



ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (5) 2016

مِيقَاتُ

لِلبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في

جامعة مؤتة



ISSN 1021-6804

المجلد (31) العدد (5) 2016

مِيقَاتُ

لِلبحوث 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 محدث الطراونة
الأستاذ الدكتور جعفر المغربي

الأستاذ الدكتور زيد البشایرة
الأستاذ الدكتور خالد بنی حمد
الأستاذ الدكتور محمد الخوادة

أمين السر
رزان المبيضين

التدقيق اللغوي
الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)
الدكتور عاطف الصرابية (اللغة الإنجليزية)

الإشراف
سهام الطراونة

التنضيد والطبعاعة
عروبة الصرابية

المتابعة
سلامة الخرشة

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

تصدر المجلة مجلداً سنوياً يضم ستة أعداد.

شروط النشر:

1- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصلية التي تتوافر فيها شروط البحث في التحديد

والإحاطة والاستقصاء والتوثيق في العلوم الإنسانية والاجتماعية للباحثين من

داخل جامعة مؤة وخارجها، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية، وبشرط في

البحث ألا يكون قد نُشرَ أو قَدِّمَ للنشر في أي 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 أستاذة متخصصين حسب الأصول

العلمية المتتبعة 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

(Times Simplified Arabic 14) للبحوث المطبوعة باللغة العربية، و (New Roman 14)

للبحوث المطبوعة باللغة الإنجليزية، بما في ذلك الأشكال

والرسومات والجداول والهوامش والملاحق، وترسل منه أربع نسخ ورقية ونسخة

الإلكترونية على قرص مدمج (CD).

2- يفضل استخدام الأرقام المستخدمة في المشرق العربي (١ ٢ ٣) ونظام الوحدات

ال الدولي ومخصرات المصطلحات العلمية المعروفة شريطة أن تكتب 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 تعبّر عن المحتوى الدقيق للمخطوط.
- 4 أن يُرقم الأشكال والجداويل والرسومات والخرائط على التوالي حسب ورودها في البحث، وتنزّل بعناوين، ويُشار إلى كل منها بالترتيب نفسه في متن البحث، وتقدم بأوراق متفرقة.
- 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 شهادة الكاتب متلوأً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، عدد أجزاء الكتاب، واسم المحقق أو المترجم، والطبع، والنسر، ومكان النشر وسنة، ورقم الجزء – إن تعددت الأجزاء – والصفحة. مثال:
الطبرى، محمد بن جرير (ت310هـ/923م)، تاريخ الرسل والملوك، 10 ج، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط5، دار المعرفة، القاهرة 1995، ج3، ص240. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الطبرى، تاريخ.

الكتب المخطوطة:

اسم شهادة الكاتب متلوأً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجرى والميلادى، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:
الكنانى، شافع بن علي (ت730هـ/1330م)، الفضل المؤثر من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة الボدليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوبأً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثل: جرار، صلاح: **عنابة السيوطى بالتراث الأندلسي - مدخل**، **مئوية للبحوث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415هـ/1995م، ص 179-216.

وائلع 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. مثل: الحياري، مصطفى: "توطن القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهدأة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط 1، دار صادر ودار العرب الإسلامي، بيروت، 1997م، ص 417.

- تكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية والإنجليزية بعدها مباشرة مقصورة بين قوسين () .
- يراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتинية.
- ترسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين هاللينين مزدوجين (()) بعد تخريجها من مظانها.
- يعتمد توثيق المراجع في العلوم الاجتماعية والمناهج المشابهة أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA) .
- لا تعاد المخطوطات المقدمة للنشر في المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل كما تحفظ 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 تخترل أو تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
- 11- يُهدى إلى الباحث (الباحثين) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث و(20) مسالة منه، ويتحمل الباحثون (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>

مؤة للبحوث والدراسات

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

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤة للبحوث والدراسات:

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

العنوان : () الاسم : للمجلد رقم ()

..... التوقيع : / التاريخ : /

طريقة الدفع : شيك آلة بنكية حواله بريدية

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

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

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

ج - (2) ديناران للعدد الواحد

د - ثُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

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

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي

ص. ب (19) جامعة مؤة

الرمز البريدي (61710) مؤة/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
جامعة مؤنة
40-13 محمد سالم الحجايا
- * وضع مستويات معيارية لاختبار الموضع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس
علوم الشرطة
66-41 سليم عبدالمجيد الجزاير
- * فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل
والتفكير والمهارات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض
118-67 عثمان تركي التركي
- * معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة الكرك
جهاز سليمان القرعان
- * دراسة مقارنة للقياسات الأنثربوميتриة والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة
القدم وكرة السلة المقبولين بالتفوق الرياضي - جامعة اليرموك
174-147 محمد بدبوبي بنى ملحم
- * أثر برنامج تدريسي قائم على الحدافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية
عبد الرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم
202-175
- * أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية
الاستجابة للقراءة الالامعنية
246-203 حسين عبدالنبي القيسى
- * وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ/16م دراسة تاريخية عمرانية
أسماء رمضان "الشيخ خليل"
306-247
- * إسناد الكلام إلى قائله في القرآن الكريم دراسة نموذجية تطبيقية
جمال عبد الرحيم صالح أبو رمان
334-307
- * مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم
الرياضة بجامعة مؤنة
364-335 زين العابدين محمد بنى هانى

تأثير الضغوط النفسية على الإصابات الرياضية

لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤة

محمد سالم الحجايا*

ملخص

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

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

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

وأظهرت النتائج أن لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤة قد عانوا من الضغوط النفسية بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والمستوى الدراسي وبإضافة 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 التربوية 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 مؤة.

تاريخ قبول البحث: 2015/7/28م.

تاريخ تقديم البحث: 2015/1/19م.

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

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

محمد سالم الحجايا

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 ومزأولة التمارين الرياضية وال الحاجة لمزاولة هذه التمارين من مختلف الأعمار ولكل الجنسين بحيث أصبح ضرورة من ضروريات هذا العصر ومن العوامل الأساسية لتحسين صحة الأفراد مما يسهم في إعداد الإفراد إعداداً متكاماًً 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 التربوية والتنافسية في حياة الأفراد سواء كانوا ممارسين أو لاعبين.

إن توفر الإمكانيات البدنية والجسمية والفيسيولوجية 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 طاقتهم وإمكاناتهم البدنية والفيسيولوجية في تحقيق النتائج المطلوبة؛ حيث تعد الضغوط النفسية أحد المظاهر الملزمة للنشاط الرياضي في المنافسات الرياضية والتي غالباً 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 والمجتمع لتفسير ظاهرة الضغوط النفسية التي تصاحب الفرد بشكل عام والرياضي بشكل خاص. ففي المجال الرياضي أصبحنا نسمع أن لاعباً يعني من الضغوط النفسية بسبب انخفاض مستواه الرياضي أو أصيب بالملل نتيجة الضغوط النفسية جراء ممارسته النشاط الرياضي مما أدى باللاعب إلى الابتعاد نهائياً 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 تشهد 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 أداءً 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 بغية يحاول الفرد تجنبها وتؤثر على الأداء بصورة سلبية عن طريق التوتر العضلي الزائد عن الحد والذي غالباً يؤدي إلى تضيق بورة الانتباه ويؤثر بصورة سلبية على تركيز الانتباه". إن الضغوط النفسية لها منبهات مؤلمة ومزعجة يتعرض لها الفرد وتثير لديه الاختلالات، التوتر والإحباط وان استمرارها يؤدي إلى إنهاك الفرد نفسياً وبدنياً (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 و تؤثر في حياة 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 عبارة "تقيلاً" على كاهل اللاعبين الرياضيين (Allawi, 1998)، حيث تعد الضغوط النفسية أحد المظاهر الملزمة لأداء الرياضي أثناء المشاركة في المنافسات والتي غالباً ما يتعرض لها الرياضيون نتيجة طبيعية للتركيز على النجاح، الخوف من الفشل، عدم القرابة 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 للضغط النفسي (Galambos, Terry, & Alsaqqa 2004 , Mustafa 2001).

(Martinsand, 2013; Moyle & Locke 2005; فالرياضيون الذين لديهم ضغوط نفسية سلبية 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 التمارين أو المباريات مما يؤدي إلى تعطيل هذا العضو بشكل مؤقت أو دائم عن القيام بالوظيفة الطبيعية له (Mohamed, 2002) فمثلاً وجد كلاً من (Passer & Sees, 1983) بين لاعبي كرة القدم و (Smith, Smoll, & Ptacek, 1990) وبين 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 (الضغط النفسي) من أهمية بالغة فقد بدأت تحظى باهتمام الباحثين على المستويين الدولي والم المحلي لمعرفة أسبابها وطرق علاجها للتخفيف من آثارها على اللاعبين في المنافسات الرياضية بشكل خاص وأنشاء 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 والفيسيولوجي (Linden, 2002). ولما كان هذا الحال للأفراد العاديين فالرياضيين في المنافسات الرياضية يتعرضون إلى الكثير من مسببات القلق والتوتر والخوف من الفشل وعدم التركيز وزيادة 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 للوقاية 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 التنسية 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 تتوصل 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 وبكافأة مهنهم (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 بالاكتئاب (Alsaqqa, 2004) أو آثار فسيولوجية مثل ارتفاع ضغط الدم واحتلال التوازن الهرموني (linden, 2002) أو آثار صحية مثل القرحة المعدية، الأمراض النفسية وأمراض القلب (Benjamin & Collins, 1997) وبالإضافة إلى أن الضغوط النفسية تؤثر على تشتيت 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 وأفسفهم وعلى الأندية والاتحادات التي يتعاملون معها مما قد يؤدي إلى نتائج غير مرضية للاعبين واللاعبات وللأندية التي يلتحقون بها، وبالتالي فإن مشكلة هذه الدراسة تمثل - 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 للاعبين 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 ($p \leq 0.05$) لأثر الضغوط النفسية على الإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع اللعبة والمستوى الدراسي.

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

محمد سالم الحجايا

الدراسات السابقة:

أجرى (Jaber, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة السلة في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من 180 لاعباً، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقاييس الضغوط النفسية لدى لاعبي كرة اليد من إعداد (Bader, 2006). لقد قام الباحث بتقسيمه ليتلائم 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 مقاييس 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 مقاييس 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 المسيبة للضغط هي الخوف من الإصابة، والفشل في الأداء، والنقد من المدرب أو اللاعبين، والضغط الناجمة عن التدريب والمنافسات، وبينت الدراسة كذلك أن التركيز وبذل الجهد، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، كانت أكثر الاستراتيجيات استخداماً لمواجهة الضغط.

وأجرى (Mohamed, 2005) دراسة بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز 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 ومقاييس دافعية الانجاز. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في الضغوط النفسية لدى سباحي المسافات القصيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية ومجموع محاورها دافعية الانجاز أي أنه كلما زادت الضغوط النفسية على كاهل السباح قلت دافعية لانجاز.

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 2002/2003 حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك 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 والضغط النفسية المرتبطة بالمنافسة الرياضية، والضغط النفسي المرتبطة بالجهاز الفني والجمهور وأعضاء الفريق.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهجية البحث التحليلي، والذي يهتم بدراسة مشكلة محددة في مجتمع معين بقصد جمع الحقائق من خلال إجراء المسح المكتبي بالرجوع إلى 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 الحجايا

مجتمع الدراسة وعيتها:

ن تكون 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	المجموع	الفئة	العدد	% النسبة
الجنس	ذكر		43	66.15
	أنثى		22	33.85
	المجموع		65	100.00
نوع اللعبة	فردي		30	46.15
	جماعي		35	53.85
	المجموع		65	100.00
المستوى الدراسي	سنة أولى		13	20.00
	سنة ثانية		15	23.08
	سنةثالثة		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 الخمسي

في تدريج الاستجابة على فرات 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 وملحوظات المحكمين وتعتبر مثل هذه الإجراءات دليلاً 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 أداة الدراسة وفقاً لكل مجال والمجال الكلي

الرقم	الضغط	عدد الفرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	الضغط النفسي الداخلية	20	0.87
2	الضغط النفسي الخارجية	20	0.90
-	الكلي	40	0.93

يبين الجدول (2) أن أداة الدراسة تتمتع بقيم اتساق داخلي ويدرجة عالية حيث بلغت للاستبيان كل 0.93 كما بلغت 0.87 للضغط النفسي الداخلية و 0.90 للضغط النفسي 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: وتمثل بـ (الضغط النفسي والإصابات الرياضية) ويقاس من خلال الاستجابة على فرات 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، معتمداً الباحث في تفسير المتوسطات وفقاً 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 البعيدة

عرض النتائج ومناقشتها:

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

أولاًً: جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الداخلية مرتبة

ترتيباً تنازلياً

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

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

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

محمد سالم الحجايا

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

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)، و جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) وهي "الإجهاد البدنى الشديد يزيد من احتمال حدوث الإصابة" بمتوسط حسابي (3.63) وبأهمية نسبية (72.60)، و جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (7) وهي "شعوري بوجود دافع لتحقيق انجازات في لعبتي يزيد من تعريضي للإصابة" بمتوسط حسابي (2.71) بأهمية نسبية (54.20).

ويعزى الباحث ذلك إلى أن لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة لديهم الاهتمام والحرص الزائد على النجاح (الإنجاز 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 المعلوم أن اللياقة البدنية والتدريبات الرياضية لها دور أساسى في تحقيق الفوز والنجاح وبالتالي هذا يضع ضغوطا نفسية على اللاعبين واللاعبات مما يعرضهم للضغط النفسي الداخلي، واتفق هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من (Andrew, 2013)، (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 الفرق 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. وانفت هذه الدراسة ما توصل إليه (Nicholls et al. 2006) إلى أن الخوف من الإصابة من الضغوط النفسية المؤثرة في تركيز اللاعبين عند المنافسة والمسابقات الرياضية.

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

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

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

محمد سالم الحجايا

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

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الضغوط النفسية الخارجية كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.19) بأهمية نسبية (63.80)، وجاء مستوى فقرات الضغوط متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.57-2.74)، و جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (11) وهي "قلة الوعي الرياضي من اللاعبين أثناء المنافسات يزيد من خوف التعرض للإصابة". بمتوسط حسابي (3.57) وبأهمية نسبية (71.40)، و جاءت 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 خوف التعرض للإصابة". ويعزو الباحث ذلك إلى أن خوف اللاعبين أو اللاعبات 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 اللاعبة لا يتأثران بوجود الفوضى الناتجة عن الجمهور حيث أن ثمرة التدريب والالتزام والمتابعة تولد الثقة والطمأنينة لدى كلا من اللاعبين أو اللاعبات 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 والضغط النفسي المرتبطة بالجمهور.

ثالثاً: عرض ومناقشة التساؤل الثاني:

وينص التساؤل الثاني على: "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأن الضغوط النفسية على الإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مئوية تبعاً 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 المنتخبات الرياضية بجامعة مؤتة

محمد سالم الحجايا

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

الجدول (6) نتائج اختبار "ت" للفرق بين علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مؤتة تبعاً لمتغير نوع اللعبة

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نوع اللعبة	مصدر الضغوط
0.972	0.03	0.69	3.22	30	فردي	الضغط النفسي الداخلية
		0.57	3.21	35	جماعي	
0.964	0.04	0.71	3.19	30	فردي	الضغط النفسي الخارجية
		0.69	3.19	35	جماعي	
0.994	0.01	0.67	3.20	30	فردي	الكلي
		0.59	3.20	35	جماعي	

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) a) 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) للضغط النفسي الداخلية و (0.04) وبمستوى دلالة (0.964) للضغط النفسي الخارجية، حيث تعد هذه القيم غير دلالة إحصائية لأن قيم مستوى الدلالة عند ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

ويعزى 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 المنتخبات الرياضية وذلك لقلة ومحظوظية 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 دالة 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 لنشاطه 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 مئوية تبعاً لمتغير الجنس

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

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq \alpha$) 0.05 بين متوسطات علاقة الضغوط النفسية بالإصابة الرياضية لدى لاعبي ولاعبات الفرق الرياضية في جامعة مئوية 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) للضغط النفسية الداخلية و (0.61) وبمستوى دلالة (0.541) للضغط النفسية الخارجية، حيث تعد هذه القيم غير دالة إحصائيا لأن قيم مستوى الدلالة عند ($\leq \alpha$) أكبر من (0.05).

ويعزى الباحث عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية في جامعة مئوية هو عدم وجود ضغوط نفسى (داخلية وخارجية) قوية على الفرق الرياضية وذلك إلى أن ظروف ومتطلبات الأداء الرياضي والأهداف الرياضية متقاربة 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 لقلة ومحدودية مشاركة هذه الفرق في الأنشطة التي تقام بين الجامعات

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

محمد سالم الحجايا

الأردنية مما يجعلهم أقل عرضة للضغط النفسي. لقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Aaritsky, 1992) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإإناث 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	السنة	العدد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغط النفسي 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
الضغط النفسي 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
الكلي	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 مئوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

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

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 مئوية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وذلك استناداً إلى قيمة F المحسوبة إذ بلغت (2.73)، وبمستوى دلالة (0.051) للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائية، كما بلغت قيمة F (1.37) وبمستوى دلالة (0.262) للضغط النفسية الخارجية وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائية لأن قيمة مستوى الدلالة مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ أكبر من (0.05) بينما بلغت قيمة ت المحسوبة (4.19) وبمستوى دلالة (0.009) للضغط النفسية الداخلية وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائية لأن قيمة مستوى الدلالة 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 الحجايا

الفرق 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

السنوات	السنوات	السنوات	السنوات	السنوات	المجال
رابعة	ثالثة	ثانية	الأولى	الدراسية	الضغط النفسي الداخلية
*	*	*	سنة أولى	2.75	
*	*	-	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 يتبيّن 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).

ويعزّز الباحث ذلك إلى أن طلبة السنة الرابعة تحقق لديهم خبرات أفضل خلال الأربع سنوات 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 والمواسم 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 وانختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Mohammad, 2001) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الأقل خبرة بالنسبة للضغط النفسي وليس الأكثر خبرة.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، فقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- 1 جاءت درجة الضغوط النفسية الداخلية والخارجية منوسطه لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الرياضية بجامعة مئوية مما يشير أن هناك ضغوطاً من الإجهاد البدني لدى اللاعبين وعدم كفاية الوقت لاستعادة الشفاء.
- 2 يتعرض كل من اللاعبين واللاعبات لضغوط نفسية مشابهة 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.

النوصيات:

من خلال عرض النتائج ومناقشتها فإن الباحث يوصي وبالتالي:

- 1 توعية اللاعبين بأهمية الضغوط النفسية لما 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 الفريق في جامعة مئوية.
- 4 ضرورة إجراء دراسات مشابهة لأعداد برامج لتخفيض الضغوط النفسية لدى اللاعبين واللاعبات في الجامعات بشكل عام.

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

محمد سالم الحجايا

المراجع

- أحمد، عاكاشة (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.
- الحجايا، محمد (2010). الإصابات الأكثر شيوعا لدى طلبه كلية علوم الرياضيات في جامعه مؤتة في المساقات العملية (دراسات تحليليه) جامعه الأزهر، مجلة كلية 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، ط، 9، 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 المعرفة، القاهرة.
- علاوي، محمد حسن (1997). مدخل في علم النفس الرياضي، ط، 3، 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، صبري ابراهيم (2001). دراسة مقارنة لضغط النفسية للاعبين 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.
- مجلبي، ماجد وأديب، سهبي (2004). دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى السباحين والسباحات في الأردن. مجلة دراسات. عمان، الأردن.
- مجلبي، ماجد، (2007). الإصابات الرياضية لدى الممارسين للأنشطة الرياضية اللياقة البدنية في الأردن، مجلة دراسات، عمان، الأردن.
- محمد، محمد (2005). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية لأنجاز 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.
- مصطففي، السيد عبدالمنعم (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 النساء الرياضي دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- عياس، 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 البنمي والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة. ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- راتب، أسامة كامل (1997). قلق المنافسة الرياضية وضغط 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 Δ^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 if 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 Exersice 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. & Adeeb, 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.

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

محمد سالم الحجايا

-
- 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 الموائع المصغر المستخدم في
أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة**

* **سليم عبدالمجيد الجزارِي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقيين ووضع مستويات معيارية لاختبار الموائع 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 المئوية. تم تقيين الاختبار موضوع الدراسة كما تم بناء المعايير اللازمة لهذا الاختبار.

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

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤنة.

تاريخ قبول البحث: 29/7/2015م.

تاريخ قبول البحث: 11/5/2014م.

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

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

سليم عبدالمجيد الجزارى

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 السبعينيات من القرن العشرين، وكان من أهم أهدافها: إعداد أفراد الشرطة المستجدين وتخرج ضباط الشرطة متعمقين بقدر كبير من المعرفة والدرأية والقدرة البدنية والتي من شأنها تمكين خريجيها 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 ميدان المونالي 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 المونالي 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 يراعي فيه شروط معينة بالنسبة لاختيار التمرينات وترتيبها، وعدد مرات تكرارها وشديتها، ويمكن تشكيلها باستخدام أساس ومبادئ طريقة من طرق التدريب الرياضي (المستمر، الفتري، التكراري) بهدف تنمية وتطوير الصفات البدنية (The Comprehensive Sport and Physical Encyclopedia, 2009: p. 229)

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 عبدالمحيد الجاززي

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 نقدم 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 (Albalyhesi, 2004).

مشكلة الدراسة:

استحدث 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 بتادية 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 دقيقة، اختبار التحمل العام 1 دقيقة،جري الارتدادي، جري2كم)
3. محاولة الاعتماد على معايير نابعة 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 عمان السلطانية التي تعنى بتنفيذ سياساتها العامة في مجال التدريب والتأهيل تحديداً لأهدافها. (Sultan Qaboos Academy for Police, 1979)

2. ميدان الموانع المصغر: هو ميدان على شكل حرف U باللغة الإنجليزية ويكون من عدد أشنتا 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.

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

مجالات الدراسة:

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

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 2006/2007، 2007/2008، 2008/2009. 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 الاتواء والدرجات المئوية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبة طبيعة 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 لكرة القدم للموسم 2006/2007 بواقع 88 لاعب، والمجال الزماني 2007/10/10 ولغاية 2007/1/20، والمجال المكاني ملاعب الأندية الرياضية في الفرات الأوسط، وقد تم تحديد المستويات المعيارية وفق هدف الدراسة.

دراسة (Shubar, Altalib, & Mahhamad, 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 المئنيات كمعالجه إحصائية لهذه الدراسة، ومن أهم نتائجها تحديد المستويات المعيارية وفق الاختبارات المستخدمة.

دراسة (Albalyhesi, 2004) والتي هدفت إلى تحديد مستويات محكية المرجع لأهداف اللياقة البدنية في المرحلة الابتدائية في المدارس السعودية، وقد اشتملت عينة الدراسة على 112 طالباً اختبروا بطريقه عمديه من مدرستين، وتم إجراء القياس عليهم مرتين قبل بداية الفصل الدراسي وعند نهايته، والاختبارات المستخدمة هي اختبارات اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة: العمر، الطول، جري ومشي 1200م، اختبار القوة للقبضه وغيرها، وقد استخدم طريقه المجموعات المتباعدة 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 للإيقاع الحركية لطلاب الاختصاص في الجماتستيك الفني، وكانت مجالات الدراسة كالتالي: المجال البشري: طلبة المرحلة الرابعة تخصص جمباز 2000-2001، المجال المكاني كلية التربية الرياضية - جامعة بغداد - الجادرية، المجال الزماني، 1/4/15-4/1، وقد استخدم المنهج الوصفي ومعالجات الإحصائية: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، الارتباط البسيط، ومعامل الاختلاف.

دراسة (Mohammad, Al-Hamdani & Alsamarrai, 1999) والتي هدفت إلى 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 عبدالمحيد الجزائري

للاتختارات المستخدمة والتي يمكن الاعتماد عليها في قياس المستويات المعيارية للطلاب. والكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الطالبات في اللياقة البدنية. وتقين مجموعة من الاختبارات.

دراسة (Abdel Rahim & El-Sadiq, 1993)، والتي هدفت إلى وضع مستويات معيارية بعد تقين 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 تقين الاختبار، وتحديد المستويات المعيارية.

أجرى (Al-Jazazi, 1992) دراسة بعنوان بناء بطارية اختبار لقياس اللياقة البدنية للتلاميذ العسكريين بجامعة مؤتة، و هدفت 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 للاتختارات 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 ل المناسبة 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 ل المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.

العينة:

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

جدول (1) مجتمع وعينة البحث والنسبة المئوية

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

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 عليهم. 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.

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

سليم عبدالمحيد الجزارى

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: شباتك الزحف.

10. المانع العاشر: المتدخل.

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 التنفسى والقدرة 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. وعليه 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 11/9/2010 ولغاية 14/9/2010، وذلك على عينة من الشرطة المستجدين قوامها (22) فرداً موزعين على السرايا الأربع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

جدول (2) توزيع عينة التجربة الاستطلاعية وفقاً للسرايا الأربع

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

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 عبدالمحيد الجزائري

2. اختيار المساعدين، وقد روعي أن يكونوا من مدربى 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، ويفاصل زمني قدره (4) أيام، وذلك بأسلوب الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار في الفترة من 11/9/2010 ولغاية 14/9/2010، ويوضح الجدول (3) درجات الاختبار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الثبات لعينة التجربة الاستطلاعية

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الثبات

التطبيق الثاني	التطبيق الأول	
— 114.00	113.41	المتوسط الحسابي
21.4	20.3	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 و لم تتجاوز قيمة المتوسط الحسابي 114.0_113.41 مما يعني أن العينة المستخدمة في هذه الدراسة عينه متجانسة.

التجربة الأساسية (المعايير):

بعد أن تم التتحقق من صدق الاختبار وثباته تم تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة (البحث) بتاريخ 3/10/2010م وحتى 12/10/2010م 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 تقييم اختبار الموائع المصغر المستخدم بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، فقد تم ذلك من خلال إجراءات الدراسة إذ حصل الاختبار على إجماع الخبراء فيما يقيسه، إلا 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 إلا وهو وضع مستويات معيارية لاختبار الموائع قيد الدراسة فقد تم أتباع الآتي:

1. الإعداد لتطبيق اختبار الموائع 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 تعرّضهم أثناء التطبيق.

ب- تم الترتيب والتنظيم والتأنق 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 12\10\2010 و حتى 13\10\2010

3. تحويل الدرجات الخام لاختبار المستخدم إلى الدرجة المعيارية (ت) ويوضح الجدول (4) الدرجات الخام والدرجات المعيارية (ت) لاختبار الموائع المصغر المستخدم بهذه الدراسة.
(10_س_س)

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

سليم عبدالمجيد الجزارى

ت = ----- 50+

ع

حيث إنَّ (ت) تعني الدرجة المعيارية الثانية.

(س) تعني المتوسط الحسابي .

(س) تعني الدرجة الخام.

(ع) تعني الانحراف المعياري.

تم تطبيق المعادلة الإحصائية السابقة لاستخراج المعايير الثانية 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 ومرwan عبد المجيد.

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

الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام بالثانية
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 المعاييرية المقابلة لها، حيث كانت الدرجة الخام 84 ثانية (1.24 دقيقة) أقل زمن (أفضل درجة) يحصل عليه أحد أفراد الشرطة المستجدين، وبالتالي تكون الدرجة المعاييرية المقابلة لها مقدارها (65.9) وأعلى زمن كان 178 ثانية (2.58 دقيقة)، وبالتالي تكون الدرجة المعاييرية المقابلة لها 23.7.

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

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

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

سليم عبدالمجيد الجزارى

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

الدرجة المئينية	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 ثانية (1.23 دقيقة) على الاختبار المستخدم بهذه الدراسة يحصل على الدرجة المئينية مائه، والذي يسجل زمن مقداره 183 ثانية (3.03 دقيقة) أو أكثر يحصل على الدرجة صفر، ومزيداً في الحصول على مستوى معياري ذات توزيع أقل لهذه الدرجات، وذلك حسب ما تقتضيه مصلحة العمل ووقته فقد 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	فأعلى من ذلك 183		

وضع مستويات معيارية لاختبار المونع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة
سليم عبدالمحيد الجزائري

يتضح من الجدول (6) أن الذي يسجل زمناً يتراوح ما بين 83 إلى 84 ثانية (1.23 إلى 1.24 دقيقة) يحصل على الدرجة العليا ألا وهي خمسون، والذي يسجل زمناً مقداره 183 ثانية (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	فأكثر - 183	13	134 – 131

يتضح من الجدول (7) أن الذي يسجل زمناً يتراوح ما بين 83 إلى 86 ثانية (1.23 إلى 1.26 دقيقة) فأقل يحصل على الدرجة العليا ألا وهي 25، والذي يسجل زمناً مقداره 183 ثانية (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 ثانية إلى 92 (1.32 إلى 1.23 دقيقة) يحصل على الدرجة العليا لهذا الاختبار وهي 10 والذي يسجل زمن 183 ثانية 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 لأنشغالهم في التحضير لخريج الدفعة السابقة، حيث يتطلب منهم ذلك التدريب مع الخريجين لحضور العرض العسكري وتسلم الرأية منهم.

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

سليم عبدالمحيد الجزارى

الاستنتاجات:

1. تقيين اختبار الموانع المصغر المستخدم في الدراسة إذ حصل على صدق الخبراء، وتم التأكيد 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 الثانية، وذلك في حال جمع درجات الاختبار مع اختبارات أخرى.

ب. معايير المئوية 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 البدنى للشرطة المستجدين في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة.

2. عمل دراسة لتقنيين اختبار الموانع المصغر، وذلك باستخدام البندقية.

3. عمل دراسة لتقنيين 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 بتطبيقاتها.

5. وضع مستويات معيارية للدارسين الجامعيين في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة وفقاً لنتائج اختبار الموانع المصغر.

المراجع

- علاوي، محمد؛ و رضوان، محمد (1979). - القياس في التربية الرياضة وعلم النفس الرياضي.
- علاوي، محمد (1992). علم التربیة الرياضي، دار المعارف.
- الجزازي، سليم (1992). بناء بطارية اختبار لقياس اللياقة البدنية للتلاميذ العسكريين بجامعة مؤة، 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 ورفلی، حسن (2002). تحديد مستويات معيارية للياقة الحركية اطلب الاختصاص في الجمناستيك الفني، مجلة التربية الرياضية، المجلد 11، العدد 3.
- باکیر، محمد (2009). بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية للطلبة الذكور في مادة الأعداد البدني في كلية التربية الرياضية.
- البليهشي، محمد (2004) تحديد مستويات محكمة المرجع لأهداف اللياقة البدنية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
- محمد، ندى رياض؛ والحمداني، مؤيد، والسامرائي، محمد (1999). إيجاد درجات معيارية لاختبارات اللياقة البدنية.
- شير، 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 واحتضاناتها.
- 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؛ والصديق، عبد الباسط (1993). وضع مستويات معيارية لاختبار الأوروبي للleiقة البدنية والتلاميذ من 13-15 سنـه.
- أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. (1979). معلومات عامة، سلطنة عمان، مسقط.

References

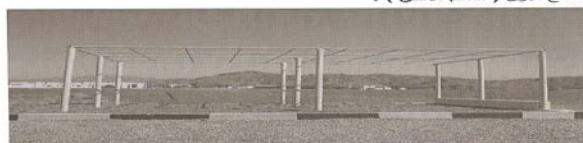
- Abdel Fattah, M.(1995). Contraindications and police training between physical preparation and hands-on training. Dubai Police.
- Abdel Rahim, M., & El-Sadiq, A.(1993). Setting standard levels for the European fitness test and pupils from 13 to 15 years.
- Albalyhesi, M.(2004). Determination of reference 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-Waraq 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.

المكان المطلوب (السلام الأفقي) :



المواصفات :
كل منها ٦٠٠إنش . مثبت على سطحة أصلية من الخشب سمك كل منها ٢٠٥إنش
هي بداية المانع من الأسفل جدار صغير بارتفاع ٥ سم للمساعدة في التعلق بالسلم

المقادير :

- المرمى ٣٠ امتار .

- الطول ٦ امتار .

- الارتفاع ٢٠٥ متراً .

- المحد بين المانع والآخر ٦٠٠ سم .

طريقة الأداء :

بعد الانتقال بالذيل وبالوقوف على الجدار أسلك المانع ثم يتعلق بالجدرن
ويبدأ في الارتفاع بالذيل وبالتبادل إلى الأمام حتى نهاية المانع ، ثم يلقي ويدرك على
القدمين سما ويختلس نفس الركبيتين قليلاً لامتصاص الصدمات وتحميتها للإصابات .

شروط الأداء :

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

الأخطاء الشائعة :

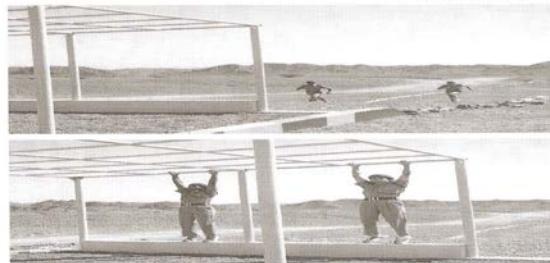
- اللزول بعد البداية والتعلق أكثر من مرة .

- اللزول في آخر المانع على قدم واحدة .

- الهدف من التدريب على هذا المانع :

التدريب على هذا المانع مفيد في تقوية عضلات الذراعين وزيادة درجة تحملها
للأداء والاستمرار فيه للأطول فترة ممكنة ، كما أنه يسهم في تنمية الرشاقة
والمرنة .

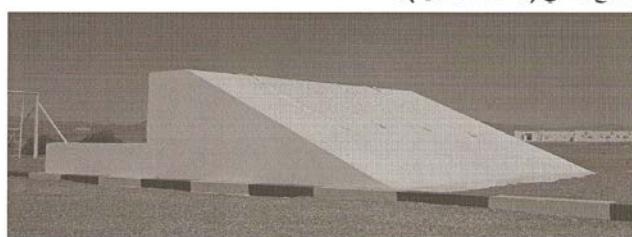
طريقة الأداء بالصور :



وضع مستويات معيارية لاختبار المانع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة

سليم عبدالمحيد الجزارى

المانع الثاني (المانع المائل) :



المواصفات :

هذا المانع يتكون من ثلاثة أجزاء ، الأول منها عبارة عن جدار إسمنتي مائل معلق فيه أربعة حبال من الأعلى ومتذبذبة للأمام . الجزء الثاني فيه قاعدة في الأعلى للوقوف عليها وتعليق 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 درجة .
- طول الحبال ٣ أمتار .

٢- قاعدة الثبات :

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

٣- حوض القفز :

- الطول ٢،٧٥ متر .
- العرض ٥ أمتار .
- الارتفاع متراً واحداً .

طريقة الأداء :

الاقتراب بأقصى سرعة لتصعود الجدار وفي المتخصص بالقفز الجبل المتدربي وبمساعدة يصعد أعلى الحاجز ويقف على قاعدة الثبات ويترك الجبل وبعدها يقفز داخل حوض القفز بالرجلين معاً مع مراعاة ثني الركبتين أثناء التزول لامتصاص الصدمات ، ثم يقفز على الأرض ويواصل الجري إلى الحاجز الثالث .

شروط الأداء :

يجب النقاطح الجبل المتدربي على الجدار المائل أثناء الجري وفي حالة الفشل في النقاطه يجب الالتفاف إلى الخلف والعودة إلى المحاولة مرة أخرى .

الأخطاء الشائعة :

- عدم استخدام الجبل عند المصعود .
- عدم الوقوف على قاعدة الثبات .

- عدم إرجاع الجبل إلى الجهة الأمامية للجدار المائل .

- القفز على رجل واحدة في حوض القفز وعلى الأرض .

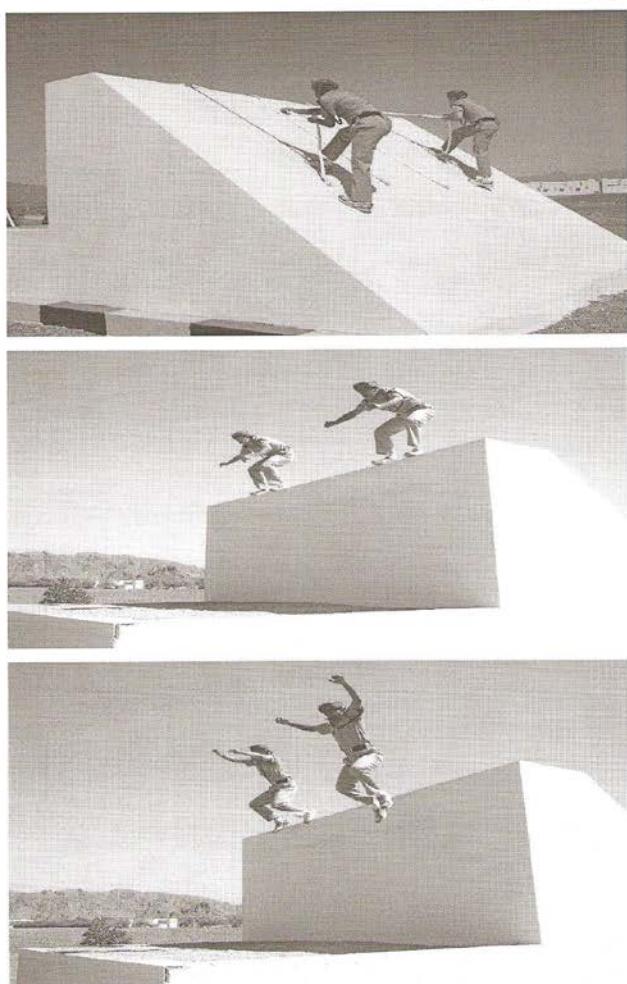
الهدف من التدريب على هذا المانع :

التدريب على هذا المانع مفید في تقوية عضلات الذراعين والرجلين . أيضاً التعود على الجرأة وعدم الخوف من المرتفعات ، ومعرفة كيفية تسلق الجدار بالحبال .

وضع مستويات معيارية لاختبار المونع المصغر المستخدم في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة

سليم عبدالمحيد الجزارى

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 التتحقق 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: 29/10/2014م.

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

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

عثمان تركي التركي

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 وجهاً لوجه، وحيث أنهم جمياً متبعون ولا يوجدون عملياً في مكان واحد وإنما يتلقون من خلال نظم الاتصالات ويتفاعلون وبتفاوضون 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 المتطرورة التي تستطيع أن تقدم قيمة مضافة على التعليم التقليدية، حيث يستطيع الطالب من خلال التعليم الافتراضي الحصول على قدر أكبر في التحكم، حيث أنه مصمم على أساس المحتوى النوعي وأالية تقديم المادة على النحو الأفضل بما يتناسب تماماً مع المحتوى، وهذه العلاقة المطردة 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 المترامنة، وقد يقل عدد المتعلمين إلى أن يصبح تعلمًا فرديًا وعندها يكون أكثر استقلالية. وبالنسبة لعامل الزمن فان 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

وبيئة التعلم الافتراضي Virtual Learning المبنية على الشبكة العنكبوتية Web-based يكون التفاعل فيها عن بعد وذلك لتوفر 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 والفضول الإلكترونية والبريد الإلكتروني ومنتديات الحوار وغيرها من الأدوات. وبهذا فإن 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 هيكلة 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 استخدام 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) لبناء عليه النموذج التدريبي، حيث يبني 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 التربوية المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وخبراته وسلوكه.

المرحلة الثانية: التصميم

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

المرحلة الثالثة: التطوير

ويتم في هذه المرحلة تحويل التصميم إلى منتج تربوي 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.

لمرحلة الرابعة: التنفيذ

بعد استكمال المراحل السابقة يتم تنفيذ النموذج التربوي.

لمرحلة الخامسة: التقويم

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 الطالب داخل حجرات الدراسة، بالإضافة إلى وجود ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة وانفجار معرفي متوازٍ. ونتيجة للترانيم الزمني لهذه التحديات فقد ظهر ما يطلق عليه بيئة التعلم الافتراضي والتي تعتبر داعماً لنظام التعليم التقليدي في ظل بناء الطالب لمعرفته بنفسه، كذلك فإن بيئة التعلم الافتراضي تحد من النفقات الكبيرة التي تتفق في التعليم بالنظام التقليدي، كذلك يتميز بيئة التعلم 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.

وتتعدد مشكلة البحث في القصور في انتهاج بيئة التعلم 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 وتقديمها وانتقادها 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 ينماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة. مما يستدعي أهمية اقتراح رؤية مستقبلية لمناهج التعليم وطرق تدريسها بما ينماشى 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 مرنٍ وذلك في بيئة تعلم تتسم بالتعاون والتفاعلية.

ومما سبق تتلخص 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 بيئات التعليم الافتراضي، لذلك فالدراسة تقوم على دراسة مدى فاعلية هذا النهج الحديث في طرق التعليم.

أسئلة البحث:

1. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئه التعلم الافتراضية في تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
2. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئه التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
3. ما فاعلية استخدام نموذج قائم على بيئه 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 بيئه التعلم الافتراضية.
3. قياس فاعلية التعلم في بيئه افتراضية على كل من التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية.
4. إعداد نموذج مقترن لكيفية بناء بيئه تعلم افتراضية.

أهمية البحث:

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

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية لمستوى التحصيل.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متسطي 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 متواسطي 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 وتمكن 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 للمتعلم الإحساس بأنه يتواجد في بيئة تعليم تقليدية.

التحصيل: يعرّفه عالم (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-Al (Laqani, 2003) بأنه مدى استيعاب الطالب لما فعلوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقيس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

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

مهارات التفكير: هي المهارات العقلية على مستوى التحليل والتركيب والتقويم

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

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

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

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

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه نشاط عقلي يمارسه الطالب أثناء تعلمه المحتوى لجمع وتركيب الأجزاء الصغيرة.

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

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

المهارات المعلومانية: هي مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمصادر المعلومات الإلكترونية الازمة للطالب لتمكينه من التعلم في بيئة إلكترونية بحيث يتمكن من استقبال المعلومات، والبحث عنها ومعالجتها إلكترونياً (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 الفاعالية بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (Keys et al, 2009)

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

وتعرفها عاليه (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 الازمة 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 والتقويم.
3. اقتصرت الدراسة على قياس بعض مهارات التحصيل: التذكر، الفهم، التطبيق والتحليل.
4. خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1436/1435

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

الإطار النظري للدراسة

تعد المهارات من العناصر الهامة في مجال العلوم فهي تساعده 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 والمخبرات الافتراضية (Al-Ajani, 2010).

مفهوم المهارة:

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

كما يعرّفها 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 تكيف الأداء وفقاً للظروف المتغيرة.

ويعرفها الباحث في هذا البحث بأنها مجموعة من الكلمات التي تمثل دلالة حقيقة 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. تكون المهارة من العديد من الاستجابات أو السلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية أو الجسمانية.
3. تبني المهارة على المعلومات والمعرفة التي يتم استخدامها في أداء عمل معين مع ملاحظة أن المعرفة وحدها لا تكفي لإتقان أداء المهارة.
4. ينمّي 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 تتميمية، وت تكون هذه التتميمية بالمارسة 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 التأزر 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 الرجع، وهذا يعني إن المهارة تتطلب قدرًا من التتابع الزمني دون إبطاء.
2. النضج: يعتبر النضج شرطا هاما وأساسيا، فهناك الكثير من المهارات التي تعتمد على التأزر النفسي حركي، مما يتطلب من المتعلم أن يصل إلى مرحلة من النضج تسمح له بأداء هذه المهارات، وكل 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 بالعمدي أو الماهر.
4. التغذية الراجعة: تعتبر التغذية الراجعة من المبادئ الهامة لتمكن المتعلم من اكتساب وتعلم المهارة، وقد تكون التغذية الراجعة خارجية (المعلومات التي يمكن الحصول عليها من وسائل الإدراك كالسمع والبصر) مثل المعلومات التي يقّمها 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 التغير في الأداء تحت شرط الممارسة، وتنصل أهمية الممارسة في أنها تعمل على ربط الفكر (الجانب المعرفي) والعمل اليدوي، فتكرار 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 دورا هاما في عملية اكتساب المهارات بشرط أن يكون المتعلم على دراية كافية بطبيعة الأداء الجيد، وهذا يتطلب بدورة تحليلا للمهارة، وتوجد عدة وسائل لتحقيق التوجيه والإرشاد إلى طبيعة الأداء الجيد ومنها:

العرض التوضيحي للمهارة، والوصف اللفظي للمهارة، وتنفس المهمة، والتسميم الذهني، والدراسة القبلية

المهارات المعلوماتية:

تسهم المهارات المعلوماتية في إعداد وتجهيز المتعلمين لمواكبة المتطلبات العملية التكنولوجية بصورة وظيفية في بيئة معلوماتية إلكترونية (Hejazi, 2008)، وتتضمن 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. وما لا شك في أن اكتساب مهارات التعامل مع أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا يمكن أن يتم إلا بالمارسة الحقيقة 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 بيلاند (Yelland, 2005) على أهمية تدريس المهارات المعلوماتية للأطفال الروضة بصفة تكاملية مع المناهج الدراسية المختلفة، لما لها 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 و مباشرة ما

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

عثمان تركي التركي

بين المهارات المعرفية وكل عناصر ومكونات المنهج، وتكاملها مع الأعمال الصحفية التي تتم داخل حجرة الدراسة وربط المهارات المعرفية بصورة شاملة ومنطقية.

وتتجدر الإشارة إلى أن التكامل بين المهارات المعرفية 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 يتاح للمتعلمين إمكانية الوصول للمعلومات وتحديد ها وانتقائها وتقييم مدى دقتها و المناسبتها 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 قيمة الدليل أو الادعاء. ويعرّفها السعدني، (Assadani, 2006) بأنها مجموعة الخطوات التي يقوم بها الإنسان عندما تواجهه مشكلة أو موقف غامض ويحتاج إلى تقدير، ويعرّفه حبيب، (Habib, 1996) بأنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة وإنقاذه، كما يعرّفها (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، وتمثل 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، وضوحيه، بنائه، الفاظه....) (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 الأساسي 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 تزويذ الطلبة بمصادر تعلم مختلفة ومثيرة لممارسة أنشطة التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وتفعيلهم على التفكير بما يشاهدونه أو يسمعون عنه للوصول إلى تفسير أو قاعدة أو تعليم ، (Al-Heala, 2002).

وتسمى البيئة التعليمية الجيدة والغنية بمصادر التعلم المختلفة في تحفيز وتدعم مستويات التفكير العليا لدى الطلبة، فهي تساعد على الحوار والمشاركة وإبداء الرأي واقتراح البدائل وتجربتها، 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 يتعلم 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 التعلم الجيد والقائم على التركيز والانتباه.
- توزيع التمرين: يجب أن تتم عملية التعليم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة.
- الطريقة الكلية: أي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته القصصية.
- 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, 2008) و (Abdulaziz, 2006) أنه يمكن استخدام الأساليب التالية في قياس التحصيل الدراسي:

1. الامتحانات القصيرة Short Quizzes: تقيس قدرة المتعلم على استدعاء وفهم المعرفة.
2. الاختبارات الفصلية والنهائية
3. الاختبارات المقالية Essays: تقيس القدرات المعرفية وخاصة فيما يتعلق منها بالتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.
4. ملفات الإنجاز E-Portfolios: أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية وتستخدم لتجميع منظم لأعمال الطالب الهدافه ذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى، ويتم تكوينها من خلال المتعلم تحت إشراف و-tonجيه المعلم.
5. الاختبارات النظامية وغير النظامية، والتقويم الذاتي، والمقابلات، ملاحظة المتعلمين، 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 كالميل 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) وستركز 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 بيئه تعلم مجسمة مولدة بالحاسوب الآلي بحيث تكون بديلاً عن الواقع الحقيقي وتحاكيه وتمكن الطالب من الانغماض فيه والتفاعل معه والتحكم فيه باستخدام وسائل خارجية تربط حواسه بالحاسوب الآلي. ويعُد التعلم الافتراضي نوعاً حديثاً من أنواع التعلم عن بعد، حيث يستخدم التقنيات الإلكترونية الحديثة والإمكانات المتقدمة لشبكة المعلومات والاتصالات لتسهيل التعليم والتعلم، وينتج ذلك وصول المتعلم للمحتوى متجاوزاً الحاجز الجغرافي وال زمني.

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 الطالب من خلال تصميم وتمثيل معلومات ثلاثة 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 متعددة، حيث أن بيئة الواقع الافتراضي قابلة للسيطرة عليها وتحديد مكوناتها.
3. يتتيح الواقع الافتراضي التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية ومعايشة المعلومات.
4. يظهر الأشياء ثلاثة الأبعاد.

ونقوم ببيئة التعلم الافتراضي على الدمج بين عناصر تعلم متعددة، فهي تتضمن نصوص مكتوبة، وصور ورسومات ثابتة ومتحركة، وخراطط وجداول ورموز، وأصوات وموسيقى، مع إتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل معها من خلال تحكمه 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 تتحول طبيعتهم إلى طبيعة افتراضية.

خصائص بيئه التعلم الافتراضي:

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

كما تتضمن بيئه 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 للعالم الافتراضي ثلاثة الأبعاد.
2. نظم إدارة التعلم: تتضمن إدارة تسجيل الطالب وأنشطة التعلم وإدارة الاختبارات المتنوعة.
3. شبكات التعلم والتفاعل الشخصية المؤسسية: كالفضول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو.
4. تطبيق تخزين تقييمات وإنناج الطالب.

برامج الفصول الافتراضية غير المتزامنة (Ezz, 2014):

Web Course Tools:

يعتبر من أشهر برامج الفصول الافتراضية غير المتزامنة، 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 المتزامنة، والمتحركة بأربع عشرة لغة.

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

عثمان تركي التركي

Black Board برنامج

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 وال الحوار والمناقشة بين الطلبة والمعلمين، وكذلك سهولة بناء التقارير الإحصائية عن إجابات الطلاب، وتزيد الطلاب باللغة الراجمة 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.

EMES برنامج

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.

MOODLE نظام إدارة التعليم

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

Claroline برنامج

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

جسور نظام برنامج

هو أحد برامج التعليم 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 التعليم الإلكتروني 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 وزارة 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 2009/2010 في موضوعين من مقرر الكيمياء وهما التغيرات الكيميائية والمواد المستخدمة في المعمل وقد توصلت الدراسة إلى أن المعامل الافتراضية لها نفس فاعالية المعامل الحقيقة عند إجراء التجارب المعملية وتتوفر 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 الحاسوب 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

والتعلم 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.

(Yurt&Sunbul, 2012)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير نموذج قائم على الأنشطة باستخدام بيئة التعليم الافتراضي وأشياء ملموسة على مهارات التفكير المكاني (خلط من مهارات الفهم والاستيعاب والتنظيم وتقسيم 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 وت تكون من 29 طالب والتي من خلالها يتم اختبار نموذج على أساس الأنشطة مع أشياء ملموسة (مكعبات ربط) ومجموعة تجريبية ثانية تتكون من 29 طالباً، و يتم اختبار نموذج على أساس الأنشطة مع بيئة تعلم افتراضية، ومجموعة ثلاثة ضابطة. وقد تم اختيار 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.

(Ahmad, 2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترن 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

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

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

دراسة محمد، (2012)

تناول الباحث في هذه الدراسة أثر بيئات التعلم الافتراضية على إكساب الطالب بعض مهارات تأمين الحاسب، وقد أجرى الباحث هذه الدراسة لما لاحظه من تدني الأداء المهاري لطلبة الفرقـة الثالثة في كلية التربية النوعية في جامعة المنيا في تأمين الحاسـب ضد المخـاطر والتهديدـات الأمـنية، وقد قام الباحـث بـتطبيق المنهـج التجـريبي من خـلال تقـسيم عـينة الـبحث إلى مـجمـوعـة تـجـريـبية أولـى تـضـمـن 10 طـلـبة استـخدـموا بـيـئة التـعـلـم الـافـتـراـضـية، وـمـجمـوعـة تـجـريـبية ثـانـية تـضـمـن 10 طـلـبة استـخدـموا بـيـئة التـعـلـم الشـخـصـية، وقد أـجـرـى البـاحـث الـقـيـاس القـبـلي والـبعـدي من خـلال بطـاقـة مـلاحـظـة وـمـقـيـاسـاتـ اـتـجـاهـ، وقد أـثـبـتـ نـتـائـجـ الـبـحـث وجودـ تـأـثـيرـ إـيجـابـيـ كـبـيرـ لـبـيـئـيـ التـعـلـمـ عـلـىـ الأـدـاءـ المـهـارـيـ لـلـطـلـابـ، كماـ أـثـبـتـ الأـثـرـ الإـيجـابـيـ عـلـىـ اـتـجـاهـ الـطـلـابـ فـيـ إـقـبـالـهـمـ الشـدـيدـ عـلـىـ اـسـتـخدـامـ بـيـئةـ التـعـلـمـ الـافـتـراـضـيـ وـبـيـئةـ التـعـلـمـ الشـخـصـيـةـ وـلـمـ تـثـبـتـ الـدـرـاسـةـ نـقـوـقـ إـحـدـاـهـمـاـ عـلـىـ الـآـخـرـيـ.

دراسة جـوـادـ الـوـبـيـ (Guadalupe, 2011)

تعـرضـ البـاحـثـ فيـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ لـفـاعـلـيـةـ بـيـئةـ التـعـلـمـ الـافـتـراـضـيـ عـلـىـ التـحـصـيلـ الـدـرـاسـيـ لـلـطـلـبـةـ منـ خـلالـ إـجـرـاءـ مـقـارـنةـ بـيـنـ عـدـةـ طـرـقـ فيـ التـعـلـيمـ، حيثـ قـامـ البـاحـثـ بـإـجـرـاءـ مـقـارـنةـ بـيـنـ ثـلـاثـ طـرـقـ للـتـعـلـيمـ (محاـكـاةـ لـلـتـعـلـيمـ الـافـتـراـضـيـ الـواـقـعـيـ، مـحاـكـاةـ لـلـتـعـلـيمـ التـقـليـديـ، وـالـتـعـلـيمـ منـ خـلالـ المـخـبـراتـ التـقـليـديـ)، تمـ تـطـبـيقـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ طـلـبـةـ كـلـيـةـ الـعـلـومـ فـيـ المـرـحلـةـ الجـامـعـيـةـ الـأـولـىـ فـيـ جـامـعـةـ Extremaduraـ فـيـ أـسـبـانـياـ فـيـ الـعـامـ الـدـرـاسـيـ 2009/2010ـ، وـقـدـ اـسـتـخدـمـ الـبـاحـثـ المـنـهـجـ التجـريـبيـ، فـقـدـ تـكـوـنـتـ عـيـنةـ تـتـضـمـنـ الـطـلـبـةـ الـدـرـاسـيـنـ منـ خـلالـ المـخـبـراتـ التـقـليـديـةـ.

وـقـدـ أـثـبـتـ الـدـرـاسـةـ أـنـ الـطـلـبـةـ الـذـينـ تـعـلـمـواـ مـنـ خـلالـ بـيـئةـ التـعـلـيمـ الـافـتـراـضـيـ حـصـلـواـ عـلـىـ أـدـاءـ أـكـادـيمـيـ أـعـلـىـ مـنـ الـدـارـسـيـنـ مـنـ خـلالـ طـرـيقـةـ التـقـليـديـةـ فـيـ التـعـلـيمـ وـمـنـ الـطـلـبـةـ الـذـينـ اـسـتـخدـمـواـ المـخـبـراتـ فـيـ التـعـلـيمـ.

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

عثمان تركي التركي

دراسة سلمان، (Salman, 2010)

تناول 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 الحاسوب الآلي في جامعة عين شمس في مصر، وقام الباحث بتصنيف العينة إلى طلاب ذوي "الضبط المعرفي" بمعنى أنهم يوزعون انتباهم بطريقة منتظمة عندما يفحصون مجال المعلومات التي تتضمنها البيئة المحيطة، ومجموعة أخرى ذو "ضبط الفحص" وهم الذين يوزعون انتباهم بطريقة غير منتظمة أي سيئة التنظيم نسبياً، واستخدم الباحث المنهج التجاري 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 2006/2007 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 للطالب، وتجعل المقررات الدراسية أكثر سهولة لفهم المقرر الدراسي لما تضمنه بيئه التعلم الافتراضي من ألوان جاذبة ورسوم متحركة لشرح أي مقرر دراسي بطريقة مبسطة مما يجعل موضوع المقرر الدراسي

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

أكثر سهولة للطالب، وقد أضاف الباحث في هذه الدراسة أن المعامل الافتراضية ليست بديل للمعامل الحقيقة 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 شبة 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 ثمانى مهارات يحتاجها طلبة المرحلة الثانوية للتعامل مع مجتمع المعلوماتية وقد حددها الباحث بناء على نتائج دراسة (Richard, 1999) كما يلى:

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.
 - حـ. أهمية تكامل المقررات والمناهج الإلكترونية مع المهارات المعلوماتية
 - كـ. 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

لطلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 1434/1433

الجنس	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطالب
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 فصل 1/1 (مجموعة تجريبية) و 3/1 (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 دريسية 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 والتقويم وبعض من المعلمين من 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 البعدى للدراسة، وقد بلغ

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

عثمان تركي التركي

متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (7.03) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (6.98)، ولمعرفة دلالة الفروق في متوازنات 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

للفرق في متوازنات 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 المعلومانية.
2. تحديد مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلومانية
3. اختبار 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 والمعلومانية على طلبة العينة الاستطلاعية من أجل حساب الثبات والتمييز للفقرات.
9. تحديد درجة الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ 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 مقترن لبيئة التعلم الافتراضي
14. تسجيل النتائج
15. وضع التوصيات والمقترنات
- نتائج الدراسة ومناقشتها:**

اختبار الفرض الأول

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متسطي تلاميذ عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والتي تدرس في بيئة تعلم افتراضية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية بالنسبة للتحصيل (الذكر - 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 الدالة الإحصائية لقيمة T لمعرفة اذا كانت الفروق دالة إحصائيا 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 التجريبية والضابطة في مهارات التحصيل في الاختبار البعدي

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

* دال إحصائيا 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 البعدى دال إحصائيا عند مستوى (0.05). ولمعرفة الفروق لصالح أي من المجموعتين قام الباحث بحساب T-Test لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل البعدى.

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

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

* دال إحصائيا 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)، ويتبين 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 الصفرى، 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)، ويتبين 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 الصفرى، 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)، ويتبين 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 الصفرى، 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)، ويتبين 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 الصفيري، 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.

وتفق 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 المعامل الافتراضي وأدى إلى كفاءة عالية في عملية التعليم. كذلك مع دراسة (Balmush & Dumbraveanu, 2005) والتي هدفت إلى إنشاء معامل افتراضي في الفيزياء وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للمعامل الافتراضي أثر إيجابي على أداء الطلاب، حيث أدى التعليم في معامل افتراضي إلى فهم أعمق للظواهر الفيزيائية مع إمكانية فحص الظواهر الفيزيائية الكامنة التي لا يمكن التعرف عليها في المعامل 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 التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل البعدى.

جدول (5) تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين

التجريبية والضابطة في مهارات التفكير في الاختبار البعدى

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		
الكلى	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 إحصائيا 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 البعدى دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

جدول (6) نتائج اختبار T للفروق بين مستوى التفكير

في المجموعتين الضابطة والتتجريبية في التطبيق البعدى

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

* دال إحصائيا عند مستوى 5%

من الجدول (6) يتضح ما يلى:

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)، ويتبين 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 (1) وبالتالي فإن الباحث يرفض الفرض الصافي، 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)، ويتبين 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 الصفيري، 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)، ويتبين 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 الصفيري، 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 التایوانية. 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 المقترن 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 البعدى

جدول (7) تحليل التباين المصاحب لقياس المجموعتين

التجريبية والضابطة في المهارات المعلوماتية في الاختبار البعدى

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

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 بين المجموعات	5.329	1	5.329	2.74
	داخل المجموعات	29.742	1	29.742	*13.985
	المجموع	112.895	57	1.98	
	المجموع	3542	60		
التلخيص الجيد المصحوب بالثوثيق	المتغير المصاحب بين المجموعات	9.452	1	9.452	4.98
	داخل المجموعات	44.541	1	44.541	*18.785
	المجموع	159.782	57	2.80	
	المجموع	9745	60		
العرض الجيد للمعلومات	المتغير المصاحب بين المجموعات	10.652	1	10.652	6.42
	داخل المجموعات	50.361	1	50.361	*20.49
	المجموع	169.875	57	2.98	
	المجموع	11874	60		
توظيف المعلومات في التعامل مع القضايا والمشاكل المختلفة	المتغير المصاحب بين المجموعات	11.122	1	11.122	7.98
	داخل المجموعات	52.115	1	52.115	*22.75
	المجموع	173.742	57	3.04	
	المجموع	15452	60		
المهارات المعلوماتية الكلية	المتغير المصاحب بين المجموعات	356.87	1	356.87	
	داخل المجموعات	954.72	1	954.72	23.362
	المجموع	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 البعدى

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	58	6.74	0.05
اختيار مصادر المعلومات المناسبة	التجريبية	30	8.45	2.24	58	7.89	0.05
	الضابطة	30	4.23	1.12	58	7.89	0.05
القدرة على تحديد المعلومات المطلوبة	التجريبية	30	9.74	2.32	58	8.45	0.05
	الضابطة	30	4.55	1.24	58	8.45	0.05
المقارنة بين المعلومات والقدرة على تقييمها	التجريبية	30	10.65	2.65	58	9.12	0.05
	الضابطة	30	4.74	1.35	58	9.12	0.05
التخيص الجيد المصوب بالتوثيق	التجريبية	30	12.36	2.71	58	10.66	
	الضابطة	30	4.89	1.64	58	10.66	
العرض الجيد للمعلومات	التجريبية	30	13.49	2.80	58	11.87	0.05
	الضابطة	30	6.49	1.73	58	11.87	0.05
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	58	13.98	0.05

* دال إحصائية 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)، ويتبين 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 الصافي، 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)، ويتبين 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 الصافي، 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)، ويتبين 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 الصافي، 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)، ويتبين 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 الصافي، 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)، ويتبين 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 الصافي، 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)، ويتبين 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 الصافي، والقول 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)، ويتبين 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 الصافي، ويقبل بالفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (65%) 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.

وتفق 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، وإنقانهم 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 تعلّموا 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 يبني 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 يتبيّن 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

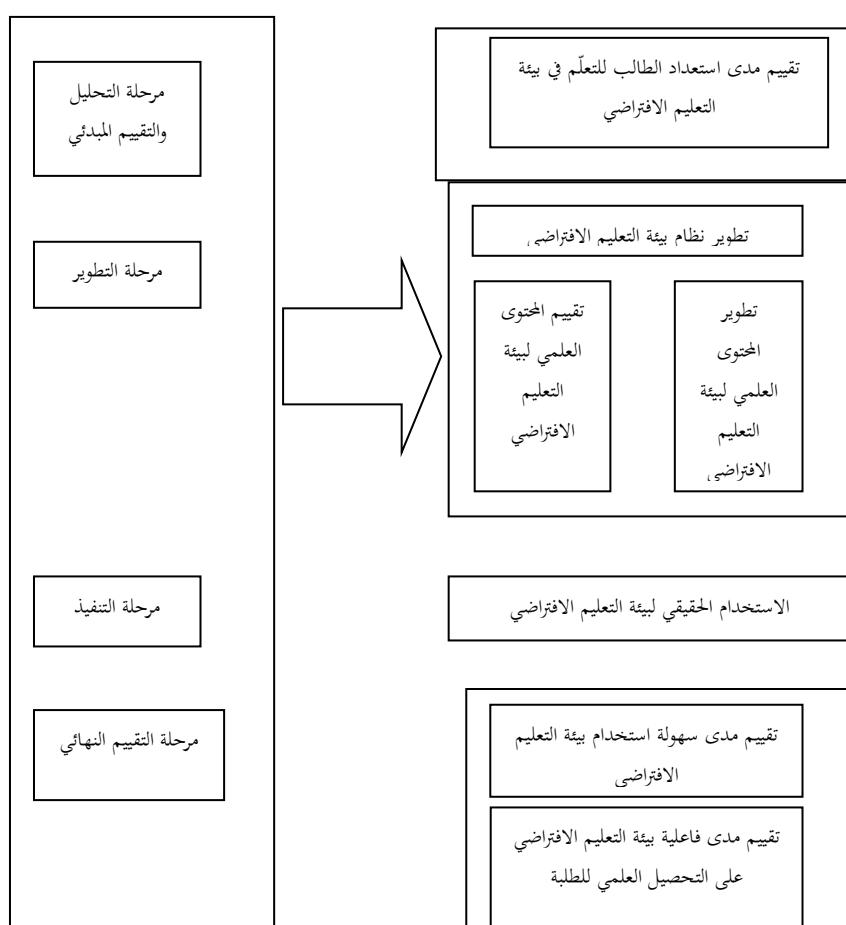
التحصيل الدراسي ومستوى التفكير وتحسين مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات. وبناءً على النتائج السابقة يقترح الباحث نموذج للتعليم الافتراضي يمكن الاستعانة به عند تنفيذ بيئة تعليم افتراضي، يتكون النموذج من أربعة مراحل:

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 ...

عثمان تركي التركي

مرحلة التحليل والتقييم المبدئي:

وتنتمن التعرف على مدى استعداد الطلبة لنقبال التعليم الافتراضي ومدى امتلاكهم للمعرفة التكنولوجية والتي تمكّنهم من الاستخدام الفعال لبيئة التعليم الافتراضي.

مرحلة التطوير:

ويتم فيها العمل على بناء بيئة التعليم الافتراضي بناء على نتائج التحليل والتقييم المبدئي بما يناسب 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.

الوصيات

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، أمالأحمد (2010). علم النفس التربوي، القاهرة المكتبة الأكademie. 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.
- أبوجحوج، يحيى محمد (2005). فاعلية الوسائل 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 (فaid)، 31 يوليو - 3 أغسطس، 451-480.
- الجمال، رشا محمد (2009). فاعلية برنامج محاكاة لتنمية مهارات إنشاء شبكات الحاسوب 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

السعدي، 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 النفسي - 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، ص 165.

عزمي، نبيل جاد (2014). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة.
عيسي، سامي عبد الحميد محمد (2004). فاعلية برنامج كمبيوتي 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 والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية.

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

حبيب، مجدي عبدالكريم (1996). التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 33.

مصطفى، حسام الدين (2009). الجامعه 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 وسائل متعددة مقترن 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 عطيه (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.

شبات، خالدة عبدالرحمن محمد (2008). فعالية استخدام نموذج قائم على مهارات التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلب 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، محى 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 الحاسوب 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 الإنترنوت على تنمية المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات بجدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (85)، 85-22.
- عز، هبة الله أحمد محمد. (2014). برنامج تدريبي مقترن لتطوير استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الفصول الافتراضية بالجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ثوبني، 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 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.
- 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-Ajam, 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.

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., & Dumbravianu, 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.) Jeddah, 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., Nejdl,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.
- Khamis, 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 bAttitudes 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.ac.uk/publications/99/04rev/doc.

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

عثمان تركي التركى

-
- Salman, A. (000). Impact of Using IntelligentVirtual 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](http://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-Marefa. 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 للصم في محافظة الكرك لعام الدراسي 2012/2013 وبالبالغ عددهم (76) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد استخدمت الدراسة مقاييس معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الإعاقة السمعية، حيث تكون من خمسة مجالات، وهي: (الأكاديمي، النفسي، الصحي، الاجتماعي، الإمكانيات).

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- جاءت معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى ذوي 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 ($\alpha \geq 0.05$) 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 ($\alpha \geq 0.05$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمستوى الإعاقة.

أوصت الدراسة بإزالة الحواجز والمعيقات التي تحول دون ممارسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من ممارسة الأنشطة الرياضية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ قبول البحث: 9/8/2014م.

2014م.

© 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 Governorate. 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 red of the obstacles and boundies that forbed them of practising in the physical activities.

المقدمة والإطار النظري:

تُعد الأنشطة الرياضية من البرامج الهامة التي تعمل على تربية 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 بذاته، له قواعده ونظرياته وأسسها العلمية والعملية، وأصبحت تمارس بشكل منهج ومقصود، وفقاً لأسس علمية متقدمة، وأصبحت تدرس على أيدي معلمين متخصصين في مجال التربية الرياضية.

وال التربية الرياضية كما يشير لوند وتنهل (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 ليتحقق 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 وسرعات حرارية تتجاوز الطاقة المصروفة خلال فترة الراحة.

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

جهاد سليمان القرعان

كما يعرّفه العنزي (Al-Enezi, 2009) بأنه نشاط تربوي يعمل على تربية النشء تربية متزنة، ومتكلمة من النواحي الوجدانية والاجتماعية والبدنية والعقلية، عن طريق برامج و المجالات 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 ولنديزي وويلك وكوريين (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 تحسن 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 والراهقة، 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 وسكidan (Leiberman, 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 راثبون 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) بينما أن التربية الرياضة ضرورية لإعادة التأهيل الاجتماعي والبدني للمعوقين لأنها تساعد على تنمية الشخصية بكل وتمنحهم القدرة والشجاعة على النمو والتحسن.

كما بين كل من ليرمان 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 تضفي عليه الفرح والسرور من خلال المساهمة الإيجابية في الألعاب الرياضية.

ويوضح ادams 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 كفاعتهم 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)

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

جهاد سليمان القرعان

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

وبين شاكر ومحمد (Shaker,et al. 2012) فوائد التربية الرياضية لذوي الإعاقة السمعية ومنها تقرب 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، وتقويه العضلات والتخلص من الإفرازات الزائدة.

وأكَّدَ أحمد (Ahmad, 2008) بأنه يجب أن يراعي قبل تنفيذ الأنشطة الرياضية لذوي الإعاقة السمعية الآثار النفسية للإعاقة، وفهم طبيعة واحتياجات هؤلاء الطلبة، والمعرفة التامة بالناواحي 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 لملاءنته لهذه الدراسة، وتم اختيار 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 البنية تلتها الدوافع الفنية، ومن ثم الدوافع النفسية، وبعدها الدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية وأخيراً الدوافع المهنية.

وهدفت دراسة أوزر ونالبنت وأكلمس وباران كاياتسموت واكتوب وهترلر (Ozer, Nalbant, Baran, Kaya-samut, Aktop & Hutzler, 2013) إلى التعرف على الاتجاهات نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية التربية البدنية، تكونت عينة الدراسة من (729) معلماً ومعلمة من (81) مدرسة في تركيا، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات نحو التربية البدنية كانت إيجابية، وإنه 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: الترفية، والعوامل الاقتصادية، والدعائية، والمنافسة.

كما هدفت دراسة كنان (Kanan, 2010) إلى معرفة معوقات مشاركة طلابات 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 للطلبة 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 شيوخ تلك المعوقات تبعاً لطبيعة العينة (المعاقون، والإداريون، والمدرسوون)، حيث تكونت عينة الدراسة من (249) فرداً، وقام الباحث بجمع البيانات في خمسة مجالات أساسية، هي: (ال النفسي، الإداري، الإمكانات، الاجتماعي، الإعلامي). أشارت النتائج أن جميع معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين في اليمن جاءت موافق بدرجة كبيرة

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

جehad Sليمان القرعان

على جميع مجالات الدراسة، ما عدا المعوقات المتعلقة بالمجالين الاجتماعي وال النفسي 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 والأدلة الكلية.

أما دراسة الكزندرس وسورياتسورد وكروس (Alexandris, Tsorbatzoudis & 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 ثيسالونيكي 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 الدوسرى (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: معهدي 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 والساحات 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 المعاك 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.

وقد أقيمت دراسة من أجل التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية في الأندية الرياضية، شملت العينة (100) من القيادات المسؤولين عن تنفيذ برامج الترويح داخل الأندية الرياضية، وكذلك موظفي الشاطط الرياضي داخل النادي، كما شملت العينة (300) من الممارسين و(300) من غير الممارسين لأنشطة الرياضية في كل من نوادي القاهرة والجيزة في جمهورية مصر. وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالقيادة بأنه لا يتوفّر بالنادي صالات مغلقة لممارسة أنشطة الترويج الرياضي، ولا تتوفر دورات صحية بالقدر الكافي، أما المعوقات الخاصة بالبرامج والأنشطة أظهرت النتائج عدم وجود برامج لذوي الإعاقة، وعدم توفر عوامل الأمان 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 جسمياً، 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 كنان (Kanan, 2010)، ودراسة المتيمي (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 الدوسي-Al Dawseri, 2002) وتوصلت إلى عزوف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية عن ممارسة

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

جهاد سليمان القرعان

الأنشطة الرياضية لعدم وجود الملاعب والساحات، وفي ذات السياق هدفت دراسة عبد الحليم (Abdul-haleem, 1995) لمعرفة معوقات ممارسة التربية الرياضية للطلبة الصم وبينت وجود معوقات شملت النواحي المادية والاماكنيات، وكذلك دراسة السكدرس وسورباتسود 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 كعنان وصل حجم العينة إلى (1511)، وفي دراسات أخرى وصل إلى (136) كما هو الحال في دراسة عبد الحليم (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) طالباً وطالبة. وقد اتجهت معظم الدراسات السابقة لدراسة الموضوع من ناحية وصفية كما هو الحال في دراسة (Al Saleh, 2014) (Al Dawseri, Yahya, 2005) (Ozer,et al.,2013) (Al Motami, 2002) والدوسيي (Esmat,1999)، حيث اتجهت الدراسة الحالية. كما أن الدراسة الحالية أفادت من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس 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) (Al Motami, 2005) حيث تعتبر الأنشطة الرياضية والبدنية من البرامج الهامة التي تعمل على

تنمية كافة الجوانب التي تستند عليها الحياة الاجتماعية في العصر الحديث في العديد من التواهي الاجتماعية والتربوية والبدنية، بحيث تشمل كافة فئات المجتمع من عاديين وذوي الإعاقة، وبالرغم من الأهمية التي تكتسبها الفرق الرياضية للمعاقين سمعياً من خلال اكتشاف المواهب الشابة لدعيم الفرق الوطنية التي تشارك في المسابقات المحلية والعربية والعالمية، إلا أن الكثير من البحوث والدراسات منصب بشكل كبير على فئات النخبة، حيث إن هناك شبه إهمال في التركيز على رياضة ذوي الإعاقة؛ لذا فإن التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية يعد ضرورة ملحة ومخرجاً تربوياً اجتماعياً 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 مدربين 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 تعزيز النوع الاجتماعي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزيز للمرحلة الدراسية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزيز لمستوى الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟.

هدف الدراسة:

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

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

جهاد سليمان القرعان

أهمية الدراسة:

تكمّن 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 بتنليل هذه المعوقات إن وجدت.
- قد تقيد الباحثين في تسلیط الضوء على مثل هذه الدراسات، لما لها من أهمية في الكشف عن معيقات 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: مدى 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، الزواهرة، Al-Momani, et al. 2013). وتعرّف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقاييس 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 طاقية، 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 للاستقادة منها في الحياة اليومية، وهذه الفئة تضم: الصمم الخلقى والمكتسب (Hallahan& Kauffman&Pullen, 2009) وحسب الدراسة الحالى هم الطلبة الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في مدينة الكرك فى المرحلة الأساسية والثانوية فى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012

منهج الدراسة:

تم 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.

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

جهاد سليمان القرعان

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة

المجموع الكلي	المجموع	إناث		المجموع	ذكر		
		ثانوي	أساسي			ثانوي	أساسي
25	7	4	3	18	3	15	بسطة
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)، و Khan, 2008)، (Al-Dawesri, 2002)، (Al Motami, Yahya, 2005)، (Abdul-Haleem, 1995)، (Abdul-Haleem, 1995)، إضافةً 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 ترتيب ليكرت الرياعي (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 الفا 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 بتصويتات.

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

جهاد سليمان القرعان

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 المعياري

معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً

الدرجة	الترتيب بـ	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 الإمكانيات 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).

ويعزّز الباحث هذه النتيجة حصول مجال الإمكانيات على المرتبة الأولى من ضمن معوقات المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية إلى نقص الإمكانيات الالزمة لتنفيذ تلك البرامج، وعدم توفر الأماكن المريحة والملاعب والصالات الرياضية المجهزة والملائمة للمعاقين بشكل عام والمعاقين سمعياً بشكل خاص، حيث أنّ 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 انزعاجهم، إضافة إلى ذلك فإن أساليب التنشئة الأسرية لدى كثير من أسر ذوي الإعاقة السمعية تحاول شتي 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

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

جهاد سليمان القرعان

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.

وتفق نتائج هذه الدراسة ودراسة كل من دراسة المتيمي (Al Motami,Yahya, 2005) التي أظهرت أن محور الإمكانيات كان من أهم المعوقات لدى الطلبة المعاقين، وتفق 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). وتفق أيضاً مع دراسة الدوسرى-Al (dawseri, 2002) والتي بينت أن أسباب عزوف بعض الطلبة ذوي الإعاقة عن ممارسة الأنشطة الرياضية يرجع لعدم توفر الملاعب والساحات، وتفق أيضاً دراسة عبد الحليم- (Abdul-Haleem, 1995, Al-Saleh, 2014) التي أشارت إلى أن أكثر المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الرياضية للصم والنواحي المالية والإمكانات. كما أنها تنسجم ونتائج دراسة الصالح (Ozer, et al., 2013) 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 ($\alpha \geq 0.05$) في معوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزيز النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t) (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 لنوع 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		.38	3.68	52	ذكر	الإمكانيات
			.49	3.60	24	أنثى	ت
.001	3.641		.52	3.70	52	ذكر	النفسي
			.73	3.16	24	أنثى	
.474	.719		.61	2.73	52	ذكر	الصحي
			.65	2.62	24	أنثى	
.012	2.562		.75	3.41	52	ذكر	الاجتماعي
			.86	2.92	24	أنثى	ي
.038	2.112		.48	3.33	52	ذكر	الكلي
			.55	3.07	24	أنثى	

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية للمعاقين سمعياً، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) = 2.112، كما تبيّن 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 لنوع 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 إلى يعيشون فيه، حيث أنه مجتمع ذكري 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 بينهن أفضل من الذكور بشكل واضح، إضافةً إلى أن الذكور غالباً لا يبادرون في

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

جهاد سليمان القرعان

إقامة أي علاقات مع إقرانهم العاديين، حيث إنهم دائموا 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 للطلاب 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 والإثاث متشابهون في تصنيفهم للمعوقات التي تقف أمام ممارستهم لأنشطة 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 تعزيز 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 تعزيز للمرحلة الدراسية

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

يتبيّن من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية للمعاقين سمعياً تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث كانت قيمة (t) = 0.196، كما تبيّن عدم وجود فروق في جميع المجالات (الأكاديمي، الإمكانيات، النفسي، الصحي، الاجتماعي)، حيث كانت قيمة (t) = -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 المراحلتين مشابهة، وبالتالي فإن ارائهم ستكون قريباً 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 ($\alpha \geq 0.05$) 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) يبيّن ذلك.

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

مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإجمالي	النفسي	الصحي	الاجتماعي	الكلي
بسطة				3.18	3.73	3.78	2.73	3.56	3.40
				25	25	25	25	25	25
				.80	.35	.48	.61	.65	.39
متسطة				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	الكلـي	الاجتماعي	الصحي	النفسـي	الإمكانـيات	الأكـاديمي	الـعدد
	21	21	21	21	21	21	الـعدد
	.54	.81	.60	.70	.41	.88	الانحراف المعياري
	3.16	3.06	2.67	3.43	3.60	3.06	المتوسط الحسابـي
شديدة	30	30	30	30	30	30	الـعدد
	.56	.88	.65	.67	.47	.71	الانحراف المعياري

يتبيـن من الجدول (6) وجود فروق ظاهرـية بين المتـوسطـات الحـسابـيـة لـمـعـوقـاتـ مـمارـسـةـ الـأـنـشـطـةـ الـرـياـضـيـةـ لـلـمـعـاقـينـ سـمعـاـ تـبـعـاـ لـمـسـتـوـيـ الإـعـاقـةـ وـلـمـعـرـفـةـ فـيـ إـذـاـ كـانـتـ تـلـكـ الفـرـقـ ذاتـ دـلـلـةـ إـحـصـائـيـةـ تمـ اـسـتـخـارـاـتـ اـخـتـيـارـ(ـفـ)ـ الأـحـادـيـ وـالـجـدـولـ (ـ7ـ)ـ يـبـيـنـ النـتـائـجـ:

جدول (7) نتائج اختبار (ـفـ)

للـفـرـوـقـ فـيـ مـارـسـةـ الـأـنـشـطـةـ الـرـياـضـيـةـ لـلـمـعـاقـينـ سـمعـاـ تـبـعـاـ لـمـسـتـوـيـ الإـعـاقـةـ

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متـوسطـ المربعـاتـ	ف	الـدـلـالـةـ
الأكـادـيـميـ	.238	2	.119	.187	.830
	46.379	73	.635		
	46.616	75			
الإـمـكـانـيـاتـ	.212	2	.106	.601	.551
	12.893	73	.177		
	13.105	75			
الـنـفـسـيـ	1.883	2	.941	2.339	.104
	29.385	73	.403		
	31.267	75			
الـصـحـيـ	.056	2	.028	.071	.932
	28.700	73	.393		
	28.755	75			
الـاجـتمـاعـيـ	3.124	2	1.562	2.425	.096
	47.022	73	.644		
	50.145	75			
الـكـلـيـ	.682	2	.341	1.287	.282
	19.335	73	.265		
	20.017	75			

يتبيّن من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المجال الكلي لمعوقات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى ذوي الإعاقة السمعية تُعزى لمستوى الإعاقة، حيث كانت قيمة (F) = 1.287، كما تبيّن عدم وجود فروق في جميع المجالات (الأكاديمي، الإمكانيات، النفسي، الصحي، الاجتماعي)، حيث كانت قيمة (t) = (0.187, 0.601, 0.601, 2.339, 2.425, 0.071) على التوالي.

وتفسّير ذلك اندماج جميع فئات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والمتوسطة والبسيطة مع بعضهم البعض، وانخراطهم في نفس المؤسسات التربوية والتعليمية والترفيهية حيث تقدّم 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. إضافةً إلى ذلك فإن أي معيقات قد تحدث في البرامج والأنشطة المعدة 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 لها تعتمد بشكل مباشر على الجانب الحركي حيث أن شدة الإعاقة السمعية لا تؤثّر هنا على ممارسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لأنشطة الرياضية وبالتالي فإن اراءهم ستكون متشابهة.

وتنتفق هذه النتائج ونتائج دراسة (Stephen, 1987) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات الحركية الأساسية للصم باستثناء التوازن، وتنتفق 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.

الوصيات:

- تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على ممارسة الأنشطة الرياضية نظراً لما لها من فوائد عديدة عليهم.
- محاولة إزالة الحواجز والمعيقات التي تمنع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من ممارسة الأنشطة التربوية الرياضية المختلفة.
- مراعاة تجيز الملاعب والصلات المغلقة والتي تتلاءم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

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

جهاد سليمان القرعان

المراجع

- أحمد، أمل حسن (2008). دور النشاطات الرياضية والترويحية في حياة الأصم وضعف السمع. الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيليات العاملة في رعاية الصم، الرياض.
- الجمال، عبد النبي إسماعيل (1983). أثر ممارسة البرنامج الرياضي في أوقات الفراغ على نقلب 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).
- خوجة، عادل (2011). أثر البرنامج الرياضي المقترن في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، 25(5).
- الدوسيري، 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 مدیري المدارس في الإشراف على مبحث التربية الرياضية والنشاط الرياضي في مديرية قباطية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، 24(6).
- شاكر، نبيل محمود ومحمد، خلون 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 32-1.
- الصالح، ماجد (2014). دوافع الممارسة لدى لاعبي كرة السلة المعاقين سمعياً. دراسات العلوم التربوية - 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. متوفّر عبر www.bdnia.com/p=2689، تم الرجوع للموقع بتاريخ 18-2-2013.
- غولي، إسماعيل (2001). اتجاهات المعوقين نحو برامج الترويج 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 - (4)26.
- المتيامي، 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 Perspective of Players in Al Zarka Governorate". 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 Basketball 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 PracticingSport Recreational Activities in Sports Clubs." Unpublished M.A Dissertation. Faculty Of Physical Education. Cairo University. Egypt.
- Ghawli,Ismael(2001)." The Disabled Attitudes TowardsRecreational 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 Competetive exercises on Some of the Functional and Phsical 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". Jiurnal 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

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

جهاد سليمان القرعان

-
- children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintancejir ,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 Journal4(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 لقياسات الأنثروبوميتريّة والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين

بالتلوق الرياضي - جامعة اليرموك

* محمد بدوي ملحم

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبوميتريّة والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكرة السلة المقبولين ضمن التلوق الرياضي في جامعة اليرموك وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (29) لاعباً (17) لاعب كرة قدم و(12) لاعب كرة سلة) وتضمن قياسات الدراسة ما يلي: الطول، طول الذراعين، وطول الرجلين، الوزن، ومؤشر كثافة الجسم، ودهون الجسم للمناطق الآتية (العضد، فوق العضد الهرقي، لوح الظهر، البطن، الصدر، الفخذ، الساق)، بالإضافة إلى نسبة الشحوم الكلية، ونسبة الشحوم لكل كغم من وزن الجسم، وكثافة الجسم الخالية من الشحوم)، كما تضمنت قياس بعض محيبطات 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، والأخر على الدراجة الثابتة بشكل متدرج بسرعة مبدئية (15) واط حتى التعب تبعاً لاختبار ستوريير وآخرون وأظهرت النتائج تميز لاعبي كرة السلة بمقاييس أكبر في الطول طول الرجل والذراع، الوزن، الطول من الجلوس، ومحيط الصدر و العضد مقارنة بلاعبين كرة القدم فيما تميز لاعبي كرة القدم بمقاييس أكبر في محيط الفخذ، ودهن فوق العضد الهرقي ودهن البطن، ونسبة الدهون/كغم من وزن الجسم، والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين مقارنة بلاعبين كرة السلة، كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن أفراد العينة تشابهوا في بعض القياسات الأنثروبوميتريّة 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 الأنثروبوميتريّة، لاعبي كرة القدم وكرة السلة، جامعة اليرموك.

* قسم علوم الرياضة، جامعة اليرموك، الأردن.

تاریخ تقديم البحث: 9/10/2014م.

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

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

محمد بدبوبي بنى ملحم

A Comparative Study of Anthropometric Measurements and Maximum Oxygen Uptake of Soccer and Basketball Accepted Talented of Athletes

- Al Yarmouk University

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 للتتبؤ بالحالة البدنية والصحية والنفسية للفرد، عادةً 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 الترکيبية فيه" (Mathews, 1987)، وتعتمد القياسات الجسمية أساساً على حساب مقاييس تركيب الجسم الخارجي (أطوال، أعراض، محبيطات)، 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 العالمية 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 والقدرة المثلثة، غالباً ما يتم التركيز على هذه المتطلبات خلال عملية انتقاء واختيار المهووبين وتوجيه اللاعبين للرياضات المختلفة وذلك تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم (Matthys et al., 2011) (popovic et al,2012) 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 الأنثروبوميتриة والنجاح في الرياضة (Malina et al., 2004).

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

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى ملحم

والرشاقة والتحمل، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية بين قوة القبضة والطول والوزن، ويشير كيورتن (Cureton) إلى أن الرياضيين في بعض الألعاب يتميزون عن أقرانهم العاديين في العديد من المقاييس الجسمية كطول الجزء وعرض الكتفين وضيق الحوض ، (Hasanin,,1996) ، وفي الرياضات الجماعية ككرة السلة وكرة القدم تم إيلاء اهتمام خاص للخصائص الأنثروبوميترية للاعبين حيث اعتبرت العامل الرئيس لاختيار والمفاضلة في تحديد اللاعبين والتباين مسبقاً بالمواصفات لتلك الرياضات (Monyeki et al, 2002) (Papadopoulou et al, 2001) (Gualdi-Russo et al, 2001) (al,1998) وما يحدث حالياً في معظم البطولات العالمية وبالتحديد في رياضتي كرة القدم وكرة السلة لم يأتي من محض الصدفة أو بالأعداد البدني والمهاري فقط بل دخل فيه أيضاً عملية انتقاء علمية لقياسات الأنثروبوميترية بأدق تفاصيلها وسبقه عمليات اختيار وانتقاء مسبقة 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 ثية الجلد (Skinfold)، والقياسات الأنثروبوميترية (Anthropometric) (Kao et al, 2011)، (Measurement) المتمثلة في الوزن، والأطوال والأعراض ومحيطات الجسم (Measurement)، 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 المتفرجين رياضياً في هذه الجامعة.

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

وتكون أهمية معرفة القياسات الأنثروبوميترية للاعبين في أنها من العوامل الرئيسية 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 وبالتالي المزيد من الإنجازات والنجاح، كما تعطي معلومات دقيقة وتساعد في التعرف على

التغيرات التي تحدث لتركيب الجسم نتيجة الاشتراك في البرامج التربوية (Al_Hazza', 2005)، كما أن تحديد نسبة الشحوم يعد أمراً مفيداً للأداء البدني، فالعديد من الرياضيات تتطلب مستويات منخفضة من الشحوم الأمر الذي يدعو لضرورة تحديد نسب الشحوم لدى اللاعبين، (Freedman 2000) و (Heyward, 1996) (Al_Hazza', 2005) نقاً عن (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 الأنثropolitry للرياضيين في مختلف الرياضات في جامعة اليرموك، وهذا يفتح الباب أمام الجامعات الأخرى للاهتمام أكثر بهذا الجانب اضافة للجانب المهارية والبدنية.
3. إضافة حصيلة معرفية للأبحاث، وذلك من خلال الإطلاع على نتائج وتصنيفات هذا البحث والاستفادة منها عند انتقاء المواهب.

مشكلة الدراسة:

إن لكل نشاط رياضي متطلباته الجسمية والبدنية والمهارية الخاصة، لذا فإن الوصول إلى المستويات الرياضية العالمية 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 بعدها 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 لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوبي بنى ملحم

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف إلى:

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

تساؤلات الدراسة:

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

مصطلحات الدراسة:

- القياسات الجسمية (Anthropometric measurements): العلم الذي يقيس الجسم الإنساني وأجزائه، وهي أيضاً 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 المخزنة أسفل الجلد، وتشكل مخزون كبير من طاقة الجسم (Abdulfattah, 1993).
- الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (Maximum oxygen uptake): أقصى حجم للأوكسجين المستهلك باللتر أو الملييلتر في الدقيقة (VO_{2max}) (Abdulfattah, 2000).

مجالات الدراسة:

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

الدراسات السابقة:

دراسة (Popovic et al, 2013) والتي هدفت للتعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبوميترية والتركيب الجسماني لدى لاعبي كرة القدم وكرة اليد، وأجريت على عينة مكونة من ثلاثة 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 الأنثروبوميترية 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 كوسوفو، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في الطول والوزن وسمك 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 الأنثروبوميترية 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 الأنثروبوميترية بين لاعبي كرة القدم وكرة السلة وخاصة في الأطوال والأوزان وفي النمو الجسماني وكان لصالح لاعبي كرة السلة، كما ظهر تأثير أكبر للفقر والجري على عناصر النمو الجسماني بالنسبة للاعبين للاعبين مقارنة بلاعبي كرة القدم.

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

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميتريه والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوبي بنى 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 طبقة الجلد، ومحيط الساق ونسبة الدهون الكلية في الجسم والكتلة الخالية من الدهون وكانت بزيادة لدى لاعبي كرة السلة مقارنة بلاعبين كرة الطائرة.

دراسة (Pelin 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 وكورة 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 الأنثروبوميتريه والتركيب الجسماني لدى لاعبي كرة القدم وكورة 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 بلاعبين كرة القدم، أما القياسات الأخرى فلم تنشر النتائج إلى وجود فروق فيها.

دراسة الربيعي وعبيد، (Arrobaie,M. et al.(2007) والتي هدفت لمقارنة مؤشرات القدرة الالهوانية والهوائية عند لاعبي الألعاب الفرقية، وكانت 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 تنشر نتائجها عن وجود فروق في مؤشرات القدرة الالهوانية والهوائية بين اللاعبين، وقد أوصى الباحث بضرورة تطوير القدرات الالهوانية 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 الأنثروبوميتриة 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 الكورة الطائرة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتركيب الجسماني والقياسات الأنثروبوميترية 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 الأنثروبوميتريية 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 ل المناسبة 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:

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

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

محمد بدبوبي بنى ملحم

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(سن) (Age)
2.16	21.17	23.39	20.22	1.34	24.55	25.71	23.14	مؤشر كتلة الجسم (kg/m ²) Body mass index

قياسات الدراسة :

1. الطول (Body Height): يقف المفحوص معتدل القامة أمام الرستاميتير، العقبين متلاصقين ويكون الردفين والظهر ملائقة للقائم الرأسى 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 (kg/m²).

4. دهون الجسم (body fat) : تم قياسها بواسطة ملقط الدهن (البرجل المنزلاق) المعروف (Fold Caliper) وهو مكون من مسطرة من المعدن على أحد قتيه بروز أو مؤشر حافته الداخلية مسطحة ويتحرك على المسطرة مؤشر آخر حافته الداخلية مسطحة أيضاً (المؤشران بمقاييس واحد) وعلى امتداد قاعدة المؤشر مسمار مثبت لأداء القياس والقياس بالملميتر. وتتم

الطريقة بمسك مقدار من الجلد في المنطقة المراد قياس سمك طبقات الدهن بها وتجذب للخارج وتحبس المنطقة المجمعة 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) والنتوء الأخرومي للكتف (Acromion)، ويكون مفصل المرفق ممتدًا، والعضلة مرتبطة.
- دهن العضد الأمامي (Bicipital Skinfold)، ثنية رأسية (Vertical) في الجلد فوق العضلة ذات الرأسين العضديتين.
- دهن فوق العظم الحرقفي (Suprailiac Skinfold) ثنية مائلة (Diagonal) فوق عظم الحرقفة مباشرة.
- دهن لوح الظهر (Subscapular Skinfold) ثنية مائلة (Diagonal) تحت الزاوية السفلية لعظم لوح الكتف (2-1 سم) باتجاه العمود الفقري.
- دهن البطن (Abdominal Skinfold) ثنية أفقية (Horizontal) على جانب الصرة (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 الإنسانية (إلى الداخل) من الساق عند أكبر محيط الساق، بينما المفحوص جالساً على كرسي وقد미ه على الأرض والركبة مثنية بزاوية مقدارها 90 درجة .

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى ملحم

5. قياس محيبطات الجسم (Body Girth): تم قياسها بواسطة شريط القياس لأقرب (1) سم وذلك على النحو الآتى:

- محيط الصدر (Chest Girth): تم قياسه بلف شريط القياس من الأمام عند مستوى تمفصل الصدر 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 الالبية 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 الأنثروبومترية المنصفة له، وهي علامة منصفة بين النتوء الأخرمي لشوكة عظم اللوح وأقصى نقطة تقع على عظم العضد، وهذا المحيط يشمل 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 نقطتين الإبريتين لعظمتي الزند والكعبرة والتي يمكن تحسسها بأصابع اليد.

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

- الطول الكلى للجسم (Body Height): وقد تم قياسه بواسطة جهاز الرستاميت.

- الطول الكلى 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 العصعص.
- الطول الكلي للذراع (Total Arm Length): تم تحديد المسافة بين القمة الوحشة للنتوء الأخرمي لعظم اللوح وحتى طرف أسفل نقطة من السالمية السفلى للإصبع الأوسط.
7. نسبة الشحوم الكلية (Total body fat) ، ونسبة الشحوم لكل كغم من وزن الجسم (Lbs/Kgs of Body Fat) : 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 بعمر 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)= $(10,51 \times \text{مقدار العباء الذي وصل إليه الشخص} + 6,35 \times \text{وزن الجسم بالكجم}) - (10,49 \times \text{العمر بالسنوات}) + 519,3$ ملي لتر، حيث بلغ معامل الارتباط لهذا الاختبار (0,90)

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى 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 الرستاميتز .
- ب- الميزان الطبي .
- ج- شريط قياس .
- د- جهاز قياس سمك الثنية الجلدية .
- ه- جهاز كمبيوتر .
- و- استمرة تسجيل بيانات القياسات الأنثروبوميترية .
- 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 الأنثربوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم وكمة السلة المقبولين ضمن التفوق الرياضي في جامعة اليرموك، فيما يلي عرض النتائج بالاعتماد على تساؤلات الدراسة:

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

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

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لدلاله الفروق للقياسات الأنثربوميترية لكل من مجموعتي (كرة القدم، كمة السلة)

الدلالة الإحصائية	اختبار	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/كم.) (ق)	الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO2max (Treadmill)
*0.00	1.01	1.93	2.17	2.35	2.52	(لتـر/ 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 بدبوبي بنى ملحم

							(Skinfold)
*0.00	4.31	3.57	14.10	2.61	16.18	ملم	دهن فوق العظم الحرقفي 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 الحالية من الدهون Lean Body (Mass)

* دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) 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 ($VO_{2\text{max}}$)، وبالرجوع للجدول (2) يتبيّن 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 المختزنة في الجسم وهي (دهن فوق العظم الحرقفي، دهن البطن) ($Abdominal Skinfold$ ، $Suprailiac Skinfold$)، نسبة الدهون/كغم من وزن الجسم ($Lbs/Kgs of Body Fat$) حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائيًّا، وبالرجوع للجدول

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى ملحم

(2) يتبع 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 الأطوال وهي (طول الرجل (Leg Length)، طول الذراع (Total Arm Length) الطول من الوقوف (Standing Height) الطول من الجلوس (Sitting Height) حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً، وبالرجوع للجدول (2) يتبع 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، محيط الصدر (Chest Girth) ومحيط العضد (Upper Arm 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 وككرة 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 للاعبين كرة السلة على نظرائهم في كرة القدم بصفات: الطول (body Height)، الوزن (Body Weight)، طول الذراع (Total Arm Length)، طول الرجل (Leg Length)، طول الذراع (Total Arm Length)

الجلوس (Sitting Height) حيث كانت قياساتهم على التوالي: (3.87 ± 193.52) (3.01 \pm 86.22) (2.44 \pm 81.14) (4.25 \pm 91.02) (4.12 \pm 111.1) (2.47 \pm 95.37) (2.18 \pm 79.14) (4.41 \pm 181.09) (2.68 \pm 75.04) (3.91 \pm 82.39) (Agha, 2010)، ويرى الباحث نقاً عن (Mohammad, et al., 2001)، بأن 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 ويتمنعون بالأجسام الرشيقه هم الأنسب شكلاً لهذه الرياضة (Mohammad, et al., 2001).

(Rexhepi & Brestovci, 2010) ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Agha, 2010) حيث أظهرت نتائجها وجود اختلاف في الطول الكلي وطول الأطراف بين لاعبي كرة السلة ولاعبين 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 etal, 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 \pm 79.14) بينما بلغ (3.01 \pm 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 لقياسات الأنثروبوميتريه والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوبي بنى ملحم

لاعب كرة السلة، وهذا ما أكدته 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 (Agha, W. (2010)

و (Mohammad, et al., 2001) بأن اللاعبين الذين يتمتعون بزيادة في طول الأطراف هم الأنجح في استخدام الحركات الارتكازية والتوصيب والهروب من الخصم، ورددود الفعل السريعة، وأن بإمكانهم الوصول بسهولة وسرعة فائقة قريراً 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، ويتحقق 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 الأنثروبوميتريه بين لاعبي كرة القدم وككرة 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 (49.55 ± 2.81) للاعبين كرة القدم في حين بلغ (46.14 ± 3.62) للاعبين كرة السلة ويرى الباحث أنه من القياسات الجسمية الهامة للاعبين 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، مسؤولة عن الحركة الأساسية لأداء عملية ركل الكرة، لذلك كلما تميزت هذه العضلات بالضخامة والقوه ساهمت في ركل الكرة لأبعد مسافة ويتتفق هذا التفسير مع ما أشارت الدراسات إليه أبو فروه، (Abu Farwa, 2005) و (Gleeson et al, 1998) و (Abdulfattah, et al., 1994) (000,000) عضلات الساق وخلف الفخذ (Hamstring) ذات الأربعة رؤوس (Quadriceps) (Triceps) وهذه المجموعات العضلية هي لإنتاج قوة عضليه كبيرة يستخدمها اللاعب في الركل والوثب. أما

محيط الصدر (Chest Girth) وكذلك محيط العضد (Upper Arm Girth) فكانت مميزة بكبرها 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 (Pelin et al., 2009) والتي أظهرت بأن لاعبي كرة السلة يتمتعون 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) للاعبى 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) % لدى لاعبي كرة السلة، وإذا عدنا للجدول (1) فإننا نرى بأن مؤشر كتلة الجسم (Kg/m²) (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 بالنطء الجسماني بين لاعبي كرة القدم ولاعبى كرة السلة ووجود اختلاف في شحوم الجسم المذكورة أعلاه ومع ذلك فإن النتائج تظهر بأن النطء الجسماني لدى مجموعتي الدراسة هو النطء العضلي الطبيعي، وذلك حسب جدول النطء 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 لاعبين كرة القدم فأنهم يركضون بشكل أقل نسبياً وعلى الرغم من هذه النتيجه فكلا المجموعتين يتمتعون بأجسام رياضية ولباقة طبيعية، وحسب ما

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوبي بنى 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 (Pelin 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 سماك 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 سماك طبقة 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، وبرى الباحث بأن هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسات ونتيجة الدراسة الحالية يرجع إلى عينات هذه الدراسات والألعاب الرياضية المختلفة ونوع الفئة المستهدفة (إناث وأحياناً).

كما أظهرت النتائج وجود فروق في متغير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين بين لاعبي كرة القدم ولاعببي كرة السلة فكانت قيمتها على جهازي السير المتحرك والأرجومنيت على التوالي (4.2 ± 48.1) (2.35 ± 2.52) للاعب كرة القدم (3.1 ± 40.0) (1.93 ± 2.17) للاعب كرة السلة هذا يظهر بأن القدرة الهوائية كانت أكبر لدى لاعبي كرة القدم ويعزى الباحث السبب إلى مقدار الوعاء الذي وصل إليه اللاعبون خلال أدائهم على جهازي السير المتحرك والأرجومنيت 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 تقسيم هذا المؤشر (القدرة الهوائية)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الريبيعي وعبد، (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 Upper Arm Girth) وكذلك محيط الصدر (Chest Girth) (Height) 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 (vo_{2max}) مقارنة بلاعبي كرة السلة.
3. يظهر من نتائج البحث الحالي أن أفراد العينة تشابهوا في بعض القياسات الأنثربوميتيرية الأخرى.

الوصيات

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 وضعنا في تقدير الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى اللاعبين.
- 3- إجراء دراسات مماثلة، والبحث عن قياسات جسمية ومؤشرات وظيفية أخرى مؤثرة في الأداء.

دراسة مقارنة لقياسات الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى ملحم

المراجع

- أبو فروه، هشام، (2005). العلاقة بين القياسات الجسمية والأداء المهاري عند ناشئي مراكز اللاعبين 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(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 والرياضية، 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، ط3 دار الفكر العربي، القاهرة.
- رضوان، محمد نصر الدين (1997). المرجع في القياسات الجسمى ، 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، والشعان، ابراهيم (1994). فسيولوجيا التدريب في كرة القدم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الفتاح، أبو العلا (2000)، بيلوجيا الرياضة وصحة الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 66-65.

- 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 بكرة اليد الدوري الممتاز، **المجلة العراقية للعلوم الإحصائية**، (17)، ص401-412.
- عبد الله، إيمان 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)، ص167-184.
- الريبيعي، محمود داود وعبيده، وسوسن هدود (2007). مقارنة لبعض مؤشرات القدرة الاهوائية واللاهوائية بين لاعبي الألعاب الفردية، **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 34 (2)، 259-268.
- الهزاع، هزاع (1992). **فيسيولوجيا 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,1stPart, 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 الأنثروبوميترية والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين لدى لاعبي كرة القدم ...

محمد بدبوى بنى ملحم

-
- Miçoogulları, O.; Kirazci, 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 تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفاليات معلمي اللغة العربية

عبد الرحمن عبد الهاشمي*

سهير محمد قاسم

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفاليات معلمي اللغة العربية التعليمية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من (60) معلماً ومعلمة من معلمى 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 تكونت من (30) معلماً ومعلمة، تربوا من خلال البرنامج التدريسي المقترن، وضابطة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، تربوا وفق برنامج التدريب المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي في العام الدراسي المذكور.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد برنامج تدريسي هدف تطوير كفاليات التعليم لدى معلمى اللغة العربية، كما أُعدت استماراة ملاحظة، وقد تحقق الباحثان من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة محكمين ذوي اخصاص وخبرة، كما تحققا من ثباتهما بتطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.

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

* جامعة عمان العربية.

تاريخ قبول البحث: 23/8/2015م.

تاريخ تقديم البحث: 4/11/2014م.

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

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

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

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 الرامية إلى إنتاج جيل قادر على القيادة مستلهماً ما فيه من تحديات للتعامل مع الواقع والنهوض به وفق رؤى مستقبلية، وذلك يتطلب إعادة النظر والتجدد في المنظومة التربوية من حيث أهدافها ومضمونها ووسائلها لتكون أداة تغيير فعالة، ويكون التعليم رسالة علمية تستند إلى دراسات متخصصة، وليس مجرد عملية ارتاجالية غير مخططة، فمهمة التربية لم تعد عملية قراءة أو كتابة فقط فذلك لا ينسق وعصر المعرفة وتقييات التعليم.

وتحقيقاً لذلك حظي المعلم بنصيب وافر من اهتمام التربويين وذوي العلاقة انطلاقاً من أهمية دوره في العملية التعليمية، كما فرضت المتغيرات العالمية أدواراً جديدة له، ونقلته من ملفن المعرفة إلى مرشد ومصمم وخبير تربوي وباحث عن المستقبل يوظف المعرفة وينقلها من سياق الصّف 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 منتقدةً ما تقرره من معلمين يفتقرن إلى الفهم العميق للمحتوى أو استراتيجيات التعليم، واهتم الدارسون بمؤسسات إعداد المعلم التي تنادي بتطوير برامج متخصصة ومعايير تتسمج مع وظائفه الجديدة لمواجهة التحديات .(Cooper, 1999)

وقد اقتضت الحاجة أن يهتم ذوو العلاقة والمتخصصون بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلم في مجالات متعددة أكاديمية وتربوية ومسلكية لمساعدة التطورات، وبات لزاماً أن تتوافق لدى المعلم شروط الكفاية، وأن يمتلك الصفات والمؤهلات الازمة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فنوعية المعلم مفتاح يضمن للتعليم بلوغ غاياته (عطية والهاشمي، Atiyah, M. et al,2008) .

أطلقت 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 أولوياتها، فقد أشارت إلى أن 27% من المعلمين هم

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمى 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 بغض النظر التهوض بالتعليم، بما ينعكس على مستوى تحسين تحصيل الطلبة في المهارات الرئيسية التي تُعد حاجة ملحة في ظل الظروف الراهنة.

وتوظيف استراتيجيات التدريس وتمكن المعلم من المحتوى التعليمي يقتضي امتلاكه كفايات تتطلب أداء مهام تعليمية قد تكون ظاهرة تتمثل بالأداء ويمكن ملاحظتها، وكامنة تتمثل بالمعارف والحقائق والمفاهيم. ونتيجة المطالبة بتعلم أفضل، ورداً على تقليدية استراتيجيات التعليم المعمول بها، ظهرت برامج إعداد للمعلمين مبنية على الكفاية التعليمية Competency-Based on Teacher Education تحدد مُشرّفات للكفايات المت要求 إنجازها من المعلم (عطية والهاشمي، Atiyah, M. et al 2008).

إن التطور المأمول في العملية التعليمية التعليمية ومتطلبات العصر نقتضي وجود معلم يمتلك مهارات خاصة أكثر من مهارات عادلة؛ فقد عَدْ ليندھاردت وسميث (Leindhardt&Smith, 1986) الحذافة من المصطلحات التي تستمد جذورها من إرهاسات دراسات تقررت بإجراء مقارنات بين معلمين خبراء أو مبتدئين أو محترفين لتصبح الحذافة قدرة وتميزاً تتزايد باطراد على حل المشكلات وتنظيم الحلول واستثمارها لتوفير فهم عميق.

ويمتلك المعلم البارع مهارة الكشف عن المعرفة الجديدة ودمجها مع المعرفة الالزمة لتكوين مفاهيم جديدة، وينبع في استراتيجيات تدريسه، ويثير دافعية الطلبة، ويشجّعهم على التفاعل، ويخطط لإيجاد بيئة فعالة يحول فيها المفاهيم المجردة إلى مفاهيم قابلة للتعلم.

ويتميز المعلم الخبير بنوعين من المعارف تكمالاً 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 وترامك خبراته الفعالة (Munby& Russell& Martin, 1996).

وقد توسيعت الدراسات التي تناولت الحذافة وأصبحت أكثر وضوحاً؛ فقد ميز لفولك وأنيتا (2010, Anita&Woolfolk) البراعة في التعليم بخصائص، أهمها التخطيط للتدريس وفق الخبرات السابقة وخصائص الطلبة وامتلاك مهارة الكشف عن المعرفة السابقة الازمة عند الطلبة ودمجها بخبرات جديدة لتكوين مفاهيم جديدة ذات معنى والتركيز على العمليات أكثر من التواجد.

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 متباينة انتهاءً بالسنوات العشر الأخيرة (Atiyah, M. et al., 2008); (obeidat, 2007)، (الهاشمي والعزاوي، 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 متعددة، أهمها خصائص المعلم.

إذاء ما سبق من تحديات وضعف في أداء معلمى اللغة العربية التدريسي في فلسطين (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2009)، وإذاء محاولات الإصلاح التي اهتمت بمجال أو أكثر، يجدر التركيز على جانب مهم يتعلق بإيجاد معلم قادر على توظيف قراته وإمكاناته وتأمّل استراتيجيات تدريسه بوسائل متنوعة لتحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى قابل لفهم بما يعكس إيجابياً على المتعلم، وذلك يتطلب توافر خصائص للمعلم قد تتطور لتصل إلى الحذافة التعليمية.

إن نقاط التقاءع بين المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس تشكّل المزيج والتفاعل لخصائص المعلم الذي يتميز بالحذافة، ويترجم المحتوى التعليمي إلى معرفة وفهم ذاتي وليس مجرد التلقين، وعد 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 تدريسي قائم على الحادقة التعليمية في تطوير كفايات معلمى اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

وأظهرت دراسة ويب (Webb, 1997) التي هدفت تعريف قدرات المعلمين واختلافهم في الإدراك بتوظيف أداة الملاحظة الصافية والمقابلات، فقد اختلف الحاذق منهم عن المبتدئ المتقدم وعن المبتدئ؛ فالحاذق أكثر قدرة على التخطيط، وحل المشكلات، وإصدار أحكام بثقة، بينما يهتم المبتدئ المتقدم بالمناقشة والتغذية الراجعة بنسبة أقل من الحاذق، ولا ينتقل إلى مراحل متطرفة من توظيف المعرفة، وبقى المبتدئ عند المعرفة الأولية والمناقشة.

وطورت كارلسن (Carlsen, 1999) نموذجاً عدته أساس معرفة المعلم وتكون من عناصر رئيسية: معرفة السياقات التربوية العامة، معرفة السياقات التربوية المحددة، المعرفة البيادغوجية العامة، معرفة المادة التعليمية، معرفة المحتويات البيادغوجية وهي نوع من المعرفة المتميزة التي يمتلكها المعلم.

أوردت جمعية تطوير علم التعليم (Committee on Developments in the Science of Learning 2000) مراحل خمساً للحاذقين: مبتديء ومبتديء متقدم ومختص ومتقن (كفي) وحاذق يتصرف بالتفوق في تخصصه ويتميز بالسرعة العالية والمهارة في الأداء، وقلة الخطأ وحل المشكلات، إضافة إلى مواصفات أخرى، أهمها أنه يقدم تعليماً جيداً يساعد الطلبة على التعلم، وينتak التعلم الجيد الذي يتصرف بالنأدب التأملاني، ويدرس المعرفات الأكثر أهمية ويركز على اللحظة الأكثر اندماجاً في التعلم مستفيداً من غالبية وقته في التدريس الذي يتسم بالفعالية.

وأجرى سميث (Smith, 2004) دراسة حالة هدفت استخدام ممارسات المعلمين بوصفها الإطار النظري لتحليل سلوك المعلمين الحاذقين واستجاباتهم اللغوية، وكذلك استكشاف مجموعتين من المعلمين الخبراء لدراسة سلوكاتهم، و تكونت عينة الدراسة من معلمين ثلاثة في شمال كارولاينا، وكذلك بناء أنموذج لتدريس الخبراء للارتفاع بالتعليم النوعي، أما أدوات الدراسة فكانت الملاحظة والمقابلة، وأظهرت النتائج وجود تفاعل متميز في الغرفة الصافية، وكانت التماثل المستخدمة رائعة ومتشبهة، مما يعني وجود خبرات مشتركة في التدريس يمارسها المعلمون.

وهدفت دراسة (غنيم، Ghneim, 2005) قياس تطوير الحادقة التعليمية لدى معلمى الكيمياء في صفوف التعليم الأساسي العليا في وكالة الغوث الدولية باستخدام الملاحظة الصافية والمقابلات،

وقد أظهرت نتائجها أهمية البنية المفاهيمية المتماسكة 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 تميّزاً للمعلم وتنطلب أكثر من ذكاء، فالحاذاق ليس بالعمرى المعزول، بل هو القادر على توفير بيئة تربوية تستثير عقول الطلبة وتحفزهم وتولد فناعات لديهم بقضايا يتعمقون فيها دونأخذها على عالتها أو مجرد الوقوف عند شكلياتها.

تشكّل هذه العناصر بمجموعها مواصفات المعلم الحاذق، فالعلاقة جدلية بين الاستراتيجيات المناسبة في التّدريس والمحتوى التّدريسي، وتأتي ثمار الربط بوجود معلم ماهر يشجّع الطلبة على التّفكير، ويقود طلبه للتّوصل إلى التّنّاجات المنشودة، ويعترف بإنجازاتهم بغض النّظر عن حجمها.

وأجرت ويلسون (Wilson, 2008) دراسة هدفت تعرّف خبرات المعلّمين وتطوير معارفهم بالتدريب والمران ومعرفة كيفية تعليم المحتوى بوصفها جزءاً من الحذاقة التعليمية، واستكشفت استراتيجيات تدريس تساعد المعلّمين على بناء معارفهم البنائية، واستخدمت الدراسة الملاحظة الصّفيفيّة والمقابلات إذ أظهرت نتائجها أنّ استخدام فئة من المعلّمين لمعارف الطلبة للكشف عن استراتيجيات التّدريس الأنساب التي قد يوظفها المعلم بفعالية، وأصبحت معارف المعلّمين أكثر تكاملاً مع نهاية البرنامج التّدريبي التي نضجت بفعل مناقشات أحدثت معرفة بنائية لديهم.

وأظهرت دراسة أبي داود (Abu Dawood, 2008) التي هدفت معرفة الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية/ الخليل أنّ نسبة ممارسة معلّمي اللغة العربية لهذه لكتّفاليات كبيرة في جميع مجالات الدراسة، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدّيرات المعلّمين لممارسة الكفايات تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، خبرة التّدريس).

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

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

وقد وفرت الدراسات السابقة إطاراً نظرياً أسهم في إغناء الدراسة الحالية إذ قدّمت مادة حيوية واقعية خاصة في مجال الحذافة التعليمية ونوصيفها بدقة بالتركيز على خبرات المعلمين ومعارفهم بوصفها جزءاً من هذه الحذافة، وذلك بطرائق وأدوات من شأنها رفع قدرات المعلمين باستراتيجيات متعددة تلبّي حاجاتهم جنباً إلى جنب تطوير معارفهم وقدراتهم في المحتوى التعليمي خاصة أن هذه الدراسات قد أكدت وجود فروق بين المعلمين واختلاف في قدراتهم يعكس على الطلبة في الصف، فالمعلمون الحاذقون هم أكثر قدرة على التخطيط والتنفيذ.

وتطرّقت الدراسات إلى كفايات المعلم وأهمية امتلاكه لكتابات مهمة أساسية ضمن مستويات عديدة ومراحل مع ضرورة توفير برامج قادرة على النهوض بهذه الكفايات. أما الدراسة الحالية فتميّز بتوفير برنامج يركّز على الحذافة التعليمية من خلال رفع قدرات المعلم في المواقف التعليمية التعلمية ليكون حاذقاً بما يعكس إيجابياً على الطلبة داخل الغرف الصفية.

أسئلة الدراسة:

أجبت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الكفايات التعليمية الازمة لحذافة معلم اللغة العربية؟
2. ما مكونات البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية؟
3. ما أثر البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية؟
4. هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية والاعتيادي) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية، ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تهدف الدراسة بناء برنامج تدريسي لمعلمي اللغة العربية قائم على الحذافة التعليمية وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التعليمية. وتكمّن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى تطوير برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في اللغة العربية التي تعدّ مجالاً خصباً في مجال البحث والنقاش، كما

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

وتتوفر 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 الحذاقة التعليمية لا تختص بمبحث بعينه، وقد تعمّق هذه الدراسة لدى المعلمين أهمية توظيف التفكير بأنواعه داخل الغرفة الصفية للوصول إلى جميع الطلبة ومراعاة ذكراوتهم العديدة.

التعريف بالمصطلحات إجرائياً:

البرنامج التربوي:

مخطط تفصيلي منظم يتضمن أهدافاً ومحظى وأنشطة، يستند إلى امتلاك معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات خاصة ومتميزة تُضاف إلى مهاراته وخبراته الأساسية، تهدف إلى تطوير كفاياته التعليمية، ويشتمل البرنامج على إجراءات وآليات متابعة وتنفيذ وتقويم 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) من يحملون مؤهلاً علمياً: درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وقد كلفوا رسمياً من وزارة التربية والتعليم العالي للعمل بعد اجتيازهم امتحان قبول معنوم به ومقابلة شخصية.

الحذاقة 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 ومحظى قابل للتعلم، وت تكون الحذاقة التعليمية من عناصر أهمها، المحتوى التعليمي العميق والخبرة التدريسية.

أثر برنامج تربيري قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سمير محمد قاسم

الكفايات التعليمية:

قدرة معلم اللغة العربية على الأداء بدرأية واقتدار بما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات في مجال عمله؛ ليكون قادرًا على الأداء، وتأتي هذه الكفايات بمستويات، في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والتطوير، وقد قيست باستماراة (الملاحظة) التي أعدها الباحثان.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين للصفوف (5-10) في مديرية التربية والتعليم/ رام الله في المدارس الحكومية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية. أما مدة تطبيق الدراسة شهراً ونصف الشهر، بواقع لقائين أسبوعياً خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2011/2012.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجاري للكشف عن أثر تدريب معلمي اللغة العربية على البرنامج التربيري القائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفاياتهم التعليمية. وبلغ مجتمع الدراسة (411) معلماً في مديرية التربية/ رام الله التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية في العام 2010/2011 من يدرّسون المرحلة الأساسية العليا للصفوف من (5-10). والجدول (1) يُظهر توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة 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

وتكوئنت عينة الدراسة من (60) معلم لغة عربية من يدرسون صفوف المرحلة الأساسية العليا (5-10) في مديرية رام الله في العام الدراسي (2011-2012) وتم توزيعهم على شعبتين: تجريبية ضمت (30) معلماً منهم (16) معلماً و (14) معلمة، تلقت تدريباً على البرنامج التربوي، وضابطة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، منهم (11) معلماً و (19) معلمة وتلقت التدريب الاعتيادي في الوزارة الفلسطينية؛ إذ تطرق إلى تحليل المحتوى التعليمي للصفوف الأساسية العليا (10-5) وقد تزامن مع تدريب المجموعة التجريبية. ورُوعي في اختيار العينة العشوائية متغيرا الجنس وسنوات الخبرة في توزيع المجموعتين: التجريبية والضابطة، والجدول (2) يبيّن خصائص العينة:

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس وسنوات الخبرة التعليمية

المجموعة	الخبرة	الجنس				المجموع	
		ذكر		أنثى			
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
التجريبية	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	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 الدراسة:

لغرض تعرّف أثر البرنامج التربوي القائم على الحذاقة التعليمية في تطوير كفايات ملمعي اللغة العربية، أعد الباحثان استماراة الملاحظة التي استندت إلى كفايات تعليمية يمتلكها المعلم في الصّف وفق مؤشرات واضحة تظهر في أداء المعلم ومارسته داخل الغرفة الصّفّية، حيث اشتملت هذه الاستمارة على (36) مهارة فرعية توزّعت على(7) كفايات رئيسة (ملحق رقم 1). وقد طُبّقت هذه الاستمارة قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع زيارة لكل معلم ومعلمة.

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمى اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

البرنامج التدريسي:

وهو مجموعة أنشطة منظمة ومخططة تضمنت مقدمة وأنشطة واستراتيجيات تقويم وتدريس، وورز إلى جزء خاص بالمدرب تضمن هدف النشاط وإجراءاته ووسائل تنفيذه وتقويمه، وأخر للمدرب اشتمل على أوراق عمل تخص عينة الدراسة (المعلمون) حيث طبق فردياً وجماعياً، وقد مر إعداد البرنامج التدريسي بخطوات ومراحل بدءاً من تحديد النتائج التعليمية المأمولة، وإعداد محتوى البرنامج واختيار التقنيات المناسبة، وخطة تفصيلية لتنفيذ. ولتطبيق هذا البرنامج تم تحديد عدد من اللقاءات الازمة، إذ طبق بعقد لقاء أسبوعي لكل مجموعة بواقع (50) ساعة تدريبية وبلغ مجموع اللقاءات (13) لقاءً بواقع خمسين ساعة تدريبية.

واستند البرنامج إلى استراتيجيات متعددة في التدريب بأنماط تعاونية وذاتية ركزت بمجموعها على المدرب محوراً للتدريب من خلال أنشطة تطبيقية وحصصاً صافية في مراحل مراحل التدريب مع الأخذ بالاعتبار التقويم بأشكاله في الحصة الصافية وفي التدريب، وتنوعت استراتيجيات التدريب وطريقه ما بين تعاوني، وحوار ومناقشة، وحل مشكلات، وطرائق استقرائية واستنتاجية وعصف ذهني؛ فهناك مهارات نظرية تطبيقية يمارسها المعلم في الصف، ثم يعود إلى التدريب للحصول على تغذية راجعة من أفراده المتدربين.

وتنوعت التقنيات التعليمية في البرنامج من أشرطة سمعية وبصرية وقراءات إضافية داخل الحصص الصافية، وتنوع التقويم، فهناك التقويم القبلي مثل تقديم مهام توّزع على المتدربين، وفي أثناء التدريب، فقد يعده المدرب درساً ويخطط لنتائج التعلم، وهناك تقويم بعدي ذاتي، إذ نفذ المتدربون حصصاً صافية لطلبهم في المدرسة، ثم عادوا إلى التدريب لأخذ تغذية راجعة (نقط قوة وضعف) حول ما تم تنفيذه في الصف.

وتولى الباحثان مهمة تنفيذ البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية للمجموعة التجريبية وعددهم (30) معلماً ومعلمة لغة عربية للمرحلة الأساسية العليا للصفوف من (5-10)، في حين تدربت المجموعة الضابطة ضمن برنامج اعتمادي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في فترة تزامنت مع تدريب المجموعة التجريبية تقربياً، وقد اشتمل البرنامج الاعتمادي على موضوعات في المحتوى التعليمي وتحليل المحتوى وفق استراتيجيات التدريب المعتمل بها.

صدق الأدوات:

للحقيقة من صدق استمار الملاحظة والبرنامج التربوي فقد عرضا على مجموعة محققين 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 استمار 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 الانساق الداخلي، فلوحظ ارتفاع معامل الانساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ليصل إلى (0.98).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل في الدراسة هو البرنامج التربوي، وله مستويان:

1. البرنامج التربوي للمعلمين القائم على الحذافة التعليمية ودرس للمجموعة التجريبية.
2. البرنامج الاعتيادي للمعلمين المعهول به في الوزارة ودرس 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 كفایات 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 استُخدمت المتosteّرات الحسابية والانحرافات

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

المعيارية من أجل حساب أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على الملاحظة لكتابات معلمي اللغة العربية البعيدة وكفاياتهم القبلية.

واستُخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لحساب الفرق بين متواسطي مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكتابات معلمي اللغة العربية البعيدة، وحساب التفاعل بين أثر نوع البرنامج التدريسي للمعلمين في تطوير الكفايات التعليمية ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها بناء على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ما الكفايات التعليمية الازمة لحذافة معلمي اللغة العربية؟"

لإجابة عن هذا السؤال، تمت مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بكفايات يمتلكها المعلمون عامة ومعلم اللغة العربية خاصة، وقد أجمعـت الدراسـات (Webb,1997;Shulman, 1987؛ Atiyah, M. et, 2008) على أهمية امتلاك المعلم لكتابات تعليمية فعالة حتى يقوم بواجبه ويتحمل مسؤولياته بما تفرضه التحديات والمستجدات. وقد صُنفت هذه الكفايات إلى إلى تصنیفات عديدة، منها المعرفیة والأداییة والإنتاجیة، والفنیة، والفكریة، وفق أبعاد أخلاقیة، وأکادیمیة، وتربیویة، وتأتی هذه الكفايات سابقة للتدريس وفي أثاثه وبعده.

وعد شولمان (1987) كفاية المعلم الحاذق امتلاكه لمهارات متميزة، وليس مجرد الوقوف عند مهارات عامة يمتلكها المعلمون على اختلاف مستوياتهم، وتبـرـز هذه الخصوصـیـة في أفعال المعلم ولا تقف عند أقواله، وهو قادر على حل المشكلات وتنظيم الحلول، واستثمارها في بناء فهم عميق في تخصصه، ليصبح بؤرة نشاط ومرجعا للتفاعل والتواصل مع الآخرين.

واهنت دراسة جمـعـية تطـوـير علم التعليم تـكـتب بالـعـربـيـة وـالـإنـجـليـزـيـة (Committee on, 2000) بـقدـرـةـ المـعـلـمـ عـلـىـ توـفـيرـ بـيـئةـ تـرـبـيـةـ تعـلـيمـيـةـ تستـثـيرـ عـقـولـ الطـلـبـةـ وـتحـفـزـهـ وـتوـلـدـ قـنـاعـاتـ لـدـيـمـ بـقـضـاـيـاـ يـتـعـقـونـ فـيـهـاـ،ـ وـلـيـسـ مـجـرـدـ أـخـذـهـ بـعـلـاتـهـ،ـ وـيـقـدـمـ المـعـلـمـ الـخـبـيرـ تـعـلـيمـاـ جـيـداـ وـيـسـاعـدـ الطـلـبـةـ عـلـىـ اـسـتـثـمـارـ أـوـقـاتـ التـعـلـمـ،ـ وـيـسـتـكـشـفـ

اللحظات الحرجة التي يستعد فيها الطالب للتعلم، ويركز على لحظات التعلم ويتصف بالنقد وبالتأمل.

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

وأشار عطيه والهاشمي (Atiyah. et al, 2008) إلى كفاية المعلم في معرفة تقدم تعلم الطالب، فهو يتتيح لهم فرص الاختيار الإيجابي، ويواكل المستجدات في مجال تخصصه، ويعامل مع تقنيات التعليم وشبكة الإنترن特 بإتقان، ويتحقق بقدراته ويقبل الآخرين ويسعى إلى تحسين إدارة الصّف.

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

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية امتلاك معلم اللغة العربية للكفايات رئيسة تمكّنه من الاضطلاع بدوره المأمول؛ ليكون حاذقاً يمتلك المحتوى التعليمي ويطبقه باستراتيجيات متعددة، ولخصت هذه الكفايات لتكون محوراً رئيساً في الملاحظة التي وُظفت في مواقف التعلم بصورة عملية وليس مجرد امتلاكها نظرياً، وهي تتضمن مؤشرات يمتلكها المعلم الحاذق بنسب عالية وبنكمال لديه.

والكفايات التي تم التوصيل 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 "التّأمل" (المحتوى التعليمي التعليمي، واستراتيجيات تعليمية، واستراتيجيات تعليمية).

وبعد ملاحظة أداء المعلمين في الحصص الصّفية لفحص مؤشرات من هذه الكفايات ومدى تحققها لديهم بنسب مقارنة؛ تبيّن أهميتها في التّدريس، إذ أظهرت نتائج المجموعة التجريبية تحسناً

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

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

تُدلل 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 التدريسي القائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية" (ملحق 1)؟

تضمن البرنامج التدريسي معايير ومواصفات اشتُقَت من مصادر مختلفة بعد الاطلاع على البرامج التربوية والأدبيات ذات الصلة، وتشتمل على مهارات وكفايات مهمة يتوقع أن يتصرف بها المعلم الحاذق ليكون قادرًا على العطاء، وتحقيقاً لذلك تكون البرنامج التدريسي من أهداف عامة وخاصة سعى إلى تطوير كفايات معلمي اللغة العربية في ضوء الحذافة التعليمية وتحسين أدائهم على المستوى العملي؛ بتقديم محتوى تعليمي بأشطة واستراتيجيات تعلمية متعددة، مع الأخذ بالاعتبار التقويم بمختلف مستوياته.

وجاء البرنامج بصورة أجزاء، فقد تناول الجزء الأول الجانب النظري بتقديم الحذافة التعليمية والكفايات، وتتناول الجزء الثاني الكفايات التعليمية التي يتوقع أن يمتلكها المعلم ومؤشراتها، أما الجزء الثالث فقد تقدم تطبيقات عملية في المحتوى والاستراتيجيات، وقدمت هذه الأجزاء بحصص صافية عملية وممارسات لأداء معلمين في موقف تعلم مختلف ليتمكن الحاذق من تقديم المحتوى التعليمي باستراتيجيات متميزة، وجاءت هذه التطبيقات بصورة نصوص قرائية اتسمت بالمرونة.

وانتسم البرنامج التدريسي الذي استهدف المعلمين بالمرونة والتتنوع ليطال جميع المعلمين بما يراعي خصائصهم والفروقات الفردية بينهم وتقييد التعليم خاصة في مجال تعرف هؤلاء المعلمين لاحتاجات الطلبة ورغباتهم.

وقد تنوّعت استراتيجيات التّدريس وفق الموقف الصّفي من مناقشة وحوار واستقراء واستنتاج وعصف ذهني بأنماط التّعلم الفردية والجماعيّة والزمريّة، وتم التّركيز على إكساب المعلم مهارات متّوّعة في مجالات عديدة وربط المحتوى التعليمي بالمنهاج وبأهدافه وفسيفته لتوسيع مدارك الطلبة واستيعابهم انطلاقاً من توسيع مدارك المعلم أولاً.

وقد ركّزت الدراسة الحاليّة على الحذّافة التعليميّة التي تُعنى بالفهم العميق للمحتوى إلى جانب استراتيجيات تدريس ذلك المحتوى، وتتوفر لدى عينة الدراسة في ظل البرنامج التّدريجيّ هذان الجانبان، وحدث تطوّر في خبراتهم، وانعكس بتفاوت على مستوى أدائهم في الغرفة الصّفيّة، ذلك يتّفق مع دراسات تناولت الجانبين وأظهرت النّتائج نفسها منها (Ghuneim, 1997؛ Webb, 1997؛ Wilson, 2005؛ 2008).

ثالثاً: النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّه "ما أثر البرنامج التّدريجيّ القائم على الحذّافة التعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟"

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة القبليّة وكفاياتهم البعدية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة القبليّة والبعدية

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للبطاقة	الملاحظة القبليّة		الملاحظة البعدى	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
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) أنَّ المتوسط الحسابي البعدى لمجموعة التجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريجيّ القائم على الحذّافة التعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدى لمجموعة الضابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (3.29)، ولتحديد فيما إذا

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

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

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

للفرود بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربية البعدية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	9.612	1	9.612	19.153	0.000
البرنامج التدريسي	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 الدلالة للتطبيق القبلي 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 لكتابات معلمي اللغة العربية البعدية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تتصل على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التدريسي القائم على الحذافة التعليمية والاعتيادي) وقد استُخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة لمعرفة الفرق في كفايات المعلمين تبعاً لنوع البرنامج ولصالح أي المجموعتين وتظهر النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدّراسة

ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربية البعدية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	30	3.64	0.13
الاعتيادية	30	3.22	0.13

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحداقة 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 صالح المجموعة التجريبية من عينة الدراسة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية، وذلك يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات ملمي اللغة العربية.

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

ويعزّز الباحثان تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي في العينة التي تلقت تدريباً على الحداقة التعليمية، إذ طبقوا أنشطة متعدّلة في موضوعات عديدة ضمن فهم عميق للمحتوى التعليمي، وقد أسهمت فعالیتهم التدريبيّة في تطور كفاياتهم جنباً إلى جنب التطبيق العملي باستراتيجيات تدريس متعدّلة في الحصص الصّفية.

وكان لمشاركة المتدربين الفعالة التي أتاحتها البرنامج في مراحل التدريب (التخطيط والتنفيذ والتطوير والتقويم) الدور المهم، فقد أوكل إليهم مسؤولية التطبيق بأنمط متعددة (فردي جماعي زمري) للحصص الصّفية واختيارهم موضوعات تُقترح من قبلهم وفق حاجاتهم، إضافة إلى أن تبادل الزيارات بين المتدربين شكل دافعاً وحافزاً في المنافسة الإيجابية لتقديم أفضل ما لديهم، وكذلك تبادل الحداقة فيما بينهم في ظل توافر برنامج تدريبي من لم يقتصر على محتوى بعينه أو استراتيجية بعينها.

وتعاون المتدربون في ابتكار استراتيجيات جديدة أخرى ذات علاقة بالبيئة التعليمية وخصائص الطّلبة وفق المواقف الصّفية، ولُوحظ انخراطهم في أثناء أدائهم بفعالية عند تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية والموضوعات التي عُدّت حاجة لهم، إذ ركّزت على إكسابهم الفهم العميق للمحتوى التعليمي بصورة تطبيقية انسجاماً مع الجانب النظري، إضافة إلى وصف هذه المهارات بالخاصة والمتميزة التي تتطلّب ذكاءً متعدّداً وتوظيفاً لأنواع من التفكير مثل الناقد والتأملي والإبداعي.

أثر برنامج تدريسي قائم على الحاذقة التعليمية 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 ترتكز على توظيف مهارات علمية باستراتيجيات تدريسية منظورة، وتدعم نتيجة الدراسة الحالية في مجال تركيزها على هذه المهارات الخاصة والممارسة الحاذقة التي تستثير المعلم والطالب دراسة (Smith, 2004) إذ عدّت الحاذقة جزءاً من المعرفة الخاصة المتميزة في مجال معين، وتعني انخراط الفرد في البيئة التعليمية التي تستثير عقل الطالب وتحداه، فالحاذقة 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 التدريسي المقترن بتحليل 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 المتماضكة والفهم العميق للمحتوى التعليمي ذلك بعد متطلباً أساسياً لتطور معارف المعلمين، ودراسة ويلسون (Wilson, 2008) التي اهتمت بكيفية تعليم المحتوى بصورة عملية بوصفه جزءاً من الحاذقة، واستكشاف استراتيجيات تدريس تساعد المعلمين على بناء معارفهم البنائية، مع استخدام معارف الطلبة للكشف عن استراتيجيات تدريس أنساب يوظفها المعلمون بفاعلية.

وكان للمناقشة والحوار الفعالين لدى المتدربين كاستراتيجيتي تدريس في تنفيذ الحصص الصحفية، الدور المهم في تفوق أفراد المجموعة التجريبية، إذ اقترن الحوار بمعرفة المعلمين بخصائص طلبهم لجعلهم ينغمرون في التعليم، ولاستثمار أكبر وقت ممكن في التعلم 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 التدريب بفعل مناقشات بناءة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج التدريسي القائم على الحاذقة التعليمية والاعتراضي 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 والبعدية، وفق متغيرات: البرنامج التدريسي، والجنس، وسنوات الخبرة، كما في جدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربية القبلية والبعدية حسب متغيرات البرنامج التدريسي، 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	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
	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
الضابطة	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) أنَّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للكفايات كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في

أثر برنامج تربيري قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

التطبيق البعدي (3.29)، وأن المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية كان الأعلى إذ بلغ (3.78)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة نفسها (3.33). وأن 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 مجموعة الدراسة بحسب متغيرات المجموعة، والجنس، وسنوات الخبرة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الثلاثي ذي التصميم العامل (ANCOVA) الذي جاءت نتائجه كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العامل (ANCOVA) للفروق بين متوسطات مجموعة 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 قبلى	2.051	1	2.051	11.446	0.001
البرنامج التربيري	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 التربيري * الجنس	0.08	1	0.080	0.447	0.507
البرنامج التربيري * الخبرة	0.194	2	0.097	0.541	0.586
الجنس * الخبرة	0.149	2	0.074	0.415	0.662
* البرنامج التربيري * 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 (التربيري القائم على الحذافة التعليمية، والاعتراضي)، ومتغير الجنس يساوي (0.507)، وأن مستوى الدلالة لتفاعل نوع البرنامج (التربيري القائم على الحذافة التعليمية والاعتراضي) ومتغير الخبرة يساوي (0.586) ومستوى الدلالة لتفاعل نوع البرنامج ومتغير الجنس وسنوات الخبرة معاً (0.587). وهذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج ومتغير 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 ومتغير الجنس، وسنوات الخبرة.

وبالنظر إلى النتائج المتزمرة على السؤال الرابع، يتضح عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التربيري القائم على الحذافة التعليمية والاعتراضي) ومتغير الجنس، وسنوات الخبرة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية بين نوع البرنامج (التربيري القائم على الحذافة التعليمية، والاعتراضي) ومتغير الجنس، وسنوات الخبرة.

إن قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج التربيري ومتغير الجنس، يعني عدم وجود أثر لذلك المتغير على كفايات معلمي اللغة العربية رغم وجود أثر لكل من البرنامج التربيري وسنوات الخبرة كل على حدة، وذلك يعني أن النقاوت 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 النهائية التّطورية لدى المتدربين دور في عدم التفاعل؛ فهناك من تميز بغض النظر عن خبرته، وأمثاله مهارات جديدة بالمارسة الفردية والجماعية لكل منهم بحكم ممارسته وحله مشكلاته وتنظيمها بتدريبهم عليها وتطبيقهم لها في المدارس، وقد دعمت هذه النتيجة دراستي كل من أبي داود، (Abu Dawood, 2005)؛ (Driel et al., 2009) التي أظهرت نتائج كل منها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة، وركّزت على أهمية الخبرات العملية

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية في تطوير كفايات ملجمي اللغة العربية

عبدالرحمن عبد الهاشمي، سهير محمد قاسم

للملمين في تطور الحذافة لديهم، مما يسهم في توفير تدريس كفي. فالتجربة العملية التطبيقية هي العنصر الأهم في الحذافة وهي منظورة ونامية بعيدة عن الثبات.

وفي المجال نفسه دعمت نتيجة هذه الدراسة في مجال الخبرة التطورية وأهميتها التراكمية دراسة جماعية تطوير علم التعلم (2000) التي قارنت بين ملمين خباء ومبتدئين من خلال خصائص تميز بها الخبير الذي يلاحظ أنماطاً من المعلومات ذات معنى ويتعامل بمرؤنة مع مواقف تعلم جديدة، وهو يسترجع جوانب مهمة من خبراته، وينظمها بطريق تعكس حذافته بعيداً عن الخبرة الزمنية فقط.

ودعمت الدراسة الحالية دراسة مونبي وزملائه (Munby et al., 1996) الذي ميز المعلم الخبر 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 الصّف، وتسمى هاتان المعرفتان في تطور خبراته العملية.

والدراسة الحالية ركزت على دور الخبرة والممارسة في تطور عينة الدراسة، ولم يكن للتفاعل دور مهم بين نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، إذ إن 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.

الوصيات والمقترنات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الإفاداة من البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية في برامج التدريب والورش التدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
- الإفاداة من الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج التدريسي خاصّة آليات تنفيذ الحصص الجماعية لتقديم تغذية راجعة جماعية قد تسهم في تطوير الحصص وإغنائها.
- إجراء دراسة أخرى لتعرف أثر حذافة المعلم في تحسين تحصيل الطلبة في اللغة العربية.
- تطبيق البرنامج التدريسي القائم على الحذافة التعليمية في دراسة أخرى على ملجمي التخصصات الأخرى.

المراجع

- أبو داود، ماجد. (2008). *الكافيات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم/ الخليل*. رسالة ماجستير، غير منشورة: جامعة القدس: القدس.
- الحيلة، محمد. (2002). *طائق التدريس واستراتيجياته*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- عبيدات، سهيل. (2007). *إعداد المعلمين وتنميتهم*. عمان: عالم الكتب الحديث.
- عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- غنيم، سميرة. (2005). *تطور الحادقة التعليمية عند معلمي الكيمياء في صفوف التعليم الأساسي العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*. عمان: أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزه. (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). *استراتيجية 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 1-3*: رام الله.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2011). *مؤتمر تحسين نوعية التعليم في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية*: رام الله.
- ولفولك وأنيتا. (2010). *علم النفس التربوي*. (ترجمة صلاح علام). عمان: دار الفكر.
- اليونسكو. (1995). *الكافيات التعليمية في ظل تمهين التعليم*/ ورشة عمل إقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتديريتهم: 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 Katab 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 Jordaan". 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 if Canda, 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 Expertsie in the Light of Teaching Professionalization/ A Regional Workshop About Teaching Professionalization and preparing and Training Teachers".Amman, Jordan.

أثر برنامج تدريسي قائم على الحذافة التعليمية 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 اللامعمية

*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 اللامعمية، اعتماداً على مؤشر دقة القياس التحيز (BIAS)، والجزر التربعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE)، ولتحقيق أغراض الدراسة، تم توليد قدرات لأفراد عينات حجمها 100، 250، 500، 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 نهاية (1.2)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التخمين بواقع قيمة ابتدائية (0.2) وقيمة نهاية (0.3) على افتراض أن الاختبارات من نوع الاختبار 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 تعييم النواة KS اللامعمية، ومن ثم تمت مقارنة المعالم المقدرة مع المعالم الحقيقية (المولدة) باستخدام مؤشر التحيز (BIAS) والجزر التربعي 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 إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة القدرة θ تعزى لمتغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة الصعوبة b .

الكلمات الدالة: (دقة التقدير، ومعالم الفقرة والقدرة، ونماذج نظرية استجابة الفقرة اللامعمية).

* قسم علم النفس، جامعة مؤتة.

تاریخ قبول البحث: 26/8/2015م.

تاریخ تقييم البحث: 7/4/2014م.

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

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسى

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 يستدسان 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 تتناولن الأخطاء بطرق مختلفة، فعلى سبيل المثال يمكن افتراض أن الأخطاء تتوزع طبيعيا في نموذج معين، بينما لا يتم افتراض مثل هذا التوزيع للأخطاء في نموذج آخر، وفي نموذج ما فإن حجم أخطاء القياس يمكن اعتباره ثابتا عبر ترتيب درجات الاختبار بينما في إطار نظرية أخرى يمكن افتراض أن حجم أخطاء القياس يرتبط بالقدرة الحقيقة للمفهوم.

ومن مميزات نظرية الاستجابة للفقرة أن النماذج الخاصة بها تربط الاستجابة على الفقرة بالقدرة وتكون إحصائيات الفقرة على نفس ترتيب القدرة، وهذا الأمر لا يتوفر في النظرية الكلاسيكية، وكذلك فإن تحديد الدقيق لموقع الفقرة على ترتيب القدرة يعطي أفضل 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 الحقيقة وتعرف على أساس أنها تقع العلامة المشاهدة التي يتم الحصول عليها على أساس تطبيق الاختبار على المفهوم عددا كبيرا من المرات، وهنا تقدم نظرية الاستجابة للفقرة أساسا مختلفا، إذ تعتبر القدرات عوامل تؤثر على أداء المفهوميين على فقرات الاختبار، وتوصف العلاقة بين القدرة والأداء على الفقرة في صيغة اقتران متوازي متزايد لكل فقرة وتسمى هذه العلاقة منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve: ICC) وهذه العلاقة هي في أحد نماذجها اقتران لثلاثة معالم: معلم التمييز (a) ويفصل ميل المنحنى عند نقطة الانقلاب (Inflection point) أي عند النقطة المناظرة لمعلم الصعوبة (b) عندما يكون المنحنى التراكمي الاوجايف (ogive) سريا، وقيمة معلم التخمين (C) تساوي صفراء، ومعلم الصعوبة هو قيمة (θ) التي تنتظر نقطة الانقلاب لمنحنى

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

الاوجايف، ومعلم التخمين (C) هو المقطع الصادي للتقرب الأدنى للمنحنى أي هو النقطة التي تكون عندها قدرة المفحوص نملك أقل 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 أحادبة البعد (Unidimensionality)، ويعني وجود قدرة واحدة تقسر أداء الفرد على الاختبار، أما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضعي (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). ويدرك هامبلتون وسومينثان (Hambleton & Swaminathan, 1991) إلى أن افتراض الاستقلال الموضعي يكافي افتراض أحادبة البعد، ويعني ذلك أنه إذا تحقق افتراض أحادبة البعد في المقياس، فإن المقياس يتحقق افتراض الاستقلال الموضعي.

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). وتعد استقلالية القياس بمثابة النقطة المفصلية بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما عبر عنه لورد (Lord, 1980) بخاصية اللاتغایر (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 موقع الأفراد على تدرج معين بحيث يكون لفروق الواقع معنى يتتناسب مع الفروق الحقيقية في مقدار ما يمتلكون من السمة موضوع القياس، سواء بمقارنة الموقع لفرد 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، ويتألخص في تحديد موقع 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 الموقع (Value Isomorphism)، وليس القيم (Rank Isomorphism).

وبذلك لا يوجد شك بإمكانية نجاح عملية القياس على مستوى القياس الاسمي أو الرتبى، وذلك أن معظم السمات النفسية والتربوية لا تقع على مقياس النسبة (عدم توافر الصفر المطلق فيها)، ولا تقع على مقياس فئوي لعدم تساوى الفترات بين القيم (الفرق بين الدرجتين 95 و 90 لا يساوى الفرق بين الدرجتين 55 و 50). وبذلك فإن القياس النفسي والتربوي يقع على مقياس أرقى من القياس الرتبى وأقل من الفئوي؛ أي شبه فئوي (Quasi Interval) (عودة، Odah, 2010).

ولكن المهتمين في القياس النفسي والتربوي يحللون نتائج القياس بافتراض أنها واقعة على مستوى القياس الفئوي؛ لأن معظم المعالجات الإحصائية الازمة لفسير النتائج وتحليلها مبنية على الأقل على مقياس فئوي، وأن هذه البياناتتمكن المختص من تحويلها تحويلا خطيا، مع العلم أن انتهاءك هذا الافتراض (وقوع البيانات على مقياس فئوي) قد يؤدي إلى تشويه النتائج وصعوبة في التفسير.

وتقسام 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 Non-Non- الشكل)، بينما يعرف النوع الثاني بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية (NIRT) (Parametric Item Response Theory Models)، التي لا تحدد شكل محدد دالة استجابة الفقرة (فقط أن تكون غير متناقصة)، ولا تفترض أي شكل سابق، وكما يشير فان دير لندن وهاملتون (Van der Linden & Hambleton, 1997) يمكن الافتراض أن هذه الدوال أقرب لدوال الاستجابات الحقيقية من تلك التي تعطيها 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 الفيسى

يوجد اعتبارات عدّة يجب مراعاتها عند اختيار النموذج المناسب للبيانات سواء النماذج المعلميمية أو النماذج الالاعلميمية. فقد شاع استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلميمية 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 الفئوى، الأمر الذى تبرره نماذج استجابة الفقرة الالاعلميمية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة، مما يثير 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 والفرقـات التي يتطلبها تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة في القياس (Crocker & Algina, 1986) والدالة الرياضية المعقـدة التي تفترضها لكل نموذج من نماذجهـا، أظهرت الحاجة إلى توفير برامج الحاسوب التي تساعد في تحليل بيانـتها. ولقد ظهرت برامج حاسوبـية كثيرة تستـخدم في تحليل بيانات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ففي عام (1991) ادعى رامسي (Ramsay, 1991) أن إجراءات تـقدير برنامج (TESTGRAF) أسرع 500 مرة من البرامج الأخرى دون خسارة في الكفاءـة، وأنه يحتاج إلى حجم عـينة وطول اختـبار أقل من البرامج الأخرى، حيث إن هذا البرنامج يستـخدم لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة الالاعلميمية، كما انتـشرت البرامج التي تساعد الباحثـين في مختلف العـلوم من إنجاز الأبحـاث والتوصـل السريع للنتائج. ومن بين هذه البرـامج، برنامج تـوليد البيانات في علم القياس والتـقويم حيث تطورت برامج التـوليد المتعلقة بنظرية الاستجابة للفقرة مع ظهور هذه النظرية في السـبعينـات ومن أجل تحـديد خـصائـص وفعـالية النـماذـج الرياضـية وغيرها من الصـيغ الرياضـية التي تضـمنـتها هذه النظرـية.

نماذج نظرية استجابة الفقرة الالاعلميمية:

تعد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة الالاعلميمية نماذج إحـصائية يمكن استخدامـها في الـقياس النفـي والتـربـوي لدراسة جـودـة الـقياس وكـفـاعـته من خـلال تـحلـيلـات جـتمـان (Guttman Scalogram Analysis). و تستـند على مـفـهـوم التـراكـمية، التي تفترض أن كل فـقرـة وكل مـفحـوص يمتـلكـان مـوقـعا على متـصلـ الـقدرةـ، حيث يـجيـبـ المـفحـوصـ علىـ الفـقرـةـ إـجـابـةـ صـحيـحةـ إذاـ كانـتـ قـدرـتـهـ أعلىـ منـ صـعـوبـةـ تلكـ الفـقرـةـ، مماـ يـتيـحـ التـنبـؤـ بنـمـطـ استـجـابـةـ المـفحـوصـ منـ مـعـرـفـةـ درـجـتـهـ الكلـيـةـ علىـ الاختـبارـ،

وقد لا يتحقق ذلك تجريبياً 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 $\neq 1$) كلما ازدادت قدرة المفحوص، كما أنها قليلة (لكن $\neq 0$) 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 تشديداً من تلك التي تقوم عليها النماذج المعلمية وهي كالتالي:

1- أحادية البعد (Unidimensionality): الاستجابات على الفقرات تتبع متغير كامن أحادي البعد يرمز له بالرمز (θ).

2- الاستقلال الموضعي (Local Independence): احتمالية الإجابة على أي فقرة غير مرتبطة بالاستجابة على أي فقرة أخرى في الاختبار.

3- الإطرادية (Monotonicity): وتعني أنه بازدياد 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 متقطعة لفقرات الاختبار التي تشكل التدرج.

تقسم النماذج اللامعلمية إلى قسمين رئيسيين، هما:

1- نموذج التجانس الإطرادي (Monotone Homogeneous Model) (MHM) وهو نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية والمعرف بنموذج Mokken، ويستخدم لتحليل التدرج للاستجابات الثنائية، وقد وصف سيجتسما (Sijtsma, 1998) تحطيل 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 متاقصة (الإطرادية) كدالة للفقرة، 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 الفيسى

لوجستياً مما يجعل نموذج موكن أقل تقيداً للبيانات التجريبية من النماذج اللوجستية، كما ينبع هذا النموذج إمكانية ترتيب الأفراد تبعاً لمستوى القدرة باستخدام الدرجة الكلية.

2- نموذج الاطراد المضاعف (Double Monotonicity Model) هو نموذج موكن الثاني، الذي يفترض جميع افتراضات نموذج التجانس الاطرادي، بالإضافة إلى افتراض عدم تقاطع دوال الاستجابة لفقرات الاختبار، ولكن يسمح لها بالتماس في المناطق المتطرفة، مما يجعل منه نموذجاً 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 الامتحانية لنظرية الاستجابة للفقرة. وتعتمد الدقة في تقدير المعالم التي يتم الحصول عليها على مبدأين أساسيين، هما: عدم التحيز في التقدير (unbiased)، ومعدل مربعات الأخطاء المتوقعة (Expected Mean)، حيث يشير التحيز (Bias) إلى توقع الفرق بين تقدير المعلم، وقيمة المعلم الفعلية، ولا يعني تحقق هذا المبدأ أن التقدير دقيق تماماً، وذلك لإمكانية وجود تقديرات عدة غير متتحيز، لهذا فإن مبدأ معدل مربعات الأخطاء للتقدير الذي يقاس بواسطة تباين القيمة المقدرة يعطي أسلوباً لاختيار تقدير جيد للمعلم (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 ثلاثة حالات يمكن أن يكون التحيز هو الأكثر أهمية من الخطأ المعياري، وهي في مقارنة أو سطح المجموعات، وفي استرجاع تقديرات القدرة من الاختبارات المختلفة على التدريج نفسه، وفي تحديد الإتقان أو عدمه وبالتالي تعد الطريقة التي تعطي تحيزاً أقل هي الطريقة المفضلة.

وتشير الدقة إلى المي 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 معلم الفقرة من خلال إجابات المفحوصين على فقرات الاختبار. وهناك طرق عدة لتقدير معلم الفقرة والقدرة سواء في النماذج المعلمية أو اللامعلمية، وهذه الطرق تستخدم أساليب التحليل العددي (Numerical Analysis) من خلال برامج يمكن تطبيقها باستخدام الحاسوب الإلكتروني، وقد أشار ثيسن ووينر (Thisen & Wainer, 1982) إلى أن تحديد كمية الخطأ في تقدير المعلم ليست عملية سهلة، وذلك بسبب عدم وجود صيغة رياضية محددة تعطي الخطأ في تقدير المعلم كدالة لحجم العينة وعدد الفقرات، ففي أبسط الصيغ الرياضية تحتاج 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 معلم الفقرة والقدرة؟

وقد بين لورد (Lord, 1980) وجود وسائل عددة للكشف عن دقة تقدير المعلم 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 (Test Information Function)(TIF) لتحديد دقة تقدير المعلم 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، وتخالف هذه الأساليب عن نظيرتها المعلمية في أنها لا تفترض أي شكل حسابي سابق، وتقدر منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ثم تجد المعامل من هذا المنحنى، وذلك أنها تفترض وقوع البيانات على مستوى القياس الرتبوي، ومن هذه الأساليب ما يأتي:

الانحدار اللامعملي (Non-Parametric Regression):

وأشار دوجلس (Douglas, 1997) أن تقدير دالة استجابة الفقرة ضمن تحليل الانحدار اللامعملي 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 $P_i(\theta_q)$ ، حيث يقوم (KS) بحساب $P_i(\theta_q)$ بحسب المعادلة الآتية:

$$p_i(\theta_q) = \sum_{a=1}^N w_{aq} y_{ima}.$$

حيث إن

$$w_{aq} = \frac{k \left[\frac{\theta_a - \theta_q}{h} \right] y_i}{\sum_{b=1}^N k \left[\frac{\theta_a - \theta_b}{h} \right]}.$$

w_{aq} : متوجه القدرة للمفحوص a عند مستوى قدرة q ، الذي يتم تقديره تبعاً لرتبة المفحوص a مع رتب باقي المفحوصين (N, \dots, b, c) .

y_{ima} : متوجه خيار الفقرة الثاني بطول يساوي N (عدد المفحوصين الكلي) ، والذي يأخذ القيمة 1 في حال اختيار المفحوص a الخيار m .

- K : دالة كيرنل التي يمكن تقديرها بطرق عدة باستخدام برنامج (TESTGRAF).

- h : بارامتر التهذيب (Smoothing Parameter)، وهو يعتمد بشكل أساسى 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 يلى:

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 ذوى العلامات الكلية المتساوية ترتيباً رتبياً بشكل عشوائى.

ثانياً: يتم إعطاء المتقدمين علامات رباعية (كمية) للتوزيع الطبيعي المعياري اعتماداً على رتبهم، بحيث تكون المساحة تحت دالة الكثافة الطبيعية المعيارية إلى يسار (Za) مساوية $.a/(N + 1)$.

ثالثاً: يتم تسجيل قيم المؤشر $(Yjka = 1)$ عندما يقوم المتقدم (a) باختيار البديل k ، وغير ذلك فهو صفر للمتقدم على الرتبة a للبديل k للفرقة j .

وأخيراً تم تقدير احتمال اختيار البديل k للفرقة (j) ، $[Pjk(\theta)]$ عن طريق تطبيق العلاقة بين متوجه المؤشر $[Yjka]$ من الرتبة N ومتوجه الكفاءة (Zas) لـ (N) من المتقدمين. ويعتبر التطبيق نوعاً من المعادلات التي تكون فيها $(Pjk(\theta))$ عند أي مستوى $L(\theta)$ هو المتوسط الموزون لـ $(Yjka)$ للمتقدمين ذوى مستويات القدرة القريبة من (θ) وتظهر معادلة التطبيق التي أعطاها رامسي (1995) بالشكل الآتى:

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي الفيسى

$$\hat{P}_{jk}(\theta_q) = \frac{\sum_{a=1}^N K[(\theta_a - \theta_q)/h]y_{ikj}}{\sum_{a=1}^N k[(\theta_a - \theta_q)/h]}$$

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 توسيع 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 ثلاثة محاولات تكون كافية للوصول إلى التشابه : (Ramsay, 2000)

دقة القياس في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة الامثلية

يشير رامسي (Ramsay, 2000) إلى أنه يتم تقدير دقة القياس في النماذج الامثلية من خلال دالة معلومات الفقرة والاختبار كما هو الحال في النماذج المعلمية، حيث تعطى دالة معلومات الفقرة لفقرات الثانية 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 الامثلية 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 الفيسى

وتمت الإشارة إلى محكّات الدقة في تقدّير المعالم، والعوامل التي تؤثّر في دقة تقدّير معالم الفقرة، ومعلمة القراءة، خصوصاً عدد القراءات وحجم عينة المفحوصين، وأهمية دقة التقدّير في بناء الاختبارات واتخاذ القراءات. وفيما يأتي استعراض لأبرز تلك الدراسات:

قام كل من ريكيس ومارك (Reckase & Mark, 1978) بإجراء دراسة باستخدام أسلوب المحاكاة هدفت إلى مقارنة دقة تقدّير معلمة القراءة، ومعالم الفقرة في نموذج راش والنماذج اللوجستي الثلاثي، حيث بينت النتائج أن النموذج اللوجستي الثلاثي قد طابق بيانات الاختبار بشكل أفضل من نموذج راش، وأن دقة تقدّير معلمة القراءة لنموذج راش أقل من دقة تقدّير معلمة القراءة للنموذج اللوجستي الثلاثي. كما بينت الدراسة أن النموذج اللوجستي الثلاثي يحتاج حجم عينة أكبر لمعايرة القراءات من نموذج راش، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباطاً عالياً بين تقدّيرات القراءة وفق النماذجين 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 الالامعلمية، في تقدّير رتب القراءة، وتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق طريقة كيرنال على مجموعة من الأمثلة التي تضم متغيرات ثنائية الاستجابة. وقد بينت الدراسة أن طريقة كيرنال من أهم الطرق الالامعلمية، كما بينت الدراسة عدم وجود فقد للبيانات تأثر على دقة تقدّير رتب القراءة في المتغيرات ثنائية الاستجابة.

وفي دراسة أعدّها فيتزباترك وآن (Fitzpatrick & Ann, 2001) هدفت فحص أثر طول الاختبارات، التي تتكون من فقرتين وأربع قراءات وثمانين قراءة وعشرين قراءة على ثبات الاختبار، حيث خصص لكل قراءة 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 تقدّير 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 (RMSE)، بهدف تقييم دقة تقدّيرات المعالم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عده، منها: أن دقة تقدّير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص كانت أقل من دقة تقدّير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (500) مفحوص. وكانت دقة تقدّير المعالم

عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص وعينة حجمها (500) مفحوص أقل من دقة تقديرات المعالج عندما تم استخدام عينة حجمها (1000) مفحوص؛ أي أن دقة التقدير تزداد بازدياد حجم العينة.

وأجرى كونينغ وسيجستما وهامرز (Koning & Sijtsma & Hamers, 2002) دراسة بهدف المقارنة بين نموذجين معلميين وآخرين لامعلميين 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 النماذج المعلمية واللامعلمية، إذ قدمت النماذج اللامعلمية تدرجات رتبية للفقرات والأفراد، كما قدمت النماذج المعلمية معلومات مفيدة حول خصائص الفقرات بالإضافة لفائتها في بعض الجوانب التطبيقية كمعايير درجات الاختبار، فالنماذج بنوعيها المعلمية واللامعلمية قدمت معلومات مختلفة باستخدام إحصائيات مختلفة، حيث فضلت الدراسة الجمع بينهما لتحسين نوعية الاختبار وجودته.

وأجرت ليو دونبار وكولن (Lew, Dunbar and Kolen, 2004) دراسة في أياوا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مقارنة النموذج المعلمي لاختبارات الاختبار 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 متباعدة 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 وأشارت 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 الشريفيين (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 الاختبار 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 للمعلمة 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 وأشارت 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 إحصائياً بين معاملات الثبات المقدرة وفق نظرية الاستجابة للفقرة عند أحجام

العينة المختلفة (100، و500، و1000). وأشارت النتائج إلى أن دقة تقديرات معلمة القراءة تزداد في حالة عينة الأفراد ذوي القدرة العالية، وعينة الأفراد ذوي القدرة المتوسطة عند استخدام طريقة بيبيز 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 تشكييلات مختلفة لحجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج لامعملي، 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 لتقييم 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 الآتية:

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي الفيسى

1- الكشف عن أثر حجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة الامثلية.

2- الكشف عن اثر طول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة الامثلية.

3- الكشف عن اثر تفاعل حجم عينة وطول الاختبار المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة الامثلية.

وسيتم تكوين تشكيلات مختارة من حجوم عينات المفحوصين وأطوال اختبارات بهدف التعرف على اثر هذه التشكيلات على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة في النموذج الامثلوي لنظرية الاستجابة للفقرة .

مشكلة الدراسة و أهميتها :

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 الامثلوية لا تحتاج إلى حجوم عينات واطوال اختبار كبيرة مقارنة ببنظيرتها المثلمية، 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 المثلمية 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 فقرة، الأمر الذي تبرره نماذج استجابة الفقرة الامثلوية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة، مما يثير التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها البعض رتبية 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 المثلمية، إلا أنه لم يتم فحص أثر تشكيلات مختلفة لطول الاختبار وحجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة، لذا تبيّن أهمية هذه الدراسة

من الحاجة لمعرفة دقة التقديرات المختلفة (معامل الفرة ومعلمة القدرة) لتقديرات نظرية الاستجابة للفرة اللامعليمية باختلاف حجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار ، الأمر الذي يسمح بتحليل البيانات باستخدام النماذج الامعليمية حين الإفاء بافترضياتها، وتتوفر حجم العينة، وطول الاختبار المناسبين لتطبيق هذه النماذج (إضافة إلى الميزات الأخرى التي تميز بها النماذج الامعليمية، مثل سهولة المطابقة، وشكل دالة الفرة، 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 معامل الفرة (a, b, c) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟

تعريف المصطلحات:

- نماذج نظرية الاستجابة للفرة الامعليمية (NIRT): هي النماذج التي لا تحدد شكل دالة استجابة الفرة، والتي تتطلب افتراضات أقل شدداً، وتصلح للبيانات الفئوية والرتيبة، 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 Likelihood Function لاجابة المفحوص اجابة صحيحة على الفقرات التي تعتبر نقطة صفر التدريج 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 مساوياً للصفر.
- معلمة التمييز Slope: ميل منحنى خصائص الفقرة، الذي يقابل النقطة التي تكون فيها عالمة القدرة تساوي صعوبة الفقرة.
- معلمة التخمين Asymptote: هي خط المقاربة الأدنى Lower Asymptote من منحنى خصائص الفقرة، ويمثل احتمالية إجابة المفحوصين ذوي القدرة المنتهية على الفقرة إجابة صحيحة.
- دقة التقدير Accuracy of Estimation: تعبر 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 تباينه بأنه أقل تباين من أي تقدير آخر غير متحيز، وذلك باستخدام الجذر التربيعي لمعدل مربعات الأخطاء (Baker, 2001) (RMSE).

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) لمعلمات 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 بحجوم 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 المولد بيانته هو اختبار الاختيار من متعدد وله أربعة بدائل، تلائم النموذج ثلاثي المعلم، والجدول(1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعالم الفقرة الحقيقة لكلٌ من معلمة التمييز والصعوبة والتخمين لكل حالة من الحالات المشتملة بالدراسة الناتجة عن تفاعل متغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار).

**جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعالم الفقرة الحقيقة وفقاً لمتغيري الدراسة
(طول الاختبار، حجم العينة)**

عدد الفقرات									الإحصائي			
فقرة 60			فقرة 40			فقرة 20						
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	250		
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	1000		
0.25	-0.03	0.83	0.25	0.25	0.76	0.24	-0.02	0.89	المتوسط الحسابي			
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			
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 الحقيقة لكل حالة من الحالات المشتملة 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	(فرد) 100
-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	(فرد) 250
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	(فرد) 500
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	(فرد) 1000
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 العاملی للبيانات المُؤلَّدة عندما يكون طول الاختبار (20، 40، 60) وحجم العينة (100، 250، 500، 1000)، الذي تم استخدامه بهدف التحقق من افتراض أحادیة البعد.

جدول(3) نتائج التحليل العاملي للبيانات المؤلدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

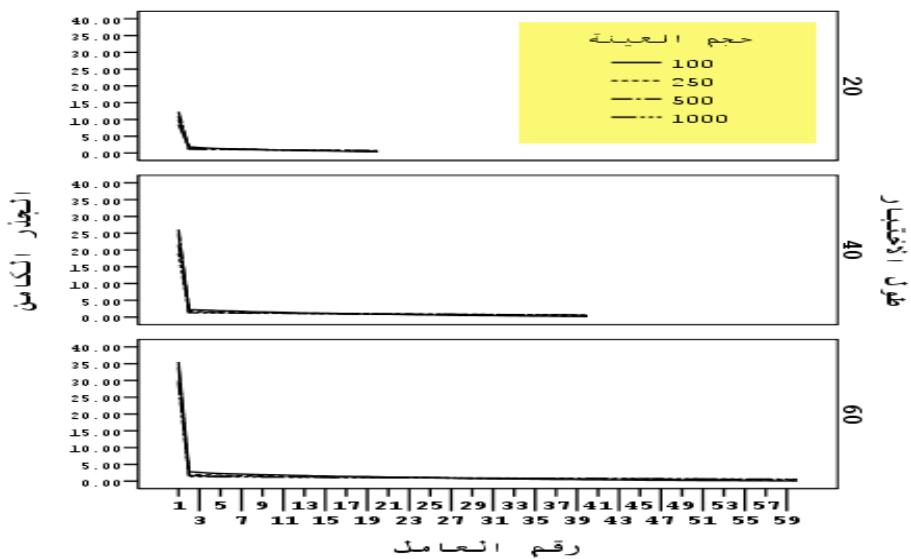
(العوامل الكامنة الأولى - العوامل الكامنة الثانية) (العوامل الكامنة الثالثة - العوامل الكامنة الرابعة)	أمثلة الكامن الأول أمثلة الكامن الثاني	أمثلة الكامن الثاني أمثلة الكامن الثالث	التبالين المفسر التراكمي	التبالين المفسر %	الجذر الكامن	رقم العامل	طول الاختبار	حجم العينة
26.30	4.61	42.6	42.6	8.512	1	20	100	
		51.8	9.2	1.848	2			
		59.8	8.0	1.595	3			
259.75	11.23	61.9	61.9	24.746	1	40		
		67.4	5.5	2.203	2			
		72.7	5.3	2.116	3			
165.83	12.54	59.3	59.3	35.554	1	60		
		64.0	4.7	2.836	2			
		68.4	4.4	2.639	3			
110.52	6.93	49.2	49.2	9.843	1	20	250	
		56.3	7.1	1.420	2			
		63.0	6.7	1.344	3			
214.88	10.78	47.5	47.5	19.015	1	40		
		52.0	4.4	1.765	2			
		56.2	4.2	1.684	3			
438.74	14.68	49.9	49.9	29.942	1	60		
		53.3	3.4	2.040	2			
		56.6	3.3	1.976	3			
233.20	9.64	61.6	61.6	12.311	1	20	500	
		67.9	6.4	1.277	2			
		74.1	6.1	1.230	3			
621.76	17.74	65.3	65.3	26.111	1	40		
		69.0	3.7	1.472	2			
		72.5	3.6	1.432	3			
415.90	17.55	48.6	48.6	29.154	1	60		
		51.4	2.8	1.661	2			
		54.0	2.7	1.595	3			

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي الفيسى

<u>(الجزء الكامن الأول - الجزء الكامن الثاني)</u>	<u>(الجزء الكامن الثالث - الجزء الكامن الرابع)</u>	<u>الجزء الكامن الأول</u>	<u>الجزء الكامن الثاني</u>	التبابن المفسر التراكمي	التبابن المفسر %	الجزر الكامن العامل	رقم العامل	طول الاختبار	حجم العينة
190.19	9.49	54.9	54.9	10.985	1	20	1000		
		60.7	5.8	1.158	2				
		66.2	5.5	1.106	3				
818.90	16.58	53.9	53.9	21.545	1	40			
		57.1	3.2	1.299	2				
		60.3	3.2	1.274	3				
1313.86	24.73	56.6	56.6	33.951	1	60			
		58.9	2.3	1.373	2				
		61.1	2.2	1.348	3				

يلاحظ من الجدول 3، أن كافة قيم التبابن المفسر عندما يكون طول الاختبار (20، 40، 60) وحجم العينة (100، 250، 500، 1000) قد تخطت الا 20% كمؤشر أول على أحاديه البعد، كما وتخطت جميع قيم عملية قسمة الجزر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني قيمة 2 كمؤشر ثانٍ على تحقق أحاديه 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 قيمةً ضخمة مما يشير إلى تحقق افتراض أحاديه البعد كمؤشر ثالث، والشكل 1، يبين نتائج التحليل العاملي للبيانات المُؤلدة وفقاً لمتغيري الدراسة (طول الاختبار، وحجم العينة) باستخدام الجذور الكامنة وعدد العوامل كمؤشر رابع على تتحقق أحاديه البعد.



شكل 1: رسم بياني يوضح نتائج التحليل العائلي للبيانات المولدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

ومن ثم تم تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد باستخدام النموذج الثلاثي المعلمـة باستخدام برنامج (Testgraf version of July 2001)، حيث إن هذا البرنامج يستخدم أسلوب تعـيم التواهـة (اللامعـلمـي) في تقدير معـالم الفقرـة والقدرة للإجـابة عن أسـئـلة الـدرـاسـة.

المعالجـات الإحـصـائيـة:

تم استخدام المعالجـات الإحـصـائيـة الآتـية:

للإجـابة عن سـؤـال الـدرـاسـة الأولـ؛ تم حـاسـب المـتوـسطـات الحـاسـابـية والـانـحرـافـات المـعيـارـية لـمؤشر دـقة الـقيـاس مـمـثـلـ بـ (BIAS) الـخـاصـة بـ معـالـم فـقـرـات الاختـبار (a, b, c) الـمـقدـرة، حيث تم حـاسـب مؤـشـر الدـقة BIAS باـسـتـخدـام المـعادـلة $Bias(a,b,c^*) = \sum_{i=1}^N (a_i, b_i, c_i^* - a_i, b_i, c_i)/N$ ، متـبـوعـة بـ إـجرـاء تـحلـيل التـباـين الثـانـي 2-Way Interaction ANOVA لـلكـشف عن موـاطـن الدـقة في كلـ حالـات الـدرـاسـة، كما تم حـاسـب المـتوـسطـات الحـاسـابـية لـمؤشر دـقة الـقيـاس مـمـثـلـ بـ (RMSE) الـخـاصـة بـ معـالـم فـقـرـات الاختـبار (a, b, c) الـمـقدـرة، حيث تم حـاسـب مؤـشـر الدـقة RMSE (Root Mean Square Error).

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي القيسي

‘RMSE(a, b, c^*) = $\sqrt{\sum_{i=1}^N (a_i, b_i, c_i^* - a_i, b_i, c_i)^2 / N}$ ’ باستخدام المعادلة Mean Square Error) حيث a, b, c^* 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 ممثلاً ب (BIAS) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، حيث تم حساب مؤشر الدقة BIAS باستخدام المعادلة $Bias(\theta^*) = \sum_{i=1}^N (\theta_i^* - \theta_i) / N$ ، متبرعة بإجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA للكشف عن مواطن الدقة في كل حالات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمؤشر دقة القياس ممثلاً ب (RMSE) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، وتم حساب مؤشر الدقة RMSE (Root Mean Square Error) 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 إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05=α بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير 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 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				
0.453	2.905	0.776	0.383	1199757.295	0.782	0.452	2.705	0.414	المتوسط الحسابي	100 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	250 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
0.27	9.25	0.95	0.29	7587948.93	0.90	0.23	5.70	0.73	المتوسط الحسابي	100 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	250 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
0.24	2.01	0.50	0.18	153.65	0.69	0.25	2.85	0.92	المتوسط الحسابي	1000 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	1000 فرد		
									الانحراف المعياري			
0.273	1.473	0.386	0.299	0.910	0.329	0.219	-758199.424	0.220	المتوسط الحسابي	100 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	250 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
0.23	5.57	0.45	0.21	2.04	0.27	0.16	3390773.62	0.14	المتوسط الحسابي	1000 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	1000 فرد		
									الانحراف المعياري			
0.18	1.58	0.26	0.19	1.35	0.25	0.23	1.05	0.25	المتوسط الحسابي	500 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	1000 فرد		
									الانحراف المعياري			
									المتوسط الحسابي	100 فرد		
									الانحراف المعياري			

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 جداً 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 لمعامل 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 لمعامل الفقرات:													
C	b	a		C	b	A		c	b	a	المتوسط الحسابي	100 فرد	
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	250 فرد	
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	500 فرد	
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	1000 فرد	
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			

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين القيم المطلقة للمتوسطات الحسابية الخاصة بمؤشر التحيز لتقديرات معالم الفرات (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 الفرات (a) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، طول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 6.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفرات (a) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

مصدر التباين	مجموع المرءات	درجة الحرية	متوسط مجموع المرءات	قيمة F المحسوبة	الدالة الإحصائية
طول الاختبار	0.771	2	0.386	1.531	0.217
حجم العينة	2.378	3	0.793	3.147	0.025
طول الاختبار × حجم العينة	1.715	6	0.286	1.135	0.341
الخطأ	117.379	466	0.252		
الكلي	122.244	477			

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ...

حسين عبدالنبي الفيسى

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لنقدیرات 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 يتبيّن من الجدول 6 وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لنقدیرات معلمة الفقرات (a) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة؛ أي أن هناك تأثيراً لمتغير حجم العينة في دقة تقدير معلمة التمييز ، ولكن المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار levene للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لقيم مؤشر التحيز لنقدیرات معلمة تمييز الفقرة المقدرة وفقاً للمتغير، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لاختبار levene ما مقداره 1.012 عند درجتي حرية (11 للبسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني إمكانية استخدام اختبار Schefee للمقارنات البعيدة، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائياً، حيث تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (250, 500, 1000) على التوالي، ولصالح حجم العينة 100، كما تبيّن 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 المشابهة (لا يوجد أفراد أو فئرات لها نفس الرتبة)، وهذا يؤدي خسارة في المعلومات، لذلك عندما يكون حجم العينة قليلاً نسبياً فان دقة التقدير تكون أكبر لأن احتمالية وجود رتب متساوية يكون أقل، ولم يتبيّن 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 لنقدیرات معلمة الفقرات (b) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول 7.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثاني لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدرة باختلاف متغيري (طول الاختبار، وحجم العينة)

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.431	0.844	2230812391837.700	2	4461624783675.400	طول الاختبار
0.538	0.724	1914111965005.100	3	5742335895015.290	حجم العينة
0.292	1.225	3238318693985.200	6	19429912163911.200	طول الاختبار × حجم العينة
		2643724581091.550	466	1231975654788660.000	الخطأ
			477	1261609527631270.000	الكلي

يتضح من الجدول(7) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقراء (b) المقدرة تعزيز لمتغير طول الاختبار، أو متغير حجم العينة، أو التفاعل بينهما (طول الاختبار، حجم العينة)؛ مما يعني عدم تأثير 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 اللامعليمي (KS) لا تستطيع تقدير معلمة صعوبة الفقرة التي أجاب عليها أو لم يجيب عليها جميع الأفراد، لذلك قدرت صعوبة بعض الفقرات كبيرة جداً (الفقرات التي لم يجيب عليها كل الأفراد) ومرة أخرى قدرت صعوبة بعض الفقرات قليلة جداً (الفقرات التي أجاب عنها كل الأفراد)، بعكس طريقة التقدير المستخدمة في النماذج المعلميمية (طريقة الأرجحية العظمى الهامشية) والتي تستطيع تقدير معالم الفقرة التي أجاب أو لم يجيب عليها جميع الأفراد.

كما تم إجراء تحليل التباين الثاني 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة 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 ...

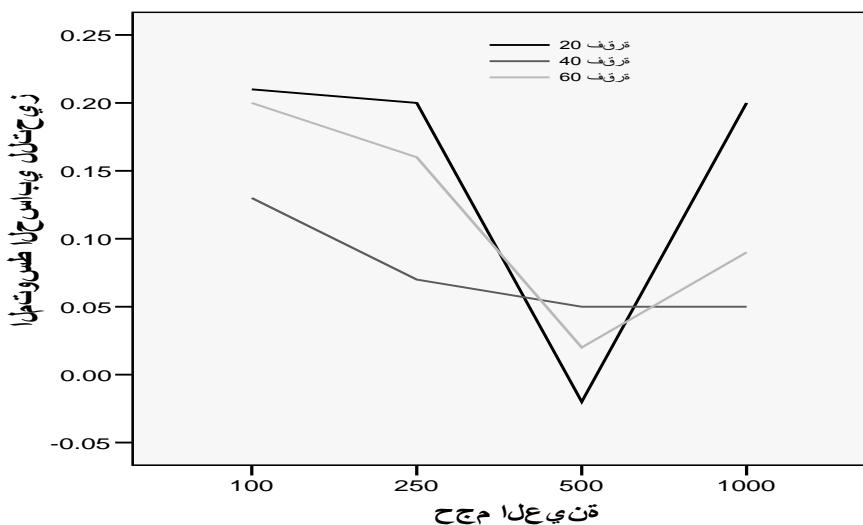
حسين عبدالنبي الفيسى

جدول (8) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

الدالة الإحصائية	قيمة F المحسوبة	متوسط مجموع المرءات	درجة الحرية	مجموع المرءات	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 الدالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة تعزيز لمتغير طول الاختبار ومتغير حجم العينة والتفاعل بينهما، مما يعني تأثر دقة تقدير معلمة التخمين بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، ولكن المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار levene levenshaw 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 2.012 عند درجتي حرية (11 للبسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني امكانية استخدام اختبار Schefee للمقارنات البعدية، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائية، حيث تبين عدم وجود فرق ذي دالة إحصائية بين حجم العينة 100 وحجم العينة 250، كما تبين وجود فرق ذي دالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (500، 1000) من جهة أخرى ولصالح حجم العينة 500، و1000، كما تبين وجود فرق ذي دالة 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 دالة إحصائية بين حجم العينة 500 وحجم العينة 1000 ولصالح حجم العينة 500

اما متغير طول الاختبار، (بعد التأكيد 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، وبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 40 فقرة، و60 فقرة ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، ولم يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة، و60 فقرة، مما يعني أن هذا النموذج مناسب ويكوّن أكثر دقة عندما يكون التخمين أقل ما يمكن أو في النماذج التي تفترض التخمين صفر، ولتوسيع أثر التفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار في دقة تقدير معلمة التخمين (c)؛ أي أن هناك تأثيراً مشتركاً لكل من العاملين، فقد تم تمثيل هذا التفاعل بيانيًا كما في الشكل رقم(2) وذلك بالاستعانة بالأوساط الحسابية في الجدول رقم (5).



شكل (2) التفاعل لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) لقيم مؤشر التحيز BIAS لنقدرات معلمة الفترات (a) المقدرة

من الشكل رقم (2) أن متوسط مؤشر الدقة BIAS قد كانت أقل 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 أكبر 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

فقرة، مما يعني أن أفضل دقة تقدير لمعلمة التخمين c كانت عند حجم العينة 500 فرد وطول الاختبار 20 فقرة.

ذلك في ضوء ما نقدم، فقد تم حساب قيم مؤشر RMSE كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لمعلم 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	التبییز	لمعلمة RMSE التخمين	لمعلمة RMSE الصعوبية	لمعلمة RMSE التخمين	لمعلمة RMSE لعملة
20 فقرة	100 فرد	0.825	0.308	6.057		
	250 فرد	1.016	0.309	3.484		
	500 فرد	0.692	0.161	3390773.597		
	1000 فرد	0.489	0.303	1.441		
40 فقرة	100 فرد	0.912	0.313	7587948.714		
	250 فرد	0.752	0.186	154.160		
	500 فرد	0.549	0.208	1.714		
	1000 فرد	0.478	0.188	1.172		
60 فقرة	100 فرد	1.008	0.337	9.587		
	250 فرد	0.619	0.285	2.347		
	500 فرد	0.670	0.223	5.783		
	1000 فرد	0.461	0.204	1.412		

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 حجوم العينات (250,

أطول الاختبارات (1000، 500) وأطول الاختبارات (40، 40)، 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 منحنى خصائص الفقرة، ومن ثم تقدر قيم المعلمات، فكلما زاد حجم العينة وطول الاختبار يؤدي إلى زيادة عدد الرتب وبالتالي زيادة عدد الرتب المشابهة وهذا يؤدي إلى خسارة في المعلومات، وبالتالي إلى انخفاض دقة التقدير. كما أن هذه النتيجة تتوافق مع الأدب النظري في أن كفاءة النموذج الامثل تكون أفضل عند حجوم العينات وأطوال الاختبارات الصغيرة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، والجدول 10 يبين هذه النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدرة 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) المقدرة ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ أن أكبر قيمة لمتوسط معلمة القدرة (θ) المقدرة 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) المقدرة 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 المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز لتقديرات القدرة θ المقدرة 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

مطلاقة لمتوسط مؤشر التحيز لنقديرات 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 لنقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 12.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز BIAS لنقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

الدالة الإحصائية	قيمة F المحسوبة	متوسط مجموع المربيعات	درجة الحرية	مجموع المربيعات	مصدر التباين
0.001	7.132	9.911	2	19.822	طول الاختبار
0.000	10.034	13.944	3	41.831	حجم العينة
0.085	1.855	2.579	6	15.471	طول الاختبار × حجم العينة
		1.390	5538	7696.219	الخطأ
		5549	7773.343		الكلي

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة $0.05=\alpha$ بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لنقديرات القدرة (θ) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار ومتغير حجم العينة؛ مما يعني تأثر دقة تقدير معلمة القدرة بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار، وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات مؤشر الدفة (BIAS)، وبعد التأكد من تجانس التباين للمتغيرين حجم العينة، وطول الاختبار كون المتغيران متعددي المستويات باستخدام اختبار levene، تم استخدام اختبار شيفيه Schefee للمقارنات البعدية، لمتغيري حجم العينة وطول الاختبار على التوالي، حيث تبين وجود فرق ذي دالة إحصائية بين حجم العينة 100 فرد من جهة و(250، 500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 250 فرد و500 فرد و1000 فرد على التوالي، كما تبين وجود فرق ذي دالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة و(500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 500 فرد و1000 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 و40 فقرة ولصالح طول اختبار 40 فقرة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول اختبار 20 فقرة و60 فقرة ولصالح 60 فقرة، مما يعني أن دقة تقدير معلمة القدرة كانت أفضل في حجوم العينات واطوال الاختبار الكبيرة، وقد يعزى ذلك إلى باراميتر التهذيب ((Smoothing Parameter (h)) المستخدم في برنامج TESTGRAF)، حيث أنه يتأثر في حجم العينة ويزداد بشكل ملاحظ مع زيادة حجم العينة، ويساوي 1,1 N؛ 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 أكبر عندما يكون التخمين أقل 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 القراءة 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 المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 13.

جدول (13) قيم مؤشر RMSE لتقديرات القدرة θ المقدرة 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 حجم العينات (100، 250، 500) واطول الاختبارات (40، 20) 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 شافيه Schefee تبين ان دقة تقدير معلمة التخمين (c) لا تختلف عندما كان حجم العينة (100، 250) وهي اقل 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 شافيه Schefee للمقارنات البعدية تبين أن هناك فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التمييز (a) ولصالح العينات الصغيرة (100، 250)، واعتماداً على ذلك فان الباحث يوصي بمطوري الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) اللامعلمية، لتقدير معالم الفقرة في الفقرات التي يكون فيها التخمين صفر او اقل 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 شافيه Scheffe 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 (1000، 500) مما كان عليه الأمر عند حجم العينات الصغيرة (250، 100)، مما يعني أن دقة تقدير القدرة (θ) تحتاج إلى حجم عينات كبيرة نسبياً، مقارننا بما كان عليه الأمر عند تقدير معالم الفقرة. واعتماداً على ذلك فإن الباحث يوصي مطوري الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) الالامعلمية في تقدير معالم الفقرات، وتحديداً 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 الصافية لتقدير معالم فقرات الاختبارات عندما تكون حجم 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 أن 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، ملتوى لليمين، ملتوى لليسار)، ويوصي الباحث استخدام النموذج شائي المعلمـة والنـموذج أحـادي المـعلمـة لـتقـضـي دـقة تـقـدـير معـالم الفـقرـة والـقدـرة باختـلاف متـغـيري حـجم العـيـنة وـطـول الاختـبار، وـذـلـك لـلسـيـطـرة عـلـى مـعـلـمة التـخـميـن، كـما يـوصـي بـإـجـراء درـاسـات مـمـاثـلة لـكـن فـي ظـل تـغـيـير بـارـاميـتر التـهـذـيب h .

المراجع

الشريفيين، 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*. اربد: 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 of Change 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 curves 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/reve.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 تقييم 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 للا 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 للا 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 تطرق الدراسة إلى العناصر المعمارية في وصف الشكل الخارجي وتفاصيله. وبيان مواد البناء ومختلف الخامات المستعملة في الزخارف الإسلامية العثمانية والأنمط الفنية المستعملة. وبحث الدراسة عن الموارد الوقفية للبناء ثم تحدثت عن أجزاء البناء.

اعتمدت الدراسة عدة مصادر وكان كتاب وقفية للا مصطفى باشا المصدر الرئيس في الدراسة، إضافة إلى دفاتر الطابو العثماني، كما اعتمدت الدراسة على المصادر العربية اضافة للمراجع العربية، واعتمدت المراجع المعمارية في دراسة التركيب المعماري لمباني الوقفية.

الكلمات الدالة: وقفية، للا مصطفى، خان، جامع، رواق، قبو، حوانيت، منحة سلطانية، قبة.

* جامعة الملك سعود.

تاريخ قبول البحث: 2015/3/10. تاريخ تقديم البحث: 2015/3/10.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤة، 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.

Keywoard: 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 المالكين في العناية بالوقف، وتعدت الأوقاف التي ذكرتها سجلات الوقف العثماني، أو دفاتر الوقف العثماني إذ تضمنت أوقافاً تعود إلى العهد الأيوبي، والمملوكي، وتبينت 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 دفعتي لتكون الوقفية موضوعاً للبحث أن منطقة الدراسة لا تبعدي 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 العثماني الحضاري في بلاد الشام في القرن العاشر الهجري/ السادس عشر ميلادي من خلال وقية للا مصطفى باشا(1989, Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1949) 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 الأرناؤوط التي تعلقت بوقفية سنان باشا(1979, Ghazi, 1979) نائب الشام سنة (995هـ/1586م) وتولاها مرة ثانية سنة (1006هـ/1597م)، وكانت دراسه تاريخية طبوغرافية، تحدث فيها عن مناطق الوقفية واهتم برصد نمو القرى واندثارها(Arnaout, 1993). ولمحمد الأرناؤوط دراسة أخرى عن وقفية السلطان سليم الذي أوقف جاماً وتكية، وتحدثت الوقفية عن مرصودات الوقف من مزارع وطواحين في منطقة الشام(Arnaout, 2002). وهناك دراسة جان باسكول التي درس فيها أكثر من وقفية. وعقد في دراسته مقارنة بين وقفية سنان باشا ووقفية للا مصطفى، من الجوانب المالية. فذكر في دراسته أعداد الموظفين في وقفية للا مصطفى باشا، ووظيفة كل شخص يعمل بالوقفية ومنطقة عمله فيها، ومقادير عوائد أراضي الوقفية، واعتمدت دراسة باسكول على دفاتر المحاسبة التابعة للأوقاف اضافة

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ/16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

للقافية.(5). وقد أسممت 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 وقفيه للا مصطفى باشا(Khalaf, 2006). (6)

وأسأعرض في هذه الدراسة العوامل المؤثرة في بناء الأبنية المرتبطة بالوقفيه، والأوقاف التي كانت تغطي مصروفات مبانيها، والوحدات المعمارية التي اشتغلتها وقفيه للا مصطفى، وتتبع الوصف المعماري لمبانيها، اضافة 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 الوقفيه كما ذكر في كتاب الوقفيه في القسطنطينية وحررت لدى قاضي عسكر الرومي، وقاضي عسكر الأناضول، والدفتردار الذي في القسطنطينية حرر عقد الوقفيه، وقد تضمنت الوقفيه وثيقتين صحيحتين الأولى كتبت سنة 974هـ/1567م، والثانية كتبت سنة 981هـ/1574م. (7) ظهرت هذه التواريخ عند ذكر الأوقاف المرصودة على الوقفيه وسيظهر هذا في متن البحث. نسخة الوقفيه المنشورة التي اعتمدت عليها الدراسة غير محققة، نشرها خليل مردم بك سنة 1925م(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (8) عدد صفحاتها مئتان وثمانين صفحة(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (9) وهي بحالتها الأصلية، ولم تتضمن الوقفيه المعلومات المتعلقة بالموظفين والمحصص المالية، ما ظهر بالوقفيه هو أقسام الوقفيه ووصفها المعماري، ومرصودات الوقفيه من قرى ومزارع وغيرها من المخصصات. كتبت أجزاء من الوقفيه بالعربية وبعض الصفحات بالعثمانية، وقد ترجم جزء منها إلى العربية في متن الوقفيه. وقد كتبت الوقفيه 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 الوقفيه، وذكر عدد من القرى التي ورد ذكرها بالوقفيه، وقد ذكر الكاتب أنها مندثرة،(Khalaf, 2006) (10) وذكر وأن القرية وغيرها من القرى تتبع للجولان، وهذا مخالف لما ذكر في الوقفيه ودفاتر الطابو.

وقد قامت الدراسة على التصور المعماري للأبنية. من خلال ما توافر من معلومات بوقفيه للا مصطفى، وقد تمثلت صعوبة الدراسة في طريقة عرض المعلومات عن هذه المبني، فكان الاعتماد

الكامل على الوقفية التي لم تقدم وصفاً معمارياً كافياً للمنشآت، وتم أعداد الرسوم المعمارية باعتماد الاتجاهات أساساً بعرض أبنية الوقفية، ولم تتمكن من زيارة الموقع أو الوصول إليه، وذلك للأسباب الأمنية الراهنة في منطقة القنيطرة⁽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 لوقفية، وأنواع الأوقاف من قرى وأراضٍ ومزارع، وطواحين. وقد أمتد حجم الموقوفات ليتعدى 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 جبور وسبع قرى تتبع ناحية الجolan، وأربع قرى في الحولة وهي درياشية وخiam حرب وحبرون، وقرية كفر حمام في ناحية عرقوب، وقرية جعيديه في المرج، وقرية قيبة، ومنح الواقف العشر والرسوم في وادي العجم بالمالكانة الديوانى اذ منحت له تمليكاً كخواص همايونية.^(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽¹³⁾ كما منح الواقف إيراد مزارع أخرى كانت خواص همايوني بلغ مجموع حسابها 300240 أقجة &^(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949)⁽¹⁴⁾ Olbi, 1989

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) 1949 حسبما ورد في الوقفية، وورد في دفاتر الطابو العثمانية أن قرية القنيطرة تتبع ادارياً ناحية شعرا في القرن السادس عشر^(Olbi, 1989)⁽¹⁵⁾ وتبعد عن دمشق بـ 15 كيلومتراً، وهي أحد نواحي لواء دمشق، في هضبة الجولان^(Tlass, 1992 & Zakaria, 1989)⁽¹⁶⁾ وهي سهل مغطاة بالبازلت^(Zakaria, 1957)⁽¹⁷⁾ وهي هضبة سهول مغطاة بالبازلت^(Shahristani, ND)⁽¹⁸⁾. وتنتمي موقعها الاستراتيجي بالنسبة للريف الذي يحيط بالقرية^(Zakaria, 1957)⁽¹⁹⁾، سكنها المسلمين السنة، والعلوية، والدروز^(Almahabiy, 1867)⁽²⁰⁾ والنميرية^(Shahristani, ND)⁽²¹⁾ والمسيحيون^(Zakaria, 1957)⁽²²⁾ وتحتل القنيطرة مكانة استراتيجية لاعتبار مركزيتها، فهي قرية حدودية إذ تربطها طرق تصل إلى مرجعين^(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

يعقوب(25) (Dabbagh, 1974) وطبريا، والناصرة (Ibn Al-Jaihan, 1984 & Dabbagh, 1974) (26) (Dabbagh, 1974 & Zakaria, 2008) (27) إضافة إلى أهمية موقع القنيطرة بالنسبة للريف المحيط بها، حيث سوق القنيطرة العامر بخياته(Zakaria, 2008) (28) وموقع القرية الاستراتيجي حدد المكان الذي أقيمت عنده الأبنية الوقافية، حيث أقيمت في مركز النشاط الحضري، وفي طريق ارتياح التجار لكون المنطقة نقطة ربط مهمة لأكثر من أقليم 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 ويُسَيِّل فيها نهر الجناني(Zakaria, 1957) (30)، إضافة لقرب الينابيع منها. وكانت أراضي القنيطرة تُسقي من مساليل ماء المطر (Zakaria, 1957) (31). وتميزت المنطقة بهواء غير عفن وماء غير آسن(Zakaria, 2008) (32). فماهَا عذب فيه بعض الأملاح الخفيفة، ومناخها حسن تشوبه رطوبة قليلة(Zakaria, 2008) (33) وكان هذا المناخ ما أسس بناء الأبنية الوقافية، وقد وصفت الوقافية 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 الوقافية من القبلة أراضي قرية الصرمان (العدنانية) (Zakaria, 2008 & Dosso, 2013) (36) حتى نهاية السلسلة الرومانية، ومن الشرق وادي الرقاد (الرقاد) ونهايته أراضي الدير المعروف بسيرقان(00, 000) (37) ومن الشمال ينتهي حد القرية عند بركة التوت ومنها إلى وادي شرق، وينتهي الحد عند أراضي اسلام، ومن الغرب أراضي قرية المنصورة (Dabbagh, 1974) (38) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (39) (40). ونهاية الحد عند حورحان(jamā'at al-Hawrān) وتنتشر في القنيطرة تلال في الشمال والشمال الغربي، وتحصر سهلاً 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 بالوقافية باسم

الجامع المبارك، 1989 (41) أنشاء الوزير Ghazi, 1979, Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989 مصطفى باشا بن عبد الرحمن لاا مصطفى باشا والي الشام.

بدأ لالا مصطفى الخدمة في القصر سنة 965هـ/1553م، كان مربياً للأمراء. ومربياً للسلطان سليم الثاني، واتخذه 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(42) وحقق فيها النصر سنة 989هـ/1578م. وتوفي في نفس العام، كان يحترم العلماء، ويجمعهم حوله، شخصيته محكمة وغير مبالغية، ووصف بأنه صاحب الخيرات الحسان، وقد بنى جاماً 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 تولاها(43) وللي لالا مصطفى باشا دمشق بين عامي 971 / 1563م (Ghazi, 1979) (44) ويفي 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 تعين 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 آهلة 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) & لضمان السفر المريح والأمن في الطرق. Suvagieh, 1963)

فقد بادر السلاطين أنفسهم ببناء منشآت في إطار الوقف، كما شجعوا رجال الدولة أن يحذوا حذوهم في ذلك بعد أن منحوه الحيازات الكبيرة، وقد احتوت أغلب الوقفيات على خان لاستراحة القوافل (Ineljek, 2002).⁽⁴⁸⁾ ويحصل الواقف على كتاب تمليلك (ملك نامة) لقرية أو مزرعة أراد وقفها، إذا أقر السلطان وقفها، ويسمى ذلك بالأوصاد لأن الأذن السلطاني ينحصر بالأراضي الميرية. فلو وقف المتصرف بالأراضي الأميرية أرضه على جهة معينة فإن ذلك ليس مقبولا دون الإجازة من السلطان، ويراعي في ذلك شرط الواقف. وكانت الدولة تمنح منحاً سلطانية لرجال

الدولة، بعد أن يتوجهوا إلى السلطان بمشروع تأسيس وقف خيري، فيحصلوا منه على تملك الأراضي، وكانوا يضمون هذه الأرضي 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 رقبتها للدولة ولا يمكن بيعها أو وقفها إلا بموجب قرار سلطاني، والوقف هنا يكون بتورث إيرادها من منافع رسوم وأعشار إيجار الأرض فيها. ويُقيد هذا الأجراء في دفاتر تسجيل الأراضي العثماني في هذه الصورة (بموجب قانون همايوني، وخط توقيفي، كانت ملكاً وأصبحت وقفًا) وتكون التوليه في هذه الأوقاف لصاحب الوقف دون الملاحظة عليها من قبل نظارة الأوقاف⁽⁴⁹⁾ وكذلك فعلت الدولة العثمانية مع سنان باشا الذي أوقف وقفًا على طريق الحج الشامي⁽⁵⁰⁾ وهناك خان جسر بنات يعقوب⁽⁵¹⁾ (Shukri, 2012) في فلسطين وببعد عن القنطرة 22كم²، وكان الخان منطقة استراحة للمسافرين بعد خروجهم من القنطرة التي وصفت في سنة 1477هـ/882م بأنها وعرة مليئة بالأحجار ومناطقها منحدرة .

وكان وقف المباني من المهام التي يقوم بها الولاة. وهذه المراكز العمرانية التي يمولها الوقف وفرت خدمات عامة وأسواقاً للمناطق⁽⁵²⁾ (Fouad, 1981) وكان يسجل الوقف لدى القاضي، وتصدق الواقعية من السلطان. وقد يتم ذلك بطلب من الدولة بعد أن يتم منحهم إقطاعات على سبيل الملك. وكانت الدولة العثمانية تخصص أموالاً لصالح خانات الطرق⁽⁵³⁾ (Inaljek, 2002).

الديموغرافية وأثر التغيرات الإدارية في منطقة الدراسة:

وذكرت الدراسة القرى التي تتبع ناحية شعرا والتي ذكرت بالواقفية، وطابقتها بما ذكر في دفاتر الطابو، فكانت القرى المشمولة بالواقفية قرى عامرة، وجدول القرى رقم (1) لناحية شعرا يبين ذلك، وقد تم إعداده بالاعتماد على دفاتر الطابو العثماني، وتنظر القنطرة كقرية في دفاتر تحرير الأرضي في الدفتر 401، ويعود لسنة 1525هـ/932م (00, 000) والدفتر 263 (00, 000)⁽⁵⁴⁾ (55) ويعود لسنة 955هـ/1548، والدفتر 474، يعود لسنة 977هـ/1569م⁽⁵⁶⁾ والدفتر 195 (57) يعود لسنة 1005هـ/1596م (00, 000) في حين سجلت في دفتر المالية 5816⁽⁵⁸⁾، كاندية، وهذا يدل على التغيرات الإدارية في أوضاع القنطرة التي تأتى من سرعة النمو الاقتصادي وتطور العمران فيها. وقد كان عدد القرى التي ذكرت في وقفية لا مصطفى 46 قرية، وعدد القرى التي كانت تتبع شعرا من هذه القرى وذكرت في الواقفية ودفاتر الطابو تسع عشرة قرية، في حين أن

عدد القرى التي ذكرت في دفتر الطابو والتي تتبع ناحية شعرا 43 قرية، أي أن الوقفيّة ضمت جزءاً من قرى ناحية شعرا، إضافة إلى قرى منها تضمّنتها مقوقة لاحقاً مخططة.

والجدول (1) بين القرى التي ذكرتها الوقفية وذكرت في دفاتر الطابو:

جدول رقم (1) القرى التي كانت ضمن وقفية للا مصطفى، ياشا حسب دفاتر الطابو العثماني

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن أعداد السكان لكافة قرى ناحية شعرا تباينت بين القليل والوسط، وسجلت الأعداد القليلة للسكان في قرية يقانتا النصارى وأربيبة، وسجل العدد المتوسط في عدد آخر من القرى ومنها قرية القنيطرة، إذ بلغ عدد سكانها حسب دفتر التحرير 401 الذي يعود لسنة 932هـ / 1525م (Islam Ansiklopedisi, 1997) (59) أي بمقدار 105 انفار (Inaljek, ND) (60) وهو رقم قليل مقارنة بقرية تلبيات وقرية رميث وقرية بريقة (Disso) (2013) (61) وخربة كلس. وزاد أحصاء السكان في قرية القنيطرة سنة 977هـ / 1570م (62) أي بعد ثلاثة وثلاثين سنة من الأحصاء الأول حسب الدفتر (474,000) حيث بلغ عدد السكان فيها 62 خانة، و 8 مجرد أعزب) أي 318 نفراً، 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 الواقفية التي أقيمت في القرية في استقرار أوضاع القرية السكانية. بعد أن كانت منطقة مضطربة أمانيا-Al Ghazi, 1979.. (63). وذلك مقارنة بقرى أخرى تابعة لناحية شعرا، إذ نلحظ بالجدول السابق أن عدداً من القرى كان عدد السكان فيها مرتفعاً، كما سجل في الدفتر 401 وهي خربة كلس، وبريقة، وقلعي بانياس، وتلبيات، وقرية اربيبة. وقد سجل العدد الأقل من السكان في قرية اربيبة 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 خربة كلس مزرعة أرض واحدة بعض القرى لم يسجل فيها عدد سكاني والسبب يعود إلى أوضاع القرية ذاتها مثل قرية تلبيات والمنطقة تقوم على تل برkanji 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 (65) وسجل لهذه القرى في الفترة التالية عدد جيد من السكان، وقد تراجع عدد السكان في كافة مناطق الواقفية سنة 1005هـ / 1596م وأصبحت فارغة من السكان مثل قرية رميث ونعران وراوية، ودلون. ومرماره. وقد سجلت قرية راوية أنها أرض ملك لسنان باشا سنة

1005هـ/ 1596م وأنها كانت وقفاً، وهذا يعني أن القرية كانت أرض ميري للدولة، ويعني عدم ثبات أراضي الوقفية اذا كانت أرض ميري (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 سجلتا بفتر الطابو كمزرعة في فترة الدراسة (00, 000) (67) وقد سجلت مقادير محددة من كل قرية تتبع لوقفية لا مصطفى باشا، وذكر في الوقفيّة أن القنطرة بكافة حدودها المذكورة هي أربعة قواريب من أصل أربع وعشرين قرية من قواريب قرية القنطرة وهي من الأصول، أي من أملاك لا مصطفى باشا على الوقفيّة، وبافي القواريب أي 20 قيراطاً هي هبة سلطانية للوقف, Olbi & Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 (68) وقد يكون هناك انتقال للسكان من المناطق التي فرغ فيها السكان إلى المناطق الجديدة. وقد سجلت قرية يقعناها بأنها أرض لصاحب زعامت وقد يكون هذا سبباً لهروب السكان وخروجهم من الأرض.

كما يلاحظ من خلال الجدول السابق سكن الأشراف في كافة قرى شعرا وسجل سكناهم فيها سنة 1005هـ/ 1596م فقط، ولم يكن لهم وجود بالمنطقة من قبل وعدد الأشراف الذين استقروا في القنطرة 8 خانة أي أربعين نفراً. ووصل عددهم في قرية طيلستان إلى 35 خانة اي 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 الوقفيّة غير مستقرة، فقد سجلت في مناطق غيرها ارتفاعاً، وفي مناطق أخرى سجلت اندثار قرى، وتقلص عدد سكان قرى أخرى بشكل كبير. وسكن التركمان القنطرة 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، وكفهم بحراسة الجسر مقابل أن يُغفوا من الضرائب (Inaljek, 2002) (70)

إن جزءاً من الأملك التي أوقفت على أبنية الوقفيّة، هي أملاك الواقف لا مصطفى باشا وهي مزارع وقري حصل بعضها بالشراء بعقود رسمية، وبعضها الآخر حصل عليه بمرسوم سلطاني بعد

إظهار نيته بعمل وقف وتم الحصول على هذه الأماكن بالمراسيم السلطانية بأوقات مختلفة، وتم وقف القرى والمزارع الممنوحة في أوقات متتالية. وقد ذكر المرسوم السلطاني سبب تمليك القرى والمزارع لولي الشام مصطفى باشا وذلك سنة 974هـ / 1567م، هو تعرض منطقة القنطرة وهي قرب جسر يعقوب إلى غارة قطاع الطرق وأهل الفساد من الأعراب الذين يتلفون أموال التجار ويحلقون الضرر بهم، وهذا سبب بناء الخان والقلعة في عهد سابق. وأراد الواقف بناء جامع ونكتة(71) ودكاين، بمجاورة الخان القديم والقلعة(72) والأصل أن الوقفيه بما تقدمه من خدمات تدر ربحاً لتغطي النفقات، إلا أن الوقفيه أوضحت أن الوقف المعمول على الجامع المبارك والأبنية الملحقه والخان الذي أوقفه مصطفى لا لا باشا خان خيري على طريق تجاري، وكانت الأبنية الملحقه بالجامع أبنية خيرية عامه، اشتغلت على أسبلة وأحواض سبيل، وماء السبيل، وخانات السبيل. ومطبخ. أوقفها مصطفى لا لا باشا سبيلاً الله، ولم تكن هذه الأبنية تدر دخلاً للواقف، وكانت المنشآت تستفيد من أوقاف مخصصة له (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) وهذا النمط المعماري الوقفي كان شائعاً في العهد العثماني(73) (Haddad, 2002)

وتملك لا مصطفى باشا عدداً من الأماكن، كان قد اشتراها بصفوك وحج شرعية. وهي قرى ومزارع، وذكرت في الوقفيه أنه لن تحصل ضريبة العشر (Neufel, 1883) (75) والبادهوا (00) عن مبني الوقفيه، وسيكون القلم مرفوعاً عنها مثل أوقاف المدينة المنورة، ويكون الجامع وبركة الماء سبيلاً كما هو حكم أوقاف الحرمين، وستكون سالمه 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 الوقفيه أربعة أنواع وهي:

أولاً: وقف أصيل وكان سنة 974هـ / 1567م، وهي أملاك لا مصطفى باشا.

ثانياً: أملاك ملحقة سنة 975هـ / 1568م،

ثالثاً: الجديدة وهي ملحقة بالأصيل، والرابع: المتأخر من الأوقاف وكان سنة 981هـ / 1574م، وكل هذه الأماكن ملحقة بالأصيل. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (78) وقد منحت لمصطفى باشا بمرسوم سلطاني، حسب التواريخت المذكورة. كما ضمت

الموقوفات عدداً من القرى التابعة لناحية شعرا. وبينت الوقفيّة مقدار ايرادات هذه القرى المرتبطة بالوقفيّة، والتي تسهم في مصاريف مباني الوقفيّة، فتبقى مباني الوقفيّة 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 الوقفيّة. كما كان هناك قرى أخرى ومزارع وطواحين موقوفة على الوقفيّة ، في مناطق مختلفة تم ذكرها. وكان جزء من هذه الأملك خواص همايوني، قدرت قيمتها بـ 1254 سلطانية سنة 981هـ/1574م. تم تملكيها لحساب الأمير لا مصطفى باشا. وهذه الاملاك السلطانية قطع عنها القلم أي قطع عنها التحصيل الضريبي. وجميع هذه الأراضي تعود لحصة الوقف. وقد حررت الوقفيّة سنة 981هـ/1574م في القسطنطينية المحروسة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (80)

أن جزءاً من القرى والمزارع أُغفت من التحصيل الضريبي، فقرية القنطرة 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 الوقفيّة. وقد جبي العشر من عدد من قرى الوقفيّة، وبذكر قانون نامة الشام نصاً يفيد بأن العُشر يؤخذ من أراضي الوقف فقط (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 عشرًا تجاوزاً، إذ أن الدولة العثمانية تجاوزت نص قانون نامة، (الذي ورد في الدفتر 263 ويعود لسنة 955هـ/1548م وهي فترة حكم القانوني)، ليصل العُشر إلى الخمسين أو أكثر، وفي وقية لا

مصطفى يسمى أكثر عشر أي عشرين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (83). وكانت تدفع من هذه الضريبة إضافة للصرف على منشآت الوقفيّة، ورواتب الموظفين الذين يعملون بالوقفيّة، وبلغ عددهم 80 موظفاً بعضهم يعمل في خدمة الجامع وموظفو يعملان على إشعال الشمعدانات، إضافة إلى موظفين مسؤولين عن أعمال التجارة، وبستانى يقوم بالعناية

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

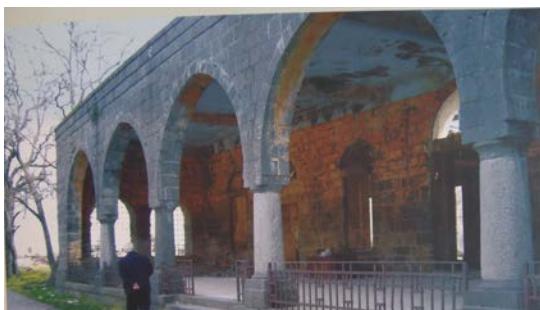
أسماء رمضان الشيخ خليل

بالحديقة، والشاوي المسؤول عن تنظيف الساقية والبواقي والكناس، والبواقي، وحافظ الغلال والخباز، ووظيفة من يرمي الموقوفات، وغيرها من الوظائف⁽⁸⁴⁾ (Pascual, 1926)

ما كتب في الكتب التاريخية عن الجامع: ذكرت المباني التابعة لوقفية لا مصطفى في بعض المصادر التاريخية بشكل محدود (Pascual, 1926., Rizq, 2000, & Fouad, 1981, Yousef, ND) فذكر الخان الملائق للجامع المبارك عند وقوع زلزال في الشام والذي استمر يومين متتابعين الاثنين والثلاثاء في شهر ربيع الثاني الموافق تشرين الثاني سنة 1172هـ/1759م، وقد أدت الزلزال إلى سقوط خان القنطرة على من فيه (Badairi, 1959 & Yousef, ND) ولم يسلم الناس والمقيمون في الخان ولا الدواب من الزلزال إلا القليل (Zakaria, 2008) وتاريخ سقوط خان مصطفى لا باشا كان بعد قرنين من بنائه، وأُرفق بالدراسة صور لبعض أجزاء الجامع المتبقية وهي الصور الوحيدة التي حصلنا عليها لأبنية الوقفية، واقتصر النابليسي 1143هـ/1730م على ذكر التكية الموجودة في قرية القنطرة، وتزوله فيها (Nabulsi, 1902) كما ذكر أن لا مصطفى قد أوقف منزلًا في القنطرة للمترددين بين مصر والشام، وزاري القدس ومشهد الخليل، وجامع القنطرة ومكتب على الصبيان وعمارة (تكية) للضيوف (Kurd, 1926) ولم يذكر (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103) (104) (105) (106) (107) (108) (109) (110) (111) (112) (113) (114) (115) (116) (117) (118) (119) (120) (121) (122) (123) (124) (125) (126) (127) (128) (129) (130) (131) (132) (133) (134) (135) (136) (137) (138) (139) (140) (141) (142) (143) (144) (145) (146) (147) (148) (149) (150) (151) (152) (153) (154) (155) (156) (157) (158) (159) (160) (161) (162) (163) (164) (165) (166) (167) (168) (169) (170) (171) (172) (173) (174) (175) (176) (177) (178) (179) (180) (181) (182) (183) (184) (185) (186) (187) (188) (189) (190) (191) (192) (193) (194) (195) (196) (197) (198) (199) (200) (201) (202) (203) (204) (205) (206) (207) (208) (209) (210) (211) (212) (213) (214) (215) (216) (217) (218) (219) (220) (221) (222) (223) (224) (225) (226) (227) (228) (229) (230) (231) (232) (233) (234) (235) (236) (237) (238) (239) (240) (241) (242) (243) (244) (245) (246) (247) (248) (249) (250) (251) (252) (253) (254) (255) (256) (257) (258) (259) (260) (261) (262) (263) (264) (265) (266) (267) (268) (269) (270) (271) (272) (273) (274) (275) (276) (277) (278) (279) (280) (281) (282) (283) (284) (285) (286) (287) (288) (289) (290) (291) (292) (293) (294) (295) (296) (297) (298) (299) (300) (301) (302) (303) (304) (305) (306) (307) (308) (309) (310) (311) (312) (313) (314) (315) (316) (317) (318) (319) (320) (321) (322) (323) (324) (325) (326) (327) (328) (329) (330) (331) (332) (333) (334) (335) (336) (337) (338) (339) (340) (341) (342) (343) (344) (345) (346) (347) (348) (349) (350) (351) (352) (353) (354) (355) (356) (357) (358) (359) (360) (361) (362) (363) (364) (365) (366) (367) (368) (369) (370) (371) (372) (373) (374) (375) (376) (377) (378) (379) (380) (381) (382) (383) (384) (385) (386) (387) (388) (389) (390) (391) (392) (393) (394) (395) (396) (397) (398) (399) (400) (401) (402) (403) (404) (405) (406) (407) (408) (409) (410) (411) (412) (413) (414) (415) (416) (417) (418) (419) (420) (421) (422) (423) (424) (425) (426) (427) (428) (429) (430) (431) (432) (433) (434) (435) (436) (437) (438) (439) (440) (441) (442) (443) (444) (445) (446) (447) (448) (449) (450) (451) (452) (453) (454) (455) (456) (457) (458) (459) (460) (461) (462) (463) (464) (465) (466) (467) (468) (469) (470) (471) (472) (473) (474) (475) (476) (477) (478) (479) (480) (481) (482) (483) (484) (485) (486) (487) (488) (489) (490) (491) (492) (493) (494) (495) (496) (497) (498) (499) (500) (501) (502) (503) (504) (505) (506) (507) (508) (509) (510) (511) (512) (513) (514) (515) (516) (517) (518) (519) (520) (521) (522) (523) (524) (525) (526) (527) (528) (529) (530) (531) (532) (533) (534) (535) (536) (537) (538) (539) (540) (541) (542) (543) (544) (545) (546) (547) (548) (549) (550) (551) (552) (553) (554) (555) (556) (557) (558) (559) (5510) (5511) (5512) (5513) (5514) (5515) (5516) (5517) (5518) (5519) (5520) (5521) (5522) (5523) (5524) (5525) (5526) (5527) (5528) (5529) (5530) (5531) (5532) (5533) (5534) (5535) (5536) (5537) (5538) (5539) (5540) (5541) (5542) (5543) (5544) (5545) (5546) (5547) (5548) (5549) (55410) (55411) (55412) (55413) (55414) (55415) (55416) (55417) (55418) (55419) (55420) (55421) (55422) (55423) (55424) (55425) (55426) (55427) (55428) (55429) (55430) (55431) (55432) (55433) (55434) (55435) (55436) (55437) (55438) (55439) (55440) (55441) (55442) (55443) (55444) (55445) (55446) (55447) (55448) (55449) (55450) (55451) (55452) (55453) (55454) (55455) (55456) (55457) (55458) (55459) (55460) (55461) (55462) (55463) (55464) (55465) (55466) (55467) (55468) (55469) (55470) (55471) (55472) (55473) (55474) (55475) (55476) (55477) (55478) (55479) (55480) (55481) (55482) (55483) (55484) (55485) (55486) (55487) (55488) (55489) (55490) (55491) (55492) (55493) (55494) (55495) (55496) (55497) (55498) (55499) (554100) (554101) (554102) (554103) (554104) (554105) (554106) (554107) (554108) (554109) (554110) (554111) (554112) (554113) (554114) (554115) (554116) (554117) (554118) (554119) (554120) (554121) (554122) (554123) (554124) (554125) (554126) (554127) (554128) (554129) (554130) (554131) (554132) (554133) (554134) (554135) (554136) (554137) (554138) (554139) (554140) (554141) (554142) (554143) (554144) (554145) (554146) (554147) (554148) (554149) (554150) (554151) (554152) (554153) (554154) (554155) (554156) (554157) (554158) (554159) (554160) (554161) (554162) (554163) (554164) (554165) (554166) (554167) (554168) (554169) (554170) (554171) (554172) (554173) (554174) (554175) (554176) (554177) (554178) (554179) (554180) (554181) (554182) (554183) (554184) (554185) (554186) (554187) (554188) (554189) (554190) (554191) (554192) (554193) (554194) (554195) (554196) (554197) (554198) (554199) (554200) (554201) (554202) (554203) (554204) (554205) (554206) (554207) (554208) (554209) (554210) (554211) (554212) (554213) (554214) (554215) (554216) (554217) (554218) (554219) (554220) (554221) (554222) (554223) (554224) (554225) (554226) (554227) (554228) (554229) (554230) (554231) (554232) (554233) (554234) (554235) (554236) (554237) (554238) (554239) (554240) (554241) (554242) (554243) (554244) (554245) (554246) (554247) (554248) (554249) (554250) (554251) (554252) (554253) (554254) (554255) (554256) (554257) (554258) (554259) (554260) (554261) (554262) (554263) (554264) (554265) (554266) (554267) (554268) (554269) (554270) (554271) (554272) (554273) (554274) (554275) (554276) (554277) (554278) (554279) (554280) (554281) (554282) (554283) (554284) (554285) (554286) (554287) (554288) (554289) (554290) (554291) (554292) (554293) (554294) (554295) (554296) (554297) (554298) (554299) (554300) (554301) (554302) (554303) (554304) (554305) (554306) (554307) (554308) (554309) (554310) (554311) (554312) (554313) (554314) (554315) (554316) (554317) (554318) (554319) (554320) (554321) (554322) (554323) (554324) (554325) (554326) (554327) (554328) (554329) (554330) (554331) (554332) (554333) (554334) (554335) (554336) (554337) (554338) (554339) (554340) (554341) (554342) (554343) (554344) (554345) (554346) (554347) (554348) (554349) (554350) (554351) (554352) (554353) (554354) (554355) (554356) (554357) (554358) (554359) (554360) (554361) (554362) (554363) (554364) (554365) (554366) (554367) (554368) (554369) (554370) (554371) (554372) (554373) (554374) (554375) (554376) (554377) (554378) (554379) (554380) (554381) (554382) (554383) (554384) (554385) (554386) (554387) (554388) (554389) (554390) (554391) (554392) (554393) (554394) (554395) (554396) (554397) (554398) (554399) (554400) (554401) (554402) (554403) (554404) (554405) (554406) (554407) (554408) (554409) (554410) (554411) (554412) (554413) (554414) (554415) (554416) (554417) (554418) (554419) (554420) (554421) (554422) (554423) (554424) (554425) (554426) (554427) (554428) (554429) (554430) (554431) (554432) (554433) (554434) (554435) (554436) (554437) (554438) (554439) (554440) (554441) (554442) (554443) (554444) (554445) (554446) (554447) (554448) (554449) (554450) (554451) (554452) (554453) (554454) (554455) (554456) (554457) (554458) (554459) (554460) (554461) (554462) (554463) (554464) (554465) (554466) (554467) (554468) (554469) (554470) (554471) (554472) (554473) (554474) (554475) (554476) (554477) (554478) (554479) (554480) (554481) (554482) (554483) (554484) (554485) (554486) (554487) (554488) (554489) (554490) (554491) (554492) (554493) (554494) (554495) (554496) (554497) (554498) (554499) (554500) (554501) (554502) (554503) (554504) (554505) (554506) (554507) (554508) (554509) (554510) (554511) (554512) (554513) (554514) (554515) (554516) (554517) (554518) (554519) (554520) (554521) (554522) (554523) (554524) (554525) (554526) (554527) (554528) (554529) (554530) (554531) (554532) (554533) (554534) (554535) (554536) (554537) (554538) (554539) (554540) (554541) (554542) (554543) (554544) (554545) (554546) (554547) (554548) (554549) (554550) (554551) (554552) (554553) (554554) (554555) (554556) (554557) (554558) (554559) (554560) (554561) (554562) (554563) (554564) (554565) (554566) (554567) (554568) (554569) (554570) (554571) (554572) (554573) (554574) (554575) (554576) (554577) (554578) (554579) (554580) (554581) (554582) (554583) (554584) (554585) (554586) (554587) (554588) (554589) (554590) (554591) (554592) (554593) (554594) (554595) (554596) (554597) (554598) (554599) (554600) (554601) (554602) (554603) (554604) (554605) (554606) (554607) (554608) (554609) (554610) (554611) (554612) (554613) (554614) (554615) (554616) (554617) (554618) (554619) (554620) (554621) (554622) (554623) (554624) (554625) (554626) (554627) (554628) (554629) (554630) (554631) (554632) (554633) (554634) (554635) (554636) (554637) (554638) (554639) (554640) (554641) (554642) (554643) (554644) (554645) (554646) (554647) (554648) (554649) (554650) (554651) (554652) (554653) (554654) (554655) (554656) (554657) (554658) (554659) (554660) (554661) (554662) (554663) (554664) (554665) (554666) (554667) (554668) (554669) (554670) (554671) (554672) (554673) (554674) (554675) (554676) (554677) (554678) (554679) (554680) (554681) (554682) (554683) (554684) (554685) (554686) (554687) (554688) (554689) (554690) (554691) (554692) (554693) (554694) (554695) (554696) (554697) (554698) (554699) (554700) (554701) (554702) (554703) (554704) (554705) (554706) (554707) (554708) (554709) (554710) (554711) (554712) (554713) (554714) (554715) (554716) (554717) (554718) (554719) (554720) (554721) (554722) (554723) (554724) (554725) (554726) (554727) (554728) (554729) (554730) (554731) (554732) (554733) (554734) (554735) (554736) (554737) (554738) (554739) (554740) (554741) (554742) (554743) (554744) (554745) (554746) (554747) (554748) (554749) (554750) (554751) (554752) (554753) (554754) (554755) (554756) (554757) (554758) (554759) (554760) (554761) (554762) (554763) (554764) (554765) (554766) (554767) (554768) (554769) (554770) (554771) (554772) (554773) (554774) (554775) (554776) (554777) (554778) (554779) (554780) (554781) (554782) (554783) (554784) (554785) (554786) (554787) (554788) (554789) (554790) (554791) (554792) (554793) (554794) (554795) (554796) (554797) (554798) (554799) (554800) (554801) (554802) (554803) (554804) (554805) (554806) (554807) (554808) (554809) (554810) (554811) (554812) (554813) (554814) (554815) (554816) (554817) (554818) (554819) (554820) (554821) (554822) (554823) (554824) (554825) (554826) (554827) (554828) (554829) (554830) (554831) (554832) (554833) (554834) (554835) (554836) (554837) (554838) (554839) (554840) (554841) (554842) (554843) (554844) (554845) (554846) (554847) (554848) (554849) (554850) (554851) (554852) (554853) (554854) (554855) (554856) (554857) (554858) (554859) (554860) (554861) (554862) (554863) (554864) (554865) (554866) (554867) (554868) (554869) (554870) (554871) (554872) (554873) (554874) (554875) (554876) (554877) (554878) (554879) (554880) (554881) (554882) (554883) (554884) (554885) (554886) (554887) (554888) (554889) (554890) (554891) (554892) (554893) (554894) (554895) (554896) (554897) (554898) (554899) (554900) (554901) (554902) (554903) (554904) (554905) (554906) (554907) (554908) (554909) (554910) (554911) (554912) (554913) (554914) (554915) (554916) (554917) (554918) (554919) (554920) (554921) (554922) (554923) (554924) (554925) (554926) (554927) (554928) (554929) (554930) (554931) (554932) (554933) (554934) (554935) (554936) (554937) (554938) (554939) (554940) (554941) (554942) (554943) (554944) (554945) (554946) (554947) (554948) (554949) (554950) (554951) (554952) (554953) (554954) (554955) (554956) (554957) (554958) (554959) (554960) (554961) (554962) (554963) (554964) (554965) (554966) (554967) (554968) (554969) (554970) (554971) (554972) (554973) (554974) (554975) (554976) (554977) (554978) (554979) (554980) (554981) (554982) (554983) (554984) (554985) (554986) (554987) (554988) (554989) (554990) (554991) (554992) (554993) (554994) (554995) (554996) (554997) (554998) (554999) (554100) (554101) (554102) (554103) (554104) (554105) (554106) (554107) (554108) (554109) (554110) (554111) (554112) (554113) (554114) (554115) (554116) (554117) (554118) (554119) (554120) (554121) (554122) (554123) (554124) (554125) (554126) (554127) (554128) (554129) (554130) (554131) (554132) (554133) (554134) (554135) (554136) (554137) (554138) (554139) (554140) (554141) (554142) (554143) (554144) (554145) (554146) (554147) (554148) (554149) (554150) (554151) (554152) (554153) (554154) (554155) (554156) (554157) (554158) (554159) (554160) (554161) (554162) (554163) (554164) (554165) (554166) (554167) (554168) (554169) (554170) (554171) (554172) (554173) (554174) (554175) (554176) (554177) (554178) (554179) (554180) (554181) (554182) (554183) (554184) (554185) (554186) (554187) (554188) (554189) (554190) (554191) (554192) (554193) (554194) (554195) (554196) (554197) (554198) (554199) (554200) (554201) (554202) (554203) (554204) (554205) (554206) (554207) (554208) (554209) (554210) (554211) (554212) (554213) (554214) (554215) (554216) (554217) (554218) (554219) (554220) (554221) (554222) (554223) (554224) (554225) (554226) (554227) (554228) (554229) (554230) (554231) (554232) (554233) (554234) (554235) (554236) (554237) (554238) (554239) (554240) (554241) (554242) (554243) (554244) (554245) (554246) (554247) (554248) (554249) (554250) (554251) (554252) (554253) (554254) (554255) (554256) (554257) (554258) (554259) (554260) (554261) (554262) (554263) (554264) (554265) (5

رفع سوية القرية في نواح عدة. تتنوع المباني التي بناها لا مصطفى باشا في القنطرة وهي مبان وقفية متلاصقة وتضم (الجامع، والخان، والقىسارية، Olabi, 1989, Ghaleb, 1998& Shukri, 1998) (Ghazi, 1979., Al-Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998) (94) والحمام (95) والتكية (96) Maqari, 1949 & Olbi, 1989) وجود تكية وكانت عمارت الأوقاف تعطي طابعاً مميزاً للمدن العثمانية. والأصل أن تستمر الخدمات التي تقدمها الوقفية، لأن الواقف يخصص لها الدخل الذي تدره مصادر الوقفية، والواقف يحدد أهداف الوقف وشروطه وإدارته ويعين المأمور عليه، وتختضن 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 لا 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 المخطط الأفقي، والحركة بين الفضاءات.



الشكل (2) أقواس وأعمدة الجامع في وضعها الراهن

تخطيط الجامع المبارك هو التكوين ذو الصحن وهو المربع الذي تعلوه القبة، 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) ⁽⁹⁹⁾ وتغطي هذه المساحة قبة محمولة (Haddad, 2002 & Haddad, 2004) Ghaleb, 1998

(100)

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)، (101) وقد بني الجامع المبارك في جهة القبلة ضمن ساحة كبيرة (Ghazi, 1979., Al-). (102) والجامع مربع الشكل، تحيطه جنية مستديرة من ثلاثة جهات: الغرب والشرق والجنوب (Maqari, 1949 & Olbi, 1989). (103) Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989. وقد وصف كاتب الوقفيّة الجامع بالفريد لأنّه محاط بالجنيّة كما يظهر في الشكل 3 وهذا الأسلوب المعماري لم يعمل به من قبل، حسبما كتب في الوقفيّة. وفكرة القبة المركزية تعود لسنان باشا، وأنصاف القباب الأربع 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) (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 الاسماع الذي ينتهي إلى باب الجامع الداخلي، ويغلق الباب الداخلي بقفلين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (108) ومن جهة شمال الحمام باب آخر يفتح على حوش Rizq, 2000 (109) مختص بالحمام يؤدي إلى المسلح (المسلح) (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) (112). وكانت القبة الرئيسية للمسجد فوق بيت الصلاة (جدار القبلة) في الجامع المبارك، وهي الجزء المركزي الداخلي للجامع. وجود أربعة أعمدة فقط تقوم عليه قبة الداخلية

ساعد على كبر الفراغ الداخلي له. ويتشابه الجامع المبارك كذلك مع جامع السنانية في دمشق والقاهرة، حيث يغطي الجامع قبة حجرية تقوم على منطقة انتقال عبارة عن عقود (أقواس) (Rizq, 2000 & Judy, 2007) تتوزع في أركان الجامع. وفي بيت الصلاة تحت هذه القبة قام المحراب الذي يتوسط صدر ساحة الجامع وعلى يساره المنبر الخشبي-Al-Ghazi, 1979.. (Ghazi, 1979., Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ورفعت فوق المنبر قبة من الخشب (Haddad, 2004) محمولة على أربعة أعمدة (Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) وقد أحيط الجامع المبارك من جميع جوانبه بنوافذ من حديد (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ووافقت 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 وغربيها مبنيتان من الحجارة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989). وذلك ضمن المحددات العمودية لفضاء الداخلي للمسجد. وتقع الساحة الخارجية ضمن الفراغ الداخلي، وهو عبارة عن فناء محاط بأروقة (Haddad, 2004 & 000) (Ghaleb, 1998, 000) وهي أبنية بشكل أقواس وتقوم على أكثر من قوس كما تظهر بالشكل (3) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) ورفعت الأقواس على أعمدة في الساحة الخارجية من جهات الجامع الأربع. وبطريق على هذا النموذج بالصحن المركزي (الساحة المركزية) (Haddad, 2004) (Olbi, 1989) وأحيطت ساحة الجامع الخارجية بعدد من

الصحن قباب. وكانت أعمدة الاروقة من الحجارة. وتقع الاروقة والقباب ضمن المحددات العمودية للبناء (Haddad, 2004) وكذلك كان نمط المسجد النبوى حيث الصحن مفتوح للسماء محاط بذلك بأربعة أروقة من الجهات الأربع.



الشكل (3) الرواق الخارجي للجامع

المباني شكلت مجمعاً عمرانياً متعدد الأغراض إذ جمع عناصر السكن ، وعناصر السوق، والكتاب (Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998) (Rizq, 2000 & Ghaleb, 1998) والمطبخ، والحمام. والساحة هي الحوش كما سميت في الواقعية، وهي مركز العناصر الحياتية الموجودة في الجامع، وهذا الفناء أو الساحة هي

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16 دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

العلامة المميزة لكل العماير 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 أو سطح مكشوف تحيط به أربعة أروقة (Haddad, 2002 & Haddad, 2004) (126) وجميع أروقة المسجد هي أروقة عمودية حيث يمكن للمرء أن ينتقل بيسراً وسهولة عبر جميع الأروقة داخل مقدم (أيوان القبلة) المسجد (Haddad, 2004) (127)

ونقام الأروقة عادة في مقدمة الأواني في الطابق الأرضي، وسقفها معقود من الأعلى بمجموعة من العقود، وكانت الأروقة تطل على جانب واحد أو جانبين، أو تحيط بالصحن من جميع الجهات. أما داخل الجامع فيوجد رواق واحد فقط، عليه قبة مبنية من الطين، مرصص ظهرها من جميع الجهات بالرصاص، ومركبة على أربع قناطر (قواس) مبنية من الحجر المنحوت (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (128) والجامع المبارك مسقطه أفقى 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 (قواس) مبنية من الحجر المنحوت (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (130) وتؤلف سلسلة من الأعمدة على مسافات منتظمة أو العناصر الرئيسية المتشابهة ممراً معدماً (رواق)، والرواق يحدد الحجم الفراغي، بينما يسمح في ذات الوقت باستمرارية بصريّة (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 مشى ميلط، يوصل منه إلى باب الجامع. ويحيط 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. أضافة إلى وجود

رواقين في الجانب الشرقي من الرواق اللامع، وتتوفر الأروقة مساحات مظللة، وتعمل على تخفيف حرارة الشمس صيفاً. وتسهيل السير والتنقل فيها، وتوفير الحماية من الأمطار في فصل الشتاء⁽¹³²⁾ (Judy, 2007)

والغالب في العمارة العثمانية أنها تحتوي على رواق واحد أمام الساحة، وكان في جامع سنان باشا زيادة بعدد الأروقة⁽¹³³⁾ (Haddad, 2004) وكذلك تخطيط الجامع الأموي وهو عبارة عن صحن أوسط تحيط به من جهاته الأربع أروقة، ثلات منها موازية لجدار القبلة، يقطعها الرواق



الأوسط⁽¹³⁴⁾ (Haddad, 2004) أما الجامع المبارك فتتعدد فيه الأروقة المبنية من الحجارة والطين ركبت على عصائد⁽¹³⁵⁾ (Rizq, 2000) منحوتة ومسقوفة بالرصاص & (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949) Olbi, 1989⁽¹³⁶⁾ (Olbi, 1989) ومغطاة بالقباب، وركبت القباب

على عصائد وأربعة أعمدة⁽¹³⁷⁾ (Rizq, 2000) من حجارة زرزورية⁽¹³⁸⁾ (Rizq, 2000) مبنية من الحجارة⁽¹³⁹⁾ (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)

ومن الأمور المهمة والضرورية وجود السقف في أي منشأة يقيم بها الإنسان، والسقوف هي المستويات العليا للمبني وتقع ضمن العناصر العمودية وتمتلك أهمية من الناحية البصرية في تحديد الفضاء الداخلي وقد تعددت أشكال الأسفف المستخدمة، كما أدى اختلاف طرز التخطيط المتبعة في المنشآت إلى اختلاف أسلوب تغطية المنشأة، فالمساحات الصغيرة غطيت بالقباب والأقبية وأحياناً بالأأسقف الخشبية، وكانت لوظيفة البناء دور في تحديد التغطية المستخدمة. وكانت أشكال التغطية في موضوع الدراسة قباباً متعددةً، وأقبيةً، وأسقفاً مسطحة⁽¹⁴⁰⁾ (Ziadah, 2009) وكانت القباب عنصراً أساسياً في التسقيف بجميع المبني الدينية بشكل خاص في العصر العثماني في تركيا والبلاد التي كانت تحت الحكم العثماني⁽¹⁴¹⁾ (Saleh, ND). وبنيت القباب في الجامع المبارك فوق القنطر (الأنقواس)، وقد ظهرت القباب في العصر العثماني نصف كروية، وهي عبارة عن قبة في الوسط تحيط بها قباب أو أنصاف قباب صغيرة⁽¹⁴²⁾ (Judy, 2007) حاكت العمائر الدينية العثمانية في أسس البناء النمط السلجوقي في القرن الرابع عشر، وهو عبارة عن بهو له دعامات منتظمة متعددة الأروقة، وفوق كل مربع قبة صغيرة مستقلة ينفذ الضوء إليها من نوافذ في

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 خمس قباب، وزاد عدد القناطر (الأقواس) فيها-Al Ghazi, 1979., 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⁽¹⁴⁵⁾ والقبة التي قامت أمام المحراب تميزت بارتفاعها وتقوم على أعمدة تمسكها، وامتازت كذلك بكر حجمها وتشكيل سطحها الخارجي بطريقة اختلفت عن باقي قباب الجامع، وبوجود عدة نوافذ(Ghaleb, 1998)⁽¹⁴⁶⁾ فيها ليدخل منها النور(Ghaleb, 1998)⁽¹⁴⁷⁾ وبينir المكان. والجهة الشرقية والغربية من الجامع لم تقم فيها قباب ولا قناطر. فكان هناك تباين في طريقة بناء أقسام الجامع، مما يدل على الاهتمام بفنون البناء .

وهناك داخل الجامع في الجهة الجنوبية بمواجهة القبلة قبة مبنية من الطين، قامت على اربع قناطر مبنية من الحجارة المنحوته. وفي الجهة الشمالية داخل الجامع على جنبي سدة القراء توجد حجرتان شرقية وغربية، سقطت كل واحدة منها (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽¹⁴⁸⁾) بقبة بنيت من الحجارة والطين لثبت حجارة البناء، وداخل القبة مسقف بالجبس(Rizq, 2000)⁽¹⁴⁹⁾ ومن الخارج رصمت 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 تبنَّ سقف واحد للجامع، فبنيت خمس قباب كسف تغطي الممشى، وكانت من الحجارة والطين، ومسقفة بالرصاص من الخارج. وهناك قبة خارجية كبيرة راكبة على أربعة قناطر وهي من الحجر المنحوت. بنيت فوق بركة ماء المسلح (المسلح)(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 ولنطعية أروقتها (Saleh, ND)⁽¹⁵²⁾

واتخذ المحراب شكل نصف دائرة محاطها 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 (المئذنة) في الجهة الغربية من الرواق اللامع، وكانت القباب هي سقف للبيوت التي بنيت في الطابق العلوي قرب منارة (المئذنة)(Ghaleb, 1998, Judy, 2007, & Rziq, 2000) (155) الجامع وكانت مطلة على الشرفة، (Ghaleb, 1998) (156) وشرفة المنارة مفتوحة ومطلة على الحرم وقد أقيمت في باحة مطلة 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 مبني العمارة الإسلامية، تعطي نهاية جميلة لأعلى المبني (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 والمنارة يقعان ضمن المحددات العمودية، وتوجد عين ماء تجاه الرواق اللامع بنيت حوله بركة (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (162) ويلط حول البركة بالقشاني (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 ثلاثة جهات القبلة والشرق والغرب. وهذه النوافذ تطل على الجنينة الدائرية الخارجية (Agha, 2010) (164) وتقع الجدران الداخلية للجامع ضمن المحددات العمودية الخطية. فالجدران والأرضيات تقع ضمن العناصر الخطية، ويلاحظ التشابك بين العنصر الخطى المتمثل بالجدران مع العنصر الفضائى 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 شاهدها العين (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (166) وقد وصفت البيوت بأنها رفيعة، تعلو كل واحد منها قبة منيعة وقد تميزت قباب البيوت بقوتها بنائها (000000)

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

(167) وكل منها باب وسرير، وهذه الغرف خصصت للمسافرين الذي يقومون بأعمال التجارة الاستيراد والتصدير، وكذلك هي للمسافرين الذين يجاورون القرية. وكانت الغرف مدفأة، كما وفر

(168) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)

الجدران الخارجية: وأقيم الكتاب في الطابق العلوي للساحة الخارجية وبني فوق البوابة الكبيرة التي تؤدي للجامع وساحته، ويدخل إلى المكتب بصعود درج من حجارة من جهة الباب الشرقي، وكتاب الصغار من أهم ملحقات الجامع، حتى يكون متصلًا بأعماله العلمية التي تدرس للأطفال، بعيداً عن نشاطات الجامع الدينية والمكتب أو الكتاب كان لتعليم الأطفال المسلمين الاغنياء والفقare حسب الواقعية، ويعلم الأطفال القرآن والكتابة والأدب، والأداب 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) (مكان الجلوس) وعلى جانبي الإيوان غرفتان ومقد(171) (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989). وفيه كانون يوجد به النار لنشر الدفء بالمكان. (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (172) (173) (174) ويوجد إلى جانب المكتب غرف لطبخ الطعام وادخار المؤن كذلك، وهذه المنافع كانت في الطبقة السفلية من الباب الشرقي. كما يوجد إلى جانبه اسطبل للدواب وغير ذلك من المباني النافعة (Ernst, 1966) (Oktay, 1978) (175). فكان عمارة المساجد في النمط العثماني قد اختلط بتخطيط المدرسة (176). قام الجامع المبارك مكان اشعاع علمي بوجود كتاب صغير فيه. أما أقسام الجامع الأخرى 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 قبة، 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 وتحيطها القباب، وجدران الغرفة مربعة وسميكه

ويكسو أرضيتها الرخام وأحجار ملونة بطريقة الفسيفساء⁽¹⁷⁶⁾ (Lotffi, 2011) مرتبط مع منطقة خزان المياه وغرفة الفن. 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 مليء بالبخار نتيجة ارتفاع درجة حرارتها، وفيها يكون الاستحمام إذ توجد فيها مقصورات، مجهزة بمقاعد حجرية، ومصاطب من أجران وحجر ورخام، وفي الحمام مدخنة، وقباب منزلة(Gunay, 000, 000). والقبة الرئيسية تغطي المنطقة الوسطى، إضافة إلى القباب الصغيرة. وت تكون منطقة عرفة الفن من الرجل وساحة الخشب. والبخار الساخن مع ارتفاع درجات الحرارة على حد سواء للجدران والأرضيات. ويعود هذا النظام إلى الحمامات الرومانية.⁽¹⁷⁷⁾ (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)

ويوجد باب عربي 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 المسلح (المسلح)، وهو مربع المسقط⁽¹⁷⁸⁾ (Ziadah, 2009). والمسلح (المسلح) مخصص لاستقبال رواد الحمام، ومنه يغادرون، وفي المسلح (المسلح) يتم خلع الملابس وارتدائها قبل الحمام وبعده^{, Ghazi, 1979.} (Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽¹⁸⁰⁾ ويتوسط المسلح ساحة دائرة تم تزيينها، وفي الساحة بركة صغيرة محاطة بمصاطب مستديرةبني فوقها قبة كبيرة، راكبة عليها عشر قباب يوجد فيها نوافذ زجاجية، رفعت على أربع قناطر (أقواس) وهي من الحجر المنحوت⁽¹⁸¹⁾ (Ecochard, 1942) (Ziadah, 2009 & Ecochard, 1942).

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، ويمثل⁽¹⁸²⁾ (1942) وقد قامت القبة بدور كبير في عمارة الحمامات إبان العصر العثماني، واستخدام القباب في التغطية بالنسبة لوحدات الحمامات ضرورة معمارية وظيفية، فاللغطية بالقباب تناسب 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 المسلح (المسلح) من الطوب الأحمر لحفظ الحرارة(Haddad, 2002)⁽¹⁸³⁾

والقبة تعلو المسلح (مسلح) & (Kayal., 1964., Ziada, 2009., Haddad, 2002.⁽¹⁸⁴⁾ Lotfi, 2011) ويوجد مسلح (مسلح) آخر بوسط الحمام، وهذا الجزء يعرف بالجزء الوسطاني، إضافة إلى وجود مكان حرارة وتسعة أجرنة، وفيه أقميم (بيت النار) معقود له باب يغلقه. وللأقميم (Kayal, 1964& Rizq, 2000)⁽¹⁸⁵⁾ قدران من النحاس، إضافة إلى وجود بناء فيه بيت للنار توضع عليه الفدور من النحاس لتسخين المياه. ويخرج البخار المتتصاعد من الحجرة عبر فتحات مستطيلة بجدرها المشتركة مع قاعة الجوانى، وهي القسم الداخلى من الحمام، ويتالف أيضاً من مشى يؤدي إلى وسط يسمى بيت النار، وهو أشد حرارة من الوسطاني، وعلى جانبيه ايوانان تتصدرهما الأجران التي تتدفق إليها المياه الحارة والباردة. ويعلو الجوانى ومستواه في مستوى أرضية الحمام حلتان نحاسيتان كبيرتان تسمى الداخلية منها القريبة من طاقة الخزانة المطلة على الجوانى بالحطة النارية، ومن هذه الحطة يفيض الماء الساخن إلى حوضين(Ziada, 2009)⁽¹⁸⁶⁾ أحدهما عن يمينها والآخر عن يسارها، وكل 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 دولاب(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⁾، وتنتقل 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 لدخول النور للمكان(Ziada, 2009)⁽¹⁹¹⁾ وقد اتبعت مواصفات معمارية في بناء قاعة الجوانى وذلك بتشكيل حيز فراغي لقاعة الجوانى من حيث ارتفاع الجدران، واستخدام القباب والأقبية في التغطية(Agha, 2010)⁽¹⁹²⁾ وتميزت القباب التي تغطي المكان بوجود نوافذ لأنارة المقصورة التي تكون فيها الاستحمام. ووجود النوافذ في القباب دليل على

انفتاحية الفضاء الداخلي الشمسي (Ghaleb, 1998 & Rizq, 2000) وأرض الحمام والمسلح (المسلح) مبلطة بانواع البلاط (Bhansi, 1986 & Ziada, 2009) إذا يتتألف الحمام من أربعة أقسام كما تم توضيحه، وهي المسلح (المسلح) والبارد أو البراني، والوسطاني والجوانني أو الحار، ثم القميء أو بيت النار، ويتألف كل قسم وخاصة الجوانني من مقاصير مغطاة، كلها بقباب ذات عيون زجاجية تساعد على دخول النور. وهذا التقسيم كان متبعاً كذلك في العهد المملوكي (Ziada, 2009) وقد تعددت واجهات الحمام التي حددتها موقع الحمام، وهناك عدة عوامل أثرت في موقع الحمام وهي قرب الحمام من المسجد أو الجامع (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) 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 للا مصطفى باشا. ومن الغرب: طريق وفيه الباب الصغير الجديد الذي أشير إليه سابقاً. ومن الشمال الطريق (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) أي أن ثلات جهات من جهات الحمام كانت تفتح على طريق، وتتصل أحدي جهاتها بالخان. وهناك من جهة الشرق حوش القلعة المنصورة الخاقانية (Ziada, 2009) (198) وحوش القلعة من حدود المبني الكلي وليس من جهات الحمام. أي أن جهات الحمام متعددة أتاحت موقعها ذلك، لوقوعه على طريق التجارة. وهو غير ما هو متعارف عليه بحمامات العصر العثماني، ففي غالبيها كانت واجهة واحدة، وعدد محدود كان له واجهتان (Ziada, 2009& Ecochard, 1942) (199) واقتصر 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 المسلح (المسلح). كما يلاحظ أيضاً من خلال واجهات الحمام المتعددة أنها استغلت في عمل حوانين. وبالنسبة للحمامات في العهد العثماني فقد وصف أن تطورها كان بطيناً، 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 تعنى 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 الإسلامي 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، واحتضنت على حوانن 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)

إنشاء الخان خارج المدينة على طريق الصحراء يكون مركزاً لأيواء التجار (Shukri, 2012) (205) ويندر أن بعض الخانات كانت معزولة عن المناطق السكنية، وبعضها أقيم بالقرب من القرى أو في المدن (Rayhawi, 1975) (206)

واستخدمت لفظنا الخان والقيسارية للدلالة على الأبنية المخصصة لنزول القوافل، ولممارسة أنواع النشاط التجاري والصناعي وقد استمر اطلاق اسم الخان والقيسارية على المنشآت التجارية ومحطات القوافل لما بعد العهد العثماني (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (207)

وبناء الخانات كان لمواجهة عدم الأمان على الطريق. وتحسن الأوضاع الأمنية ارتبط بزيادة عدد الخانات على الطرق، وكان التجار يفضلون المرور بقرب الخانات في طريقهم لتوافر شروط الأمان والراحة (Ziyat, 1938) (208) وأسماء الخانات لم ترتبط بموقعها كخانات طرق، بل دعوها باسم بانيها (Oktay, 1978) (209) وفي الدراسة سميت الخان التابع للوقفية تبعاً لمنطقة القنيطرة وتبعاً لصاحب الوقفية وذلك لتنوع الوقفيات التي ارتبطت بالواقف.

اتبع بناء الخانات في العهد العثماني النمط السلجوقى في المناطق الصحراوية، حيث نقام 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 وحوانين، وسبيلأً وجاماً وحمام، وهذا هو النمط المتبع في بناء منشآت الواقعية (000, 00)⁽²¹¹⁾ وفي الدراسة موقع (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949) وأماكن سكن المسافرين كانت جهة المنارة (المئذنة) (Olbi, 1989 & Ghazi, 1979.)⁽²¹²⁾ ويوجد في القبطرة خانان أحدهما قديم، والثاني جديد. الخان القديم قام للا مصطفى باشا بتجديده، عندما قام بتعمير الجامع المبارك. وذكرت الواقعية بأن مصطفى باشا قام ببناء خان في قرية القبطرة، ووصف بأنه كبير ليكون منزلًا 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 بال تعرض للتجار وسائر أبناء السبيل ويقومون باتفاقهم (Olbi, 1989 & Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949)⁽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 علوى عند منارة جامع لا مصطفى، وتم تخصيص غرف خاصة للمسافرين للإقامة فيها، وبنيت عدة غرف وصفت بأنها رفيعة، يعلو كل بيت قبة حصينة، وكل غرفة باب خاص، وسرر ينكم على المسافرون (000, 000) (Haddad, 2002 & Rayhawi, 1975.)⁽²¹⁵⁾ والوصف التاريخي الذي اعتمد بالخانات في العهد العثماني يتفق مع وصف الخان الذي بني ملائقاً 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 الواقعية 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 برد، فالخان يقدم خدمات مجانية للمسافرين، إضافة إلى وجود إسطبل

أسماء رمضان الشيخ خليل

للدواب (2011) (220) ونمط بناء الخان في الجامع المبارك بما يحويه من مراافق ويقدمه من خدمات، كان على نمط الخان في العهد السلاجقي، 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 مصطفى باشا وموقعه حسب الواقعية 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 يرتدون السوق، وهي خمس حجرات مقبة بالحجارة. تقوم على تسع قناطر، وكل حجرة باب خاص يغلق من قبل ساكنه، وهي حجرات مخصصة للمسافرين، والعماير الأخرى التي تم بناؤها من قبل مصطفى باشا هي لخدمة المسافرين وليس المصليين بشكل خاص. والقىسارية تمتاز بقوتها العظيمة وعقودها الضخمة (Fouad, 1981) (223)

وورد في الواقعية كلمة الخان تم الحديث عنه، كما وردت في الواقعية كلمة القىسارية بما فيها من حوانين وحجرات للنوم. وقد اختلفت القىسارية عن الخان الذي في الطابق العلوي، الذي كان لاقامة المسافرين، فالواقعية تحتوي على خان وقىسارية، والتفريق بينهما أعتمد على موقع البناء فالذى كان بالطابق السفلي بجوار الحوانين سمى بالقىسارية، والبناء العلوي سمى بالخان. وكلمة قىسارية كانت موجودة بينها الحقيقي في العهد العثماني، والخان حسب الواقعية ليس ذاته القىسارية. والقىساريات المذكورة بالواقعية هي كالقىساريات التي أنشأها الرومان، وكانت معابد لهم، وبعد الفتح الإسلامي أخذها العرب لتدل على الأسواق المنسقة والمغلقة في المدن (Lotfi, 2011) (224). وينكر بعض الباحثين أنه لا فرق بين القىسارية والخان، إذ كانت المنشآت متداخلة الاختصاصات والنشاطات، ومختلفة الأماكن والمساحات التي بنيت عليها، إلا أنها متشابهة في هندستها وما ذكرته الواقعية هو الاختلاف بين القىسارية والخان بنمط البناء (Rayhawi, 1975) (225). إذ كانت الأروقة في الطابق العلوي لهذه الخانات، فوق الحوانين مباشرة، وهذه الأروقة معدة لاستقبال التجار القادمين (Rizq, 2000) (226)

وذكر أن في الواقية أقيمت المرافق والحوانيت⁽²²⁷⁾ (Rizq, 2000) كصفوف مستقيمة الشكل، تقوم على شكل حوانيت متسلسلة، وكان السوق مغلق السقف مغطى بسقية من الحجر، على شكل قبو من الحجر مقببة بالحجارة المنحوتة، والطريق في هذا السوق في نهايةه عند المدخل(00, 000)⁽²²⁸⁾ الخارجي للقلعة نفتح إلى جهة حوش، Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi⁽²²⁹⁾ (Rizq, 2000) وقامت على أوتاد وعدد ها عشرة حوانيت تقوم على عصانض (أعمدة من أعلى السقف⁽²³¹⁾ لأسفه)⁽²³⁰⁾ (Haddad, 2002)⁽²³²⁾ وعند هذا الجدار الشرقي كان الارتباط مع القلعة من خلال قبو مغلق، على استواء ساحة الجامع ومغلق من جميع الجهات، وارتباط الحوانيت بالقلعة دليل على الارتباط المعماري الوظيفي للأركان المبنية بالمسجد والمحيطة فيها.

كان الرواق الذي في الجهة الشرقية على شكل قبو مغلق كذلك، ويقوم على ثمانية أقواس، وهو منطقة تجمع الخدمات، فيه كل ما ينفع الناس على مستوى الخدمات الإجتماعية الازمة لابناء 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 قبو برميلي⁽²³³⁾ (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) وكذلك كان شكل المطبخ الملحق بالجامع والخان. وكيلار (مكان اعداد الطعام)، وفرن، وكل منها باب خاص، وخارج هذا الرواق مخزن لتخزين الغلال، بني كالقبو ومرصص كبقية المباني التي ذكرت كجزء من مباني الخدمات الملتصقة بالجامع⁽²³⁴⁾ (00, 000). وجود مخزن لخزن الغلال، وكانت هذه أحد الوظائف المستودعية التي ارتبطت بالسوق المقرب (القيسارية). وقد ظلت القيسارية مخصصة للتجارة أكثر حتى نهاية العهد المملوكي، وقد استمر استخدام المخازن المقربة (المغطاة بقبو) حتى نهاية القرن 12هـ/18م⁽²³⁵⁾. وكانت القيasarية في وقية لا مصطفى تقع ضمن النمط الفراغي الخارجي التي تضم الكثل الخارجية للمسجد، والأنماط الفراغية المفتوحة بما فيها ما يحيطه من شوارع، أضافة إلى الحوانيت والمرافق الخدمية الملحة به⁽²³⁶⁾ (0000) فبناء هذا الجامع قام على فكرة تدعيم المدينة المصغرة التي مركزها الجامع ومنها توزع المرافق الخدمية⁽²³⁷⁾ (000). وفي طرف الجانب الشرقي الموجود فيه الرواقان المعقودان إلى جهة الشمال، باب يتوصى منه إلى المكان الخالي المعد لقضاء الحاجة، مكون من ستة مرافق، وهذه المرافق والحوانيت مسقوفة، (Rizq, 2000)⁽²³⁸⁾ وبظاهر الجدار الشرقي مناطق للوضوء (الميضايات)- Al-Ghazi, 1979..

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

(²³⁹) على سبيل ماء جار، ويصل الماء لهذا السبيل من البئر Maqari, 1949 & Olbi, 1989) الموجود في ساحة الحمام الخارجية ويستفيد منه المسافرون القادمون إلى القنيطرة.. (Ghazi, 1979., ²⁴⁰) Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989).

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 وبوابين وحراس، والقبو معمول من الحجارة والطين (Shukri, 2012) (²⁴¹) والجامع ومجموع الحوانيت التي تشكل الجسم الخارجي للخان أو القيسارية، كانت على نمط الأقبية، وهو قبو الأنابيب 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 بثمناني قناطر (أقواس) كما هو واضح بالصورة (3)، ويفتح القبو إلى ساحة الصحن الذي يتوسط البناء، إن 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 تiarات الهواء، وقد تعددت النوافذ في ساحة الجامع الداخلية، كما وجدت في أعلى القباب، كما في قباب الحمام، وكان الهدف منها إضاءة مقصورات الاستحمام. 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 القاعه الجوانية.

كما توافرت النوافذ في القاعة البرانية عند المسلح 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 راكبة 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 عاملًا مناسباً لتهوية المكان.

العيون وبرك الماء:

أدت الأوقاف الإسلامية دوراً في توفير الماء للمقيمين والمسافرين، وكان تسبييل الماء العذب وتسهيل الحصول عليه من الأمور التي اهتم بها الواقفون. بإنشاء الصهاريج اللازمة للمياه العذبة، وتشييد البرك وحفر الآبار والعيون. وفي جهة الباب الغربي يوجد بئر يأخذ الماء من عين الماء الموجودة في أحد أركان مبني الوقية، ويوجد دولاب 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 الميضاط كي يشرب المارون (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989)⁽²⁴⁶⁾ وفي الجنينة الخارجية توجد بركة ماء، يأتيها الماء من دولاب حمام الاغتسال (00, 000)⁽²⁴⁷⁾ وهناك بركة ماء أخرى وهي بركة منخفضة حولها مصاطب مستديرة. وبعد الساحة التي امام الحمام يوجد باب يوصل إلى المسلح (المسلح) يعلوه قبة كبيرة تتسم بجمالها وتقوم على اربع قناطير (أقواس) من الحجر المنحوت (Haddad, 2002)⁽²⁴⁸⁾ لذا فقد توافرت مصادر مائية عده. وكان هذا من أهم شروط الاستقرار في المكان، لحاجة الناس والدواوب التي تمر بالمكان باعتبارها منطقة استراحة للمسافرين. وكانت أسبلة الماء تعد من أهم المنشآت التي عرفتها 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 دائريه (00, 000)⁽²⁵⁰⁾ ونمط تخطيط حجرة التسبييل يأخذ شكل المستطيل، المغطى بالقباب، ويرتكز على أعمدة وتكون ملحقة بأبنية أخرى، وهذا أحد الأنماط التي سادت في العهد العثماني والسبيل المعروف ضمن الوقية 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 المرتفقات

كالميضات إضافة للحوانيت، وكانت هذه الأبنية مرصدية الظاهر، ومركبة على تسع قاطر (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (251) ولم يكن فيها نوافذ، وكان تحطيط السبيل المرتبط بالجامع المبارك يقع على الشارع في الطريق للمارة والمسافرين وكان ملحاً بالحوانيت والمرتفقات الأخرى، ولم يكن السبيل ملحاً بالكتاب كما هو متعرف عليه في أسلبة الفترة المملوكية. وبشبة نمط السبيل في الجامع المبارك مع نمط سبيل عبدالرحمن كتخدا، وكان يطل على الشارع ملحاً بالحوانيت. وكان المورد المائي الذي يمد السبيل بالماء من خلال دولاب خشب يدور لإستخراج الماء من البئر القريب من الحمام، ويصب الماء إلى السبيل (Husseini, ND) (252) ولم تحدد بالوقيقية 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 بمبانٍ أخرى(000, 00) (253) وفي العصر الحديث أصبحت الأسلبة على شكل مبردات مياه مستقلة(Rizq, 2000) (254)

مواد البناء:

تنوعت 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 كسقف، واستخدام الحجارة الملونة في الجدران أو الأقواس(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989) (256) فبنيت الأروقة والقناطر من الحجارة وكانت بألوان متعددة(Ghaleb, 1998 & Dagger) (257) وتتنوعت المواد التي بنيت منها القباب، فقبة الجامع المبارك بنيت من الحجارة والطوب ودهنت بالكلس من الداخل . كما استخدمت الحجارة واللبن (Lotfi , 2011 , Zakaria, 2008) (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 تبني 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 غالب على القنطرة

الحجارة السوداء لأن أرضها بركانية(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽²⁶²⁾). ومادة بناء الجامع الثانية هي من الرخام، ووصف بالحقيقة وأنه يمتاز بشدة لمعانه وصفاته(Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽²⁶³⁾) كما استخدم الحجر الكلسي الذي يتميز بديمومته وصلابته، ولا يحتاج إلى جهد كبير في نحته ويعد مع الحجارة والجص والكلس والتربة واستخدم الكلس والطين في تثبيت حجارة البناء(Judy, 2007⁽²⁶⁴⁾). وكانت التربة الجبصية والجص هي مادة الربط، كما استخدم الحصى الكبير الذي يوضع مع الجص في بناء بعض الجدران، فالمنطقة المحيطة بالبركة كانت من الجص. كما كان الجص 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 تُسقَّف بالرصاص 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 ومقطوعها دائري أو مربع (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949⁽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 السلجوقى، ويرغم 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 تنوّعت أشكال الزخارف المستخدمة في بناء الجامع والمبانى الأخرى التي أرتبطت به:
- فاتخذ المحراب شكل نصف الدائري، ومحيطه أسود وداخله شيد البياض (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽²⁶⁸⁾) كان التزيين بألوان الحجارة من أشكال التزيين

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 انحاء (دخلة معقودة، تجاويف رأسية) نصف دائيرية أو مضلعة مجوفة تتسع لأن يقف فيها رجل, Bhansi, (1986⁽²⁷⁰⁾) والمحراب في قبة الصخرة مجوف على شكل انحاء 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⁽²⁷²⁾) Olbi, 1989) والتزيين الموجود في السطوح، واستغلال القيم المسيحية في سطوح الخامات الطبيعية (Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 & Olbi, 1989⁽²⁷³⁾) كذلك جصص داخل القباب بالجبس كشكل من أشكال التزيين. وحجارة المحراب منوعة ومنقوشة، وكانت القناطر تبني من حجارة منحوته. وفي قناطر أخرى كانت ملونة ومنحوته ومحلية (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⁽²⁷⁵⁾ & Olbi, 1989).

الأعمدة، وكانت حجارتها منحوته ملونة ومحلية (Ghaleb, 1988⁽²⁷⁶⁾، وهناك أعمدة أخرى كانت حجارتها زرقاء (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 الرواق الذي عند البوابة الرئيسية للجامع بأنه لامع، ووصف الروقان الآخرين بأنهما يقونان على أولئك مضعوط

ومنحوته، ومطلية بالنحاس. وكانت أعمدة الأروقة من الحجارة الملونة المنحوته المحلية، 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 التجميع والتعشيق والتخييم في زخرفة(280) Rabee, 2005 الأخشاب في منابر الجامع في اسطنبول، وقد استخدم كذلك في المحاريب(281). وفي الأسلوب الفاطمي استخدمت الزخارف الهندسية التي تقوم على الشكل النجمي(Saleh, 1988) (282). كما استخدم النحاس المطلني بالذهب في صناعة هلال المنبر. وكان التزيين من خلال تنويع أنوع 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 النفيسي (النحاس الجيد). وكان التزيين كذلك في طريقة تصميم المبني، فأحد اشكال التزيين كثرة النوافذ المطلة على الحديقة إضافة إلى شكل الجنينة 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 تقرش الأرض بتشكيلات هندسية(284) Rizq, 2000 (284) وعلى أنواع حسنة حسب الواقعية. ولا أحد يختلف على جمال البلاطات. والتبطيط بالواح القيشاني هو نمط زخرفي شائع في دمشق وتتنوع ألوانه، فأرض الحمام والمسلخ (المسلح) 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 باشكال هندسية أو نباتية(Sawaf, 2010) (289) وقد تشابهت طريقة بناء الجامع المبارك بترصيص جدرانه بالرصاص، كما في جدران الجامع الأموي & Ghazi, 1979., Al-Maqari, 1949 (290) Olbi, 1989

الخاتمة:

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

الأملاك 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 مشتراء من قبل الواقف أو ممنوعة من الخاص الهايوني من قرى وأراضٍ وبساتين، يبين السيطرة المطلقة لكافة مصادر الانتاج وتملك ثم تحويلها لموظفي الدولة، ساهم بظهور قوى سلطوية قوية مادياً بمتلكها بالأرياف.

أهمية منطقة القنطرة 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 الازمة لهؤلاء، فكان وجود الأوقاف على طريق الحج أولوية مهمة لقيت عناية الدولة والدليل، على هذا الأمر حجم الموقوفات المرصودة لوقفية لا مصطفى باشا. حيث مثلت مدينة صغيرة.

والموقع 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 تتعذر ثلاثة كيلومترات، كما هو في سلسلة الخانات التي بين فلسطين ودمشق. وقد اعتبرت الأبنية الوقفية أساساً لتنمية القرية، وجنب 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 لانتباه 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.

وبيّنت الدراسة أن أراضي الدولة الميرية إذا ما منحت لصاحب الوقفية، فإن رقبة الأرض تبقى بيد الدولة لها حق استعادتها، ومنحها لآخر. أو تحويلها لتيمار أو زعامت. ووجود حرص من ربع الأراضي لأصحاب التيمار دليل على أنها أرض ميرية (للدولة)(00, 000)⁽²⁹¹⁾ وهذا التقسيم

الإداري ذكر في الوقفيه. وذكر في دفتر الطابو أن قطعة أرض من قرية طيلستان أصبحت زعامت وهناك قرى اعتبرت في الوقفيه تابعة لناحية شعرا ولم تظهر هكذا في دفتر الطابو العثماني (دفتر الأرضي). 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 إسكان الإشراف في قرية القنطرة لاحادث تغير ديني بالمنطقة بزيادة عدد السنة في القرية. وظهرت أعراض وقفيه للا مصطفى باشا قليلة قياساً إلى المستغلات التي أوقفت على هذه الوقفيه.

أما أنماط البناء المستخدمة بالوقفيه فقد اتبعت الأنظمة السابقة وخاصة الرومانية والبيزنطية في الحمام والننمط المملوكي والسلجوفي في الخان. ومن الواضح أن الننمط العثماني كان اجتناء للأنماط السابقة ولم يقدم نمطاً خاصاً به إلا بما يتعلق بالجامع المبارك، باستخدام القباب كجزء أساسي في الجامع وكافة أجزاء البناء. وكانت هناك محاكاة لننمط 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. لظهور صورة الننمط المعماري العثماني.

أوضحت الدراسة أن ننمط بناء الخان هو غير القيسارية واستخدام المصطلحين في الوقفيه دليل على ذلك. وقد قدمت الدراسة صورة واضحة لماهية القيسارية في القرن 16م، التي لم تخرج عن ننمط 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 بجزئيات معينة فيها.

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ/16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

الهوامش

- (1) لا مصطفى باشا (مصطفى باشا كوريللو) والي عثماني حكم في القرن 10هـ/16م مسقط رأس لا مصطفى سوكول، وعيّن واليا على دمشق سنة 971هـ/1564م، وقد عزل عن دمشق سنة 976هـ/1569م، وكان بينه وبين سنان باشا الوالي سنان باشا وكانت بينهم منافسة في الحصول على الوظائف، تزوج حفيدة آخر السلاطين المماليك فالقصوه الغوري. الغزي. نجم الدين 1061هـ/1651م، الكواكب السائرة في المئة العاشرة، 3 أجزاء، تحقيق جبرائيل جبور، دار الأقاق، بيروت، ط 2، 1979م، ج 3، ص 207. المقاري ابن جمعة، ولادة دمشق في العهد العثماني، تحقيق صلاح الدين المنجد، دمشق، 1949م، ص 15؛ أكرم العليبي، خطط دمشق، دار الطباعة، دمشق، 1989م، ص 347. الموسوعة الإسلامية (Encyclopaedia of Islam), J.R Blackburn , vol 7, Leiden E.J.BRILL,1990,p720.)
- (2) شرف الدين الانصاري، نزهة الخاطر ، ص 168. سنان باشا يوسف بن عبدالله الوزير (1545-1605) تزوج ابنة السلطان سليمان سنة 983هـ/1570م، ثم أصبح آغا الانكشارية في 982هـ/1575محتى 986هـ/1578م، وقدم خدمات كبيرة للدولة العثمانية في حرها مع إيران، وأصبح أمير أمراء فان، ولاده السلطان مراد الثالث الوزراة في نفس العام ثم عزله عنها ثم ولاده على دمشق سنة 995هـ ثم خرج من دمشق معزولاً وتولاهما بعده خسرو باشا الطوشى ثم ولد الوزراة.(الغزي لطف السمر، ج 2، ص 715)
- (3) الأرناؤوط محمد، معطيات عن دمشق وبلاد الشام الجنوبية في القرن السادس عشر ، ط 1، دار الحصاد، 1993م.
- (4) وفية السلطان سليم الأول، دراسة ونشر محمد الأرناؤوط، في مجلة دراسات تاريخية، العددان 77-78/حزيران 2002م، ص 28. (5) DAMAS, institut français de Damas, tome 1, 1983, p 103)
- (6) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكونين، دمشق، 2006م. تضمن الكتاب عدداً من الرسومات المعمارية باستخدام الكمبيوتر، ولم يحدد الكاتب الأسس التي تم فيها رسم هذه الأبنية.
- (7) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 30
- (8) وقف الوزير لا مصطفى باشا، وقف على طبعهما خليل بن أحمد مردم بك، مطبعة الترقى بدمشق، 1925، ص 20
- (9) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 10.
- (10) خلف، تيسير، جمع وتعليق، وثائق عثمانية حول الجولان، دار التكونين، ص 42.
- (11) حاولت الحصول على مخطوطات لموقع الوقفية من دائرة الآثار العامة في سوريا فذكروا أنها لا تتوفر إلا بالقنطرة، وأوضاع القنطرة الامنية مضطربة، فلم أستطع معرفة أحاديث المخطوطات لاجزاء المبني، لذا كان من الصعب تقديم رسوم مقطعة جزئية وكل ما تم هو رسم تخييلي بالاعتماد على ما كتب بالوقفيه. واستعنت بالرسومات التي وردت في كتاب وثائق عن الجولان عن الجامع، ولم استخدم الرسوم التي أوردها في كتابه وقد لاحظت وجود اختلاف للتصور المعماري الذي تكون لدى كل جزئية من البناء، مع ما تم تصميمه لدى الباحث، لانه مبالغ فيها مقارنة بما تضمنته الواقعية 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 التكونين، دمشق، 2006م. تضمن الكتاب عدداً من الرسومات المعمارية باستخدام الكمبيوتر، ولم يحدد الكاتب الأسس التي تم فيها رسم هذه الأبنية.
- (13) كتاب وفية الوزير لا مصطفى، ص 24-27

- (14) المصدر السابق، ص 29.
- (15) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 20.
- (16) وقف الوزير لا مصطفى باشا ، ص 16. القنطرة: القنطرة تصغير قنطرة، والقنطرة تقع فوق وادي أبي الجاج أحد روافد نهر اليرموك. أراضيها أراض 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 الثلث)، وهي عقدة مواصلات هامة، كانت تختلفها منذ القديم الطريق التي تربط دمشق عبر جسر بنات يعقوب (25كم جنوب غرب القنطرة)، كذلك تعبّرها الطريق إلى جنوب البقاع وأعلى نهر الأردن في لبنان عبر بانياس. تبعد عن دمشق 67كم . كانت مركزاً للقوافل في العهد العربي الإسلامي، وفي العهد العثماني أمر الوزير مصطفى باشا ببناء جامع وخان بنيت على أنقاضه دار البلدية. المجمع الجغرافي السوري، اشرف العماد مصطفى طلاس، المجلد الأول، ط 1، مركز الدورات العسكرية، دمشق، 1992، ص 616.
- (17) الجولان: تضم أراضيها معظم أراضي هضبة الجولان، وجزءاً من هضبة حوران، وتعد ممراً طبيعياً بين سوريا 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 القنطرة ذات امتداد مهم لمنطقتي دمشق ودرعا، وجزءاً مهماً من المنطقة الجنوبية السورية. المعجم الجغرافي السوري، المجلد الأول، ص 614.
- (18) (رجاء، دودري، جغرافية سوريا والوطن العربي، جامعة دمشق، دمشق، 1982، ص 46؛ زكريا، أحمد وصفي، الريف السوري، 2 ج، المطبعة العمومية، دمشق، 1957، ج 2، ص 550).
- (19) زكريا، أحمد وصفي، الريف السوري، ص 550.
- (20) (الدروز: فرقه تنتسب إلى محمد بن إسماعيل الدرزي، أحد مؤسسي المذهب الدرزي في القرن 5 هـ / 11م وقد تركز أتباعها في بلاد الشام، وهم يقولون بألوهية الحاكم بأمر الله الفاطمي ورجعته، وقد اطلق على الذين سكروا منهم منطقة وادي التيم بالتيامنة. المحبي، (1111-1061هـ) محمد بن فضل الله بن محب الله، تاريخ خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، 4 أجزاء، الطبعة الأولى، القاهرة، المطبعة الوهبية، 1867م..، ج 3، ص 268).
- (21) (النصيرية: من جملة غلة الشيعة. وبينهم خلاف في كيفية إطلاق الروحاني بالجسد الجسماني أمر لا يذكره عاقل، أما في جانب الخير كظهور جبريل عليه السلام ببعض الأشخاص، وأما في جانب الشر كظهور الشيطان بصورة إنسان حتى يعمل الشر بصورةه. الشهريستاني بن الفتح بن عبد الكريم أحمد، الملل والنحل، 2 مجلد، دار المعرفة، بيروت، مجلد 1، ص 188).
- (22) (ذكرى أحمد وصفي، القرى والبلدات في جنوب الشام، دار رسان، دمشق، ط 1، 2008، ص 189).
- (23) (مرجعيون: بسواحل الشام، الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم البلدان، 5 أجزاء، دار أحياء التراث، بيروت، 1979، ج 5، ص 240).
- (24) صيدا: مدينة على ساحل بحر الشام، شرقي صور، والصيادة حجر أبيض ، والارض التي تربتها أجزاء غليظة، مستوى الأرض الحموي، شهاب الدين ياقوت 574هـ، معجم البلدان، ج 3، ص 437.
- (25) (جسر بنات يعقوب: بين بحيرة قيس المعروفة بالحولة، به خان يبعد عن القنطرة 22كم، وعنده التقى العثمانيون بجيشه نابلسون بونابرت، بناء الملك الظاهر برقوق، وعلى جانبه الشرقي خان يكثر تردد المسافرين إليه، والجسر يفصل بين عكا ومشرق وكان يتصل البريد بين دمشق ومصر عن طريق جسر يعقوب. ابن الجيعان، بدرالدين أبوالبقاء عبدالغنى، 847هـ/ 902م، القول المستظرف في سفر مولانا الأشرف، تحقيق عمر عبدالسلام التدمري، منشورات جروس، ط 1، 1984، ص 91؛ الدباغ، مراد، بلادنا فلسطين، 10 أجزاء، دار الطليعة، ط 1، 1974م، ج 7 ق 2، ص 87 - 85).

وقف لا مصطفى باشا في القنيطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- (26) الناصرة: تقع في الجليل الأعلى في فلسطين، في سفح جبل، فيها ولدت السيدة مريم وفيها نشأ السيد المسيح، مقدسة عند المسيحيين، دخلت تحت الحكم العثماني سنة 1517م. الدباغ، بلادنا فلسطين، ج 7 ق 2، 34 .42.
- (27) زكريا، القرى والبلدات، ص 189. حيفا: مشيدة عند ساحل البحر المتوسط وتمتد على ساحله من الشمال الشرقي إلى 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 أعلى نهر الأوج على الجانب الأيسر فوق سفح شديد الانحدار، على بعد 4كم غرب مزرعة بيت جن . توجد فيها خرب قديمة ومزارع 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 للا 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 إلى الجنوب من القنيطرة. زكريا، القرى والبلدات، دار رسان، ط، دمشق، 2008، ص 189؛ دوسو رينيه، المسالك والبلدان في بلاد الشام، ترجمة عصام شحادات، المركز الوطني للأبحاث، بيروت - دمشق، 2013، ص 461.
- (37) السيرقان لم أجده لها تعريف بالمعاجم الجغرافية.
- (38) المنصورة: تقع على نهر بانياس 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 للا مصطفى باشا، ص 39. حورhan. لم أجده لها تعريف بالمعاجم الجغرافية.
- (40) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العثماني لدمشق، وزارة الثقافة دمشق، 2011، ص 432
- (41) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 19.
- (42) جورجيا: تقع في الجزء الشمالي الغربي من آسيا في منطقة القوقاز، عند الحد الفاصل بين غرب آسيا وشرق أوروبا. اللهيبي، فتحي سالم، مملكة جورجيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، 2005م، ص 15.

- (43) الغزي.نجم الدين 1061هـ/1651 م ، الكواكب السائرة في المئة العاشرة، 3 أجزاء، تحقيق جبرائيل جبور، دار الآفاق، بيروت، ط 2، 1979م، ج 3، ص 207. المقاري ابن جمعة، ولادة دمشق في العهد العثماني، تحقيق صلاح الدين المنجد، دمشق، 1949م، ص 15؛ أكرم العليبي، خطط دمشق، دار الطباع، دمشق، 1989م، ص 347. الموسوعة الإسلامية (Encyclopaedia of Islam), J.R Blackburn , vol 7, Leiden E.J.BRILL,1990,p720.)
- (44)وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 20 .
- (45) يوجد جامع آخر لمصطفى للا 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. تعلو المدخل كتابة تؤرخ لبناء الجامع وهي 972هـ / 1565م، وأقام أحفاده ببيلا عنه قرب الطرف الغربي لشارع بغداد سنة 1355هـ / 1936م، وأقاموا هذا الجامع في هذا الموقع بديلًا عن الجامع القديم. قتبة الشهابي، مآذن دمشق وزارة الثقافة 1993، دمشق، ص 243. لطفي، فؤاد لطفي، التاريخ العثماني لدمشق 1516-1918م، وزارة الثقافة دمشق، 2011م، ص 436.
- (46)وقف الوزير للا مصطفى باشا ، ص 16 .
- (47) راقق، عبدالكريم، بحوث في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي ، دمشق، 1985م. ص 201؛ سوفاجية جان، دمشق الشام، ترجمة فؤاد البستاني، نشرت بمجلة المشرق ، المطبعة الكاثوليكية، 1936م، ص 46.
- (48) اينالجيك، خليل، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة محمد الأرناؤوط، دار المدار الإسلامي ، ط 1، بيروت، 2002م ، ص 230.
- (49) المر دعييس، أحكام الأراضي، المؤلف ناشر (مطبعة بيت المقدس)، القدس، سنة 1923م، ص 20-21.
- (50) الأرناؤوط، معطيات عن دمشق ، ص 14.
- (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 الأثرية العربية السورية، اصدار المديرية العامة للآثار والمتحف في سوريا، مجلد 31، 1981م، ص 76.
- (53) اينالجيك، خليل، تاريخ الدولة العثمانية، ص 220؛ يحيى، جرد أثري لخانات دمشق، ص 76.
- (54) دفتر طابو تحرير. Tapu Defteri,. istanbul.474 Tapu Defteri. istanbul.401
- (55) دفتر طابو تحرير 263 Tapu Defteri. istanbul
- (56) دفتر طابو تحرير. Tapu Defteri. istanbul.474. TD. istanbul.401
- (57) دفتر طابو تحرير 195 Tapu Defteri. istanbul.195
- (58) 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) وال مجرد(الأعزب) أصطلاحات الدراسة الحديثة علىأخذ المعلومات عن أعداد العائلات والأفراد أساساً لتقدير حجم السكان في القرية، وذلك بأفتراض أن الحد المتوسط

وقف 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 العزاب (المفرد)، لمعرفة عدد سكان القرية. اينالجيك، الرعاعي والدولة، مجلة الأجهزة، العدد 11، ص 120.

(61) بريقة: قرية في الجولان على مسافة 16كم. واقعة جنوب غرب القنيطرة. دوسو، المسالك والبلدان، ص 459.

(62) دفتر طابو تحریر . Tapu Defteri. istanbul.474. TD. istanbul.401

⁽⁶³⁾ وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 16.

(64) ثلوجيات: قرية في الجولان محافظة القنيطرة، تقع فوق تل برkanî جنوب شرق تل الشيخة تبعد عن القنيطرة 7كم

¹باتجاه الشمال الغربي، مروا بقرية المنصورة. المعجم الجغرافي السوري، المجلد 2، ص 592.

(65) لم أجد معلومات جغرافية حول كافة القرى في الكتب الجغرافية. وقد يكون السبب انثنار هذه القرى أو أن مساحتها الصغيرة ادت لضمها لقرية أخرى.

Tapu Defteri. istanbul.195 طایبہ تحریر : (66) دفتر

(67)Tapu Defteri. istanbul.474.

⁽⁶⁸⁾ وقف الوزير للا مصطفى، ياشا، ص 38.

(69) زكريا. أحمد وصفي، جولة أثرية في بعض البلاد الشامية، دار الفكر، دار الفكر، دمشق، 1984م، ص 310-311.

(70) ابنالحيدك، تاريخ الدولة العثمانية، ص 228.

(71) تكية: خانقاه صوفية، ظهرت بالعصر العثماني، وهي لا تختلف عن الخانقاه من حيث الغاية والهدف، والمقيمين فيها يستدون في أمر إقامتهم على ما ينفق عليهم من الوقف، وهي أقرب ما تكون إلى الفندق اليوم، والأقامة فيها مجانية، وخاصة لأصحاب الطرق الصوفية؛ رزق. عاصم محمد، معجم مصطلحات العمارة، 2000م، ص 57

⁽⁷²⁾ لم يذكر المؤمنين القلعة لذا لم يستطع التعرّف بها.

²³ (73) أَنْظُرْ وَقْفِيَةَ الْوَزْرَاءِ لِلْمُصْطَفَى بَاشَا، ص.

(74) الحداد محمد حمزه، العمارة الإسلامية في أوروبا العثمانية، مجلد 1، الناشر: جامعة الكويت، ط 1، الكويت، 2002، ص 241.

(75) العشر: وقد فرضت الدولة العثمانية ضريبة العُشر على أراضي الملك والوقف، وهذه الضريبة تؤخذ من مقدار الناتج، وتتراوح من عشر الناتج إلى نصفه. الدستور، ترجمة نوفل لفندى نعمة الله نوفل، مراجعة وتدقيق خليل أفندي الخوري، ج.2.المطبعة الادبية، 1883م، ص 14.

(76) الbadها: الكلمة تتكون من مقطعين الباد وأصلها فارسي وتعني الهواء، والهوا عربية، ويصطلاح على تسميتها بالعربية (الطيارات). وتطلق على العوائد غير المنتظمة . وقد فرضت هذه الضريبة منذ العهد المملوكي، كجزء من الرسوم التي يتم تحصيلها من القبة ومن المزارع التابعة لها، ومن جماعات من البدو. وتحبى، على جرم

- الجنایات، أو جرماً غليظاً كالقتل وبسمى 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 لا لا مصطفى باشا، ، ص 23.
- (78) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ، ص 40-38.
- (79) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ، ص 24.
- (80) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ، ص 38.
- (81) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ، ص 38 . TD, 263/. Kanun nemesi, Istanbul. P1 (82)
- (83) كتاب وقية الوزير لا لا مصطفى، ص 32
- (84) باسكوال جان، دمشق. (pascual, DAMAS, p 103_ 104.)؛ علي محمد كرد، خطط الشام، (المؤلف ناشر) مطبعة الترقى، 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 المتباude، والثاني داخلها. والنوع الذي يبني على طريق السفر، كان يبني عند منابع المياه ومجاري الأنهار، كان الخان يقدم الخدمات للتجار والرجال والمسافرين كافة، وينزل به الغرباء الفقراء، ويوفّر لهم الراحة ويجنبهم مشقة السفر ليلاً ومخاطرها، وكانت الوظيفة التجارية للخان يضم مستودعات لحفظ البضائع وأعداد الدكاكين. واصطبّلات مختلفة، لأيواء العربات. إلى جانب هذه الخدمات والمرافق هناك الحوض وسط المصحن، وغيرها، وكانت المسافات بين خانات الطرق يوم واحد أو 30 كم. وهذه المباني عرفت بالشام باسم الخانات واقامة الخانات تقليد متبع من ا أيام الرومان، وفي العهد العثماني تسمية القيسارية وأصبح الخان هو التسمية العامة لهذه المنشآت التجارية. الطبى، 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) البيري الحلاق، حوادث دمشق اليومية (1741_ 1762م)، مطبوعات الجمعية العربية للدراسات التاريخية، ط 1، 1959م، ص 223. وتظهر منطقة الشام بزلزالها المتعددة في العهود الإسلامية قبل العهد العثماني كما ظهر في كتاب يوسف غوانمة، الزلازل في بلاد الشام في العصر الإسلامي، ص 72.
- (86) البيري الحلاق، حوادث دمشق اليومية (1741_ 1762م)، مطبوعات الجمعية العربية للدراسات التاريخية، ط 1، 1959م، ص 223. وتظهر منطقة الشام بزلزالها المتعددة في العهود الإسلامية قبل العهد العثماني كما ظهر في كتاب يوسف غوانمة، الزلازل في بلاد الشام في العصر الإسلامي، ص 72.
- (87) زكريا، القرى والبلدات، ص 189
- (88) النابليسي عبد الغني 1143هـ، الرحلة الأنبيسة في الرحلة إلى القدس، مكتبة القاهرة، القاهرة، 1902م، ص 2. الغزيلطف السمر، ج 2، ص

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16 دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- (89) كرد، علي محمد، خطط الشام، ج4، مطبعة الترقى، دمشق، 1926م، ص 108.
- (90) الكلس: حجارة بيضاء هشة تطفأ بالماء ولعدة أيام وتعالج لتدهن بالمحول الجديد، الجدران وتطين الحجارة، وتضاف لحيطان الابنية وأرضتها. 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) (القيسارية والقيصرية (قيسارية)): والقيسرية بناء تجاري متكامل وهي مصطلح مشتق من اليونانية، والقيصرية تعني سوق مغلق بأروقة تحيط بصحن مكشوف يضم عدداً كبيراً من الدكاكين والمشاغل، وأماكن إقامة المسافرين، ولها أبواب تغلق ليلاً. ويغلب في كثير من القسيارات وجود غرف سكنية في الطابق العلوي، والقيصرية تتكون من بناء مربع أو مستطيل المساحة، بوسطه صحن أو فناء سماوي تدور حوله الحوانيت، ولهذا البناء مدخل واحد أو عدة مداخل، ويترابط داخل القيسارية الواحدة ما بين 30 - 40 حانوتاً، يشتمل كل منها على مصتبة وقد يلحق بها ميضاة للوضوء ومراحيض. وقد استعملت القيسارية كثيراً بمعنى الخان، بل إن بعض المؤرخين يسمون الخان قيسارية، فالبيري الحلاق ذكر أن أسعد باشا (عمل قيسارية ما عمل مثلها) ويعني بذلك خانة المشهور. ص (470) (العلبي، خطط دمشق، ص 469؛ شكري، خانات فلسطين، ص 19 - 21؛ غالب عبد الرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، ط1، بيروت، 1988، ص 320).
- (95) الحمام: الحمامات من الابنية العامة التي أقيمت في المدن الإسلامية، وتبني 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 لا مصطفى باشا، ص 16.
- (97) اينالجيك، تاريخ الدولة العثمانية، ص 220.
- (98) الحداد، محمد حمزة، بحوث ودراسات في العمارة الإسلامية، ج 1، دار القاهرة، القاهرة، 2004م، ص 31..، ج 1، ص 110.
- (99) المحراب: مجلس قاعة، مصلى، مسجد او قبلته او مقام الامام فيه، وهو احد اشكال العمارة في المسجد، والمحاريب نوعان مسطحة او مجوفة، وتأخذ المحاريب المسطحة شكل الحنية بالألوان، والشكل الثاني المجوف، وبني المحراب في المسجد ليدل 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، ج 1، ص 31.
- Gunay Reha, SINAN,YHM Yyin,, 7th edition,p180 (101)

- (102) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 19
- (103) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 19
- (104) أوقطاي آصلان آبا، فنون الترك وعمايرهم، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية باستانبول، استانبول، 1987م، ص 195.
- (105) أبواب: المدخل في سور المدينة أو واجهة المسجد، وقد يغلق الباب بمصارع أو أكثر، وهذا باباً من صوبان ينضمان جميعاً مدخلهما في الوسط. غالب، موسوعة العمارة، ص 69. داغر شريل، مذاهب الحسن، ط 1، 1998م، المركز الثقافي العربي، عمان، ص 71.
- (106) وقف الوزير للا مصطفى باشا ، ص 19.
- (107) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 321.
- (108) وقف الوزير للا مصطفى باشا ، ص 20.
- (109) حوش(فناء): الساحة أو الفناء المكشوف أو المغطى. أو فسحة مفروش أرضها بال بلاط، وفيها بئر ماء. رزق، المعجم، ص 87.
- (110) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 22
- (111) سلسلة: نوع من الزخرفة تشبه الحلقات المتصلة مع بعضها، تعمل ك إطار لفتحات الأبواب، وإنما سلسلة حديدية تستخدم في غلق الأبواب، وقد وردت بهذا المعنى في وثائق العصر المملوكي. رزق، المعجم، ص 149.
- (112) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 23
- (113) عقود. القنطرة عنصر معماري مقوس، يشكل عادة فتحات البناء أو يحيط بها، أحد أشكالاً كثيرة، وهي نصف دائرة حاد الرأس من قوسين أثنتين مركزهما داخل العقد. ومنهما تنفرج الأنواع الأخرى فيزيد القوس عن نصف الدائرة أو يتضمن، 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 للا مصطفى باشا، ص 20.
- (115) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 19.
- (116) الحداد، بحوث ودراسة في العمارة، ج 1، ص 109 .
- (117) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 20.
- (118) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 19 - 20.
- (119) رواق: أروقة. رواق البيت مقدمته، وهو متعلق بالمباني السكنية وغيرها وبالسقائف التي تقدم مداخل الدور، فهو المساحة أو الممر المنسق المحصور بين جدار القبلة والبائكة (صف الأعمدة وما يعلوها من عقود) الأولى التي تلي هذا الجدار. غالب، موسوعة العمارة، ص 207؛ الحداد، بحوث ودراسات ، ج 1، ص 45 .56

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- (120) قوس: حنية .القوس أو العقد.و عمارة هو عنصر البناء أخذ شكل نصف قبة أو قل، وظيفي الاستعمال في أكثر الأحيان، تزيني جمالي أحياناً، كالتى تظهر في أعلى جدران المساجد.و غطيت بأنصاف القباب المتحقة حول القبة المركزية أو تحتها في الزوايا، وهناك حنایا أخرى .غالب، موسوعة العمارة، ص 144.
- (121) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 21..
- (122) وفكرة التغطية بالقباب أخذت من كنيسة آيا صوفيا (التي تم تحويلها إلى 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 إسطنبول 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 والخانقا، بنيت لتعليم الأطفال والأيتام القراءة والكتابة وحفظ القرآن، وكان يعلو البناء مكتب لتعليم الصبية من ايتام المسلمين، وفقراءهم، غالباً، 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 لا مصطفى باشا، 1925، ص 20
- (129) رزق، المعجم، ص 91.
- (130) وقف الوزير لا مصطفى باشا، 1925، ص 20
- (131) شنج. 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 مدامك تأسيس وكتف باب أو نافذة، ودعامة جدار أو عقد، وكل ما يعوض ويدعم من ناحية، رزق، المعجم، ص 190 .
- (136) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 20
- (137) أعمدة: ما يدعم به سقف أو جدار. قضيب غليظ من شجر أو خشب تقوم عليه الخيمة. في العصور الأولى استخدم المسلمون الأعمدة اليونانية الرومانية والبيزنطية، أكثر الأعمدة المستعملة كانت دائرة المسقط، ولكن كان بعضها مربعة، من الناحية المعمارية للعمود عدة أجزاء وهي :الثاج وينتهي العمود من أسفل بقاعدة مربعة تحمل الدائرية، ولله أساس تحت مستوى بلاط الأرض. غالباً، 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 للا مصطفى باشا، ص 20
- (140) زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، دار النهضة، بيروت، ص 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) أرنست كونيل، الفن الإسلامي، ترجمة أحمد مرسى، دار صادر بيروت، سنة 1966، ص 163
- (144) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 21
- (145) رند حازم آغا، تكنولوجيا العمارة والتصميم الداخلي، دار مجداوى، عمان، سنة 2010م، ص 114؛ حسن زكي صواف، دمشق الاسطورة والتاريخ، دار المكتبي، دمشق، ط 1، 2010م، ص 504.
- (146) نوافذ: صفة للطاقة تخترق الحائط من جانب الى آخر، فتحة معقوفة تعلو الباب، وتكون معشقة بالزجاج، وتكون فتحة بسيطة الشكل أو التكوبين، على هيئة نافذة صغيرة في أعلى الجدار. والنوافذ بعضها للزخرفة وبعضها للتهوية والاضاءة. غالباً، موسوعة العمارة، ص 428
- (147) النور: مثیر. الاضاءة.. فقد تتفق النور من صحن مكشوف بواسطة الأبواب المتعددة الواسعة، وفي حال اغلاقها يبقى للضوء منفذ من المنور المقوس، كان يحاط البناء من الداخل بأروقة مسقوفة مفتوحة لا أبواب لها تشرف على الصحن الداخلي رزق، المعجم، 305؛ غالباً، موسوعة العمارة، ص 57 - 60.
- (148) وقف الوزير للا مصطفى باشا، 1925، ص 20
- (149) الجبس: نوع من الحجارة يطحن ويحرق لاستخدامه في البناء، واستخدمت هذه المادة في العمارة الإسلامية، وقد استخدم للصلق القيشاني والرخام. رزق، المعجم، ص 63.
- (150) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 16
- (151) المسلح: مسلح. مكان ذبح الماشية ، كما تدل أيضا على مخلع الملابس(مشلح) في الحمام العام، ولكن غالباً ما تستعمل مضافة الى "حمام" فيقال مسلح حمام. غالباً، موسوعة العمارة ، ص 383.
- (152) صالح لمعي مصطفى، القباب، ص 20
- (153) وقف الوزير للا 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 بسقوط دائري ومخروطي وأسطواني، وتنتهي المئذنة بهلال تتجه نحو القبلة. غالباً، موسوعة العمارة الإسلامية، ص 332؛ جودي، العمارة الإسلامية، ص 73؛ رزق، المعجم، ص 307.

وقف لا لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- (156) شرفة: من العناصر المعمارية الدفاعية في المدن والقلاع والأبراج. وهي حجارة تبني متقاربة في أعلى السور وحوله، يحتمي وراءها المدافعون. وتسمى كذلك كل زخارف تشبهها سواه أعلى بناء كانت ألم خزانة أم على منبر. غالب، موسوعة العمارة، ص 233.
- (157) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 17.
- (158) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20.
- (159) المنبر: مرقة يرقى بها الخطيب أو الواعظ في المسجد، وسمي منبر لعلوه وارتفاعه. ويكون من الخشب أو الرخام على شكل قاعدة مستطيلة. رزق، المعجم، ص 303.
- (160) الحداد، بحوث ودراسات في العمارة، ج 1، ص 31
- (161) بركة: حوض يحفر في الأرض ولا يسور، ويقاد لا يخلو مسجد أو قصر أو حديقة منها. غالب، موسوعة العمارة، ص 84.
- (162) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20
- (163) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20
- (164) آغا، تكنولوجيا العمارة، ص 111.
- (165) آغا، تكنولوجيا العمارة، ص 113.
- (166) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 21.
- (167) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20.
- (168) لوزير لا لا مصطفى باشا، ص 18.
- (169) لوزير لا لا مصطفى باشا، ص 19.
- (170) الايوان: يطل الايوان على الصحن، وهو يمثل المساحة المنسقوفة التي تمثل محطة الانتقال بين الغرف الجانبية، ويكون الايوان عادة مربع الشكل، وواجهته على شكل مقوس مدبب، ويبطن عادة بالمرمر إلى ارتفاع 3 أمتار، وكان الايوان يستخدم للجلوس، وفي العهد الإسلامي استخدم الايوان في المدارس. وهو بناء له ثلاثة جدران يعلو طابق عالي وسفف يكون مكسوف من واجهته الأمامية، جودي محمد، العمارة العربية الإسلامية، دار المسيرة، عمان، 2007م، 63-73. حداد، بحوث ودراسات، ج 2، ص 164-165؛ لطفي، التاريخ العثماني، ص 520؛ رزق، المعجم، ص 21.
- (171) مقعد: تخصص للجلوس، ذات عقود مختلفة، ترتكز على أعمدة رخامية، ذات قواعد، أرضية المقعد تغرس ببلاطات حجرية، وسقفها بالخشب. رزق، المعجم، ص 299.
- (172) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 20
- (173) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 17
- (174) أرنست، كونيل، الفن الإسلامي، ص 163
- (175) آبا، فنون الترك، ص 230.

- (176) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العثماني لدمشق، وزارة الثقافة دمشق، 2011، ص 334.
- (177) رحبا جوناي، سنان، (Gunay Reha, SINAN,YHM Yyin,, 7th edition,p175)
- (178) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 22
- (179) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 227.
- (180) وقف الوزير لا لا مصطفى باشا، ص 22
- (181) ايوكهارد، ميشيل وكلود لوكار، حمامات دمشق. Ecochard. .M et Le Coeur. C, Les Bains de "Damas, institut francais de" Damas, Beyrouth, premiere parte, 1942, p 17. عادل، فنون العمارة، ص 230.
- (182) زباده، عادل (2009). le cochard.M ve Coeur.c, Les Bains, p 19. (183) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 254.
- (184) الأقميم: وهو الجناح الخارجي من الحمام ويتألف من مدخل يؤدي إلى باب فوقه - عادة - قوس حجري ثم بهو محاط بجدران على شكل أقواس تستند على دعائم. هو المكان المخصص لتزويد الحمام بالماء والهواء الساخن، حيث يتم تسخين الماء في قدور كبيرة، وقد تم تقسيم الأقميم إلى ثلاثة أجزاء هي: المستوفد، والخزانة، والمستوفد او بيت النار وفيه فتحة تتطلّق منها بقايا النار والدخان عبر ممرات خاصة تحت الأرض، وقد كان الأقميم بعيد عن البرانسي وفيه المسلح بسبب ضرر الدخان الناتج عن حرق الحطب. كيال متبر، الحمامات الدمشقية وتقاليدها، وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1964، ص 164؛ . زيادة عادل، فنون العمارة، ص 242؛ حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 254؛ لطفي، التاريخ العثماني، 2011، ص 334.
- (185) جرن حوض: حوض منقرور من الحجر أو الرخام يصب فيه الماء للوضوء، ويعتمد الجرن عن الحوض بأنه قطعة واحدة من الحجر والرخام. كيال، الحمامات الدمشقية، ص 160؛ رزق، المعجم، ص 66 .
- (186) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 241.
- (187) دولاب: آلة مستديرة من خشب، تدور على محور وساقيّة تديرها الدواب ليستقي بها الماء، وتشتمل على طارة فيها مجموعة من العلب التي يرفع بها الماء إلى المجرى الموصل إلى الأرض المراد سقايتها. رزق، المعجم، ص 111..
- (188) وقفية الوزير لا لا مصطفى، ص 20.
- (189) le cochard.M ve Coeur.c, Les Bains, p 31.
- (190) وقفية الوزير لا لا مصطفى، ص 20
- (191) زيادة، فنون العمارة، ص 228.
- (192) آغا، تكنولوجيا العمارة والتصميم الداخلي، ص 106.
- (193) بلاط: حجارة تقرش في أرض البيت او تسوى بها الجدران، أرض مستوية مرصوفة بحجارة ملساء، ويستخرج من الحجر الكلسي أو الرملي أو الرخامى المتنوع الألوان والبلاط الخزفي وقام العرب بطي البلاطات الخزفية

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- بالذهب الخالص، واستعملت في تغطية قباب المساجد والأضرحة. غالب، موسوعة العمارة، ص 88؛ رزق،
المعجم، ص 36.
- (194) بنهسي عفيف، الفن الإسلامي، ط 1، دار طлас، 1986م، ص 122؛ زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية،
دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص 190.
- (195) زيادة، فنون العمارة، ص 244.
- (196) كتاب وقية الوزير لا مصطفى، ص 22-23.
- (197) المصدر السابق، ص 23.
- (198) زيادة عادل، فنون العمارة، ص 244.
- (199) زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة" المشرق، ج 1، السنة السادسة والثلاثون، بيروت، آدار 1938م، ص 66؛
الريحاوي عبدالقادر، "خانات مدينة دمشق، الحوليات الأثرية العربية السورية، المديرية العامة للأثار والمتاحف، م
دمشق، 1975م، ج 1و2، ص 47.
- (200) زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة" المشرق، ص 56؛ زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة"، ص 67؛ سوفاجية، ص 45.
- (201) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، 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، 2002، 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، 2002، ص 107.
- (206) الريحاوي عبدالقادر، "خانات مدينة دمشق، الحوليات الأثرية العربية السورية، ص 49.
- (207) كتاب وقية الوزير لا مصطفى، ص 17.
- (208) زيات حبيب، "خانات دمشق القديمة" ، ص 66.
- (209) أوقطي آصلان آبا، فنون الترك وعمازهم، ص 48.
- (210) شكري، خانات فلسطين، ص 22.
- (211) أنظر التخطيط الهندسي المرفق للجامع في نهاية البحث.
- (212) وقية الوزير لا مصطفى، ص 24-25.
- (213) وقية الوزير لا مصطفى، ص 21.
- (214) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 16.
- (215) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق" ، ص 61؛ حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 266-268؛ أرنست كونيل، الفن
الإسلامي ، ص 169؛ محمد خلوصي، عمارة المساجد، ص 516.

- (216) الريحاوي، "خانات مدينة دمشق، ص 61.
- (217) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 20.
- (218) شكري، خانات فلسطين، 2012، ص 18؛ راضي محمود، "الخانات شكل للعمارة التجارية"، ص 107.
- (219) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 16 - 17.
- (220) لطفي، التاريخ العثماني، ص 309.
- (221) الصواف، دمشق، ص 654؛ يحيى فؤاد، جرد أثري لخانات دمشق، ص 70.
- (222) صالح، الالفي (د.ت) الفن الاسلامي، ط 3. القاهرة: دار المعارف.
- (223) فؤاد، جرد أثري لخانات دمشق، ص 69.
- (224) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العثماني 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، والحانوت 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، 23.
- (228) حوش: تحويلة خان. ارض مسورة خلف مجموعة من المنازل، تلقى فيها الأقدار أو تجمع فيها الأبل والحيوانات المريضة، أو تقام فيها أكواخ لأصحاب الدخل المحدود. غالباً، موسوعة العمارة، ص 145.
- (229) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 21.
- (230) السقف: غطاء البيت وفي العمارة الإسلامية هي مقبة، أو مسطحة وانحصرت بالعمارة الإسلامية بقبة، بقبو حجري أو من الخشب وتكون كثلة ضخمة تحمل ضغط البناء. رزق، المعجم، ص 142.
- (231) وقفية الوزير للا مصطفى، ص 21.
- (232) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 250.
- (233) وقف الوزير للا مصطفى باشا، ص 21.
- (234) يحيى، جرد أثري لخانات، ص 80.
- (235) خلوصي، عمارة المساجد، ص 24.
- (236) وقفية الوزير للا مصطفى باشا، ص 20.
- (237) وقفية الوزير للا مصطفى باشا، ص 20.
- (238) الميضاة: 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 للا مصطفى، ص 22.

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16 دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- (240) وقف الوزير 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 لاستقاء الماء، وهو المكان المعد والمجهز لسقي المارة في سبيل الله ولو جه الخير، وبنى الأسبلة كمنشآت لأسقاء المارة. وارتبطت بالأوقاف الإسلامية، وهو عبارة عن بناء صغير يخصص في الأماكن العامة، وفي الغالب يلحق بالمساجد أو المدارس أو الخانقاه. والشرب في الأسبلة بعد رفع الماء من البئر، ينقل إلى أحواض، وقد كان شكلها العماري على شكل حنية نصف دائرة في أحد جدران الصهريج بادئة من القاع ثم تمتد إلى أعلى. ولم يستخدم العثمانيون كلمة البليزبيز أو الصنابير وتسمى الحوض، أو السبيل وهكذا عرفت بالشام. نوبيصر حسني، "عمارة الأسبلة في العصر المملوكي بالقاهرة"، مجلة المنهل 61، العدد 571، سنة 2001م. ص 188-194؛ عاصم مفلح، "الأسبلة في العصور الإسلامية"، مجلة الحرس الوطني، العدد 217، السنة 21، الرياض، 2000م، ص 80؛ الحسيني محمود، الأسبلة 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) وقنية الوزير لا مصطفى، ص 22.
- (246) وقنية الوزير لا مصطفى باشا، ص 20.
- (247) وقنية الوزير لا مصطفى باشا ، ص 22.
- (248) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 241.
- (249) حداد، العمارة الإسلامية، م 1، ص 245.
- (250) وقنية الوزير لا مصطفى باشا، ص 21.
- (251) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 22.
- (252) الحسيني، محمود، الأسبلة العثمانية ، ص 78.
- (253) وقد ألحقت الأسبلة بالمساجد، أو المدارس، غالباً ما ارتبط بناء السبيل بإنشاء مكتب فوقه مباشرة. مرسى محمد مرسى، "وقف الأسبلة منهل الحضارة"، الجندي المسلم، السنة 38، العدد 136، 1430هـ، ص 39.
- (254) الآجر: من أهم مواد البناء، خاصة بالبلاد التي يندر فيها الحجر، وكان يبني على هيئة مداميك متراصة بعضها فوق بعضها، يتم تثبيتها بمونة من الجير، واستخدم في بناء القباب، والقبوّات، وكان الآجر مادة أساسية في بناء العقود. رزق عاصم، معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية، مكتبة مدبولي، طبعة الأولى، القاهرة، 2000، ص 12.

- (255) لطفي، التاريخ العثماني، 2011، ص 309.
- (256) وقية الوزير لا مصطفى، ص 20
- (257) لبن: واحته لبنة. طين تصب منه حجارة متوازية المستويات، تجف في الشمس، وهو نوع من الطين المضروب، تبني بها جدران غليظة. غالب. العمارة الإسلامية، ص 330. داغر شربل، مذاهب الحسن، ط 1، 1998م، المركز الثقافي العربي، عمان، ص 64
- (258) لطفي فؤاد لطفي، التاريخ العثماني، ص 507.
- (259) زكرياًأحمد وصفي، القرى والبلدات ، ص 189
- (260) وقية الوزير لا مصطفى، ص 16.
- (261) زكرياًأحمد وصفي، القرى والبلدات ، ص 187.
- (262) وقية الوزير لا مصطفى، ص 16.
- (263) وقية الوزير لا مصطفى، ص 21.
- (264) جودي، العمارة العربية الإسلامية، ص 78.
- (265) وقية الوزير لا مصطفى، ص 20.
- (266) رند حازم آغا، تكنولوجيا العمارة ص 112.
- (267) وقية الوزير لا مصطفى، ص 20.
- (268) وقية الوزير لا مصطفى، ص 16. زيادة عادل، فنون العمارة الإسلامية، ص 328.
- (269) حداد، بحوث ودراسات، ج 2، ص 157..
- (270) عفيف بهنسي، "المحراب الأول في المسجد الأموي"، الحلويات الأثرية العربية السورية، مديرية المباحث والآثار، دمشق، مجلد 31، سنة 1981، ص 14.
- (271) وقية الوزير لا مصطفى، ص 16.
- (272) صالح الالفي، الفن الإسلامي، ص 106.
- (273) وقية الوزير لا مصطفى، ص 16.
- (274) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 22-24.
- (275) وقية الوزير لا مصطفى، ص 20.
- (276) لازورد: لون أزرق استعمل كثيراً في دهن الزخارف الإسلامية وبشكل خاص الخزف، والمسجد الأموي مسقوف بالبطائن المعمولة بالذهب واللزورد. غالب عبدالرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، ط 1، بيروت، 1988، ص 330.
- (277) صالح الالفي، الفن الإسلامي، ص 105.
- (278) صالح الالفي، الفن الإسلامي، ص 105.
- (279) زخرفة: التحسين والتزيين، زينة البيت أو تحسينه، كحفر الخشب والتعيم، وخرم الحجر ونقش الجص، ولون الخزف، واستعمل الرخام ملوناً، لتعطية الأرضيات والجدران، وغطت الزخارف، المداخل والعقود، والمحاريب

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة في القرن 10هـ / 16م دراسة تاريخية عمرانية

أسماء رمضان الشيخ خليل

- والقباب والماذن، وتعدت اشكال الزخرفة فمنها الهندسية والخط العربي، والرسوم النباتية من زهور وأوراق. غالباً، موسوعة العمارة، ص 212. شريل، مذاهب الحسن، ص 81.
- (280) ربيع، حامد (2005). الفنون الإسلامية في العصر العثماني، ط 3. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- (281) سعاد ماهر محمد، الفنون الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ص 326.
- (282) صالح الافي، الفن الإسلامي، ص 105.
- (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 تلوينها وتذهيبها، وكسوة قباب المساجد، وتبليط الأرضيات. رزق، المعجم، ص 37.
- (285) الريحاوي، العمارة العربية، ص 261-262.
- (286) البلاط الخزفي: التقاء فن الفسيفساء الخزفية السلجوقية مع أساليب صناعة الطلاء المتعددة الألوان، هو الأساس الذي استند إليه فن صناعة البلاطات الخزفية عند العثمانيين، وتجمع البلاطات بين الفسيفساء الخزفية إلى جانب الخزف العثماني المتعدد الألوان وخاصة اللونين الفيروزي والأرجواني والأصفر. وقام الفن العثماني الخزفي على التقليد السلوقي في هذا الفن. أوقطاي آستان آبا، فنون الترك وعમائرهم، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية بستانبول، استانبول، 1987م، ص 254.
- (287) الخشب: استخدم في العمارة في القوف، والآبوب، وهو على أنواع ابرزها السج الهندي ويستخدم في صناعة المنابر نظراً لصلابته الشديدة، أو الأبنوس الهندي أو التوب الذي صنعت منه أبواب قبة الصخرة. رزق، العمارة، .99
- (288) جودي، العمارة الإسلامية، 67.
- (289) صواف، حسن زكي، دمشق الأسطورة والتاريخ، دار المكتبي، دمشق، ط 1، 2010م، ص 504.
- (290) وقف الوزير لا مصطفى باشا، ص 38.

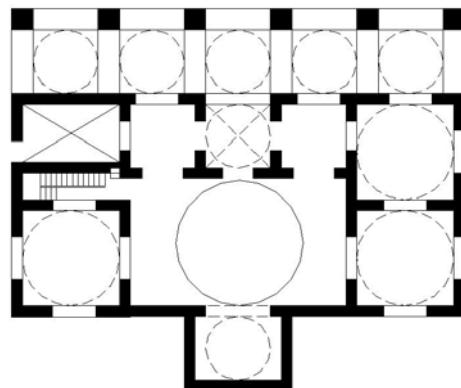
Reference

- 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

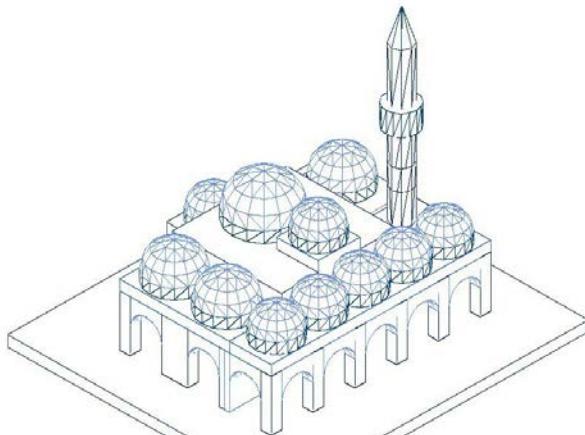
- Fouad, Y. (1981). Archaeological Inventory of the Damascus Cisterns ", Syrian Arab History Journal, published by the General Directorate of Antiquities and Museums in Syria, Volume 31.
- Ghaleb, A. (1998). Encyclopedia of Islamic Architecture, 1th, Beirut
- Ghazi. N. (Died1061 AH / 1651), (1979). Alkawakib Alsaayirat Fi Almiat aleashiratu, the investigation of Gabriel Jabbour, 2th, Part3: Beirut: Dar Al Afaq, Beirut
- Gunay, Reha, SINAN,YHM Yyin,, 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..
- Quataiba, 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 التخطيلى للمسجد بناءً على الوصف المتوفر
المهندس ماجدى أبو عبده
كلية العمارة والفنون الإسلامية -جامعة العلوم الإسلامية العالمية



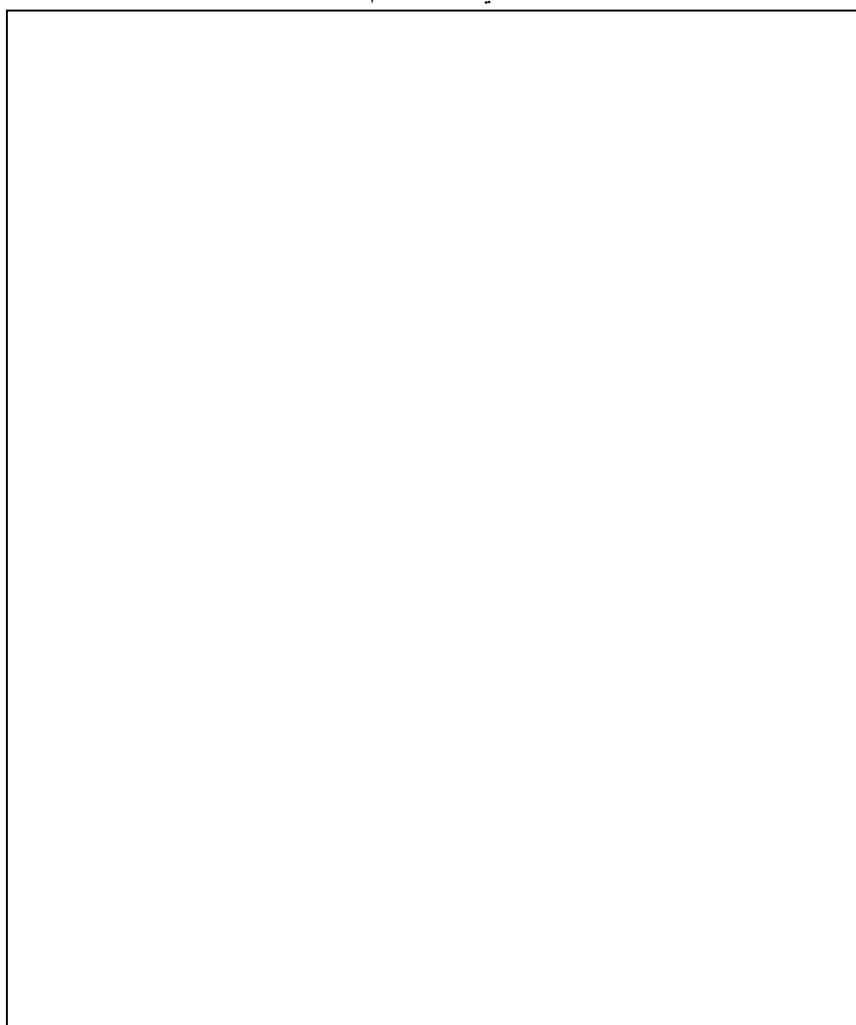
تم عمل الرسم التخطيلى للمسجد بناءً على الوصف المتوفر
المهندس ماجدى أبو عبده
كلية العمارة والفنون الإسلامية -جامعة العلوم الإسلامية العالمية

خارطة للموقع التاريخية لجنوب بلاد الشام

وقف لا مصطفى باشا في القنطرة 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

ولدت 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 الموضع من الآيات الكريمة، وذلك مما يلتبس فهمه على المستمع، فكنت أرجع إلى التفسير لمعرفة القائل، فأجد المفسرين مختلفين.

ولما لم أجد بحثاً علمياً قد بحث هذا الموضوع على نحو متخصص، اجتهدت للكتابة فيه، محاولاً معرفة القائل؛ لما في معرفته من أثر في فهم كلام الله تعالى، واستنتاج دلالات صحيحة من إيحاءات الآيات الكريمة، والله الهادي إلى سواء السبيل.

* كلية الشريعة، جامعة مؤنة.

تاریخ قبول البحث: 9/9/2015م.

تاریخ تقديم البحث: 23/11/2014م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤنة، 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:

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ، نَحْمَدُهُ وَنَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ وَنَسْتَهْدِيهُ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شَرِّورِ أَنفُسِنَا وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مِنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضْلِلٌ لَهُ، وَمِنْ يَضْلِلُ فَلَا هَادِيٌ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّداً عَبْدَهُ وَرَسُولُهُ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَاصْحَابِهِ وَسَلَّمَ تَسْلِيماً كَثِيرًا.

أَمَّا بَعْدَ..

فَإِنَّ نَعْمَةَ اللَّهِ تَعَالَى عَلَى النَّاسِ لَا تَعْدُ وَلَا تُحْصَى، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِنْ تَعْدُوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوْهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ﴾ [إِبْرَاهِيمٍ/34]، إِنَّ مِنْ أَعْظَمِ نِعَمِهِ -سَبَحَانَهُ- الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ، أَعْظَمُ كِتَابٍ بَيْنَ أَيْدِينَا، أَنْزَلَهُ تَعَالَى - رَحْمَةً مِنْهُ وَفَضْلًا، أَنْزَلَهُ لِنَعْمَلَ بِهِ، لَا لِنَعْلَمَهُ فَحَسْبٌ، حَتَّى نَذَّالَ مِنْ بَرَكَاتِهِ، فَنَسْعَدَ بِهِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ أَفَامُوا التُّورَةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أَنْزَلَ إِلَيْهِمْ مِنْ رَبِّهِمْ لَأَكُلُوا مِنْ فَوْقِهِمْ وَمَنْ تَحْتَ أَرْجُلِهِمْ مِنْهُمْ أَمْمَةٌ مُفْتَصِدَةٌ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ﴾ [الْمَائِدَةِ/66]، وَتَلَكَ الْإِقْلَامَةُ وَمَا بُنِيَ عَلَيْهَا مِنْ شَرٍّ، لَيْسَ خَاصًا بِأَهْلِ الْكِتَابِ.

وَبِمَا أَنَّ الْوَاجِبَ عَلَيْنَا أَنْ نَتَدَبَّرَ الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ عِنْدَ قِرَاءَتِهِ أَوْ سَمَاعِهِ، فَلَا شَكَ أَنْ نَسْأَلُ عَمَّا أَشْكَلَ عَلَيْنَا فَهْمَهُ مِنْ آيَاتِهِ، وَمِنْ بَعْضِ تَلَكَ الْأَسْئَلَةِ الَّتِي كَنْتُ أَسْأَلُ نَفْسِي عَنْهَا: مِنَ الْذِي قَالَ هَذَا الْكَلَامُ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ -تَبَارَكَ وَتَعَالَى-؟ وَعَلَى لِسَانِ مَنْ وَرَدَتْ هَذِهِ الْآيَةُ أَوْ تَلَكُ؟ وَإِذَا كَانَ هَذَا الْكَلَامُ وَارِدًا عَلَى لِسَانِ فَلَانَ فَمَا مَعْنَى الْآيَةِ عَلَى أَسَاسِ هَذَا الْفَهْمِ؟ وَمَا الْحُكْمُ الَّذِي يَنْبَنيُ عَلَى ذَلِكَ؟ وَلَا شَكَ أَنَّ اللَّهَ -عَزَّ وَجَلَّ- بَرِيدَ مَنَا أَنْ تُعْمَلَ عَوْلَانَا فِي فَهْمِ كِتَابِهِ، وَالْكَشْفُ عَنْ مَرَادِهِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخُرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا﴾ [الْفَرْقَانِ/73]، وَلَمَّا كَانَتْ تَلَكَ الْأَسْئَلَةُ تَدُورُ حَوْلَ هَذَا الْمَوْضِعَ جَاءَتْ أَهْمَيَّةُ الْبَحْثِ فِيهِ، وَبِذَلِكَ شُكِّلَ الإِجَابَةُ عَلَى تَلَكَ الْأَسْئَلَةِ إِضَافَةً مَعْرِفَيَّةً فِي أَذْهَانِ الْقَارِئِينَ أَوِ الْمُسْتَمِعِينَ لِلْقُرْآنِ الْكَرِيمِ.

لَقَدْ سُجِّلَتْ أَكْثَرُ مِنْ ثَلَاثَةِ عَشَرَ مَوْضِعًا مِنَ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، اخْتَلَفَ الْمُفَسِّرُونَ فِي بَيَانِ قَائِلِهِ، وَكُلُّ مِنْهُمْ لِهِ حِجَّةٌ، وَلَمْ أَجِدْ بَحْثًا عَلَمِيًّا أَوْ رِسَالَةً جَامِعِيَّةً جَمَعَتْ تَلَكَ الْمَوْضِعَ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى بِشَكْلٍ مُسْتَقْلٍ، تُعْنِي عَلَى فَهْمِ بَعْضِ مِنْ آيَاتِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، فَهَذَا الْمَوْضِعُ لَمْ يُسْبِقْ بِدِرَاسَةٍ مُسْتَقْلَةٍ، إِنَّمَا هُوَ مُبَثُوثٌ فِي بَطُونِ كِتَابِ التَّفْسِيرِ هُنَا وَهُنَاكَ، فَإِنْ وَجَدَ أَحَدٌ مِنَ الْبَاحِثِينَ أَنَّ هَذَا الْمَوْضِعَ قدْ كُتِبَ فِيهِ بِشَكْلٍ مُسْتَقْلٍ، فَأَرْجُو أَنْ يَبْيَّنَ لِي مَحْلُ وُجُودِهِ؛ لِأَتَلَمَّ مِنْهُ.

وبعد أن بدأت بالكتابة في هذا الموضوع، رأيت أن الأوراق قد زادت عن عشرين ورقة، ولم تتضمن سوى موضوعين من تلك الموضع من القرآن الكريم، فلا يمكن أن يتسع هذا البحث لجميع تلك الموضع، عملاً بالشروط التي وضعها العلماء الأفاضل القائمون على شأن هذه المجلة العلمية المحكمة، فهما نموذجان تطبيقيان يمكن أن يؤسّسا - في نظر الكاتب - منطلاقاً لبحث الموضع الأخرى في القرآن الكريم، اخترت أحدهما مدنياً والآخر مكيّاً، وجعلت المدنى قبل المكي بحسب ترتيب السور في المصحف الشريف.

الفرق بين المبهمات في القرآن الكريم وبين موضوع البحث:

إن المبهمات في القرآن الكريم تتعلق بمعانٍ تفصيلية، والمنهج العلمي المتبّع 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 بحثاً في الأساس الثاني، وهو الأحاديث الصحيحة عن رسول الله. صلى الله عليه وسلم ، فإن لم نجد فيها، فإننا غير مضطرين للبحث في الإسرائيّليات؛ لأن البحث في المبهمات عند ذلك ليس فيه كبير فائدة تعود على المتبرّ للقرآن الكريم، والأمثلة على تلك المبهمات كثيرة جداً، ذكرها العلماء الذين كتبوا في علوم القرآن الكريم، من تلك المبهمات اسم القرية المراد في قوله تعالى: ﴿أَوْ كَلَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْبَةِ وَهِيَ حَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا﴾ [البقرة: 259]، فإنه ليس في تعبيّنها كثير فائدة، ومن تلك المبهمات معرفة أسماء السائلين في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلَةِ﴾ [البقرة: 189]، وقوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ﴾ [البقرة: 215]، إلى آخر الآيات الكريمة المشابهة لهتين الآيتين، ومنها معرفة أسماء فتية أهل الكهف، ومحلّ كفهم، ومن هو قائل: (كم لبّتم) في قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِّيْتُم﴾ [الكهف: 19]، إلى آخر تلك المبهمات الكثيرة، التي ليس في معرفتها كبير فائدة، أما موضوع البحث فإنه يبحث في معرفة المتكلّم، عندما يلتبس على الذهن معرفته، كمعرفة القائل لقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ﴾ [يوسف: 52]، هل قالته امرأة العزيز؟، أم قاله سيدنا يوسف . على نبينا وعليه الصلاة والسلام، ولا شك أنّ معرفة ذلك فيه فائدة، وهو ما رغبت أن أكتب فيه في هذا البحث.

مشكلة الدراسة وأهميتها والهدف منها:

إنَّ السُّؤال عما أشَكَّ عَلَيْنَا فَهُمْ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ تَعَالَى: «فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ» [النَّحْل: ٤٣]، وقد ذَمَّ اللَّهُ تَعَالَى الَّذِينَ لَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا» [النَّسَاء: ٨٢]، ومن هُنَّا فَإِنِّي كُنْتُ أَسْأَلُ نَفْسِي عَنْ صَاحِبِ الْكَلَامِ أَوْ قَائِلِ الْقَوْلِ فِي بَعْضِ آيَاتِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، فَكَانَ لَا بُدَّ مِنْ دِرَاسَةً مُتَخَصِّصةً تَجْبِيبَ عَلَى هَذَا السُّؤالِ، وَهُوَ مَا يَظْهِرُ أَهْمَيَّةَ هَذِهِ الدِّرَاسَةِ وَالْهَدْفُ مِنْهَا.

المنهج المتبع في هذه الدراسة:

إنَّ الْمَنْهَجَ الَّذِي اتَّبَعْتُهُ فِي هَذِهِ الدِّرَاسَةِ لِلنَّمُوذِجِينَ الَّذِينَ عَرَضْتُ لَهُمَا هُوَ الْمَنْهَجُ الْاِسْتَقْرَائِيُّ، إِذْ كُنْتُ أَسْتَقْرُئُ جَمِيعَ كُتُبِ التَّقْسِيرِ الَّتِي أَسْتَطَعْتُ الْوَصُولُ إِلَيْهَا، فَتَتَّبَعْتُ أَقْوَالَ أَهْلِ التَّقْسِيرِ، وَبَيَّنْتُ آرَاءَهُمُ الْمُخْتَلِفَةَ، وَالْأَدَلَّةَ الَّتِي اسْتَدَوْا إِلَيْهَا فِيمَا ذَهَبُوا إِلَيْهِ، مَنَاقِشًا أَقْوَالَهُمْ وَأَدَلَّتُهُمْ، وَذَاكِرًا الْقَوْلَ الَّذِي اسْتَرْحَتْ إِلَيْهِ وَمَا يَسْنَدُهُ مِنْ أَدَلَّة.

الدراسات السابقة:

لَقِدْ بَذَلتْ جَهْدِي فِي العَثُورِ عَلَى دِرَاسَةٍ سَابِقَةٍ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ، فَلَمْ أَجِدْ بَحْثًا عَلَمِيًّا أَوْ رِسَالَةً جَامِعِيَّةً مُكْتَوِيَّةً فِي هَذَا الْمَوْضِعِ، فَهُوَ لَمْ يُسْقِ بِدِرَاسَةٍ مُسْتَقْلَةٍ، إِنَّمَا هُوَ مُبَثُوثٌ فِي بَطْوَنِ كُتُبِ التَّقْسِيرِ هُنَّا وَهُنَّاكَ.

سبب اختيار النموذجين اللذين عالجهما البحث:

إنَّ النَّمُوذِجِينَ الَّذِينَ عَالَجَهُمَا الْبَحْثُ نَمُوذِجَانِ مُتَّوْعَنَانِ، أَحدهُمَا مَكِيُّ وَالآخَرُ مَدْنِيُّ، وَلَمَّا كَانَ التَّنَوُّعُ أَفْضَلُ مِنِ الْاِقْتِصَارِ عَلَى نُوْعٍ وَاحِدٍ، أَحَبَّتُ أَنْ أَنْوَاعَ بَيْنِ النَّمَادِيجَ الَّتِي عَالَجْنَاهَا فِي بَحْثِيِّ هَذِهِ مِنْ نَاحِيَّةِ، وَمِنْ نَاحِيَّةِ أُخْرَى فَإِنَّ أَقْوَالَ الْمُفَسِّرِينَ قَدْ تَعَدَّدتْ وَاشْتَدَّ تَبَيَّنُهَا فِي إِسْنَادِ الْكَلَامِ إِلَى صَاحِبِهِ فِي هَذِينِ النَّمُوذِجِينِ بِشَكْلٍ وَاضْعَفَ.

وَقَدْ جَاءَتْ خَطَّةُ الْبَحْثِ عَلَى النَّحوِ الْأَتَى:

المقدمة: وَذَكَرْتُ فِيهَا أَهْمَيَّةَ الْمَوْضِعِ فِي مَجَالِهِ، وَأَسْئَلَةَ الدِّرَاسَةِ، وَمَا يَتَعَلَّقُ بِالدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ، وَالإِضَافَةُ الْمَعْرِفِيَّةُ الَّتِي جَاءَ الْبَحْثُ لِتَحْقِيقِهَا -بِإِذْنِ اللَّهِ تَعَالَى-.

المبحث الأول: السياق ودوره في تفسير القرآن الكريم.

المبحث الثاني: النموذج المدني.

المبحث الثالث: النموذج المكي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج.

و قبل أن أُنهي هذه الخاتمة، فإنَّ من الأهمية بمكان أنْ أُبيِّن منهجه عند عرض التمودجين اللَّذِين اخترتهما، وهو أَثَّى لم أقصد تقسير الآيات التي عرضتها في التمودجين تفسيراً تحليلياً، فلم أُفسرها كُلَّها إِلا من جهة ما يخدم الموضوع في التعرُّف إلى صاحب الكلام، فتفسيرها كُلَّها يُخرج البحث عن عنوانه.

هذا جهدي وهو جهد المقلَّ، فكتاب الله تعالى لا يستكثُر عليه جهد، فإنْ وُفِّقت فمن الله تعالى وحده، وإنْ أَسأْت فمن نفسي، وأَسأْله - سبحانه وتعالى - العلم والحكمة والقبول.

المبحث الأول: السياق ودوره في تفسير القرآن الكريم:

مَمَّا لاشَّكَ فيه أنَّ السياق له دُورٌ بارزٌ في فهم معنى الآية الكريمة، ولذلك اهتم به علماء التفسير اهتماماً كبيراً. وكان اهتمامهم به مبكراً، فها هو شيخ المفسِّرين الإمام الطبرِي - رحمه الله - يعتني بشأن السياق في مواضع من تفسيره، ويستفيد منه في الترجيح بين أقوال المفسِّرين، والأمثلة على ذلك كثيرة، اكتفي بمثالٍ واحد، فعندما فسر قوله تعالى: «وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةً» [البقرة/118] ذكر أقوال المفسِّرين في بيان أولئك الذين لا يعلمون، فذكر أنَّ بعضهم يقول: هم النصارى، وبعضهم يقول: هم اليهود، وبعضهم يقول: هم مشركون العرب. ثُمَّ رَجَحَ أنهما النصارى؛ لأنَّ تلك الآية جاءت في سياق خبر الله عنهم، وعن افترائهم على الله، وادعائهم عليه - سبحانه - أَنَّ لَه ولد (Al-Tabari, 1997)⁽¹⁾. فمراجعه السياق هو أحد المعايير التي اعتمد عليها الطبرِي في تفسيره (Al-Tabari, 1997 & Ismail, 1991)⁽²⁾.

وها هو الزمخشري - رحمه الله - يعتمد على فهم السياق في معرفة حكمة الله - تعالى - في تقديم ذكر الإناث على الذكور في قوله تعالى: «إِلَهٌ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهْبِطُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَّا نَوَّبْلُ لِمَنْ يَشَاءُ الْكُوْرَ» [الشورى/49]، فبيَّنَ أنَّ سياق الآية يتعلَّق بمشيئة الله تعالى، وأنَّ الله - تعالى - فاعلَّ ما يشاءُ لَا ما يشأه الإنسان، فكان ذكر الإناث اللاتي من جملة ما لا يشأه الإنسان أَهْمَ، والأَهْمُ واجب التقديم (Al-Zamakhshari, 1997)⁽³⁾.

ومن فوائد معرفة السياق معرفة ما تعود إليه الضمائر، من أمثلة ذلك أنَّ الضمير في كلمة (عليها) في قوله تعالى: «وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهَا مِنْ دَأْبٍ وَلَكِنْ يُؤَخِّرُهُمْ إِلَى أَجْلٍ مُسَمًّى فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ» [النحل/61] يعود إلى الأرض بدلة السياق (Al-Zamakhshari, 1997) ⁽⁴⁾، ويلاحظ هنا أنَّ ضمير الغائب قد عاد على غير مفروضٍ به، فسُرِّه سياق الكلام (Khalid, 2005) ⁽⁵⁾.

وقد ذكر ابن القيم رحمة الله - فوائد كثيرة في معرفة السياق، فقال: (السياق يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتحصيص العام، وتنقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: «لُقُوقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ» [الدخان/34]، كيف نجد سياقه يدل على أنَّه الذليل الحقير) (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 تَعْدُوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوْهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ» [إبراهيم/34]، وقوله تعالى: «وَإِنْ تَعْدُوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوْهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ» [النحل/18].

فقد يسأل سائلٌ عن الحكمة في تحصيص آية التَّحْلُّ بوصف المنعم وأية إبراهيم بوصف المنعم عليه؟ قال الزركشي: (إنَّ سياق الآية في سورة إبراهيم - على نبِيِّنا وعليه الصَّلاة والسلام - في وصف الإنسان وما جُبِلَ عليه، فناسب ذُكُور ذلك عقب أوصافه، وأمَّا آية التَّحْلُّ فسيقت في وصف الله تعالى، وإثبات ألوهيته، وتحقيق صفاتِه، فناسب ذُكُور وصفه - سبحانه -، فتأمل هذه التراكيب، ما أرقاها في درجة البلاغة) (Al-Zarkashi, 1988) ⁽⁷⁾.

ومن الجدير بالتبني في هذا المقام أنَّ القرآن الكريم لا يعني بالفاصلة على حساب المعنى، بل يذكر الفاصلة مراعياً فيها المعنى والسياق والجُرْس وخواتم الآي وجُوّ السورة، بل عموم التعبير (Sammurai, 1998) ⁽⁸⁾.

لا تنتهي فوائد النظر في السياق عند الحد الذي وصفته، بل تتجاوزه إلى فوائد أخرى، كالتي تتصل باعتباره أساساً من الأسس التي يعتمد عليها العلماء في نفي التزادف بين ألفاظ القرآن الكريم، وإظهار دقائق الفروق اللغوية بينها (Al-Douri, 2006) ⁽⁹⁾، ولم أرد أن أستقصي جميع فوائد

السياق في هذا المبحث، إلاّ أتى أردت أن أجعل هذا المبحث توظيفاً لما بين يديه من الموضوع، فالسياق له دور بارزٌ 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، وبميزة عن غيره.

إنَّ محاولة معرفة صاحب الكلام لها أكثر من فائدة في نظري؛ منها:

أولاً: يزداد المسلم تدبراً لِلْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وفهمه لمعانيه.

ثانياً: يوضح صفات القائل حتى لا تختلط بقائل آخر.

ثالثاً: استنتاج المفاهيم الصحيحة من دلالات الآيات وإيحاءاتها.

كان هذا المبحث حول السياق بمثابة التقديم للموضوع والدخول فيه، وفي المباحثين الآتيين نموذجان من النماذج التطبيقية لهذا البحث، تظهر فيما قيمة تدبر السياق -بِإِذْنِ اللَّهِ تَعَالَى-.

المبحث الثاني: النموذج المدنى:

قال تعالى: **﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا أَخْرَهُ لِعَاهُمْ يَرْجِعُونَ ۚ﴾** [٧٢] **وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبَعَ دِينَكُمْ قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللَّهِ أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مُّثُلٌ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِِرَبِّ الْهُدَى يُؤْتَيْهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلَيْهِمْ ۚ﴾** [٧٣]

يَخْتَصُ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ» [آل عمران/74-72].

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، مبينةً لهم ما هم عليه من الضلال في أمر سيدنا عيسى -عليه السلام- وعليه الصلاة والسلام - ومن اعتبار اليهود والنصارى - كل على حدة- أنَّ إبراهيم -عليه السلام- كان يهودياً أو نصرانياً، قال تعالى: **﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ۚ﴾** [آل عمران/59]، وقال - سبحانه -: **﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ۚ﴾** [آل عمران/67]، ثم خاطبت الآيات المؤمنين، وبيّنت أنَّ هناك طائفتين من أهل الكتاب -وهم اليهود- حریصة على إضلال المؤمنين وصدّهم عن دينهم، قال تعالى: **﴿وَوَدَّ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضْلِلُنَّكُمْ وَمَا يُضْلِلُنَّ إِلَّا أَنَّفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ۚ﴾** [آل عمران/69]. ثم أخبرنا الله تعالى - عن قول طائفتين من أهل الكتاب، فقال: **﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ**

النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا آخِرَةً لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ》 [آل عمران/72]. ومن الواضح أنَّ هذا الكلام هو من قول تلك الطائفة.

ثم بدأت الآية التي بعدها بقوله تعالى: «وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبَعَ 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 أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا آخِرَةً لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ» [آل عمران/72]، وهو اليهود - عليهم لعائن الله المتتابعة إلى يوم القيمة-. 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، إضافةً إلى الاحتمال الأول، وهو أن يكون القائل هو الله تعالى نفسه، قالها مخاطباً بها المؤمنين، لتشفيت قلوبهم، وشحذ بصائرهم؛ لئلا يدخل الشك في نفوسهم من تبليس اليهود، وتزويرهم في دينهم، ومعناها: ولا تصدقوا يا عشر المؤمنين إلا من تبع دينكم.

وقد تتبعـت كتب المفسـرين، فوجـدت أنـ أول من ذـكر هـذا الـاحتـمال في كتابـه هو أبو إـسـحـاقـ أـحمدـ بنـ مـحمدـ الشـعـبـيـ، ثـمـ تـابـعـهـ فيـ ذـكـرـ الـاحـتمـالـ مـفـسـرـونـ آخـرـونـ، مـنـهـمـ الإـمامـ القرـطـبـيـ، والإـمامـ أـبـوـ حـيـانـ الـأنـدـلـسـيـ(Ta'alibi, 2002).⁽¹²⁾

أدلةـ الجـمـهـورـ:

استـدلـ الجـمـهـورـ لـمـذـهـبـهـ بـأـكـثـرـ مـنـ دـلـيلـ:

1. إن الله - عز وجل - ذكر قبل هذه الآية قوله تعالى: «وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا آخِرَةً لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ» [آل عمران/72]، ثم قال بعدها: «وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبَعَ دِينَكُمْ» [آل عمران/73]، أي: لا تأتوا بذلك الإيمان إلا لأجل من تبع دينكم، فكانـهـمـ قـالـواـ: ليسـ الغـرضـ مـنـ الإـتـيانـ بـذـلـكـ التـبـلـيـسـ إـلـاـ بـقـاءـ أـتـبـاعـكـمـ علىـ دـيـنـكـمـ، وـبـذـلـكـ الـمـعـنـىـ تـكـونـ الـآـيـةـ: «وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبَعَ دِينَكُمْ» موافـقةـ لـسـيـاقـ ماـ قـبـلـهاـ-(Al-Razi, 1997)⁽¹³⁾.

2. ما نقل عن قتادة -رحمه الله تعالى- حيث قال عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبْعَدُ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]: (هذا قول بعضهم لبعض) (Al-Tabari, 1997) (14).

3. إن قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبْعَدُ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73]، متعلق بقوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّنْ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْ دِينِكُمْ﴾ [آل عمران/73]، وما بينهما امتناع، أي: ولا تظهروا إيمانكم بأن يؤتى أحد مثل ما أوتيتم إلا لأهل دينكم دون غيرهم، لأنهم يقولون: أسرروا تصديقكم بأن المسلمين قد أوتوا من كتب الله مثل ما أوتيتم، ولا تنشوه إلا إلى أشياعكم وحدهم دون المسلمين؛ لثلاً يزيدهم ثباتاً، دون المشركين؛ لثلاً يدعوهم إلى الإسلام- (Al-Zamakhshari, 1997) (15).

دليل التعلبي ومن معه:

استدلَّ التعلبي ومن معه على الاحتمال الذي أوردوه بقول الضحاك: إن اليهود قالوا: إنَّ تَحَاجِجَ (أي تُحاجِجُ) عند رَبِّنا مَنْ خالَفَنَا فِي دِينِنَا، فَبَيْنَ اللَّهِ تَعَالَى أَنَّهُمْ هُمُ الْمُدْحَضُونَ، وَأَنَّ الْمُؤْمِنِينَ هُمُ الْغَالِبُونَ (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-، أنه قال: (إن اليهود والنصارى يُحاجُونَا عَنْ رَبِّنَا)، فيقولون: أعطيتنا أَجْرًا واحِدًا وأعطيتهم أَجْرَينَ، فيقول: هل ظلمتكم من حقوقكم شيئاً؟ قالوا: لا، قال: فإن ذلك فضلُّ أُوتِيهِ مِنْ أَشْاءِ (Al-Qurtubi, 1996) (17).

والذي ألاحظه -وقد أكون مُخطئاً- أن استدلال التعلبي ومن معه بقول الضحاك على أن قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبْعَدُ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] هو من كلام الله تعالى يخاطب به المؤمنين، هو استدلالٌ في غير محله؛ لأنَّ التعلبي قال بعد نقله قول الضحاك: فَبَيْنَ اللَّهِ تَعَالَى أَنَّهُمْ هُمُ الْمُدْحَضُونَ، وَأَنَّ الْمُؤْمِنِينَ هُمُ الْغَالِبُونَ، يعني بذلك أنَّ الله تعالى بينَ هذا المعنى بقوله: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبْعَدُ دِينَكُمْ﴾. ولا أرى اتصالاً بين معنى الآية وبين ما قاله التعلبي.

والذي أميل إليه ما قاله جمهور المفسرين، وهو أنَّ قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبْعَدُ دِينَكُمْ﴾ من كلام اليهود؛ لقوة الأدلة التي ذكروها، ومن الممكن أن يُضاف إليها دليل آخر، مستفادٌ من التتناسب 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 يصدقاً أو يطمئنوا إلا لمن هو على دينهم، فال فعل (تؤمنوا) مأخوذ من (الأمن)، وأصل الأمان طمأنينة النفس (Al-Asfahani, ND)⁽¹⁸⁾، وهناك دليل آخر وهو قوله تعالى بعدها: ﴿قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ﴾ [آل عمران/73]، فلفظة (قُلْ) تلمح أنَّ الله -عَزَّ وَجَلَّ- قد ذكر قبلها كلاماً، وُجِّهَ إلى النبي -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قد يكون ذلك الكلام سُؤالاً، أو شبهة قالها الكافرون، فَيُلْفِنَّ اللهَ تَعَالَى نَبِيَّهُ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- الرَّدَّ عَلَيْهَا، فأدلة الجمهور أقوى، وأمّا استدلال الثعلبي ومنه معه بقول الضحاك فليس له اتصال بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا مِنْ تَبَعِ دِينِكُمْ﴾، ولو سلم البعض باحتمال أن تكون تلك الجملة من الآية من كلام الله تعالى، فلا يمكن له أن يذكر وجهاً جيداً لاتصال قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ﴾ بتلك الجملة التي سبقتها مباشرة، واستدلال الإمام القرطبي لذلك الاحتمال بالحديث الذي أضافه إلى النبي -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- ليس صحيحاً؛ لأنَّ الحديث ليس له أصلٌ في كتب السُّنَّةِ.

وأمّا فيما يتعلق بمعنى الآية على ما ذهب إليه الجمهور، فيكون ب اختصار - على النحو الآتي:

بعد أن اجتمع طائفةٌ من أهل الكتاب من اليهود لتمكير بالمؤمنين، ليرجعوا عن دينهم، نهت تلك الطائفة من اليهود أتباعها عن التصديق والاطمئنان إلا لمن تبع دينهم، فكان يهودياً مثلهم، موهمين لهم أنَّهم هم المهاهرون، فأمر الله تعالى نبيه -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- أن يرَدَّ عليهم بقوله: إنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ الله، فاللورفون إلى الْهُدَىٰ والإيمان من الله. ومن يُبَيِّنَهُ الله على الْهُدَىٰ فلا مُضلُّ له، وهذا فيه تحذيب لليهود بادعائهم أنَّهم على هُدَىٰ، وفيه تبيين لهم من مكرهم (Al-Tabari, 1997)⁽¹⁹⁾. وقد اختلف المفسرون في نفس هذا الموضع من القرآن الكريم في إسناد قوله تعالى: ﴿أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِّنْ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] اختلفوا في إسناده إلى قائله على فريقين:

الفريق الأول:

قال أصحاب هذا الفريق من العلماء: إنَّ هذا الكلام هو من كلام الله تعالى، ومن علماء التفسير الذين قالوا بهذا العلامة الزمخشري والإمامان الرازي وأبو حيَّان الأندلسى واللوysi، واختاره من المعاصرين من العلماء الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور والشيخ محمد رشيد رضا، وقد استدلوا لما ذهبوا إليه بالأدلة الآتية:

الدليل الأول:

قراءة ابن كثير **﴿أَن يُؤْتَى أَحَد﴾** [آل عمران/73]، بزيادة همزة الاستفهام للتبيخ، فكان الله - تعالى - يقول لليهود: أمن أجل أن يؤتى أحد شرائع مثل ما أُوتينتم من الشرائع تُنكرون اتباعه؟! وقد حذف الجواب للاختصار.

الدليل الثاني:

لما قال اليهود لأتبعهم: **﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لَمَنْ تَبَعَ دِينَكُمْ﴾**، أمر الله تعالى نبيه - صلى الله عليه وسلم - أن يقول لهم: إن الهدي هدى الله، فلا تنكروا أن يؤتى أحد سواكم من الهدي مثل ما أُوتينتموه، أو فإن المسلمين سيقيمون عليكم الحجة يوم القيمة، ف تكون الآية بإضمار: فلا تنكروا.

الدليل الثالث:

إن (الهدي) معناه: البيان، وهو مبتدأ، و قوله تعالى: **﴿هُدَى اللَّهِ﴾** بدل منه، و قوله تعالى: **﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مَّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ﴾** خبر المبتدأ بإضمار حرف لا، والتقدير: قل يا محمد - صلى الله عليه وسلم - للمؤمنين الذين معك: لا شك أن بيان الله هو أن لا يؤتى أحد مثل ما أُوتينتم، وهو دين الإسلام الذي هو أفضل الأديان،

وأن لا يحاججكم اليهود عند ريكم في الآخرة؛ لأنّه يظهر لهم في الآخرة أنكم محقون، وأنهم مضللون، وهذا التأويل ليس فيه إلا أنه لا بد من إضمار حرف (لا)، وهو جائز كما في قوله تعالى: **﴿بَيْبَيْنَ اللَّهِ أَكْنَمْ أَن تَضْلِلُوا﴾** [النساء/176] أي: أن لا تضلوا- Al-Zamakhshari, 1997 & Al-

(⁽²⁰⁾ Alusi, 1985,. Ibn Ashour, 2005, Reza 2005, Reza, ND)

وبهذا المعنى الذي ذكروه في هذا الدليل يكون قوله تعالى: **﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مَّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ 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 أن المخاطب بهذا الكلام هم اليهود، وفي جميع الوجوه فإن قوله تعالى: **﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مَّثْلَ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ 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: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ 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 الطبرى، وابن كثير. قال الإمام الطبرى: وأولى الأقوال في ذلك بالصواب أن يكون قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْهَمَى هُدَى اللَّهِ﴾ جملة معترضة، ويكون الكلام كله خبراً عن قول الطائفة التي قال الله -عَزَّ وَجَلَّ-: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الدِّينِ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا أَخْرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72]، وإنما اخترنا ذلك من سائر الأقوال؛ لأنَّه أصحَّ معنى، وأحسنها استقامة على معنى كلام العرب، وأشدَّها اتساقاً على نظم الكلام وسياقه، وما عدا ذلك من القول فانتزاع ببعد من الصحة، على استقراء شديدة الكلام(Al-Tabari, 1997)⁽²¹⁾، وعند تفسير الإمام ابن كثير لقوله تعالى: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] قال: (يقولون -أي اليهود-: لا تُظہرو ما عندكم من العلم للMuslimين، فيتعلّموه منكم، ويساونكم فيه، ويمتازون به عليكم لشدة الإيمان به، أو يحاجّوكم به عند ربكم)، أي يتّخذوه حجّة عليكم بما في أيديكم، فقوم به عليكم الدلالة، وترتّكب الحجّة في الدنيا والآخرة)(Aldamashqi, 1991)⁽²²⁾.

من الواضح أنَّ الإمام الطبرى قد استدلَّ لما ذهب إليه بدليل السياق، وقد وجدت أنَّ العالمة الزمخشري يبسط القول في هذا الدليل، على الرغم من كونه -كما يظهر لي- من أنصار الفريق الأول الفائلين بأنَّ قوله تعالى: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] ، من كلام الله تعالى، إلا أنه قد بسط القول في هذا الدليل، فبين أنَّ قوله تعالى: ﴿وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبَعَ دِينَكُمْ﴾ [آل عمران/73] في أول الآية متعلق بقوله: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ﴾ [آل عمران/73]، وما بينهما اعتراف. أي: ولا تُظہرو إيمانكم بأنَّ يُؤتى أحدٌ مثل ما أُوتِيتُمْ إلا لآهل دينكم دون غيرهم. أرادوا بذلك أن يقولوا: أسرعوا تصديقكم بأنَّ المسلمين قد أُوتُوا من كتب الله مثل ما أُوتِيتُمْ، ولا تقشوهم إلا إلى أشياعكم وحدهم دون المسلمين؛ لئلا يزيد لهم ثباتاً، ودون المشركين؛ لئلا يدعوهم إلى الإسلام، وقوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] عطفٌ على قوله تعالى: ﴿أَن يُؤْتَى﴾ [آل عمران/73]، والواو في (يُحاجّوكم) فاعلٌ يعود على (أحد) في قوله تعالى:

﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ﴾؛ لأنّ (أحد) في معنى الجمع، بمعنى: ولا تؤمنوا لغير أتباعكم أنّ المسلمين يقيمون عليكم الحجة يوم القيمة بالحق (Al-Zamakhshari, 1997) ⁽²³⁾.

والذي أميل إليه هو قول الفريق الثاني من العلماء، وهو أنّ قوله تعالى: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]، من كلام الطائفـة من أهل الكتاب، المذكورة في الآية التي قبلها مباشرة، وهي قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا أَخْرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [آل عمران/72] أميل إلى هذا القول؛ لأنّه أليق بالسياق، كما بيـنته عند ذكر أصحاب الفريق الثاني، ولأنّ هناك آية أخرى من كتاب الله عز وجلّ قريبة في معناها من معنى هذه الآية، وهي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا حَلَّ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ قَالُوا أَشَدُّنَا إِيمَانًا بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُوكُمْ بِهِ عِنْدَ رَبِّكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة/76]، وبما أنّ القرآن الكريم يفسـر بعضـه بعضاً، فمن الواضح أنّ قوله تعالى: ﴿قَالُوا أَشَدُّنَا إِيمَانًا بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُوكُمْ بِهِ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [البقرة/76]، يعينـنا على إسنـاد قوله تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73] إلى قائلـه وهم اليـهود، وهم الذين قالـوا: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ﴾ [آل عمران/73]؛ لشـدة ارـتباطـه بقولـه تعالى: ﴿أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73].

هذا وإن استدلال الفريق الأول بقراءة ابن كثير، استدلال فيه نظر، لا من حيث ثبوتها فهي متواترة (Baghdadi, ND) ⁽²⁴⁾، بل من حيث توجيهـها، فقراءـة ابن كثير (أـن يـؤـتـى) بتسهـيلـ الـهمـزةـ الثانيةـ وقد ذـكرـهاـ أبوـ بـكرـ أحـمدـ بنـ مجـاهـدـ، فـقالـ: (قولـهـ تـعـالـيـ: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مـاـ أـوتـيـتـمـ﴾ [آل عمران/73]ـ كـلـهـ قـرـأـ: (أـنـ يـؤـتـىـ)ـ غيرـ مـدـودـ إـلاـ ابنـ كـثـيرـ فـإـنهـ قـرـأـ: (أـنـ يـؤـتـىـ)ـ مـمـدوـداـ)ـ (Baghdadi, ND) ⁽²⁵⁾.

وتوجـيهـ قـراءـةـ ابنـ كـثـيرـ عـلـىـ أـنـهـ اـسـتـقـهـامـ إـنـكـارـيـ مـمـكـنـ، إـلـاـ أـنـ الـذـيـ أـحـاـولـ أـنـ أـخـلـصـ إـلـيـهـ أـنـ هـذـاـ اـسـتـقـهـامـ مـنـ مـنـ إـلـىـ مـنـ؟ـ خـاصـةـ وـأـنـهـ لـاـ يـمـكـنـ فـصـلـهـ عـنـ مـاـ بـعـدــ أـعـنـيـ قـولـهـ تـعـالـيـ: ﴿أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ﴾ [آل عمران/73]ـ.ـ وـالـذـيـ أـطـمـئـنـ إـلـيـهـ أـنـ يـحـمـلـ قـولـهـ تـعـالـيـ: ﴿أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مـاـ أـوتـيـتـمـ﴾ [آل عمران/73]ـ.ـ أـنـهـ مـنـ جـمـلـةـ كـلـامـ الـيـهـودـ لـبعـضـهـ الـبـعـضـ، سـوـاءـ أـقـرـأـتـ الـآـيـةـ بـقـرـاءـةـ عـامـةـ الـقـرـاءـ الـتـيـ تـفـيدـ الـخـبـرـ، أـمـ قـرـأـتـ بـقـرـاءـةـ ابنـ كـثـيرـ الـتـيـ تـفـيدـ الـاسـتـقـهـامـ، فـإـنـهـ اـسـتـقـهـامـ عـلـىـ سـبـيلـ إـلـنـكـارـ وـالـتـوـبـيـخـ.

إذا قرأنا الآية بقراءة عامة القراء التي تفيد الخبر (أن يؤتى) بدون مد (أن) يكون قوله تعالى: **﴿وَلَا تُؤْمِنُوا﴾** متعلقاً بقوله (أن يؤتى)، أي أنهم يقولون لبعضهم: ولا تؤمنوا أن يؤتى أحدٌ مثل ما أتيتكم ولا تؤمنوا أنهم يجاجوكم عند ربك.

إذا قرأناها بقراءة ابن كثير يكون المعنى أن هؤلاء اليهود يوحّدون بعضهم الذين ذكرهم الله تعالى في آية البقرة، وهم الذين كانوا يوحّدون المؤمنين بما في التوراة من وصف النبي -صلّى الله عليه وسلم-، فهم يوحّدونهم لذلك وينكرون عليهم تصريحهم، وكأنهم يقولون لهم في آية آل عمران: أتظنون أن يؤتى أحدٌ مثل ما أتيتكم، أو أتظنون أن يغلبكم أحدٌ عن ربكم (Alnahas, 1988) (26)، ولا شك أن هذا يكون من روّسائهم لعامتهم، فإذا قرأنا بقراءة عامة القراء تكون (أو) في قوله تعالى: **﴿أَفْ يُحَاجُوكُمْ﴾** 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 يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُتِيَتُمْ أَفْ يُحَاجُوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ»**، من كلام اليهود لبعضهم، أن الله -عزّ وجلّ- قال لرسوله -صلّى الله عليه وسلم- بعدها: **«قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ يَبْدُ اللَّهُ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلَيْهِ»** [آل عمران/73]. فكلمة (قل) تشعر - كما ذكرت عند كلمة (قل) التي سبقتها - أن الكلام الذي قبلها إنما هو سؤال وجّه إلى النبي -صلّى الله عليه وسلم- أو شبهة من كلام باطل أثاره الكافرون، فعلم الله -تعالى-نبيه -صلّى الله عليه وسلم- ما يجيبهم به. وقد ذكر الإمام الرازي أن قراءة عامة القراء (أن) بالقصر من غير مد في قوله تعالى: **«أَنْ يُؤْتَى»** تحتمل معنى الاستفهام (Al-Razi, 1997) (27). والله تعالى أعلم بمراده.

المبحث الثالث:

النموذج المكي:

قال تعالى: **«وَقَالَ الْمَلِكُ الْأَثُونِيُّ بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَيْ رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النَّسْوَةِ الَّتِي قَطَعْنَ أَيْدِيهِنَّ إِنْ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ»** (50) قال ما حَطْبُكُنَّ إِذْ رَأَوْدَتْنَ يُوسُفَ عَنْ نَفْسِهِ فَلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ قَالَتِ امْرَأُتُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْنَاصَ الْحَقِّ أَنَا رَأَوْدَتْنَهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنْ الصَّادِقِينَ» (51) ذلك ليعلم ألي لم أخْنَهُ بالغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ» (52) وما أَبْرَى نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحْمَ رَبِّي إِنْ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ» (35) [يوسف/50-53].

هذه الآيات الكريمة من سورة يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- وهي سورة مكية إلّا ثلاثة آيات من أولها على قول ابن عباس -رضي الله عنهم- (Al-Qurtubi, 1996 & Granati, 2005) ⁽²⁸⁾.

و تلك الآيات الكريمة تخبرنا عن مرحلة من مراحل حياة سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-، تلك المرحلة التي قضتها في السجن مظلوماً، وبعد أن رأى الملك في نومه رؤياه التي قصّ الله تعالى علينا، ولم يعرف حاشيته تعبيّرها، فأولها سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- بعد ذلك، جاء إلى سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- رسول من قبل الملك، وطلب إليه الخروج من السجن، فلم يرض سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- الخروج، قبل أن تظهر براعته مما رمته به النساء، وبعد سؤال الملك لهنّ في ذلك، أقررن ببراعته، 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 أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ» ^(٥٢) وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/52-53].

اختلّوا 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- قوله ثالثاً لم يذكر قائله، وهو أن ذلك الكلام من قول العزيز، فكأنه يقول: ذلك ليعلم يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- أنّي لم أخنه بالغيب وأنّي لم أغفل عن مجازاته على أمانته (Granati, 2005) ⁽²⁹⁾.

ذكر الإمام القرطبي -رحمه الله- ذلك القول، ولم يعلّق عليه. وهو قولٌ غريبٌ يكاد الإمام القرطبي -رحمه الله- قد انفرد بذكره من بين المفسرين، وأراه -والله تعالى أعلم- قوله غريباً جداً ينفر من السياق أشد النفور؛ لأنّ ما سبقه من الكلام ليس فيه إشارة إلى حضور العزيز من قريب أو بعيد.

أصحاب القول الأول وأدلة لهم:

الذين أنسدوا قوله تعالى: «ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ» ^(٥٢) وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/52-53] إلى

سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- جماعةٌ من أجيال المفسرين، منهم الإمام الطبرى والعلامة الزمخشري والألوسي.

وعلى ضوء ذلك الفهم للإمام الطبرى ومن معه يكون تفسير قوله تعالى: «ذلِكَ لِيَعْلَمُ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ»، أنَّ سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- كأنه يقول: ذلك الفعل الذي فعلته، من ردي رسول الملك إليه، وتركني إجابته والخروج إليه، ومسأله إيه أن يسأل النسوة اللاتي قطعن أيديهن عن سبب ذلك، إنما فعلته ليعلم العزيز أنِّي لم أخنه في امرأته، ومجاحد وقتادة هما من المفسرين الذين ذكر الإمام الطبرى أنهم يقولون أنَّ الضمير في (يعلم) يعود على العزيز، أي: ذلك ليعلم العزيز أنِّي لم أخنه في زوجته بالغيب، وذكر الإمام الطبرى قولًا آخر عن الضحاك، وهو أنَّ الضمير يعود على الملك، والممعن: ليعلم الملك أنِّي لم أخنه في زوجة وزيره العزيز بالغيب.

ويكون معنى قوله تعالى: «وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنَيْنَ» على قول مجاهد وقتادة ومن معهما من ذكرهم الإمام الطبرى: وليرعلم العزيز أنَّ الله لا يسدّ صنيع من خان الأمانات ولا يرشد فعالهم في خيانتهم لها، ويكون المعنى على قول الضحاك: وليرعلم الملك ذلك (Al-Tabari, 1997) (30).

ويرى العالمة الزمخشري أنَّ قوله تعالى: «وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنَيْنَ» تعرِيضٌ بأمرأة العزيز وزوجها، تعرِيضٌ بها في خيانتها أمانة زوجها، وتعرِيضٌ به في خيانته أمانة الله حين ساعدتها بعد ظهور الآيات على حبسه، ويجوز أن يكون تأكيداً لأمانته، وأنَّه 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 (يعلم) و(لم أخنه) على الملك؛ وذكر السبب وهو أنَّ خيانة الوزير خيانة للملك. وذكر قولًا آخر يفيد احتمال عود الضمير على الله تعالى، فيكون المعنى: ذلك ليعلم الله تعالى أنِّي لم أعصه؛ أي ليظهر أنِّي غير عاص، فيصيير هذا سبب رفعة منزلتي، ولاظهر أنَّ كيد الخائن لا ينفذ وأنَّ العاقبة للمطبع لا للعصي (Al-Ausi, 1985) (32)، والإمام الألوسي قد استبعد هذا القول، وأراه بعيداً كذلك؛ لبعده عن السياق؛ ولأنَّه من غير المعقول أن يقول النبي من أنبياء الله تعالى فعلت كذا وكذا ليعلم الله تعالى كذا.

وعند تفسير الإمام الطبرى قوله تعالى: «وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحَمَ رَبُّ إِنَّ رَبَّيْ غَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/53]، ذكر أنَّ يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- يقول: وما أبْرَئ نفسي من الخطأ والزلل فأركيها، إنَّ نفوس العباد تأمرهم بغير ما يرضي الله تعالى، إلا أنَّ يرحم ربِّي من شاء من خلقه فينجيه من اتباع هواها إذا أمرته بالسوء، ثم ذكر الإمام الطبرى روایاتٍ

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 أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ﴾** غمزه جبريل -عليه السلام- أو ملك آخر، أو امرأة العزيز، فقال له أحدهم: ولا حين همت بها وحللت سراويلك؟ فقال حينها يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام-: **﴿وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لِأَمَارَةٍ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾** [يوسف/ 53] (Al-Tabari, 1997) [33].

هذه الروايات تتنافي مع عصمة الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام- وهي من الإسرائيليات التي يجب التتبیه عليها والحذر منها، وقد بحثت في كتب السنة فلم أجدها أصلاً، ولم أجده أحداً من أهل السنة ذكرها، بل إنّ من ذكرها منهم ردّها، قال أبو محمد الحارث بن محمد: (حدثنا يحيى بن أبي بکير، حدثنا إسرائيل، عن خصيفٍ، عن عكرمة، عن ابن عباس -رضي الله عنهما-، قال: (عُيْرَ يوسف بثلاث: وذكرها، وذكر منها قوله: **﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ﴾**، فقال له جبريل -عليه السلام-: ولا حين همت؟ فقال: **﴿وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لِأَمَارَةٍ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾**). ذكر ذلك الشيخ أبو الحسن الهيثمي، ثم قال: هذا إسناد لا يصحُّ، فإنَّ فيه خصيفاً، وهو ضعيفٌ جداً، وهو موقف أيضاً، ولا يلتقت إلى ما رواه خصيف، ولا سيما فيما رواه في حقِّ الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام- وهم معصومون قبل البعثة وبعدها، هذا هو الحق- (Al-Haythami, 1992) [34].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: (وَمَا مَا يَنْقُلُ مِنْ أَنَّهُ حَلَّ سَرَاوِيلَهُ وَجَلَّسَ مَجْلِسَ الرَّجُلِ مِنَ الْمَرْأَةِ، وَأَنَّهُ رَأَى صُورَةَ يَعْقُوبَ -عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِمَا الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ- عَاصِيَا عَلَى يَدِهِ، وَأَمْثَالَ ذَلِكَ، فَكَلَّهُ مَا لَمْ يُخْبِرِ اللَّهَ بِهِ وَلَا رَسُولَهُ، وَمَا لَمْ يَكُنْ كَذَلِكَ فَهُوَ مَأْخُوذٌ عَنِ الْيَهُودِ، الَّذِينَ هُمْ مِنْ أَعْظَمِ النَّاسِ كَذِبًا عَلَى الْأَنْبِيَاءِ وَقَدْحًا فِيهِمْ، وَكُلُّ مَنْ نَقَلَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ فَعَنْهُمْ نَقَلَهُ، لَمْ يَنْقُلْ مِنْ ذَلِكَ أَحَدٌ عَنِ نَبِيِّنَا -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- حَرْفًا وَاحِدًا) (Aldamashqi, 1404) [35].

إنَّ العالمة الألوسي وهو من أصحاب هذا الفريق الذي يقول بأنَّ قوله تعالى: **﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾** [٥٢] وما أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لِأَمَارَةٍ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ [يوسف/ 52-53] من كلام سيدنا يوسف -على نبينا وعليه الصلاة والسلام- استدلَّ بالروايات التي نقلها الإمام الطبرى -رحمه الله- ثم قال: (وهو إنَّ صَحَّ أَيُّ الْخَبَرِ حَوْلَ سَيِّدِنَا يُوسُفَ -عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ وَقَدْ ذَكَرْتُهُ آنَفًا- يُحَمِّلُ اللَّهُ فِيهِ عَلَى

الميل الصادر عن طريق الشهوة البشرية لا عن طريق العزم والقصد) (Al-Alusi, 1985) (٣٦). لقد كان الأقرب من وجهة نظرى للإمام الألوسي، وهو بلا شك جبلٌ من جبال العلم لا يدانى بالنسبة لواحدٍ مثلى، إلا أن الواجب العلمي يملى علىَّ أن أتكلّم في حدود ما علمت، والواجب الأدبى يُملى علىَّ أن أعرف قدر نفسي أمام العلماء، فلا أتكلّم فيما أعلم إلا في حدود الأدب مع هؤلاء العلماء الأجلاء، جعلهم الله تعالى في الفردوس الأعلى من جنته، فأرى أنَّ الأقرب أن لا يذكر العالم المفسر في تفسيره حديثاً يحمل في طياته غمزاً بمقام النبوة ولو من طرف خفي، فقوله عن الحديث (إن صح) ثم بناؤه عليه ما بناه لا أطمئن إليه -والله تعالى أعلم-

ولما فسر العالمة الألوسي -رحمه الله- قوله تعالى: «وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَمَّا رَأَتْ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحَمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي عَفُورٌ رَّحِيمٌ». بينَ أنَّ هذا من كلام سيدنا يوسف -عليَّ نبيَّنا وعليه الصلاة والسلام- ومعناه أنه يقول: وما أُنْزَهَ نفسي عن السوء، وأنَّ سيدنا يوسف -عليَّ نبيَّنا وعليه الصلاة والسلام- قاله هضماً لنفسه البريئة عن كل سوء، وتواضعًا لله تعالى، وتحاشياً عن التركة والإعجاب بحالها، علىَّ أسلوب قول نبيَّنا -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: (أَنَا سَيِّدُ الْأَمْوَالِ وَلَا فَخْرٌ) (Tirmidhi), (١٩٧٥) (٣٧)، أوَّنَ معناه: أَنِّي لَا أُنْزَهُهَا مِنْ غَيْرِ تَوْفِيقِ اللهِ تَعَالَى لَهَا (Al-Alusi, 1985) (٣٨)، يوسف أذكُر رأيي -بإذن الله- في هذا الربط بين حديث رسولنا -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وبين الآية الكريمة بعد عرض أقوال الفريق الثاني من العلماء.

أصحاب القول الثاني وأدلتهم:

وأما الذين أنسدوا قوله تعالى: «ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْعَيْنِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ» (٥٢) وما أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَمَّا رَأَتْ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحَمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي عَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/٥٢-٥٣] إلى امرأة العزيز، فمنهم أيضاً جماعة من أجيال المفسرين، منهم الإمام القرطبي وابن تيمية وابن كثير (Al-Qurtubi, 1996 & Aldamashqi, 1404, Aldamashqi, 1991) (٤١)، وأخذ بقولهم من المعاصرين كل من الشيخ أحمد مصطفى المراغي، ومحمد رشيد رضا، وسيد قطب، وابن عاشور -رحمهم الله جميعاً- (Maraghi, ND) (٤٠).

ويرى الإمام القرطبي أنَّ القول بأنَّ صاحب الكلام هي امرأة العزيز أولى إذا كان الاحتمال يتسع لذلك؛ حتى يُبرأ سيدنا يوسف -عليَّ نبيَّنا وعليه الصلاة والسلام- من حل الإزار والسرافيل (Al-Qurtubi, 1996) (٤١)، وقد نقلت بفضلِ من الله- تحقيق العلماء في رواية السراويل، وتتبَّع بطلانها، وبذلك يكون الإمام القرطبي من القائلين بأنَّ صاحب الكلام هي امرأة العزيز، هذا وقد

وَجَدَتْ شِيخُ الْإِسْلَامِ أَبْنَتِيْمِيَّةَ قَدْ تَمْسَكَ بِالْقَوْلِ أَنَّ الْقَائِلَ هِيَ الْمَرْأَةُ، فَقَالَ: (قَوْلُهُ تَعَالَى): «وَمَا أَبْرَىْتُ
نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لِأَمَارَةٍ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي» [يوسف/53] مِنْ كَلَامِ امْرَأَةِ الْعَزِيزِ، كَمَا يَدِلُّ الْقُرْآنُ
عَلَى ذَلِكَ دَلَالَةً بَيِّنَةً، لَا يَرْتَابُ فِيهَا مِنْ تَدْبِيرِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، حِيثُّ قَالَ تَعَالَى: «وَقَالَ الْمَلِكُ الْأَنْوَنِيُّ
بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النَّسْوَةِ الَّتِي قَطَعْنَ أَيْدِيهِنَّ إِنَّ رَبِّي بِكِيدْهِنَّ
عَلِيهِمْ» [٥٠] قَالَ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ رَأَوْدَتْنَ يُوسُفَ عَنْ نَفْسِهِ قُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ قَالَتِ
امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْأَنْ حَصْنَصَ الْحَقُّ أَنَا رَأَوْدَتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ» [٥١] ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ
أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ وَإِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَاتِنَيْنَ» [٥٢] وَمَا أَبْرَىْتُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لِأَمَارَةٍ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا
رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/50-53]، فَهَذَا كُلُّهُ كَلَامُ امْرَأَةِ الْعَزِيزِ وَيُوسُفَ -عَلَى نَبِيِّنَا
وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ- فِي السَّجْنِ لَمْ يَحْضُرْ بَعْدُ إِلَى الْمَلَكِ وَلَا سَمِعَ -أَيُّ الْمَلَكِ- كَلَامَهُ، وَلَا رَأَاهُ،
وَلَكِنْ لَمَّا ظَهَرَتْ بِرَاعِتَهُ فِي غَيْبِتِهِ كَمَا قَالَتْ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ: «ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ» أَيُّ لَمْ
أَخْنَهُ فِي حَالٍ مَغْيِبِهِ عَنِّي، وَإِنْ كَنْتَ فِي حَالٍ شَهُوتِهِ رَأَوْدَتْهُ، فَحِينَئِذٍ «وَقَالَ الْمَلِكُ الْأَنْوَنِيُّ بِهِ
أَسْتَخْلِصُهُ لِنَفْسِي قَلْمَأَا كَلْمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدِينَا مَكِينٌ أَمِينٌ» [يوسف/54] (Aldamashqi, 1991) (42).

وَيُؤْكِدُ الْإِمَامُ أَبْنَتِيْمِيَّةُ قَوْلَ الْإِمَامِ أَبْنَتِيْمِيَّةَ، وَيَرَاهُ أَقْوَىُ وَأَظَهَرَ مِنْ قَوْلِ مَنْ رَأَى أَنَّ الْكَلَامَ يَعُودُ
عَلَى يُوسُفَ -عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ-؛ لَأَنَّ سِيَاقَ الْكَلَامِ كُلُّهُ مِنْ كَلَامِ امْرَأَةِ الْعَزِيزِ
بِحُضُرَةِ الْمَلَكِ، وَلَمْ يَكُنْ يُوسُفَ -عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ- عَنْهُمْ، بَلْ بَعْدَ ذَلِكَ أَحْضَرَهُ
الْمَلَكُ (Aldamashqi, 1991) (43).

وَإِذَا كَانَ أَصْحَابُ الْفَرِيقِ الثَّانِي قدْ اتَّفَقُوا عَلَى كُونَ الْكَلَامَ لِأَمَارَةِ الْعَزِيزِ إِلَّا أَنَّهُمْ اخْتَلَفُوا فِي عُودِ
الْضَّمِيرِ فِي كَلْمَةِ (يَعْلَمُ) عَلَى مَنْ يَعُودُ، فَيَرِي الْإِمَامُ أَبْنَتِيْمِيَّةَ أَنَّ الضَّمِيرَ يَعُودُ عَلَى سِيَدِنَا يُوسُفَ
-عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ- وَيَكُونُ الْمَعْنَى: ذَلِكَ لِيَعْلَمَ يُوسُفَ -عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ
وَالسَّلَامُ- أَنِّي لَمْ أَخْنَهُ فِي حَالٍ مَغْيِبِهِ، وَإِنْ كَنْتَ فِي حَالٍ شَهُوتِهِ رَأَوْدَتْهُ (Aldamashqi, 1404) (44).

وَعَلَى ذَلِكَ يَبْيَّنُ الشِّيْخُ الْمَرَاغِيُّ مَعْنَى الْآيَتَيْنِ الْكَرِيمَتَيْنِ، فَذَكَرَ أَنَّ كَلْمَةَ (ذَلِكَ) فِي قَوْلِهِ تَعَالَى:
«ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَيُّ لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ» يَقْصُدُ بِهَا: ذَلِكَ الْاعْتِرَافُ مِنِّي بِرَأْدَتِي لَهُ وَإِقْرَارِي بِصَدِقَتِهِ لِيَعْلَمَ
أَنِّي لَمْ أَخْنَهُ بِالْغَيْبِ مِنْذِ سِجْنِهِ إِلَى الْآنِ، فَلَمْ أَنْلِ مِنْ أَمَانَتِهِ، أَوْ أَطْعَنْ فِي شَرْفِهِ وَعَفْتَهُ، بَلْ صَرَّحَتْ
لِأَوْلَانِكَ النَّسْوَةُ بِأَنِّي رَأَوْدَتْهُ عَنْ نَفْسِهِ فَاسْتَعْصَمَ، وَهَذَانِداً أَقْرَرَ بِهَذَا أَمَامَ الْمَلَكِ، وَهُوَ -أَيُّ يُوسُفَ -عَلَى

نبينا عليه الصلاة والسلام - غائب عننا (Maraghi, 2006)⁽⁴⁵⁾. إنَّ من المحتمل أنَّ عقيدة التوحيد التي كان يحملها سيدنا يوسف - على نبينا عليه الصلاة والسلام - قد أخذت طريقها إلى قلب امرأة العزيز فآمنت، فاعترفت بقولها: ﴿أَنَا رَاوِيَتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف/53] شهادة كلمة بنظافته وبراءته وصدقه. لا تبالي المرأة ما وراءها مما يلم بها هي ويلحق بأرданها، يدفعها الحق من جانب، والحرص على إيصال معلومة لذلك الرجل الكريم الجميل المهيّب، يدفعها هذا وذاك لكي يصل إلى مسامع يوسف - على نبينا عليه الصلاة والسلام - أنها قد احترمت غيبتها، فلم تطعن في براءته (Qutb, 1996)⁽⁴⁶⁾، وقولها (لم أحنّه) معناه: لم أتهّمها بمحاولة السوء معى (Ibn Zakaria, ND)⁽⁴⁷⁾. فالخيانة في اللغة نقسان الوفاء (Ibn Ashour, ND)⁽⁴⁸⁾. أي لم أنتقص من مقداره وهو غائب.

ويرى الإمام ابن كثير أنَّ الضمير يعود على زوجها العزيز، ويكون المعنى: إنَّما اعترفت بهذا ليعلم زوجي أنَّي لم أخنه بالغيب في نفس الأمر، ولا وقع المذكور الأكبر، وإنَّما راودت هذا الشاب مراؤدة فامتنع، فلهذا اعترفت ليعلم أنَّي بريئة، ولست أبرئ نفسي، فإنَّ النفس تتحدث وتتنمني، وللهذا راودته؛ لأنَّ النفس لأمارة بالسوء إلا من عصمه الله تعالى (Aldamashqi, 1991)⁽⁴⁹⁾.

لقد عرضت اختلاف السادة العلماء في بيان المتكلّم لقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَحْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ [يوسف/52-53] وما أبرئ نفسي إنَّ النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إنَّ ربي غفور رحيم [يوسف/52-53]، فهو يوسف - على نبينا عليه الصلاة والسلام - وهو ما ذهب إليه العلماء: الطبرى والمزمخشري والألوسى، أو هي امرأة العزيز، وهو ما ذهب إليه القرطبي وابن تيمية وابن كثير، ومن وافقهم من المعاصرين الذين ذكرتهم، ثم عرضت اختلاف الأخرين في عَوْدِ الضمير في كلمة (يعلم).

والذي أميل إليه في شأن الاختلاف الأول أنَّ القائل هي امرأة العزيز بدلالة السياق. والسياق بلا شك له أهميته البالغة في تعين المراد، كما بيّنت ذلك في المبحث الأول.

والسياق لا يكون بدلالة المعنى البعيد، بل يكون بدلالة المعنى القريب، فالمتكلّم قبل قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَحْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ﴾ [يوسف/52-53] هي امرأة العزيز، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَتِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ إِنَّهُ حَصَنَصَ الْحَقَّ أَنَا رَاوِيَتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف/51]. وكأنَّ امرأة العزيز بهذا الاعتراف تمهد لقولها: ﴿ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَحْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ

الله لا يهدى كيد الخائين ﴿٥٢﴾ وما أبْرَئُ نفسي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبُّي إِنَّ رَبَّيْ عَفُورٌ رَّحِيمٌ»، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّ لسائل أن يسأل: أيهما أولى -في هذا المقام على وجه الخصوص- أن لا يزكي نفسه، وأن يذكر أنّ من طبيعة النفوس الأمر بالسوء، هل هو الذي توجّهت همته نحو السوء والفاحشة، ثم أقرّ على نفسه واستغفر أمّ من كان حريصاً على التأي بنفسه عن الفاحشة فضلاً عن التوجه إليها والله بها، ولا شكّ أنّ الأولى بذلك هي امرأة العزيز. وبما أنّ الروايات التي أوردها السادة العلماء أصحاب الفريق الأول التي اتهمت يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام- بحل سراويله، روايات باطلة من صنع اليهود، فلا شكّ في نفسي أنّ القائل هي امرأة العزيز.

وأما فيما يتعلق بالاختلاف الثاني -أعني اختلاف السادة العلماء أصحاب الفريق الثاني في عود الضمير في كلمة (يعلم)، فالذى أميل إليه أنه يعود على سيدنا يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام- بدلة السياق كذلك، فإنّ الملك يسأل النسوة بمن فيهن امرأة العزيز عن أمرهن مع سيدنا يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام-، ولم يخبرنا الله تعالى إن كان الملك قد سألها في ذلك المقام عن زوجها العزيز -والله تعالى أعلم-.

ولا أرى أنّ العلامة الألوسي قد أصاب حين ربط بين قول النبي -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: (أنا سيد ولد آدم ولا فخر) (Al-Alusi, 1985) ⁽⁵⁰⁾. وبين قوله تعالى: ﴿وَمَا أَبْرَئُ نفسي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبُّي إِنَّ رَبَّيْ عَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [يوسف/53]، فالنبي -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يثبت لنفسه أنه سيد ولد آدم -على نبينا عليه الصلاة والسلام- وينفي أنه يعظّم نفسه أو ينكّب على الناس، ولا أظن الآية تشير إلى هذا المعنى -والله تعالى أعلم-.

الخاتمة وأهم النتائج:

الحمد لله رب العالمين، الذي أعاذه على كتابة هذه الورقات، وأسأله -سبحانه- أن أكون قد وفقت 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 أُسند إليها الكلام فيها.

ثانياً: إن الكشف عن حقيقة الروايات التي يذكرها المفسرون، بمعرفة صحيحة من سقيمها له دور بارز في معرفة القائل، كما كان الشأن في رواية السراويل التي أُصفت بسيدينا يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام- زوراً وبهتاناً.

ثالثاً: تبيّن لي بهذا البحث أن قوله تعالى: «وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ ثَبَّعَ دِينَكُمْ» [آل عمران/73] وقوله تعالى: «أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مُّتَّلِّ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُوكُمْ عِنْ دِينِكُمْ» [آل عمران/73]، إنما هو من قول الطائفة المذكورة في الآية التي قبلها مباشرة، وهي قوله تعالى: «وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَأَكْفَرُوا أَخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ» [آل عمران/72]. وهو اليهود وليس من قول المؤمنين، كما بيّنت ذلك والله الحمد.

وبناءً على هذا الفهم، فإني أرى أن الوقف على كلمة (دينكم) من قوله تعالى: «وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ ثَبَّعَ دِينَكُمْ» [آل عمران/73] أولى من الوصل. والوقف على كلمة (رِيكِم) من قوله تعالى: «يُحَاجُوكُمْ عِنْ دِينِكُمْ» [آل عمران/73] أولى من الوصل كذلك.

رابعاً: تبيّن لي كذلك أن قوله تعالى: «ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخْنُهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخَائِنِينَ» [٥٢] وما أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ» [يوسف/52-53] من كلام امرأة العزيز وليس من كلام سيدينا يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام-، وكان مقصودها أن يعلم سيدينا يوسف -على نبينا عليه الصلاة والسلام- أنها لم تطعن في عفتة 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 تقصيرني، وأسأل الله - سبحانه - المغفرة والتوفيق إلى الصواب.
وصلى الله على سيدينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

الهوامش

- (1) الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ-1418م). جامع البيان فى تأویل القرآن ط2 (560/1)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (2) إسماعيل، محمد بكر (1411هـ-1991م). ابن حجر الطبى ومنهجه فى التفسير، القاهرة: دار المنارة.
- (3) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ-1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقوال فى وجوه التأویل (237/4)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (4) الغرناطي، أبو جعفر (د.ت.). ملاك التأویل القاطع بذوى الإلحاد والتعطيل فى توجيه المتشابه للفظ من آى التنزيل (300/2)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (5) خالد، السبت (1426هـ-2005م). مختصر فى قواعد التفسير، دار ابن القيم.
- (6) ابن القيم، محمد (ت751هـ) (د.ت.)، بدائع الفوائد، بيروت: دار الكتاب العربي.
- (7) الزرκشى، بدر (ت794هـ-1408م). البرهان فى علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: دار الجيل.
- (8) السamarai، فاضل (1418هـ-1998م). التعبير القرأنى ، دار عمار.
- (9) الدورى، محمد (1427هـ-2006م). دقائق الفروق اللغوية فى البيان القرأنى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (10) الدمشقى، الإمام (ت774هـ-1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط2. الغرناطي، الإمام محمد (ت792هـ). (د.ت.). والتسهيل لعلوم التنزيل. دار الخير؛ الاندلسى، بيروت: دار الفكر.
- (11) الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ-1418م). جامع البيان فى تأویل القرآن ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ-1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقوال فى وجوه التأویل. بيروت: دار إحياء التراث العربى.الرازى، الإمام (ت606هـ) (1417هـ-1997م). ومفاتيح الغيب ، ط2: بيروت: دار إحياء التراث العربى.
- (14) الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ-1418م). جامع البيان فى تأویل القرآن ط2 (560/1)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (15) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ-1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقوال فى وجوه التأویل، بيروت: دار إحياء التراث العربى.
- (16) الشعلى، أبو إسحاق (ت427هـ-2002م). الكشف والبيان عن تفسير القرآن (93/3)، تحقيق أبي محمد بن عاشور، بيروت: دار إحياء التراث العربى.
- (17) القرطبي، أبي عباد الله (ت671هـ-1416م). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (18) الاصفهانى، الإمام أبي القاسم (ت502هـ)، (د.ت.). المفردات فى غريب القرآن تحقيق محمد سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

- (19) الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأویل القرآن. ط2 . بيروت: دار الكتب العلمية.
- (20) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأویل، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (اللوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعانى في تفسير القرآن العظيم والسبع المثانى. ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ابن عاشور، محمد (د.ت). التحرير والتورير. تونس: دار سخنون.
- رضا، محمد (توفي 1935هـ)(1426هـ-2005م). تفسير القرآن الحكيم.
- رضا، محمد (توفي 1935هـ)(د.ت). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (21) الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأویل القرآن ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (22) الدمشقى، الإمام (ت774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم. ط2.
- (23) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأویل. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (24) البغدادي، أبي بكر (ت324هـ). كتاب السبعة في القراءات .
- خاروف، محمد (ت1427هـ-2006م). والميسّر 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 للنحاس. ط3. تحقيق: د. زهير زاهد، عالم الكتب.
- (27) الرازى، الإمام (ت606هـ) (1417هـ-1997م). ومفاتيح الغب، ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (28) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). والجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الحديث.
- الغرنطاوى، محمد (ت745هـ) (1426هـ-2005م). البحر المحيط ، بيروت: دار الفكر.
- (29) القرطبي، أبي عبدالله (ت671هـ) (1416هـ-1996م). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (30) الطبرى، أبو جعفر محمد بن جرير(ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأویل القرآن. ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (31) الزمخشري، أبو القاسم (ت538هـ) (1417هـ-1997م). الكشاف عن حفائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأویل (237/4). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (32) اللوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعانى في تفسير القرآن العظيم والسبع المثانى. ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- 33 الطبرى، أبو جعفر (ت310هـ) (1418هـ-1997م). جامع البيان في تأویل القرآن. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (34) الهيثمى، أبي الحسن (ت807هـ). (1413هـ-1992م). بغية الباحث عن زوائد مسند الحارت، تحقيق: د. حسين الباكري، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، المدينة المنورة.

- (35) الدمشقي، شيخ الإسلام (ت1404هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية، جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.
- (36) الآلوسي، الإمام (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- (37) الترمذى (1395هـ-1975م). سنن الترمذى، كتاب تفسير القرآن الكريم، تحقيق: أحمد شاكر وأخرين، مطبعة مصطفى البابى الطلى، مصر، ط2.
- ابن ماجه، (د.ت.). سنن ابن ماجه، باب ذكر الشفاعة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.
- (38) الآلوسي، الإمام أبي الفضل (ت1270هـ) (1405هـ-1985م). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط4. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (39) القرطبي، أبي عباده (ت1416هـ) (1996هـ). والجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- الدمشقي، شيخ الإسلام (ت1404هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية (2)، جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، الدمشقي، الإمام (توفي 774هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط.2.
- (40) المراغي، أحمد (2006م). تفسير المراغي (12)، دار الفكر.
- رضا، محمد رشيد (توفي 1935هـ) (د.ت.). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- قطب، سيد (ت1966هـ) (1412هـ-1992م). في ظلال القرآن. ط17. دار الشروق.
- ابن عاشور، محمد (د.ت.). التحرير والتتوير تونس: دار سخنون.
- (41) القرطبي، أبي عباده (ت1416هـ) (1416هـ-1996م). الجامع لأحكام القرآن، القاهرة: دار الحديث.
- (42) الدمشقي، شيخ الإسلام (ت1404هـ) (1404هـ). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية جمع وتحقيق: د. محمد السيد الجليند، ط2، دمشق: مؤسسة علوم القرآن.
- (43) الدمشقي، الإمام (ت1412هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم، ط.2.
- (44) الدمشقي، (ت1404هـ) (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 1935هـ) (د.ت.). تفسير المنار، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (46) قطب، سيد (ت1966هـ) (1412هـ-1992م). في ظلال القرآن. دار الشروق، ط17.
- ابن عاشور، محمد (د.ت.). التحرير والتتوير تونس: دار سخنون.
- (47) ابن زكريا، أبي الحسين (توفي 395هـ) (د.ت.). معجم المقايس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين أبي عمرو، دار الفكر، بيروت.
- (48) الدمشقي، الإمام (ت1412هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم (1)، ط2.
- (49) الدمشقي، الإمام (ت1412هـ) (1412هـ-1991م) تفسير القرآن العظيم (1)، ط2.
- (50) سبق تخرجه.

Reference

- Al-Alusi, I. (Died 1270 AH) (1405 AH-1985). Ruh almaeani fi tafsir alquran aleazim walsabe almashani. 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). 'Ierab alquran llnnhhas. 3th. Inquiry: dr. Zuhair Zahed, ealam alkutb..
- 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 almuerifat..
- 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,

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مئوية

زين العابدين محمد بنى هانى*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة في كلية علوم الرياضة بجامعة مئوية، وكذلك هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي و مجالاته 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 و تكونت 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 إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الأداء ككل و مجالاتها ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي و مجالاته تعزى للمعدل التراكمي . ويوصي الباحث بالعمل على وضع سلم حواجز تشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية نظراً لأدائهم التدريسي المميز وللاستمرار في العطاء.

الكلمات الدالة: الأداء التدريسي، أعضاء الهيئة التدريسية.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مئوية.

تاريخ تقديم البحث: 16/9/2014م.

تاريخ قبول البحث: 1/12/2014م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مئوية، 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 الأساسية للتربية العامة، لذلك أولته المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات، مهام نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله ونطعلاته المستقبلية، والارتقاء به نحو مرتب 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، نظراً للتقدم العلمي والتكنولوجيا في التعليم، والجهود التي تبذل في تحسين عملية التعليم وزيادة تحصيل الطلبة (Atwi,2012)، وعملية التدريس تعد عملية تربوية مهمة بواسطتها يتم تطوير الأجيال التي تسهم في بناء المجتمع الحديث ورقيه وازدهاره، وتوجيه بكافة الجوانب توجيهاً هادفاً، بحيث تصبح مقدمة على الإسهام الفعال في المجتمع، والقيام بأدوارها خير قيام.

ويشير (Qatami, Abu Jaber& Qatami,2000) إلى أن 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 آلية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمدرس، إذ لا تربية جيدة بدون مدرس جيد، غير أن المدرس في عصر المعلومات لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة؛ إذ تعددت مصادر المعرفة، وطرق الحصول عليها، وأضحت دور المدرس وسيطاً، ومسهلاً بين التلميذ، وأصبح موجهاً، ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم، ومصدراً وحيداً للمعرفة (Mahafdfa,2009).

ان المدرس هو أحد محاور العملية التعليمية، لما يلعبه من دور بارز في حياة الطالب، فهو الذي يساعد على التطور وفقاً لاتجاهات التربية والعقلية، والواقع أن التربية الرياضية إذا ما تم تدريسها بكفاية وعناية وفقاً لهذه الاتجاهات، نجد أنها تتطلب درجة كبيرة من الطاقة العقلية والعضلية والعصبية والحركية، كما تتطلب تفهمها دقيقاً لصفات الأفراد النفسية والاجتماعية، وتحتاج إلى كثير من الدراسة العميقه 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 بنى هانى

الشخص الذي يقوم بتدریسها يحتاج إلى إعداد طويل، ويخضع لبرنامج دقيق وشامل، حتى يمكنه ان يؤدي رسالته كما يجب (Shehata, 2007)

ومن مهام الأساسية للمدرس تدريب الطلبة على طرق الحصول على المعرفة، لا تلقينهم إياها، وذلك بالاعتماد على جدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك؛ إذ ان المدرس الجيد هو الذي يعمل على تربية مقدرات الطلبة، ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجاتهم ومقدراتهم واتجاهاتهم وطرق تفكيرهم وتعلمهم؛ إذ أنه مرشدهم إلى مصادر المعرفة، وطرق التعلم الذاتي، التيتمكنهم من متابعة تعلمهم وتتجدد معارفهم باستمرار.

ويشير (Allam, 2000) ان فاعلية العملية التربوية تعتمد اعتماداً أساسياً على ما يحققه المدرس في الصدف، فجميع المصادر التي يستخدمها المدرس سواء كانت مواد وأدوات وتقنيات يجب ان تقيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك الطلاب، فالمدرس مسؤول عن إحداث تغيرات سلوكية محددة مسبقاً لدى الطلاب، وعليه أن ينظم الخبرات التعليمية لهم، بأساليب تيسير اكتسابهم للمعرفة، 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 المواءمة 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 الطرق 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، والمنهج المدرسي (Youssef, 2009). وبعد تقييم الطلبة لأداء مدرسيهم أمر هام، ويعود ذلك إلى أهمية ودقة 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، وأنها ذات طبيعة نظرية، وعملية، ومهارية تتعلق بالمهارات الأدائية، لذلك تحتاج إلى أن يمتلك عضو هيئة التدريس كفايات ومهارات متقدمة لتتلاعيم مع متطلبات العملية التربوية الحديثة، والتقدم العلمي الكبير الذي حدث في ميدان التربية الرياضية بشكل عام، وعملية التدريس بشكل خاص، وهذا ما يؤكد (Alhachedi & Dahmash, 2012) بأن مدرس التربية الرياضية الناجح، يستخدم في تدريسه النظري والعملي طرقاً وأساليب متنوعة، ويبذل جهداً كبيراً ل توفير أفضل الظروف للتعليم، لذا فهو بحاجة إلى تنمية معلوماته، وأثرائها، وتجديدها، وتقدير مستوى أدائه، وقدرته على ممارسة التدريس بنجاح، وهذا لا يتحقق إلا بإجراء تقييم شامل لفاعليته بالتدريس بين الحين والأخر.

إدراكاً 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 مؤنة 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

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، والتقائه بالعديد من زملائه في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، لاحظ وجود تقديرات مختلفة لمستوى الأداء التدريسي لديهم، ولاحظ كذلك أن العديد من الطلبة يصدرون قرارات وآراء بمستوى وجودة تدريس أعضاء الهيئة التدريسية، لأسباب متعددة ومتعددة، 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 بنى هانى

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 ل القيام 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:

تكمّن أهمية الدراسة في إنها:

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، وإن 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 تقيد أعضاء الهيئة التدريسية بالتعرف على مستوى أدائهم التدريسي.
4. قد تقييد 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 تقييد القائمين في الجامعة على عقد برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، تتناول عناصر مستوى أداء التدريس في برامجهم ك حاجات 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 تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

3. مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مئوية تبعاً 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 مئوية؟

2. هل هناك 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 مئوية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟

3. هل هناك 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 مئوية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

مصطلحات الدراسة:

مستوى الأداء التدريسي: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أعمال لتنفيذ مهام الجامعة من نشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس لتحقيق مستويات أدائية عالية داخل قاعة التدريس أو خارجها (تعريف أجرائي).

محددات الدراسة:

المحددات الجغرافية: محافظة الكرك.

المحددات المكانية: كلية علوم الرياضة، جامعة مئوية.

المحددات الزمنية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفترة 13/10/2014 - 29/10/2014م.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بنى هانى

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 تم 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 و 310 طالبات)، من طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة في الكليات الإنسانية والعلمية. أظهرت نتائج الدراسة أن 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 والอายุ 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 القئة العمرية الأولى (من 19 - 21 سنة) وكذلك وجود فروق على متغير السنة الدراسية ولصالح

السنوات الأولى والثانية مع السنة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخلفية الدراسية ولصالح طلبة الفرع العلمي.

قام (Amor, & Hayek, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة الواجبات المرتبطة بالأداء 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) معلماً 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 (t)، وتحليل التباين الأحادي، وأختبار شيفه للفياسات البعدية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف خبرتهم التدريسية. بينما أظهرت وجود فروق ذات دالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف المرحلة التدريسية التي يتسبون إليها. وكذلك توجد فروق ذات دالة 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 مؤة 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، وعدهم (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 بنى هانى

ارتفاع درجة السلبية على ثلاثة محاور (الأمور المتعلقة بالطلبة، والموارد والإمكانات الازمة، والتقيم)، بينما كانت درجة السلبية متوسطة في محوري أداء أعضاء هيئة التدريس ومحظى البرنامج. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة على تقسيم محاور الدراسة، إلا في محور الأمور المتعلقة بالطلبة، حيث كان تقسيم الطلبة في عمر 33-28 عاماً والطلبة في عمر 40-45 فأكثر يتصرف بدرجة سلبية أعلى وبصورة دالة عن باقي الطلبة، كما كان تقسيم الطلبة بخبرة 1-5 سنوات بدرجة سلبية أعلى وبصورة دالة عن الطلبة بدون خبرات.

أجرى (Almaani, 2014) بدراسة 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 الإمكانيات المادية، ومحور التقيم) 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 (الإمكانات المادية والتقيم)، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الواقع التدريسي للمواد العملية في كلية علوم الرياضة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي والسننة الدراسية.

قام (Akkasha & Alhayek, 2013) بدراسة هدفت للتعرف إلى تقدير 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 الطبقية 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 موزعه بالتساوي على مجال إدارة البيئة الصيفية ومجال رعاية الموهبة والإبداع. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t)، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء

المدرسين بالمرحلتين جاء بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى أداء المدرسين في المرحلتين تبعاً لمتغيري جنس الطالب والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين وتأهيلهم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة.

أجرى (Alhachedi & Dahmash, 2013) بدراسة هدفت للتعرف على الحاجات التربوية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وكذلك الفروق في الحاجات التربوية 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 التربوية وتطويرها وتكونت من (47) فقرة صنفت تحت سبعة مجالات هي (التخطيط للتعليم، الجانب المعرفي، الجانب المهاري الفني، النمو المهني، أساليب التدريس، إدارة الموقف الصفي، حفظ النظام وتقويم الطلبة) وأظهرت نتائج الدراسة ان الحاجات التربوية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا على الاداء ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التربوية 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 مشرفיהם 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 التقديرجيد جداً فأعلى بالمقارنة مع الطلبة ذوي التقديرجيد مما دون في تطبيق برنامج التدريب الميداني في ضوء مناهج التربية الرياضية الحديثة. وكذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً 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 بنى هانى

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 مشرفهم 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 إحصائياً لدى تقييم الأداء التدريسي لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة.

قام (Beuckelaer, Lievens, & Bücker, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد أداء أعضاء الهيئة التدريسية ضمن معايير للكفايات الخاصة بالقدرات التدريسية الثقافية الأوروبية لأعضاء الم هيئات التدريسية لطلبة الدراسات العليا في أربع دول أوروبية (بلجيكا، فرنسا، المانيا، هولندا). تم استخدام المنهج الوصفي ل المناسبته طبيعة 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 الكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية في جامعة 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 استمارة استبيان خاصة لغرض الدراسة، وتم استخدام الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوسط المرجح، الوزن المئوي، 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 تقييد 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 الازمة لذلك.

قام (Adams, 2008) بدراسة حول استخدام استراتيجية 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 أن نتائج الطلبة في الامتحانات الوطنية كانت المعيار الأكثر استخداماً 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 (Vialla & 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 (11، 9، 7 سنة) في إحدى مدارس (نيوساوث ويلز) في أستراليا تم اختيارهم بالطريقة العمدية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص المفضلة للمعلمين من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة هي: المدرس الصديق المتفتح والمقبول للطلبة والمستمع لهم، والمتفهم لاحتاجاتهم وقدراتهم المشجع لهم، والذي يحرص على إيجاد بيئية صفية مرحة، وتعليم ممتع بلطفه، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإمامته بمادة درسه، وحزمه في عمله، واستثماره لوقت التعلم.

قام (Ryan, Fleming & Maina, 2003) بدراسة هدفت للتعرف إلى اتجاهات الطلبة حول ما يفضلونه وما لا يفضلونه في سلوكيات وصفات دروس ومدرس التربية الرياضية، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام استبيانة 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 والمتنة في اللعب، أما الأشياء

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بنى هانى

غير المفضلة كانت قصر مدة الدرس وتغيير الملابس، أما الأشياء المفضلة في مدرس التربية الرياضية هي حب العمل والتواصل مع الطلبة الموهوبين والافقار 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 يمثّلن (14) تخصصاً تم اختيارهن بالطريقة العدمية، وقامت الباحثة باستخدمن استبيانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ستة محاور كأدلة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطالبات الخريجات لا يصل إلى المستوى المتوقع منه، وكذلك وأشاروا إلى الحاجة المهنية إلى تطوير المهارات التي يجب أن يمارسها عضو هيئة التدريس من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

قام (Carmen, Enrico & Baltsar, 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) طالباً وطالبة في مختلف المستويات والتخصصات للعام الجامعي 1997/1998، تم استخدام استبيانة تكونت من (39) فقرة مزدوجة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم العناصر التدريسية الخاصة بجودة التدريب والكافيات التدريسية، كانت تلك المتعلقة بالأنشطة 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 حصّة 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) مدرساً ومدرسة في محافظات العاصمة والزرقاء والعقبة، واستخدم الباحث أدلة مطورة لتحليل سلوك المدرس، مكونة من تسعة وعشرين موقفاً سلوكياً، 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 بأدائهم، تنظيم البطولات الرياضية، مشاركة الطلبة في التطبيق الميداني، تحضير الأدوات والأجهزة قبل المدرس، وجاءت أهم الصفات التي على المدرس أن يتحلى بها العدل والمرح والعلاقات الجيدة مع الطلبة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بصورةه المسحبية لملاءنته 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) يبيّن توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة

حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمعدل الفصلي (ن = 387)

المتغير	النوع الاجتماعي	المعدل التراكمي	فئات المتغير	النكرار	النسبة %
			ذكر	204	52.7
			انثى	183	47.3
			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
			فاكثر (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 بنى هانى

ثالثاً: أدلة الدراسة وإجراءاتها:

قام الباحث ببناء استبانة كأدلة لجمع البيانات بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع العلمية كدراسة (Alhadedy & 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 الأداة:

تم التأكيد من صدق المحتوى للأداة من خلال عرضها على (10) ممكين 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 تدرج تحته، وكذلك إضافة أو حذف أية عبارات أو أية مقتراحات أخرى يرونها مناسبة قد تثير الدراسة، حيث تم اعتماد نسبة 75% لمدى انسجام الفقرات التي تتفق مع آراء الممكين وحذف الفقرات التي لم تتحقق هذه النسبة، ثم قام الباحث بجمع وتقييم الاستثمارات والخروج بها على النحو المستخدم في الدراسة الحالية، واستقرت الأداة في صورتها على (48) فقرة شملت ستة مجالات (ملحق رقم 2).

ثبات الأداة:

للحصول على ثبات أدلة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً من خارج عينة الدراسة الحالية، ثم قام باستخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا'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 وفقاً 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:

تطبق بدرجة قليل جداً	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة كبيرة جداً
1	2	3	4	5

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 بنى هانى

$$0.8 = 5 \div 4 .2$$

$$.3 \quad 1.8 = (أقل قيمة 9) + 0.8$$

.4. يتم زيادة 0.8 لكل قيمة ويشكل 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 متوسط	من 3.4 - أقل من 4.2
مرتفعة	من 4.2 - 5

رابعاً : خطوات تطبيق الاستبانة:

- بعد ان تم اختيار الاستبانة وإعدادها بصورةها النهائية، قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:
- تم توزيع(400) استبانة على أفراد عينة الدراسة وذلك خلال الفترة 29/10/2014-13/10/2014، داخل مباني كلية علوم الرياضة وذلك من خلال الانقاء بالطلبة في قاعة التدريس وخلال المحاضرات النظرية والعملية، دون تحديد لنوع المحاضرة أو الطالب.
 - قام الباحث بالإشراف الكامل على توزيع الاستبيانات وتطبيقاتها على عينة الدراسة.
 - تم استعادة 397 استبانة.
 - تم استبعاد 10 استبيانات لعدم مطابقتها واستيفائها الشروط.
 - بلغ عدد الاستبيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي 387 استبانة.

خامساً: متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وتتضمن متغيران:

- نوع الاجتماعي: وله مستويان اسمايان (طالب، طالبة).
- 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 مئوية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـإجابات عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـإجابات عينة الدراسة على مستوى مجالات الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة (ن=387)

الفقرات	ال المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	مستوى الأداء
7-1	التنظيم	4.01	0.751	2	أعلى من المتوسط
17-8	التعامل مع الطالبة	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	الأنشطة 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 بنى هانى

يتضح من نتائج الجدول (4) ان مستوى الأداء التدريسي الكلى 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)، وختلفت 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 الإيجابي 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 ويتسلل 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 بأدائهم، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (Carmen, Enrico & Baltsar, 2000) التي أشارت إلى مقدرة المدرس إيصال المحتوى التدريسي إلى الطلبة بشكل واضح وسليم وكذلك القدرة على القيام بالمهام التدريسية بنجاح، واستخدام اللغة الساليمة والخبرة في التدريس، وختلفت مع دراسة (AlJaafreh, 2015) والتي أشارت أن مستوى تقويم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بمجال التنظيم فقد جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.751)، وبمستوى أعلى من المتوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى أن من مهام عمل المدرس أن يقوم وبشكل متسلل بتوضيح التعليمات الخاصة بسير المحاضرة ويتبع الطلبة ويراقب أدائهم ويقوم بتصحيح الأخطاء ويشرف بصورة مباشرة على كل ذاك، 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 وجليلة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة (Beuckelaer, Lievens & Bücker, 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 & Baltsar, 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 الأنشطة 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 للاشطة اللامنهجية، ويسمح بذلك بيسير 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 بمثل هذه الأنشطة، 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 مؤة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة لإجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار(t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

ن = (387)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مجال التنظيم.	طالب	204	4.42	0.531	*8.148	0.001
	طالبة	183	3.63	0.761		
مجال التعامل مع الطلبة.	طالب	204	4.25	0.695	*5.478	0.001
	طالبة	183	3.63	0.767		
مجال التقويم.	طالب	204	4.12	0.607	*4.011	0.001
	طالبة	183	3.71	0.696		
مجال التعليم.	طالب	204	4.31	0.504	*4.532	0.001

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بنى هانى

		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 ($\alpha \geq 0.05$).

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 ($\alpha \geq 0.05$), وقد كانت الفروق لصالح الطلاب على حساب الطالبات ذوات المتوسط الحسابي الأقل.

يعزو 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 إطار المحاضرة، وكذلك فإن طبيعة المواد التي يتم تدريسها في الكلية يوجد بها ما يقارب 50% مواد ذات طابع عملي تطبيقي وهذه المواد في الغالب يتتفوق فيها الطلبة الذكور عن الإناث، وهذا يعكس الاتجاه الإيجابي في تقييم أداء المدرسين من قبل الطلبة الذكور بصورة أعلى من الإناث، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Almaani,2014) التي اشارت إلى عدم وجود فروق على متغير النوع الاجتماعي.

التساؤل الثالث: هل هناك 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 المعدل التراكمي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لإجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة والجدوال 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 تبعاً لمتغير المعدل التراكمي ن=387

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المعدل التراكمي	المجالات
0.849	4.00	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال التنظيم.
0.862	4.20	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.726	4.03	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.622	4.02	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
0.860	3.88	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال التعامل مع الطلبة.
0.826	4.10	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.798	3.83	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.606	4.15	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
0.703	3.77	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال التقويم.
0.763	4.08	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.628	4.00	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.630	3.94	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
0.750	3.89	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال التعليم.
0.825	4.11	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.591	4.21	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.653	4.15	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
1.079	3.34	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال الأنشطة الجامعية.
0.926	3.72	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
1.028	3.42	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.846	3.32	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
0.739	3.71	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	مجال إدارة المحاضرة.
0.656	3.74	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.795	3.66	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.590	3.70	69	فأكثـر (ممتاز) 84	
0.702	3.80	78	من 60 - أقل من 68 (مقبول)	الأداء التدريسي (الدرجة الكلية).
0.699	4.01	111	من 68 - أقل من 76 (جيد)	
0.643	3.87	129	من 76 - أقل من 84 (جيد جداً)	
0.539	3.92	69	فأكثـر (ممتاز) 84	

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بنى هانى

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 تبعاً لمتغير

المعدل التراكمي ن= (387)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة	F
مجال التنظيم	بين المجموعات	1.053	3	0.351	0.626	0.585
	داخل المجموعات (الخطأ)	98.939	384	0.600		
	الكلي	99.992	387			
مجال التعامل مع الطلبة	بين المجموعات	3.167	3	1.056	0.170	1.695
	داخل المجموعات (الخطأ)	102.791	384	0.623		
	الكلي	105.958	387			
مجال التقويم	بين المجموعات	2.073	3	0.691	0.218	1.494
	داخل المجموعات (الخطأ)	76.310	384	0.462		
	الكلي	78.384	387			
مجال التعليم	بين المجموعات	2.687	3	0.896	0.147	1.814
	داخل المجموعات (الخطأ)	81.435	384	0.494		
	الكلي	84.122	387			
مجال الانشطة الجامعية	بين المجموعات	3.786	3	1.262	0.279	1.290
	داخل المجموعات (الخطأ)	161.362	384	0.978		
	الكلي	165.148	387			
مجال إدارة المحاضرة	بين المجموعات	0.146	3	0.049	0.962	0.096
	داخل المجموعات (الخطأ)	84.144	384	0.510		
	الكلي	84.290	387			
الأداء التدريسي الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.919	3	0.306	0.544	0.715
	داخل المجموعات (الخطأ)	70.653	384	0.428		
	الكلي	71.572	387			

يتبيّن 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 تُعزى للمعدل التراكمي، اعتماداً على عدم معنوية قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ويُعزو 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 وتقييم التغذية الراجعة للطلبة تكون بصورة مشابهة سواء كان ذلك في المحاضرات النظرية أو العملية ولا يعتمد في تعامله مع الطلبة على معدلاتهم التراكمية بمقدار درجة تقاعدهم خلال الحصة الصحفية، 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، وانتفقت 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 تقواط 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 بنى هانى

الوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يمكن تقديم الوصيات التالية:

1. العمل على وضع سلم حواجز 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 مهاراتهم التدريسية والوصول بها إلى مستويات عالية.
3. الاستفادة من تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس، وتوظيفها بشكل يطور الأداء مستقبلا.
4. ربط ترقية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، بمقدار ما يقوم به من انشطة 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

- الجعافرة، 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.
- حلوة، 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 ومشريفهم 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.
- الخثيله، هند ماجد (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمتمالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود بالسعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد (12)، العدد (2)، المملكة العربية السعودية.
- الريبيعي، محمود، ومحمود، أمنه، وعلى، 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.
- شحاته، محمد محمد (2007). تدريس التربية الرياضية، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
- العطوي، ابراهيم راشد (2012). أثر استخدام استراتيجية قباعات التفكير المست في تحصيل طلاب الصف الخامس في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
- عكاشه، بكر والحايك، صادق (2013)، دراسة تقويمية 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 بنى هانى

عكور، أحمد (2012). "تقييم فاعلية الأداء التدريسي لطلبة مساق نظريات تدريب الكرة الطائرة في جامعة البرموك"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد 2، ص 331-357، عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين محمود (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته*، وتوجهاته . المعاصرة، دار الفكر العربي، ط 1، 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 ص 1-17، الجامعة الأردنية.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد، وقطامي نايفه (2000). *تصميم التدريس*، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان، الأردن

محافظة، سامح (2009). *معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفایاته. المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية، والنفسيّة في ضوء تحديات العصر*، جامعة دمشق، كلية التربية، من 25-2009/10/27

مطرانة، محمد (2014). "دراسة تحليلية لنقديم برنامج الماجستير لكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

المعاني، عاشر عط الله (2014). *دراسة تحليلية الواقع 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، ج 1.

يوسف، حبيب (2009). *تقدير الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفایات 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.
- Alhadeed, 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 Bücker, 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.

مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة
زين العابدين محمد بنى هانى

- 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.
- Mahafda, 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://ll>.

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-tex and at the end of the paper.. The first time the author cites a source, the note should include the full publishing information. Subsequent references to the same source that has already been cited should be given in a shortened form.

Basic Format

Books

The information should be arranged in five units: (1) the author's last name followed by the first and middle names (2) date of the author's death in lunar and solar calendars. (3) the title and subtitle of the book in bold print (4) name of translator or editor/compiler (5) edition number, publisher, date and place of publication, a number (for a multivolume work), and page(s) number.

See the Arabic version of this manual for an example.

Manuscripts:

(1) author's last name, followed by first and middle names and date of death (2) title of the manuscript in bold print (3) place, folio number and/or page number.

Articles in Periodicals:

(1)author's last name (2) title of the article in quotation marks (3) title of the journal in bold print (4) volume, number, year and page number.

Edited Books (Conference Proceedings, dedicated books)

(1) author's last name (2) title of the article placed in quotation marks (3) title of the book in bold print (4) name(s) of the editor (5) edition, publisher, date and place of publication (6) page(s) number.

- Contributors should consistently use the transliteration system of the Encyclopedia of Islam, which is a widely acknowledged system.
- Qurānic verses are placed in decorated parentheses, ﴿﴾ with reference to the name of the Surat and number of the verse. The Prophet Tradition is placed in double parentheses like this: (()) when quoted from the original sources of the Prophet Tradition .

In the Name of Allah the Most Compassionate, the Most Merciful

**Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
"Humanities and Social Sciences Series"
Published by Mu'tah University**

Conditions of Publication

1. The journal publishes original work in humanities and social sciences written in Arabic and English providing that the manuscripts have not been published or submitted for publication elsewhere, and the main author must present a written declaration to this effect. A copy of the declaration form can be obtained from the University's web site.
2. The manuscripts submitted are reviewed by academics specialized in their fields and in accordance with the academic regulations adopted by the journal.

Instructions for Authors

- 1- The manuscripts should 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. Saraireh (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-Buhūth 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-Buhūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by

MU'TAH UNIVERSITY