت المنارة متوسطة الطول ومستقيمة ووصفتها الوقفية بجمالها. ومن رواق القبلة يوجد باب يصعد منه إلى المنارة بدرج من الحجارة (Rizq, 2000) (159) وأجزاء العمارة التي تشمل (المحراب، والمنبر) (Haddad, 2004) (160) والمنارة تعرف باسم إيوان القبلة، أو رواق القبلة (Ghaleb, 1998) (161) وكان المحراب والمنارة يقعان ضمن المحددات العمودية، وتوجد عين ماء تجاه الرواق اللامع بنيت حوله بركة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (162) وبلط حول البركة بالقيشاني (الخزف الملون). ومحيط البركة كان من الجبس (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (163)

جدار الجامع الداخلي: داخل جدران الجامع توجد نوافذ حديد من ثلاث جهات القبلة والشرق والغرب. وهذه النوافذ تطل على الجنيئة الدائرية الخارجية (Agha, 2010) (164) وتقع الجدران الداخلية للجامع ضمن المحددات العمودية الخطية. فالجدران والأرضيات تقع ضمن العناصر الخطية، ويلاحظ التشابك بين العنصر الخطي المتمثل بالجدران مع العنصر الفضائي المتمثل بالنوافذ التي تربط أجزاء الجامع مع بعضها، فتعمل كوحدة واحدة مستمرة (Agha, 2010) (165) والنوافذ في الجامع المبارك شفافة. والعناصر العمودية ذات أهمية لأنها أكثر العناصر التي تشاهدها العين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (166) وقد وصفت البيوت بأنها رفيعة، تعلق كل واحد منها قبة منيعة وقد تميزت قباب البيوت بقوة بنائها (000000)

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

(167) ولكل منها باب وسرير، وهذه الغرف خصصت للمسافرين الذي يقومون بأعمال التجارة الاستيراد والتصدير، وكذلك هي للمسافرين الذين يجاورون القرية. وكانت الغرف مدفأة، كما وفر للمسافرين الطعام (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (168)

الجدان الخارجية: وأقيم الكتاب في الطابق العلوي للساحة الخارجية وبنى فوق البوابة الكبيرة التي تؤدي للجامع وساحته، ويُدخَلُ إلى المكتب بصعود درج من حجارة من جهة الباب الشرقي، وكتاب الصغار من أهم ملحقات الجامع، حتى يكون منفصلاً بأعماله العلمية التي تدرس للأطفال، بعيداً عن نشاطات الجامع الدينية والمكتب أو الكتاب كان لتعليم الأطفال المسلمين الاغنياء والفقراء حسب الوظيفية، ويعلم الأطفال القرآن والكتابة والأدب، والآداب والحكم (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (169)

وللمكتب باب خاص به (Judy, 2007., Haddad, 2004., Lotfi, 2011 & Rizq, 2000) (170) ويوجد له ايوان (Rizq, 2000) (171) (مكان الجلوس) وعلى جانبي الإيوان غرفتان ومقعد (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (172). وفيه كانون يوقد به النار لنشر الدفء بالمكان. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (173) ويوجد إلى جانب المكتب غرف لطبخ الطعام وادخار المؤن كذلك، وهذه المنافع كانت في الطبقة السفلى من الباب الشرقي. كما يوجد إلى جانبه اسطبل للدواب وغير ذلك من المباني النافعة (Ernst, 1966) (174) وعمارة المساجد في النمط العثماني قد أختلط بتخطيط المدرسة (Oktay, 1978) (175). فكان الجامع المبارك مكان اشعاع علمي بوجود كتاب صغير فيه. أما أقسام الجامع الاخرى التي قامت في الساحة الخارجية فشكلت مجمع أبنية الجامع المبارك المنتشرة حول الجامع، وأغلبها مرتبة في الجانب الشرقي من الفناء الخارجي للجامع.

الحمامات: النمط العثماني لبناء الحمامات وفيه يحتوي الحمام على عدة قاعات، وقد تأثر النمط العثماني بنمط الحمام الروماني البيزنطي في بناء الحمام، وينقسم الحمام إلى عدة أجزاء رئيسية: غرفة خلع الملابس على هيئة رواق تعلوه قبتان، وغرفة خلع الملابس في منطقة مربعة، مغطاه بقبة، وتحيط بها منصات خلع الملابس، والغرفة الساخنة، وهي القسم الثاني، وتحتوي على حوض كبير للماء الساخن، تتصل الثانية بالغرفة الدافئة وتغطيها القباب، وجدان الغرفة مربعة وسميكة

ويكسو أرضيتها الرخام وأحجار ملونة بطريقة الفسيفساء (Lotfi , 2011) (176) مرتبط مع منطقة خزان المياه وغرفة الفرن. والغرفة الساخنة كبيرة مثل غرفة خلع الملابس، وتقع نافورة الوضوء في وسط هذه الغرفة مسطح دائري كبير "بطن الحجر" في وسطها، تحيط بها مقاعد وخلايا خاصة للأغتسال. والقاعة التي تقع وسط الحمام وتكون دافئة، وقاعة تليها وجوها ملئ بالبخار نتيجة ارتفاع درجة حرارتها، وفيها يكون الاستحمام إذ توجد فيها مقصورات، مجهزة بمقاعد حجرية، ومصاطب من أجران وحجر ورخام، وفي الحمام مدخنة، وقياب منزلة (Gunay, 000) (177). والقبة الرئيسية تغطي المنطقة الوسطى، إضافة إلى القباب الصغيرة. وتتكون منطقة غرفة الفرن من المرجل وساحة الخشب. والبخار الساخن مع ارتفاع درجات الحرارة على حد سواء للجدران والأرضيات. ويعود هذا النظام إلى الحمامات الرومانية. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (178) ويوجد باب غربي تم تجديده من قبل مصطفى باشا يؤدي إلى الحمام المتعلق بالدارسة الواقع جهة الشمال، وتتعدد أقسام الحمام الخارجية، فالدخول إلى الحمام يكون من الباب الواقع جهة الشمال، ويوجد أمامه ساحة كبيرة خاصة به. ويؤدي هذا الباب إلى المسلخ (المشلىح)، وهو مربع المسقط (Ziadah, 2009) (179). والمسلخ (المشلىح) مخصص لاستقبال رواد الحمام، ومنه يغادرونه، وفي المسلخ (المشلىح) يتم خلع الملابس وارتدائها قبل الحمام وبعده (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (180) ويتوسط المسلخ ساحة دائرية تم تزيينها، وفي الساحة بركة صغيرة محاطة بمصاطب مستديرة بني فوقها قبة كبيرة، راكبة عليها عشر قباب يوجد فيها نوافذ زجاجية، رفعت على أربع قناطر (أقواس) وهي من الحجر المنحوت (Ecochard, 1942) (181) وهذه تسمى قاعة البراني وهي القسم الثالث، ويختلف أسلوب بنائها عن باقي أقسام الحمام التي تتطلب الحفاظ على الحرارة وعدم تبديدها، ولذلك تميزت مساحتها بالاتساع، وجدرانها بالارتفاع، وتغطيتها بقبة شاهقة ذات نوافذ متعددة لتوفير الإضاءة والتهوية (Ziadah, 2009 & Ecochard, 1942) (182) وقد قامت القبة بدور كبير في عمارة الحمامات إبان العصر العثماني، ويمثل استخدام القباب في التغطية بالنسبة لوحدات الحمامات ضرورة معمارية وظيفية، فالتغطية بالقباب تتناسب مع المنشآت التي تتسم بقلة اتساع وحدتها المعمارية، وقلة الاتساع لا تمكن المعماري من استخدام أعمدة تحمل سقفاً مسطحاً، حتى لا تعيق الحركة الداخلية في الحمام، فالقبة في الحمام هي سقف الحمام وتعطي إحساساً باتساع المساحة الداخلية له، كما تساعد على زيادة الاستيعاب لكميات

بخار الماء وتحريك الهواء، خاصة في الوحدات الداخلية له. وقد بنيت جدران المسلخ (المشلىح) من الطوب الأحمر لحفظ الحرارة (Haddad, 2002) (183)

والقبة تعلق المسلخ (مشلىح) (Kayal., 1964., Ziadah, 2009., Haddad, 2002. & Lotfi , 2011) (184) ويوجد مسلخ (مشلىح) آخر بوسط الحمام، وهذا الجزء يعرف بالجزء الوسطاني، إضافة إلى وجود مكان حرارة وتسعة أجرنة، وفيه أقميم (بيت النار) معقود له باب يغلقه. ولالأقميم (Kayal, 1964 & Rizq, 2000) (185) قدران من النحاس، إضافة إلى وجود بناء فيه بيت للنار توضع عليه القدور من النحاس لتسخين المياه. ويخرج البخار المتصاعد من الحجرة عبر فتحات مستطيلة بجدارها المشترك مع قاعة الجواني، وهي القسم الداخلي من الحمام، ويتألف أيضاً من ممشى يؤدي إلى وسط يسمى بيت النار، وهو أشد حرارة من الوسطاني، وعلى جانبيه ايوانان تتصدرهما الأجران التي تتدفق إليها المياه الحارة والباردة. وبعلو الجواني ومستواه في مستوى أرضية الحمام حلتان نحاسيتان كبيرتان تسمى الداخلية منهنما القريبة من طاقة الخزانة المظلة على الجواني بالحلة النارية، ومن هذه الحلة يفيض الماء الساخن إلى حوضين (Ziadah, 2009) (186) أحدهما عن يمينها والآخر عن يسارها، ولكل منهما منفذ إلى أجران الحمام. إلا أن الحمامات الآن تعمل بأساليب تسخين حديثة مما أدى إلى الغاء استخدام الأقميم القديم في الحمامات (Rizq, 2000) (187) ويوجد دولا ب (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (188) من خشب لاستخراج الماء من بئر في أرض ساحة الحمام، ومن هذا البئر يصب الماء في خزان الحمام وبركة الحمام، وكذلك يصب الماء إلى سبيل الماء الذي بجهة الحمام (Ecochard, 1942) (189)، وتقل المياه بين أجزاء الحمام بواسطة القسطل الذي يصنع من التراب الأحمر المشوي المعجون بالكلس المطفي وزيت الزيتون (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (190) وهذه المعدات المذكورة هي لتحضير الماء الساخن للاستحمام. وفي القسم الداخلي للحمام يوجد غرفة ذات حرارة عالية، وعدة مقصورات وأجرنة ماء عددها تسعة، وعليها عشر قباب فيها زجاج لادخال النور للمكان (Ziadah, 2009) (191) وقد اتبعت مواصفات معمارية في بناء قاعة الجواني وذلك بتشكيل حيز فراغي للقاعة الجوانية من حيث ارتفاع الجدران، واستخدام القباب والأقبية في التغطية (Agha, 2010) (192) وتميزت القباب التي تغطي المكان بوجود نوافذ لأتارة المقصورة التي يكون فيها الاستحمام. ووجود النوافذ في القباب دليل على

انفتاحية الفضاء الداخلي للشمس (Ghaleb, 1998 & Rizq, 2000) ⁽¹⁹³⁾ وأرض الحمام
والمسلخ (المشلىح) مبلطة بانواع البلاط (Bhansi, 1986 & Ziadah, 2009) ⁽¹⁹⁴⁾ إذا يتألف
الحمام من أربعة أقسام كما تم توضيحه، وهي المسلخ (المشلىح) والبارد أو البراني، والوسطاني
والجواني أو الحار، ثم القميم أو بيت النار، ويتألف كل قسم وخاصة الجواني من مقاصير مغطاة،
كلها بقباب ذات عيون زجاجية تساعد على دخول النور. وهذا التقسيم كان متبعاً كذلك في العهد
المملوكي (Ziadah, 2009) ⁽¹⁹⁵⁾ وقد تعددت واجهات الحمام التي حددها موقع الحمام، وهناك عدة
عوامل أثرت في موقع الحمام وهي قرب الحمام من المسجد أو الجامع (Ghazi, 1979., Al-
Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽¹⁹⁶⁾ من هنا كان بناء الجامع المبارك لأهمية موقع الجامع
التجارية إذ يقع في طريق القوافل التجارية، وأحيط الجامع بسوق، وخان جديد إضافة إلى ترميم
الخان القديم، وكتاب، ومطبخ. والمطلع على واجهات الحمام يرى من الجنوب: الطريق ونهايته
الخان الذي جدد بناؤه لالا مصطفى باشا. ومن الغرب: طريق وفيه الباب الصغير الجديد الذي
أشير إليه سابقاً. ومن الشمال الطريق (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)
⁽¹⁹⁷⁾ أي أن ثلاث جهات من جهات الحمام كانت تفتح على طريق، وتتصل إحدى جهاتها بالخان.
وهناك من جهة الشرق حوش القلعة المنصورة الخاقانية (Ziadah, 2009) ⁽¹⁹⁸⁾ وحوش القلعة من
حدود المبنى الكلي وليس من جهات الحمام. أي أن جهات الحمام متعددة أتاح موقعها ذلك، لوقوعه
على طريق التجارة. وهو غير ما هو متعارف عليه بحمامات العصر العثماني، ففي غالبها كانت
واجهة واحدة، وعدد محدود كان له واجهتان (Ziadah, 2009 & Ecochard, 1942) ⁽¹⁹⁹⁾
واقصر الحمام على باب دخول وعند الحديث عن واجهة الحمام الرئيسية فهي واجهة بسيطة،
ويكون الدخول إلى الحمام مباشرة من خلال الباب وبعدها مباشرة يوجد الحوش (الساحة) الداخلية
للحمام. يليه ردهه ثم المسلخ (المشلىح). كما يلاحظ أيضاً من خلال واجهات الحمام المتعددة أنها
استغلت في عمل حوانيت. وبالنسبة للحمامات في العهد العثماني فقد وصف أن تطورها كان بطيئاً،
وأن حمامات القرن السادس عشر، هي ذاتها في القرن الثالث عشر والاختلاف بينهما في عدد
المقصورات التي بالحمام. وأن جذور بناء حمامات القرن السادس عشر هي الحمامات البيزنطية،
وذلك لأن الصالة الساخنة والباردة مستطيلة مع تركيب الماء الساخن والبارد على الجانبين. وكذلك
الأمر بالنسبة للماء الذي يستخدم في الحمام فإنه يستمد ماءه من السبيل الخارجي، ومنه إلى منطقة

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

توزيع المياه الموجودة داخل الحمام، ومنه يوزع إلى كافة أقسام الحمام. (Ziyat, 1938 & Rayhawi, 1975,⁽²⁰⁰⁾)

الخانات: كلمة خان تعني البيت والمنزل، وهي منزل المسافر، وظهرت لفظة الخان عند بعض المؤرخين للدلالة على محطات القوافل التجارية، وهي من حيث وظيفتها محطات نزول المسافرين (Fouad, 1981 & Sawaf, 2010) ⁽²⁰¹⁾ وقد استخدمت كلمة الخان في العصر الاسلامي للدلالة على خانات الطرق (Rayhawi, 1975) ⁽²⁰²⁾. وظهرت في العهد العثماني خانات الطرق، وكان تزايد النشاط التجاري في العهد العثماني سبباً في بناء الخانات، إضافة إلى انتظام قوافل الحج الذي كان سبباً في النشاط الاقتصادي (Rayhawi, 1975) ⁽²⁰³⁾ كما ظهرت خانات المدن، واشتملت على حوانيت للمهن، إلى جانب الخدمات الأخرى التي أدتها خانات الطرق، من خزن وإيواء البهائم، ومبيت المسافرين، أو المنطقة التي أقيم بها، وقد يختص الخان بسلعة من السلع أو مهنة من المهن، كما هو حال خانات دمشق في العهد المملوكي. وكانت الخانات كذلك مستودعات لبضائع التجار (Shukri, 2012) ⁽²⁰⁴⁾

وإنشاء الخان خارج المدينة على طريق الصحراء يكون مركزاً لأيواء التجار (Shukri, 2012) ⁽²⁰⁵⁾ ويذكر أن بعض الخانات كانت معزولة عن المناطق السكنية، وبعضها أقيم بالقرب من القرى أو في المدن (Rayhawi, 1975) ⁽²⁰⁶⁾

واستخدمت لفظتا الخان والقيصرية للدلالة على الأبنية المخصصة لنزول القوافل، ولممارسة أنواع النشاط التجاري والصناعي وقد استمر إطلاق اسم الخان والقيصرية على المنشآت التجارية ومحطات القوافل لما بعد العهد العثماني (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²⁰⁷⁾

وبناء الخانات كان لمواجهة عدم الأمن على الطريق. وتحسن الأوضاع الأمنية ارتبطت بزيادة عدد الخانات على الطرق، وكان التجار يفضلون المرور بقرب الخانات في طريقهم لتوافر شروط الأمن والراحة (Ziyat, 1938) ⁽²⁰⁸⁾ وأسماء الخانات لم ترتبط بموقعها كخانات طرق، بل دعوها باسم بانيتها (Oktay, 1978) ⁽²⁰⁹⁾ وفي الدراسة سميت الخان التابع للوقفية تبعاً لمنطقة القنيطرة وتبعاً لصاحب الوقفية وذلك لتعدد الوقفيات التي اربطت بالواقف.

اتبع بناء الخانات في العهد العثماني النمط السلجوقي في المناطق الصحراوية، حيث تقام الأبنية الرئيسية ويكون المسجد أحد الملحقات بالبناء (Shukri, 2012) ⁽²¹⁰⁾ وللخانات بوابة واحدة لها درفتان خشبيتان مبطنتان بالحديد، وكانت البوابة تغلق ليلاً، وكانت تحوي غرفاً وحوانيت، وسبيلاً وجامعاً وحماماً، وهذا هو النمط المتبع في بناء منشآت الوقفية (00, 000) ⁽²¹¹⁾ وفي الدراسة موقع الخان وأماكن سكن المسافرين كانت جهة المنارة (المئذنة) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²¹²⁾ ويوجد في القنيطرة خانان أحدهما قديم، والثاني جديد. الخان القديم قام لالا مصطفى باشا بتجديد بنائه، عندما قام بتعمير الجامع المبارك. وذكرت الوقفية بأن مصطفى باشا قام ببناء خان في قرية القنيطرة، ووصف بأنه كبير ليكون منزلاً للمسافرين بين مصر والشام والزائرين للقدس الشريف ومشهد الخليل. ويعود سبب إنشائه إلى كثرة قطاع الطرق وأهل الفساد من الأعراب عند جسر يعقوب إذ يقومون بالتعرض للتجار وسائر أبناء السبيل ويقومون باتلاف أموالهم (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²¹³⁾، ولأن ما بقي بالقرية هو أطلال الخان القديم، يرتاده المسافرون وهم خائفون لأن القرية لم تعد مأهولة بالسكان (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²¹⁴⁾.

ولقد بني الخان في طابق علوي عند منارة جامع لالا مصطفى، وتم تخصيص غرف خاصة للمسافرين للاقامة فيها، وبنيت عدة غرف وصفت بأنها رقيقة، يعلو كل بيت قبة حصينة، ولكل غرفة باب خاص، وسرر يتكى عليها المسافرون (Rayhawi, 1975., Haddad, 2002 & 000) ⁽²¹⁵⁾ والوصف التاريخي الذي اعتنى بالخانات في العهد العثماني يتفق مع وصف الخان الذي بني ملاصقاً للجامع المبارك بجوار المنارة (المئذنة)، فقد شيدت الخانات في العصر العثماني على طابقين، سفلي، وعلوي. حسب النمط المملوكي (Rayhawi, 1975) ⁽²¹⁶⁾ وهذا هو النمط العام للخانات في العهد العثماني حيث بناء الخان على طابقين ووجود بركة أمام غرف الخان السفلية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²¹⁷⁾ والخان في الوقفية يؤدي إلى الحديقة في الساحة الخارجية حيث توجد بركة الماء (Shukri, 2012) ⁽²¹⁸⁾ وتحيط بهذه الساحة غرف الخان (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ⁽²¹⁹⁾ وقد كان الخان في الجامع المبارك يحوي طوابق علوية يقيم فيه المسافرون، وطوابق سفلية أنفصلت عن الخان، حيث قامت بيوت طبخ طعام المسافرين، تم توفيرها للمسافرين القادمين بالشتاء بشكل خاص، ليتحملوا قساوة برده، فالخان يقدم خدمات مجانية للمسافرين، إضافة إلى وجود إسطنبول

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

للدواب (Lotfi , 2011) (220) ونمط بناء الخان في الجامع المبارك بما يحويه من مرافق ويقدمه من خدمات، كان على نمط الخان في العهد السلجوقي، وسقف الخانات بالقباب والعقود نمط روماني أدخله العثمانيون في بناء الخان (Sawaf, 2010, & Fouad, 1981) (221) ويمكن أن نطلق على الخانات في العهد العثماني بأنها خانات طرق تقدم الطعام مجاناً، كدار الضيافة للمسافرين أو المارين (Saleh, ND) (222)، إضافة للإقامة فيها.

والخان القديم الذي تم تجديده من قبل لا لا مصطفى باشا وموقعه حسب الوقفية كان عند جدار حرم الجامع من جهة الجدار الشرقي بالساحة الخارجية للجامع المبارك، وهو في غير موقع الخان الذي قام مصطفى باشا ببنائه قرب المنارة. وفيه حجرات خاصة للتجار والمسافرين الذين يرتادون السوق، وهي خمس حجرات مقببة بالحجارة. تقوم على تسع قناطر، ولكل حجرة باب خاص يغلق من قبل ساكنه، وهي حجرات مخصصة للمسافرين، والعمائر الأخرى التي تم بناؤها من قبل مصطفى باشا هي لخدمة المسافرين وليس المصلين بشكل خاص. والقيسارية تمتاز بقبواتها العظيمة وعقودها الضخمة (Fouad, 1981) (223)

وورد في الوقفية كلمة الخان تم الحديث عنه، كما وردت في الوقفية كلمة القيسارية بما فيها من حوانيت وحجرات للنوم. وقد اختلفت القيسارية عن الخان الذي في الطابق العلوي، الذي كان لإقامة المسافرين، فالوقفية تحتوي على خان وقيسارية، والتفريق بينهما أعتمد على موقع البناء فالذي كان بالطابق السفلي بجوار الحوانيت سمي بالقيسارية، والبناء العلوي سمي بالخان. وكلمة قيسارية كانت موجودة ببنائها الحقيقي في العهد العثماني، والخان حسب الوقفية ليس ذاته القيسارية. والقيساريات المذكورة بالوقفية هي كالقيساريات التي أنشأها الرومان، وكانت معابد لهم، وبعد الفتح الإسلامي أخذها العرب لتدل على الأسواق المسقوفة والمغلقة في المدن (Lotfi , 2011) (224). ويذكر بعض الباحثين أنه لا فرق بين القيسارية والخان، إذ كانت المنشآت متداخلة الاختصاصات والنشاطات، ومختلفة الأماكن والمساحات التي بنيت عليها، إلا أنها متشابهة في هندستها وما ذكرته الوقفية هو الاختلاف بين القيسارية والخان بنمط البناء (Rayhawi, 1975) (225). إذ كانت الأروقة في الطابق العلوي لهذه الخانات، فوق الحوانيت مباشرة، وهذه الأروقة معدة لاستقبال التجار القادمين (Rizq, 2000) (226)

ونكر أن في الوقفية أقيمت المرافق والحوانيت (Rizq, 2000) (227) كصفوف مستقيمة الشكل، تقوم على شكل حوانيت متسلسلة، وكان السوق مغلق السقف مغطى بسقيفة من الحجر، على شكل قيو من الحجر مقببة بالحجارة المنحوتة، والطريق في هذا السوق في نهايته عند المدخل (00, 000) (228) الخارجي للقلعة تفتح إلى جهة حوش (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (229) القلعة المنصورة الخاقانية (Rizq, 2000) (230) وقامت على أوتاد وعددها عشرة حوانيت تقوم على عضاء (أعمدة من أعلى السقف) (231) للأسفله (Haddad, 2002) (232) وعند هذا الجدار الشرقي كان الارتباط مع القلعة من خلال قيو مغلق، على استواء ساحة الجامع ومغلق من جميع الجهات، وارتباط الحوانيت بالقلعة دليل على الارتباط المعماري الوظيفي للأركان المبنية بالمسجد والمحيطه فيها.

كان الرواق الذي في الجهة الشرقية على شكل قيو مغلق كذلك، ويقوم على ثمانية أقواس، وهو منطقة تجمع الخدمات، ففيه كل ما ينفع الناس على مستوى الخدمات الإجتماعية اللازمة لأبناء الحي الذي يقع فيه المسجد، وفي هذا الرواق مطبخ لاطعام المسافرين، ونمط بناء المطبخ يحاكي العمارة العثمانية التي ارتبطت بالأبنية الخيرية، إذ يتقدم المطبخ رواق خارجي، وكانت داخل قيو برميلي (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (233) وكذلك كان شكل المطبخ الملحق بالجامع والخان. وكيلا (مكان اعداد الطعام)، وفرن، ولكل منها باب خاص، وخارج هذا الرواق مخزن لتخزين الغلال، بني كالقيو ومرصص كبقية المباني التي ذكرت كجزء من مباني الخدمات المتصلة بالجامع (00, 000) (234). ووجود مخزن لخرن الغلال، وكانت هذه أحد الوظائف المستودعية التي ارتبطت بالسوق المقبب (القيسارية). وقد ظلت القيسارية مخصصة للتجارة أكثر حتى نهاية العهد المملوكي، وقد استمر استخدام المخازن المقبية (المغطاة بقيو) حتى نهاية القرن 12هـ / 18م (00, 000) (235). وكانت القيسارية في وقية لالا مصطفى تقع ضمن النمط الفراغي الخارجي التي تضم الكتل الخارجية للمسجد، والأنماط الفراغية المفتوحة بما فيها ما يحيطه من شوارع، إضافة إلى الحوانيت والمرفات الخدمية الملحقة به (0000) (236) فبناء هذا الجامع قام على فكرة تدعيم المدينة المصغرة التي مركزها الجامع ومنها تتوزع المرافق الخدمية (000) (237). وفي طرف الجانب الشرقي الموجود فيه الرواقان المعقودان إلى جهة الشمال، باب يتوصل منه إلى المكان الخالي المعد لقضاء الحاجة، مكون من ستة مرافق، وهذه المرافق والحوانيت مسقوفة (Rizq, 2000) (238) وبظاهر الجدار الشرقي مناطق للوضوء (الميضآت) (Ghazi, 1979., Al-

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

(Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽²³⁹⁾ على سبيل ماء جار، ويصل الماء لهذا السبيل من البئر الموجود في ساحة الحمام الخارجية ويستفيد منه المسافرون القادمون إلى القنيطرة. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽²⁴⁰⁾.

وفي الجهة الغربية من جهة القبلة في الساحة الخارجية، يوجد أربع عشرة حجرة، أربع حجرات ناحية الجنوب، وخمس حجرات شرقية، وخمس حجرات غربية. وفوق هذه الحجرات قبو من الحجارة، مخصص لسكن خدام الجامع المبارك، وتعددت غرف الخدم والعاملين في الخان والجامع من كناسين وطباخين ويوابين وحراس، والقبو معمول من الحجارة والطين (Shukri, 2012)⁽²⁴¹⁾ والجامع ومجموع الحوانيت التي تشكل الجسم الخارجي للخان أو القيسرية، كانت على نمط الأقبية، وهو قبو الأنبوب أو نصف البرميل، هذا النمط من الأقبية ينتهي بحجارة غلق، تمتد من نصف الجدار العرضي إلى نصف الجدار العرضي المقابل، ويمكن تدعيم مثل هذه الأقبية إن طالت بأقواس، كما هو حال الجامع المبارك الذي دعم بثماني قناطر (أقواس) كما هو واضح بالصورة (3)، ويفتح القبو إلى ساحة الصحن الذي يتوسط البناء، إن كان ذلك في الطابق السفلي أو العلوي (Ziadah, 2009)⁽²⁴²⁾ استخدمت طريقة التغطية بالأقبية لرفع جدران البناء ووحداته الداخلية. وتعددت أشكال الأقبية وقد استخدمت الأقبية الطولية في تغطية وحدات معمارية ذات مساحات متفاوتة. وفي تغطية المساحات الطولية المحدودة الاتساع، حتى تتلاءم وإقامة القبو فوقها المرتكز على الجدران مباشرة، وكان هذا النمط مستخدماً في البناء العثماني (Ziadah, 2009)⁽²⁴³⁾

عناصر الإضاءة: كانت النوافذ في العمارة تقوم بدور الإضاءة ودور تهوية المكان بمرور تيارات الهواء، وقد تعددت النوافذ في ساحة الجامع الداخلية، كما وجدت في أعلى القباب، كما في قباب الحمام، وكان الهدف منها إضاءة مقصورات الإستحمام. فالقبة الرئيسية تغطي المنطقة الوسطى، إضافة إلى القباب الصغيرة. حيث يتم توفير الإضاءة من خلال العديد من ثقوب الزجاج التي تخترق القباب أو الأقبية. وقد وجدت هذه النوافذ في القاعة الجوانبية.

كما توافرت النوافذ في القاعة البرانية عند المسلخ حيث توجد ساحة دائرية، وكانت النوافذ في أعلى القباب، كما في قباب الحمام وكان الهدف منها هو إضاءة مقصورات الاستحمام. وهناك بركة صغيرة محاطة بمصاطب مستديرة بني فوقها قبة كبيرة راکبة عليها عشر قباب فيها نوافذ زجاجية،

والقاعات البرانية معدة للاستجمام والاستعداد لمغادرة الحمام، لذا وجد فيها النوافذ للتهوية والإضاءة. وقد كانت في الحمام الملحق بالجامع الموجود بالمستوى العلوي لكل جزئية بناء نوافذ، وحتى يعتاد من بداخل القاعة البرانية على الجو الخارجي، الذي سيواجهه عند خروجه من الحمام وجدت النوافذ بالجزء البراني (Haddad, 2004 & Rizq, 2000)⁽²⁴⁴⁾ وهذا النوع من النوافذ استخدم في العهد العثماني كما المملوكي. كما وفر ارتفاع المبنى وتغطيته بالقباب والأقبية عاملاً مناسباً لتهوية المكان.

العيون وبرك الماء:

أدت الأوقاف الإسلامية دوراً في توفير الماء للمقيمين والمسافرين، وكان تسبيل الماء العذب وتسهيل الحصول عليه من الأمور التي اهتم بها الواقفون. بإنشاء الصهاريج اللازمة للمياه العذبة، وتشبيد البرك وحفر الآبار والعيون. وفي جهة الباب الغربي يوجد بئر يأخذ الماء من عين الماء الموجودة في أحد أركان مباني الوقفية، ويوجد دولا ب من خشب لاستخراج الماء من البئر إلى خزان الحمام وبركته، وإلى سبيل الماء (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ((⁽²⁴⁵⁾ الذي يجري بظاهر جدار الميضآت كي يشرب المارون (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽²⁴⁶⁾ وفي الجنينة الخارجية توجد بركة ماء، يأتيها الماء من دولا ب حمام الاغتسال (00, 000)⁽²⁴⁷⁾ وهناك بركة ماء أخرى وهي بركة منخفضة حولها مصاطب مستديرة. وبعد الساحة التي امام الحمام يوجد باب يوصل إلى المسلخ (المسلخ) يعلوه قبة كبيرة تتسم بجمالها وتقوم على اربع قناطر (أقواس) من الحجر المنحوت (Haddad, 2002)⁽²⁴⁸⁾ لذا فقد توافرت مصادر مائية عدة. وكان هذا من أهم شروط الاستقرار في المكان، لحاجة الناس والدواب التي تمر بالمكان باعتبارها منطقة استراحة للمسافرين. وكانت أسبلة الماء تعد من أهم المنشآت التي عرفتھا العمارة العثمانية والمملوكية، بغرض توفير المياه العذبة الصالحة للشرب (Haddad, 2002)⁽²⁴⁹⁾ ونمط السبيل كان تقليدياً، والسبيل الذي يطل على الشارع يكون بواجهة مقوسة أو نصف دائرية (00, 000)⁽²⁵⁰⁾ ونمط تخطيط حجرة التسبيل يأخذ شكل المستطيل، المغطى بالقباب، ويرتكز على أعمدة وتكون ملحقة بأبنية أخرى، وهذا أحد الأنماط التي سادت في العهد العثماني والسبيل المعمول ضمن الوقفية كان بدون أقواس أو قباب أو نوافذ أو زخرفة. وقد بني السبيل في منطقة الدراسة بشكل قبو معقود من الحجر، وكان بناؤه في وحدة واحدة مع سقوف المرتفعات

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

كالميضآت إضافة للحوانيت، وكانت هذه الأبنية مرصصة الظاهر، ومركبة على تسع قناطر (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (251) ولم يكن فيها نوافذ، وكان تخطيط السبيل المرتبط بالجامع المبارك يقع على الشارع في الطريق للمارة والمسافرين وكان ملحقاً بالحوانيت والمرتفات الأخرى، ولم يكن السبيل ملحقاً بالكتاب كما هو متعارف عليه في أسئلة الفترة المملوكية. ويشبه نمط السبيل في الجامع المبارك مع نمط سبيل عبدالرحمن كتخدا، وكان يطل على الشارع وملحقاً بالحوانيت. وكان المورد المائي الذي يمد السبيل بالماء من خلال دولا ب خشب يدور لإستخراج الماء من البئر القريب من الحمام، ويصب الماء إلى السبيل (Husseini, ND) (252) ولم تحدد بالوقفية طريقة الشرب التي تتم من سبيل الماء. وفي الغالب كانت تتم من خلال جريان الماء بحوض، ويصنف السبيل الملحق بالجامع المبارك بالمدخل البسيط، لأنه ملحق بمبان أخرى (00, 000) (253) وفي العصر الحديث أصبحت الأسئلة على شكل مبردات مياه مستقلة (Rizq, 2000) (254)

مواد البناء:

تتوعت مواد البناء الرئيسية التي استخدمت في بناء مسجد الجامع حسب النوع والمكان، ويمكن القول أن الحجارة كانت مادة البناء الرئيسية في بناء القباب والأقبية، إضافة إلى الأجر (Lotfi, 2011) (255) وقد استخدم العثمانيون الفن الروماني في بناء الخانات من حيث استخدام القباب والعقود كسقوف، واستخدام الحجارة الملونة في الجدران أو الأقواس (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (256) فبنيت الأرواق والقناطر من الحجارة وكانت بألوان متعددة (Ghaleb, 1998 & Dagger) (257) وتتوعت المواد التي بنيت منها القباب، فقبلة الجامع المبارك بنيت من الحجارة والطوب ودهنت بالكلس من الداخل كما استخدمت الحجارة واللبن (Lotfi, 2011) (258) في عقد سقوف المخازن (Zakaria, 2008) (259)، وكانت طبيعة العمارة التي كانت في الجامع والأبنية الأخرى بوجود الأعمدة والقباب وفرض هذا الأمر على المعماري أن تبنى الجدران الحاملة للحوانيت والقباب المبنية من الأجر، قوية ومتينة. لذا بنيت من حجارة ذات سماكة عالية وقد ذكر وصفي زكريا أن نوع الحجارة التي بني منها الخان هي حجارة كلسية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (260). كما كانت الحجارة السوداء مستخدمة في بعض نواحي الجامع (Zakaria, 2008) (261)، كانت من البيئة المحلية، إذ غلب على القنيطرة

الحجارة السوداء لأن أرضها بركانية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (262). ومادة بناء الجامع الثانية هي من الرخام، ووصف بالوقفية وأنه يمتاز بشدة لمعانه وصفائه (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (263) كما استخدم الحجر الكلسي الذي يتميز بديمومته وصلابته، ولا يحتاج إلى جهد كبير في نحته ويعقد مع الحجارة والجص والكلس والتراب. واستخدم الكلس والطين في تثبيت حجارة البناء (Judy, 2007) (264). وكانت التربة الجبسية والجبص هي مادة الربط، كما استخدم الحصى الكبير الذي يوضع مع الجبص في بناء بعض الجدران، فالمنطقة المحيطة بالبركة كانت من الجبص. كما كان الجبص أحد المواد الداخلة في بناء الجامع المبارك. وهذه مواد استخدمها العرب في البناء (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (265) وكانت هي مواد البناء الرئيسية في الجامع المبارك. وبنيت القبة التي كانت عند المنبر من الخشب. وكانت القباب تسقف بالرصااص من خارجها لمنع تسرب مياه الأمطار، وكان لمناخ القرية كذلك أثر في تحديد مواد البناء. وبنيت الأعمدة من حجارة زرزورية (جرانيت رمادي فاتح) (Agha, 2010) (266) والأعمدة في الجامع المبارك كانت أعمدة من الحجر ومقطعها دائري أو مربع (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (267) أما مواد البناء المعاصرة فتقوم على استخدام الخرسانة (الأسمنت)، واستخدام الحديد في عملية البناء.

ويذكر أن الطراز المعماري العثماني في البناء هو استمرار للطراز السلجوقي، وبرغم الحديث عن طراز عثماني خاص في البناء للمساجد وهو وجود ساحة واسعة وأروقة متعددة، وقباب صغيرة فوق الأروقة. كنمط عام للبناء، إلا أن المتتبع لنمط البناء في الجامع المبارك أو الخان يجد أن العمارة فيها كانت مزيجاً من طراز بناء في عهود مختلفة رومانية وبيزنطية ومملوكية وسلجوقية.

الزخارف:

كان ذكر الزخارف الفنية في الجامع المبارك محدود مما أدى لمحدودية الصورة عنه، وأغلب التزيين كان في طريقة البناء.

ولقد تنوعت أشكال الزخارف المستخدمة في بناء الجامع والمباني الأخرى التي أرتبطت به:

- فاتخذ المحراب شكل نصف الدائري، ومحيطه أسود وداخله شديد البياض (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (268) كان التنوع بألوان الحجارة من أشكال التزيين

وقف لا مصطفي باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

فاستخدم بلاط ذو حجارة سوداء، وكان هناك اهتمام باستخدام الرخام الذي امتاز بشدة لمعانه (Haddad, 2004) (269). وكان المحراب في المساجد على شكل انحناء (دخلة معقودة، تجاوير رأسية) نصف دائرية أو مضلعة مجوفة تتسع لان يقف فيها رجل (Bhansi, 1986) (270) والمحراب في قبة الصخرة مجوف على شكل انحناء ذي مسقط دائري، وكذلك المحراب في الجامع الأموي (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (271) وقد استخدم النقش على الحجارة التي بنيت منها القباب، وفرت عمارة القباب مجالاً رائعاً لإبراز النحت والزخارف في الجبس والحجر (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (272) والتنوع الموجود في السطوح، واستغلال القيم اللمسية في سطوح الخامات الطبيعية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (273) كذلك جص داخل القباب بالجبس كشكل من أشكال التزيين. وحجارة المحراب متنوعة ومنقوشة، وكانت القناطر تبنى من حجارة منحوتة. وفي قناطر أخرى كانت ملونة ومنحوتة ومجلية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (274) كما كان القبو الذي فيه الحوانيت من الحجر المنحوت. وجد في القباب فتحات نوافذ من الزجاج. وكانت الشرفة التي أقيمت عند المنارة مبلطة مقورة متميزة بجمالها (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (275).

الأعمدة، فكانت حجارته منحوتة ملونة ومجلية (Ghaleb, 1988) (276)، وهناك أعمدة أخرى كانت حجارته زروزية (رمادي فاتح). واستخدام اللون في الفن الإسلامي يؤدي وظيفة جمالية، فيستعمل الأزرق (Saleh, ND) (277) والأخضر والذهبي (Saleh, ND) (278). واستخدم في الفن الإسلامي ألوان الخامات الطبيعية (Ghaleb, 1988 & Dagger, 1998) (279).



الشكل (5) عمود من الرخام في الجامع المبارك

ووصف الروق الذي عند البوابة الرئيسية للجامع بأنه لامع، ووصف الروقان الأخران بأنهما يفومان على أوتدة مضغوطة ومنحوتة، ومطلية بالنحاس. وكانت أعمدة الأروقة من الحجارة الملونة المنحوتة المجلية، واستخدام الخشب في صناعة المنبر وقبته، أما سدة القراء فيها نقش على الخشب مزينة بنقوش متنوعة. وذلك

باستخدام الأساليب الصناعية والزخرفية التي كانت امتداداً للأسلوب السلجوقي فقد استخدم الجميع والتعشيق والتخريم في زخرفة (Rabee, 2005) (280) الأخشاب في مناير الجوامع في اسطنبول، وقد استخدم كذلك في المحاريب (00, 000) (281). وفي الأسلوب الفاطمي استخدمت الزخارف الهندسية التي تقوم على الشكل النجمي (Saleh, 1988) (282). كما استخدم النحاس المطلي بالذهب في صناعة هلال المنبر. وكان التزيين من خلال تنوع أنواع المواد كالنحاس والذهب، وقد استخدم اللون الذهبي بسخاء في الفن الإسلامي (Ziadah, 2009) (283). والرصاص واللاطون (النحاس الاصفر) كما في برك الماء، إذ كانت مبلطة باللاطون النفيس (النحاس الجيد). وكان التزيين كذلك في طريقة تصميم المبنى، فأحد اشكال التزيين كثرة النوافذ المطلة على الحديقة إضافة إلى شكل الجنية المستديرة حول الجامع. كما فرشت أرض الحمام (بالبلاط الخزفي) القيشاني، وفرشت أرضيات الحمامات الدمشقية في جميع الحمامات العثمانية بالرخام والحجر المزين الملون، وفي ذلك قيمة جمالية، حيث تفرش الأرض بتشكيلات هندسية (Rizq, 2000) (284) وعلى أنواع حسنة حسب الوقفية. ولا أحد يختلف على جمال البلاطات. والتبليط بالواح القيشاني هو نمط زخرفي شائع في دمشق وتتعدد ألوانه، فأرض الحمام والمسليخ (المسليخ) مبلطة بانواع البلاط المزين الجميل (Rayhawi, 1975) (285) وهذا النمط كان معروفاً في العهد المملوكي (Oktay, 1987) (286) كما بلط حول البركة بالقيشاني. فالخزف تم طلائه بألوان متعددة وهذا هو أساس صناعة البلاطات الخزفية في العهد العثماني (Rizq, 2000) (287)

وكانت الأبواب تتحرك بواسطة صنارة بارزة تصنع من الحجر أو الصخر، أو من الخشب (Judy, 2007) (288) المزخرف بزخارف دقيقة، أو من الخشب المصفح بالنحاس المزخرف بأشكال هندسية أو نباتية (Sawaf, 2010) (289) وقد تشابهت طريقة بناء الجامع المبارك بترصيص جدرانه بالرصاص، كما في جدران الجامع الأموي & Al-Maqari, 1949, Ghazi, 1979., (290) Olbi, 1989)

الخاتمة:

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

الأمالك التي رصدت على الوقفية كانت منحة سلطانية للواقف، وكانت هذه المنح جزءاً من سياسة الدولة لأعمار المناطق الحيوية والمهمة بموقعها، وللعمل على حمايتها، فكان دور الدولة في تعمير المنشآت في مناطق الفتح لتحقيق الأمن، واستقرار حياة السكان.

حجم الأوقاف المرصود للوقفية سواء أملاك مشتراه من قبل الواقف أو ممنوحة من الخاص الهمايوني من قرى وأراضٍ وبساتين، يبين السيطرة المطلقة لكافة مصادر الانتاج وتملك ثم تحويلها لموظفي الدولة، ساهم بظهور قوى سلطوية قوية مادياً بتملكها بالأرياف.

أهمية منطقة القنيطرة كمعبر للتجار والمسافرين القادمين والذاهبين بين مناطق (سوريا، فلسطين، لبنان) وكانت العناية بالتجار والمسافرين وبطرق الحج من مهام الدولة الرئيسية التي عنيت بها من خلال توفير الخدمات اللازمة لهؤلاء، فكان وجود الأوقاف على طريق الحج أولوية مهمة لقيت عناية الدولة والدليل، على هذا الأمر حجم الموقوفات المرصودة لوقفية لا لا مصطفى باشا. حيث مثلت مدينة صغيرة.

والمواقع الجغرافية الإستراتيجية حصلت على عناية الدولة، وكان هذا جزءاً من الحفاظ على كينونة الدولة، وكانت المنشآت الأمنية تلقى دعم الدولة. وكانت تقام على مسافات متقاربة لا تتعدى ثلاثين كيلومتراً، كما هو في سلسلة الخانات التي بين فلسطين ودمشق. وقد اعتبرت الأبنية الوقفية أساساً لتتمة القرية، وجذب السكان لها. ورعاية سكان المنطقة والمناطق المجاورة من خلال الكتاب الذي لم يقتصر التعليم فيه على القرآن بل تعداه إلى الآداب والكتابة.

أما حركة السكان فكانت بين الزيادة في قرى واندثار في أخرى ومن الأمور اللافتة للانتباه أن الاعداد الكلية لسكان مناطق الوقفية كانت في زيادة في الفترة الزمنية التي تلي بناء الوقفية وهذا دليل على أثر الوقفية في الأمر، إضافة إلى دور الدولة في تهجير التركمان وإسكانهم في المناطق القريبة من الأبنية الوقفية.

وبينت الدراسة أن أراضي الدولة الميرية اذا ما منحت لصاحب الوقفية، فإن رقبة الأرض تبقى بيد الدولة لها حق استعادتها، ومنحها لآخر. او تحويلها لتيمار أو زعامت. ووجود حصص من ريع الأراضي لأصحاب التيمار دليل على أنها أراض ميرية (للدولة) (00, 000) (291) وهذا التقسيم

الإداري ذكر في الوقفية. وذكر في دفتر الطابو أن قطعة أرض من قرية طيلستان أصبحت زعامت وهناك قرى اعتبرت في الوقفية تابعة لناحية شعرا ولم تظهر هكذا في دفتر الطابو العثماني (دفتر الأراضي). أن فراغ الأرض من السكان وبشكل أدق عدم وجود احصاء فيها لا يعني خروج السكان من القرية، وإنما تحول تبعيتها إدارياً لناحية أخرى، لذا لم يكن لها تسجيل في دفتر الطابو. وقد تم أسكان الإشراف في قرية القنيطرة لاحداث تغيير ديني بالمنطقة بزيادة عدد السنة في القرية. وظهرت أغراض وقفية لالا مصطفى باشا قليلة قياساً إلى المستغلات التي أوقفت على هذه الوقفية.

أما أنماط البناء المستخدمة بالوقفية فقد اتبعت الأنظمة السابقة وخاصة الرومانية والبيزنطية في الحمام والنمط المملوكي والسلجوقي في الخان. ومن الواضح أن النمط العثماني كان اجترأ للأنماط السابقة ولم يقدم نمطاً خاصاً به إلا بما يتعلق بالجامع المبارك، باستخدام القباب كجزء أساسي في الجامع وكافة أجزاء البناء. وكانت هناك محاكاة لنمط الأبنية العثمانية مع أبنيتها التي في الجزء الأوروبي. وبذلك قدمت الدولة العثمانية صورة واحدة لعمارتها، فقدمت وحدة معمارية في ابنيتها تشابهت بشكل كبير في أجزائها وأقسامها. لتظهر صورة النمط المعماري العثماني.

أوضحت الدراسة أن نمط بناء الخان هو غير القيسارية واستخدام المصطلحين في الوقفية دليل على ذلك. وقد قدمت الدراسة صورة واضحة لماهية القيسارية في القرن 16م، التي لم تخرج عن نمط القيسارية في العهد المملوكي. كما أن استخدام الألوان والنقوش المختلفة، وأسلوب التذهيب والقشاني في الزخرفة، يعطي صورة عن مقدار عناية الفترة العثمانية بالزخرفة، وقد ظهرت الفخامة في البناء والزخرفة، والتفرد بجزيئات معينة فيها.

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

الهوامش

(1) لا لا مصطفى باشا (مصطفى باشا كوبرللو) والي عثماني حكم في القرن 10هـ / 16م مسقط رأس لا لا مصطفى سوكول، وعين واليا على دمشق سنة 971هـ / 1564م، وقد عزل عن دمشق سنة 976هـ / 1569م، وكان بينه وبين سنان باشا والي سنان باشا وكانت بينهم منافسة في الحصول على الوظائف، تزوج حفيده آخر السلاطين المماليك قانصوه الغوري. الغزي. نجم الدين 1061هـ / 1651م، الكواكب السائرة في المئة العاشرة، 3 أجزاء، تحقيق جبرائيل جبور، دار الآفاق، بيروت، ط 2، 1979م، ج 3، ص 207. المقاري ابن جمعة، ولاة دمشق في العهد العثماني، تحقيق صلاح الدين المنجد، دمشق، 1949م، ص 15؛ أكرم العلبي، خطط دمشق، دار الطباع، دمشق، 1989، ص 347. الموسوعة الإسلامية (Encyclopaedia of Islam, J.R Blackburn , vol 7, Leiden E.J.BRILL, 1990, p720.)

(2) شرف الدين الانصاري، نزهة خاطر، ص 168. سنان باشا: يوسف بن عبدالله الوزير (1545-1605) تزوج ابنة السلطان سليمان سنة 983هـ / 1570م، ثم أصبح آغا الانتشارية في 982هـ / 1575محتى 986هـ / 1578م، وقدم خدمات كبيرة للدولة العثمانية في حربها مع إيران، وأصبح أمير أمراء فإن، ولاة السلطان مراد الثالث الوزارة في نفس العام ثم عزله عنها ثم ولاة على دمشق سنة 995هـ ثم خرج من دمشق معزولاً وتولاها بعده خسرو باشا الطواشي ثم ولي الوزارة (.الغزي لطف السمر، ج 2، ص 715)

(3) الأرنؤوط محمد، معطيات عن دمشق وبلاد الشام الجنوبية في القرن السادس عشر، ط 1، دار الحصاد، 1993م.
(4) وقفية السلطان سليم الأول، دراسة ونشر محمد الأرنؤوط، في مجلة دراسات تاريخية، العددان 77-78/حزيران 2002 ص 28.
(5) Damas, tome 1, 1983, p 103, pascal. Jean Paul, DAMAS, institut francais de Damas, (6) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكوين، دمشق، 2006م. تضمن الكتاب عدداً من الرسومات المعمارية باستخدام الكمبيوتر، ولم يحدد الكاتب الأسس التي تم فيها رسم هذه الأبنية.

(6) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكوين، دمشق، 2006م. تضمن الكتاب عدداً من الرسومات المعمارية باستخدام الكمبيوتر، ولم يحدد الكاتب الأسس التي تم فيها رسم هذه الأبنية.

(7) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 30
(8) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، وقف على طبعهما خليل بن أحمد مردم بك، مطبعة التريقي بدمشق، 1925، ص 20
(9) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 10.

(10) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكوين، ص 22-42 .
(11) حاولت الحصول على مخططات لموقع الوقفية من دائرة الآثار العامة في سوريا فذكروا انها لا تتوفر الا بالقنيطرة، وأوضاع القنيطرة الامنية مضطربة، فلم أستطع معرفة أحداثيات المخططات لاجزاء المباني، لذا كان من الصعب تقديم رسوم مقطعية جزئية وكل ما تم هو رسم تخيلي بالاعتماد على ما كتب بالوقفية. واستعنت بالرسومات التي وردت في كتاب وثائق عن الجولان عن الجامع، ولم استخدم الرسوم التي أوردتها في كتابه وقد لاحظت وجود اختلاف للتصور المعماري الذي تكون لدي لكل جزئية من البناء، مع ما تم تصميمه لدى الباحث، لانه مبالغ فيها مقارنة بما تضمنته الوقفية وذلك حسب رأي المهندس الذي قام بعمل التصميم المعماري المرفق بالدراسة، وخاصة أن عدد من هذه الأبنية مدمرة ما عدا الجامع.

(12) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكوين، دمشق، 2006م. تضمن الكتاب عدداً من الرسومات المعمارية باستخدام الكمبيوتر، ولم يحدد الكاتب الأسس التي تم فيها رسم هذه الأبنية.

(13) كتاب وقفية الوزير لا لا مصطفى، ص 24-27

- (14) المصدر السابق، ص29.
- (15) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص20.
- (16) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص16. القنيطرة: القنيطرة تصغير قنطرة، والقنطرة تقع فوق وادي أبي الجاج أحد روافد نهر اليرموك. أراضيها أنقاض حجرية بازلتية عليها كتابات يونانية تقع على منبسط محدود الاتساع في أرض خصبة، ترتفع غربها تلال بركانية، يطل عليها جبل الشيخ (الحرمون) أو الجبل الأبيض (أو جبل الثلج)، وهي عقدة مواصلات هامة، كانت تخترقها منذ القديم الطريق التي تربط دمشق بفسطين عبر جسر بنات يعقوب (25كم جنوب غرب القنيطرة)، كذلك تعبرها الطريق إلى جنوب البقاع وأعلى نهر الأردن في لبنان عبر بانياس. تبعد عن دمشق 67 كم. كانت مركزاً للقوافل في العهد العربي الإسلامي، وفي العهد العثماني أمر الوزير مصطفى باشا ببناء جامع وخان بنيت على أنقاضه دار البلدية. المعجم الجغرافي السوري، اشراف العماد مصطفى طلاس، المجلد الأول، ط1، مركز الدراسات العسكرية، دمشق، 1992م، ص616.
- (17) الجولان: تضم اراضيها معظم أراضي هضبة الجولان، وجزءاً من هضبة حوران، وتعد معبراً طبيعياً بين سورية والأقطار العربية المجاورة، حيث تتصل مع لبنان عن طريق بانياس مرجعيون، ومع فلسطين عن طريق جسر بنات يعقوب، ومع الأردن عن طريق الحمة. تعد الجولان التي تضمها محافظة القنيطرة ذات امتداد مهم لمنطقتي دمشق ودرعا، وجزءاً مهماً من المنطقة الجنوبية السورية. المعجم الجغرافي السوري، المجلد الأول، ص614.
- (18) رجاء، وديري، جغرافية سورية والوطن العربي، جامعة دمشق، دمشق، 1982، ص46؛ زكريا، أحمد وصفي، الريف السوري، ج2، المطبعة العمومية، دمشق، 1957م، ج2، ص550.
- (19) زكريا، أحمد وصفي، الريف السوري، ص550.
- (20) الدرور: فرقة تنسب إلى محمد بن إسماعيل الدرزي، أحد مؤسسي المذهب الدرزي في القرن 5 هـ / 11م وقد تركز أتباعها في بلاد الشام، وهم يقولون بألوهية الحاكم بأمرالله الفاطمي ورجعته، وقد اطلق على الذين سكنوا منهم منطقة وادي التيمم بالتيامنة. المجبي، (1061-1111هـ) محمد بن فضل الله بن محب الله، تاريخ خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، 4 أجزاء، الطبعة الأولى، القاهرة، المطبعة الوهبية، 1867م، ج3، ص268.
- (21) النصريرية: من جملة غلاة الشيعة. وبينهم خلاف في كيفية إطلاق الروحاني بالجسد الجسماني أمر لا ينكره عاقل، أما في جانب الخير كظهور جبريل عليه السلام ببعض الأشخاص، وأما في جانب الشر كظهور الشيطان بصورة إنسان حتى يعمل الشر بصورته. الشهرستاني بن الفتح بن عبد الكريم أحمد، الملل والنحل، 2 مجلد، دار المعرفة، بيروت، مجلد 1، ص188.
- (22) زكريا أحمد وصفي، القرى والبلدات في جنوب الشام، دار رسلان، دمشق، ط1، 2008، ص189.
- (23) مرجعيون: بسواحل الشام، الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم البلدان، 5 أجزاء، دار أحياء التراث، بيروت، 1979، ج5، ص240.
- (24) صيدا: مدينة على ساحل بحر الشام، شرقي صور، والصيذاء حجر ابيض، والارض التي تربتها أجزاء غليظة، مستوية الأرض. الحموي، شهاب الدين ياقوت 574-626هـ، معجم البلدان، ج3، ص437.
- (25) جسر بنات يعقوب: بين بحيرة قدس المعروفة بالحولة، به خان يبعد عن القنيطرة 22كم، وعنده التقى العثمانيون بجيش نابليون بونابرت، بناه الملك الظاهر بربوق، وعلى جانبه الشرقي خان يكثر تردد المسافرين اليه، والجسر يفصل بين عكا ودمشق وكان يتصل البريد بين دمشق ومصر عن طريق جسر يعقوب. ابن الجيعان، بدرالدين أبوالبقاء عبدالغني، 847هـ / 902م، القول المستطرف في سفر مولانا الأشراف، تحقيق عمر عبدالسلام التدمري، منشورات جروس، ط1، 1984، ص91؛ الداغ، مراد بلاندا فلسطين، 10 أجزاء، دار الطليعة، ط1، 1974م، ج7 ق2، ص85-87.

- (26) الناصرة: تقع في الجليل الأعلى في فلسطين، في سفح جبل، فيها ولدت السيدة مريم وفيها نشأ السيد المسيح، مقدسة عند المسيحيين، دخلت تحت الكم العثماني سنة 1517م. الدباغ، بلادنا فلسطين، ج 7 ق 2، ص 34 . 42.
- (27) زكريا، القرى والبلدات، ص 189. حيفا: مشيدة عند ساحل البحر المتوسط وتمتد على ساحله من الشمال الشرقي الى الجنوب الغربي، والكرمل تقع وراء حيفا، وفي المدينة ميناء، وفيها نخل كثير وصناعة سفن، أرضها رملية. الدباغ، بلادنا فلسطين، ج 7 ق 2، ص 501.
- (28) زكريا، القرى والبلدات، ص 190.
- (29) بيت جن: قرية في سفوح جبل الشيخ، تتبع ناحية مزرعة بيت جن، منطقة قطنا، محافظة ريف دمشق (1616ن- 1140م). تقع عند أعالي نهر الأعوج على الجانب الأيسر فوق سفح شديد الانحدار، على بعد 4كم غرب مزرعة بيت جن. توجد فيها خرب قديمة ومزارات ومغاور طبيعية. المعجم الجغرافي السوري، المجلد الثاني، ص 400
- (30) زكريا، الريف السوري، ج 2، ص 432.
- (31) زكريا، الريف السوري، ج 2، ص 550.
- (32) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16
- (33) زكريا، القرى والبلدات، ص 188
- (34) زكريا، الريف السوري، ج 2، ص 550.
- (35) زكريا، القرى والبلدات، ج 2، ص 188.
- (36) الصرمان أو العدنانية: قرية على مسافة 3 كم الى الجنوب من القنيطرة. زكريا، القرى والبلدات، دار رسلان، ط 1، دمشق، 2008، ص 189؛ دوسو رينيه، المسالك والبلدان في بلاد الشام، ترجمة عصام شحادات، المركز الوطني للأبحاث، بيروت_ دمشق، 2013م، ص 461.
- (37) السيرقان لم أجد لها تعريف بالمعجم الجغرافية.
- (38) المنصورة: تقع على نهر بانباس بالقرب من الحدود السورية، مقر الغوارنة ساكني الخيام، وفي العهد العثماني كانت من أعمال مرجعيون. الباغ، مراد، بلادنا فلسطين، ج 6 ق 2، ص 149.
- (39) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 39. حورجان. لم أجد لها تعريف بالمعجم الجغرافية.
- (40) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العمراني لدمشق، وزارة الثقافة دمشق، 2011، ص 432
- (41) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19.
- (42) جورجيا: تقع في الجزء الشمالي الغربي من آسيا في منطقة القوقاز، عند الحد الفاصل بين غرب آسيا وشرق أوروبا. اللهبي، فتحي سالم، مملكة جورجيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، 2005م، ص 15.

- (43) الغزي.نجم الدين 1061هـ/ 1651م ، الكواكب السائرة في المئة العاشرة، 3 أجزاء، تحقيق جبرائيل جيور، دار الآفاق، بيروت، ط 2، 1979م، ج3،، ص 207. المقاري ابن جمعة، ولاة دمشق في العهد العثماني، تحقيق صلاح الدين المنجد، دمشق، 1949م، ص15؛ أكرم العلي، خطط دمشق، دار الطباع، دمشق، 1989، ص 347. الموسوعة الإسلامية (Encyclopaedia of Islam,J.R Blackburn , vol 7, Leiden , E.J.BRILL,1990,p720.)
- (44)وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20 .
- (45)يوجد جامع آخر لمصطفى لالا باشا. بناه الوالي افي حديقة سامي باشا مردم بيك سنة 972 هـ / 1564 م، والذي هدم عند تحويل الحديقة إلى سوق الهال المعروف في شارع الملك فيصل. تعلق المدخل كتابة تؤرخ لبناء الجامع وهي 972هـ / 1565م، وأقام أحفاده بديلاً عنه قرب الطرف الغربي لشارع بغداد سنة 1355هـ / 1936م، وأقاموا هذا الجامع في هذا الموقع بديلاً عن الجامع القديم.قتيبة الشهابي، مآذن دمشق وزارة الثقافة 1993، دمشق، ص243. لطفی، فؤاد لطفی، التاريخ العمراني لدمشق 1516-1918م، وزارة الثقافة دمشق، 2011م، ص436.
- (46)وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16 .
- (47)رافوق، عبدالکريم، بحث في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي، دمشق، 1985م. ص 201؛ سوفاجية جان، دمشق الشام، ترجمة فؤاد البستاني، نشرت بمجلة المشرق، المطبعة الكاثوليكية، 1936م، ص 46.
- (48)اينالجيک، خليل، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة محمد الأرنؤوط، دار المدار الاسلامي، ط1، بيروت، 2002 م، ص 230.
- (49) المر ديبس، أحكام الأراضي، المؤلف ناشر (مطبعة بيت المقدس)، القدس، سنة 1923م، ص20-21.
- (50) الأرنؤوط، معطيات عن دمشق ، ص14.
- (51)خان جسر بنات يعقوب: الخان من بناء السلطان المملوكي الجركسي برقوق، على بعد 22 كم من القنيطرة. شكري، خانات فلسطين، ص 143 .
- (52)فؤاد، يحيى، "جرد أثري لخانات دمشق"، مجلة الحوليات الاثرية العربية السورية، اصدار المديرية العامة للآثار والمتاحف في سوريا، مجلد 31، 1981م، ص 76.
- (53) اينالجيک، خليل، تاريخ الدولة العثمانية، ص 220؛ يحيى، جرد أثري لخانات دمشق، ص76.
- (54) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul.474 Tapu Defteri. istanbul.401
- (55) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul. 263
- (56) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul.474. TD. istanbul.401
- (57) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul.195
- (58) دفتر مالية. MAD.5816,ye1026 A.H/1617 A,D
- (59) خانة: تأتي بمعنى بيت أو عائلة.الموسوعة الإسلامية (التركية)
- (60)في دفاتر تحرير الاراضي مصطلح الخانة(العائلة) والمجرد(الأعزب) أصطلحت الدراسة الحديثة على أخذ المعلومات عن أعداد العائلات والافراد أساساً لتقدير حجم السكان في القرية، وذلك بأفتراض أن الحد المتوسط

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- للعائلة (الخانة) خمس أفراد، ويضرب عدد الخانات بخمسة ويضاف الناتج الى عدد العزائب (المجرد)، لمعرفة عدد سكان القرية. اينالجيك، الرعايا والدولة، مجلة الأجتهد، العدد 11، ص 120.
- (61) بريقة: قرية في الجولان على مسافة 16 كم. واقعة جنوب غرب القنيطرة. دوسو، المسالك والبلدان، ص 459.
- (62) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul.474. TD. istanbul.401.
- (63) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16 .
- (64) تُلجيات: قرية في الجولان محافظة القنيطرة، تقع فوق تل بركاني جنوب شرق تل الشيخة تبعد عن القنيطرة 7 كم باتجاه الشمال الغربي، مروراً بقرية المنصورة. المعجم الجغرافي السوري، المجلد 2، ص 592.
- (65) لم أجد معلومات جغرافية حول كافة القرى في الكتب الجغرافية. وقد يكون السبب اندثار هذه القرى أو أن مساحتها الصغيرة ادت لضمها لقرية أخرى.
- (66) دفتر طابو تحرير . Tapu Defteri. istanbul.195.
- (67) Tapu Defteri. istanbul.474.
- (68) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 38.
- (69) زكريا. أحمد وصفي، جولة أثرية في بعض البلاد الشامية، دار الفكر، دار الفكر، دمشق، 1984م، ص 310-311.
- (70) اينالجيك، تاريخ الدولة العثمانية، ص 228.
- (71) تكية: خانقاه صوفية، ظهرت بالعصر العثماني، وهي لا تختلف عن الخانقاه من حيث الغاية والهدف، والمقيمين فيها يستندون في أمر اقامتهم على ما ينفق عليهم من الوقاف، وهي أقرب ما تكون الى الفندق اليوم، والاقامة فيها مجانية، وخاصة لأصحاب الطرق الصوفية؛ رزق. عاصم محمد، معجم مصطلحات العمارة، 2000م، ص 57.
- (72) لم يذكر المؤرخين القلعة لذا لم أستطع التعريف بها.
- (73) أنظر وقفية الوزير لالا مصطفى باشا، ص 23.
- (74) الحداد محمد حمزة، العمارة الإسلامية في أوروبا العثمانية، مجلد 1، الناشر: جامعة الكويت، ط 1، الكويت، 2002م، ص 241.
- (75) العشر: وقد فرضت الدولة العثمانية ضريبة العُشر على أراضي الملك والوقف، وهذه الضريبة تؤخذ من مقدار الناتج، وتتراوح من عشر الناتج الى نصفه. الدستور، ترجمة نوفل لفندي نعمة الله نوفل، مراجعة وتدقيق خليل أفندي الخوري، ج2. المطبعة الادبية، 1883م، ص 14.
- (76) البادهوا: والكلمة تتكون من مقطعين الباد وأصلها فارسي وتعني الهواء، والهوا عربية، ويصطلح على تسميتها بالعربية (الطيارات). وتطلق على العوائد غير المنتظمة . وقد فرضت هذه الضريبة منذ العهد المملوكي، كجزء من الرسوم التي يتم تحصيلها من القرية ومن المزارع التابعة لها، ومن جماعات من البدو. وتجبى على جرم

- الجنابات، أو جرماً غليظاً كالقتل ويسمى برسم الجرم الغليظ، ولها رسم معين بحكم القاضي. الموسوعة الإسلامية التركية (cilt 23, Turkiye Diant Vakfi, Istanbul, (Bed heva. I.A, cilt4,P417)
- (77) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 23.
- (78) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 38-40.
- (79) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 24.
- (80) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 38.
- (81) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 38
- (82) TD, 263/. Kanun nemesi, Istanbul. P1 .
- (83) كتاب وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 32
- (84) باسكوال جان، دمشق. (pascual, DAMAS, p 103_ 104.)؛ علي محمد كرد، خطط الشام، (المؤلف ناشر) مطبعة التزقي، دمشق، 1926م، ص 108.
- (85) خان: خانات . الخان كلمة فارسية بمعنى المنزل أو المكان المعد للإقامة، أطلقت على مكان مبيت المسافرين. وتسمى، وفي دمشق يسمونها قيسارية، والخانات نوعان: الأول أقيم على طرق السفر، خارج المدن المتباعدة، والثاني داخلها. والنوع الذي يبني على طريق السفر، كان يبني عند منابع المياه ومجاري الأنهار، كان الخان يقدم الخدمات للتجار والرحالة والمسافرين كافة، وينزل به الغرباء الفقراء، ويوفر لهم الراحة ويجنبهم مشقة السفر ليلاً ومخاطره، وكانت الوظيفة التجارية للخان يضم مستودعات لحفظ البضائع وأعداد الدكاكين. وأصطبلات مختلفة، لأبواء العربات. الى جانب هذه الخدمات والمرافق هناك الحوض وسط الصحن، وغيرها، وكانت المسافات بين خانات الطرق يوم واحد أو 30 كم. وهذه المباني عرفت بالشام باسم الخانات وإقامة الخانات تقليد متبع من ايام الرومان، وفي العهد العثماني تسمية القيسارية وأصبح الخان هو التسمية العامة لهذه المنشآت التجارية. العلي، خطط دمشق، ص 467 . 471؛ يحيى فؤاد، جرد أثري، ص 71؛ راضي محمود، "الخانات شكل للعمارة التجارية"، المجلة العربية، العدد 303، السنة 27، الرياض، 2002م، ص 106؛ رزق، المعجم، ص 91؛ غالب، موسوعة العمارة، ص 152؛ الغزي، لطف السمر، ص 655؛ رزق، المعجم، ص 91.
- (85) البديري الحلاق، حوادث دمشق اليومية (1741- 1762م)، مطبوعات الجمعية العربية للدراسات التاريخية، ط1، 1959م، ص 223. وتظهر منطقة الشام بزلزلها المتعددة في العهود الإسلامية قبل العهد العثماني كما ظهر في كتاب يوسف غوانمة، الزلازل في بلاد الشام في العصر الاسلامي، ص 72.
- (86) البديري الحلاق، حوادث دمشق اليومية (1741- 1762م)، مطبوعات الجمعية العربية للدراسات التاريخية، ط1، 1959م، ص 223. وتظهر منطقة الشام بزلزلها المتعددة في العهود الإسلامية قبل العهد العثماني كما ظهر في كتاب يوسف غوانمة، الزلازل في بلاد الشام في العصر الاسلامي، ص 72.
- (87) زكريا، القرى والبلدات، ص 189
- (88) النابلسي عبد الغني 1143هـ، الرحلة الأنيسة في الرحلة الى القدس، مكتبة القاهرة، القاهرة، 1902م، ص 2. الغزيطف السمر، ج 2، ص

- (89) كرد، علي محمد، خطط الشام، ج4، مطبعة الترقى، دمشق، 1926م، ص 108.
- (90) الكلس: حجارة بيضاء هشة تطفأ بالماء ولعدة أيام وتعالج لتدهن بالمحلول الجديد، الجدران وتطين الحجارة، وتضاف لحيطان الابنية وأرضها. غالب عبدالرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، ط1، بيروت، 1988، ص 324.
- (91) زكريا، أحمد وصفي، القرى والبلدات، ص 189.
- (92) محمد ماجد خلوصي، عمارة المساجد، دار قابس، بيروت، 1998، ص 36.
- (93) خلوصي، محمد ماجد، عمارة المساجد، ص 24.
- (94) القيسرية والقيصرية (قيسارية): والقيسارية بناء تجاري متكامل وهي مصطلح مشتق من اليونانية، والقيسارية تعني سوق مغلق بأروقة تحيط بصحن مكشوف يضم عدداً كبيراً من الدكاكين والمشاعل، وأماكن إقامة المسافرين، ولها ابواب تغلق ليلاً. ويغلب في كثير من القساريات وجود غرف سكنية في الطابق العلوي، والقيسارية تتكون من بناء مربع أو مستطيل المساحة، بوسطه صحن أو فناء سماوي تدور حوله الحوانيت، ولهذا البناء مدخل واحد أو عدة مداخل، ويتراوح داخل القيسارية الواحدة ما بين 30-40 حانوتاً، يشتمل كل منها على مصطبة وقد يلحق بها مiazza للوضوء ومرحاض. وقد استعملت القيسارية كثيراً بمعنى الخان، بل إن بعض المؤرخين يسمون الخان قيسارية، فالبيديري الحلاق ذكر أن أسعد باشا (عمل قيسارية ما عمل مثلها) ويعني بذلك خانة المشهور. ص(470) العلي، خطط دمشق، ص 469؛ شكري، خانات فلسطين، ص 19-21؛ غالب عبدالرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، ط1، بيروت، 1988، ص 320.
- (95) الحمام: الحمامات من الابنية العامة التي أقيمت في المدن الإسلامية، وتبنى المسلمين فكرة الحمام العام البيزنطي - الروماني، واهتموا بتزيينه من الخارج والداخل بأنواع الحجارة الملونة. رزق، المعجم، ص 84-85؛ غالب، العمارة الإسلامية، ص 138.
- (96) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص16.
- (97) اينالجيك، تاريخ الدولة العثمانية، ص 220.
- (98) الحداد، محمد حمزة، بحوث ودراسات في العمارة الإسلامية، ج1، دار القاهرة، القاهرة، 2004م، ص31، ج1، ص 110.
- (99) المحراب: مجلس قاعة، مصلى، مسجد أو قبيلته أو مقام الامام فيه، وهو احد اشكال العمارة في المسجد، والمحاريب نوعان مسطحة أو مجوفة، وتأخذ المحاريب المسطحة شكل الحنية بالألوان، والشكل الثاني المجوف وبني المحراب في المسجد ليذل على اتجاه القبلة، يحتل المحراب الأساسي وسط جدار القبلة. غالب، موسوعة العمارة، ص 351؛ رزق، المعجم، ص 262.
- (100) الحداد محمد حمزة، العمارة الإسلامية في أوروبا العثمانية، مجلد 1، الناشر: جامعة الكويت، ط 1، الكويت، 2002م، ص 185. الحداد، بحوث ودراسات، ج1، ص31.
- (101) Gunay Reha, SINAN, YHM Yyin., 7th edition, p180

- (102) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19
- (103) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19
- (104) أوقطاي أصلان آبا، فنون الترك وعمائرهم، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية باستانبول، استانبول، 1987م، ص 195.
- (105) أبواب: المدخل في سور المدينة أو واجهة المسجد، وقد يغلق الباب بمصراع أو أكثر، وهما بابان منصوبان ينضمان جميعاً مدخلهما في الوسط. غالب، موسوعة العمارة، ص 69. داغر شريل، مذاهب الحسن، ط1، 1998م، المركز الثقافي العربي، عمان، ص 71.
- (106) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19.
- (107) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 321.
- (108) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (109) حوش (فناء): الساحة أو الفناء المكشوف أو المغطى. أو فسحة مفروش أرضها بالبلاط، وفيها بئر ماء. رزق، المعجم، ص 87.
- (110) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 22
- (111) سلسلة: نوع من الزخرفة تشبه الحلقات المتصلة مع بعضها، تعمل كإطار لفتحات الابواب، وإما سلسلة حديدية تستخدم في غلق الأبواب، وقد وردت بهذا المعنى في وثائق العصر المملوكي. رزق، المعجم، ص 149.
- (112) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 23
- (113) عقد: عقود. القنطرة عنصر معماري مقوس، يشكل عادة فتحات البناء أو يحيط بها، أخذ أشكالا كثيرة، وهي نصف دائرة حاد الرأس من قوسين أثنين مركزهما داخل العقد. ومنهما تتفرع الأنواع الأخرى فيزيد القوس عن نصف الدائرة أو ينقص، وتتكاثر العقود شكلاً. غالب، موسوعة العمارة، ص 275؛ جودي محمد، العمارة العربية الإسلامية، دار المسيرة، عمان، 2007م، ص 69؛ زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، 256؛ رزق، المعجم، ص 190.
- (114) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (115) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19.
- (116) الحداد، بحوث ودراسة في العمارة، ج1، ص 109 .
- (117) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (118) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 19 - 20.
- (119) رواق: أروقة. رواق البيت مقدمته، وهو متعلق بالمنشآت السكنية وغيرها 0 وبالسقائف التي تتقدم مداخل الدور، فهو المساحة أو الممر المسقف المحصور بين جدار القبلة والبائكة (صف الأعمدة وما يعلوها من عقود) الأولى التي تلي هذا الجدار. غالب، موسوعة العمارة، ص 207؛ الحداد، بحوث ودراسات، ج1، ص 45. 56.

- (120) قوس: حنية. القوس أو العقد. وعمارة هو عنصر البناء أخذ شكل نصف قبة أو أقل، وظيفي الأستعمال في أكثر الأحيان، تزيني جمالي أحياناً، كالتى تظهر في أعلى جدران المساجد. وغطيت بأصناف القباب المتحلقة حول القبة المركزية أو تحتها في الزوايا، وهناك حنايا أخرى. غالب، موسوعة العمارة، ص 144.
- (121) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 21..
- (122) وفكرة التغطية بالقباب أخذت من كنيسة آيا صوفيا (التي تم تحويلها الى جامع) وقد اشتهرت الحضارة البيزنطية باستخدام القباب خاصة الحجرية في تغطية المباني. وهذا النمط شائع كذلك في مسجد سنان باشا في مصر، وجامع السلطان أحمد (الجامع الأزرق) في استانبول في تركيا. الحداد، بحوث ودراسات، ج 1، ص 31.
- (123) المرجع السابق، ص 31.
- (124) كتاب: مكتب مكان الكتابة والتعليم، قد تكون منفردة أو ملحقة بأبنية دينية كالمساجد والخانقاه، بنيت لتعليم الأطفال والأيتام القراءة والكتابة وحفظ القرآن، وكان يعلو البناء مكتب لتعليم الصبية من إتمام المسلمين، وقرائهم. غالب، موسوعة العمارة، ص 404؛ رزق، معجم، ص 300.
- (125) جودي، العمارة العربية، ص 63
- (126) الحداد محمد حمزة، العمارة الإسلامية، مجلد 1، ص 185. الحداد، بحوث ودراسات، ج 1، ص 31.
- (127) الحداد، بحوث ودراسات في العمارة الإسلامية، ج 1، ص 65.
- (128) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، 1925، ص 20
- (129) رزق، المعجم، ص 91.
- (130) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، 1925، ص 20.
- (131) شنخ. فرانسيس، العمارة، ترجمة أحمد الخطيب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2013م، ص 131.
- (132) جودي، العمارة الإسلامية، ص 65.
- (133) الحداد، بحوث ودراسة في العمارة، ج 1، ص 116.
- (134) الحداد، بحوث ودراسات في العمارة الإسلامية، ج 1 دار القاهرة، القاهرة، 2004م، ص 31.
- (135) عضادة: هي مدماك تأسيس وكثف باب أو نافذة، ودعامة جدار أو عقد، وكل ما يعضد ويدعم من ناحية، رزق، المعجم، ص 190 .
- (136) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20
- (137) أعمدة: ما يدعم به سقف أو جدار. قضيب غليظ من شجر أو خشب تقوم عليه الخيمة. في العصور الاولى استخدم المسلمون الأعمدة اليونانية الرومانية والبيزنطية، أكثر الأعمدة المستعملة كانت دائرية المسقط، ولكن كان بعضها مربعة، من الناحية المعمارية للعمود عدة أجزاء وهي: التاج وينتهي العمود من أسفل بقاعدة مربعة تحمل الدائرية، وله أساس تحت مستوى بلاط الأرض. غالب، موسوعة العمارة، ص 293؛ رزق، المعجم، ص 208.
- (138) زرزورية: رخام زرزوري يشبه لون ريش طائر الزرزور الرمادي الفاتح، رزق. المعجم، ص 121 .

- (139) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20
- (140) زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، 261.
- (141) صالح لمعي مصطفى، القباب في العمارة الإسلامية، دار النهضة، بيروت، ص 21
- (142) جودي، العمارة العربية، ص 74-75؛ صالح لمعي مصطفى، القباب، ص 20.
- (143) أرنيست كونيل، الفن الإسلامي، ترجمة أحمد مرسى، دار صادر بيروت، سنة 1966، ص 163.
- (144) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 21.
- (145) رند حازم آغا، تكنولوجيا العمارة والتصميم الداخلي، دار مجدلاوي، عمان، سنة 2010م، ص 114؛ حسن زكي صواف، دمشق الاسطورة والتاريخ، دار المكتبي، دمشق، ط1، 2010م، ص 504.
- (146) نوافذ: صفة للطاقة تخترق الحائط من جانب الى آخر، فتحة معقودة تعلو الباب، وتكون معشقة بالزجاج، وتكون فتحة بسيطة الشكل أو التكوين، على هيئة نافذة صغيرة في أعلى الجدار. والنوافذ بعضها للزخرفة وبعضها للتهوية والاضاءة. غالب، موسوعة العمارة، ص 428.
- (147) النور: منير. الاضاءة.. فقد تتلطف النور من صحن مكشوف بواسطة الأبواب المتعددة الواسعة، وفي حال اغلاقها يبقى للضوء منفذ من المنور المقوس، كان يحاط البناء من الداخل بأروقة مسقوفة مقنطرة مفتوحة لا أبواب لها تشرف على الصحن الداخلي رزق، المعجم، 305؛ غالب، موسوعة العمارة، ص 57 - 60.
- (148) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، 1925، ص 20
- (149) الجبس: نوع من الحجارة يطحن ويحرق ليستخدم في البناء، واستخدمت هذه المادة في العمارة الإسلامية، وقد استخدم للصق القيشاني والرخام. رزق، المعجم، ص 63.
- (150) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16
- (151) المسلخ: مسلخ. مكان ذبح الماشية، كما تدل أيضا على مخلع الملابس (مسلخ) في الحمام العام، ولكن غالباً ما تستعمل مضافة الى "حمام" فيقال مسلخ حمام. غالب، موسوعة العمارة، ص 383.
- (152) صالح لمعي مصطفى، القباب، ص 20
- (153) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16.
- (154) جودي، العمارة العربية، ص 76.
- (155) مئذنة: مكان الآذان. وتسمى منارة في المغرب، أصل المئذنة برج مراقبة روماني، أم جرس كنيسة بيزنطي. ظاهرة معمارية جديدة تفردت المدينة الإسلامية، تأخذ المئذنة أماكن متعددة لعل أبرزها مواجهة المحراب وخارج بناء الحرم، وتتعدد أشكال المآذن منها ما يكون على شكل ملوية لولبية، وظهرت مآذن بعد ذلك بمسقط دائري ومخروطي وأسطواني، وتنتهي المئذنة بهلال تتجه نحو القبلة. غالب، موسوعة العمارة الإسلامية، ص 332-336؛ جودي، العمارة الإسلامية، ص 73؛ رزق، المعجم، ص 307.

- (156) شرفة: من العناصر المعمارية الدفاعية في المدن والقلاع والأبراج. وهي حجارة تبنى متقاربة في أعلى السور وحوله، يحتمي ورائها المدافعون. وتسمى كذلك كل زخارف تشبهها سواء أعلى بناء كانت أم خزانة أم على منبر. غالب، موسوعة العمارة، ص 233.
- (157) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 17.
- (158) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (159) المنبر: مرقاة يرتقيها الخطيب أو الواعظ في المسجد، وسمي منبر لعلوه وارتفاعه. ويكون من الخشب أو الرخام على شكل قاعدة مستطيلة. رزق، المعجم، 303.
- (160) الحداد، بحوث ودراسات في العمارة، ج 1، ص 31
- (161) بركة: حوض يحفر في الأرض ولا يسور، ويكاد لا يخلو مسجد أو قصر أو حديقة منها. غالب، موسوعة العمارة، ص 84.
- (162) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20
- (163) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20
- (164) آغا، تكنولوجيا العمارة، ص 111.
- (165) آغا، تكنولوجيا العمارة، ص 113.
- (166) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 21.
- (167) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (168) لوزير لالا مصطفى باشا، ص 18.
- (169) لوزير لالا مصطفى باشا، ص 19.
- (170) الايوان: يطل الايوان على الصحن، وهو يمثل المساحة المسقوفة التي تمثل محطة الانتقال بين الغرف الجانبية، ويكون الايوان عادة مربع الشكل، وواجهته على شكل مقوس مدبب، ويبطن عادة بالمرمر الى ارتفاع 3 أمتار، وكان الايوان يستخدم للجلوس، وفي العهد الإسلامي استخدم الايوان في المدارس. وهو بناء له ثلاثة جدران يعلوه طابق عالي وسقف يكون مكشوف من واجهته الأمامية، جودي محمد، العمارة العربية الإسلامية، دار المسيرة، عمان، 2007م، 63-73. حداد، بحوث ودراسات، ج 2، ص 164-165؛ لطفى، التاريخ العمراني، ص 520؛ رزق، المعجم، ص 21.
- (171) مقعد: تخصص للجلوس، ذات عقود مختلفة، ترتكز على أعمدة رخامية، ذات قواعد، أرضية المقعد تفرش ببلاطات حجرية، وسقفها بالخشب. رزق، المعجم، ص 299.
- (172) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20
- (173) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 17
- (174) أرنست، كونيل، الفن الإسلامي، ص 163
- (175) آبا، فنون الترك، ص 230.

- (176) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العمراني لدمشق، وزارة الثقافة دمشق، 2011، ص334.
- (177) ريحا جوناي، سنان، (Gunay Reha, SINAN, YHM Yin., 7th edition, p175)
- (178) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص22
- (179) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 227.
- (180) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص22
- (181) ايكوهارد، ميشيل وكلود لوكار، حمامات دمشق. Ecochard. M et Le Coeur. C, Les Bains de Damasm, institut francais de " Damas, Beyrouth, premiere parte, 1942, p 17. زيادة عادل، فنون العمارة، ص 230.
- (182) le cochard.M ve Coeur.c, Les Bains, p 19. زيادة عادل (2009). فنون العمارة.
- (183) حداد، العمارة الإسلامية، م1، ص254.
- (184) الأقميم: وهو الجناح الخارجي من الحمام ويتألف من مدخل يؤدي الى باب فوّه - عادة - قوس حجرية ثم بهو محاط بجدران على شكل أقواس تستند على دعائم. هو المكان المخصص لتزويد الحمام بالماء والهواء الساخن، حيث يتم تسخين الماء في قنور كبيرة، وقد تم تقسيم الأقميم الى ثلاثة أجزاء هي: المستوقد، والخزانة، والمستوقد او بيت النار وفيه فتحة تتطلق منها بقايا النار والدخان عبر ممرات خاصة تحت الأرض، وقد كان الأقميم بعيد عن البراني وفيه المسلخ بسبب ضرر الدخان الناتج عن حرق الحطب. كيال منير، الحمامات الدمشقية وتقاليدها، وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1964م، ص164. زيادة عادل، فنون العمارة، ص 242؛ حداد، العمارة الإسلامية، م1، ص254؛ لطفي، التاريخ العمراني، 2011، ص334.
- (185) جرن حوض: حوض منقور من الحجر أو الرخام يصب فيه الماء للوضوء، ويتميز الجرن عن الحوض بأنه قطعة واحدة من الحجر والرخام. كيال، الحمامات الدمشقية، ص160؛ رزق، المعجم، ص 66 .
- (186) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 241.
- (187) دولاب: آلة مستديرة من خشب، تدور على محور وساقية تديرها الدواب ليستقي بها الماء، وتشتمل على طارة فيها مجموعة من العلب التي يرفع بها الماء الى المجرى الموصل الى الأرض المراد سقايتها. رزق، المعجم، ص111..
- (188) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20..
- (189)le cochard.M ve Coeur.c, Les Bains, p 31.
- (190) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20
- (191) زيادة، فنون العمارة، ص 228.
- (192) آغا، تكنولوجيا العمارة والتصميم الداخلي، ص 106.
- (193) بلاط: حجارة تفرش في أرض البيت او تسوى بها الجدران، أرض مستوية مرصوفة بحجارة ملساء، ويستخرج من الحجر الكلسي أو الرملي أو الرخامي المتنوع الألوان والبلاط الخزفي وقام العرب بطلي البلاطات الخزفية

- بالذهب الخالص، واستعملت في تغطية قباب المساجد والأضرحة. غالب، موسوعة العمارة، ص 88؛ رزق، المعجم، ص 36.
- (194) بهنسي عفيف، الفن الإسلامي، ط1، دار طلاس، 1986م، ص 122؛ زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص 190.
- (195) زيادة، فنون العمارة، ص 244 .
- (196) كتاب وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 22-23.
- (197) المصدر السابق، ص 23.
- (198) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 244.
- (199) le cochard.M ve Coeur.c, Les Bains, p 83. زيادة، فنون العمارة، ص 261.
- (200) زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة" المشرق، ج1، السنة السادسة والثلاثون، بيروت، آذار 1938م، ص 66؛ الريحاوي عبدالقادر، "خانات مدينة دمشق، الحوليات الأثرية العربية السورية، المديرية العامة للأثار والمتاحف، م 25، دمشق، 1975م، ج 2، ص 47.
- (201) يحيى، جرد أثري ص 69؛ الصواف، دمشق، ص 568.
- (202) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، ص 58.
- (203) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، ص 56؛ زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة"، ص 67؛ سوفاجية، ص 45.
- (204) شكري عراف، خانات فلسطين، دار رواق، رام الله، 2012، ص 19؛ راضي محمود، "الخانات شكل للعمارة التجارية"، المجلة العربية، العدد 303، السنة 27، الرياض، 2002م، ص 107.
- (205) شكري عراف، خانات فلسطين، دار رواق، رام الله، 2012، ص 19؛ راضي محمود، "الخانات شكل للعمارة التجارية"، المجلة العربية، العدد 303، السنة 27، الرياض، 2002م، ص 107.
- (206) الريحاوي عبدالقادر، "خانات مدينة دمشق، الحوليات الأثرية العربية السورية، ص 49.
- (207) كتاب وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 17.
- (208) زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة"، ص 66.
- (209) أوقطاي أصلان أبا، فنون الترك وعمائرهم، ص 48.
- (210) شكري، خانات فلسطين، ص 22.
- (211) أنظر التخطيط الهندسي المرفق للجامع في نهاية البحث.
- (212) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 24-25.
- (213) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 21.
- (214) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16.
- (215) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق"، ص 61؛ حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 266-268؛ أرنست كونيل، الفن الاسلامي، ص 169؛ محمد خلوصي، عمارة المساجد، ص 516.

- (216) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، ص 61.
- (217) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (218) شكري، خانات فلسطين، 2012، ص 18؛ راضي محمود، "الخانات شكل للعمارة التجارية"، ص 107.
- (219) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 16-17.
- (220) لطفي، التاريخ العمراني، ص 309.
- (221) الصواف، دمشق، ص 654؛ يحيى فؤاد، جرد أثري لخانات دمشق، ص 70.
- (222) صالح، الالفى (د.ت) الفن الاسلامي، ط3. القاهرة: دار المعارف.
- (223) فؤاد، جرد أثري لخانات دمشق، ص 69.
- (224) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العمراني لدمشق، وزارة الثقافة دمشق، 2011، ص 279.
- (225) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، ص 63؛ شكري، خانات فلسطين، ص 23.
- (226) حانوت: في المفهوم المعماري كل ما هو في جوف البناء، وليس في خارجه، والحوانيت في الغالب تكون أسفل الأبنية التجارية والدينية، وقد تكون قائمة بذاتها ومرتفعة عن الشارع قليلاً، ويشتمل الحانوت على مصطبة وداخل ومنافع وحقوق. رزق، المعجم، ص 71.
- (227) المدخل: الفتحة القائمة في سور الحصن أو الخان، أو في واجهة الجامع وقد تكون من الخشب أو معدنية. رزق، المعجم، ص 23.
- (228) حوش: تحويطة خان. ارض مسورة خلف مجموعة من المنازل، تلقى فيها الأقدار أو تجمع فيها الأبل والحيوانات المريضة، أو تقام فيها أكواخ لأصحاب الدخل المحدود. غالب، موسوعة العمارة، ص 145.
- (229) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 21
- (230) السقف: غطاء البيت وفي العمارة الإسلامية هي مقببة، أو مسطحة وانحصرت بالعمارة الإسلامية بقبة، بقبو حجري أو من الخشب وتكون كثلة ضخمة تتحمل ضغط البناء. رزق، المعجم، ص 142.
- (231) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 21
- (232) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 250.
- (233) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص 21
- (234) يحيى، جرد أثري لخانات، ص 80.
- (235) خلوصي، عمارة المساجد، ص 24.
- (236) وقفية الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (237) وقفية الوزير لالا مصطفى باشا، ص 20.
- (238) الميضأة: يقصد بها المكان الذي يتوضأ به الناس في الأبنية والمساجد، وهي عبارة عن أحواض عادية مجصصة لغرف الماء، ثم تطورت لتصبح قباب في وسط الصحن تحيط بها مقاعد، وتكون مبلطة بالحجر الأحمر، رزق، المعجم، ص 312.
- (239) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص 22.

- (240) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 21.
- (241) شكري، عراف (2012). خانات ، الريحاوي عبد القادر، العمارة العربية ، ص 259.
- (242) زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، 272.
- (243) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 278.
- (244) السبيل: مكان لإستقاء الماء، وهو المكان المعد والمجهز لسقي المارة في سبيل الله ولوجه الخير، وبنيت الأسبلة كمنشآت لأسقاء المارة. وارتبطت بالآوقاف الإسلامية، وهو عبارة عن بناء صغير يخصص في الأماكن العامة، وفي الغالب يلحق بالمساجد أو المدرسة أو الخانقاه. والشرب في الاسبلة بعد رفع الماء من البئر، ينقل الى أحواض، وقد كان شكلها المعماري على شكل حنفية نصف دائرية في أحد جدران الصهريج بادئة من القاع ثم تمتد الى أعلى. ولم يستخدم العثمانيون كلمة البزاييز أو الصنابير وتسمى الحوض، أو السبيل وهكذا عرفت بالشام. نويصر حسني، "عمارة الأسبلة في العصر المملوكي بالقاهرة"، مجلة المنهل، 61، العدد 571، سنة 2001م. ص 188-194؛ عصام مفلح، "الأسبلة في العصور الإسلامية"، مجلة الحرس الوطني، العدد 217، السنة 21، الرياض، 2000م، ص 80؛ الحسيني محمود، الاسبلة العثمانية بمدينة القاهرة ، 1517-1798م، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص 25-35. الحداد، محمد حمزة، بحوث ودراسات في العمارة، ج 2، ص 40. ؛ رزق، المعجم، ص 138.
- (245) وقفية الوزير لا لا مصطفى، ص 22..
- (246) وقفية الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20.
- (247) وقفية الوزير لا لا مصطفى باشا، ، ص 22.
- (248) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 241.
- (249) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 245.
- (250) وقفية الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 21
- (251) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 22.
- (252) الحسيني، محمود، الاسبلة العثمانية ، ص 78.
- (253) وقد ألحقت الاسبلة بالمساجد، أو المدارس، وغالباً ما ارتبط بناء السبيل بإنشاء مكتب فوّه مباشرة. مرسي محمد مرسي، "وقف الأسبلة منهل الحضارة"، الجندي المسلم، السنة 38، العدد 136، 1430هـ، ص 39.
- (254) الأجر: من أهم مواد البناء، خاصة بالبلاد التي يندر فيها الحجر، وكان يبنى على هيئة مداميك مترابطة بعضها فوق بعضها، يتم تثبيتها بمونة من الجير، واستخدم في بناء القباب، والقبوات، وكان الأجر مادة أساسية في بناء العقود. رزق عاصم، معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية، مكتبة مدبولي، طبعة الأولى، القاهرة، 2000، ص 12.

- (255) لطفي، التاريخ العمراني، 2011، ص 309.
- (256) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20
- (257) لبن: وحدته لبنة. طين تصب منه حجارة متوازية المستطيلات، تجفف في الشمس، وهو نوع من الطين المضروب، تبنى بها جدران غليظة. غالب. العمارة الإسلامية، ص 330. داغر شريل، مذاهب الحسن، ط1، 1998م، المركز الثقافي العربي، عمان، ص 64
- (258) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العمراني، ص507.
- (259) زكريا أحمد وصفي، القرى والبلدات، ص 189
- (260) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص16.
- (261) زكريا أحمد وصفي، القرى والبلدات، ص 187.
- (262) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص16.
- (263) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص21.
- (264) جودي، العمارة العربية الإسلامية، ص 78.
- (265) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20.
- (266) رند حازم آغا، تكنولوجيا العمارة ص 112.
- (267) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20.
- (268) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص16. زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، ص 328.
- (269) حداد، بحوث ودراسات، ج2، ص 157..
- (270) عفيف بهنسي، "المحراب الاول في المسجد الاموي"، الحوليات الاثرية العربية السورية، مديرية المباحث والاثار، دمشق، مجلد 31، سنة 1981، ص 14.
- (271) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص16.
- (272) صالح الالفي، الفن الاسلامي، ص106.
- (273) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص16.
- (274) وقف الوزير لالا مصطفى باشا، ص22-24.
- (275) وقفية الوزير لالا مصطفى، ص20.
- (276) لازورد: لون أزرق استعمل كثيرا في دهن الزخارف الإسلامية وبشكل خاص الخزف، والمسجد الأموي مسقوف بالبطانن المعمولة بالذهب واللازورد. غالب عبدالرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، ط1، بيروت، 1988، ص 330.
- (277) صالح الالفي، الفن الاسلامي، ص105.
- (278) صالح الالفي، الفن الاسلامي، ص105.
- (279) زخرفة: التحسين والتزيين، زينة البيت أو تحسينه، كحفر الخشب والتتعيم، وخرم الحجر ونقش الجص، ولون الخزف، واستعمل الرخام ملوناً، لتغطية الأرضيات والجدران، وغطت الزخارف، المداخل والعقود، والمحاريب

- والقباب والمآذن، وتعددت اشكال الزخرفة فمنها الهندسية والخط العربي، والرسوم النباتية من زهور وأوراق. غالب، موسوعة العمارة، ص212. شريل، مذاهب الحسن، ص 81.
- (280) ربيع، حامد (2005). الفنون الإسلامية في العصر العثماني، ط3. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- (281) سعاد ماهر محمد، الفنون الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ص 326.
- (282) صالح الالفي، الفن الاسلامي، ص105
- (283) زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، 276.
- (284) بلاط خزفي (قاشاني): ما عمل من الطين وشوي بالنار فصار فخاراً، ولم يتقن المسلمون صناعة البلاطات الخزفية، بل برعوا في تلويحها وتذهيبها، وكسوة قباب المساجد، وتبليط الأرضيات. رزق، المعجم، ص 37.
- (285) الريحاي، العمارة العربية، ص261-262.
- (286) البلاط الخزفي: النقاء فن الفسيفساء الخزفية السلجوقي مع أساليب صناعة الطلاء المتعددة الألوان، هو الاساس الذي استند اليه فن صناعة البلاطات الخزفية عند العثمانيين، وتجمع البلاطات بين الفسيفساء الخزفية الى جانب الخزف العثماني المتعدد الألوان وخاصة اللونين الفيروزي والأرجواني والأصفر. وقام الفن العثماني الخزفي على التقاليد السلجوقية في هذا الفن. أوقطاي أصلان أبا، فنون الترك وعمايرهم، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية باستانبول، استانبول، 1987م، ص254.
- (287) الخشب: استخدم في العمارة في القوف، والابواب، وهو على أنواع ابرزها السج الهندي ويستخدم في صناعة المنابر نظراً لصلابته الشديدة، أو الأبنوس الهندي أو التتوب الذي صنعت منه أبواب قبة الصخرة. رزق، العمارة، 99.
- (288) جودي، العمارة الإسلامية، 67.
- (289) صواف، حسن زكي، دمشق الأسطورة والتاريخ، دار المكتبي، دمشق، ط1، 2010م، ص504.
- (290) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 38.

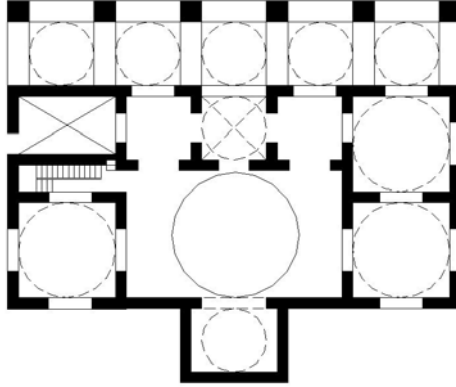
Reference

- Afif, B. (1981). The First Mihrab in the Umayyad Mosque ", Syrian Arab Historical Periodicals, Directorate of Investigation and Antiquities, Damascus, Volume 31.
- Agha, R. (2010). Technology Architecture and Interior Design. Dar Majdalawi, Amman.
- Almahabiy, M.(Died1061-1111) (1867). The History of the Abstract of the Archeology of the Eleventh Century, Part4, First Edition, Cairo, The Lunar Printing Press.
- Al-Maqari, I (1949). Damascus's rulers in the Ottoman era, Salah al-Din al-Munajjid, Damascus
- Arnaout, M. (1993) Data on Damascus and the Levant of the South in the sixteenth century, Damascus: Dar Alhasad.
- Arnaout, M. (2002). Sultan Selim I, The Journal of Historical Studies, No. 77-78.
- Badairi, H. (1959). Damascus Chronicles (1741-1762), Arab Society for Historical Studies publications.
- Bhansi, Afif (1986). Islamic Art, part 1, Dar Tlass
- Dabbagh, M. (1974). Our country Palestine, 10 parts , Dar Tali'ah.
- Dagger, C. (1998). Madhahib Alhasn: Arab Cultural Center
- Dosso, R. (2013). Almasalik Walbuldan Fi Bilad Alshaamm. Translation Essam Shehadat, Beirut: National Research Center.
- Ecochard. M (1942). Le Coeur. C, Les Bains de Damasm, institut francais de" Damas, Beyrouth, premiere parte.
- Encyclopaedia of Islam, (1990). J.R Blackburn , vol 7, Leiden E.J.BRILL.
- Ernst, C. (1966). Islamic Art, translated by Ahmed Morsi, Beirut: Dar Sader.
- Essam, M. (2000). Asballat in the Islamic Ages, National Guard Magazine, No. 217, Year 21, Riyadh;
- Fathi, S. (2005). Kingdom of Georgia, unpublished PhD thesis, University of Mosul

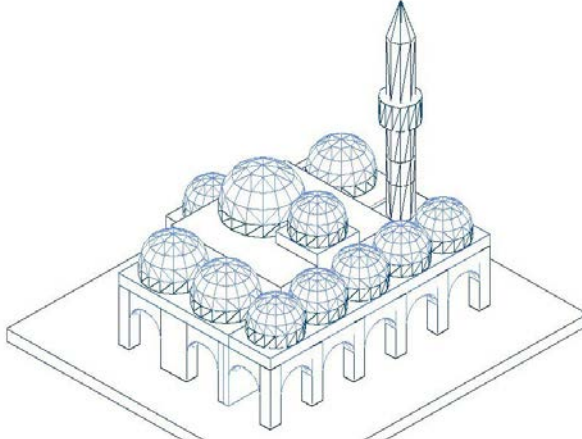
- Fouad, Y. (1981). Archaeological Inventory of the Damascus Cisterns ", Syrian Arab History Journal, published by the General Directorate of Antiquities and Museums in Syria, Volume 31.
- Ghaleb, A. (1998). Encyclopedia of Islamic Architecture, 1th, Beirut
- Ghazi. N. (Died 1061 AH / 1651), (1979). Alkawakib Alsaayirat Fi Almiat aleashiratu, the investigation of Gabriel Jabbour, 2th, Part3: Beirut: Dar Al Afaq, Beirut
- Gunay, Reha, SINAN, YHM Yin., 7th edition.
- Haddad, M. (2002). Islamic Architecture in Ottoman Europe, Volume 1, Publisher: Kuwait University, Kuwait.
- Haddad, M. (2004). Research and Studies in Islamic Architecture, C1, Cairo: Cairo House.
- Hamawi, S. (1979). Lexicon of Countries, Part 5, Beirut: Heritage House.
- Hane, Islam Ansiklopedisi, cilt 15, istanbul, 1997, p552
- Husseini, M. (ND). Ottoman Cemetery in Cairo, 1517 - 1798 AD, Cairo: Madbouli Library.
- Ibn al-Jaiyan, B. 847 AH / 902 AD, (1984). Alqawl Almustazraf fi Safar Mawlana Al'ashraf. Achieving Omar Abdul Salam Al-Tadmari, Gross Publications.
- Inaljek, K. (2002). History of the Ottoman Empire, Translation by Mohammed Al-Arnaout, Beirut: Dar Al-Madar Al-Islami,
- Jean, P. (1983). Damas, institut francais de Damas, Damas, tome
- Judy, M. (2007). Arab Islamic Architecture, Dar Al-Masirah, Amman
- Kayal, M. (1964). Damascene baths and traditions, Ministry of Culture and National Guidance, Damascus.
- Khalaf, T. (2006). Collection and commentary, Ottoman documents about the Golan. Damascus: House of Formation.
- Kholousi, M. (1998). Mosque Building, Beirut: Dar Gabes.
- Kurd, A. (1926). Sham plans, C4, Damascus: Al-Tarki Press.
- Lotfi, F. (2011). The Urban History of Damascus, Damascus: Ministry of Culture.

- Murr, D. (1923). Judgments of the Land, Jerusalem: Jerusalem Press.
- Nabulsi, Abdul Ghani (1902). The Anisa trip to Jerusalem, Cairo: Cairo Library.
- Neufel, N. (1883). Aldustura, Review and Audit Khalil Effendi Al Khouri. C. The literary press.
- Nuweiser, H. (2001). "The Architecture of the Asbles in the Mamluk Period in Cairo", Al-Manhal Journal 61, No. 571, p188-194..
- Oktay, A. (1987). Art of Turk and their ages, Center for Research on Islamic History and Art in Istanbul, Istanbul.
- Olabi, A. (1989). Damascus Plans. Damascus: Dar Tabbaa..
- Qutaiba, S. (1993). Damascus: Ministry of Culture
- Rabee, H. (2005). Islamic Arts in the Ottoman Period, Cairo: Zahraa Al Sharq Library.
- Radi, M. (2002). Al-Khanat Form of Commercial Architecture, Arab Journal, Issue 303, Year 27, Riyadh.
- Rafiq, A. (1985). Research in Economic and Social History, Damascus;
- Raja, D. (1982). Geography of Syria and the Arab World, University of Damascus, Damascus.
- Rayhawi, A. (1975). Khansat of Damascus, Syrian Arab Antiquities, Damascus: Directorate General of Antiquities and Museums.
- Rizq, A. (2000). Glossary of Islamic Architecture and Art, Cairo: Madbouli Library
- Saleh, A. (ND) Islamic Art, i. Cairo: Dar Al Ma'aref.
- Saleh, L. (ND). The domes in Islamic architecture, Beirut: Dar al-Nahda
- Sawaf, Hassan (2010). Damascus Myth and History, Damascus: Dar Almuktabi.
- Shahristani I. (ND). Mellal and the bees, 2 volumes, Beirut: Dar al-Maarefah.
- Shanj. F. (2013). Architecture, translated by Ahmed Al-Khatib, Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Shukri, A. (2012). Khanat Palestine, Ramallah: Dar Rawak.
- Soad, Maher (ND). Islamic Arts, Sharjah Center for Intellectual Creativity.
- Suvagieh, J. (1936). Damascus al-Sham, translated by Fouad al-Bustani, published in the magazine Mashreq, the Catholic printing press.

- Tlass, General (1992). Syrian Geographical Lexicon, Supervision by General Mustafa Tlass, Vol. I, Damascus: Center for Military Studies
- Yousef, G. (ND). earthquakes in the Levant in the Islamic era, p. 72.
- Zakaria, A. (2008). Villages and towns in South Sham, Damascus: Dar Raslan
- Zakaria, A. (1957). The Syrian countryside, 2C, Damascus: The public printing press
- Ziadah, Adel (2009). Islamic Architecture, Cairo: Dar Alkitab Alhadithu.
- Ziyat, H. (1938). "The Old City of Damascus", Al-Mashreq, Part1, 36th Year, Beirut.



تم عمل الرسم التخطيطي للمسجد بناءً على الوصف المتوفر
المهندس مجدي أبو عبيد
كلية العمارة والفنون الإسلامية جامعة العلوم الإسلامية العالمية



تم عمل الرسم التخطيطي للمسجد بناءً على الوصف المتوفر
المهندس مجدي أبو عبيد
كلية العمارة والفنون الإسلامية جامعة العلوم الإسلامية العالمية

خارطة للمواقع التاريخية لجنوب بلاد الشام

وقف لا لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

من كتاب الزلازل في بلاد الشام يوسف غوانمة



إسناد الكلام إلى قائله في القرآن الكريم

دراسة نموذجية تطبيقية

جمال عبدالرحيم صالح أبو رمان*

ملخص

وُلدت فكرة هذا البحث أثناء قراءة القرآن الكريم، حيث كنت أسأل نفسي عند بعض الآيات الكريمة عن قائل الكلام الذي يذكره الله عز وجل، خاصة عندما يشترك أكثر من متكلم في ذلك الموضوع من الآيات الكريمة، وذلك مما يلتبس فهمه على المستمع، فكانت أرجع إلى التفسير لمعرفة القائل، فأجد المفسرين مختلفين.

ولما لم أجد بحثاً علمياً قد بحث هذا الموضوع على نحوٍ متخصص، اجتهدت للكتابة فيه، محاولاً معرفة القائل؛ لما في معرفته من أثر في فهم كلام الله تعالى، واستنتاج دلالات صحيحة من إحياء الآيات الكريمة، والله الهادي إلى سواء السبيل.

* كلية الشريعة، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2015/9/9م.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/23م.

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

Assigning Speech Writer to in the Qur'an A pilot study applied

Asma Ramadan'' Al – Shiekh Khalil''

Abstract

The idea of this Seatotina reading the Koran, where I ask myself when some verses from the man who said the words that reminded him of Almighty God, especially when it involved more than one speaker in that place of verses, in which confused understanding of the listener, so I returned to the interpretation of knowledge view, I find two different interpreters .

And when I did not find scientific research may discuss this matter in a manner specialist, I worked hard to write it, trying to find out the view ; to know what the impact in understanding the word of God, and the conclusion is correct indications of overtones verses, God and the Pacific to the straight path .

المقدمة:

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، صلى الله عليه وآله وأصحابه وسلّم تسليمًا كثيرًا.
أما بعد..

فإن نعم الله تعالى على الناس لا تعد ولا تحصى، قال تعالى: ﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ﴾ [إبراهيم/34]، وإن من أعظم نعمه -سبحانه- القرآن الكريم، أعظم كتاب بين أيدينا، أنزله -تعالى- رحمةً منه وفضلاً، أنزله لنعمل به، لا لننتعلمه فحسب؛ حتى ننال من بركاته، فنسعد به في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْهِمْ مِنْ رَبِّهِمْ لَأَكْلُوا مِنْ فَوْقِهِمْ وَمِنْ تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ مِنْهُمْ أُمَّةٌ مُقْتَصِدَةٌ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ﴾ [المائدة/66]، وتلك الإقامة وما بُني عليها من ثمر، ليس خاصاً بأهل الكتاب.

وبما أن الواجب علينا أن نتدبر القرآن الكريم عند قراءته أو سماعه، فلا شك أن نسأل عما أشكل علينا فهمه من آياته، ومن بعض تلك الأسئلة التي كنت أسأل نفسي عنها: من الذي قال هذا الكلام من آيات الله -تبارك وتعالى-؟ وعلى لسان من وردت هذه الآية أو تلك؟ وإذا كان هذا الكلام وارداً على لسان فلان فما معنى الآية على أساس هذا الفهم؟ وما الحكم الذي ينبغي على ذلك؟ ولا شك أن الله -عز وجل- يريد منا أن نُعمل عقولنا في فهم كتابه، والكشف عن مراده، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا﴾ [الفرقان/73]، ولما كانت تلك الأسئلة تدور حول هذا الموضوع جاءت أهمية البحث فيه، وبذلك تُشكّل الإجابة على تلك الأسئلة إضافة معرفية في أذهان القارئ أو المستمعين للقرآن الكريم.

لقد سجلت أكثر من ثلاثة عشر موضعاً من القرآن الكريم، اختلف المفسرون في بيان قائله، وكلٌ منهم له حجته، ولم أجد بحثاً علمياً أو رسالة جامعية جمعت تلك المواضع من كتاب الله تعالى بشكل مستقل، تُعين على فهم بعض من آيات القرآن الكريم، فهذا الموضوع لم يُسبق بدراسة مستقلة، إنما هو مبثوث في بطون كتب التفسير هنا وهناك، فإن وجد أحد من الباحثين أن هذا الموضوع قد كُتب فيه بشكل مستقل، فأرجو أن يبين لي محل وجوده؛ لأتعلم منه.

وبعد أن بدأت بالكتابة في هذا الموضوع، رأيت أن الأوراق قد زادت عن عشرين ورقة، ولم تتضمن سوى موضعين من تلك المواضع من القرآن الكريم، فلا يمكن أن يتسع هذا البحث لجميع تلك المواضع، عملاً بالشروط التي وضعها العلماء الأفاضل القائمون على شأن هذه المجلة العلمية المحكمة، فهما نموذجان تطبيقيان يمكن أن يؤسسا - في نظر الكاتب - منطلقاً لبحث المواضع الأخرى في القرآن الكريم، اخترت أحدهما مدنياً والآخر مكياً، وجعلت المدني قبل المكي بحسب ترتيب السور في المصحف الشريف.

الفرق بين المبهمات في القرآن الكريم وبين موضوع البحث:

إن المبهمات في القرآن الكريم تتعلق بمعان تفصيلية، والمنهج العلمي المتبع في التعامل مع تلك المبهمات له أسس، تقوم أولاً على البحث في القرآن الكريم نفسه، فإن بينها القرآن الكريم أخذنا ببيانه، فإن لم نجد فيه بحثنا في الأساس الثاني، وهو الأحاديث الصحيحة عن رسول الله . صلى الله عليه وسلم .، فإن لم نجد فيها، فإننا غير مضطرين للبحث في الإسرائيليات؛ لأن البحث في المبهمات عند ذلك ليس فيه كبير فائدة تعود على المتدبر للقرآن الكريم، والأمثلة على تلك المبهمات كثيرة جداً، ذكرها العلماء الذين كتبوا في علوم القرآن الكريم، من تلك المبهمات اسم القرية المرادة في قوله تعالى: ﴿أُو كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا﴾ [البقرة:259]، فإنه ليس في تعيينها كثير فائدة، ومن تلك المبهمات معرفة أسماء السائلين في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ﴾ [البقرة:189]، وقوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ﴾ [البقرة:215]، إلى آخر الآيات الكريمة المشابهة لهتين الآيتين، ومنها معرفة أسماء فتية أهل الكهف، ومحل كهفهم، ومن هو قائل: (كم لبثتم) في قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ﴾ [الكهف:19]، إلى آخر تلك المبهمات الكثيرة، التي ليس في معرفتها كبير فائدة، أما موضوع البحث فإنه يبحث في معرفة المتكلم، عندما يلتبس على الذهن معرفته، كمعرفة القائل لقوله تعالى ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ﴾ [يوسف:52]، هل قالته امرأة العزيز؟، أم قاله سيدنا يوسف . على نبينا وعليه الصلاة والسلام، ولا شك أن معرفة ذلك فيه فائدة، وهو ما رغبت أن أكتب فيه في هذا البحث.

مشكلة الدراسة وأهميتها والهدف منها:

إنَّ السؤال عما أشكل علينا فهمه من آيات الله تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: ٤٣]، وقد ذمَّ الله تعالى الذين لا يتدبرون القرآن الكريم، فقال سبحانه: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢]، ومن هنا فإني كنت أسأل نفسي عن صاحب الكلام أو قائل القول في بعض آيات القرآن الكريم، فكان لا بد من دراسة متخصصة تجيب على هذا السؤال، وهو ما يظهر أهمية هذه الدراسة والهدف منها.

المنهج المتبع في هذه الدراسة:

إنَّ المنهج الذي اتبعته في هذه الدراسة للنموذجين اللذين عرضت لهما هو المنهج الاستقرائي، إذ كنت أستقرئ جميع كتب التفسير التي استطعت الوصول إليها، فنتبعت أقوال أهل التفسير، وبينت آراءهم المختلفة، والأدلة التي استندوا إليها فيما ذهبوا إليه، مناقشاً أقوالهم وأدلتهم، وذاكراً القول الذي استرحت إليه وما يسنده من أدلة.

الدراسات السابقة:

لقد بذلت جهدي في العثور على دراسة سابقة في هذا الموضوع، فلم أجد بحثاً علمياً أو رسالة جامعية مكتوبة في هذا الموضوع، فهو لم يسبق بدراسة مستقلة، إنما هو مبعوث في بطون كتب التفسير هنا وهناك.

سبب اختيار النموذجين اللذين عالجهما البحث:

إنَّ النموذجين اللذين عالجهما البحث نموذجان متنوعان، أحدهما مكي والآخر مدني، ولما كان التنوع أفضل من الاقتصار على نوع واحد، أحببت أن أنواع بين النماذج التي عالجتها في بحثي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنَّ أقوال المفسرين قد تعددت واشتدَّت تباينها في إسناد الكلام إلى صاحبه في هذين النموذجين بشكل واضح.

وقد جاءت خطة البحث على النحو الآتي:

المقدمة: وذكرت فيها أهميَّة الموضوع في مجاله، وأسئلة الدراسة، وما يتعلَّق بالدراسات السابقة، والإضافة المعرفية التي جاء البحث لتحقيقها - بإذن الله تعالى -.

المبحث الأول: السياق ودوره في تفسير القرآن الكريم.

المبحث الثاني: النموذج المدني.

المبحث الثالث: النموذج المكي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج.

وقيل أن أنهي هذه الخاتمة، فإن من الأهمية بمكان أن أُبين منهجي عند عرض التّموذجين اللّذين اخترتهما، وهو أتّي لم أقصد تفسير الآيات التي عرضتها في التّموذجين تفسيراً تحليلياً، فلم أفسرها كلّها إلا من جهة ما يخدم الموضوع في التّعريف إلى صاحب الكلام، فتفسيرها كلّها يُخرج البحث عن عنوانه.

هذا جهدي وهو جهد المقلّ، فكتاب الله تعالى لا يستكثر عليه جهد، فإن وُفقت فمن الله تعالى وحده، وإن أسأت فمن نفسي، وأسأله - سبحانه وتعالى - العلم والحكمة والقبول.

المبحث الأول: السياق ودوره في تفسير القرآن الكريم:

مما لا شكّ فيه أنّ السياق له دورٌ بارزٌ في فهم معنى الآية الكريمة، ولذلك اهتمّ به علماء التفسير اهتماماً كبيراً. وكان اهتمامهم به مبكراً، فهاهو شيخ المُفسّرين الإمام الطبري - رحمه الله - يعتني بشأن السياق في مواضع من تفسيره، ويستفيد منه في الترجيح بين أقوال المفسرين، والأمثلة على ذلك كثيرة، اكتفي بمثال واحد، فعندما فسّر قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ﴾ [البقرة/118] ذكر أقوال المفسّرين في بيان أولئك الذين لا يعلمون، فذكر أنّ بعضهم يقول: هم النّصارى، وبعضهم يقول: هم اليهود، وبعضهم يقول: هم مشركو العرب. ثمّ رجّح أنهم النّصارى؛ لأنّ تلك الآية جاءت في سياق خبر الله عنهم، وعن افتراءهم على الله، وادّعائهم عليه - سبحانه - أنّ له ولد (Al-Tabari, 1997)⁽¹⁾. فمراعاة السياق هو أحد المقاييس التي اعتمد عليها الطبري في تفسيره (Al-Tabari, 1997 & Ismail, 1991)⁽²⁾.

وهاهو الزمخشري - رحمه الله - يعتمد على فهم السياق في معرفة حكمة الله - تعالى - في تقديم ذكر الإناث على الذكور في قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنِائًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ﴾ [الشورى/49]، فبيّن أنّ سياق الآية يتعلق بمشيئة الله تعالى، وأنّ الله - تعالى - فاعلاً ما يشاؤه لا ما يشاؤه الإنسان، فكان ذكر الإناث اللاتي من جملة ما لا يشاؤه الإنسان أهم، والأهم واجب التقديم (Al-Zamakhshari, 1997)⁽³⁾.

ومن فوائد معرفة السياق معرفة ما تعود إليه الضمائر، من أمثلة ذلك أنّ الضمير في كلمة (عليها) في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهَا مِنْ دَابَّةٍ وَلَكِنْ يُؤَخِّرُهُمْ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْذِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ﴾ [النحل/61] يعود إلى الأرض بدلالة السياق (Al-Zamakhshari, 1997) (4)، ويلاحظ هنا أنّ ضمير الغائب قد عاد على غير ملفوظ به، فسره سياق الكلام (Khalid, 2005) (5).

وقد ذكر ابن القيم -رحمه الله- فوائد كثيرة في معرفة السياق، فقال: (السياق يرشد إلى تبيين المجل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ [الدخان/34]، كيف نجد سياقه يدلّ على أنّه الدليل الحقيق) (Ibn Al-Qayyim, ND) (6).

ومن فوائد تدبر السياق، معرفة الحكمة من اختلاف الفاصلة القرآنية بين الآيات المتشابهة الألفاظ، ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَطُغُومٌ كَفَّارٌ﴾ [إبراهيم/34]، وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَعَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النحل/18].

فقد يسأل سائل عن الحكمة في تخصيص آية النحل بوصف المنعم وآية إبراهيم بوصف المنعم عليه؟ قال الزركشي: (إنّ سياق الآية في سورة إبراهيم -على نبينا وعليه الصلّاة والسلام- في وصف الإنسان وما جُبل عليه، فناسب ذلك عقيب أوصافه، وأمّا آية النحل فسقيت في وصف الله تعالى، وإثبات ألوهيته، وتحقيق صفاته، فناسب ذلك وصفه -سبحانه-، فتأمل هذه التراكيب، ما أرقاها في درجة البلاغة) (Al-Zarkashi, 1988) (7).

ومن الجدير بالتنبيه في هذا المقام أنّ القرآن الكريم لا يعنى بالفاصلة على حساب المعنى، بل يذكر الفاصلة مراعيّاً فيها المعنى والسياق والحزب وخواتم الآي وجوّ السورة، بل عموم التعبير القرآني كلّهُ، وجمع بين كلّ ذلك ونسقه بطريقة فنيّة في غاية الرّوعة والجمال (Sammurai, 1998) (8).

لا تنتهي فوائد النظر في السياق عند الحد الذي وصفته، بل تتجاوزه إلى فوائد أخرى، كالتي تنصل باعتباره أساساً من الأسس التي يعتمد عليها العلماء في نفي الترادف بين ألفاظ القرآن الكريم، وإظهار دقائق الفروق اللغويّة بينها (Al-Douri, 2006) (9)، ولم أرد أن أستقصي جميع فوائد

السياق في هذا المبحث، إلا أنني أردت أن أجعل هذا المبحث توطئة لما بين يديه من الموضوع، فالسياق له دور بارز في فهم المعنى، ومن يقصر في تدبر السياق لا يمكن له أن يفهم معاني القرآن الكريم، أو أن يدرك مناسبة انتقاله من موضوع إلى موضوع، أو يتعرف إلى القائل لهذه الآية أو تلك، ويميزه عن غيره.

إن محاولة معرفة صاحب الكلام لها أكثر من فائدة في نظري؛ منها:

أولاً: يزداد المسلم تدبراً للقرآن الكريم، وفهماً لمعانيه.

ثانياً: يوضح صفات القائل حتى لا تختلط بقائل آخر.

ثالثاً: استنتاج المفاهيم الصحيحة من دلالات الآيات وإباحتها.

كان هذا المبحث حول السياق بمثابة التقديم للموضوع والدخول فيه، وفي المبحثين الآتيين نموذجان من النماذج التطبيقية لهذا البحث، تظهر فيهما قيمة تدبر السياق - بإذن الله تعالى -.

المبحث الثاني: النموذج المدني:

قال تعالى: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَيَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَجَهِ النَّهَارِ وَكَفَرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٧٢﴾ وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ أَن يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٧٣﴾ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ [آل عمران/72-74].

هذه الآيات الكريمة من سورة آل عمران، وهي سورة مدنية (Al-Damasqi, 1991) (10).

وقد جاءت هذه الآيات الكريمة في سياق آيات خاطبت أهل الكتاب، مبيّنة لهم ما هم عليه من الضلال في أمر سيدنا عيسى - على نبينا وعليه الصلاة والسلام - ومن اعتبار اليهود والنصارى - كل على حدة - أن إبراهيم - على نبينا وعليه الصلاة والسلام - كان يهودياً أو نصرانياً، قال تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [آل عمران/59]، وقال - سبحانه -: ﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمَ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [آل عمران/67]، ثم خاطبت الآيات المؤمنين، وبيّنت أن هناك طائفة من أهل الكتاب - وهم اليهود - حريصة على إضلال المؤمنين وصدّهم عن دينهم، قال تعالى: ﴿وَدَّتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّوكُمْ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ [آل عمران/69]. ثم أخبرنا الله - تعالى - عن قول طائفة من أهل الكتاب، فقال: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَيَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَجَهِ

النَّهَارِ وَكَفَرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿ [آل عمران/72]. ومن الواضح أنّ هذا الكلام هو من قول تلك الطائفة.

ثمّ بدأت الآية التي بعدها بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]، وقد ذهب جمهور المفسرين إلى إسناد هذا الكلام إلى الطائفة من أهل الكتاب المذكورين في الآية السابقة في قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَكُفِّرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72]، وهم اليهود -عليهم لعائن الله المتتابة إلى يوم القيامة-. ومعنى الآية: ولا تصدقوا إلا من تبع دينكم فكان يهودياً- (Al-Tabari, 1997 & (Zamakhshari, 1997 & Al-Razi, 1997 & Nisabouri, 1996))⁽¹¹⁾.

وذهب بعض المفسرين إلى ذكر احتمال آخر، إضافة إلى الاحتمال الأول، وهو أن يكون القائل هو الله تعالى نفسه، قالها مخاطباً بها المؤمنين، لتثبيت قلوبهم، وشحن بصائرهم؛ لئلا يدخل الشك في نفوسهم من تلبيس اليهود، وتزويرهم في دينهم، ومعناها: ولا تصدقوا يا معشر المؤمنين إلا لمن تبع دينكم.

وقد تتبعنا كتب المفسرين، فوجدت أنّ أول من ذكر هذا الاحتمال في كتابه هو أبو إسحاق أحمد بن محمد الثعلبي، ثم تابعه في ذلك الاحتمال مفسرون آخرون، منهم الإمام القرطبي، والإمام أبو حيان الأندلسي (Ta'alibi, 2002)⁽¹²⁾.

أدلة الجمهور:

استدل الجمهور لمذهبهم بأكثر من دليل:

1. إن الله -عزّ وجلّ- ذكر قبل هذه الآية قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَكُفِّرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72]، ثمّ قال بعدها: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]، أي: لا تأتوا بذلك الإيمان إلا لأجل من تبع دينكم، فكأنهم قالوا: ليس الغرض من الإتيان بذلك التلبيس إلا بقاء أتباعكم على دينكم، وبذلك المعنى تكون الآية: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ موافقةً لسياق ما قبلها- (Al-Razi, 1997)⁽¹³⁾.

2. ما نُقِلَ عن قتادة -رحمه الله تعالى- حيث قال عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]: (هذا قول بعضهم لبعض) (Al-Tabari, 1997) (14).

3. إنَّ قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]، متعلِّقٌ بقوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]، وما بينهما اعتراض، أي: ولا تظهروا إيمانكم بأن يؤتى أحدٌ مثل ما أُوتيتم إلا لأهل دينكم دون غيرهم، كأنهم يقولون: أسروا تصديقكم بأن المسلمين قد أُوتوا من كتب الله مثل ما أُوتيتم، ولا تفشوه إلا إلى أشياعكم وحدهم دون المسلمين؛ لئلا يزيدهم ثباتاً، ودون المشركين؛ لئلا يدعوهم إلى الإسلام (Al-Zamakhshari, 1997) (15).

دليل الثعلبي ومن معه:

استدلَّ الثعلبي ومن معه على الاحتمال الذي أوردوه بقول الضحَّاك: إنَّ اليهود قالوا: إنَّا نُحَاجُّ (أي نُحَاجُّجُ) عند ربِّنا من خالفنا في ديننا، فبيَّن الله تعالى أنَّهم هم المُدْحَضُونَ أي المغلوبون، وأنَّ المؤمنين هم الغالبون (Al-Tabari, 1997) (16).

وقد انفرد الإمام القرطبي -بحسب ما ظهر لي- دون سائر المفسرين بذكر حديث أضافه إلى رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، أنَّه قال: (إنَّ اليهود والنصارى يُحَاجُّونَا عند ربِّنا، فيقولون: أعطيتنا أجراً واحداً وأعطيتهم أجرين، فيقول: هل ظلمتكم من حقوقكم شيئاً؟ قالوا: لا، قال: فإنَّ ذلك فضلي أُوتيته من أشياء) (Al-Qurtubi, 1996) (17).

والذي ألاحظه -وقد أكون مُخطئاً- أنَّ استدلال الثعلبي ومن معه بقول الضحَّاك على أنَّ قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] هو من كلام الله تعالى يخاطب به المؤمنين، هو استدلالٌ في غير محله؛ لأنَّ الثعلبي قال بعد نقله قول الضحَّاك: فبيَّن الله تعالى أنَّهم هم المدْحَضُونَ، وأنَّ المؤمنين هم الغالبون، يعني بذلك أنَّ الله تعالى بيَّن هذا المعنى بقوله: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾. ولا أرى اتصلاً بين معنى الآية وبين ما قاله الثعلبي.

والذي أميل إليه ما قاله جمهور المفسرين، وهو أنَّ قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ من كلام اليهود؛ لقوة الأدلَّة التي ذكروها، ومن الممكن أن يُضاف إليها دليلٌ آخر، مستفادٌ من التناسب بين الآيات، وهو أنَّ هؤلاء اليهود قد اجتمعوا فيما بينهم؛ ليمكروا بالمؤمنين، ومن المناسب

أن يوصي بعضهم بعضاً بعد ذلك الاجتماع، أن لا يعلم به من ليس يهودياً، وأن لا يؤمنوا أي يصدقوا أو يطمئنوا إلا لمن هو على دينهم، فالفعل (تؤمنوا) مأخوذ من (الأمن)، وأصل الأمن طمأنينة النفس (Al-Asfahani, ND) (18)، وهناك دليل آخر وهو قوله تعالى بعدها: ﴿قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ﴾ [آل عمران/73]، فلفظة (قُلْ) تُلْمَحُ أَنَّ اللَّهَ -عَزَّ وَجَلَّ- قد ذكر قبلها كلاماً، وُجِّه إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- قد يكون ذلك الكلام سؤالاً، أو شبهة قالها الكافرون، فيُلَقِّنُ الله تعالى نبيّه -صلى الله عليه وسلم- الردّ عليها، فأدلة الجمهور أقوى، وأما استدلال الثعلبي ومنه معه بقول الضحّاك فليس له اتّصال بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَن تَبِعَ دِينَكُمْ﴾، ولو سلّم البعض باحتمال أن تكون تلك الجملة من الآية من كلام الله تعالى، فلا يمكن له أن يذكر وجهاً جيداً لاتّصال قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ﴾ بتلك الجملة التي سبقها مباشرة، واستدلال الإمام القرطبي لذلك الاحتمال بالحديث الذي أضافه إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- ليس صحيحاً؛ لأنّ الحديث ليس له أصل في كتب السنّة.

وأما فيما يتعلّق بمعنى الآية على ما ذهب إليه الجمهور، فيكون -باختصار- على النحو الآتي:

بعد أن اجتمعت طائفة من أهل الكتاب من اليهود لتمكر بالمؤمنين، ليرجعوا عن دينهم، نهت تلك الطائفة من اليهود أتباعها عن التصديق والاطمئنان إلا لمن تبع دينهم، فكان يهودياً مثلهم، موهمين لهم أنهم هم المهتدون، فأمر الله تعالى نبيّه -صلى الله عليه وسلم- أن يردّ عليهم بقوله: إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ، فالتوفيق إلى الهدى والإيمان من الله. ومن يُنَبِّئُ الله على الهدى فلا مُضِلَّ له، وهذا فيه تكذيب لليهود بادّعائهم أنهم على هدى، وفيه تبييض لهم من مكرهم (Al-Tabari, 1997) (19). وقد اختلف المفسرون في نفس هذا الموضع من القرآن الكريم في إسناد قوله تعالى: ﴿أَن يُوْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] اختلفوا في إسناده إلى قائله على فريقين:

الفريق الأول:

قال أصحاب هذا الفريق من العلماء: إنّ هذا الكلام هو من كلام الله تعالى، ومن علماء التفسير الذين قالوا بهذا العلامة الزمخشري والإمامان الرازي وأبو حيّان الأندلسي والألوسي، واختاره من المعاصرين من العلماء الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور والشيخ محمد رشيد رضا، وقد استدّلوا لما ذهبوا إليه بالأدلة الآتية:

الدليل الأول:

قراءة ابن كثير ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ﴾ [آل عمران/73]، بزيادة همزة الاستفهام للتوبيخ، فكأن الله - تعالى - يقول لليهود: أمن أجل أن يؤتى أحد شرائع مثل ما أوتيتم من الشرائع تتكرونها؟! وقد حذف الجواب للاختصار .

الدليل الثاني:

لما قال اليهود لأتباعهم: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾، أمر الله تعالى نبيه -صلى الله عليه وسلم- أن يقول لهم: إن الهدى هدى الله، فلا تتكروا أن يؤتى أحد سواكم من الهدى مثل ما أوتيتموه، أو فإن المسلمين سيقيمون عليكم الحجّة يوم القيامة، فتكون الآية بإضمار: فلا تتكروا.

الدليل الثالث:

إنّ (الهدى) معناه: البيان، وهو مبتدأ، وقوله تعالى: ﴿هُدَى اللَّهِ﴾ بدل منه، وقوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ﴾ خبر المبتدأ بإضمار حرف لا، والتقدير: قل يا محمد -صلى الله عليه وسلم- للمؤمنين الذين معك: لا شك أنّ بيان الله هو أن لا يؤتى أحد مثل ما أوتيتم، وهو دين الإسلام الذي هو أفضل الأديان،

وأن لا يحاجوكم اليهود عند ريكم في الآخرة؛ لأنه يظهر لهم في الآخرة أنكم محقون، وأنهم مضلون، وهذا التأويل ليس فيه إلا أنه لا بدّ من إضمار حرف (لا)، وهو جائز كما في قوله تعالى: ﴿بَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا﴾ [النساء/176] أي: أن لا تضلوا (Al-Zamakhshari, 1997 & Al- (20) Alusi, 1985., Ibn Ashour, 2005., Reza 2005, Reza, ND)

وبهذا المعنى الذي ذكره في هذا الدليل يكون قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ من كلام الله -تعالى- أمر الله تعالى نبيه -صلى الله عليه وسلم- أن يقوله للمؤمنين الذين معه، بينما نجد في الدليلين الأول والثاني أنّ المخاطب بهذا الكلام هم اليهود، وفي جميع الوجوه فإنّ قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ من كلام الله تعالى وليس من كلام اليهود، مع اختلاف المخاطبين، هذا على قول أهل هذا الفريق من العلماء.

الفريق الثاني:

قال أصحاب هذا الفريق من العلماء: إن قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] هو من كلام الطائفة من أهل الكتاب، وهم اليهود المذكورون في الآية التي قبلها.

ومن العلماء الذين ذهبوا إلى هذا القول: الإمام الطبري، وابن كثير. قال الإمام الطبري: وأولى الأقوال في ذلك بالصواب أن يكون قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ﴾ جملة معترضة، ويكون الكلام كله خبراً عن قول الطائفة التي قال الله -عز وجل-: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجَهِ النَّهَارِ وَكَفَرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72]، وإنما اخترنا ذلك من سائر الأقوال؛ لأنه أصح معنى، وأحسنها استقامة على معنى كلام العرب، وأشدّها اتساقاً على نظم الكلام وسياقه، وما عدا ذلك من القول فانتراع يبعد من الصحة، على استكراه شديد للكلام (Al-Tabari, 1997) (21)، وعند تفسير الإمام ابن كثير لقوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] قال: (يقولون -أي اليهود-: لا تُظهِروا ما عندكم من العلم للمسلمين، فيتعلموه منكم، ويساوونكم فيه، ويمتازون به عليكم لشدة الإيمان به، (أو يحاجوكم به عند ربكم)، أي يتخذوه حجة عليكم بما في أيديكم، فتقوم به عليكم الدلالة، وترتكب الحجة في الدنيا والآخرة) (Aldamashqi, 1991) (22).

من الواضح أن الإمام الطبري قد استدللّ لما ذهب إليه بدليل السياق، وقد وجدت أن العلامة الزمخشري يبسط القول في هذا الدليل، على الرغم من كونه -كما يظهر لي- من أنصار الفريق الأول القائلين بأن قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]، من كلام الله تعالى، إلا أنه قد بسط القول في هذا الدليل، فبين أن قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] في أول الآية متعلق بقوله: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ﴾ [آل عمران/73]، وما بينهما اعتراض. أي: ولا تظهروا إيمانكم بأن يؤتى أحد مثل ما أوتيتم إلا لأهل دينكم دون غيرهم. أرادوا بذلك أن يقولوا: أسروا تصديقكم بأن المسلمين قد أوتوا من كتب الله مثل ما أوتيتم، ولا نقشوه إلا إلى أشياءكم وحدهم دون المسلمين؛ لئلا يزيدهم ثباتاً، ودون المشركين؛ لئلا يدعوهم إلى الإسلام، وقوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] عطف على قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ﴾ [آل عمران/73]، والواو في (يحاجوكم) فاعل يعود على (أحد) في قوله تعالى:

﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ﴾؛ لأنَّ (أحد) في معنى الجمع، بمعنى: ولا تَؤْمِنُوا لغير أتباعكم أَنْ المسلمِينَ يقيمون عليكم الحجة يوم القيامة بالحق (Al-Zamakhshari, 1997) (23).

والذي أميل إليه هو قول الفريق الثاني من العلماء، وهو أنَّ قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]، من كلام الطائفة من أهل الكتاب، المذكورة في الآية التي قبلها مباشرة، وهي قوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَيَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَجَهَ النَّهَارِ وَكَفَرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72] أميل إلى هذا القول؛ لأنه أليق بالسياق، كما بينته عند ذكر أصحاب الفريق الثاني؛ ولأنَّ هناك آية أخرى من كتاب الله عز وجل قريبة في معناها من معنى هذه الآية، وهي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَا بِعَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُمْ بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُّوكُمْ بِهِ عِنْدَ رَبِّكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة/76]، وبما أنَّ القرآن الكريم يفسر بعضه بعضاً، فمن الواضح أنَّ قوله تعالى: ﴿قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُمْ بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُّوكُمْ بِهِ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [البقرة/76]، يعيننا على إسناد قوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] إلى قائله وهم اليهود، وهم الذين قالوا: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ﴾ [آل عمران/73]؛ لشدة ارتباطه بقوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73].

هذا وإنَّ استدلال الفريق الأول بقراءة ابن كثير، استدلال فيه نظر، لا من حيث ثبوتها فهي متواترة (Baghdadi, ND) (24)، بل من حيث توجيهها، فقراءة ابن كثير (عَنْ يُوْتَى) بتسهيل الهمزة الثانية وقد ذكرها أبو بكر أحمد بن مجاهد، فقال: (قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ﴾ [آل عمران/73] كلهم قرأ: (أَنْ يُوْتَى) غير ممدود إلا ابن كثير فإنه قرأ: (عَنْ يُوْتَى) ممدوداً (Baghdadi, ND) (25).

وتوجيه قراءة ابن كثير على أنَّها استفهام إنكاري ممكن، إلا أنَّ الذي أحاول أن أخلص إليه أنَّ هذا الاستفهام من مَنْ إلى مَنْ؟ خاصَّةً وأنَّه لا يمكن فصله عن ما بعده - أعني قوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]. والذي أطمئنُّ إليه أن يُحمل قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] أنه من جُملة كلام اليهود لبعضهم البعض، سواء أقرأت الآية بقراءة عامَّة القراء التي تفيد الخبر، أم قرأت بقراءة ابن كثير التي تفيد الاستفهام، فإنه استفهام على سبيل الإنكار والتوبيخ.

فإذا قرأنا الآية بقراءة عامّة القراء التي نفيده الخبر (أن يوتى) بدون مد (أن) يكون قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا﴾ متعلقاً بقوله (أن يوتى)، أي أنهم يقولون لبعضهم: ولا تؤمنوا أن يوتى أحدٌ مثل ما أوتيتم ولا تؤمنوا أنهم يحاجوكم عند ربكم.

وإذا قرأناها بقراءة ابن كثير يكون المعنى أن هؤلاء اليهود يوتون بعضهم الذين ذكرهم الله تعالى في آية البقرة، وهم الذين كانوا يحدثون المؤمنين بما في التوراة من وصف النبي -صلى الله عليه وسلم-، فهم يوتونهم لذلك وينكرون عليهم تصريحهم، وكأنهم يقولون لهم في آية آل عمران: أنظنون أن يوتى أحدٌ مثل ما أوتيتم، أو أنظنون أن يغلبكم أحدٌ عن ربكم (Alnahas, 1988) (26)، ولا شك أن هذا يكون من رؤسائهم لعامتهم، فإذا قرأنا بقراءة عامّة القراء تكون (أو) في قوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ﴾ قد عطفت خبراً على خبر، وإذا قرأنا بقراءة ابن كثير تكون (أو) قد عطفت استفهاماً على استفهام.

ومما جعلني أيضاً أستريح إلى كون قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾، من كلام اليهود لبعضهم، أن الله -عز وجل- قال لرسوله -صلى الله عليه وسلم- بعدها: ﴿قُلْ إِنْ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [آل عمران/73]. فكلمة (قل) تشعر - كما ذكرت عند كلمة (قل) التي سبقتها- أن الكلام الذي قبلها إنما هو سؤال وجه إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- أو شبهة من كلام باطل أثاره الكافرون، فعلم الله -تعالى- نبيه -صلى الله عليه وسلم- ما يجيبهم به. وقد ذكر الإمام الرازي أن قراءة عامّة القراء (أن) بالقصر من غير مد في قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ﴾ تحتمل معنى الاستفهام (Al-Razi, 1997) (27). والله تعالى أعلم بمراده.

المبحث الثالث:

النموذج المكي:

قال تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ اثْنُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَيَّ رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النُّسُوءِ اللَّاتِي قَطَعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ﴾ ﴿0٥﴾ قَالَ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ رَاوَدْتُنَّ يُوسُفَ عَنِ نَفْسِهِ قُلْنَ خَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ قَالَتِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ ﴿٥١﴾ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ ﴿٥٢﴾ وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ ﴿3٥﴾ [يوسف/50-53].

هذه الآيات الكريمة من سورة يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- وهي سورة مكية إلا ثلاث آيات من أولها على قول لابن عباس -رضي الله عنهما- (Al-Qurtubi, 1996 & Granati, 2005) (28).

وتلك الآيات الكريمة تخبرنا عن مرحلة من مراحل حياة سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-، تلك المرحلة التي قضاها في السجن مظلوماً، وبعد أن رأى الملك في نومه رؤياه التي قصَّ الله تعالى علينا، ولم يعرف حاشيته تعبيرها، فأولها سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- بعد ذلك، جاء إلى سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- رسولٌ من قبل الملك، وطلب إليه الخروج من السجن، فلم يرض سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- الخروج، قبل أن تظهر براءته مما رمته به النسوة، وبعد سؤال الملك لهنَّ في ذلك، أقررن ببراءته، واعترفت امرأة العزيز بذنبها، وشهدت لسيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- بالصدق والعفاف. وقد اختلف المفسرون في قول الله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ (٥٢) وَمَا أُبْرِيءُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ [يوسف/52-53].

اختلفوا في قائل هذا الكلام الكريم، فبعضهم يرى أنه من كلام سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-، وبعضهم يرى أنه من كلام امرأة العزيز، وذكر الإمام القرطبي -رحمه الله- قولاً ثالثاً لم يذكر قائله، وهو أن ذلك الكلام من قول العزيز، فكأنه يقول: ذلك ليعلم يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- أنني لم أخنه بالغيب وأني لم أغفل عن مجازاته على أمانته (Granati, 2005) (29).

ذكر الإمام القرطبي -رحمه الله- ذلك القول، ولم يعلق عليه. وهو قولٌ غريب يكاد الإمام القرطبي -رحمه الله- قد انفرد بذكره من بين المفسرين، وأراه -والله تعالى أعلم- قولاً غريباً جداً ينفر من السياق أشدَّ النفر؛ لأنَّ ما سبقه من الكلام ليس فيه إشارة إلى حضور العزيز من قريب أو بعيد.

أصحاب القول الأول وأدلتهم:

الذين أسندوا قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ (٥٢) وَمَا أُبْرِيءُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ [يوسف/52-53] إلى

سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- جماعة من أجلة المفسرين، منهم الإمام الطبري والعلامتان الزمخشري والألوسي.

وعلى ضوء ذلك الفهم للإمام الطبري ومن معه يكون تفسير قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ﴾، أن سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- كأنه يقول: ذلك الفعل الذي فعلته، من ردي رسول الملك إليه، وتركي إجابته والخروج إليه، ومسألتي إياه أن يسأل النسوة اللاتي قطعن أيديهن عن سبب ذلك، إنما فعلته ليعلم العزيز أنني لم أخنه في امرأته، ومجاهد وقتادة هما من المفسرين الذين ذكر الإمام الطبري أنهم يقولون أن الضمير في (ليعلم) يعود على العزيز، أي: ذلك ليعلم العزيز أنني لم أخنه في زوجته بالغيب، وذكر الإمام الطبري قولاً آخر عن الضحاك، وهو أن الضمير يعود على الملك، والمعنى: ليعلم الملك أنني لم أخنه في زوجة وزيره العزيز بالغيب.

ويكون معنى قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ على قول مجاهد وقتادة ومن معهما ممن ذكرهم الإمام الطبري: وليعلم العزيز أن الله لا يسدّد صنيع من خان الأمانات ولا يرشد فعالهم في خيانتهم لها، ويكون المعنى على قول الضحاك: وليعلم الملك ذلك (Al-Tabari, 1997) (30).

ويرى العلامة الزمخشري أن قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ تعريضاً بامرأة العزيز وزوجها، تعريض بها في خيانتها أمانة زوجها، وتعريض به في خيانتها أمانة الله حين ساعدها بعد ظهور الآيات على حبسه، ويجوز أن يكون تأكيداً لأمانته، وأنه لو كان خائناً لما هدى الله كيده ولا سدده (Al-Zamakhshari, 1997) (31).

وقد نقل الألوسي في تفسيره القول الذي يفيد احتمال عود الضمير في (ليعلم) و(لم أخنه) على الملك؛ وذكر السبب وهو أن خيانة الوزير خيانة للملك. وذكر قولاً آخر يفيد احتمال عود الضمير على الله تعالى، فيكون المعنى: ذلك ليعلم الله تعالى أنني لم أعصه؛ أي ليظهر أنني غير عاص، فيصير هذا سبب رفعة منزلتي، وليظهر أن كيد الخائن لا ينفذ وأن العاقبة للمطيع لا للعاصي (Ausi, 1985) (32)، والإمام الألوسي قد استبعد هذا القول، وأراه بعيداً كذلك؛ لبعده عن السياق؛ ولأنه من غير المعقول أن يقول نبي من أنبياء الله تعالى فعلت كذا وكذا ليعلم الله تعالى كذا.

وعند تفسير الإمام الطبري قوله تعالى: ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/53]، ذكر أن يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- يقول: وما أبرئ نفسي من الخطأ والزلل فأزكيها، إن نفوس العباد تأمرهم بغير ما يرضي الله تعالى، إلا أن يرحم ربي من شاء من خلقه فينجيه من اتباع هواها إذا أمرته بالسوء، ثم ذكر الإمام الطبري روايات

بعضها عن ابن عباس -رضي الله عنهما- وبعضها عن الحسن وبعضها عن سعيد بن جبير تخبرنا أن يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- لما قال: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ﴾ غمزه جبريل -عليه السلام- أو ملك آخر، أو امرأة العزيز، فقال له أحدهم: ولا حين هممت بها وحللت سراويلك؟ فقال حينها يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-: ﴿وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/53 (Al-Tabari, 1997) (33)].

هذه الروايات تتنافى مع عصمة الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام- وهي من الإسرائيليات التي يجب التنبيه عليها والحذر منها، وقد بحثت في كتب السنة فلم أجد لها أصلاً، ولم أجد أحداً من أهل السنة ذكرها، بل إن من ذكرها منهم ردها، قال أبو محمد الحارث بن محمد: (حدثنا يحيى بن أبي كبير، حدثنا إسرائيل، عن خُصَيْفٍ، عن عكرمة، عن ابن عباس -رضي الله عنهما-، قال: (عَبَّرَ يَوْسُفَ بِثَلَاثٍ: وَذَكَرَهَا، وَذَكَرَ مِنْهَا قَوْلَهُ: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ﴾، فَقَالَ لَهُ جَبْرِيلُ -عَلَيْهِ السَّلَامُ-: وَلَا حِينَ هَمَمْتَ؟ فَقَالَ: ﴿وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾. ذَكَرَ ذَلِكَ الشَّيْخُ أَبُو الْحَسَنِ الْهَيْثَمِيُّ، ثُمَّ قَالَ: هَذَا إِسْنَادٌ لَا يَصْحُحُ، فَإِنَّ فِيهِ خُصَيْفًا، وَهُوَ ضَعِيفٌ جَدًّا، وَهُوَ مَوْقُوفٌ أَيْضًا، وَلَا يُلْتَفَتُ إِلَى مَا رَوَاهُ خُصَيْفٌ، وَلَا سِيمًا فِيمَا رَوَاهُ فِي حَقِّ الْأَنْبِيَاءِ -عَلَيْهِمُ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ- وَهُمْ مَعْصُومُونَ قَبْلَ الْبَعْثَةِ وَبَعْدَهَا، هَذَا هُوَ الْحَقُّ - (Al-Haythami, 1992) (34).

قال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: (وأما ما ينقل من أنه حلّ سراويله وجلس مجلس الرجل من المرأة، وأنه رأى صورة يعقوب -على نبينا وعليهما الصلاة والسلام- عاصباً على يده، وأمثال ذلك، فكله مما لم يُخبر الله به ولا رسوله، وما لم يكن كذلك فهو مأخوذ عن اليهود، الذين هم من أعظم الناس كذباً على الأنبياء وقدحاً فيهم، وكلُّ من نقله من المسلمين فعنهم نقله، لم ينقل من ذلك أحدٌ عن نبينا -صلى الله عليه وسلم- حرفاً واحداً) (Aldamashqi, 1404) (35).

إن العلامة الألوسي وهو من أصحاب هذا الفريق الذي يقول بأن قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ ﴿٥٢﴾ وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/52-53] من كلام سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- استدلل بالروايات التي نقلها الإمام الطبري -رحمه الله- ثم قال: (وهو إن صح -أي الخبر المحكي حول سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- وقد ذكرته آنفاً- يُحمل الهم فيه على

الميل الصادر عن طريق الشهوة البشرية لا عن طريق العزم والقصد (Al-Alusi, 1985) (36). لقد كان الأنسب من وجهة نظري للإمام الأوسي، وهو بلا شك جبلٌ من جبال العلم لا يدانى بالنسبة لواحدٍ مثلي، إلا أن الواجب العلمي يملئ عليّ أن أتكلّم في حدود ما علمت، والواجب الأدبي يملئ عليّ أن أعرف قدر نفسي أمام العلماء، فلا أتكلّم فيما أعلم إلا في حدود الأدب مع هؤلاء العلماء الأجلّاء، جعلهم الله تعالى في الفردوس الأعلى من جنّته، فأرى أن الأنسب أن لا يذكر العالم المفسّر في تفسيره حديثاً يحمل في طياته غمراً بمقام النبوة ولو من طرف خفي، فقوله عن الحديث (إن صح) ثم بناؤه عليه ما بناه لا أطمئن إليه - والله تعالى أعلم -.

ولمّا فسّر العلامة الأوسي - رحمه الله - قوله تعالى: ﴿وَمَا أُبْرئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾. بيّن أنّ هذا من كلام سيدنا يوسف - على نبينا وعليه الصلاة والسلام - ومعناه أنّه يقول: وما أنزّه نفسي عن السوء، وأنّ سيدنا يوسف - على نبينا وعليه الصلاة والسلام - قاله هضماً لنفسه البرينة عن كل سوء، وتواضعاً لله تعالى، وتحاشياً عن التزكية والإعجاب بحالها، على أسلوب قول نبينا - صلى الله عليه وسلّم -: (أنا سيد ولد آدم ولا فخر) (Tirmidhi, 1975) (37)، أو أنّ معناه: أنّي لا أنزّهها من غير توفيق الله تعالى لها (Al-Alusi, 1985) (38)، وسوف أذكر رأيي - بإذن الله - في هذا الربط بين حديث رسولنا - صلى الله عليه وسلّم - وبين الآية الكريمة بعد عرض أقوال الفريق الثاني من العلماء.

أصحاب القول الثاني وأدلّتهم:

وأما الذين أسندوا قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ (٥٢) ﴿وَمَا أُبْرئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/52-53] إلى امرأة العزيز، فمنهم أيضاً جماعة من أجلة المفسرين، منهم الإمام القرطبي وابن تيمية وابن كثير (Al-Qurtubi, 1996 & Aldamashqi, 1404, Aldamashqi, 1991) (39)، وأخذ بقولهم من المعاصرين كل من الشيخ أحمد مصطفى المراغي، ومحمد رشيد رضا، وسيد قطب، وابن عاشور - رحمهم الله جميعاً - (Maraghi, ND) (40).

ويرى الإمام القرطبي أنّ القول بأنّ صاحب الكلام هي امرأة العزيز أولى إذا كان الاحتمال يتسع لذلك؛ حتّى يُبرأ سيدنا يوسف - على نبينا وعليه الصلاة والسلام - من حل الإزار والسراويل (Al-Qurtubi, 1996) (41)، وقد نقلت - بفضل من الله - تحقيق العلماء في رواية السراويل، وتبيّن بطلانها، وبذلك يكون الإمام القرطبي من القائلين بأنّ صاحب الكلام هي امرأة العزيز، هذا وقد

وجدت شيخ الإسلام ابن تيمية قد تمسك بالقول أن القائل هي المرأة، فقال: (قوله تعالى: ﴿وَمَا أُبْرئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي﴾ [يوسف/53] من كلام امرأة العزيز، كما يدل القرآن على ذلك دلالة بيّنة، لا يرتاب فيها من تدبر القرآن الكريم، حيث قال تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ انْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ اذْجِعْ إِلَيَّ رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ اللَّاتِي قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ﴾ [٥٠] قَالَ مَا خَطْبُكَ إِذْ رَاوَدْتُنَّ يُوسُفَ عَن نَّفْسِهِ قُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِن سُوءٍ قَالَتِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوَدْتُهُ عَن نَّفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ ﴿٥١﴾ ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ ﴿٥٢﴾ وَمَا أُبْرئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/50-53]، فهذا كله كلام امرأة العزيز ويوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- في السجن لم يحضر بعد إلى الملك ولا سمع -أي الملك- كلامه، ولا رآه، ولكن لما ظهرت براءته في غيبته كما قالت امرأة العزيز: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ﴾ أي لم أخنه في حال مغيبه عني، وإن كنت في حال شهوته راودته، فحينئذٍ ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ انْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدِينَا مَكِينٌ أُمِينٌ﴾ [يوسف/54] (Aldamashqi, 1404) (42).

ويؤكد الإمام ابن كثير قول الإمام ابن تيمية، ويراه أقوى وأظهر من قول من رأى أن الكلام يعود على يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-؛ لأن سياق الكلام كله من كلام امرأة العزيز بحضرة الملك، ولم يكن يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- عندهم، بل بعد ذلك أحضره الملك (Aldamashqi, 1991) (43).

وإذا كان أصحاب الفريق الثاني قد اتفقوا على كون الكلام لامرأة العزيز إلا أنهم اختلفوا في عود الضمير في كلمة (ليعلم) على من يعود، فيرى الإمام ابن تيمية أن الضمير يعود على سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- ويكون المعنى: ذلك ليعلم يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- أني لم أخنه في حال مغيبه، وإن كنت في حال شهوته راودته (Aldamashqi, 1404) (44).

وعلى ذلك يبين الشيخ المراغي معنى الآيتين الكريميتين، فذكر أن كلمة (ذلك) في قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ﴾ يقصد بها: ذلك الاعتراف مني بمرادتي له وإقراره بصدقه ليعلم أني لم أخنه بالغيب منذ سجن إلى الآن، فلم أنل من أمانته، أو أظعن في شرفه وعفته، بل صرحت لأولئك النسوة بأنني راودته عن نفسه فاستعصم، وهأنذا أقر بهذا أمام الملك، وهو -أي يوسف- على

نبينا وعليه الصلاة والسلام- غائب عنا (Maraghi, 2006) (45). إن من المحتمل أن عقيدة التوحيد التي كان يحملها سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- قد أخذت طريقها إلى قلب امرأة العزيز فأمّنت، فاعترفت بقولها: ﴿أَنَا زَوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف/53] شهادة كلمة بنظافته وبراعته وصدقه. لا تبالي المرأة ما وراءها مما يلّم بها هي ويلحق بأردانها، يدفعها الحق من جانب، والحرص على إيصال معلومة لذلك الرجل الكريم الجميل المهيّب، يدفعها هذا وذلك لكي يصل إلى مسامع يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- أنها قد احترمت غيبته، فلم تطعن في براءته (Qutb, 1996) (46)، وقولها (لم أخنه) معناه: لم أتهمه بمحاولة السوء معي (Ibn Ashour, ND) (47). فالخيانة في اللغة نقصان الوفاء (Ibn Zakaria, ND) (48). أي لم أنتقص من مقداره وهو غائب.

ويرى الإمام ابن كثير أن الضمير يعود على زوجها العزيز، ويكون المعنى: إنّما اعترفت بهذا ليعلم زوجي أنني لم أخنه بالغيب في نفس الأمر، ولا وقع المحذور الأكبر، وإنما راودت هذا الشاب مراودة فامتنع، فلماذا اعترفت ليعلم أنني بريئة، ولست أبرئ نفسي، فإن النفس تتحدث وتتمنى، ولهذا راودته؛ لأنّ النفس لأمانة بالسوء إلا من عصمه الله تعالى (Aldamashqi, 1991) (49).

لقد عرضت اختلاف السادة العلماء في بيان المتكلم لقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ (52) ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/52-53]، فهو يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-، وهو ما ذهب إليه العلماء: الطبري والزمخشري والألوسي، أو هي امرأة العزيز، وهو ما ذهب إليه العلماء: القرطبي وابن تيمية وابن كثير، ومن وافقهم من المعاصرين الذين ذكرتهم، ثم عرضت اختلاف الأخيرين في عود الضمير في كلمة (ليعلم).

والذي أميل إليه في شأن الاختلاف الأول أن القائل هي امرأة العزيز بدلالة السياق. والسياس بلا شك له أهميته البالغة في تعيين المراد، كما بيّنت ذلك في المبحث الأول.

والسياق لا يكون بدلالة المعنى البعيد، بل يكون بدلالة المعنى القريب، فالمتكلم قبل قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ (52) ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/52-53] هي امرأة العزيز، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَتِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْأَنْ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا زَوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف/51]. وكان امرأة العزيز بهذا الاعتراف تمهد لقولها: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهِ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ

اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ ﴿٥٢﴾ وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴿٥٣﴾، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنَّ لسائل أن يسأل: أيُّهما أولى - في هذا المقام على وجه الخصوص - أن لا يزكِّي نفسه، وأن يذكر أنَّ من طبيعة النفوس الأمر بالسوء، هل هو الذي توجَّهت همته نحو السوء والفاحشة، ثم أقرَّ على نفسه واستغفر أم من كان حريصاً على النَّأي بنفسه عن الفاحشة فضلاً عن التوجه إليها والهمَّ بها، ولا شكَّ أنَّ الأولى بذلك هي امرأة العزيز.

وبما أنَّ الروايات التي أوردها السادة العلماء أصحاب الفريق الأول التي اتَّهمت يوسف - على نبينا وعليه الصَّلَاة والسَّلَام - بجل سراويله، روايات باطلة من صنع اليهود، فلا شكَّ في نفسي أنَّ القائل هي امرأة العزيز.

وأما فيما يتعلَّق بالاختلاف الثاني - أعني اختلاف السادة العلماء أصحاب الفريق الثاني في عود الضمير في كلمة (ليعلم)، فالذي أميل إليه أنه يعود على سيدنا يوسف - على نبينا وعليه الصَّلَاة والسَّلَام - بدلالة السياق كذلك، فإنَّ الملك يسأل النسوة بمن فيهن امرأة العزيز عن أمرهن مع سيدنا يوسف - على نبينا وعليه الصَّلَاة والسَّلَام -، ولم يخبرنا الله تعالى إن كان الملك قد سأله في ذلك المقام عن زوجها العزيز - والله تعالى أعلم -.

ولا أرى أنَّ العلامة الآلوسي قد أصاب حين ربط بين قول النبي - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: (أنا سيِّد ولد آدم ولا فخر) (Al-Alusi, 1985) (50). وبين قوله تعالى: ﴿وَمَا أَبْرَأُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [يوسف/53]، فالنبي - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - يثبت لنفسه أنه سيِّد ولد آدم - على نبينا وعليه الصَّلَاة والسَّلَام - وينفي أنه يُعظَّم نفسه أو يتكبَّر على الناس، ولا أظنَّ الآية تشير إلى هذا المعنى - والله تعالى أعلم -.

الخاتمة وأهم النتائج:

الحمد لله رب العالمين، الذي أعانني على كتابة هذه الورقات، وأسأله - سبحانه - أن أكون قد وُفقت فيها إلى الصواب، فيما اختلف فيه علماؤنا من مسائل التفسير، لما عرضت له من الآيات الكريمة.

هذا وقد خرجت بهذا البحث بأكثر من نتيجة، أوجزها في النقاط الآتية:

أولاً: إن تدبر سياق الآيات الكريمة، له أثر واضح في فهم معنى الآية التي يختلف في فهمها العلماء، ومعرفة السياق تعتمد في الأساس على تدبر الآيات الأقرب في الترتيب إلى الآية التي يُراد معرفة من أسند إليه الكلام فيها.

ثانياً: إن الكشف عن حقيقة الروايات التي يذكرها المفسرون، بمعرفة صحيحها من سقيمها له دور بارز في معرفة القائل، كما كان الشأن في رواية السراويل التي أُلصقت بسيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- زوراً وبهتاناً.

ثالثاً: تبين لي بهذا البحث أن قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] وقوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]، إنما هو من قول الطائفة المذكورة في الآية التي قبلها مباشرة، وهي قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجَهَ النَّهَارِ وَكُفِّرُوا بَعْدَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72]. وهم اليهود وليس من قول المؤمنين، كما بينت ذلك والله الحمد.

وبناءً على هذا الفهم، فإنني أرى أن الوقف على كلمة (دينكم) من قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] أولى من الوصل. والوقف على كلمة (ربكم) من قوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] أولى من الوصل كذلك.

رابعاً: تبين لي كذلك أن قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ ﴿٥٢﴾ وما أبرئ نفسي إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إن ربي غفور رحيم﴾ [يوسف/52-53] من كلام امرأة العزيز وليس من كلام سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-، وكان مقصودها أن يعلم سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- أنها لم تطعن في عفته أمام الملك وهو غائب، ولم تقصد أنها لم تخن زوجها كما قال بعض المفسرين -جزاهم الله جميعاً خيراً الجزاء-، والله تعالى أعلم.

هذا ما توصلت إليه من النتائج، فإن وافقت الصواب فالفضل لله -عز وجل- وحده، وإن خالفت الصواب فمن تقصيري، وأسأله -سبحانه- المغفرة والتوفيق إلي الصواب.
وصلّى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً.

الهوامش

- (1) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأويل القرآن ط2 (560/1)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (2) إسماعيل، محمد بكر (1411هـ-1991م). ابن جرير الطبري ومنهجه في التفسير، القاهرة: دار المنارة.
- (3) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (237/4)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (4) الغرناطي، أبو جعفر (د.ت). ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيهه المتشابه اللفظ من آي التنزيل (300/2)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (5) خالد، السبت (1426هـ-2005م). مختصر في قواعد التفسير، دار ابن القيم.
- (6) ابن القيم، محمد (ت751هـ) (د.ت)، بدائع الفوائد، بيروت: دار الكتاب العربي.
- (7) الزركشي، بدر (ت794هـ). (1408هـ-1988م). البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: دار الجيل.
- (8) السامرائي، فاضل (1418هـ-1998م). التعبير القرآني، دار عمّار.
- (9) النوري، محمد (1427هـ-2006م). دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (10) الدمشقي، الإمام (ت774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط2. الغرناطي، الإمام محمد (ت792هـ). (د.ت). والتسهيل لعلوم التنزيل. دار الخير؛ الاندلسي، بيروت: دار الفكر.
- (11) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأويل القرآن ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (12) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. بيروت: دار إحياء التراث العربي. النيسابوري، الإمام (توفي 728هـ) (1416هـ-1996م). غرائب القرآن ورجائب الفرقان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (13) الثعلبي، أبو إسحاق (ت427هـ) (1422هـ-2002م). الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق أبي محمد بن عاشور، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (14) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (15) الرازي، الإمام (ت606هـ) (1417هـ-1997م). ومفاتيح الغيب، ط2، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (16) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأويل القرآن ط2 (560/1)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (17) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (18) الثعلبي، أبو إسحاق (ت427هـ) (1422هـ-2002م). الكشف والبيان عن تفسير القرآن (93/3)، تحقيق أبي محمد بن عاشور، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (19) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). والجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الحديث.
- (20) الاصفهاني، الامام أبي القاسم (ت502هـ)، (د.ت). المفردات في غريب القرآن تحقيق محمد سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

- (19) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م.) جامع البيان في تأويل القرآن. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (20) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م.). الكشف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الألوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م.). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ابن عاشور، محمد (د.ت.). التحرير والتتوير. تونس: دار سحنون.
- رضا، محمد (توفي 1935م) (1426هـ-2005م.). تفسير القرآن الحكيم.
- رضا، محمد (توفي 1935م) (د.ت.). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (21) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م.) جامع البيان في تأويل القرآن. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (22) الدمشقي، الإمام (ت774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم. ط2.
- (23) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م.). الكشف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (24) البغدادي، أبي بكر (ت324هـ)؛ كتاب السبعة في القراءات .
- خاروف، محمد (1427هـ-2006م). والمُيسّر في القراءات الأربع عشرة . ط4. ومراجعة الشيخ محمد كريم راجح، دمشق: دار ابن كثير .
- (25) البغدادي، أبي بكر (ت324هـ) (د.ت.). كتاب السبعة في القراءات .
- ابن خالوية (د.ت.). القراءات الشاذة. دار الكندي.
- (26) النحاس، أبو جعفر (ت338هـ) (1988). إعراب القرآن للتّحّاس. ط3. تحقيق: د. زهير زاهد، عالم الكتب.
- (27) الرازي، الإمام (ت606هـ) (1417هـ-1997م.). ومفاتيح الغيب، ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (28) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م.). والجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الحديث.
- الغزناطي، محمد (ت745هـ) (1426هـ-2005م.). البحر المحيط ، بيروت: دار الفكر.
- (29) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م.). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (30) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت310هـ) (1418هـ-1997م.) جامع البيان في تأويل القرآن. ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (31) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م.). الكشف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل (237/4)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (32) الألوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م.). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (33) الطبري، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م.) جامع البيان في تأويل القرآن. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (34) الهيثمي، أبي الحسن (ت807هـ). (1413هـ-1992م.). بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، تحقيق: د. حسين الباكري، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، المدينة المنورة.

- (35) الدمشقي، شيخ الإسلام (ت728هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية، جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.
- (36) الألوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- (37) الترمذي (1395هـ-1975م). سنن الترمذي، كتاب تفسير القرآن الكريم، تحقيق: أحمد شاكر وأخرين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2.
- ابن ماجه، (د.ت). سنن ابن ماجه، باب ذكر الشفاعة، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء الكتب العربية.
- (38) الألوسي، الإمام أبي الفضل (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (39) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- الدمشقي، شيخ الإسلام (ت728هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية (272/2-273)، جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، الدمشقي، الإمام (توفي774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط2.
- (40) المراغي، أحمد (2006م). تفسير المراغي (281/12)، دار الفكر.
- رضا، محمد رشيد (توفي 1935) (د.ت). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- قطب، سيد (ت1966) (1412هـ-1992م). في ظلال القرآن. ط17. دار الشروق.
- ابن عاشور، محمد (د.ت). التحرير والتنوير تونس: دار سحنون.
- (41) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). الجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (42) الدمشقي، شيخ الإسلام (ت728هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.
- (43) الدمشقي، الإمام (ت774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط2.
- (44) الدمشقي، (ت728هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية، جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.
- (45) المراغي، أحمد (2006م). تفسير المراغي، دار الفكر.
- رضا، محمد (توفي 1935) (د.ت). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (46) قطب، سيد (ت1966) (1412هـ-1992م). في ظلال القرآن. دار الشروق، ط17.
- (47) ابن عاشور، محمد (د.ت). التحرير والتنوير تونس: دار سحنون.
- (48) ابن زكريا، أبي الحسين (توفي 395هـ) (د.ت). معجم المقاييس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين أبي عمرو، دار الفكر، بيروت.
- (49) الدمشقي، الإمام (ت774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم (368/1)، ط2.
- (50) سبق تخريجه.

Reference

- Al-Alusi, I. (Died 1270 AH) (1405 AH-1985). *Ruh almaeani fi tafsir alquran aleazim walsabe almathani*. 4th. Beirut: Dar Ihya' Alturath Alarabi.
- Aldamashqi, I. (Died 774 AH) (1412 AH -1991) *Tafsir alquran aleazimi*, 2th .
- Aldamashqi, S. (Died 728 AH) (1404 e). *Daqayiq altafsir aljamie litafsir abn taymiat collection and investigation: d. Mohamed El-Sayed El-Glind*, 2th, Damascus: Foundation of Quran Sciences.
- Al-Damasqi, I. (Died. 774 AH) (1412 e-1991). *Tafsir alquran aleazimi*. 2th.
- Al-Douri, Mohammed (2006). *daqayiq alfuruq allghwyt fi albayan alqurani*, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Al-Haythami, A. (Died. 807 AH) (1413 - 1992 AD). *Bughyat albahith ean zawayid musand alharith*, investigate: dr. Hussein Bakri, markaz khidmat alsanat walsiyirat alnbwyt, almadinat almunawarat..
- Alnahas, A. (338 AH) (1988). *'Tierab alquran llnhhas*. 3th. Inquiry: dr. Zuhair Zahed, ealam alktub..
- Al-Qurtubi, A. (Died 671 AH) (1416 - 1996). *Aljamie li'ahkam alquran*, Cairo: Dar al-Hadith.
- Al-Razi, I. (died 606 AH) (1417H-1997M). *Mafatih alghyb*, 2th. Beirut: Dar Ihya' Alturath Alarabi.
- Al-Tabari, A. (Died 310 AH) (1418 AH - 1997 AD). *Jamie albayan fi tawil alquran*. 2th. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Al-Tabari, A. (Died 310 AH) (1418 AH - 1997 AD). *Jamie albayan fi tawil alquran*. 2ed. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Al-Asfahani, Imam Abu al-Qasim (502 AH), (ND). *Almufradat fi ghurayb alqura*. investigation Mohammed Sayed Kilani, Beirut: dar almuferifat..
- Al-Zamakhshari, A. (Died. 538 AH) (1417H-1997M). *Alkishaf ean haqayiq altanzil waeuyun al'aqawil fi wujuh alttawyl*. Beirut: dar 'Ihya' alturath alarabi.
- Al-Zarkashi, B. (Deid 794 AH). (1408 -1988). *Albirhan fi eulum alqurani*, the investigation of Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Beirut: Dar aljil.
- Baghdadi, A.(died 324 AH) (ND). *Book of the seven in the readings*.

- Granati, A. (ND). Malak altaawil alqatie bidhawii al'iilhad waltaetil fi tawjih almutashabih allafaz min ay altanzil. Beirut: Dar al kotob al ilmiyah
- Granati, I. (Died 792 AH). (ND). Waltashil lieulum altanzili. Dar Al Kheir; Andalusia, Beirut: Dar Al Fikr.
- Ibn al-Qayyim, M. (Died 751 AH) (ND), Bidayie alfawayidi, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi.
- Ibn Ashour, M. (ND). Itahrir waltanwir. Tunisia: Dar Sahnoun.
- Ibn Khalawi (ND). Alqara'at alshadhdh. dar alkunadi.
- Ibn Majah, (ND). Sunan Ibn Majah, the door of the mention of intercession, investigation: Mohamed Fouad Abdel-Baki, dar 'iihya' alkutub alerby
- Ibn Zakaria, A. (Died 395 AH) (ND). Maejam almaqayis fi allighat, Achievement: Shahabuddeen Abi Amr, Dar Al Fikr, Beirut.
- Ismail, Mohammed Bakr (1411 AH - 1991). Abn jarir altabrii wamunhijuh fi altafsir, Cairo: Dar almunarih.
- Khalid, A. (1426 - 2005). Mukhtasir fi qawaeid altafsiri, Dar Ibn al-Qayyim.
- Kharouf, M. (1427 - 2006). Almuysar fi alqara'at al'arbae eshr 4ed. And review of Sheikh Mohammed Karim Rajeh, Damascus: Dar Ibn Katheer.
- Maraghi, A. (2006). tafsir almaraghi, Dar al-Fikr.
- Nisabouri, I. (Died 728 AH) (1416 AH-1996M). Gharayib alquran waraghayib alfurqan, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Qutb, S. (1966) (1412 - 1992). Fi zilal alquran. 2th. Dar Al Shorouk.
- Reza, M. (Died 1935) (ND). Tafsir al-Manar, 2th, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Reza, Mohamed Rashid (died 1935) (ND). Tafsir al-Manar, 2th, Beirut: Dar al kotob al ilmiyah.
- Samurai, F. (1418 AH -1998). Altaebir alqurani, Dar Ammar.
- Ta'alibi, A. (Died 427 AH). (1422 AH -2002). Alkashf walbian ean tafsir alqurani, the investigation of Abu Muhammad ibn Ashour, Beirut: Dar Ihya' Alturath Alarabi..
- Tirmidhi (1395 - 1975). Sunan altarmadhi, kitab tafsir alquran alkarim, by Ahmed Shaker et al., Egypt: Mustafa al-Babi al-Halabi,

مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الخامس، 2016م.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

زين العابدين محمد بني هاني*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، وكذلك هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي المعدل التراكمي)، وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (387) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة من وجهة نظر الطلبة كان أعلى من المتوسط، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الأداة ككل ومجالاتها ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته تعزى للمعدل التراكمي. ويوصي الباحث بالعمل على وضع سلم حوافز تشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية نظراً لأدائهم التدريسي المميز وللاستمرار في العطاء.

الكلمات الدالة: الأداء التدريسي، أعضاء الهيئة التدريسية.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 2015/9/16م.

تاريخ تقديم البحث: 2014/12/1م.

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

The Educational Performance Level Among the Faculty members from the Perspective of the Students of the Faculty of Sport Science at Mutah University

Zain alabedin" Mohammad Bani Hani

Abstract

This study aimed at identifying the educational performance level among the faculty members from the perspective of the students of the faculty of sports at Mutah university. The study also aimed at identifying if there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the educational performance level among the faculty members from the perspective of the students due to the variable of (gender, accumulative average). The descriptive approach was used and a questionnaire was used as a tool for collecting data . The study sample consisted of (387) male and female students who were chosen randomly.

The study results showed that the educational performance level among the faculty members from the perspective of the students of the faculty of sports was above the average. There were also statistically significant differences with regard to the educational level attributed to the variable of gender performance in general and its aspects in favor of the male students. There were no statistically significant differences in the level of educational performance and its aspects attributed to the variable of accumulative average. The researcher recommends about establishing an order for promotion incentives for faculty members due to their distinguished educational performance as well as maintaining this excellence

Keywords: Educational performance , Faculty members.

مقدمة الدراسة:

يعتبر التعليم الركيزة الاساسية للتربية العامة، لذلك أولته المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات، مهام نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية، والارتقاء به نحو مراتب التقدم والنجاح.

ويتميز العصر الحالي بكثير من التغيرات والتحولات في شتى نواحي الحياة، ولا سيما في النواحي التعليمية، والذي أثر بصورة مباشرة عن طريق تطوير وسائل التدريس وأساليبه لمواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في عملية التعليم، نظرا للتقدم العلمي والتقني في التعليم، والجهود التي تبذل في تحسين عملية التعليم وزيادة تحصيل الطلبة (Atwi,2012)، وعملية التدريس تعد عملية تربية مهمة بواسطتها يتم تطوير الأجيال التي تسهم في بناء المجتمع الحديث ورقبه وازدهاره، وتوجيه بكافة الجوانب توجيهاً هادفاً؛ بحيث تصبح مقتدرة على الإسهام الفعال في المجتمع، والقيام بأدوارها خير قيام.

ويشير (Qatami, Abu Jaber & Qatami,2000) إلى ان عملية التعليم تعتبر عملية منظمة يمارسها المدرس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلبة، الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات، والتي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي والممارسة.

ويعد المدرس ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية؛ بل هو عصب العملية التربوية وحجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي، والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وان أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمدرس، إذ لا تربية جيدة بدون مدرس جيد، غير ان المدرس في عصر المعلومات لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة؛ إذ تعددت مصادر المعرفة، وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المدرس وسيطاً، ومسهلاً بين التلاميذ، وأصبح موجهاً، ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم، ومصدراً وحيداً للمعرفة (Mahafdh,2009).

ان المدرس هو أحد محاور العملية التعليمية، لما يلعبه من دور بارز في حياة الطالب، فهو الذي يساعده على التطور وفقاً للاتجاهات التربوية والعقلية، والواقع أن التربية الرياضية إذا ما تم تدريسها بكفاية وعناية وفقاً لهذه الاتجاهات، نجد انها تتطلب درجة كبيرة من الطاقة العقلية والعضلية والعصبية والحركية، كما تتطلب تفهماً دقيقاً لصفات الأفراد النفسية والاجتماعية، وتحتاج إلى كثير من الدراسة العميقة لكثير من العلوم الطبيعية والاجتماعية والتربوية، لذلك نجد أن

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

الشخص الذي يقوم بتدريسها يحتاج إلى إعداد طويل، ويخضع لبرنامج دقيق وشامل، حتى يمكنه ان يؤدي رسالته كما يجب (Shehata, 2007).

ومن مهمات الأساسية للمدرس تدريب الطلبة على طرق الحصول على المعرفة، لا تلقينهم إياها، وذلك بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالإستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك؛ إذ ان المدرس الجيد هو الذي يعمل على تنمية مقدرات الطلبة، ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجاتهم ومقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم؛ إذ أنه مرشدهم إلى مصادر المعرفة، وطرق التعلم الذاتي، التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم باستمرار.

ويشير (Allam, 2000) ان فاعلية العملية التربوية تعتمد اعتماداً أساسياً على ما يحققه المدرس في الصف، فجميع المصادر التي يستخدمها المدرس سواء كانت مواد وأدوات وتقنيات يجب ان تفيدي في النهاية في إحداث تغييرات في سلوك الطلاب، فالمدرس مسؤول عن إحداث تغييرات سلوكية محددة مسبقاً لدى الطلاب، وعليه أن ينظم الخبرات التعليمية لهم، بأساليب تيسر اكتسابهم للمعارف، والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية وبمختلف الأنشطة.

أن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله، وفق معايير موضوعية، والحكم على الموازنة بين متطلبات مهنة التدريس، ومؤهلات المدرسين، وخصائصهم النفسية، والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه التدريسي، مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.

من الطرائق المستعملة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس اللجوء إلى المتعلمين انفسهم لتقدير كفاءة مدرسيهم التدريسية، باعتبارهم أكثر الناس احتكاكاً، ومعرفة بالمدرس من جهة، ومن جهة أخرى، يمثل المتعلمون القطب الأكثر أهمية في العملية التعليمية إلى جانب المدرس، والمنهاج المدرسي (Youssef, 2009). ويعد تقييم الطلبة لأداء مدرسيهم أمر هام، ويعود ذلك إلى أهمية دقة الدور الذي يلعبه تقييم الطلبة للمدرسين، ليس لتحسين الأداء فقط، وإنما لاتخاذ قرارات إدارية أخرى تتعلق

بالعلاوات، والترقيات، ويجب اتخاذ تلك القرارات بعناية ودقة لتحقيق العدالة بين المدرسين (Geva, 1993).

وبما أن التربية الرياضية جزء مهم في العملية التربوية، وتؤثر في مختلف الجوانب الشخصية للطالب، وانها ذات طبيعة نظرية، وعملية، ومهارية تتعلق بالمهارات الأدائية، لذلك تحتاج إلى ان يمتلك عضو هيئة التدريس كفايات ومهارات متطورة لتتلاءم مع متطلبات العملية التدريسية الحديثة، والتقدم العلمي الكبير الذي حدث في ميدان التربية الرياضية بشكل عام، وعملية التدريس بشكل خاص، وهذا ما يؤكد (Alhadedi & Dahmash, 2012) بأن مدرس التربية الرياضية الناجح، يستخدم في تدريسه النظري والعملية طرقاً وأساليب متنوعة، وببذل جهداً كبيراً لتوفير أفضل الظروف للتعليم، لذا فهو بحاجة إلى تنمية معلوماته، وأثرائها، وتجديدها، وتقييم مستوى أدائه، وقدرته على ممارسة التدريس بنجاح، وهذا لا يتحقق إلا بإجراء تقييم شامل لفاعليته بالتدريس بين الحين والآخر.

وإدراكاً لأهمية تدريس التربية الرياضية، وباعتبار عضو هيئة التدريس أحد أهم المدخلات البشرية في المنظومة التربوية، وعنصراً داعماً، وميسراً ومسهلاً لها، فعليه تحاول الدراسة الحالية التعرف على آراء طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة حول مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والمراجع العلمية، مثل:

(Amor, & Hayek, 2014; Almaani, 2014; Akkasha & Alhayek, 2013; Halawa, Hussein, Zaboun, & Serhan, 2012; Matarnh, 2014). لاحظ ان غالبية

هذه الدراسات اهتمت بالتعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية، وعلاقته بمعايير الجودة الشاملة وأن منها كان يهتم بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في أحد محاور الدراسة، وكذلك ومن خلال خبرته كعضو هيئة تدريس، والتقاءه بالعديد من زملائه في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، لاحظ وجود تقديرات مختلفة لمستوى الأداء التدريسي لديهم، ولاحظ كذلك أن العديد من الطلبة يصدرن قرارات وآراء بمستوى وجودة تدريس أعضاء الهيئة التدريسية، لأسباب متعددة ومتنوعة، كثيراً منها لا يستند لأية أسس علمية، وبناء على ذلك ونظراً لندرة الدراسات المتعلقة بتقييم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس، في كليات التربية الرياضية في الجامعات

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

الأردنية، ولما لأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التربوية، إلا أنه - حسب علم الباحث - لم ينل هذا الموضوع حظاً وافراً من الدراسة في لهذا الجانب، الأمر الذي دعا الباحث للقيام بهذه الدراسة، للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، ومحاولة إضافة أبعاد جديدة عن واقع أداء الهيئة التدريسية في الكلية من خلال التعرف على آراء الطلبة في أداء مدرسيهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في انها:

1. قد تشكل هذه الدراسة إضافة جديدة للأدب التربوي، إذ أن الباحث من خلال اطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة لاحظ وجود ندرة في مثل هذه الدراسات، وان غالبيتها اهتمت بتقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية في المدارس.
2. قد تشكل هذه الدراسة إضافة نظرية لموضوع الدراسة ذات العلاقة بجدوى الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية.
3. قد تنفيذ أعضاء الهيئة التدريسية بالتعرف على مستوى أدائهم التدريسي.
4. قد تنفيذ القائمين على تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بأخذ الفقرات التي تقيس مستوى الأداء التدريسي بالاعتبار عند تقييمهم لأداء أعضاء الهيئة التدريسية.
5. قد تنفيذ القائمين في الجامعة على عقد برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، تتناول عناصر مستوى أداء التدريس في برامجهم كحاجات تدريبية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف إلى:

1. مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة.
2. مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.

3. مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة ؟

2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي؟

3. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعا لمتغير المعدل التراكمي؟

مصطلحات الدراسة:

مستوى الأداء التدريسي: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أعمال لتنفيذ مهام الجامعة من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس لتحقيق مستويات أداء عالية داخل قاعة التدريس أو خارجها (تعريف إجرائي).

محددات الدراسة:

المحددات الجغرافية: محافظة الكرك.

المحددات المكانية: كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

المحددات الزمانية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفترة 2014/10/13-2014/10/29 م.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

المحددات البشرية: جميع طلبة كلية علوم الرياضة المسجلين على الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2014/2015.

المحددات الفنية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة التي تدرس مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة في كلية علوم الرياضة.

الدراسات السابقة:

قام (AlJaafreh, 2015) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، ولتحقيق هذا الهدف تمّ بناء استبانة تألفت من (50) فقرة، موزعة على خمسة مجالات رئيسية: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والاتصال والتواصل، والسمات الشخصية، وتقويم تعلم الطلبة. تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (910) طلاب، (بواقع 600 طالب و310 طالبات)، من طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة في الكليات الانسانية والعلمية. أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس جاء في المستوى المرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للمجالات جميعها في المستوى المرتفع، عدا مجال "تقويم تعلم الطلبة"، في المستوى المتوسط. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على المستوى الكلي، لصالح طلبة السنة الثانية ثم الرابعة وأخيراً الثالثة.

أجرى (AlJaafreh, 2015) دراسة هدفت للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة دهوك وكذلك الكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس والعمر والسنة الدراسية والخلفية الدراسية)، تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، قام الباحثان بأعداد استبيان لغرض الدراسة الحالية تكون من (28) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت وجود فروق دالة في متغير العمر ولصالح الفئة العمرية الأولى (من 19 - 21 سنة) وكذلك وجود فروق على متغير السنة الدراسية ولصالح

السنوات الأولى والثانية مع السنة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الخلفية الدراسية ولصالح طلبة الفرع العلمي.

قام (Amor, & Hayek, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهج في ظل الجودة الشاملة من وجهة نظرهم بالأردن، وكذلك التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى معرفة الاختلافات التي قد تعزى إلى المرحلة التدريسية التي يدرسون، أو لخبرتهم، أو طبيعة المدرسة (حكومية، أو خاصة، أو وكالة الغوث)، تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت العينة العشوائية المختارة للدراسة من (140) معلما ومعلمة بمدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي: 2008 / 2009م. تم تصميم استبانة ضمت (50) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة واجبات مرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكل من اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفه للقياسات البعدية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة وكذلك بين معلمي التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف خبرتهم التدريسية. بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف خبرتهم التدريسية. بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف خبرتهم التدريسية التي ينتسبون إليها. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية بالأردن حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى لاختلاف طبيعة المدرسة التي يعملون فيها.

أجرى (Matarnh, 2014) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى آراء طلبة الدراسات العليا في قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة تجاه برنامج الماجستير. كما هدفت إلى التعرف على الفروق في تقييمهم لبرنامج الماجستير تبعاً لمتغيرات، النوع الاجتماعي، والعمر، والمعدل التراكمي، والخبرة، اشتملت عينة الدراسة على جميع طلبة برنامج الماجستير بقسم التربية الرياضية، وعددهم (35) طالباً في الفصل الدراسي الأول 2012/2013، حيث تم بناء أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (45) فقرة وزعت على خمسة محاور (أداء عضو هيئة التدريس، الأمور المتعلقة بالطلبة، محتوى البرنامج، الموارد والإمكانات اللازمة، والتقييم) تشكل في مضمونها محاور التقييم الواجب القيام بها في الكلية، أظهرت نتائج الدراسة اتفاقاً بين أفراد عينة الدراسة بمختلف عناصرها، ومستوياتها على

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

زين العابدين محمد بني هاني

ارتفاع درجة السلبية على ثلاثة محاور (الأمر المتعلقة بالطلبة، والموارد والإمكانات اللازمة، والتقييم)، بينما كانت درجة السلبية متوسطة في محوري أداء أعضاء هيئة التدريس ومحتوى البرنامج. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد الدراسة على تقييم محاور الدراسة، إلا في محور الأمور المتعلقة بالطلبة، حيث كان تقييم الطلبة في عمر 28-33 عاماً والطلبة في عمر 40- فأكثر يتصف بدرجة سلبية أعلى وبصورة دالة عن باقي الطلبة، كما كان تقييم الطلبة بخبرة 1- 5 سنوات بدرجة سلبية أعلى وبصورة دالة عن الطلبة بدون خبرات.

أجرى (Almaani, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على الواقع التدريسي للمواد العملية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي المستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي والتفاعل المشترك بينهم، تم استخدام المنهج الوصفي لملائمة لطبيعة وأهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (371) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقام الباحث بتصميم استبانة لغرض الدراسة تكونت من (45) فقرة وزعت على خمسة محاور (محور سلوك المدرس، محور النواحي التنظيمية والإدارية، محور المحتوى التدريسي، محور الامكانيات المادية، ومحور التقييم) وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة مستوى الواقع التدريسي للمواد العملية في كلية علوم الرياضة في ثلاثة محاور وهي (محور سلوك المدرس، محور النواحي التنظيمية والإدارية ومحور المحتوى التدريسي) وجاءت بدرجة متوسطة على محوري (الامكانيات المادية والتقييم)، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية على مستوى الواقع التدريسي للمواد العملية في كلية علوم الرياضة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي والسنة الدراسية.

قام (Akkasha & Alhayek, 2013) بدراسة هدفت للتعرف إلى تقييم أداء مدرسي التربية البدنية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي عن طريق تقييم طلابهم بالأردن في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011/2012 وتم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من محافظات "عمان، عجلون، والعقبة". تم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة لقياس مستوى أداء مدرسي التربية البدنية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة وتكونت من (24) فقرة موزعة بالتساوي على مجالي إدارة البيئة الصفية ومجال رعاية الموهبة والإبداع. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى أداء

المدرسين بالمرحلتين جاء بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لمستوى أداء المدرسين في المرحلتين تبعاً لمتغيري جنس الطالب والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين وتأهيلهم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة.

أجرى (Alhadedi & Dahmash, 2013) دراسة هدفت للتعرف على الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وكذلك الفروق في الحاجات التدريبية تبعاً لمتغيري الخبرة والسلطة المشرفة، تم استخدام المنهج الوصفي وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وتكونت من (300) معلمة من المعلمات اللواتي يدرسن في محافظة العاصمة، وقام الباحثان بأعداد استبانة بالحاجات التدريبية وتطويرها وتكونت من (47) فقرة صنفت تحت سبعة مجالات هي (التخطيط للتعليم، الجانب المعرفي، الجانب المهاري الفني، النمو المهني، أساليب التدريس، إدارة الموقف الصفّي، حفظ النظام وتقويم الطلبة) وأظهرت نتائج الدراسة ان الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا على الاداة ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة أقل من 5 سنوات في مجال التخطيط والتعليم، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة.

قام (Halawa et al., 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع أداء الطالب (المعلم) في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة من وجهة نظر الطلبة تبعاً للمعدل التراكمي والجنس والمدرسة، وكذلك التعرف على واقع أداء الطالب من وجهة نظر مشرفيهم في الميدان حسب الدرجة العلمية والجنس والمدرسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (131) معلماً ومعلمة و(66) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الطالب (المعلم) في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة تحقق بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم، وكما تشير نتائج المقارنة تبعاً للمعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي التقدير جيد جداً فأعلى بالمقارنة مع الطلبة ذوي التقدير جيد فما دون في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة. وكذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع الطالب (المعلم) في تطبيق برنامج التدريب الميداني لمناهج التربية الرياضية الحديثة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس. كما تشير النتائج في متغير المدرسة لصالح الطالب (المعلم) الذي طبق

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

في المدرسة الخاصة لبرنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة بالمقارنة مع الطالب الذي طبق في المدارس الحكومية. وتشير النتائج إلى أن واقع الطالب (المعلم) في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة بدرجة متوسطة من وجهة نظر مشرفيهم في الميدان.

أجرى (Aokor, 2012) دراسة هدفت للتعرف على مستوى تقييم فاعلية الأداء التدريسي للطلبة المسجلين لمساق نظريات تدريب الكرة الطائرة في جامعة اليرموك والتعرف على الفروق في تقييم الأداء التدريسي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقام الباحث ببناء استبانة لغرض الدراسة الحالية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الأداء التدريسي للطلبة المسجلين لمساق نظريات تدريب الكرة الطائرة جاءت بنسبة جيدة وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لدى تقييم الأداء التدريسي لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة.

قام (Beuckelaer, Lievens, & Bucker, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد أداء أعضاء الهيئة التدريسية ضمن معايير للكفايات الخاصة بالقدرات التدريسية الثقافية الأوروبية لأعضاء الهيئات التدريسية لطلبة الدراسات العليا في أربع دول أوروبية (بلجيكا، فرنسا، ألمانيا، هولندا). تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة واهداف الدراسة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام استبيانات رقمية خاصة بموضوع الدراسة تم توزيعها على (46 فرداً) من أعضاء الهيئات التدريسية في هذه الدول والذين يقومون بتدريس مواد الدراسات العليا في مجال التنظيم والإدارة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن من أهم الصفات التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس لطلبة الدراسات العليا هي الانفتاح الثقافي والانفتاح العقلي وخصوصاً عند التفاعل المباشر مع الطلبة.

أجرى (Al-Rubaie, Mahmoud & Ali, 2010) بدراسة هدفت للتعرف للكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية في جامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة الشاملة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة السنة الرابعة في الكلية وبلغت العينة (120 طالب وطالبة)، قام الباحثون بإعداد استبانة استبيان خاصة لغرض الدراسة، وتم استخدام الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوسط المرجح، الوزن المثوي، اختبار

(كا²) كمعالجات إحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الشجاعة في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره حصلت على أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطلاب، وكذلك جاء نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية في ضوء النظريات الحديثة التي أثبتت جدواها في تفريد التعلم نالت أعلى نسبة من وجهة نظر الطالبات، وكذلك عدم استخدام الحدود القصوى للأداء من وجهة نظر الطلبة حصل على المرتبة الأخيرة نتيجة لعدم توفر الإمكانيات اللازمة لذلك.

قام (Adams, 2008) بدراسة حول استخدام استراتيجيات تقييم بنائية للكشف عن جودة ممارسات التدريس، وتعليم الطلاب في بريطانيا. استخدمت الدراسة المنهجية النظرية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت قضية تقييم جودة ممارسات التدريس المستخدمة من المدرسين في المدارس البريطانية. وقد أشارت النتائج ان نتائج الطلبة في الامتحانات الوطنية كانت المعيار الأكثر استخداما في تقييم جودة التدريس المقدم في المدارس البريطانية، وأن ليس هناك معايير واضحة يتم استخدامها في المدارس البريطانية لتقييم جودة التدريس المقدم في المدرسة.

أجرى (Violla & Quigley, 2007) بدراسة هدفت للتعرف إلى وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (387) طالباً من أعمار (7،9،11 سنة) في إحدى مدارس (نيوساوث ويلز) في أستراليا تم اختيارهم بالطريقة العمدية، حيث أظهرت نتائج الدراسة ان الخصائص المفضلة للمعلمين من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة هي: المدرس الصديق المتفتح والمتقبل للطلبة والمستمع لهم، والمتفهم لحاجاتهم وقدراتهم والمشجع لهم، والذي يحرص على إيجاد بيئة صفية مرحية، وتعليم ممتع بلطفه، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه، وحرصه في عمله، واستثماره لوقت التعلم.

قام (Ryan, Fleming & Maina, 2003) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات الطلبة حول ما يفضلونه وما لا يفضلونه في سلوكيات وصفات دروس ومدرس التربية الرياضية، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة مكونة من (46) فقرة طبقت على عينة عددها (611) طالباً من المرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجاءت نتائج الدراسة في معظمها تؤكد أن ما يفضله الطلبة في دروس التربية الرياضية هو تنوع النشاطات والمتعة في اللعب، أما الأشياء

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

زين العابدين محمد بني هاني

غير المفضلة كانت قصر مدة الدرس وتغيير الملابس، أما الأشياء المفضلة في مدرس التربية الرياضية هي حب العمل والتواصل مع الطلبة الموهوبين والافتقار للحماس واستخدام الألفاظ النابية. أجرى (Khutheleh,2000) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الدرجة المثالية والدرجة الممارسة لبعض المهارات التدريسية التي يجب أن يمارسها عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على جميع الطالبات المتوقع تخرجهن والبالغ عددهن (218) طالبة يمثلن (14) تخصصاً تم اختيارهن بالطريقة العمدية، وقامت الباحثة باستخدام استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ستة محاور كأداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطالبات الخريجات لا يصل إلى المستوى المتوقع منه، وكذلك أشارو إلى الحاجة المهنية إلى تطوير المهارات التي يجب أن يمارسها عضو هيئة التدريس من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

قام (Carmen, Enrico & Baltzar, 2000) بدراسة هدفت إلى تحديد العناصر التدريسية الخاصة بالمدرس المثالي من وجهة نظر الطلبة في جامعة الميريا (University of Almeria – Spain) تكونت عينة الدراسة من (2221) طالبا وطالبة في مختلف المستويات والتخصصات للعام الجامعي 1997/1998، تم استخدام استبانة تكونت من (39) فقرة مزدوجة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم العناصر التدريسية الخاصة بجودة التدريب والكفايات التدريسية، كانت تلك المتعلقة بالانشطة التدريسية الخاصة بالجانب العملي والمقدرة على إيصال المحتوى إلى الطلبة بشكل واضح وسليم وكذلك القدرة على القيام بالمهام التدريسية بنجاح، واستخدام اللغة السليمة والخبرة في التدريس، وأن يتصف المدرس بالذكاء والنظام وأن يكون اجتماعياً.

أجرى (Hamdan,1999) بدراسة هدفت إلى تطوير أداة لتحليل سلوك المدرس أثناء تنفيذ حصة التربية الرياضية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للوقوف على واقع المهارات التدريسية والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة هذه السلوكيات لمدرس التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (220) مدرسا ومدرسة في محافظات العاصمة والزرقاء والعقبة، واستخدم الباحث أداة مطورة لتحليل سلوك المدرس، مكونة من تسعة وعشرين موقفا سلوكيا، وأظهرت نتائج الدراسة تدني

استجابات عينة الدراسة في سلوكياتهم التعليمية والأهداف الخاصة، وتفوق المدرسين والمدرسات تبعاً للمؤهل العلمي ولصالح درجة البكالوريوس.

قام (Nahar, 1993) دراسة هدفت التعرف إلى أهم السلوكيات والصفات التي يجب أن تتوفر لدى مدرس التربية الرياضية كما يفضلها طلاب المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب، وتم استخدام استبانة مكونة من قسمين الأول يحتوي على (25) سلوكاً والثاني يحتوي على (25) صفة، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من السلوكيات مثل: تشجيع الطلبة على ممارسة النشاطات الرياضية، الاهتمام بأرائهم، تنظيم البطولات الرياضية، مشاركة الطلبة في التطبيق الميداني، تحضير الأدوات والأجهزة قبل المدرس، وجاءت أهم الصفات التي على المدرس ان يتحلى بها العدل والمرح والعلاقات الجيدة مع الطلبة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

ثانياً: المجتمع الكلي وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الكلي للدراسة من جميع طلبة كلية علوم الرياضة والبالغ عددهم (1347) طالباً وطالبة وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددهم (387) طالباً وطالبة والجداول (1) يبين توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة

حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمعدل الفصلي (ن = 387)

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	204	52.7
	انثى	183	47.3
المعدل التراكمي	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	20.1
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	28.7
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	33.3
	84 فأكثر (ممتاز)	69	17.9
	المجموع	387	100%

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

ثالثاً: أداة الدراسة وإجراءاتها:

قام الباحث ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع العلمية كدراسة (Alhadedi & Dahmash, 2013; Almaani, 2014; Al-Rubaie, et al. 2010; Hamdan, 1999; Matarnh, 2014) وبما يتلاءم وأهداف الدراسة الحالية حيث تكونت الاستبانة من ستة مجالات و (54) بصورتها الأولية.

صدق الاداة:

تم التأكد من صدق المحتوى للأداة من خلال عرضها على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، من ذوي الخبرة في موضوع الدراسة (ملحق رقم 2)، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات الأداة لقياس الأغراض التي وضعت لأجلها من حيث وضوح عباراتها ومضمونها والصياغة واللغة، ومناسبة العبارات للمجال التي تندرج تحته، وكذلك إضافة أو حذف أية عبارات أو أية مقترحات أخرى يرونها مناسبة قد تثري الدراسة، حيث تم اعتماد نسبة 75% لمدى انسجام الفقرات التي تتفق مع آراء المحكمين وحذف الفقرات التي لم تحقق هذه النسبة، ثم قام الباحث بجمع وتفرغ الاستمارات والخروج بها على النحو المستخدم في الدراسة الحالية، واستقرت الأداة في صورتها على (48) فقرة شملت ستة مجالات (ملحق رقم 2).

ثبات الاداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبا من خارج عينة الدراسة الحالية، ثم قام باستخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) والجداول رقم (2) توضح معاملات الثبات على مستوى كل مجال والمستوى الكلي.

جدول (2) قيم معاملات الثبات لكل

مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى المستوى الكلي

المجال	قيمة معامل الثبات
مجال التنظيم.	0.89
مجال التعامل مع الطلبة	0.90
مجال التقويم	0.92
مجال التعلم	0.88
مجال الأنشطة الجامعية	0.91
مجال إدارة المحاضرة	0.89
المجال الكلي	0.93

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) إلى أن معاملات ثبات مقياس الدراسة وفقا لمعامل كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) قد تراوحت للإبعاد بين (0.88-0.92) وللمقياس ككل (0.93) و تعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وتم استخدام مقياس التدرج الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة وعلى النحو الآتي:

تتطبق بدرجة كبيرة جدا	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق بدرجة متوسطة	تتطبق بدرجة قليلة	تتطبق بدرجة قليلة جداً
5	4	3	2	1

وقام الباحث بوضع درجات للحكم على تساؤلات الدراسة من خلال معالجة إحصائية وعلى النحو الآتي:

1. قيمة أعلى درجة (5) ناقص قيمة أقل درجة (1) = 4

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

$$0.8 = 5 \div 4 \quad .2$$

$$1 + 0.8 = (\text{أقل قيمة } 9) \quad .3$$

.4 يتم زيادة 0.8 لكل قيمة وبشكل متسلسل ليظهر الجدول كما هو مشار اليه.

جدول (3) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

الدرجة/ مستوى الأداء	المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 1.8
أقل من متوسط	من 1.8 - أقل من 2.6
متوسط	من 2.6 - أقل من 3.4
أعلى من المتوسط	من 3.4 - أقل من 4.2
مرتفعة	من 4.2 - 5

رابعاً : خطوات تطبيق الاستبانة:

- بعد ان تم اختيار الاستبانة وإعدادها بصورتها النهائية، قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:
1. تم توزيع (400) استبانة على أفراد عينة الدراسة وذلك خلال الفترة 13-29/10/2014، داخل مباني كلية علوم الرياضة وذلك من خلال الالتقاء بالطلبة في قاعة التدريس وخلال المحاضرات النظرية والعملية، دون تحديد لنوع المحاضرة أو الطالب.
2. قام الباحث بالإشراف الكامل على توزيع الاستبانات وتطبيقها على عينة الدراسة.
3. تم استعادة 397 استبانة.
4. تم استبعاد 10 استبانات لعدم مطابقتها واستيفائها الشروط.
5. بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي 387 استبانة.

خامساً: متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وتتضمن متغيران:

1. النوع الاجتماعي: وله مستويان اسميان (طالب، طالبة).
2. المعدل التراكمي: و له أربعة مستويات:

- من 60 - أقل من 68 (مقبول) - من 68 - أقل من 76 (جيد)
- من 76 - أقل من 84 (جيد جداً) - 84 فأكثر (ممتاز)

المتغيرات التابعة

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة وله ستة مستويات.

سادساً: المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (T).
3. تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

عرض النتائج ومناقشتها

التساؤل الأول: ما مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مستوى مجالات الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة

(ن=387)

الفقرات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	مستوى الأداء
7-1	التنظيم	4.01	0.751	2	أعلى من المتوسط
17-8	التعامل مع الطلبة	3.92	0.772	3	أعلى من المتوسط
24-18	التقويم	3.82	0.661	4	أعلى من المتوسط
33-25	التعليم	4.03	0.604	1	أعلى من المتوسط
38-34	الانشطة الجامعية	3.24	0.901	6	متوسط
48-39	إدارة المحاضرة	3.55	0.689	5	أعلى من المتوسط
48-1	الدرجة الكلية	3.76	0.641	-	أعلى من المتوسط

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

زين العابدين محمد بني هاني

يتضح من نتائج الجدول (4) ان مستوى الأداء التدريسي الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة من وجهة نظر الطلبة جاء بمستوى أعلى من المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.76) بانحراف معياري (0.641)، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Khutheleh, 2000) والتي أشارت إلى أن مستوى الأداء للأستاذ الجامعي لا يصل إلى المستوى المتوقع منه.

ولقد احتل مجال التعليم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.604)، وبمستوى أعلى من المتوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدرس يهتم بشكل كبير في توضيح أهداف المحاضرة للطلبة ويشجعهم على الحوار خلال المحاضرة ويعزز النقاش الايجابي بينهم من خلاله ويهتم في معرفة وجهة نظر الطلبة في مدى وضوح المادة التعليمية وكذلك يوضح ابرز النقاط الرئيسية التي تهم الطلبة ويقوم بتقديم نموذج مفصل للأداء المهاري أثناء المحاضرات العملية ويتسلسل في شرح المهارة بشكل منسق من السهل إلى الصعب، ويراعي الفروق الفردية بينهم وكل ذلك يسهم في تشكيل حالة من الرضا اتجاه عمل المدرس وقدرته على التعليم من قبل الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Nahar, 1993) والتي أشارت إلى أن من أهم السلوكيات التي يرغب الطلبة في توافرها لدى مدرس التربية الرياضية الاهتمام بأرائهم، وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة (Carmen, Enrico & Baltsar, 2000) التي أشارت إلى مقدرة المدرس ايصال المحتوى التدريسي إلى الطلبة بشكل واضح وسليم وكذلك القدرة على القيام بالمهام التدريسية بنجاح، واستخدام اللغة السأليمة والخبرة في التدريس، واختلفت مع دراسة (AlJaafreh, 2015) والتي أشارت أن مستوى تقويم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بمجال التنظيم فلقد جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.751)، وبمستوى أعلى من المتوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى أن من مهام عمل المدرس ان يقوم ويشكل متسلسل بتوضيح التعليمات الخاصة بسير المحاضرة ويتابع الطلبة ويراقب أدائهم ويقوم بتصحيح الأخطاء ويشرف بصورة مباشرة على كل ذلك، ويستغل وقت المحاضرة في التركيز على المادة التعليمية دون الخروج عن مسارها المخطط له، ويقوم بالإجابة على استفسارات الطلبة حتى يتأكد من أن المعلومة قد وصلت لهم بصورة واضحة وجلية، وهذا ما تؤكد نتيجة دراسة (Beuckelaer, Lievens & Bucker, 2012) والتي أشارت أن من أهم الصفات التي يجب أن

يتمتع بها عضو هيئة التدريس العليا هي الانفتاح العقلي وخصوصاً عند التفاعل المباشر مع الطلبة وكذلك دراسة (Carmen, Enrico & Baltzar, 2000) والتي أشارت إلى أن على المدرس ان يتسم بالنظام. بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Almaani,2014) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى النواحي التنظيمية والإدارية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة.

وجاء مجال الانشطة الجامعية بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.901)، وبمستوى متوسط، ويعزو الباحث حصوله على المرتبة الأخيرة إلى أن عضو هيئة التدريس لا يعطي أهمية كبيرة للانشطة اللامنهجية، ويسهم بشكل يسير في تشجيع الطلبة على القيام بمبادرات تطوعية داخل الكلية وخاصة أن مثل هذه الأمور يكون للإداريين في الكلية الدور الأبرز في ذلك أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية من خلال تشكيل اللجان الخاصة للقيام بهذه الانشطة، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Nahar, 1993) التي أشارت أن أهم السلوكيات التي يرغب الطلبة توفرها لدى مدرس التربية الرياضية هي تشجيع الطلبة على ممارسة النشاطات الرياضية.

التساؤل الثاني: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لإجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

ن= (387)

مستوى الدلالة	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجالات
0.001	*8.148	0.531	4.42	204	طالب	مجال التنظيم.
		0.761	3.63	183	طالبة	
0.001	*5.478	0.695	4.25	204	طالب	مجال التعامل مع الطلبة.
		0.767	3.63	183	طالبة	
0.001	*4.011	0.607	4.12	204	طالب	مجال التقويم.
		0.696	3.71	183	طالبة	
0.001	*4.532	0.504	4.31	204	طالب	مجال التعليم.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة

زين العابدين محمد بني هاني

		0.808	3.83	183	طالبة	
0.001	*3.887	0.748	3.71	204	طالب	مجال الانشطة الجامعية.
		1.126	3.13	183	طالبة	
0.001	*3.889	0.559	3.89	204	طالب	مجال إدارة المحاضرة.
		0.784	3.47	183	طالبة	
0.001	*5.792	0.487	4.14	204	طالب	الأداء التدريسي (الدرجة الكلية)
		0.688	3.60	183	طالبة	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

تبين النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي على الدرجة الكلية وعلى جميع مجالات الدراسة لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة من وجهة نظر الطلبة تعزى لنوعهم الاجتماعي اعتماداً على معنوية قيم (ت) المحسوبة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وقد كانت الفروق لصالح الطلاب على حساب الطالبات ذوات المتوسط الحسابي الأقل.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة الذكور هم أكثر تواصلاً واحتكاكاً بأعضاء الهيئة التدريسية في الكلية وخاصة أن غالبية المدرسين في الكلية هم من الذكور الشباب وبالتالي سهولة التواصل والتفاهم معهم، وكذلك فإن الكلية موجودة في بيئة محافظة وهذا يؤثر على كيفية تواصل الطالبات وتفاعلهم مع المدرسين خارج اطار المحاضرة، وكذلك فإن طبيعة المواد التي يتم تدريسها في الكلية يوجد بها ما يقارب 50% مواد ذات طابع عملي تطبيقي وهذه المواد في الغالب يتفوق فيها الطلبة الذكور عن الاناث، وهذا يعكس الاتجاه الإيجابي في تقييم أداء المدرسين من قبل الطلبة الذكور بصورة أعلى من الاناث، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Almaani,2014) التي اشارت إلى عدم وجود فروق على متغير النوع الاجتماعي.

التساؤل الثالث: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لإجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة والجدول رقم (6 و 7) توضح ذلك.

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة تبعا لمتغير المعدل التراكمي ن=(387)

المجالات	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التنظيم.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	4.00	0.849
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	4.20	0.862
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	4.03	0.726
	84 فأكثر (ممتاز)	69	4.02	0.622
مجال التعامل مع الطلبة.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.88	0.860
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	4.10	0.826
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	3.83	0.798
	84 فأكثر (ممتاز)	69	4.15	0.606
مجال التقويم.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.77	0.703
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	4.08	0.763
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	4.00	0.628
	84 فأكثر (ممتاز)	69	3.94	0.630
مجال التعليم.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.89	0.750
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	4.11	0.825
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	4.21	0.591
	84 فأكثر (ممتاز)	69	4.15	0.653
مجال الأنشطة الجامعية.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.34	1.079
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	3.72	0.926
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	3.42	1.028
	84 فأكثر (ممتاز)	69	3.32	0.846
مجال إدارة المحاضرة.	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.71	0.739
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	3.74	0.656
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	3.66	0.795
	84 فأكثر (ممتاز)	69	3.70	0.590
الأداء التدريسي (الدرجة الكلية).	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	78	3.80	0.702
	من 68 - أقل من 76 (جيد)	111	4.01	0.699
	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	129	3.87	0.643
	84 فأكثر (ممتاز)	69	3.92	0.539

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

يتضح من نتائج المتوسطات الواردة على مستويات متغير المعدل التراكمي في الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية، ولتحديد فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة تبعا لمتغير المعدل التراكمي ن=387)

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.626	0.585	0.351	3	1.053	بين المجموعات	مجال التنظيم
		0.600	384	98.939	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	99.992	الكلي	
0.170	1.695	1.056	3	3.167	بين المجموعات	مجال التعامل مع الطلبة
		0.623	384	102.791	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	105.958	الكلي	
0.218	1.494	0.691	3	2.073	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.462	384	76.310	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	78.384	الكلي	
0.147	1.814	0.896	3	2.687	بين المجموعات	مجال التعليم
		0.494	384	81.435	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	84.122	الكلي	
0.279	1.290	1.262	3	3.786	بين المجموعات	مجال الأنشطة الجامعية
		0.978	384	161.362	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	165.148	الكلي	
0.962	0.096	0.049	3	0.146	بين المجموعات	مجال إدارة المحاضرة
		0.510	384	84.144	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	84.290	الكلي	
0.544	0.715	0.306	3	0.919	بين المجموعات	الأداء التدريسي الدرجة الكلية
		0.428	384	70.653	داخل المجموعات (الخطأ)	
			387	71.572	الكلي	

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الأداء التدريسي على كافة مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة من وجهة نظر الطلبة تعزى للمعدل التراكمي، اعتماداً على عدم معنوية قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن وجهة نظر الطلبة في عملية تقييم أداء مدرسيهم ترتبط في مدى علاقتهم معهم خلال الفصل الدراسي كاملاً وقبل الحصول على علاماتهم النهائية وبالتالي فإن ذلك يلعب الدور الأبرز في حكمه على الأداء التدريسي من خلال ما يلحظه من تعامل المدرسين معهم وعلاقتهم خلال الفصل الدراسي وأن ما يقوم به المدرس من تقديم للمادة العلمية وإعطائه الملاحظات وتقديم التغذية الراجعة للطلبة تكون بصورة متشابهة سواء كان ذلك في المحاضرات النظرية أو العملية ولا يعتمد في تعامله مع الطلبة على معدلاتهم التراكمية بمقدار درجة تفاعلهم خلال الحصة الصفية، مما انعكس على أن تقييم الطلبة لمستوى أداء مدرسيهم جاء بصورة متقاربة وهذا يعني أن المعدل التراكمي لم يلعب دوراً في الحكم على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الرياضة، واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Almaani, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق على متغير المعدل التراكمي.

الاستنتاجات:

1. يعطي أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة أهمية متقاربة للمجالات المرتبطة بأدائهم التدريسي.
2. أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة لا يولون أهمية كبيرة للأنشطة الجامعية.
3. جاءت وجهة نظر الطلبة الذكور بصورة أفضل اتجاه مستوى الأداء التدريسي لمدرسيهم.
4. أن تفاوت معدلات الطلبة التراكمية لم تلعب دوراً مؤثراً في الحكم على مستوى الأداء التدريسي لمدرسيهم.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني

التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يمكن تقديم التوصيات التالية:
1. العمل على وضع سلم حوافز تشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية نظراً لأدائهم التدريسي المميز للاستمرار في العطاء.
 2. توفير برامج تدريبية مكثفة وبصورة مستمرة، بهدف زيادة مهارات وقدرات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة وتزويدهم بالمعرفة الضرورية لما يستحدث من طرق تدريسية بهدف زيادة مهارتهم التدريسية والوصول بها إلى مستويات عالية.
 3. الاستفادة من تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس، وتوظيفها بشكل يطور الأداء مستقبلاً.
 4. ربط ترقية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، بمقدار ما يقوم به من أنشطة جامعية خارج أوقات الجدول الدراسي.
 5. إجراء مزيد من الدراسات العلمية حول موضوع الدراسة بحيث يتم تناول عينات أخرى غير تلك التي تم بحثها في الدراسة الحالية.

المراجع

- الجعفرية، عبد السلام (2015). "فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم"، دراسات: العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 1، ص 139-155، الجامعة الأردنية.
- الحديدي، محمود ودهمش، ليندا (2013). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 27 (3)، فلسطين.
- حلاوة، رامي وحسين، عبد السلام والزيون، والسرحان، محمد (2012). "دراسة واقع أداء الطالب (المعلم) في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة من وجهة نظر الطلبة ومشرفيهم في الميدان"، دراسات: العلوم التربوية، المجلد 39، العدد 2، ص 351-362، الجامعة الأردنية.
- حمدان، جميل (1999). بناء اداة تحليل سلوك المدرس اثناء حصة التربية الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الختيلة، هند ماجد (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود بالسعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد (12)، العدد (2)، المملكة العربية السعودية.
- الربيعي، محمود، ومحمود، أمته، وعلي، محمود (2010). تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الرابع، المجلد الثالث ص 42-58، جامعة بابل، العراق.
- شحاتة، محمد محمد (2007). تدريس التربية الرياضية، جامعه المنصورة، كلية التربية الرياضية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
- العطوي، ابراهيم راشد (2012). أثر استخدام استراتيجيات قبعات التفكير الست في تحصيل طلاب الصف الخامس في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
- عكاشة، بكر والحايك، صادق (2013)، دراسة تقييمية لمستوى أداء مدرسي التربية البدنية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة بالمملكة الأردنية الهاشمية، المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي لكليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية "التجديد في عالم الإبداع الرياضي"، المجلد الأول، ص 483-506، عمان الأردن.

- مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بني هاني
-
- عكور، أحمد (2012). "تقييم فاعلية الأداء التدريسي لطلبة مساق نظريات تدريب الكرة الطائرة في جامعة اليرموك"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد2، ص 331-357، عمان، الأردن.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة .
- عمور، عمر و الحايك، صادق (2014). "الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة"، دراسات: العلوم التربوية، مجلد 41، العدد 1 ص1-17، الجامعة الأردنية.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد، وقطامي نايفة (2000). تصميم التدريس، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن
- محافظة، سامح (2009). معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته. المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية، والنفسية في ضوء تحديات العصر، جامعة دمشق، كلية التربية، من 25-2009/10/27.
- مطارنة، محمد (2014). "دراسة تحليلية لتقييم برنامج الماجستير لكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.
- المعاني، عاهد عطاش (2014). دراسة تحليلية للواقع التدريسي للمواد العملية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- النهار، حازم (1993). سلوكيات مدرسي التربية الرياضية وصفاتهم كما يفضلها طلاب المدارس. دراسات وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني، الجامعة الأردنية، ج1.
- يوسف، حديد (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر .

References

- Adams, P. (2008). The social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Educations*, 38(3): 375-392.
- Akkasha, B., & Alhayek, S. (2013). An evaluation study of physical education teachers performance in primary and secondary education in the light of the total quality requirements in the Hashemite Kingdom of Jordan. The Fifth Scientific Conference of Mathematical Creativity of Physical Education Colleges in Jordanian Universities , 483-506, Amman, Jordan.
- Alhadedi, M. & Dahmash, L.(2013). Training needs of physical education female teachers in Jordanian higher basic schools from their perspective. *Najah University Journal of Research*, 27 (3), Palestine.
- AlJaafreh, A.(2015). Performance effectiveness of faculty members at Zarqa University from the perspective of its students in the light of Quality Standards of Education. *Studies: Educational Sciences*, 42(1), 139-155, University of Jordan.
- Allam, S.M.(2000). Educational and psychological measurement and evaluation, Its foundations and applications, and contemporary directions. Dar Al-Fikr Al-Arabi,Cairo.
- Almaani, A.A.(2014). An Analytical Study of the instructional reality of practical materials in the Faculty of sports Sciences at Mu'tah University from the students' perspective, (unpublished master thesis). Mutah University.
- Al-Rubaie, M., Mahmoud, A., & Ali, M. (2010). Evaluation of teaching competencies of Faculty members of Physical Education at University of Babylon according to the perspective of quality management from the point of view of their students. *Journal of Physical Education Sciences*, 4, (III), 42-58, University of Babylon, Iraq.
- Amor, O.& Hayek, S.(2014). The duties associated with the performance physical education teachers to implement the curriculum under the overall quality. *Studies: Educational Sciences*, 41(1), 1-17, University of Jordan.
- Aokor, A.(2012). An evaluation of instructional performance effectiveness of volleyball theoretical training students at Yarmouk University. *Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education*, 33(2), 331-357, Amman, Jordan.
- Atwi, I.R.(2012). The effect of using the six thinking hats strategy in achieving of the fifth grade students in Arabic grammar (Unpublished master thesis). Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University.
- Beuckelaer, A., Lievens, F., and Bückler, J. (2012). The role of faculty members' cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: Evidence from culturally-diverse classes in four European countries. *The Journal of Higher Education*. 83(2): 217-248.
- Carmen, P., Enrique., Baltasar, F. (2000). The ideal teacher: implications for student evaluation of performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 398-401.

- Geva, M. (1993). Do student questionnaire responses reflect actual active behavior study in instruction evaluation. *Studies In Educational Evaluation*, 19, p: 383-396.
- Halawa, R., Hussein, A., Zaboun, & Serhan, M.(2012). Studying the performance of the student teacher applying field training program in the light of the curricula of modern sports education from the perspective of students and supervisors in the field. *Studies: Educational Sciences*, 39(2), 351-362, University of Jordan.
- Hamdan, J.(1999). Developing a tool to analyze the behavior of the teacher during physical education class (unpublished master thesis).University of Jordan, Amman, Jordan.
- Khutheleh, H. M.(2000). The actual and ideal teaching skills as seen by female students at King Saud University in Saudi Arabia. *Umm Al Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences*, 12 (2), Saudi Arabia.
- Mahafdha, S.(2009). Teacher of the future: characteristics, skills, competencies. Second Scientific Conference: Towards a Better Investment for Educational and Psychological Sciences in light of the Challenges of the Day, Damascus University, Faculty of Education, 25-27 / 10/2009.
- Matarnh, M.(2014). An Analytical study to evaluate the master program of the faculty of sports Sciences at Mu'tah University from the students' perspective (unpublished master thesis). Faculty of sports Sciences, Mu'tah University.
- Nahar, H.(1993). Behavior of physical education teachers and their characteristics as preferred by school students. *Proceedings of the Second Scientific Sports Conference*, University of Jordan.
- Qatami, Y., Abu Jaber, M.& Qatami, N.(2000). *Designing teaching*. Dar Al Fikr for Printing and Publishing, Amman, Jordan
- Ryan, S., Fleming, D., &Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 2 , 28-53.
- Shehata, M.M.(2007). *Teaching physical education*. Mansoura University, Faculty of Physical Education, Dar Al-Elm and El-Eman for Publishing and Distribution, Cairo.
- Youssef, H.(2009). Evaluation of the teaching performance of the teachers of mathematics in secondary education in the light of the method of functional competencies: A field study in the secondary education institutions of the state of Jijel(unpublished PhD. thesis). Montauri University, Constantine, Algeria.
- Vialla, Wilma & Quigley, Siobhan. (2007). Selective students' views of the essential characteristics, University of Wollongong, Retrieved April, 17, 2007, from: <http://>

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 (stylistic 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>

- 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-text 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 be 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 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.

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. Sarairah (English)

Typing & Layout Specialist

Orouba Sarairah

Follow Up

Salamah A. Al-Khresheh

Editing

Seham Al-Tarawneh



ISSN 1021-6804

Volume (31) Number (5) 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 (5) 2016

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by
MU'TAH UNIVERSITY