المجلد (33) العدد (2) 2018 ISSN 1021 - 6804

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

المجلد (33) العدد (2) 2018 ISSN 1021 - 6804

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة مؤتة
MUTAH UNIVERSITY
Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
مجلة مؤتة للبحوث والدراسات

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.

هيئة التحرير

رئيس التحرير
عميد البحث العلمي
الأستاذ الدكتور أحمد خلف السكارنه

الأعضاء

الأستاذ الدكتور مصلح الصرايرة — الأستاذ الدكتور علي العضايلة
الأستاذ الدكتور حسن الطويل — الأستاذ الدكتور حمد العزام
الأستاذ الدكتور محمد القرالة — الأستاذ الدكتور باسم الحوامدة

أمين السر
رزان المبيضين

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

مدير دائرة المجلات العلمية
د. خالد أحمد الصرايرة

مديرة دائرة المطبوعات
سهام الطراونة

الإشراف
د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة
عروبة الصرايرة

المتابعة
سلامة الخرشة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن
- الأستاذ الدكتور ظافر الصرايرة، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور أحمد خلف السكارنة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور يافي لي، جامعة ويسكانسون–ماديسون، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة تيريزا فرانكلين، جامعة أوهايو، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة أنعام الور، جامعة ايسيكس، بريطانيا
- الأستاذ الدكتور جورج قريقوري، جامعة بوخارست، رومانيا
- الأستاذ الدكتور محمد مجتبى خان، جامعة ميليا الإسلامية، الهند
- الأستاذة الدكتورة روزني باكير، جامعة ماليزيا بيرليس، ماليزيا
- الأستاذ الدكتور خالد دهاوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر
- الأستاذ الدكتور طلال الأمين، جامعة الأمير محمد بن فهد، السعودية
- الأستاذ الدكتور أحمد العموش، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة
- الأستاذ الدكتور محي الناجي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

مؤتة للبحوث والدراسات

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

كلمة المحرر

تصدر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات في سلسلتها الإنسانية والاجتماعية منذ عام 1986، وهي مجلة علمية محكمة ومفهرسة، وتصدر بشكل منتظم وبواقع مجلد واحد في كل عام منذ تأسيسها، يحتوي المجلد على ستة أعداد ويضم العدد الواحد عشرة أبحاث، ويشرف على تحريرها هيئة من الأساتذة المتخصصين والأكاديميين في مختلف الدراسات الإنسانية والاجتماعية، ورقم تصنيفها الدولي (ISSN 1021-6804) . تقوم المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة التي تسهم بنشر العلم والمعرفة في كافة التخصصات الإنسانية والاجتماعية. وتخضع الأبحاث المقدمة للنشر إلى معايير دقيقة تشمل التدقيق الفني والتحكيم العلمي من قبل محكمين إثنين للتحقق من صلاحية البحث للنشر.

وقد حظيت المجلة بسمعة رائدة محلياً وإقليمياً على مدار الثلاث عقود الماضية، فأصبحت مجلة معتمدة لغايات النقل والترقية للباحثين في كافة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، بشكل خاص، والعالم العربي، بشكل عام، وهذا يبرر العدد الكبير والمتزايد من الأبحاث الذي يرد إلى المجلة من جامعات ومؤسسات ومراكز بحثية محلية وإقليمية ودولية، ولضمان جودة الأبحاث المنشورة في المجلة، فإنها تتبع معايير وضوابط وإجراءات تضمن جودة المنتج البحثي وتتضمن:

1. قواعد النشر
2. المواصفات الفنية
3. إجراءات النشر
4. أخلاقيات النشر

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ.د. أحمد خلف السكارنه

1. قواعد النشر.

انسجاماً مع الخطة الاستراتيجية لجامعة مؤتة ورؤيتها للوصول إلى تحقيق معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية لعمادة البحث العلمي ورؤيتها التي تنص على: **(نحو عمادة حاضنة لبحث علمي متميز يرتقي بتصنيف الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً)** ورسالتها التي تتضمن: **(تأمين بيئة قادرة على إنتاج بحوث علمية تسهم في تعزيز دور الجامعة في البحث والابتكار محلياً وإقليمياً وعالمياً)**

فقد ارتأت عمادة البحث العلمي تطوير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات للوصول إلى قواعد البيانات العالمية، مثل: SCOPUS, ISI, PubMed والارتقاء بعامل التأثير (Impact Factor) للمجلة، لوصول الانتاج البحثي للمؤلفين إلى العالمية.

وبناء عليه، وعند تقديم أبحاثكم للنشر في المجلة، يراعى الآتي:

1. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية (APA)، للاطلاع على الدليل المختصر لطريقة التوثيق، ولمزيد من الأمثلة، يرجي زيارة الموقع التالي: http://www.apastyle.org/ وموقع المجلة على الرابط: https://ejournal.mutah.edu.jo
2. تكتب جميع المراجع العربية باللغة الإنجليزية في المتن وفي قائمة المراجع.
3. ترجمة كافة المراجع غير الإنجليزية (بما في ذلك المراجع العربية) إلى اللغة الإنجليزية، مع ضرورة ابقاء القائمة العربية موجودة.
4. اذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنه) فيتم عمل Transliteration أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية، (Fiqih Alsunah) .
5. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية (Alphabets) بما يتناسب مع نظام APA.
6. يجب الالتزام بالمواصفات الفنية لتحرير المخطوط المبينة على موقع المجلة، علماً بأن البحث يخضع للتدقيق الفني عند استلامه. وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.
7. يتم تسـليم البحث والملفات المطلوبة والنماذج الخاصة بهـا الكترونياً على الموقع https://ejournal.mutah.edu.jo/ والمبينة في الجدول التالي.
8. عدم الالتزام بأي من النقاط السابقة يعفي المجلة من السير في إجراءات التحكيم

الرقم	اسم الملف	ملاحظات
.1	رسالة تغطية **Cover Letter**	توجه الى رئيس التحرير
.2	صفحة الغلاف **Title Page**	يكتب التالي باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة الغلاف وحسب الترتيب التالي: 1. عنوان البحث 2. اسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع. 3. العنوان البريدي 4. الرتبة العلمية 5. البريد الإلكتروني 6. رقم الهاتف
.3	ملخص البحث **Abstract**	يكتب الملخص باللغتين العربية والإنجليزية بحيث لا يزيد الملخص عن (150) كلمة والكلمات المفتاحية **(keywords)** عن خمس كلمات.
.4	البحث **Research Document**	يجب أن تلتزم وثيقة البحث بالمتطلبات التالية: 1. عدم وجود اسم الباحث (الباحثين). 2. أن لا يحتوي البحث على أي معلومات تشير إلى الباحث (الباحثين). 3. أن يكون التوثيق للمراجع في المتن **(In-text Citation)** باللغة الإنجليزية. 4. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية **(APA)**. 5. الالتزام بالمواصفات الفنية لطباعة البحث. 6. تخضع البحوث للتدقيق الفني قبل السير في إجراءات التحكيم.
.5	قائمة المراجع **References**	يجب أن تلتزم قائمة المراجع بالمتطلبات التالية وترسل في نفس الملف: 1. تكتب المراجع (الواردة في البحث باللغة الإنجليزية) في القائمة النهائية مرتبة حسب الحروف الهجائية **(Alphabets)**. 2. إذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنة) فيتم عمل **Transliteration** أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية (**Fiqih Alsunah**). 3. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية **(Alphabets)** بما يتناسب مع نظام **APA**. 4. الإبقاء على قائمة المراجع العربية وادراجها في نهاية الملف بعد المراجع المترجمة.
.6	التعهد Pledge	يلتزم الباحث بتعبئة التعهد

2. **المواصفات الفنية.**

يجب الالـــتزام بالمواصفات الفنيـــة لتحريـــر المخطوط والموجـــودة على الرابـــط: https://ejournal.mutah.edu.jo ، حيث يخضع البحث للتدقيق الفني عند استلامه، وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.

3. **إجراءات النشر.**

1. يُقدم البحث للنشر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة الكترونياً على موقع المجلة https://ejournal.mutah.edu.jo.
2. يوقع الباحث على تعهد النشر وفق نموذج خاص تعتمده المجلة.
3. يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة، ويسجل في السجلات المعتمدة.
4. يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التدقيق الفني والتحكيم الأولي من هيئة التحرير؛ لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
5. يرسل البحث إلى محكمين اثنين على أن يقوم كلاً منهما بالرد في مدة أقصاها شهر، وفي حال عدم الرد ضمن الموعد المحدد يتم ارسال البحث إلى محكم آخر، وبناء عليه يكون قرار هيئة التحرير على النحو الآتي:

أ. يُقبل البحث للنشر في حالة ورود تقارير إيجابية من المحكمين الإثنين، وبعد أن يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، إن وجدت.

ب. في حال ورود تقارير سلبية من كلا المحكمين يرفض البحث.

ج. في حالة ورود رد سلبي من أحد المحكمين ورد إيجابي من المحكم الثاني يرسل البحث إلى محكم ثالث للبت في أمر صلاحيته للنشر.

6. إذا كان الباحث من جامعة ما فلا يجوز أن يُحكَّم البحث من قبل زميل يعمل في الجامعة نفسها.
7. يجب على الباحث بعد إبلاغه بإجراء التعديلات أن يقوم بذلك وفق ملاحظات المحكمين في مدة أقصاها أسبوعين من تاريخه، وفي حال عدم استجابة الباحث ضمن المدة المحددة يتم وقف إجراءات السير في نشر البحث.
8. إذا أفاد المحكم (مراجع التعديلات) أن الباحث لم يقم بالالتزام بإجراء التعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة ثانية وأخيرة مدتها أسبوعين للقيام بالتعديلات المطلوبة، وإلاّ يرفض البحث ولا ينشر في المجلة.
9. تمنح رسالة القبول بعد إجراء التدقيق الفني المترتب على البحث بعد التعديل.
10. ترتب البحوث المقبولة في المجلة وفقا لسياسة المجلة.
11. ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة، أو هيئة التحرير، أو القائمين عليها.

4. أخلاقيات النشر.

تلتزم هيئة التحرير والمحكمون والباحثون بأخلاقيات النشر التالية:

أولاً: واجبات هيئة التحرير

1. العدالة والاستقلالية: يقوم المحررون بتقييم المخطوطات المقدمة للنَّشر على أساس الأهمية والأصالة وصحة الدراسة ووضوحها وأهميتها لنطاق المجلة، بغض النظر عن جنس المؤلفين أو جنسيتهم أو معتقدهم الديني بحيث يتمتع رئيس التحرير بسلطة كاملة على كامل المحتوى التحريري للمجلة وتوقيت نشره.
2. السرية: هيئة التحرير وموظفوا التحرير مسؤولون عن سرية أية معلومات حول البحث المقدم وعدم إفشاء هذه المعلومات إلى أي شخص آخر غير المؤلف والمحكمين والهيئة الاستشارية كلٌ وفقاً لاختصاصه.
3. الإفصاح وتضارب المصالح: هيئة التحرير مسؤولة عن عدم استخدام معلومات غير منشورة موجودة في البحث المقدم لأغراض النشر دون موافقة خطية صريحة من المؤلفين، ويجب على عضو هيئة التحرير الإفصاح عن وجود أي تضارب في المصالح مع أي من المؤلفين. مثل علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين؛ بدلاً من ذلك، سوف يطلبون عضو خارجي للتعامل مع المخطوطة.
4. قرارات النشر: تحرص هيئة التحرير على أن تخضع جميع الابحاث المقدمة للتحكيم من قبل اثنين على الأقل من المحكمين الذين هم خبراء في مجال البحث. وتعتبر الهيئة مسؤولة عن تحديد أي من الابحاث المقدمة إلى المجلة التي سيتم نشرها، بعد التحقق من أهميتها للباحثين والقراء.

ثانياً: واجبات المحكمين.

1. المساهمة في صنع قرارات هيئة التحرير.
2. السرعة والدقة في الوقت: أي محكم يشعر بعدم قدرته على مراجعة البحث لأي سبب كان يجب عليه إخطار هيئة التحرير على الفور ورفض الدعوة للتحكيم بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
3. السرية: أي أبحاث وردت للمجلة للتحكيم والنشر هي وثائق سرية؛ لذا يجب ألا تظهر أو تناقش مع الآخرين إلا إذا أذن بها رئيس التحرير وينطبق هذا أيضا على المحكمين المدعوين الذين رفضوا الدعوة للتحكيم.

4. معايير الموضوعية: يجب مراجعة وتحكيم الأبحاث بموضوعية وأن تُصاغ الملاحظات بوضوح مع الحجج الداعمة، بحيث يمكن للمؤلفين استخدامها لتحسين أبحاثهم بعيداً عن النقد الشخصي للمؤلفين.
5. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على أي محكم مدعو للتحكيم أن يُخطِّرْ هيئة التحرير على الفور بأن لديه تضارب في المصالح ناجم عن علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
6. المحافظة على سرية المعلومات أو الأفكار المتميزة غير المنشورة والتي تم الكشف عنها في الأبحاث المقدمة للتحكيم وعدم استخدامها دون موافقة كتابية صريحة من المؤلفين وينطبق هذا أيضاً على المحكمين المدعوين الذين يرفضون دعوة التحكيم.

ثالثا: واجبات المؤلفين.

1. معايير إعداد البحث: يجب على المؤلفين الالتزام بالقواعد والإجراءات والمواصفات الفنية وأخلاقيات النشر الموجودة على موقع المجلة.
2. السرقة الأدبية: لا يجوز بأي حال من الأحوال الاعتداء على حق أي مؤلف آخر بأي صورة من الصور فالقيام بهذا العمل يعتبر سرقة أدبية ويتحمل من قام بهذا العمل كامل المسؤولية القانونية والأدبية عن ذلك.
3. الأصالة: يجب على المؤلفين التأكد من تقديم أعمال أصيلة تماما، وتوثيق أعمال أو كلمات الباحثين الآخرين التي تم الرجوع اليها في بحثهم. وينبغي أيضا الاستشهاد بالمنشورات المؤثرة في مجال البحث المقدم. فأخذ المعلومة دون توثيق المصدر بجميع أشكاله يُشكل سلوكاً غير أخلاقي للنشر ويأخذ أشكالاً عديدة، مثل اعتماد بحث على أنه للمؤلف نفسه، نسخ أو إعادة صياغة أجزاء كبيرة من بحث أخر (دون الإسناد) .... الخ.
4. عدم إرسال البحث إلى مجلات مختلفة وبشكل مُتزامِن: يجب على المؤلف عدم إرسال أو نشر نفس البحث في أكثر من مجلة واحدة. وبالتالي، لا ينبغي للمؤلفين أن يُقدِموا مخطوطة سبق نشرها في مجلة أُخرى وذلك لأن تقديم بحث بالتزامُن مع أكثر من مجلة واحدة هو سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
5. تأليف المخطوطة: يجب أن يتم إدراج الأشخاص الذين يستوفون معايير التأليف التالية كمؤلفين في البحث بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية العامة عن المحتوى: (1) تقديم مساهمات كبيرة في تصميم أو تنفيذ أو الحصول على البيانات أو تحليل أو تفسير الدراسة؛ (2) المساهمة في صياغة وكتابة محتوى البحث أو مراجعته. (3) مراجعة النسخة النهائية من البحث والموافقة عليها وعلى تقديمها للنشر. إضافة إلى ذلك هناك أشخاص لا يستوفون معايير التأليف فيجب ألا يُدْرَجوا كمؤلفين، ولكن يجب ذكرهم في قسم "شكر وتقدير" بعد الحصول على إذن كتابي منهم.
6. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي تضارُب في المصالح مع جهات لا تعلمها هيئة التحرير يمكن أن يكون له تأثير على البحث. ومن أمثلة التضارب المحتمل في المصالح التي ينبغي الإفصاح عنها مثل العلاقات الشخصية أو المهنية، والانتماءات، والمعرفة في الموضوع أو المواد التي نوقِشَتْ في البحث.
7. المخاطر والمواد البشرية أو الحيوانية: إذا كان العمل ينطوي على استخدام مواد كيميائية أو إجراءات أو معدات لها أي مخاطر غير عادية، فيجب على المؤلفين تحديدها بوضوح في البحث. وكذلك إذا كان العمل ينطوي على استخدام أو إجراء تجارب على البشر أو الحيوانات في بحثهم، فيجب على المؤلفين التأكد من أن جميع الإجراءات تم تنفيذها وفقاً للقوانين والتعليمات ذات الصلة وأن المؤلفين قد حصلوا على موافقة مسبقة بهذا الخصوص. وكذلك ويجب مراعاة حقوق الخصوصية الخاصة بالمشاركين من البشر.
8. التعاون: يجب على المؤلفين التعاون بشكل كامل والاستجابة الفورية لطلبات المُحررين بشأن البيانات الأولية والتوضيحات وإثبات الموافقات الأخلاقية وموافقات المرضى وأذونات حقوق الطبع والنشر. وفي حالة اتخاذ قرار أولي بشأن إجراء التعديلات الضرورية على البحث، يجب على المؤلفين الاستجابة لملاحظات المحكمين بشكل منهجي ويقوموا بإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقديمها إلى المجلة بحلول الموعد النهائي المحدد.
9. الأخطاء الأساسية في الأعمال المنشورة: عندما يكتشف المؤلفون أخطاء كبيرة أو عدم دقة في أعمالهم المنشورة، فإن عليهم الالتزام بإخطار محرري المجلة أو الناشر فوراً والتعاون معهم إما لتصحيح البحث أو سحبه.

رئيس تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

مؤتة للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكّمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي – جامعة مؤتة

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

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

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

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

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

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

ج– (1,5) دينار ونصف للعدد الواحد.

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

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

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي

جامعة مؤتة

الرمز البريدي (61710) مؤتة/ الأردن

Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)

Fax. +962-3-2370706

Email: darmutah@mutah.edu.jo

http://www.mutah.edu.jo/dar

المحتويات

* أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة 13–56
منى نواش المعايطه، معتصم الشطناوي

* معوقات استخدام مكتبات المدارس الثانوية الحكومي في محافظة الكرك كما يراها مدراء المدارس وأمناء المكتبات 57–86
يونس أحمد الشوابكة، يونس أحمد أبو سمهدانه

* شروط مسكن الزوجية في قانون الأحوال الشخصية الأردني 87–110
سناء جميل علي الحنيطي، خلوق ضيف الله محمد آغا

* أثر استراتيجية تدريس قائمة على عادات العقل في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الاسلامية 111–154
سميحة ابراهيم الخرشة

* قلق المنافسة وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن 155–192
بلال عوض خلف الضمور، هاشم محمد إبراهيم

* أثر استخدام ثلاثة أنواع من الإطالة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية 193–230
وليد يوسف الصالح الحموري، محمد حسن ابو الطيب، رائع خريسات

* الجهاد في الشريعة ودوره في تنظيم العلاقة مع الآخر 231–254
نايل ممدوح أبوزيد

* دراسة تحليلية لمضمون رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية للفترة (1983–2013) 255–282
حسن علي أحمد بني دومي

* درجة امتلاك أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية لكفايات التعلم الإلكتروني 283–332
وليد عبدالهادي العويمر، حسن عبدالله العايد، مصطفى عودة جويفل،
خالد حامد شنيكات

* Negative Concord in Modern Standard Arabic 13–55
Atef Atallah Alsarayreh

أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

منى نواش المعايطه *

معتصم الشطناوي

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطه متبعة القياس القبلي والبعدي، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (22) طالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وضمت(12) طالبة، والمجموعة الضابطة (10) طالبات وتم إجراء الاختبارات القبلية وبعدها طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية لمدة (8) أسابيع بواقع وحدتين تدريبيتين في الأسبوع، وبمعدل (75) دقيقه لكل وحده تدريبية وبعدها تم إجراء الاختبارات البعدية، أما المجموعة الضابطة فطبق عليها البرنامج التقليدي.

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي على تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز، وإلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

وأوصى الباحثان باستخدام البرنامج التدريبي المقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز للارتقاء بالمستوى البدني للطالبات، وأوصى الباحثان وبوضع البرامج التدريبية المقننة لما لها من فائدة في رفع المستوى البدني للطالبات.

* كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 24/ 8/2015 م. تاريخ قبول البحث: 9/ 10/ 2016.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

The Impact of the Proposed Training Program on Improving Some Elements of Physical Fitness that Relate to Some Gymnastics Skills for Female Students in the Faculty of Sport Sciences at the University of Mu'tah

Muna Nawwash Al. Ma'itah

Motasm Al. Shtnawe

Abstract

This study aimed at identifying the impact of proposed training program on improving some elements of physical fitness that relate to some skills in gymnastics. The researchers used the experimental method for the two groups: The experimental and the control group, using pre and post evaluation. The study sample was chosen randomly; it consisted of 22 female students from the Faculty of Sports Science at University of Mu'tah . The students were divided into two groups: the experimental group which consisted of 12 female students, and the control group which consisted of (10) female students. First, pre testing was taken and then the training program was applied to the experimental group for a period of 8 weeks with about two units per week, with an average of (75) minutes for each training unit. After that, the post testing was applied to the experimental group, while the traditional program was applied to the control group.

After doing the necessary statistical processing, the study results suggested that the proposed training program has a positive effect on improving some elements of the physical fitness that relate to some skills in gymnastics, and that the members of the experimental group outweighed the members of the control group.

The researchers recommended using the proposed training program to improve some elements of the physical fitness that relate to some skills of gymnastics in order to improve the physical level of the female students. The researchers recommended using the standardized programs due to their impact on improving the physical fitness of the female students.

مقدمة الدراسة:

تلعب التربية الرياضية دوراً هاماً في حياة الفرد والمجتمع، لما لها من أهمية بالغة في نمو الفرد بشكل كامل في جميع النواحي، فهي ليست حركات عشوائية وإنما هي تربية كاملة عن طريق الممارسة وهي نشاط وسيلته الأولى حركة الجسم.

هذا وقد أحدث التطور التكنولوجي الكبير الذي حصل خلال السنوات الأخيرة في العالم تغيرا على جميع مجالات الحياة، ومنها الرياضية بحيث ظهرت الأساليب العلمية الحديثة في التدريب، وذلك من خلال الاهتمام بالفرد في العديد من النواحي البدنية والفنية والخططية والنفسية، مما أدى إلى الارتقاء بمستوى اللاعبين نحو الأفضل، بحيث لم تعد عملية التدريب عبارة عن عمليه عشوائية وغير منظمة بل أصبح التخطيط السليم هو السمة البارزة في عملية التدريب، إذْ اتجهت العديد من الدول المتقدمة إلى توجيه طاقاتها وإمكاناتها المادية والعلمية نحو بناء فرق قادرة على تقديم المستوى الأمثل في الأداء. (Al-Sa'ab, 2002)

فالتدريب الرياضي لأي لعبة من الألعاب ليس بالعملية السهله لأنه يتعامل مع إنسان يتكون من الخلايا والأجهزة التي يجب أن تتكيف مع هذا التدريب، فالإعداد البدني والمهاري يمثلان العنصر الأساس الذي يتطلب العديد من المواصفات الجسمية والبدنية. (Melhem, 1999)

وتعتبر رياضة الجمباز من الرياضات ذات الأهمية الكبرى في برامج التربية الرياضية، التي تعمل على إشباع حاجات الشباب وتلائم مراحلهم العمرية المختلفة، وهي مثلها في ذلك مثل أي نشاط فردي آخر، إذْ تعمل على تزويد الفرد بالمهارات التي تستمر معه لممارستها في المستقبل، إذْ أنها تساهم بدرجة كبيرة في تنمية أوجه معينة للياقة البدنية وتطويرها والارتقاء بها. (Barham, 1995)

وهي كسائر الرياضات التي تعتمد على أسلوب التدريب الصحيح للوصول للأداء المهاري السليم إذ أن هذه الرياضة هي عبارة عن مجموعة مركبة من الحركات الصعبة، ونظرا لصعوبتها وتنوع حركاتها يجب التركيز على القدرات البدنية الخاصة بها. (Al-Ghazzawi, 2008)

وتعتمد هذه الرياضة على مجموعة من عناصر اللياقة البدنية التي تتناسب مع متطلبات أدائها، وقد اتفق عدد من الباحثين على أهمية توفر هذه العناصر بدرجة عالية حتى يتمكن اللاعب من أداء المهارات بإتقان وفاعلية أكبر وتتمثل هذه العناصر بـ: القوة العضلية، المرونة، الرشاقة، التوافق، السرعة الحركية والتوازن. (Al-Rubaie, 1996)

ونظرا لأهمية اللياقة البدنية للأفراد والمختصين في التربية الرياضية ومنهم طلبة كلية علوم الرياضية، فأنه يجب أن يكون لديهم قاعدة أساسية من اللياقة البدنية عند دخول هذه التخصصات، لأن اللياقة البدنية هي الأساس في إتقان جميع الألعاب الرياضية، وخاصة لعبة الجمباز، التي تحتاج لقدرات بدنية عالية عند ممارستها، لذلك من الضروري الاهتمام بتطوير عناصر اللياقة البدنية للطلبة الدارسين والممارسين للرياضة لرفع وتطوير مستوى اللياقة البدنية الخاصة بهذه الرياضة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الأبحاث والدراسات التي تبحث في تطوير عناصر اللياقة البدنية لدى الإناث في جنوب المملكة وعلى الأخص جامعة مؤتة كلية علوم الرياضة إذْ سيتم تسليط الضوء على جوانب الضعف لدى طالبات كلية علوم الرياضة في الحركات الأرضية في رياضة الجمباز التي تعتمد بالأساس على عناصر اللياقة البدنية الخاصة بكل حركة لتحسين مستوى الأداء المهاري بشكل جيد، علماً بأن رياضة الجمباز من المواد العملية الأساسية لطالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة وقد تكون نقطة بداية لتحسين عناصر اللياقة البدنية لجميع المواد العملية الأخرى ، وقد تعود هذه الدراسة بالفائدة للبعض من مدرسي المواد العملية المختلفة.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثين في مجال التدريب الرياضي والتدريس لمختلف المواد العملية التي من ضمنها مادة الجمباز في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، ومن خلال متابعتهما الحثيثة لرياضة الجمباز، فقد لاحظ الباحثان وجود قصور في الإعداد البدني بشكل خاص والمهاري بشكل عام في هذه الرياضة، إضافة إلى ضعف في برامج الإعداد البدني الخاص بمهارات الجمباز التي تبدأ بالحركات الأرضية، إذْ ينعكس ذلك على أدائهم بصورة سلبية، وترافق ذلك بعدم اهتمام الطالبات

بالجانب البدني ووعيهم في أهميتها بالنسبة للمهارات، ونظرا لأهمية اللياقة البدنية وتعدد عناصرها فقد تناول العديد من الباحثين في دراساتهم حيث ركزت على الجانب البدني والتمارين النوعية لتحسين الأداء المهاري في مختلف الرياضات ومن تلك الدراسات دراسة (Ismail, 2005) و دراسة (Al-mahsen, 2006) ودراسة (Al-Daoud, 2011) وهذا ما حدا بالباحثين إلى استخدام برنامج تدريبي مقترحٍ لتحسين القدرات البدنية الخاصة ببعض الحركات الأرضية في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. أثر البرنامج التدريبي المقترح لتحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز عند أفراد المجموعة التجريبية.
2. أثر البرنامج التدريبي التقليدي عند أفراد المجموعة الضابطة.
3. معرفة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لتحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة.

فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها يضع الباحثان الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: "الخطوات التنفيذية في صورة أنشطة تفصيلية من الواجب القيام بها لتحقيق الهدف". (Al-Baik, Abbas, 2003)

اللياقة البدنية: "القدرة على أداء نشاط بدني بحيوية دون الشعور بالتعب، وهي كفاءة البدن في مواجهة متطلبات الحياة". (Hassanein, 2004)

الجمباز: "تعتبر رياضة الجمباز من أنواع الرياضة الفنية الجمالية الصعبة، والتي تتطلب من الرياضي مهارات عالية وإعداد بدني ومهاري ونفسي من أجل ممارستها، وتتطلب عنصر القوة العضلية والسرعة والرشاقة بالإضافة إلى الجرأة والشجاعة والتصميم من أجل الوصول إلى مستويات متقدمة". (Barham, 1995)

محددات الدراسة:

المحدد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على الطالبات غير المسجلات في مساق الجمباز في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

المحدد الزماني: الفصل الثاني من العام الجامعي 2013/2012م خلال الفترة 2013/3/3 – 23 /2013/4.

المحدد المكاني: صالة الجمباز – كلية علوم الرياضة – جامعة مؤتة.

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت في التدريب الرياضي والمتعلقة بعناصر اللياقة البدنية للرياضيين بشكل عام وأهميتها لدى لاعبي الجمباز بشكل خاص، وقد قام الباحثان بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة ضمن مجالات الدراسة ومنها ما يلي:

قام (Fagien Baum et Al., 1993) وهدفت الدراسة الي تعرف تأثير برنامج لتطوير القوة العضلية على الأطفال في مرحلة ما قبل البلوغ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية من الذكور والإناث والبالغ عددهم (16) طفل، وأظهرت النتائج أن البرنامج

التدريبي أدى إلى زيادة القوة العضلية للأولاد والبنات في مرحلة ما قبل البلوغ.

أجرى (Markus Wellenreuter, 1997) دراسة هدفت إلى مقارنة القدرات البدنية العامة والمستوى المهاري لدى جمباز الرجال للمرحلة العمرية من8–12 سنة لمعرفة أيهما له تأثير على المستوى المهاري، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تم اختيار العينة بالطريقة العمدية وقوامها (28) لاعباً، وأظهرت النتائج لا يوجد تأثير نتيجة للتطبيق الاختبارات البدنية العامة على المستوى المهاري ويرجع ذلك إلى أن الاختبارات البدنية الخاصة هي التي لها علاقة بالمستوى المهاري.

قام (Winderson,1999) بدراسة هدفت للتعرف إلى أثر التدريب بالأثقال على الارتقاء بمستوى الصفات البدنية وبعض المحدودات الجسمية لعينة من تلاميذ المدارس الانجليزية وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبا، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وكانت أهم النتائج أن التدريب بالأثقال أثر إيجابياً على مستوى اللياقة البدنية والإقلال من مستوى الدهون لدى التلاميذ.

قامت (Hassan, 2001) بدراسة هدفت التعرف إلى تأثير المنهج التدريبي المقترح في تطوير بعض المهارات في الجمناستك الإيقاعي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة مكونة من (10) لاعبات ناشئات في الجمباز الإيقاعي من المركز التدريبي في مدرسة الحريري (الابتدائية) ببغداد، وتم اختيار العينة كمجموعة واحدة ثم تم تقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية مكونة من (5) لاعبات لكل مجموعة، وقد تم إعداد منهج تدريبي مقترح للقوة والمرونة للمجموعة التجريبية، وبعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج وساهم المنهج التدريبي المقترح إيجابياً في تطوير مهارات الجمناستك الإيقاعي من خلال الفروق المعنوية ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

وأجرى (Ismail, 2005) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح على تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية والمتطلبات الخاصة في الحركات الأرضية والتعرف إلى عناصر اللياقة البدنية والمتطلبات الخاصة بين الاختبارات القبلية والبعدية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن ناشئي الجمباز في محافظة نينوى من (9–12) سنة، والبالغ عددهم (12) لاعبا، قسموا بالطريقة العشوائية لمجموعتين متساويتن ضابطة وتجريبية كل مجموعة (6) لاعبين، وأظهرت النتائج تفوق الاختيارات البعدية في معظم متغيرات عناصر اللياقة البدنية الخاصة والمتطلبات الخاصة ومستوى الأداء المهاري لمجموعتي البحث. واثبت البرنامج

التدريبي فاعلية في كل عناصر اللياقة البدنية وفي تحسين المتطلبات الخاصة بالحركات الأرضية. لم تحقق المجموعة الضابطة التي استخدمت البرنامج التقليدي أي فاعلية في كل عناصر اللياقة البدنية وايضا في المتطلبات الخاصة بالحركات الارضية.

أجرى (Abdulmohsen, Abd, 2006) بدراسة هدفت التعرف إلى تأثير البرنامج التعليمي باستخدام التمارين المقترحة لتنمية القوة العضلية في تعليم مهارة الوقوف على اليدين على جهاز المتوازي، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي بطريقة المجموعات المتكافئة لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من لاعبي فريق الاتحاد المركزي الجمناســتيك في مدينة النجف للأعمار (10–11) سنة والبالغ عددهم (8) لاعبين، وتم اختيار اللاعبين بالطريقة العشوائية وقسموا إلى مجموعتين (٤ لاعبين للمجموعة الضابطة و ٤ لاعبين للمجموعة التجريبية)، وظهرت النتائج تطورا للقوة العضلية للعضلات العاملة على الأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية.

قام (Salman and Khanfar, 2006) بدراسة هدفت التعرف الى أثر برنامج تدريبي مقترح على تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى، والبالغ عددهم (34) طالبا، وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (17) طالبا لكل مجموعة تم توزيعهم عشوائيا، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة وأظهرت النتائج أن هناك تحسناً للمجموعتين بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي لكلا المجموعتين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر اللياقة البدنية (السرعة والرشاقة والقوة) بل هناك فرق بين المجموعتين في عنصر التحمل في الاختبار البعدي ولصالح التجريبية.

قام كل من (Kalliopi & spiridon, 2007) والتي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس الحركات الإبداعية والارتجالية على تحسين القدرة على تركيب وتكوين حركات جديدة في اللياقة البدنية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، لمجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، مستخدمين القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية لسنه الأولى، إذْ استخدمت المجموعة التجريبية عشرة دروس حركية في الإبداع وارتجال حركات مصاحبة للموسيقى باستخدام حل المشكلات، وذلك ضمن منهاج الرقص، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق شيئاً، واظهرت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي وذلك من

خلال مقياس يتضمن عشرة متغيرات.

قامت (Obeidat, 2008) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مقترح على تطوير مستوى تحمل القوة ومستوى الأداء لبعض مهارات الجمباز الفني للإناث، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، واختيار العينة بالطريقة العمدية، وتقسيمهن إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وضمت (10) طالبات وقامت بتطبيق البرنامج المقترح لمدة (8) أسابيع وبواقع (3) وحدات تدريبية أسبوعيا، ومجموعة ضابطة ضمت (8) طالبات طبقت البرنامج الاعتيادي في تدريس مساق الجمباز، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في جميع متغيرات الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في القياس البعدي على متغيرات الدراسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام (AL-Daoud, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض عناصر اللياقة البدنية والمهارية للاعبي كرة القدم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32)لاعبا من لاعبي نادي الحسين الرياضي للناشئين في العام (2010) وقسموا إلى مجموعتين(16) لاعب مجموعة ضابطة و(16) لاعباً مجموعة تجريبية، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتراوحت فئاتهم العمرية من (14–16) سنة، تم تطبيق البرنامج التدريبي لمدة (5) أسابيع وبواقع (6) وحدات تدريبية في الأسبوع، بعد إيجاد التكافؤ بين المجموعتين طبقا لمتغيرات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي المقترح في تطوير عناصر اللياقة البدنية والمهارية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الاختبارات لعناصر اللياقة البدنية والمهارية في القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

1. تعد من الدراسات القليلة في محافظات الجنوب التي يتم فيها بناء برنامج تدريبي مقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز على حد علم الباحثين.
2. تتناول الدراسة فئة مهمة من طالبات كلية علوم الرياضة غير المسجلات في مساق الجمباز.
3. تناولت هذه الدراسة أهم عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالحركات الارضية بالجمباز والتي تعد الركيزة الاساسية لهذه الرياضة.
4. اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من التمرينات البدنية والنوعية لتحسين مجموعة من عناصر اللياقة البدنية التي تعتمد عليها بعض الحركات في رياضة الجمباز.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم الثنائي باستخدام القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات غير المسجلات في مساق الجمباز على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012.

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طالبات كلية علوم الرياضة غير المسجلات في مساق الجمباز، إذْ اختار الباحثان (22) طالبة، تم تقسيمهن بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام المجموعة التجريبية (12) طالبة، والمجموعة الضابطة (10) طالبة، حيث أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (2,1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة بين المجموعتين (المجموعة التجريبية ن=12 والمجموعة الضابطة ن=10) للوزن والطول والعمر

المتغير	اللعبة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطول (سم)	ضابطة	154.8000	5.9591	-.442	.663
	تجريبية	155.8333	5.0061		
الوزن (كغم)	ضابطة	58.1000	9.5853	1.096	.286
	تجريبية	54.5000	5.6488		
العمر (سنة)	ضابطة	19.1000	.7379	.857	.402
	تجريبية	18.8333	.7177		

يبين الجدول (1) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت بين المجموعتين للوزن، والطول، والعمر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الوزن والطول والعمر عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات.

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت بين المجموعتين (المجموعة التجريبية ن=12 والمجموعة الضابطة ن=10) لعناصر اللياقة البدنية في القياس القبلي

العنصر	اللعبة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرونة (سم)	ضابطة	10.9000	3.4464	.590	.562
	تجريبية	9.8333	4.7641		
القوة (عدد)	ضابطة	10.2000	3.1903	-1.847	.080
	تجريبية	12.7500	3.2509		
التوافق (عدد)	ضابطة	3.4000	1.3499	-.500	.623
	تجريبية	3.6667	1.1547		
التوازن (زمن)	ضابطة	6.7740	3.4708	-.199	.845
	تجريبية	7.0508	3.0650		

يبين الجدول (2) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في القياس القبلي لمتغيرات عناصر اللياقة البدنية ويشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

- البرنامج التدريبي المقترح لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية المتعلقة ببعض المهارات في الجمباز.

المتغيرات التابعة

- المتغيرات البدنية (المرونة، التوازن، التوافق، القوة).

أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي مقترح لتحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة ولمدة (8 أسابيع).

حيث تطرق الباحثان إلى مجموعة من الإجراءات الإدارية والتنظيمية وهي:

- أخذ موافقة من إدارة كلية علوم الرياضة بالتطبيق على عينة الدراسة.
- تجهيز الصالة من حيث الأدوات والوسائل المستخدمة.

الأدوات والاجهزة المستخدمة في الدراسة:

- مراتب (فرشات جمباز)، ميزان طبي (لقياس الوزن)، ساعة إيقاف (لحساب الزمن)، رستاميتر (لقياس الطول)، إقماع، صافرة، مقاعد سويدية، عقل الحائط، كرات طبية، أطواق دائرية، عصا، حبال، مسطره، شريط قياس.

أدوات جمع البيانات:

1. المراجع العلمية العربية والأجنبية.
2. المقابلات الشخصية مع المختصين في مجال الدراسة.
3. استمارات خاصة لجمع البيانات من تصميم الباحثين.
4. استمارات استطلاع آراء الخبراء في البرنامج التدريبي.
5. استمارات آراء الخبراء في الاختبارات البدنية لقياس عناصر اللياقة البدنية المختارة.
6. استمارات تسجيل نتائج الاختبارات القبلية والبعدية لقياس عناصر اللياقة البدنية.

الدراسة الاستطلاعية:

تم أجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (5) طالبات من غير عينة الدراسة بتاريخ2013/2/20، وطبقت عليهم جميع الاختبارات البدنية، للتأكد من سهولة تنفيذ الاختبارات ومدى تطبيقها، والتعرف على الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه الباحثان أثناء تنفيذ الاختبارات بهدف تلافيها عند التطبيق الفعلي، والتعرف على مدى صلاحية الأدوات المستخدمة.

الاختبارات القبلية:

قام الباحثان بإجراء الاختبارات القبلية على عينة الدراسة وللمجموعتين التجريبية والضابطة (28/ 2/ 2013) في صالة الجمباز بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة المعدة لهذا الغرض وتم إجراء الاختبارات حسب التسلسل الآتي:

1. اختبار الوقوف على مشط القدم (توازن)
2. قياس مرونة الجذع من وضع الجلوس الطويل (مرونة)
3. تمرين الضغط من وضع الانبطاح (قوة عضلية)
4. نط الحبل (توافق) الملحق(1) يبين هذه الاختبارات

وقام الباحثان باستخدام جميع الظروف الأخرى للاختبارات من حيث المكان والطريقة والوقت حتى يتسنى توفير الظروف نفسها عند إجراء الاختبارات البعدية.

المعاملات العلمية لاختبارات الدراسة:

صدق الاختبار:

قام الباحثان بعرض اختبارات الدراسة والبرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الخبراء كما هو موضح في الملحق (2) بغرض التأكد من صدق الاختبارات والبرنامج وملائمتها لقياس متغيرات الدراسة، وبعد أن قام الباحثان بجمع استمارات التحكيم توصلت إلى الشكل النهائي للاختبارات وبناء عليه تم اعتماد المناسب منها كما هو موضح في الملحق (1).

ثبات الاختبار:

من أجل حساب ثبات الاختبارات وذلك بهدف التأكد العلمي الإحصائي من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة، قام الباحثان باختيار عينة عشوائية وذلك بعدد(5) طالبات من غير عينة الدراسة طبقت عليهن الاختبارات باستخدام أسلوب تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، و ذلك بفاصل زمني قدره (3) أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وذلك كما هو موضح في الجدول (3) والذي يشير إلى معامل الارتباط سبيرمان بين التطبيق الأول والثاني ومستوى الدلالة.

جدول (3) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لعناصر اللياقة البدنية (ن=5)

اتجاه حركة الاتزان	تطبيق أول		تطبيق ثاني		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المرونة (سم)	7.8000	3.1145	9.8000	4.4385	.937	*.019
القوة (عدد)	12.8000	4.3243	12.8000	1.9235	.896	*.040
التوافق(عدد)	3.8000	1.3038	4.0000	1.7321	.886	*.046
التوازن(زمن)	5.7720	4.1147	6.0760	3.7301	.963	*.008

دال إحصائيا عند مستوى($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لعناصر اللياقة البدنية وتبين قيم معاملات الارتباط وجود ارتباط دال احصائيا بين التطبيقين الأول والثاني عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) مما يعني مناسبة هذا الاختبار لأغراض الدراسة.

الإطار العام للبرنامج التدريبي

صمم الباحثان برنامجا تدريبيا مقترحا لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى طالبات كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، مراعيين الإمكانيات المتوافرة والمستويات العامة البدنية والمهارية لعينة الدراسة.

والبرنامج التدريبي كما هو معروف "مجموعة من أوجه نشاط معين ذي صيغة معينة تسعى لتحقيق هدف واحد (Al-Khalaf, 2001) .

واعتمد البرنامج التدريبي على الأسس التدريبية العلمية، وعلى خبرة الباحثين الشخصية في مجال تدريس مادة الجمباز واطلاعهما على المصادر العلمية التدريبية، ومن ثم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم التدريب الرياضي ورياضة الجمباز كما هو موضح في الملحق رقم(3) وركز البرنامج التدريبي على بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز موضوع الدراسة واعتمدت على الأسس التدريبية التالية:

1- الشمول: وذلك بشمول البرنامج على مجموعة من الأنشطة التي تخدم عملية التدريب البدنية والمهارية.
2- التدرج: من المهارة البسيطة إلى الصعبة ومن الشدة البسيطة إلى الشدة القصوى.
3- الاستمرارية: بربط المهارات السابقة باللاحقة.
4- استخدام التغذية الراجعة المباشرة في تصحيح الأخطاء وتقويم الأداء.

ويهدف البرنامج التدريبي إلى إعداد الطالبات للوصول بهن لأعلى مستوى ممكن من الأداء المهاري بما تسمح به قدراتهن مع انتهاء وحدات البرنامج.

أما محتوى البرنامج التدريبي فقد احتوى على تمرينات الإحماء المختلفة والتركيز على التمرينات البدنية الخاصة بالمهارات، وقسمت الوحدة التدريبية اليومية على النحو التالي:

1. الجزء التمهيدي (10– 12) ←(10 د إحماء عام)
2. الجزء الرئيسي (45–55د).
3. الجزء الختامي (8د) ← (الهرولة / والاسترخاء/ لعبة صغيرة مع المراجعة)

بحيث يكون زمن الوحدة التدريبية اليومية الكلي (75) وشمل البرنامج التدريبي على(16) وحدة تدريبية مكتملة مضاف إليها إجراءات الاختبارات القبلية والبعدية ووزعت الوحدات التدريبية بمعدل وحدتين تدريبيتين في الأسبوع أيام (الأحد، الثلاثاء)، وبذلك تكون مدة التدريب خلال البرنامج التدريبي (20) ساعة.

وتم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي يوم2013/3/3 وقام الباحثان على تنفيذ البرنامج بشرح محتويات كل وحدة تدريبية للطالبات بحيث تطبق جميع محتويات كل وحدة تدريبية على المجموعة التجريبية وكما هو موضوع بالبرنامج التدريبي المرفق ممثلا بعدد التكرارات وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج وتنفيذه 2013/4/23.

أما برنامج المجموعة الضابطة والذي كان يعتمد على التدريبات التقليدية المعتاد عليها في التدريس، بحيث كان اهتمام الطالبات بالجوانب المهارية وإهمال الجوانب البدنية.

أما محتوى البرنامج فقد احتوى على تمرينات الإحماء وتمرينات الأداء المهاري وقسمت الوحدات التدريبية اليومية على النحو التالي:

1. الجزء التمهيدي (15) دقيقة، جري، تمرينات إطالة
2. الجزء الرئيسي (60) دقيقة.
3. الاختبارات البعدية

أجرى الباحثـان الاختبارات البعدية لعينـة الدراسـة وللمجموعتين الضابطة والتجريبية يـوم (24 /2013/4) واتبع الباحثان الطريقة نفسها التي اتبعاها في الاختبارات القبلية من حيث المكان والوقت والطريقة والأدوات وحرصا على إيجاد ظروف الاختبارات القبلية ومتطلباتها جميعها عند إجراء الاختبارات البعدية.

المعالجة الإحصائية اللازمة:

1- المتوسطات الحسابية.
2- الانحراف المعياري.
3- اختبار (ت).
4- معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة بغرض التأكد من تأثير البرنامج التدريبي المقترح لتحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز، وسيتم عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات بالاعتماد على فروض الدراسة التالية:

عرض النتائج

الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية (ن=12)

العنصر	اللعبة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرونة (سم)	قبلي	9.8333	4.7641	-8.158	.000
	بعدي	17.1667	3.9962		
القوة (عدد)	قبلي	12.7500	3.2509	-13.656	.000
	بعدي	19.5000	3.5291		
التوافق(عدد)	قبلي	3.6667	1.1547	-2.727	.020
	بعدي	4.5833	1.5050		
التوازن(زمن)	قبلي	7.0508	3.0650	-6.278	.000
	بعدي	13.1300	3.6537		

يبين الجدول (4) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت للمجموعة التجريبية (قبلي وبعدي) في متغيرات عناصر اللياقة البدنية ويشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) لصالح القياس البعدي في هذه المتغيرات.

الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة (ن=10)

العنصر	اللعبة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرونة (سم)	قبلي	10.9000	3.4464	-8.510	.000
	بعدي	13.5000	4.1164		
القوة (عدد)	قبلي	10.2000	3.1903	-9.487	.000
	بعدي	14.2000	2.4855		
التوافق (عدد)	قبلي	3.4000	1.3499	-3.280	.010
	بعدي	4.1000	1.3703		
التوازن (زمن)	قبلي	6.7740	3.4708	-9.608	.000
	بعدي	9.7450	3.3209		

يبين الجدول (5) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعة الضابطة (قبلي وبعدي) في متغيرات عناصر اللياقة البدنية ويشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) لصالح القياس البعدي في هذه المتغيرات.

الفرض الثالث:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (6) يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي للاختبارات

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت بين المجموعتين (المجموعة التجريبية ن=12 والمجموعة الضابطة ن=10) لعناصر اللياقة البدنية في القياس البعدي

العنصر	اللعبة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرونة (سم)	ضابطة	13.5000	4.1164	-2.114	.047 *
	تجريبية	17.1667	3.9962		
القوة (عدد)	ضابطة	14.2000	2.4855	-3.989	.001*
	تجريبية	19.5000	3.5291		
التوافق(عدد)	ضابطة	4.1000	1.3703	-.781	.444
	تجريبية	4.5833	1.5050		
التوازن(زمن)	ضابطة	9.7450	3.3209	-2.254	.036*
	تجريبية	13.1300	3.6537		

يبين الجدول (6) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في القياس البعدي لمتغيرات عناصر اللياقة البدنية ويشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات عدا متغير التوافق.

مناقشة النتائج

بعد عرض نتائج الدراسة القبلية والبعدية وتحليلها احصائيا لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحثان بمناقشة هذه النتائج وتفسيرها بغرض التوصل الى اهداف الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها:

الفرضية الأولى

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

أن جميع قيم (ت) المحسوبة لاختبارات اللياقة البدنية للمجموعة التجريبية كانت أكبر من قيمة (ت) الجدولية، أي أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وللصالح القياس البعدي.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المقترح حققت تطورا في عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز وذلك بسبب انتظام المجموعة التجريبية في التدريبات الموضوعة والتدرج في التدريب من السهل الى الصعب واستخدام تمارين جديدة ومشوقة.

وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي تؤكد جميعها إلى أن الخضوع لبرنامج تدريبي عملي ومتقن لفترة زمنيه معينه يمكن أن يؤدي إلى تقدم وتحسن إيجابي في المتغيرات التي يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح ومن تلك الدراسات دراسة (Ismail, 2005) ان البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي على فاعلية عناصر اللياقة البدنية وايضا في المتطلبات الخاصة بالحركات الأرضية لدى المجموعة التجريبية ويعزو الباحثان ذلك إلى استخدم الاختبارات البدنية والمعرفية المتنوعة في البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة استخدمت البرنامج التقليدي.

ودراسة (Al- Daoud, 2011) والتي أكدت أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي على تحسين المستوى البدني والمهارى في كرة القدم عند أفراد المجموعة التجريبية ويعزو الباحثان ذلك إلى استخدم الاختبارات البدنية والاختبارات المهاريه المتنوعة والمجموعة الضابطة استخدمت البرنامج التقليدي.

الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين القياسين القبلي والبعدي على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز لدى أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي.

ويظهر الجدول (5) وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسين في هذه الاختبارات للمجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة كافة على أداء أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن السبب يعود الى مدة البرنامج التقليدي والمتبع في تدريس الجمباز في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Al-Daoud, 2011)، ودراسة (Obeidat, 2008) في تطور مستوى أداء المجموعة الضابطة.

الفرضية الثالثة

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) على تحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض المهارات في الجمباز بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

ويشير الجدول (6) أن قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في القياس البعدي لمتغيرات عناصر اللياقة البدنية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات عدا متغير التوافق، وأن كان التحسن لدى المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة في هذا الاختبار أيضا، وبما أن التكافؤ قد حصل قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح كما يشير كل من الجدول (1) والجدول (2) والجدول (3) فإن أي تغيير حاصل على كلا المجموعتين هو نتيجة التدريب التي خضعت له كل مجموعه على حده مع ملاحظة اختلاف البرنامج وبالتالي يعزو الباحثان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي للأسباب التالية:

1- المنهجية العلمية السليمة التي صيغت بها فقرات الوحدة التدريبية ضمن البرنامج المقترح.
2- اعتماد الأسلوب الصحيح في التدرج في الحمل التدريبي.
3- استخدام عناصر التشويق والتحدي أثناء التمرينات وأداء بعض التمرينات في أجواء مشابهه لأجواء المنافسات.

4- إعادة وتكرار التمرينات وذلك لأن التدريب المتكرر على تعليم الاختبارات وإعادتها بصوره صحيحة يساعد على أدائها بشكل سليم أثناء اللعب وهذا يتفق مع ما ؟أشارت إليه كل من الدراسات التي تم تناولها سابقا.

5- الاستمرارية المنتظمة في التدريبات خلال زمن البرنامج التدريبي المقترح.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من دراسة (Hassan, 2001)، ودراسة اسماعيل (Ismail, 2005) ، ودراسة (Abdulmohsen, Abd, 2006) ، ودراسة (Salman & Khanfa , 2006).

6- التزام المجموعة التدريبية بمفردات الوحدات التدريبية.

مما سبق يتضح أن الهدف في الدراسة قد تحقق وتم التعرف على أثر البرنامج التدريبي المقترح لتحسين عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز.

كما أظهرت النتائج الجدولية التقدم الملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية وتميزهم عن المجموعة الضابطة في كافة متغيرات الدراسة باستثناء عنصر التوافق على الرغم من وجود فروق ظاهرية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر حقيقي علمي على استخدام الوحدات التدريبية المستخدمة من قبل المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يمكن استنتاج ما يلي:

1. البرنامج التدريبي المقترح لمدة ثمانية أسابيع وبمعدل وحدتين تدريبيتين أسبوعيا وبزمن (75) دقيقه لكل وحدة تدريبية له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية لتحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز.
2. أظهرت الدراسة أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز، باستثناء عنصر التوافق حيث كان هناك فروق ظاهرة ولصالح المجموعة التجريبية إلا إنها لم تكن دالة إحصائيا.

3. البرنامج التقليدي لأفراد المجموعة الضابطة أحدث تأثير دال إحصائيا على تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة ببعض مهارات الجمباز، على الرغم من التحسن الظاهري على أداء أفراد المجموعة الضابطة في معظم الاختبارات.

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي تم التوصل إليها فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. استخدام البرنامج التدريبي المقترح للارتقاء بالمستوى البدني للطالبات لمثل مجتمع هذه الدراسة.
2. ضرورة اهتمام المدرسين بإجراء قياسات دوريه للجوانب البدنية، وذلك قبل وأثناء وبعد تطبيق البرامج التدريبية.
3. ضرورة وضع البرامج التدريبية المقننة لما لها من فائدة على رفع المستوى البدني للطالبات.
4. إجراء دراسات لتحسين عنصر التوافق عن طريق برامج تدريبية لفترات أطول. وذلك لخصوصية عنصر التوافق.

Reference:

Ismail, H. (2005). The impact of the use of a proposed training program on the development of some elements of fitness and special requirements in the ground movements among young people. Master Thesis unpublished, University of Mosul, Iraq.

Barham, A. (1995). Encyclopedia of modern gymnastics. (I 2), Arab Thought House, Amman, Jordan.

Al-Beek, & Abbas, Emad Eddin (2003). Sports coach in group games Planning and designing programs and training loads. Institution Establishment, Alexandria, Egypt. P.

Hassanein, M. (2004). Measurement and Evaluation in Physical and Physical Education, C1, Arab Thought House, Cairo, Egypt. P. 23.

Hassan, E. (2001). The impact of a proposed training program on strength and flexibility in developing the technical performance of some rhythmic gymnastic movements. Unpublished MA, Baghdad University, Baghdad, Iraq.

Al-Khalaf, M. & Mohammed, T. (2001). The impact of a training program on different speeds in the development of badminton skills. Unpublished PhD thesis, Faculty of Physical Education, University of Baghdad, Iraq.

Al-Daoud, S. (2011). The impact of a proposed training program in the development of some elements of fitness and skill for football players (14-16) years in Al Hussein Sports Club. Najah University Journal, Volume 25, Issue 26, Palestine.

Al-Rubaie, H. (1996). The Relation of Some Anthometric Measurements with Strength and Muscle Ability of Gymnastic Beginners in Jordan, Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Salman, B. & Walid, K. (2006). The impact of a proposed training program on improving some elements of fitness for students in the field of physical education at An-Najah National University. An-Najah National University Journal, vol. 49, Vol. 2, Palestine.

Al-Sa'ab, S. (2002). The impact of computer programmed learning in human wheel skill. Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Abdulmohsen, A. & Abd, H. (2006). The effect of the tutorial using the proposed exercises for the development of muscle strength in the teaching of the skill of standing hands. Journal of Physical Education Sciences, Volume 5, Issue 3, University of Babylon, Iraq.

Obeidat, M. (2008). The impact of the exercise of force on the development of the level of performance of some of the skills of artistic gymnastics for females. Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Ghazzawi, M. (2008). Sports injuries common to gymnasts in Jordan. Unpublished Master Thesis, University of Jordan.

Melhem, A. (1999). Sports and physiological medicine, issues and problems. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

المراجع الاجنبية:

Fagien, B. & Others (1993) The Effects of Twice a week strength Training Program on children, Pediatric Exercise science Journal

kalloipi , T. & Spiridon K. (2007), the development of movement synthesis ability through teaching of creative movement and improvisation, science education international, vol 18,no 4, pp.

Markus, W. (1997) A. comparison of the general physical abilities and the skill level of men gymnastics for the age stage 8-12.,

Windersom, T. (1999). "Effect of circuit weight training program on the females and boys". International sport Science Conference 3rd. England. 88-99

الملحق (1)

اختبارات اللياقة البدنية المستخدمة بالدراسة

اختبار التوازن:

- الاختبار: اختبار الوقوف على مشط القدم
- الهدف من الاختبار: قياس التوازن الثابت على الارض.
- الادوات اللازمة: ساعة ايقاف.
- وصف الاداء:
  1. من وضع الوقوف.
  2. رفع القدم على الجانب الداخلي من ركبة الرجل التي تقف عليها المختبرة.
  3. وضع اليدين على الوسط.
  4. عند اعطاء الاشارة تقوم المختبرة برفع عقب الرجل التي تقف عليها عن الارض والاحتفاظ بالتوازن أكبر فترة ممكنه دون تحريك أطراف قدمها او وضع العقب على الارض.
- تقييم الاختبار: تعطى المختبرة ثلاث محاولات ويحسب اعلى زمن (وهو الزمن الذي يبدا من لحظة رفع العقب عن الارض حتى ارتكاب أحد اخطاء الاداء وفقدان التوازن).

اختبار المرونة (1):

- الاختبار: اختبار الكوبري (القبة).
- الهدف من الاختبار: قياس مرونة الجسم وخاصة القدرة على مد واطالة الظهر.
- الادوات اللازمة: شريط قياس.
- وصف الاداء: تتخذ المختبرة وضع الكوبري (القبة)، تقوم المختبرة بتحريك اليدين والرجلين لكي تقترب من بعضها مسافة ممكنه.
- تقييم الاختبار: تعطى المختبرة ثلاث محاولات، وتحسب أفضل محاولة بقياس وحساب المسافة بين أطراف الاصابع وعقب القدمين.

اختبار المرونة (2):

- الاختبار: قياس مرونة الجذع من وضع الجلوس الطويل.
- الهدف من الاختبار: مرونة الجسم وخاصة القدرة على مد واطالة الجذع.

- الادوات اللازمة: مسطرة مدرجة.
- وصف الاداء: تتخذ المختبرة وضع الجلوس الطويل ومحاولة لمس الامشاط.
- تقييم الاداء: تعطى المختبرة ثلاث محاولات، وتحسب أفضل محاولة بقياس وحساب المسافة التي تزيد من اليدين (الاصابع) بعد الامشاط.

اختبارات القوة العضلية:

- الاختبار: تمرين الضغط من وضع الانبطاح العالي.
- الهدف من الاختبار: قياس القوة العضلية للذراعين.
- الادوات اللازمة: السلالم الخشبية، ساعة ايقاف، المقعد السويدي.
- وصف الاداء: تتخذ المختبرة وضع الانبطاح الافقي بواسطة مقعد سويدي، وبوضع امشاط الاقدام على السلالم الخشبية المعلقة، وعند سماع الاشارة تبدأ بثني الذراعين ومدهما أكبر عدد ممكن من المرات خلال (15) ثانية مع مراعات ان يكون الجسم بصورة ممدودة
- تقييم الاداء: تسجيل وحساب عدد مرات التكرار الصحيحة خلال (15) ثانية.

اختبارات التوافق:

- الاختبار: نط الحبل.
- الهدف من الاختبار: قياس التوافق عند المختبرة.
- الادوات اللازمة: حبل.
- وصف الاختبار: تمسك المختبرة الحبل من طرفية وتقوم بالوثب من فوقه بحيث يمر الحبل من امام القدمين واسفلهما ويكرر هذا العمل (5) مرات، وتسجل عدد مرات الوثب الصحيح.

البرنامج التدريبي

زمن الوحدة التدريبية: (75 دقيقة)
الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الدحرجة الامامية في الجمباز .
(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

الأسبوع : الأول

رقم الوحدة : الأولى

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5 20-25د	-شرح الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الأمامية. -الإعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) ثني الجذع اماما أسفل. 2. (وقوف) ثني الجذع للخلف. 3. (وقوف) ثني الجذع للجانب اليمين. 4. ثني الجذع للجانب اليسار. 5. (وقوف. الجانب مواجه للحائط) تبادل مرجحة أحد الرجلين جانبا عاليا. 6. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 7. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام. 8. (وقوف، مسك طرفي الحبل) الوثب بالقدمين معا. 9. (وقوف، انحناء، مسك مفصل القدم (الكاحل) باليد رفع الصدر عاليا والتقوس خلفا. 10. (وقوف نصفا الذراعان اماما) تبادل الثبات على قدم واحدة. 11. (وقوف) الوثب من فوق كرات طبية، 5 كرات بمسافة 50سم بين كل كرة واخرى. 12. (وقوف) الوثب لأقصى مساف للأمام. 13. (وقوف) وثبات متتابعة للأمام مسافة 50م. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية.	صافرة ساعة ايقاف عقل الحائط فرشات جمباز	8-12 ت *2 لكل مجموعة
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الأول

زمن الوحدة التدريبية: (75د)
الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الدحرجة الامامية في الجمباز .
(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الثانية
اليوم:
التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55 د	3-5د 20-25د 20-25د	- التذكير بالخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) دوران الذراعين للأمام. 2. (وقوف) دوران الذراعين للخلف. 3. (وقوف، مواجهة (وقوف فتحا، مواجهة الزميلة، الذراعان عاليا الجذع مائلا) ضغط الصدر لأسفل. 4. (جلوس فتحا، الذراعان اماما) ضغط الجذع اماما. 5. (جلوس طويل) انحناء الجذع مسك مفصل القدمين باليدين مع الضغط الاهتزازي بملامسة الجبهة للركبتين والثبات. 6. (جلوس الحواجز) ثني الجذع أما ما أسفل للوصول بكفي اليدين لملامسة مشط قدم الرجل الامامية بالتبادل. 7. (وقوف على بساط الجمباز، الحجل والوثب من فوقه بالتبادل) 8. (وقوف، الجانب مواجه للمقعد السويدي الحجل من فوق المقعد السويدي بالتبادل. 9. (انبطاح مائل على الارض) ثني ومد الذراعين. 10. (انبطاح مائل) مد القدمين على عقل الحائط، ثني ومد الذراعين. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية.	صافرة ساعة ايقاف مقعد سويدي فرشات جمباز عصا اطواق عقل حائط	8-12ت 2* لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الثاني

زمن الوحدة التدريبية: (75 د)
الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الدحرجة الامامية في الجمباز .(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الثالثة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 20-25د 20-25د	- التركيز على بعض الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الوقوف ،قدمين فتحا) ثني الجذع للامام وملامسة الارض والثبات. 2. (الوقوف ،فتحا) ثني الجذع للخلف والثبات 3. (الوقوف ،فتحا) لمس امشاط القدمين بالتبادل . 4. (الوقوف) الجري في المكان مع لمس الركبة بالذراعين 5. (الجري حول الملعب) الركبة زاوية قائمة للامام . 6. (الجري حول الملعب) لمس الامشاط من الخلف 7. (الجري حول الملعب) على قدم واحدة . 8. (الجري حول الملعب) على الامشاط . 9. (الوقوف) الوثب في نفس المكان على القدمين . 10. دفع الكرة الطبية باليدين للامام اقصى مسافة. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية.	صافرة ساعة ايقاف فرشات جمباز كرات طبية	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الثاني

زمن الوحدة التدريبية: (75د)
الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الدحرجة الامامية في الجمباز .(المرونة ، التوافق، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الرابعة

اليوم :

التاريخ : / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 18-20د 25-30د	- التأكيد على الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الجلوس الطويل، القدمين ضما) ثني الجذع للأمام والثبات 2. (الجلوس الطويل، القدمين فتحا) لمس مشط القدم اليمنى والثبات. 3. (الجلوس الطويل، فتحا) لمس مشط القدم اليسرى والثبات 4. (جلوس حواجز) لف الجذع للخلف. 5. (الجلوس الطويل، مواجهة الحائط) رفع القدمين على الحائط ودفعه 6. (الرقود على الظهر) ثني الركبتين تشبيك الذراعين خلف الراس ورفع الجذع للأمام. 7. (الرقود على الظهر) رفع الرجلين للأعلى وسند الظهر بالذراعين والثبات. 8. (الوقوف بجانب عقلة الحائط) مسكها بالذراع ورفع الرجل (اليمنى) للأمام من زاوية 30-45د. والتبديل. 9. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 10. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية	متر صافرة ساعة ايفا ف عقل حائط مقعد سويدي كرات طبية	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الثالث

زمن الوحدة التدريبية: (75 دقيقة)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الميزان الامامي في الجمباز . (المرونة، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الخامسة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5 20-25د	- شرح الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي. - الإعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) ثني الجذع اماما أسفل. 2. (وقوف) ثني الجذع للخلف. 3. (وقوف) ثني الجذع للجانب اليمين. 4. ثني الجذع للجانب اليسار. 5. (وقوف. الجانب مواجه للحائط) تبادل مرجحة أحد الرجلين جانبا عاليا. 6. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 7. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام. 8. (وقوف، مسك طرفي الحبل) الوثب بالقدمين معا. 9. (وقوف، انحناء، مسك مفصل القدم (الكاحل) باليد رفع الصدر عاليا والتقوس خلفا. 10. (وقوف نصفا الذراعان اماما) تبادل الثبات على قدم واحدة. 11. (وقوف) الوثب من فوق كرات طبية، 5 كرات بمسافة 50سم بين كل كرة واخرى. 12. (وقوف) الوثب لا قصي مساف للأمام. 13. (وقوف) وثبات متتابعة للأمام مسافة 50م. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي.	صافرة ساعة ايقاف عقل الحائط فرشات جمباز	8-12 ت *2 لكل مجموعة
	20-25د			
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الثالث

زمن الوحدة التدريبية: (75د)
تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الميزان الامامي في الجمباز رقم الوحدة : السادسة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55 د	3-5د 20-25د 20-25د	- التذكير بالخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) دوران الذراعين للأمام. 2. (وقوف) دوران الذراعين للخلف. 3. (وقوف، مواجهة (وقوف فتحا، مواجهة الزميلة، الذراعان عاليا الجذع مائلا) ضغط الصدر لأسفل. 4. (جلوس فتحا، الذراعان اماما) ضغط الجذع اماما. 5. (جلوس طويل) انحناء الجذع مسك مفصل القدمين باليدين مع الضغط الاهتزازي بملامسة الجبهة للركبتين والثبات. 6. (جلوس الحواجز) ثني الجذع اما ما أسفل للوصول بكفي اليدين لملامسة مشط قدم الرجل الامامية بالتبادل. 7. (وقوف على بساط الجمباز، الحجل والوثب من فوقه بالتبادل) 8. (وقوف، الجانب مواجه للمقعد السويدي الحجل من فوق المقعد السويدي بالتبادل. 9. (انبطاح مائل على الارض) ثني ومد الذراعين. 10. (انبطاح مائل) مد القدمين على عقل الحائط، ثني ومد الذراعين. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي.	صافرة ساعة ايقاف مقعد سويدي فرشات جمباز عصا اطواق عقل حائط	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الرابع

زمن الوحدة التدريبية: (75 د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الميزان الامامى فى الجمباز . (المرونة ،

رقم الوحدة : السابعة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10–12د	– الإحماء العام. – الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45–55د	3–5د 20–25د 20–25د	– التركيز على بعض الخطوات الفنية والتعليمية الميزان الامامي. – الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الوقوف، قدمين فتحا) ثني الجذع للأمام وملامسة الارض والثبات. 2. (الوقوف، فتحا) ثني الجذع للخلف والثبات 3. (الوقوف، فتحا) لمس امشاط القدمين بالتبادل . 4. (الوقوف) الجري في المكان مع لمس الركبة بالذراعين 5. (الجري حول الملعب) الركبة زاوية قائمة للامام . 6. (الجري حول الملعب) لمس الامشاط من الخلف 7. (الجري حول الملعب) على قدم واحدة . 8. (الجري حول الملعب) على الامشاط . 9. (الوقوف) الوثب في نفس المكان على القدمين . 10. دفع الكرة الطبية باليدين للامام اقصى مسافة. – تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي .	صافرة ساعة ايقاف فرشات جمباز كرات طبية	8–12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الرابع

زمن الوحدة التدريبية: (75د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الميزان الامامي في الجمباز .

(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الثامنة
اليوم :
التاريخ : / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 18-20د	- التأكيد على الخطوات الفنية والتعليمية الميزان الامامي. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الجلوس الطويل، القدمين ضما) ثني الجذع للأمام والثبات 2. (الجلوس الطويل، القدمين فتحا) لمس مشط القدم اليمنى والثبات. 3. (الجلوس الطويل، فتحا) لمس مشط القدم اليسرى والثبات 4. (جلوس حواجز) لف الجذع للخلف. 5. (الجلوس الطويل، مواجهة الحائط) رفع القدمين على الحائط ودفعه 6. (الرقود على الظهر) ثني الركبتين تشبيك الذراعين خلف الراس ورفع الجذع للأمام. 7. (الرقود على الظهر) رفع الرجلين للأعلى وسند الظهر بالذراعين والثبات. 8. (الوقوف بجانب عقلة الحائط) مسكها بالذراع ورفع الرجل (اليمنى) للأمام من زاوية 30-45د. والتبديل. 9. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 10. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الميزان الامامي	متر صافرة ساعة ايفا ف عقل حائط مقعد سويدي كرات طبية	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الخامس

زمن الوحدة التدريبية: (75 دقيقة)

الهدف: تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الوقوف على اليدين في الجمباز. (المرونة، التوافق، التوازن، القوة)

رقم الوحدة : التاسعة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5 20-25د	- شرح الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين. - الإعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) ثني الجذع اماما أسفل. 2. (وقوف) ثني الجذع للخلف. 3. (وقوف) ثني الجذع للجانب اليمين. 4. ثني الجذع للجانب اليسار. 5. (وقوف. الجانب مواجه للحائط) تبادل مرجحة أحد الرجلين جانبا عاليا. 6. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 7. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام. 8. (وقوف، مسك طرفي الحبل) الوثب بالقدمين معا. 9. (وقوف، انحناء، مسك مفصل القدم (الكاحل) باليد رفع الصدر عاليا والتقوس خلفا. 10. (وقوف نصفا الذراعان اماما) تبادل الثبات على قدم واحدة. 11. (وقوف) الوثب من فوق كرات طبية، 5 كرات بمسافة 50سم بين كل كرة واخرى. 12. (وقوف) الوثب لا قصي مساف للأمام. 13. (وقوف) وثبات متتابعة للأمام مسافة 50م. تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين	صافرة ساعة ايقاف عقل الحائط فرشات جمباز	8-12 ت *2 لكل مجموعة
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الخامس

زمن الوحدة التدريبية: (75د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة اوقوف على اليدين في الجمباز. (المرونة، التوافق، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : العاشرة

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55 د	3-5د 20-25د 20-25د	- التذكير بالخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) دوران الذراعين للأمام. 2. (وقوف) دوران الذراعين للخلف. 3. (وقوف، مواجهة (وقوف فتحا، مواجهة الزميلة، الذراعان عاليا الجذع مائلا) ضغط الصدر لأسفل. 4. (جلوس فتحا، الذراعان اماما) ضغط الجذع اماما. 5. (جلوس طويل) انحناء الجذع مسك مفصل القدمين باليدين مع الضغط الاهتزازي بملامسة الجبهة للركبتين والثبات. 6. (جلوس الحواجز) ثني الجذع اما ما أسفل للوصول بكفي اليدين لملامسة مشط قدم الرجل الامامية بالتبادل. 7. (وقوف على بساط الجمباز، الحجل والوثب من فوقه بالتبادل) 8. (وقوف، الجانب مواجه للمقعد السويدي الحجل من فوق المقعد السويدي بالتبادل. 9. (انبطاح مائل على الارض) ثني ومد الذراعين. 10. (انبطاح مائل) مد القدمين على عقل الحائط، ثني ومد الذراعين. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين.	صافرة ساعة ايقاف مقعد سويدي فرشات جمباز عصا اطواق عقل حائط	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : السادس

زمن الوحدة التدريبية: (75 د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الوقوف على اليدين في الجمباز.(المرونة، التوافق، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الحادية عشر

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 20-25د 20-25د	- التركيز على بعض الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الوقوف، قدمين فتحا) ثني الجذع للأمام وملامسة الارض والثبات. 2. (الوقوف ،فتحا) ثني الجذع للخلف والثبات 3. (الوقوف ،فتحا) لمس امشاط القدمين بالتبادل . 4. (الوقوف) الجري في المكان مع لمس الركبة بالذراعين 5. (الجري حول الملعب) الركبة زاوية قائمة للامام . 6. (الجري حول الملعب) لمس الامشاط من الخلف 7. (الجري حول الملعب) على قدم واحدة . 8. (الجري حول الملعب) على الامشاط . 9. (الوقوف) الوثب في نفس المكان على القدمين . 10. دفع الكرة الطبية باليدين للامام اقصى مسافة. -تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين .	صافرة ساعة ايقاف فرشات جمباز كرات طبية	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : السادس

زمن الوحدة التدريبية: (75د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الوقوف على اليدين في الجمباز .
(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الثانية عشر
اليوم :
التاريخ : / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 20-25د 20-25د	- التأكيد على الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الجلوس الطويل، القدمين ضما) ثني الجذع للأمام والثبات 2. (الجلوس الطويل، القدمين فتحا) لمس مشط القدم اليمنى والثبات. 3. (الجلوس الطويل، فتحا) لمس مشط القدم اليسرى والثبات 4. (جلوس حواجز) لف الجذع للخلف. 5. (الجلوس الطويل، مواجهة الحائط) رفع القدمين على الحائط ودفعه 6. (الرقود على الظهر) ثني الركبتين تشبيك الذراعين خلف الراس ورفع الجذع للأمام. 7. (الرقود على الظهر) رفع الرجلين للأعلى وسند الظهر بالذراعين والثبات. 8. (الوقوف بجانب عقلة الحائط) مسكها بالذراع ورفع الرجل (اليمنى) للأمام من زاوية 30-45د. والتبديل. 9. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 10. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الوقوف على اليدين.	متر صافرة ساعة ايفا ف عقل حائط مقعد سويدي كرات طبية	8-12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : السابع

زمن الوحدة التدريبية: (75 دقيقة)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة العجلة البشرية في الجمباز .

(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الثالثة عشر

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5 20-25د	- شرح الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية. - الإعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) ثني الجذع اماما أسفل. 2. (وقوف) ثني الجذع للخلف. 3. (وقوف) ثني الجذع للجانب اليمين. 4. ثني الجذع للجانب اليسار. 5. (وقوف. الجانب مواجه للحائط) تبادل مرجحة أحد الرجلين جانبا عاليا. 6. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 7. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام. 8. (وقوف، مسك طرفي الحبل) الوثب بالقدمين معا. 9. (وقوف، انحناء، مسك مفصل القدم (الكاحل) باليد رفع الصدر عاليا والتقوس خلفا. 10. (وقوف نصفا الذراعان اماما) تبادل الثبات على قدم واحدة. 11. (وقوف) الوثب من فوق كرات طبية، 5 كرات بمسافة 50سم بين كل كرة واخرى. 12. (وقوف) الوثب لأقصى مسافة للأمام. 13. (وقوف) وثبات متتابعة للأمام مسافة 50م. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية.	صافرة ساعة ايقاف عقل الحائط فرشات جمباز	8 -12ت *2 لكل مجموعة
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : السابع

زمن الوحدة التدريبية: (75د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة العجلة البشرية في الجمباز .
(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : االرابعة عشر

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10–12د	– الإحماء العام. – الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45–55 د	3–5د 20–25د 20–25د	– التذكير بالخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية. – الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (وقوف) دوران الذراعين للأمام. 2. (وقوف) دوران الذراعين للخلف. 3. (وقوف، مواجهة (وقوف فتحا، مواجهة الزميلة، الذراعان عاليا الجذع مائلا) ضغط الصدر لأسفل. 4. (جلوس فتحا، الذراعان اماما) ضغط الجذع اماما. 5. (جلوس طويل) انحناء الجذع مسك مفصل القدمين باليدين مع الضغط الاهتزازي بملامسة الجبهة للركبتين والثبات. 6. (جلوس الحواجز) ثني الجذع اما ما أسفل للوصول بكفي اليدين لملامسة مشط قدم الرجل الامامية بالتبادل. 7. (وقوف على بساط الجمباز، الحجل والوثب من فوقه بالتبادل) 8. (وقوف، الجانب مواجه للمقعد السويدي الحجل من فوق المقعد السويدي بالتبادل. 9. (انبطاح مائل على الارض) ثني ومد الذراعين. 10. (انبطاح مائل) مد القدمين على عقل الحائط، ثني ومد الذراعين. – تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية.	صافرة ساعة ايقاف مقعد سويدي فرشات جمباز عصا اطواق عقل حائط	8 –12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : االثامن

زمن الوحدة التدريبية: (75 د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة الدحرجة الامامية في الجمباز . (المرونة ، التوافق، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : الخامس عشر

اليوم :

التاريخ: / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 20-25د 20-25د	- التركيز على بعض الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة الدحرجة الامامية - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الوقوف، قدمين فتحا) ثني الجذع للأمام وملامسة الارض والثبات. 2. (الوقوف ،فتحا) ثني الجذع للخلف والثبات 3. (الوقوف ،فتحا) لمس امشاط القدمين بالتبادل . 4. (الوقوف) الجري في المكان مع لمس الركبة بالذراعين 5. (الجري حول الملعب) الركبة زاوية قائمة للامام . 6. (الجري حول الملعب) لمس الامشاط من الخلف 7. (الجري حول الملعب) على قدم واحدة . 8. (الجري حول الملعب) على الامشاط . 9. (الوقوف) الوثب في نفس المكان على القدمين . 10. دفع الكرة الطبية باليدين للامام اقصى مسافة. - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية .	صافرة ساعة ايقاف فرشات جمباز كرات طبية	8 -12ت *2 لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

الأسبوع : الثامن

زمن الوحدة التدريبية: (75د)

الهدف : تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمهارة العجلة البشرية في الجمباز.

(المرونة ، التوافق ، التوازن ، القوة)

رقم الوحدة : االسادس عشر

اليوم :

التاريخ : / /

الوحدة التدريبية	الزمن	المحتوى	الأدوات المستخدمة	التكرارات
الجزء التمهيدي 12د	10-12د	- الإحماء العام. - الإحماء الخاص		
الجزء الرئيسي 45-55د	3-5د 20-25د 20-25د	- التأكيد على الخطوات الفنية والتعليمية العجلة البشرية. - الاعداد البدني الخاص ببعض عناصر اللياقة البدنية: 1. (الجلوس الطويل، القدمين ضما) ثني الجذع للأمام والثبات 2. (الجلوس الطويل، القدمين فتحا) لمس مشط القدم اليمنى والثبات. 3. (الجلوس الطويل، فتحا) لمس مشط القدم اليسرى والثبات 4. (جلوس حواجز) لف الجذع للخلف. 5. (الجلوس الطويل، مواجهة الحائط) رفع القدمين على الحائط ودفعه 6. (الرقود على الظهر) ثني الركبتين تشبيك الذراعين خلف الراس ورفع الجذع للأمام. 7. (الرقود على الظهر) رفع الرجلين للأعلى وسند الظهر بالذراعين والثبات. 8. (الوقوف بجانب عقلة الحائط) مسكها بالذراع ورفع الرجل (اليمنى) للأمام من زاوية 30-45د. والتبديل. 9. (وقوف، الذراعان اماما، مسك عصا) رفع الذراعين عاليا مع ثني الركبتين كاملا. 10. (وقوف ثبات الوسط، امام 8 دوائر مرقمة) الوثب في الدوائر بالقدمين معا على التوالي حسب الارقام - تطبيق الخطوات الفنية والتعليمية لمهارة العجلة البشرية.	متر صافرة ساعة ايفا ف عقل حائط مقعد سويدي كرات طبية	2* 8-12ت لكل تمرين
الجزء الختامي 8د	8د	لعبة صغيرة تخدم هدف الوحدة التدريبية .		

معوقات استخدام مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك كما يراها مديرو المدارس وأمناء المكتبات

يونس أحمد الشوابكة*

يونس أحمد أبو سمهدانه

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في تقديرهم لهذه المعوقات، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين وأمناء المكتبات في تقديرهم للمعوقات، وقد وزعت استبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (100) مدير مدرسة و (100) أمين مكتبة استجاب منهم (178) أي ما نسبته (89%). أشارت النتائج إلى أن تقدير المديرين وأمناء المكتبات للمعوقات كان مرتفعا بشكل عام، وأن المعوقات ذات الصلة بالمبنى والتجهيزات (الأثاث والتكنولوجيا) كانت أعلى المعوقات تقديرا، تلتها المعوقات ذات الصلة بالجوانب الإدارية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة للمعوقات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، غير أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديريو المدارس وتقديرات أمناء المكتبات للمعوقات، وأن هذه الفروق كانت لصالح أمناء المكتبات.

الكلمات الدالة: مكتبات المدارس الثانوية الحكومية؛ مدراء المدارس الثانوية الحكومية؛ أمناء المكتبات المدرسية؛ محافظة الكرك؛ المعوقات.

---

* قسم المكتبات، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 20 /4/ 2016م. تاريخ قبول البحث: 26 /9/2016م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

Obstacles Facing Libraries at the Governmental Secondary Schools in Al-Karak Governorate as Perceived by Principals and School Librarians

Younes Ahmad Al-Shawabkeh,

Younes Ahmed Abu Samhadaneg

Abstract

This study aimed at investigating the obstacles facing libraries at the governmental secondary schools in Al-Karak Governorate as perceived by principals and school librarians. Other objectives were to find out the effect of gender, qualification, and experience on principals' and librarians' estimation to the obstacles, and whether there were differences between principals and librarians in estimating them. A questionnaire was distributed among a sample that consisted of (100) principals and (100) librarians of whom (178) responded (89%). The Findings indicated that the principals' and librarians' estimation of the obstacles facing school libraries was generally high, and that obstacles related to buildings and equipment (furniture and technology) were the highest among all obstacles. Results also showed no effect for gender, academic qualification, and experience variables on the principals' and librarians' estimation to the obstacles. Nevertheless, the results showed a statistical significant difference between principals' and librarians' in their estimation of the obstacles with stronger effect for librarians. (153)

Keywords: Public secondary school libraries; secondary school principals; School librarians; Al Karak Governorate; Obstacles.

المقدمة:

لقد تطور مفهوم المكتبة المدرسية من المفهوم التقليدي الذي كان ينظر إليها على أنها مكان لحفظ الكتب والمواد المطبوعة وتنظيمها فقط، إلى المفهوم الحديث الذي أصبحت فيه مكتبة شاملة ومركزا للمعلومات ومصادر التعلم بمعنى احتواء المكتبة المدرسية على مصادر المعلومات المتنوعة المطبوعة وغير المطبوعة مثل الوسائل السمعية والبصرية والأقراص المدمجة وأشرطة الفيديو التعليمية والمصادر الإلكترونية وغيرها من الوسائل التعليمية.

وقد واكب عملية تطوير المكتبات المدرسية ظهور مجموعة جديدة من المصطلحات التي أصبحت تطلق على المكتبة المدرسية في الانتاج الفكري الغربي المنشور وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية مثل: مركز التعلم Learning Center، ومركز الوسائط المتعددة Multimedia Center، ومركز المصادر Resource Center، ومركز مصادر التعلم Learning Resource Center، ومركز الوسائل السمعبصرية Audiovisual centre ، ومركز المواد التعليمية Instructional Materials Center، والمكتبة الشاملة Comprehensive Library وغيرها.

ونتيجة لذلك أصبحت المكتبة المدرسية بوابة للمعرفة وجزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية–التعلمية تشجع المتعلمين على التعلم وحب القراءة، وطبقا لبيان اليونسكو/إفلا الصادر حول المكتبة المدرسية، فإن دور هذه المكتبة يتمثل في توفير مصادر المعلومات التي تعد أساسية للنجاح في مجتمع المعلومات والمعرفة في العصر الحاضر وتزويد الطلبة بمهارات التعلم مدى الحياة، وتطوير إمكاناتهم للعيش كمواطنين مسؤولين (IFLA, 2010).

وهناك عاملان رئيسان ساهما في هذا التغير الاستراتيجي في مفهوم المكتبة المدرسية، أما العامل الأول فيتمثل في الاتجاه الحديث في التعليم وهو التوجه نحو التعلم من خلال توظيف جميع حواس الإنسان المتعلم وعدم الاكتفاء بالتلقين اللفظي للمدرس في الفصل، بل أصبح الدور الأكبر لاستخدام الصوت والصورة المتحركة والثابتة في التعليم، ولذلك بدأ الاتجاه نحو إنتاج مصادر معلومات تعتمد على الصوت والصورة بجانب الكتب فأتيحت المصادر الإلكترونية، وشرائط الكاسيت الصوتية وأفلام الفيديو التعليمية وغيرها من المواد والأجهزة التعليمية؛ وأما العامل الثاني فهو ثورة المعلومات أو الانفجار المعرفي الذي أدى إلى تضاعف حجم المعلومات في جميع

المجالات، وتعدد فروع المعرفة وسرعة تناقل المعلومات، ومن أجل ذلك بدأت المكتبات ادخال مصادر معلومات جديدة تناسب التغيرات المتلاحقة فى حجم المعلومات وسرعة نقلها، فكان الاتجاه نحو الاستعانة بما يسمى المصادر غير المطبوعة مثل الأقراص المدمجة ذات القدرة الكبيرة على تخزين كم هائل من المعلومات والإنترنت التي تمكن المستفيدين من مواكبة سرعة تدفق المعلومات. (Khalafallah, 2005).

وبما أن المكتبة المدرسية تعد واحدة من المرافق التعليمية المساندة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة، فإن مسؤولية دعمها ومتابعة سير العمل فيها تقع على عاتق مدير المدرسة، وقد تناولت العديد من الدراسات بالبحث والتمحيص طبيعة العلاقة بين مدير المدرسة وأمين المكتبة المدرسية، وخاصة اتجاهات المديرين نحو الدور التعليمي والتربوي للمكتبة المدرسية وأمينها، وقد استعرضت (Russell, 2001) في دراسة لها حول طبيعة العلاقة بين أمناء المكتبات المدرسية ومديري المدارس والمدرسين مجموعة من الدراسات التي تؤكد على ضرورة تعاون المدرسين وإدارة المدرسة مع أمين المكتبة المدرسية، وخلصت هذه الدراسات إلى أنه كلما ازداد التعاون بينهم، كلما انعكس ذلك إيجابيا على المناهج الدراسية، ومن ثم تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وهذا من شأنه أن يرسخ اتجاهات إيجابية لدى المديرين حول دور المكتبة أو مركز مصادر التعلم، ومن ثم يدفع المديرين إلى دعم برامج المكتبة، وقد أكدت دراسة (Oberg, Hay, & Henry, 2000) أهمية دور مدير المدرسة في المجتمعات المدرسية المثقفة معلوماتياً في أستراليا وكندا وفنلندا وفرنسا واليابان وكوريا الجنوبية في دعم المكتبة المدرسية.

ويشير ('Ulayyan, 2001) إلى أن مدير المدرسة معني بالكثير من أمور أمين المكتبة المدرسية بشكل مباشر، وله دور في اختيار أمين المكتبة، وفي رفع كفاءته وتطوير مهاراته، وتقويم فاعلية المكتبة، وقد أشارت (Shannon, 2009) في دراسة لها حول اتجاهات مديري المدارس نحو أمناء المكتبات أن معظم هؤلاء الأمناء يعترفون بأن دعم مدير المدرسة ضروري لنجاح برنامج المكتبة المدرسية، واستشهدت شانون في ذلك بنتائج العديد من الدراسات التي أجراها كل من، (Todd, 2007)؛ (Hartzell, 2002)؛ و (Haycoc, 1995) ؛ و (Oberg, 1997) .

ويمكن القول بأن اقتناع مدير المدرسة بالدور التربوي للمكتبة المدرسية وبمكانتها في العملية التعليمية–التعلمية له أثر واضح في دعم المكتبة، وأن المدير بصفته القائد التعليمي والإداري في المدرسة على حد تعبير (Donham, 2008) يشكل ثقافة المدرسة، ويحدد توقعات أعضاء الهيئة التدريسية، وعادة ما تكون له القرارات الأخيرة فيما يتعلق بالميزانية، وهذه النشاطات من وجهة نظر (Hartzell, 2002) تؤثر في حجم ونوعية مجموعات المكتبة، وفي مستوى التعاون بين المدرسين وأمين المكتبة، وفي الفرص المتاحة لأمين المكتبة في ممارسة المسؤوليات القيادية خارج نطاق المكتبة.

في المقابل، يعد أمين المكتبة المدرسية المسؤول الأول عن المكتبة، لأنه من يقوم بتنفيذ أعمال المكتبة الإدارية والفنية، والتعامل مع المستفيدين من المكتبة، واختيار مصادر المعلومات الداعمة للمناهج الدراسية، وتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع مقتنيات المكتبة، وتزويدهم بمهارات استخدام مصادر المعلومات، وبالتالي فإنه الأقدر على تشخيص المعوقات والتحديات التي تواجهها، سواء كانت هذه المعوقات إدارية أم فنية، أم تربوية، وقد أشارت (Shannon, 2009) إلى أن نتائج بعض الدراسات التي قام بها كل من (Morris & Packard, 2007)؛ (Farwell, 1998)؛ (Baldwin, 1995)؛ (Gehlken, 1994) كشفت عن أن أمناء المكتبات المدرسية الناجحين هم الذين يتمتعون بدعم مديري المدارس؛ غير أن دراسات أخرى قام بها باحثون مثل ، Kolencik, (2001)؛ (Cruzeiro, 1991) ؛ (Campbell, 1991) ؛ و (Lewis, 1991) أشارت إلى أن مديري المدارس لا يتفهمون الدور الذي يقوم به أمناء المكتبات المدرسية وخاصة تأثيرهم المتوقع على المنهاج الدراسي والعملية التعليمية–التعلمية.

لقد أسفر البحث في الإنتاج الفكري المنشور حول موضوع المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية عن وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر مثل دراسة (Abu Fardeh, 2014)، و (Mgina & Lwehabura, 2011)، و (Al-Haj Hasan, 2003) أو بشكل غير مباشر مثل بقية الدراسات التي تتناول جوانب متعددة من المكتبات المدرسية، والتي سيتم استعراضها لاشتمالها على معلومات ذات صلة بالمعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية محليا وعربيا وعالميا.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية مباشرة، فتعد دراسة (Abu Fardeh, 2014) الدراسة الأردنية الوحيدة التي تركزت حول الكشف عن المعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، فقد هدفت إلى تعرف معوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات في محافظة العاصمة عمان، حيث جرى توزيع استبانة على عينة الدراسة المكونة من (122) مديرا ومديرة مدرسة، و (118) أمينا وأمينة مكتبة مدرسية، وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية - التعلمية من وجهة نظر كل من مديري المدارس وأمناء المكتبات في محافظة العاصمة عمان كانت متوسطة، وأن المعوقات التي حازت على درجة تقدير مرتفعة هي: المعوقات المتعلقة بالطلبة، والمعوقات التكنولوجية، والمعوقات المتعلقة بالمعلم، بينما حازت باقي المجالات وهي مجالات: المعوقات الإدارية، والفنية، والبشرية، والمعوقات المتعلقة بالخدمات المكتبية على درجة تقدير متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية وأمناء المكتبات المدرسية لمعوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية في العملية التعليمية - التعلمية في مجال المعوقات الإدارية، وكانت هذه الفروق لصالح أمناء المكتبات، وفي مجالات المعوقات الفنية، والمعوقات البشرية، والمعوقات المتعلقة بالخدمات المكتبية، وكانت الفروق لصالح المدراء.

أما (Mgina & Lwehabura, 2011) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تعرف المشكلات والتحديات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية في تنزانيا، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت الدراسة من (44) مدرسة ثانوية و(186) أمين مكتبة مدرسية، وأشارت النتائج إلى وجود مكتبات مدرسية مساحتها لا تتلاءم مع المعايير العالمية للمكتبات، وعدم توفر الحواسيب بشكل كاف، وقلة المخصصات المالية.

وأعدت (Al-Haj Hasan, 2003) دراسة هدفت إلى تعرف واقع المشكلات السائدة في المكتبات المدرسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم بشمال فلسطين من وجهة نظر أمناء المكتبات المدرسية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث وزعت على عينة الدراسة

المكونة من (115) أمينا وأمينة مكتبة من أصل (599)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد الدراسة للمشكلات التي تواجه المكتبات المدرسية متوسطة، وأن هذه المكتبات تعاني من مشكلات حادة في مجال العملية التعليمية والدور التربوي للمكتبة المدرسية، ومشكلات متوسطة تتركز في مجالات: الخدمات الفنية، والبيئة المادية، والنظام الإداري، وخدمة المستفيدين على الترتيب، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقدير أمناء المكتبات المدرسية للمشكلات التي تواجه المكتبات المدرسية موضوع الدراسة.

وقام (Al-'Ajiz, 2003) بدراسة هدفت إلى تعرف الصعوبات التي تواجه رواد المكتبات المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظتي غزة وخانيونس وسبل علاجها، كما تقصت هذه الدراسة درجة الصعوبة التي تواجه رواد المكتبات المدرسية تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمنطقة، وقد وزعت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (300) طالب وطالبة بنسبة (2.5%) من مجموع مجتمع الدراسة البالغ (11642) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الصعوبات التي تواجه رواد المكتبات المدرسية هي الصعوبات المتصلة بارتياد المكتبة والمطالعة فيها، تليها الصعوبات المتعلقة بنظام الإعارة والإدارة ثم الصعوبات المتعلقة بمجموعات المكتبة ونوعيتها، وأخيرا الصعوبات المتعلقة بالمكان والتجهيزات الخاصة بالمكتبة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي للمجالات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وتبعاً لمتغير المنطقة لصالح غزة.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت المعوقات بشكل غير مباشر أي كجزء من أهدافها، كدراسة (Nkhangweni, 2008) التي هدفت إلى تعرف الخدمات المكتبية المتاحة في مكتبات المدارس في مناطق الريف في جنوب أفريقيا، والمعوقات التي تحول دون الاستفادة منها، وجرى استخدام الاستبانة في جمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة حيث وزعت على عينة الدراسة المكونة من (105) من المديرين والمعلمين وأمناء المكتبات، وأظهرت النتائج أهمية المكتبات المدرسية في تلك المناطق ودورها الإيجابي في تنمية عادة القراءة، غير أنها أشارت إلى وجود بعض المعوقات المتعلقة بالإدارات والسلطات المسؤولة، وإلى سوء تقديم خدمات المكتبة، وعدم إدراك المدراء لأهمية المكتبة المدرسية كمصدر تعليمي مهم.

وأجرت (Al-Jahran, 2007) دراسة هدفت إلى تعرف واقع المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم والمشكلات التي تواجهها، من حلال مقارنتها بالمعايير المعتمدة للمكتبات المدرسية الثانوية لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن من حيث وضع البناء والعاملين والأثاث والخدمات المقدمة من أنشطة وغيرها، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج نقصا في أمناء المكتبات، والموارد المالية، والتجهيزات الأولية.

وقام (Hartzel, 2002) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة إدراك المدراء والمعلمين لأهمية المكتبة المدرسية، والمشكلات التي تواجههم في كيفية تحفيز المهارات المتعلقة بالمعلومات في محافظة باينتاون في ولاية نيو جرسي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (15) مديرا و(285) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المديرين والمدرسين يواجهون مشكلات في تطوير المكتبة، وأن المدرسين بحاجة إلى تدريب في مجال تقديم الخدمات المكتبية، وضعف اهتمام السلطات المعنية بالمكتبات المدرسية.

وقامت (Al-'Izamat, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع مكتبات مدارس قصبة المفرق من حيث مساحة المكتبة وموقعها، وأثاث المكتبة، ومقتنياتها، وأمناء المكتبات، والمخصصات المالية، ومعرفة المشكلات التي تعاني منها، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (20) أمين مكتبة مدرسية حكومية وأهلية، وقد أظهرت النتائج ضعف المخصصات المالية للمكتبات المدرسية، والنقص الحاد في أمناء المكتبات.

أما (Al Najjar, 2001) فقامت بدراسة هدفت إلى تعرف واقع المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية في غزة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث جرى توزيعها على عينة مكونة من 37 معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود نقص شديد في عدد أمناء المكتبات المدرسية بالإضافة إلى نقص حاد في الأجهزة السمعبصرية.

وأجرى (Kolencik, 2001) دراسة هدفت إلى تعرف واقع المكتبات المدرسية في ولاية فلوريدا الأمريكية، وتقدير الاحتياجات الأولية لها والتحديات التي تواجهها في ظل العولمة والتكنولوجيا، وقد طورت استبانه لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وجرى توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (100) مكتبة مدرسية موزعة في جميع أنحاء الولاية، وقد أشارت النتائج إلى وجود نقص حاد في المستلزمات الأولية لتكنولوجيا المعلومات، وعدم ملاءمة المباني للمكتبات المدرسية، وضعف الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحاجة المكتبات الماسة إلى البنية الأساسية الأولية لتكنولوجيا المعلومات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في الأردن، وتشكل مع دراسة (Abu Fardeh, 2014) أساسا تستند إليه الدراسات التي ستجري في المستقبل حول واقع المكتبات المدرسية في الأردن والصعوبات التي تواجهها، ولعل أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك في مختلف المجالات سواء كانت إدارية أم تعليمية أم تكنولوجية؛ في حين اقتصرت دراسة (Abu Fardeh, 2014) على تعرف معوقات توظيف مكتبات المدارس الحكومية الثانوية في العاصمة عمان في العملية التعليمية التعلمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول المكتبات المدرسية في البيئة الأردنية منذ تسعينيات القرن الماضي وحتى العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين وخاصة دراسات كل من (Kulayb, Al-Ja'afrih, & Al-Suyuf, 2015)؛ و (Abu Fardeh, 2014)؛ (Al-2007 Jahran,)؛ و (Abd al-Hay, 2006) ؛ و (Al-'Izamat, 2005) ؛ و (Musabbih,1999)؛ وأبو (Abu Sundus, 1995) إلى أن واقع هذه المكتبات لا يتفق مع المعايير الدولية والوطنية للمكتبات المدرسية، وأنها كانت ولا زالت تعاني من صعوبات ومشكلات إدارية ومالية وفنية وتنظيمية عديدة، وبناء على النتائج التي أشارت إليها تلك الدراسات، ولعدم وجود دراسات تناولت المعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك – حسب علم الباحثين – فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي المعوقات التي تواجهها من وجهة نظر مديري

المدارس وأمناء المكتبات؛ لذلك، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تعرف المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات، وهي بذلك تهدف إلى تقديم إجابات للأسئلة التالية:

1- ما درجة تقدير مدراء المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تعزى لمتغير الوظيفة (مدير مدرسة/ أمين مكتبة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الناحية النظرية من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه والمتعلق بالمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات؛ ذلك أن غالبية الدراسات التي تناولت موضوع المكتبات المدرسية في الأردن تركزت بشكل أساسي حول واقع هذه المكتبات واستخدامها من جانب الطلبة في العملية التعليمية–التعلمية، وتناول بعضها المعوقات التي تواجهها بشكل ثانوي، أما من الناحية العملية، فيؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مجموعة من الجهات أهمها:

1. وزارة التربية والتعليم في الأردن التي يهمها الحصول على تغذية راجعة حول أوضاع المكتبات المدرسية التابعة لها والمعوقات التي تعترضها،
2. ومديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بشكل خاص للوقوف على واقع المكتبات المدرسية الثانوية التابعة لها، والمعوقات التي تعترضها تمهيدا لتصويب أوضاعها ومعالجة المشكلات التي تعاني منها،

3. وجمعية المكتبات والمعلومات الأردنية التي تقوم بتنظيم دورات متخصصة لتأهيل وتدريب أمناء المكتبات المدرسية والتي يهمها الوقوف على أهم القضايا والمشكلات التي تواجه المكتبات المدرسية في الأردن،
4. وأقسام المكتبات والمعلومات في الجامعات الأردنية التي تطرح مساقات حول المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم، والتي يهمها الحصول على معلومات موثقة حول واقع المكتبات المدرسية في الأردن والمشكلات التي تعاني منها.
5. والباحثون المتخصصون في علم المكتبات والمعلومات والعلوم التربوية الذين يهمهم متابعة نتائج البحوث الجارية في مجال المكتبات النوعية، والمرافق التربوية المساندة للعملية التعليمية التعلمية.

مصطلحات الدراسة:

هناك مجموعة من المصطلحات التي ينبغي تعريفها نظرياً و إجرائيا وهي:

المكتبات المدرسية (School Libraries):

يعرف معجم مصطلحات علم المكتبات والمعلومات على الخط المباشر المكتبة المدرسية بأنها: "المكتبة الملحقة بمدرسة حكومية أو خاصة والتي تلبي الاحتياجات المعلوماتية لطلبتها والاحتياجات المرتبطة بالمناهج الدراسية لمعلميها، وعادة ما يشرف عليها أمين مكتبة متخصص، وفي الغالب تتكون مجموعات المكتبة المدرسية من الكتب والدوريات والمصادر التعليمية المناسبة لمستويات المراحل التي تخدمها" (Reitz, 2016).

وتعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأنها مكتبات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والتي سيتم تقدير المعوقات التي تواجهها من خلال الدرجة الكلية لاستجابات مديري المدارس وأمناء المكتبات المدرسية على الأداة المستخدمة في الدراسة.

مدراء المدارس:

يعرف (Shehatah & Al-Najjar, 2003) المدير بأنه "المدير الفني والإداري لإحدى مدارس التعليم والمسؤول عن سير العملية التعليمية بانتظام"؛ أما إجرائيا لأغراض هذه الدراسة، فمديرو المدارس هم الأشخاص الذين يتولون إدارة المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات

التربية والتعليم في محافظة الكرك، والذين تم تقدير المعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية، من خلال الدرجة الكلية لاستجاباتهم عن الأداة المستخدمة في الدراسة.

أمناء المكتبات المدرسية:

تعرف الجمعية الأمريكية لأمناء المكتبات المدرسية (American Association of School Librarians, 2016) أمناء المكتبات المدرسية بأنهم "الأشخاص المؤهلون الذين يسهلون وصول التلاميذ والمعلمين إلى مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها وأنواعها، ويعلمون التلاميذ والمعلمين كيفية الحصول على المعلومات وتقييمها واستخدامها وكذلك كيفية استخدام التكنولوجيا اللازمة لذلك؛ أما إجرائيا لأغراض هذه الدراسة فإن أمناء المكتبات المدرسية هم الأشخاص الذين يتولون إدارة مكتبات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والذين سيتم تقدير المعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية من خلال الدرجة الكلية لاستجاباتهم عن الأداة المستخدمة في الدراسة.

المعوقات

تعرف المعوقات إجرائيًالأغراض هذه الدراسة بأنها مجموعة المشكلات أو الصعوبات الفنية والمادية والإدارية والتعليمية والتكنولوجية التي تؤثر سلبا في استخدام مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، والتي قيست بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة على أداتها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على مكتبات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، وبالتالي فإن مجتمع الدراسة يقتصر على مدراء هذه المدارس وأمناء مكتباتها؛ وقد جرى تطبيق هذه الدارسة ميدانيا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2016/2015)، ويتحدد تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة والأداة المستخدمة من حيث دلالات صدقها وثباتها والاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم وصفها وصفا دقيقاً، حيث يتم جمع البيانات للتعرف على المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك عن طريق الاستبانه، تم تحليل هذه البيانات للوصول إلى النتائج، ثم وضع سبل لمعالجتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الثانوية الحكومية وأمناء المكتبات في محافظة الكرك، والبالغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015 (200) مدير وأمين مكتبة بواقع (100) مدير مدرسة و (100) أمين مكتبة، وقد استجاب منهم (178) فردا يشكلون ما نسبته (89%) من مجتمع الدراسة، والجدولان (1) و (2) يوضحان خصائص أفراد الدراسة من المدراء وأمناء المكتبات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزع أفراد الدراسة من مدراء المدارس وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	32	%36
	اناث	57	%64
	الكلي	89	%100
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط فأقل	11	%12.4
	بكالوريوس	37	%41.6
	دراسات عليا	41	%46.1
	الكلي	89	%100
الخبرة	5سنوات فأقل	6	%6.7
	10-6سنوات	19	%21.3
	11سنة فأكثر	64	%71.9
	الكلي	89	%100

ويتضح من الجدول (1) أن نسبة الإناث من المديرين أعلى من نسبة الذكور (64%)، وأن حملة الدراسات العليا يشكلون النسبة الغالبة (46.1%)، فيما يشكل من خبرتهم 11 سنة فأكثر النسبة الغالبة (71.9%).

الجدول (2) توزع أفراد الدراسة من أمناء المكتبات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	44	%49.4
	اناث	45	%50.6
	الكلي	89	%100
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط فأقل	22	%24.7
	بكالوريوس	42	%47.2
	دراسات عليا	25	%28.1
	الكلي	89	%100
الخبرة	5سنوات فأقل	11	%12.4
	6-10سنوات	30	%33.7
	11سنة فأكثر	48	%53.9
	الكلي	89	%100

يتضح من الجدول (2) أن نسبة الإناث من أمناء المكتبات أعلى بقليل من نسبة الذكور (50.6%)، وأن حملة البكالوريوس يشكلون النسبة الغالبة (47.2%)، فيما يشكل من خبرتهم 11 سنة فأكثر النسبة الغالبة (53.9%).

أداة الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها جرى تطوير استبانه لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمادا على الأدب المنشور، والأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة، ولا سيما دراسات كل من ('Ulayyan, 1994)، و (Kolencik, 2001)، و (Al-Najjar, 2001)، و

(Abd al-Hay, 2006)، و (Abu Fardeh, 2014)، وتكونت الأداة من قسمين على النحو الآتي:

- القسم الأول: يتعلق بالبيانات الديموغرافية لمديري المدارس وأمناء المكتبات: وهي الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.
- القسم الثاني: ويتعلق بالمعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية، ويشتمل على (22) فقرة موزعة ضمنيا على أربعة مجالات كما هو موضح في الجدول (3) أدناه.

جدول (3) توزيع فقرات أداة الدراسة حسب مجالات المعوقات

المجالات	الفقرات التي تمثلها في أداة الدراسة
المعوقات الإدارية والفنية	1، 2 ، 3، 9، 10، 11، 12، 13، 17
المعوقات ذات العلاقة بالعملية التعليمية–التعلمية	5، 14، 17
المعوقات ذات العلاقة بالطلبة والمدرسين	4، 6، 7، 8، 15، 18
المعوقات ذات العلاقة بالمبنى والتجهيزات	19، 20، 21، 22

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات علم المكتبات والمعلومات والتربية والإدارة، وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي صنفت ضمنه، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إعادة النظر في الفقرات والأخذ بالتعديلات المطلوبة من حيث الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر، وإضافة بعض الفقرات، وقد اعتمدت أراء المحكمين حول صدق المحتوى دليلا على صدق أداة الدراسة، وللتحقق من ثبات أداة الدارسة، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي لحساب معامل ثبات الأداة، وقد تبين أن معامل الثبات لأداة الدراسة بلغ (0.93)، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

تصميم أداة الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تمّ تصميم الإجابة عن فقرات واقع مكتبات المدارس الثانوية الحكومية والمعوقات وفق الأبعاد المصاغة بالاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، وقد أعطيت خمس درجات للإجابة بدرجة كبيرة جدا، وأربع درجات للإجابة بدرجة كبيرة, وثلاث درجات للإجابة بدرجة متوسطة، ودرجتان للإجابة بدرجة قليلة، ودرجة واحدة للإجابة بدرجة قليلة جدا، وتم تفسير نتائج الدراسة وفقاً للتدريج التالي: أقل من 2.33 منخفضة، من 2.34 – 3.67 متوسطة، 3.68 – 5 مرتفعة.

ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1- معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
2- للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لتصنيف المتوسطات الحسابية إلى مستويات ثلاثة، مرتفع، ومتوسط، ومنخفض.
3- للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث تم استخدام اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمتغيري الجنس، والتخصص، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفرق تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، بالإضافة لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية نظرا لوجود فروق في متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة تقدير مدراء المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بشكل عام ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة لتحديد الدرجة الكلية للمعوقات ولمعرفة أيها حظي بتقديرات مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات، ويوضح الجدول (4) ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
21	الأثاث المتوافر في المكتبات المدرسية لا يتناسب مع وظائفها وخدماتها.	4.31	1.04	1	مرتفعة
20	ضيق الأماكن المخصصة للمكتبات المدرسية.	4.05	1.27	2	مرتفعة
19	ضعف اهتمام وزارة التربية والتعليم بإدخال التكنولوجيا إلى المكتبات المدرسية (نظم الحوسبة، توفير الحواسيب، الإنترنت).	3.97	1.09	3	مرتفعة
22	افتقار المكتبات المدرسية إلى عناصر التصميم الداخلي الجذابة التي تساهم في جذب التلاميذ إلى هذه	3.91	0.94	4	مرتفعة
5	طرق التدريس المتبعة لا تشجع التلاميذ على استخدام المكتبة.	3.81	1.07	5	مرتفعة
3	مصادر المعلومات المتوافرة في المكتبات المدرسية قديمة لا تواكب التطورات الحديثة.	3.79	0.97	6	مرتفعة
18	ضعف مشاركة التلاميذ في المسابقات الثقافية التي تعتمد على استخدام المكتبة كمسابقات أوائل	3.78	1.10	7	مرتفعة
1	ضعف التواصل بين مركز مصادر التعلم في المحافظة وبين المكتبات المدرسية.	3.74	1.04	8	مرتفعة
6	اعتماد الطلبة على الإنترنت في إعداد الواجبات التي يكلفهم بها المعلمون.	3.72	1.02	9	مرتفعة
4	ضعف اهتمام المعلمين بالمكتبة المدرسية كمرفق تعليمي يساند العملية التعليمية–التعلمية.	3.70	0.92	10	مرتفعة
17	قلّة الدورات التدريبية المخصصة لأمناء المكتبات المدرسية.	3.67	1.12	11	متوسطة

10	ضعف التنسيق بين مدراء المدارس وبين أمناء المكتبات المدرسية.	3.66	0.94	12	متوسطة
12	كثرة ورود التعميمات من وزاره التربية والتعليم بشراء كتب ومصادر معلومات أخرى لا تناسب ميول التلاميذ القرائية.	3.64	0.95	13	متوسطة
2	تكليف أمناء المكتبات بأعمال إدارية لا علاقة لها بالمكتبة.	3.61	1.10	14	متوسطة
14	عدم تخصيص حصة في المنهج الدراسي للمكتبة المدرسية.	3.60	1.13	15	متوسطة
11	ضعف الميزانيات المخصّصة للمكتبات المدرسيةً.	3.57	0.97	16	متوسطة
7	قلّة ارتياد المعلمين للمكتبة.	3.54	1.01	17	متوسطة
8	ضعف اهتمام المعلمين بتوجيه التلاميذ إلى ارتياد المكتبة لتنفيذ الأنشطة اللاصفية التي تعتمد على استخدام المكتبة.	3.54	0.96	17	متوسطة
16	عدم إبراز دور المكتبة المدرسية في تنفيذ بعض الأنشطة اللاصفية كالصحافة المدرسية.	3.50	1.06	19	متوسطة
15	عدم توفر الوقت الكافي لدى التلاميذ لزيارة المكتبة.	3.49	1.17	20	متوسطة
13	قلة اهتمام وزارة التربية بتعيين أمناء المكتبات المتخصصين في علم المكتبات والمعلومات.	3.39	1.20	21	متوسطة
9	ضعف الاهتمام بالجوانب الفنية المتعلقة بتنظيم مصادر المعلومات كالفهرسة والتصنيف.	3.21	1.06	22	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.69	0.38	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول (4) أن تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.38)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.31– 3.21)، وهذا يدل بشكل واضح على أن درجة إحساس المديرين والأمناء بهذه المعوقات عالية على الرغم من التفاوت بينهم في درجة تقدير هذه المعوقات كما أظهرت نتائج الجدول رقم (10) حيث كان الأمناء أعلى تقديرا للصعوبات من المديرين، وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Abu Fardih, 2014) التي أشارت إلى أن درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف

المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية - التعلمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المكتبات في محافظة العاصمة عمان كانت متوسطة ؛ كما اختلفت مع نتائج دراسة (Al-Haj Hasan, 2003) التي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد الدراسة للمشكلات التي تواجه المكتبات المدرسية في شمال فلسطين كانت متوسطة.

وقد أظهرت النتائج في الجدول (4) أن عشر معوقات حصلت على تقديرات مرتفعة فيما حصلت المعوقات الإثنتا عشرة المتبقية على تقديرات متوسطة، ومن بين المعوقات الخمسة التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية من بين المعوقات العشرة ذات التقديرات المرتفعة تبين أن هناك أربعة معوقات ذات علاقة بالمبنى والتجهيزات (الأثاث والتكنولوجيا) وهي على الترتيب "عدم مناسبة الأثاث المتوافر في المكتبات المدرسية"، و"ضيق الأماكن المخصصة للمكتبات المدرسية"، و"ضعف اهتمام وزارة التربية والتعليم بإدخال التكنولوجيا إلى المكتبات المدرسية"، و"افتقار المكتبات المدرسية إلى عناصر التصميم الداخلي الجذاب"، أما الفقرة الخامسة وهي "عدم استخدام طرق التدريس التي تشجع التلاميذ على استخدام المكتبة"، فذات علاقة بالعملية التعليمية–التعلمية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة مجينا (Mgina & Lwehabura, 2011) التي أشارت إلى أن مباني ومساحات المكتبات المدرسية في تنزانيا لا تتلاءم مع المعايير العالمية للمكتبات، وإلى عدم توفر الحواسيب بشكل كاف، وقلة المخصصات المالية، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Kolencik, 2001) التي أشارت إلى عدم ملاءمة المباني للمكتبات المدرسية، وضعف الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحاجة المكتبات الماسة إلى البنية الأساسية الأولية لتكنولوجيا المعلومات.

غير أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة (Abu Fardih, 2014) التي أشارت إلى أن المعوقات التي حازت على درجة تقدير مرتفعة هي: المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلمين، والمعوقات التكنولوجية، كما اختلفت مع نتائج دراسة (Al-Haj Hasan, 2003) التي أشارت إلى أن المكتبات المدرسية تعاني من مشكلات حادة في مجال العملية التعليمية–التعلمية والدور التربوي، ومشكلات متوسطة تتركز في مجالات: الخدمات الفنية، والبيئة المادية، والنظام الإداري، وخدمة المستفيدين على الترتيب؛ وفي الوقت ذاتـــه اختلفت نتائج الدراســـة الحالية مع نتائج دراسة (Al-'Ajiz, 2003) التي أشارت إلى أن الصعوبات المتعلقة بالمكان والتجهيزات الخاصة بالمكتبة

جاءت في المرتبة الأخيرة، بينما كانت أكثر الصعوبات التي تواجه رواد المكتبات المدرسية حدة هي الصعوبات المتصلة بارتياد المكتبة والمطالعة فيها، تليها الصعوبات المتعلقة بنظام الإعارة والإدارة.

في المقابل يبين الجدول (4) أن من بين المعوقات الخمسة التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية بين المعوقات الإثنتي عشرة ذات التقديرات المتوسطة هناك أربعة معوقات ذات علاقة بالجوانب الإدارية، وهي على الترتيب: "قلّة الدورات التدريبية المخصصة لأمناء المكتبات المدرسية"، و"ضعف التنسيق بين مديري المدارس وبين أمناء المكتبات المدرسية"، و"كثرة ورود التعميمات من وزاره التربية والتعليم بشراء كتب ومصادر معلومات أخرى لا تناسب ميول التلاميذ القرائية"، و"تكليف أمناء المكتبات بأعمال إدارية لا علاقة لها بالمكتبة"؛ أما الفقرة الخامسة وهي "عدم تخصيص حصة في المنهج الدراسي للمكتبة المدرسية" فتندرج ضمن المعوقات ذات العلاقة بالعملية التعليمية–التعلمية، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Abu Fardih, 2014) التي أشارت إلى أن المعوقات الإدارية حظيت بتقديرات متوسطة من جانب أفراد الدراسة.

ومن الملاحظات الملفتة للنظر أن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين في الجدول (4) هما الفقرتان (13) و (9) على التوالي؛ أما الفقرة (13) فتنص على"قلة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعيين أمناء المكتبات المتخصصين في علم المكتبات والمعلومات"، وهذا يعني أن أفراد الدراسة يقللون من أهمية هذه المشكلة لأن وزارة التربية والتعليم اتخذت قرارا بتعيين أمناء المكتبات من حملة البكالوريوس في علم المكتبات، والتوقف عن تحويل المعلمين ذوي التخصصات الأخرى إلى أمناء مكتبات على الرغم من وجود عدد لا بأس به من أمناء المكتبات غير المتخصصين في علم المكتبات، والذين جرى تعيينهم نتيجة لظروفهم الخاصة أو الصحية؛ أما الفقرة (9) التي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "ضعف الاهتمام بالجوانب الفنية المتعلقة بتنظيم مصادر المعلومات كالفهرسة والتصنيف" فتشير إلى أن المديرين والأمناء يقللون من أهمية هذه المشكلة، ولكل منهما أسبابه الخاصة؛ أما المديرون فليس لديهم إلمام كبير بالجوانب الفنية كالفهرسة والتصنيف، وأما الأمناء فلديهم الإلمام والمعرفة بهذه الجوانب وخاصة المتخصصين منهم ولكن ينقصهم الحماس والإمكانيات المادية كتوفر أجهزة الحاسوب، وخطط التصنيف، وقواعد الفهرسة، وقوائم رؤوس الموضوعات التي تعينهم في القيام بعمليات الفهرسة والتصنيف.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن الجزء الخاص بالمعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك وفقًا لمتغيرات الدراسة الثلاثة، وقد استخدم اختبار (ت) t-test لمعرفة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1. الجنس:

جرى استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة عن الجزء الخاص بالمعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	76	3.70	0.65	0.199	0.843
اناث	102	3.68	0.62		

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.199) وبدرجة دلالة (0.843) للدرجة الكلية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور والاناث

يتعرضون لنفس الظروف الخاصة بالمعوقات التي تواجههم أثناء عملهم الأمر الذي يؤدى إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

2. المؤهل العلمي:

جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين المستويات المختلفة لمتغير المؤهل العلمي في الجزء الخاص بالمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، ويبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستجيبين حسب المستويات الثلاث لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم متوسط فأقل	33	3.68	0.37
بكالوريوس	79	3.68	0.42
دراسات عليا	66	3.71	0.33
المجموع	178	3.69	0.38

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (7) أدناه.

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق في تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.032	2	0.016	0.110	0.896
داخل المجموعات	25.467	175	0.146		
المجموع	25.499	177			

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) في تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.110)، وبمستوى دلالة (0.896)، وربما يعود ذلك إلى أن المكتبات في تلك المدارس تمر بالظروف نفسها فكان هذا المتغير محايدا ليس له تأثير في إظهار الفروق بين المديرين وأمناء المكتبات تبعا لمؤهلاتهم.

3. سنوات الخبرة:

جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين المستويات المختلفة لمتغير سنوات الخبرة في الجزء الخاص بالمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، ويبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستجيبين حسب المستويات الثلاث لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعًا لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	17	3.59	0.39
6-10 سنوات	49	3.75	0.34
11 سنة فأكثر	112	3.68	0.39

المجموع	178	3.69	0.38

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (9) أدناه.

الجدول (9) تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق في تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.341	2	0.171	1.187	0.308
داخل المجموعات	25.157	175	0.144		
المجموع	25.499	177			

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تبعا لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.187)، وبمستوى دلالة (0.308)، وربما يعود ذلك إلى أن المكتبات في تلك المدارس تمر بالظروف نفسها فكان هذا المتغير محايدا ليس له تأثير في إظهار الفروق بين المديرين وأمناء المكتبات تبعا لعدد سنوات خبراتهم.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك تعزى لمتغير الوظيفة (مدير مدرسة / أمين مكتبة)؟

جرى استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس وأمناء المكتبات عن المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات مدراء المدارس وأمناء المكتبات عن فقرات المعوقات التي تواجه المكتبات المدرسية الثانوية في محافظة الكرك

الموقع الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدراء المدارس	89	3.63	0.34	2.055	*0.041
أمناء المكتبات	89	3.75	0.41		

*الفرق دال احصائيا عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (2.055) وبدرجة دلالة (0.041) حيث كان الفرق لصالح أمناء المكتبات عند مقارنتها مع مدراء المدارس بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي الذي بلغ (3.75) عن المتوسط الحسابي لمدراء المدارس الذي بلغ (3.63)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أمناء المكتبات ونظراً لطبيعة تخصصهم في حقل المكتبات والمعلومات، أكثر دراية من المديرين بالصعوبات التي تواجه المكتبات المدرسية خاصة وأن المدراء يتحملون أعباء الإدارة المدرسية ويواجهون الكثير من المشكلات الإدارية التي تحول دون اهتمامهم بالمكتبات المدرسية.

وقد اتفقت هذه النتائج جزئيا مع دراسة (Abu Fardih, 2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية وأمناء المكتبات المدرسية لمعوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية في العملية التعليمية - التعلمية في مجال المعوقات الإدارية، وكانت هذه الفروق لصالح أمناء المكتبات المدرسية، ولكنها اختلفت مع دراسة أبو فردة (2014) في أن الفروق كانت لصالح مديري المدارس في مجالات المعوقات الفنية، والمعوقات البشرية، والمعوقات المتعلقة بالخدمات المكتبية.

الاستنتاجات والتوصيات:

خلصت هذه الدراسة إلى أن درجة تقدير مديري المدارس وأمناء المكتبات للمعوقات التي تواجه مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك كانت مرتفعة، وأن المعوقات الأكثر صعوبة التي تواجه تلك المكتبات ذات علاقة بالمبنى والتجهيزات (الأثاث والتكنولوجيا) تلتها المعوقات ذات الصلة بالجوانب الإدارية والفنية، أما بالنسبة لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في تقدير المدراء والأمناء للمعوقات فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المديرين والأمناء تبعا لهذه المتغيرات، وأخيرا أظهرت النتائج وجود فرق بين المديرين والأمناء في تقديرهم للمعوقات وكان هذا الفرق لصالح الأمناء.

في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بجملة من التوصيات التي قد تسهم في الارتقاء بالمكتبات المدرسية الثانوية في محافظة الكرك، ومن هذه التوصيات الآتي:

- ضرورة الاهتمام بتوفير الأثاث الحديث المناسب، وعناصر التصميم الداخلي الجذابة، وإدخال مظاهر التكنولوجيا الحديثة، ومصادر المعلومات الإلكترونية.
- اتباع طرق التدريس الحديثة التي تجعل الطلبة يعتمدون على أنفسهم في البحث عن المعلومات، ويستخدمون المكتبة المدرسية ومصادرها في الحصول على المعلومات.
- الاهتمام بتقديم الدعم المادي للمكتبات المدرسية من خلال زيادة النسبة المخصصة لها في ميزانية التبرعات المدرسية.
- التأكيد على م المدارس بمتابعة سير العمل في المكتبات المدرسية، ومطالبة أمناء المكتبات بتقديم تقاريرهم الشهرية وخططهم السنوية لإدارة المدرسة، وتشجيع أمناء المكتبات المدرسية على حضور الدورات التدريبية التي تساعدهم على تحديث معلوماتهم ومتابعة التطورات الجارية في علم المكتبات والمعلومات.

References:

Abd Al-Hay, A.(2006). Evaluation of the educational efficiency of the primary school libraries in the governorate of Amman. Unpublished Doctoral Dissertation, Jordan University, College of Educational sciences.

Abu Fardih, D. (2014). Obstacles to employing secondary school libraries in the educational-learning process as seen by principals and school librarians in the capital Amman governorate. Unpublished Master theses, Jordan University.

Abu Sundus, A. (1995). The role of principal in developing school library at high schools in Greates Amman in the light of current educational trends. Unpublished Master theses, Jordan University.

Al-'Ajiz, F. (2003). Difficulties faced by school library users in the State of Palestine and ways of treating them.http://www. site.iugaza.edu.ps%2Ffajez%2Ffiles%2F2010%2F02%2FAssobat.doc

Al-Haj Hasan, M. (2004). Problems of government school libraries in the directorates of education in northern Palestine. Unpublished Master theses, Al-Najah National University, Nablus, Palestine.

Al 'Izamat, K. (2005). The status quo of school libraries in Mafraq city and its impact on student achievement. Unpublished Master theses, Al-Fashir University, Darfur, Sudan.

Al Jahran, H. (2007). The status quo of secondary school libraries in the Southern Shouneh / Central Jordan Valley. Library message, 42 (1/2), 129-150.

Al- Najjar, M. (2001). The status quo of Secondary School Libraries in the Gaza Governorates. Unpublished Master theses, Al-Azhar University, Gaza.

American Association of School Librarians (2016). Retrieved from: http://www.ala.org/aasl/education/recruitment/learning

Baldwin, M. (1995). Enhancing learning through library and information services in K-12 education: A future search conference. Unpublished doctoral dissertation, Seattle University.

Campbell, J. (1991). Principal-school library media relations as perceived by North Carolina elementary principals and school library media specialists. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.

Cruzeiro, P. (1991). Role and function attitudes of public school principals regarding the library media program. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.

Donham, J. (2008). Enhancing teaching and learning: A leadership guide for school library media specialists. New York: Neal-Schuman.

Farwell, S. (1998). Profile of planning: A study of a three-year project on the implementation of collaborative library media programs. Unpublished doctoral dissertation, Florida International University.

Gehlken, V. (1994). The role of the high school library media program in three nationally recognized South Carolina Blue Ribbon secondary schools. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.

Hartzell, G. (2002). The principal's perceptions of school libraries and teacher-librarians. School Libraries Worldwide, 8, (1), 92-110.

Haycock, K. (1995). Research in teacher-librarianship and the institutionalization of change. School Library Media Quarterly, 23,(4), 227-233.

IFLA (2016). IFLA/UNESCO School Library Guidelines. Retrieved from: http://www.ifla.org/publications/node/916

Khalfallah, M. (2005). Libraries and information facilities and school library employment. http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/138622

Kolencik, P. (2001). Principals and teacher-librarians: Building collaborative partnerships in the learning community. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh. Retrieved from:

http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/2697084

Kulayb, F. ; Al-Ja'afrih, S. & Al-Suyuf, M. (2015). The status quo of school libraries of the Directorate of Education of the Rusaifa district as perceived by librarians. Zarqa journal for research and studies in humanities, 16 (1), 88-94. http://zu.edu.jo/MainFile/Profile_Dr_UploadFile/Researcher/Files/ActivityFile_860_21_13.pdf

Lewis, C. (1991). The role of the library media program in the middle school. In Jane B. Smith & J. Gordon Coleman (Eds.). School Library Media Annual (pp. 129-141). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Mahajan, P. (2010). School Libraries in India: Present-day Scenario. Library Philosophy and Practice (e-journal). Paper 371: 1-16. Retrieved from:

http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/371

Mgina, S. & Lwehabura, M. (2011). Status of Secondary School Libraries under the Secondary Education Development Plan: A Case Study of Dodoma Municipality, Tanzania. African Journal of Library, Archives, and Information Science. 21 (2). Retrieved from:

http://www.ajol.info/index.php/ajlais/article/view/106598

Morris, B. & Packard, A. (2007). The principal's support of classroom teacher-media specialist collaboration. School Libraries Worldwide, 13 (1), 36-55.

Musabbih, M. (1999). Competencies for school librarians in public schools in Amman governorate and the extent of their knowledge, practice and need for training. Unpublished Master theses, Al al-Bayt University.

Nkhangweni, M. (2008). Provision of library services to disadvantaged children in rural areas of the Limpopo Province. Unpublished Master thesis, University of South Africa.

Oberg, D. (1997). Principal support: Research from Canada. 63rd IFLA Conference Programme and Proceedings August 31-September 5, 1997.

Oberg, D.; Hay, L. & Henri, J. (2000). The role of the principal in an information literate school community: design and administration of

an international research project. Research Journal of the American Association of School Librarians. 3: 1-25. Retrieved from:

http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/prin

Reitz, J. (2016). Online Dictionary for library & information science. Retrieved from:

http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_A.aspx

Russell, S. (2001). Teachers and librarians: collaborative relationships. ERIC Digest. Retrieved from: http://www.ericdigests.org/2001-2/librarians.html

Shannon, D. (2009). Principals' Perceptions of School Librarians. School Libraries Worldwide. 15,(2), 1-22. Retrieved from:

http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=libsci_facpub

Shehatah, H. & Al-Najjar, Z. (2003) Dictionary of educational and psychological terms. Beirut: Egyptian-Lebanese house.

Todd, R. (2007). School administrators' support for school libraries: The impact on student academic achievement. Learning & Media, 35 (1), 13-16.

'Ulayyan, R. (2001). School libraries and resource learning centers. Amman: Thought house.

شروط مسكن الزوجية في قانون الأحوال الشخصية الأردني

سناء جميل الحنيطي*

خلوق ضيف الله محمد آغا

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بيان شروط مسكن الزوجية في الشريعة الإسلامية وقانون الأحوال الشخصية الأردني رقم 36 لسنة 2010م، وقد ركز الباحثان على ذكر هذه الشروط وبيان الراجح من آراء الفقهاء فيها، ثم بيان مقصد الشارع في كل شرط منها، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي.

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن مسكن الزوجية هو المكان المستقل الآمن الذي تنتقل إليه المرأة بعد زواجها، لتستقر فيه مع زوجها، طالبةً فيه السكن والعيش الكريم، وأن شروط هذا المسكن هي: استقلاليته، ووجود الأثاث الذي يؤدي حاجة العيش الكريم فيه، وتوفير الأمن المادي والمعنوي، وتوافر هذه الشروط يحقق مقاصد الشرع من إنشاء الأسرة في المجتمع التي أهمها ديمومة الحياة الزوجية واستقرارها وتحقيق السكينة والطمأنينة للزوجين حفظا للنسل والدين والنفس بغية عمارة الأرض وفق شرع الله. وقد اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن تقسم إلى مطلب تمهيدي وثلاثة مطالب وخاتمة، المطلب التمهيدي وفيه التعريف بمصطلحات البحث، والمطلب الأول عن استقلال الزوجة بمسكن خاص، والمطلب الثاني عن أثاث مسكن الزوجية وتوابعه، و المطلب الثالث في أمان مسكن الزوجية، وضمنا الخاتمة أهم النتائج.

الكلمات الدالة: الشرط، مسكن الزوجية، مقاصد الشريعة.

* كلية الشيخ نوح القضاة للشريعة والقانون، جامعة العلوم الإسلامية.

تاريخ تقديم البحث:24/ 3/ 2016م. تاريخ قبول البحث:2016/12/22م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

The Conditions of Martial Residence in the Jordanian Personal Status Law

Sana' jamil al-hunaiti

khalouq Daifallah agha

Abstract

This study aims to clarify the conditions of the marital residence in the Islamic shari'a and the law of Jordanian personal circumstances no. 36 for year 2010. The researchers focused on these conditions and showed the more correct jurists ideas and then clarified the lawgiver purposes at every condition. The researchers in this study depend on the inductive approach and the descriptive approach.

The most prominent results of this study that the marital residence is the independent safe place where women move to it after her marriage, to settle it with her husband, asking housing and acceptable living, which conditioned by: the independence ،and the presence of Furniture that leads to a decent living, And providing moral and material security. All of that achieving the purposes of shari'a which helps people to establish an ideal family at the society, and the most important of married life is sustainability and stability to maintain the religion and selves to building earth according to the law of God. The nature of study required to divide into introduction and other three sections, and conclusion.

Keywords: Condition, Martial Residence, Shari'a Purposes.

المقدمة:

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى وعلى آله وصحبه ومن اجتبى، وبعد، فلما خلق الله تعالى النفس البشريّة، قسّم أدوار الحياة بين أطرافها، ورسم حدود التعامل بين جميع هذه الأطراف، لكي لا يتعدّى أحد على أحد، ولا يبغي شخص على آخر، ومن حكمته تعالى أنه خلق من كل شيءٍ زوجين، قال تعالى: **(وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)** الذاريات: ٤٩، لتستقيم سبل الحياة، ولذلك خلق سبحانه وتعالى من النفس البشرية زوجاً لها، ليجد فيه ما يسد حاجته، من أُنس المودة وحنان الرحمة، مصداقاً لقوله تعالى: **(وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)** الروم: ٢١.

وحتى لا تختل موازين الحياة بين الزوجين، أعطى لكل واحد منهما حقوقا، وأوجب عليه واجبات، والمجال لا يتسع لذكر جميع الحقوق والواجبات، المترتبة على كليهما لكثرتها تنوعها واختلافها، لذلك اراد الباحثان إجراء دراسة مقاصدية على شروط مسكن الزوجية وبيان حق الزوجة فيه.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في بيان الشروط التي يجب توافرها في مسكن الزوجية، التي استدل عليها الفقهاء من خلال السبر في أعماق الأدلة الشرعية، ودراسة القرائن الدالة على ذلك، دراسةً معمّقةً ومستفيضةً، فجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على ما تحققه هذه الشروط من مقاصد شرعية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما المقصود بمسكن الزوجية؟
2. ما شروط مسكن الزوجية في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية الأردني؟
3. ما المقاصد الشرعية التي يحققها وضع شروط لمسكن الزوجية؟

أهداف البحث:

تكمن أهداف الدراسة فيما يلي:

1. بيان المقصود بمسكن الزوجية.
2. بيان شروط مسكن الزوجية في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية الأردني.
3. بيان المقاصد الشرعية التي يحققها وضع شروط لمسكن الزوجية.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاعنا وتتبعنا على ما تم كُتِبَ من أبحاث ودراسات في موضوع هذه الدراسة، فقد وجدنا عدة رسائل وأبحاث ومقالات كتبت في هذا الموضوع، إلا أننا لم نقف على دراسة أفردت موضوع شروط مسكن الزوجية في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية الأردني وبيان ماتحققه هذه الشروط من مقاصد شرعية بشكل مستقل، رغم تعرض بعض الباحثين لبعض موضوعاته في دراساتهم وأبحاثهم، ومن هذه الدراسات ما يلي:

1. أحكام سكنى الزوجيّة في ضوء الفقه والقانون، للدكتورة سناء جميل الحنيطي، وهي رسالة ماجستير في القضاء الشرعي، نوقشت في الجامعة الاردنية، سنة 1996 م، تحت إشراف الدكتور محمد عبد العزيز عمرو، تحدثت فيها الباحثة عن التكييف الفقهي لحق السكنى وطبيعته، والأحكام المتعلقة بالزوجة في قانون الأحوال الشخصية في الأردن وسوريا ولبنان ومصر والعراق والمغرب العربي، وغيرها من الأحكام الفقهية المقارنة، أما هذه الدراسة فجاءت لتسليط الضوء؛ على شروط مسكن الزوجية في ضوء الفقه وقانون الأحوال الشخصية الأردني بشكل خاص وما تحققه هذه الشروط من مقاصد شرعية.
2. حق المسكن الشرعي للزوجة: دراسة فقهية تطبيقية، رسالة ماجستير، إعداد الطالب محمود خميس حسن، إشراف الدكتور: مروان القدومي، جامعة النجاح الوطنية سنة 2012م، تحدث فيها الباحث عن عقد الزواج والحقوق المترتبة عليه، والحقوق وآثارها في عقد الزواج، والمسكن الشرعي، وغيرها من المواضيع، وتطرق الباحث إلى مسكن الزوجة من الناحية الفقهية، مع إشارة بسيطة إلى القانون دون تفصيل ذلك، بينما ركزت هذه الدراسة على ما تحققه شروط مسكن الزوجية من مقاصد شرعية.

منهجية الدراسة:

قامت هذه الدراسة على اتباع المناهج الآتية:

أ. المنهج الاستقرائي، وذلك بتتبع آراء الفقهاء في أمَّات مصادر الفقه القديمة والمعاصرة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

ب. المنهج التحليلي وذلك من خلال تحليل آراء الفقهاء للوصول إلى النتائج الكلية وتقويمها.

ومن الإجراءات البحثية التي التزمها الباحثان بغية تحقيق أهداف البحث من خلالها ما يأتي:

1. المقارنة بين المذاهب الأصولية إذا كانت المادة العلمية متوافرة لديهم.
2. توثيق الآراء الأصولية والفقهية من الكتب المعتمدة عند كل مذهب.
3. عزو الآيات و الأحاديث النبوية الشريفة.

وقد اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن تقسم الى مطلب تمهيدي وثلاثة مطالب وخاتمة على النحو الآتي:

المطلب التمهيدي: التعريف بمصطلحات البحث ومتعلقاته.

المطلب الأول: استقلال الزوجة بمسكن خاص.

المطلب الثاني: أثاث مسكن الزوجية وتوابعه.

المطلب الثالث: أمان مسكن الزوجية.

الخاتمة والنتائج والتوصيات.

المطلب التمهيدي: التعريف بمصطلحات البحث ومتعلقاته وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: تعريف المسكن لغةً واصطلاحاً

أولا: المسكن لغةً

سكن، أي: سَكَتَ، يقال: سكنت الريح، وسكن المطر، وسكن الغضب، والسَّكَنُ: المنزل، وهو المَسْكَنُ أيضاً (Al-Farahidi et al. , 1999) .

وقال الراغب: سَكَنَ فلان مكان كذا، أي: استوطنه، واسم المكـــان مَسْكَنُ، والجمع مَسَاكِنُ، قال تعالـــى: **(تُدَمِّرُ كُلَّ شَيْءٍ بِأَمْرِ رَبِّهَا فَأَصْبَحُوا لا يُرَى إِلاَّ مَسَاكِنُهُمْ كَذَلِكَ نَجْزِي الْقَوْمَ الْمُجْرِمِينَ)** [الأحقاف: ٢٥].

وقال زين الدين المناويّ: قال فلان سكن مكان كذا توطنه، والسكن الدار التي يسكن بها، والسكنى أن يجعل له السكون في دار بغير أجرة (Al-Manawi et al., 1990).

وبناء على ما تقدم في بيان المعنى اللغوي لكلمة (مسكن)، نخلص إلى أن لفظ السكن تتطلق ويراد بها: البيت والمنزل والدار، وجميعها تدل على الإقامة، وقد أشار القرآن الكريم الى أن البيت هو المسكن نفسه في قوله تعالى: **(لَّيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ مَسْكُونَةٍ فِيهَا مَتَاعٌ لَّكُمْ وَاللَّـهُ يَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا تَكْتُمُونَ)** النور: ٢٩، فأشار سبحانه وتعالى إلى لفظ البيوت وبأنها مسكونة.

ثانيا: المسكن إصطلاحاً:

عرف الفقهاء المسكن بأنه: "المكان الذي يُمكث فيه على سبيل الاستقرار والدوام" (Abdel-Moneim, 1999).

ثالثا: تعريف مسكن الزوجية

لم يجد الباحثان تعريفا دقيقا لمسكن الزوجية في كتب الفقه بل غالب عباراتهم تحدثت عمَّا يجب توافره فيه من أمور؛ لذا اختار الباحثان تعريف مسكن الزوجية بأنه: المكان المستقل الآمن الذي تنتقل إليه المرأة بعد زواجها، لتستقر فيه مع زوجها.

الفرع الثاني: أدلة مشروعية حق الزوجة في مسكن الزوجية

اتفق الفقهاء (Al-Sarkhisi, 1993)، على أن سبب وجوب النفقة الزوجية هو العقد الصحيح، واتفقوا على أن الزوجة تستحق النفقة بمجرد إجراء العقد (Al-Sarkhisi, 1993)، هذه النفقة التي يقدّمها الزوج وجوباً حسب استطاعته تشمل المسكن الشرعي، الذي يوائم الحياة الزوجية، ليضفي عليها السعادة ورغد العيش.

ومن الأدلة الشرعية على ثبوت حق الزوجة في المسكن ما يلي:

أولاً: من القرآن الكريم

أ. قوله تعالى: **(أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ وَإِن كُنَّ أُولاتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ وَإِن تَعَاسَرْتُمْ فَسَتُرْضِعُ لَهُ أُخْرَى)** الطلاق: ٦

وجه الدلالة: أن الله تعالى أمرنا بإسكان المطلّقة، فمن الأولى أن نسكن الزوجة، يقول ابن قدامة: فإذا وجبت السكنى للمطلقة، فالتي في صلب النكاح أولى (Ibn Qudaamah, 1992).

ب. قوله تعالى: **(وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَن تَكْرَهُواْ شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا)** النساء: ١٩

وجه الدلالة: ومن المعروف في العشرة أن يسكن الزوج زوجته في مسكن يليق بهما، ولأنها لا تستغني عن المسكن للاستتار عن العيون، وفي التصرف، والاستمتاع، وحفظ المتاع، ويكون المسكن على قدر يسارهما وإعسارهما؛ لقول الله تعالى: **(أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ)** الطلاق: ٦، ولأنه واجبٌ لهما لمصلحتها في الدوام، فجرى مجرى النفقة والكسوة (Ibn Qudaamah, 1992).

ثانيا: من السنة الشريفة:

أ. قوله صلى الله عليه وسلم في حجّة الوداع: « ولهنَّ عليكم رزقهنَّ وكسوتهنَّ بالمعروف» (Muslim).

وجه الاستدلال: أن رزقهن وكسوتهن بالمعروف لا تتحقق الا إذا تحقق وجود المسكن أولا، بل هو أولى، فما فائدة الكسوة والانفاق إن لم يتحقق وجود المسكن الشرعي لها وبحسب حال الزوج (Al-Nawawi, 1392H).

ب. عن عثمان بن عفان رضي الله عنه، أنّ النّبي صلى الله عليه وسلم قال: « ليس لإبن آدم حق في سوى هذه الخصال، بيت يسكنه وثوب يواري عورته وجلف الخبز والماء» (Al-Tirmidhi).

وجه الاستدلال: أن السكنى حق أصيل لابن آدم، بل هو من أبسط حقوقه التي عليها مدار حياته (Ibn Battal, 2003).

ثالثا: من الإجماع

انعقد الاجماع على وجوب إنفاق الزوج على زوجته (Al-Sarkhasi et al., 1994)، كما أجمع الفقهاء على أن مسكن الزوجة من جملة نفقة الزوجة (Ibn Abdeen et al., 1993).

الفرع الثالث: المقاصد الشرعية في ثبوت حق الزوجة في السكن

غاية المسلم في هذه الحياة بعد رضا ربه تعالى أن يعيش في هذه الدنيّا حياةً كريمةً، يلتمس فيها السعادة مع زوجةٍ صالحةٍ، والراحة في مسكنٍ واسعٍ، فقد روى سعد بن أبي وقاص، عن أبيه، عن جده قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أربعٌ من السعادة: المرأة الصالحة، والمسكن الواسع، والجار الصالح، والمركب الهنيء، وأربع من الشقاوة: الجار السوء، والمرأة السوء، والمسكن الضيق، والمركب السوء» (Ibn Hibban, 1993).

وقد كان من دعاء رسول الله صلى الله عليه وسلم، التوسعة في الدار، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رجلاً قال: يا رسول الله سمعت دعاءك الليلة، فكان الذي وصل إليّ منه أنك تقول: «اللهّم اغفر لي ذنبي، ووسّع لي في داري، وبارك لي فيما رزقتني»، قال: « فهل تراهن تركن شيئاً» (Tirmidhi).

ولو تأملنا في القرآن الكريم لوجدنا أكثر من اثني عشر موضعاً تقريباً، يتحدث عن المسكن وأهميته، كيف لا!؟ وتوفير المسكن الملائم؛ قمة سلم الأولويات الضرورية للإنسان في أي مجتمع، فهو لا يقل أهميّة عن حاجة الإنسان إلى الطعام والشراب.

والمسكن الطيّب وعدٌ من الله تعالى لعباده المؤمنين، في جنات عدنٍ، ليُجِدَّ المسلم السير في الحصول على ما هو مأمول، من قصورٍ مشيّدة، والفوز بمساكنَ طيّبة، وهذا – والله – لهو خير دليل، على أهمية المسكن في حياة البشر، فإذا كان هذا في حياة الجنان، فكيف بك في دنيا؛ الشارب منها ظمآن، والساكن إليها مشرّد عريان، قال الله تعالى: **(وَعَدَ اللَّـهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ**

جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) التوبة: ٧٢.

وقد تنبّه الى أهمية المسكن، ما هو دون البشر من مخلوقات الله الضعيفة، فانظر الى نملة، كيف اهتدت الى أهمية المسكن، لدفع الضر عن بني جنسها، حيث قال الله تعالى على لسانها: **(حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِي النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ)** النمل: ١٨.

فمن الذي أودع غريزة الانتماء إلى مساكنهم دون غيره من المساكن؟ إنه الخالق سبحانه وتعالى!

وما أمنيات أي زوجة عن هذا المنال ببعيد، إذْ أصبح حلم كل فتاة؛ بأن يكون لها مملكتها الخاصة بها، تدير شؤونها، وتخدم فيها عرش مليكها، وتعتني برعاية أفرادٍ هم فلذة كبدها، تدفع عنها حرارة الصيف، وبرودة الشتاء، لتجد فيها ملاذها الآمن.

ولأهميّة المسكن للزوّجة اتّفق الفقهاء (Al-Sarkhasi et al., 1993)، على حق الزوجة في المسكن تحقيقاً لمقاصد الشارع في حفظ خصوصيّة الزوجة، وإيجاد الراحة النفسيّة والجسديّة، وأمن الاطلاع على العورات، وحفظ متاعها، واجتماع الشمل مع من تحب، ودرء شر ذئاب البهائم والبشر.

ولتحقيق ذلك كله اشترط العلماء (Al-Sarkhasi et al., 1993) في مسكن الزوجية ثلاثة أمور هي: استقلالية مسكن الزوجية، وتوفر أثاث مسكن الزوجية، وأمان مسكن الزوجية، وبيانها فيما يأتي.

المطلب الأول: استقلال الزوجة بمسكن خاص

نعرض في هذا المطلب أقوال الفقهاء في اشتراط استقلالية مسكن الزوجية ثم نبين رأي القانون ومدى موافقته لرأي الفقهاء ثم نستعرض أهم المقاصد والمصالح التي يحققها هذا الشرط.

الفرع الأول: استقلالية مسكن الزوجية عند الفقهاء

قال تعالى: **(لا تُخْرِجُوهُنَّ مِن بُيُوتِهِنَّ)** (الطلاق: ١)، فالله سبحانه وتعالى قد نسب البيت إليهن علما أنه للرجل، مما يدل على أن البيت حقٌ للزوجة؛ ولذا اشترط الفقهاء استقلالية مسكن الزوجية، فقد عقد أبو الحسن المرغيناني فصلاً في كتابه (الهداية)، قال فيه: ((وعلى الزوج أن يسكنها في

دار مفردة ليس فيها أحد من أهله إلا أن تختار؛ لأن السكنى من كفايتها، فتجب لها كالنفقة، وقد أوجبه الله تعالى مقروناً بالنفقة، وإذا وجب حقاً لها ليس له أن يشرك غيرها فيه؛ لأنها تتضرر به؛ لأن السكن المشترك يمنعها معاشرة زوجها والاستمتاع بها، ولأنها لا تأمن على متاعها)) (Al-Marghinani, 1417H).

وفرّق المالكيّة (Al-Sawy) بين الزوجة الشريفة والوضيعة، فإذا كانت الزوجة شريفة (وهي ذات القدر) فلها الامتناع من السكنى مع أقاربه، ولو الأبوان في دار واحدة، لما فيه من الضرر عليها باطّلاعهم على حالها وشؤونها الخاصة، إلا إذا شرط الزوج عليها عند العقد أن تسكن معهم، فليس لها الامتناع من السكنى معهم إلا إذا حصل منهم الضرر من سكناها معهم أو الاطّلاع على شؤونها وعوراتها، قال صاحب التاج والإكليل: "ولها الامتناع – أي الزوجة – من أن تسكن مع أقاربه إلا الوضيعة" (Al Muwaq, 1994).

وأما إن كانت الزوجة وضيعة (وهي التي لا قدر لها)، فللزوج أن يسكنها مع أقاربه في دار واحدة، إلا إذا اشترطت حين العقد ألا يسكن معها أحد من أقارب الزوج، أو حصل لها ضرر منهم (Al Muwaq, 1994).

فالمالكية راعوا في ذلك كله العرف الذي يحتكم إليه الناس، ولم يقصدوا بيان الأفضلية بين البشر، فالعرف يقضي أن المرأة ذات المكانة الإجتماعية لها خصوصية أكثر من غيرها، وسكنها مع غيرها قد يحرمها من هذه الخصوصية، وهذا متحقق في زماننا. ولغيرها من النساء أن تشترط عدم إسكان أحد من أهل الزوج معها، وإن لم تشترط ذلك فلها طلبه إن شعرت أن وجود أحد من أقارب الزوج معها في السكن يلحق الضرر بها.

وليس للزوجة عند الحنفية أن تسكن معها أحد غير الزوج، ولو كان صغيراً غير مميز إلا إذا رضي الزوج بالسكنى (Al-Marghinani, 1417)، وأجاز المالكية أن يسكن معها ولدها الصغير من غير الزوج إذا لم يكن له حاضنة غيرها، سواء أكان الزوج يعلم به عند الزواج، أم لا، قال صاحب التاج: "إذا كان لأحد الزوجين ابن صغير لم يكن له حاضن أجبر من أبى منهما على البقاء معه" (Al Muwaq, 1994).

وقد أجمل وهبه الزحيلي في كتابه (الفقه وأدلته) حدود المسألة، حيث قال:

(والحد الأدنى للمسكن عند المالكية وغيرهم حجرة واحدة مستقلة بمرافقها، بشرطٍ قرره المالكيّة وبعض الحنفية: وهو ألا يكون في حجرة أخرى في نفس الشقة (الطابق) زوجة ثانية؛ لأن سكنى المرأة مع ضرتها يؤدي إلى الإضرار بها، فإن كان للرجل أقارب فله عند الحنفية أن يسكن زوجته معهم إلا إذا ثبت أن الأقارب يؤذونها بقول أو فعل) (Al-Zuhaili et al., 2002).

ومن هنا يتبين لنا أن حرية الزوجة؛ تكمن في المسكن المستقل، الذي لا يشاركها فيه أحد، سواء كان المشارك من أهله، أو من أهلها، أو من غيرهما، إلا بحدود الرضى ووجود الضرورة، فهو بيتها الذي ترتجي فيه السعادة مع من تحب، ويجب على الجميع احترام قرارها، وعدم التدخل في خصوصيتها.

ووافق (Al-Nawawi, 1991)، و (Ibn Qudaamah, 1992) الحنفية والمالكية فيما تقدم من اشترط استقلال الزوجة في مسكنها وعدم جواز إضرارها بمشاركة غيرها لها في هذا المسكن.

الفرع الثاني: استقلالية مسكن الزوجية في قانون الأحوال الشخصية الأردني رقم 36 لسنة 2010

وجاء في قانون الأحوال الشخصية الأردني موافقاً للفقهاء في كل ما تقدم ذكره، فذكر في المادة رقم (72) ما نصه: [وعلى الزوجة بعد قبض مهرها المعجل متابعة زوجها ومساكنته فيه، وعليها الانتقال إلى أي جهة أرادها ولو خارج المملكة، بشرط أن يكون مأموناً عليها، وأن لا يكون في وثيقة العقد شرط يقتضي خلاف ذلك].

وقرر في المادة رقم (74) ما يلي: [ليس للزوج أن يسكن أهله وأقاربه معه، دون رضا زوجته، في المسكن الذي هيأه لها، ولها الرجوع عن موافقتها عن ذلك].

واستثنى القانون من هم بحاجة الزوج، كأبنائه دون سن البلوغ، ووالداه الفقيرين العاجزين عن القيام بشؤونهما لوحدهما، فقد جاء في المادة السابقة الذكر:

[ويستثنى من ذلك أبناؤه غير البالغين وبناته، وأبواه الفقيران إذا لم يمكنه الأنفاق عليهما استقلالاً وتعيّن وجودهما عنده].

ومع إقرار القانون بقاء الوالدين مع الزوج في بيته؛ إلا أنه اشترط في بقائهما عدم الإضرار بالزوجة، فقد جاء إكمالاً للمادة السابقة:

[بشرط عدم إضرارهم بالزوجة، وأن لا يحول وجودهم في المسكن دون المعاشرة الزوجية].

كما منع القانون إسكان أولاد الزوجة من غيره دون رضاه، لنفس العلة، فقد جاء في المادة رقم (76) ما يلي: [ليس للزوجة أن تسكن معها أولادها من زوج آخر، أو أقاربها دون رضا زوجها إذا كان المسكن مهيئاً من قبله، أما إذا كان المسكن لها؛ فلها أن تسكن فيه أولادها وأبويها].

وإن كان منْع أولاد ووالدي الزوج من السكنى مع الزوجة لعلة الإضرار، فمن باب أولى منع إسكان الزوجات الأخريات معها دون إذنها، لنفس العلة، فقد نص القانون في المادة رقم (75) على ما يلي: [ليس للزوج أن يسكن مع زوجته زوجة أخرى له في مسكن واحد بغير رضاهما].

ومع ما نراه من إسهام قانون الأحوال الشخصية من تثبيتٍ لحق الزوجة في المسكن المستقل، وحفظٍ لحقوق الأولاد ما دون سن البلوغ، وهو ما ضمنه لهم الشارع الحكيم، إلا أننا نرى وجود ثغرة في مواد قانون الأحوال الشخصية الأردني، ألا وهي ما مصير الأبناء البالغين، سواء من أبناء الزوج من أخرى، أو من أبناء الزوجة من زوج آخر، والتي لم تتضمنه أيّ من مواد هذا القانون.

الفرع الثالث: المقاصد الشرعية المترتبة على اشتراط استقلالية مسكن الزوجية:

لو تأملنا المقاصد والحكم والمصالح التي أشار إلى أكثرها الفقهاء في اشتراط استقلالية مسكن الزوجية لعلمنا مدى أهمية تحقيق هذا الشرط في استقرار الحياة الزوجية وديمومتها، فهذا الشرط موافق لقصد الإنسان في الحصول على استقلالية المكان الذي يعيش فيه، لما له من أهمية في استقرار العامل النفسيّ والجسديّ لديه على حدٍ سواء، بل هو عند أكثر الناس على رأس الأولويات، ففي مسكنه يكون مآله، وإليه يكون ولاؤه، كما أن فيه خصوصيّه الإنسان، والتي هي أمر مهم وحق من حقوقه.

ومن هنا يتبين لنا أن حرية الزوجة؛ تكمن في المسكن المستقل، الذي لا يشاركها فيه أحد، سواء كان المشارك من أهله، أو من أهلها، أو من غيرهما، إلا بحدود الرضى ووجود الضرورة.

وعليه فإن جميع المعاني التي ذكرت موافقة لمقصد الشارع ومحققة له في حفظ استقرار الحياة الزوجية وضمان حرية الزوجين في المسكن مما يحقق لهما السكن والطمأنينة وفيه أيضا تحقيق لمقصد الشارع في ستر العورات وحفظ النسل والنسب والعرض والنفس. وفي شعور الإنسان بالاستقرار النفسي حفظ للعقل، فإذا شعر الإنسان بالأمن وزال عنه الخوف استقرت النفس وغاب عنها ما يشغل العقل من أمور سلبية، وبذلك ينشغل العقل بما هو مفيد من طلب للعلم وعبادة

وتفكير سليم، وهذا كله يؤدي إلى حفظ للدين الذي هو أعلى الضروريات رتبة عند أكثر الاصوليين بإقامته في النفس والمجتمع (Ibn Ashour & Yousef Hamed, 1999).

المطلب الثاني: أثاث مسكن الزوجية وتوابعه

نعرض في هذا المطلب أقوال الفقهاء في اشتراط توافر أثاث مسكن الزوجية وأنواعه، ثم نبين رأي القانون ومدى موافقته لرأي الفقهاء، ثم نستعرض أهم المقاصد والمصالح التي يحققها هذا الشرط.

الفرع الأول: أثاث مسكن الزوجية عند الفقهاء

لما تقرر وجوب توفير المسكن للزوجة وأهميته، بات من الضروري إعداد هذا المسكن بما يكفل للزوجة الاستغناء عن طلب ما تحتاجه من خارج بيتها، لتتفرغ بعد ذلك لرعاية زوجها وأولادها بأمان وطمأنينة.

ومن حاجيات المسكن المتممة له؛ ما تحتاجه الزوجة من الأثاث الذي لا يُستغنى عنه في كل بيت، حتى عُدّ في وقتنا الحاضر جزءاً من المهر المعجل، عند إبرام العقد في بعض الحالات، ومن هذه الحاجيات ما يلي:

1. الفراش؛ سواء كان ما يُعد للنوم أو الجلوس عليه، وليدفع عنها الضُرّ والأذى والحر والبرد، وهذا مما لا خلاف فيه، فقد قال صاحب البحر الرائق: (جميع ما تحتاج إليه المرأة من لباس بدنها وفرش بيتها مما تنام عليه وتتغطى به فإنه لازم على الرجل) (Ibn Najim et al., 1997)، وجاء في الاختيار: (وإن طلبت فراشا تنام عليه لها ذلك، لأن النوم على الأرض ربما يؤذيها ويمرضها، وما تغطى به دفعاً للحر والبرد ويختلف ذلك باختلاف العادات والبقاع) (Al-Musli, 1937). وكذا قال المالكية (Al-Sawy, 1995).

وجاء في الحاوي الكبير قوله: (وأما الدثار من اللحف والقطف والأكسية وما تستوطئه من الفرش والوسائد فهو في العرف أبقى من الكسوة، ومدة استعماله أطول من مدة الثياب، ومدة اللحف والقطف أطول من مدة الوسائد والفرش لقصور مدة استعمال اللحف لاختصاصها بالشتاء، والفرش مستدامة في الصيف والشتاء) (Al-Mawardi, 1999). ووافقهم في ذلك الحنابلة (Ibn Qudaamah, 1994).

2. الأوعية؛ ومنها ما كان لإعداد الطعام وشرب الماء، أو استعماله في الوضوء والإغتسال ونحوه، إن لم تتوفر أنابيب المياه والخزانات، والتي قامت مقام الأوعية في وقتنا الحاضر، قال صاحب المبسوط: (وعلى الناس اتخاذ الأوعية لنقل الماء إلى النساء؛ لأن المرأة تحتاج إلى الماء للوضوء والشرب، وإن تيممت للوضوء احتاجت إلى الماء لتشرب، ولا يمكنها أن تخرج تستقي الماء من الأنهار والآبار والحياض، فإنها أمرت بالقرار في بيتها، قال الله تعالى ﴿ **وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ**﴾ [الأحزاب: 33]، فعلى الرجل أن يأتيها بذلك؛ لأن الشرع ألزمه حاجتها كالنفقة، ولا يمكنه أن يأتيها بكفه فلا بد أن يتخذ وعاء لذلك؛ لأن ما لا يتأتى إقامة المستحق إلا به يكون مستحقاً) (Al-Sarkhasi et al., 1993).

3. ما ذكره الفقهاء من وجود المرافق العامة، ولوازم أثاث البيت، كستائر النوافذ والخزائن والبسط والسراج وغيرها، مما لا غنى عنه، خاصة في أيامنا هذه، والتي بات وجودها حاجة لا يستغنى عنها.

ومما تجدر له الإشارة؛ أن يكون في البيت من الأثاث والفرش ما يناسب حال الزوج، عسره ويسره وتوسطه، وعُرف المجتمع وعاداته، بعيداً عن شطط بعض الزوجات في اشتراط المسكن والأثاث الفاخر، تباهياً ومفاخرةً، ولكن يشترط أن لا ينزل عن الحدّ الضروري والحاجي، وإلا كُلّف بالحدّ الضروري مطلقاً (Al-Sarkhasi et al. 1993).

قال تعالى: **(لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا)** الطلاق: ٧.

والمطلوب هو التواضع في تأثيث البيت، والرضا والقناعة بما يسّره الله تعالى، لأن متاع الدنيا مصيره الى الزوال، والمتأمل في سيرة خير الخلق محمد صلى الله عليه وسلم ليجد أنه كان يجلس على الحصير وقد أثّر في جنبه الشريف، فعن عائشة رضي الله تعالى عنها قالت: (أن النبيّ صلى الله عليه وسلم كان يحتجر (Muawari, 1995) حصيراً بالليل فيصلّي عليه، ويبسطه بالنهار فيجلس عليه) (Bukhari)، وكانت وسادته صلى الله عليه وسلم حشوها ليف (Mahmoud)، فعن ابن عباس رضي الله تعالى عنهما قال: (. . . فإذا النبي صلى الله عليه وسلم على حصير قد أثّر في جنبه، وتحت رأسه مرفقة (Ibn Al-Atheer, 1997) من أدم حشوها ليف، وإذا أهب (Ibn Al-Atheer, 1997) مُعلّقة وقرظ (Muhammad, 1998) ، (Al-Bukhaari).

الفرع الثاني: أثاث مسكن الزوجية في قانون الأحوال الشخصية الأردني

جاءت المادة (72) من قانون الأحوال الشخصية الأردني، متّفقة مع هذا النهج المؤيّد للنظر في حال الزوج، والتي تنص على أن: [يهيئ الزوج المسكن المحتوي على اللوازم الشرعية، حسب حاله، وفي محل إقامته أو عمله].

واللوازم الشرعية؛ ما يضمن للزوجة عدم خروجها من بيتها لطلبها، أو ما يسبب حرجاً لها عند عدم توفرها، وقد تختلف هذه الحاجيات باختلاف عادات الناس وأعرافهم، وحال الزوجة وما تشترطه في عقد زواجها، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار؛ اختلاف الأزمنة والأمكنة، وتغيّر الظروف وتجدد الأحوال، ومراعاة أنه ما كان من التحسينيّات في القديم، أصبح حاجةً لا غنى عنه في الحاضر، وقد يكون ما نراه في وقتنا ليس ضرورياً؛ يكون في المستقبل هو عين الضروري الذي لا يُستغنى عنه.

وقد اختلفت أعرافنا في السكنى عما كانت سائدة ومعروفة في أيام الصحابة والسلف الصالحين، تبعاً لتطور الحياة، مما يجعل لزاماً على علماء المسلمين أن يجددوا في المواصفات المختصة بالمساكن الشرعية، مما يحفظ حق الزوجة، ولا يعسر بالزوج ويكلفه فوق طاقته، إذ ليس من العدالة أن نفرض للزوجة من الاحتياجات المنزلية والأدوات البيتية في وقتنا الحاضر، مثل ما كان مفروضاً لها في القرون السابقة (Hunaiti, 1996).

الفرع الثالث: المقاصد الشرعية التي يحققها اشتراط وجود أثاث مسكن الزوجية:

راعى الفقهاء (Al-Sarkhasi et al., 1993) في اشتراط أثاث البيت حال الزوج عسراً ويسراً، ومع ذلك لم يصرح أحد منهم بعدم وجوب وضع الحاجيات من أثاث مسكن الزوجية فيه، لما لوجود هذه الحاجيات من أهمية في تحقيق مقصد الشارع في رفع الحرج والمشقة عن الناس، والذي عده بعض من كتب في علم المقاصد من المقاصد العالية، كما أن في توفير حاجات من أثاث البيت حفظ للكرامة بكف المرأة عن الطلب والسؤال من غيرها لحاجة البيت، وفيه أيضاً حفظ للنسل وذلك بحفظ ديمومة واستقرار الحياة الزوجية.

إذا المقاصد التي يحققها اشتراط تأثيث مسكن الزوجية كثيرة وهي تتحرك عمودياً مع حال الزوج عسراً ويسراً، وأدنى ما يجب على الزوج توفيره في مسكن الزوجة هو الضروري لقوام الحياة، ثم إن استطاع توفير الحاجيات وجب عليه أيضا، والتحسيني على الخيار، ولم يغفل الفقهاء ايضا تغير حاجات البشر بتغير الزمان والمكان (Ibn Ashour & Al-Alim, 2004).

المطلب الثالث: أمان مسكن الزوجية:

نعرض في هذا المطلب أقوال الفقهاء في اشتراط الأمان في مسكن الزوجية، ثم نبين رأي القانون ومدى موافقته لرأي الفقهاء، ثم نستعرض أهم المقاصد والمصالح التي يحققها هذا الشرط.

الفرع الأول: أمان مسكن الزوجية عند الفقهاء

إنّ من نعم الله تعالى علينا الشعور بالأمن والأمان، قال تعالى: **(الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ)** قريش: ٤، فالأمن نعمة لا يعرف قيمتها إلا من فقدها، فنسأل الله الكريم المنان، أن يحفظ علينا أمننا وسائر بلاد المسلمين، اللهم آمين.

ومتى شعر الإنسان بالأمان، كان كمن ملك الدنيا، قال النبيّ صلى الله عليه وسلم: « من أصبح منكم آمنا في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا» (Tirmidhi)، ومتى شعر المرء بالخوف أو الجزع أو الضيق؛ فزع مباشرةً إلى بيته الذي هو ملاذه الوحيد بعد الله، فإن لم يأمن المرء على نفسه في بيته؛ فأين المأمن إذاً!؟

فغياب الزوج عن بيته وزوجه، لضرورةٍ ملحّة، أو وجود البيت في مكان موحش، أو اتساع البيت وعلو جدرانه، أو خلو البيت من الأنس، أو لصغر سن الزوجة وغيرها، كل ذلك يدفع بالزوجة إلى الشعور بالخوف والوحشة، مما يكدر عليها صفو عيشها، والواجب على الزوج عندئذٍ توفير المسكن الآمن لهذه الزوجة الضعيفة، لتعيش في بيتٍ يسوده الأمن ويحوطه الأمان.

ومن كفاية المسكن عند الحنفية أن تكون بين جيران صالحين، ونصّوا على أن البيت الذي ليس له جيران، يؤدي إلى استيحاش الزوجة وعدم اطمئنانها في هذا المسكن، وهو أمر منقصٌ للمقصد الشرعي من حصول الطمأنينة والأمن على النفس والمال (Al-Hunaiti, 1996).

قال ابن عابدين في حاشيته: "وإذا كان الزوج يخرج ليلاً ليبيت عند ضرتها ونحوه، وليس لها ولد أو خادم تستأنس به، أو لم يكن عندها من يدفع عنها، إذا خشيت من اللصوص أو ذوي الفساد، كان من المضارة المنهي عنها، ولا سيما إذا كانت صغيرة السن، فيلزمه إتيانها بمؤنسة، أو إسكانها في بيت من دار عند من لا يؤذيها" (Ibn Abidin, 1992)، وقال ابن نجيم الحنفي في البحر الرائق: "وأنه يسكنها بين جيران صالحين وأنه يلزمه مؤنسة" (Ibn Najim, 1997).

وقال العدوي المالكي: "وجوب البيات عندها أو يحضر لها مؤنسة؛ لأن تركها وحدها ضرر بهتا، لا سيما إذا كان المحل يتوقع منه الفساد والخوف من اللصوص" (Abu Al-Hasan, 1994).

وقال المعبري الشافعي: "ولها عليه مسكن تأمن فيه لو خرج عنها على نفسها ومالها وإن قل للحاجة بل للضرورة إليه" (Al-Mannawi, 1990).

وقال البهوتي الحنبلي: "ويلزمه لزوجته مؤنسة لحاجة كخوف مكانها، وعدو تخاف على نفسها منه؛ لأنه ليس من المعاشرة بالمعروف إقامتها بمكان لا تأمن فيه على نفسها" (Al-Bahouti, 1993).

ومن هنا يتبين لنا أن الفقه الإسلامي قد ضمن حق الزوجة في الاستقلالية والأمن، وتوفير ما هو لازم في بيتها، واعتبرها الشارع الحكيم جميعها مقصداً شرعيّاً، لا بد من توفره في بيت الزوجيّة، لتنعم الزوجة بالحرية والراحة والاطمئنان على نفسها ومالها، لتقوم بدورها في رعاية زوجها وأطفالها.

الفرع الثاني: أمان مسكن الزوجية في قانون الأحوال الشخصية الأردني:

أكد قانون الأحوال الشخصية على لزوم تحقيق أمن المسكن للزوجة، واعتبره شرطاً رئيساً في قيام مصلحة الزوجة، الدينية والدنيوية، فقد جاء في المادة (73) ما نصه:

[يجب أن يكون المسكن بحالة تستطيع الزوجة معها القيام بمصالحها الدينية والدنيوية، وأن تأمن فيه على نفسها ومالها].

فقانون الأحوال الشخصيّة الأردني؛ جاء موافقاً لأقوال الفقهاء، ومحقّقاً لمتطلبات الزوجة في المسكن الآمن.

الفرع الثالث: المقاصد الشرعية التي يحققها اشتراط الأمان في مسكن الزوجية

الأمان أمر ينشده الخلق بفطرتهم وصور الأمان كثيرة أهمها في الحياة الدنيا أمان المسكن، فكيف يتحقق مقصد السكن مع فقد الأمان؛ ولذا ذكر الفقهاء ما يجب على الزوج توفيره للزوجة في المنزل حال غيابه؛ كي تشعر بالأمن والطمأنينة من جوار صالح أو مؤنسة وغيرها، لما لأمان مسكن الزوجية من أهمية في استقرار الحياة الزوجية وبقائها، فالزوجة الخائفة، زوجة مضطربة المشاعر، عاجزة عن تقديم ما يرضي الزوج ويلبي حاجات الأسرة.

واشتراط الأمان في مسكن الزوجية يحقق مقاصد كثيرة أهمها حفظ النفس والمال، كما أن الإنسان الآمن إنسان منتج ومستقر نفسياً وقادر على البذل والعطاء.

وفي زمن ضعف فيه الوازع الديني، وفسدت فيه الذمم، ودخل على الأسرة ما ليس بمألوف ولا معروف من أمور تهدد أمنها وأمانها من وسائل اتصال حديثة وغيرها، أصبح أمان مسكن الزوجية لا يتوقف عند إيجاد الجوار الصالح، أو توفير من يؤنس الزوجة في مسكنها عند غياب الزوج بل

الأمر تعدى ذلك كله، فما عادت استقلالية مسكن الزوجية والاحتفاظ بالخصوصية أمرا سهل المنال، وما عاد شعور الإنسان بالأمان على نفسه وزوجته وأولاده من اختراق حياتهم وتهديدها بما يهدمها بالأمر السهل، ولذا فعلى الإنسان المسلم الاستعانة بالله والأخذ بالأسباب قدر المستطاع في الحفاظ على أسرته ومسكنه من التهديد والخوف وعدم الشعور بالأمان (Ibn Ashour & Al-Alim, 1999).

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد أن منّ الله تعالى علينا بإتمام هذا العمل، والذي نسأل الله تعالى له القبول والإخلاص، كان لا بد لنا من تقديم بعض النتائج والتوصيات، والتي أهمها:

1. مسكن الزوجية هو المكان المستقل الآمن الذي تنتقل إليه المرأة بعد زواجها، لتستقر فيه مع زوجها، طالبةً فيه السكن والعيش الكريم.
2. لمسكن الزوجية ثلاثة شروط هي: استقلالية مسكن الزوجية، ووجود الأثاث الذي يؤدي حاجة العيش الكريم، والأمن المادي والمعنوي.
3. توفر مسكن الزوجية بشروطه المذكورة يحقق مقاصد الشرعية من إنشاء الأسرة السوية، ويحفظ لها ديمومتها حفظا للنسل والدين والنفس بغية عمارة الأرض وفق شرع الله.
4. حفظ استقرار الحياة الزوجية وضمان حرية الزوجين في المسكن، وتوفير ما يلزم من ضرورات العيش الكريم فيه، وتحقيق الأمن، كل ذلك ينتج عنه الشعور بالسكن والطمأنينة الذي هو مقصد من مقاصد الشارع الحكيم.

التوصيات:

1. عقد الدورات التدريبة للزوجين قبل إنشاء عقد الزواج، وتعريف كل واحد منها بما له من حقوق وما عليه من واجبات.
2. دراسة مستجدات عقد الزواج في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية الأردني.

Refrences:

Al-Farahidi, A. (Died. 170 AH). Al-Ain, Investigation: Dr. Mahdi Al-Makhzoumi, Dr. Ibrahim Al-Samarrai, Al-Hilal House and Library, C5, p. 312, Al-Jawhari, Hammad al-Farabi (Died. 393 AH), Asahah Taj al-llughah and Saheeh al-Arabiya, investigation: Ahmad Abdul Ghafoor Attar, Dar al-Ilm for millions, Beirut, 4th, 1987, Bakr bin Abdul Qadir al-Hanafi (Died 666 AH), Mukhtar al-Sahah, investigation: Yusuf al-Sheikh Mohammed, Modern Library, Model House, Beirut, fifth edition, 1420 e 1999 - m, c 1, p. 151.

Al-Manawi, Zayn al-Din Muhammad, who is called 'Abd al-Ra'uf ibn Taj al-'Arifin bin Ali bin Zayn al-'Abdeen al-Haddadi (died 1031 AH), the stopping of duties of definitions, 1, p. 195, al-Kafawi, Ayoub ibn Musa al-Husseini al-Qarimi, Abu al-Hawdah al-Hanafi (d. 1094 AH), colleges Glossary of terms and linguistic differences, Mohammed bin Mohammed bin Abdul Razzaq al-Husseini, Abu al-Fayd, nicknamed Almutada (d. 1205AH) Crown of the bride of the jewels Dictionary, Inquiry :group of investigators, Dar al-Hidayah, c. 35, p. 198.

Abdel-Moneim, Mahmoud Abdel-Rahman, Dictionary of Terms and Jurisprudence, Dar al-Fadila, c. 2, p. 280.

Al-Sarkhisi, Muhammad ibn Ahmad ibn Abi Sahl (d. 483 AH), Al-Mabsout, Dar al-Maarifah - Beirut, no edition, 1414 AH - 1993 AD, Al-Muzni, Isma'il ibn Yahya ibn al-Muzni, al-Muzni, al-Muzni, al-Muzni, Ismail, Abu Ibrahim (d. 264 AH), the owner of the Muzni (printed attached to the mother of the Shafi'i), Dar al-Maarifa - Beirut, 1410 H-1990, C 8, p. 336, Ibn Qudaamah, Abu Muhammad Muqaff al-Din Abdullah bin Ahmed bin Mohammed bin Qudaamah (died 620 AH), Al Mughni, the achievement of Dr: Abdullah bin Abdul Mohsen al-Turki, Dr. Abdul Fattah Mohammed sweet, abandoned printing, publishing, distribution and advertising, Cairo, Second Edition, 1413 1992 - EM 6, p. 116.

See :Previous Sources.

Ibn Qudaamah, Al Mughni, c 11, p. 355.

The previous source.

Muslim, Sahih Muslim, the book of Hajj, the door of the argument of the Prophet peace be upon him, Hadith No. (1218), c 2, p. 886.

See: Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhieddin Yahya bin Sharaf (died: 676 AH), Curriculum Explanation Sahih Muslim bin Hajjaj, Dar Revival of Arab Heritage, Beirut, second edition, 1392 AH, C8, p184.

Al-Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, the doors of asceticism, the words of asceticism, Hadith No. 2341, [4, p. 571].

See: Ibn Battal, Narrated by Sahih Saheeh al-Bukhaari, Ibn Battal, Abu Tamim, Yaser Ibn Ibrahim, Al-Rashed Library, Saudi Arabia, Riyadh, Second Edition, 1423 AH, 2003, p. 9 , P. 466.

See: Al-Sarkhasi, Al-Mabsout, C5, p. 224, Al-Qarafi, Abu al-Abbas Shahab al-Din Ahmad bin Idris bin Abdul Rahman al-Maliki (d. 684AH) Al-Husni, Abu Bakr bin Muhammad bin Abdul-Mu'min bin Hariz bin Mu'ali al-Husseini, (d. 829 AH) First edition, 1994 AD, p. 441, Ibn Qudaamah, Al Mughni, C4, p. 332.

Ibn Abidin, Muhammad, Muhammad ibn 'Umar ibn' Abd al-'Aziz, Abdeen al-Dimashqi al-Hanafi (died 1252 AH) Al-Mutahar's response to Al-Durr Al-Mukhtar, Dar Al-Fikr, Beirut, second edition, 1412 AH - 1992, p. 3, p. 599, Al-Muqawq, Muhammad ibn Yusuf ibn Abi al-Qasim ibn Yusuf al-Abdari al-Garnati, (died in 897 AH), crown and crown of Khalil, , Dar al-Kuttab al-Alami, First edition, 1416 AH-1994, [5, p. 511], Ibn Hajar, Ahmad ibn Muhammad ibn Ali, the masterpiece of the needy in explaining the curriculum, the largest commercial library in Egypt to its owner Mustafa Mohammed, 1357 AH - 1983 AD, c 8, p 112, Shankiti, Mohammed bin Mohammed Mukhtar, Sharh Zad Almstakna, c 283, p. This was discussed in a master thesis titled "The Right to the Wife's Legal Residence: An Applied Juristic Study", prepared by Mahmoud Khamis Hassan, supervised by Dr. Marwan Qaddumi, An-Najah National University, p 71].

Ibn Hibban, Sahih Ibn Hibban, The Book of Marriage, chapter on the mention of the news about the things that are one of the happiness in this world, Hadith No. 4032, c 9, p. 340, and mentioned by Al Albani in the correct chain under No. 282, Shaykh Shu'ayb al-Arna'ut said that his hadeeth is saheeh according to the condition of al-Bukhaari.

Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, mentioned in the doors of the invitations, including the hadeeth number (3500), and said: This is a strange hadeeth, and classified as hasan by al-Albaani in Saheeh al-Jaami', no. 1265.

See: Al-Sarkhasi, Al-Mabsout, C5, p. 224, (1993), Al-Qarafi, Ammunition, C6, p. 81, Husni, how to last, b. 441,Ibn Qudaamah, al-Mughni, vol. 4, p. 332.

see: Previous Sources.

Al-Marghinani, Ali bin Abi Bakr bin Abdul Jalil Al-Farghani, Al-Hidaya in explaining the beginning of Mufti, (died 593 AH), investigation: Talal Youssef, Othman bin Ali bin Muhajin al-Bara'i (died in 743 AH), the facts are explained by the treasure of the minutes and the footnote of the Chalabi, the footnote: Shahab al-Din Ahmad ibn Muhammad ibn Ahmad ibn Yunus ibn Isma'il ibn Yunus al-Shalabi (died in 1021) - Boulak, Cairo, first edition, 1313 AH, C 3, p. 58, Kasani, Alaeddin Abu Bakr bin Masood bin Ahmed Hanafi (died in 587 AH), primitive A. Al-Sanaa'i in the Order of the Laws, Dar al-Kuttab al-Alami, second edition, 1406 AH - 1986 AD, c. 4, p23.

See: Al-Sawy, Abu al-Abbas Ahmad ibn Muhammad al-Khaluti, the famous al-Maliki (d. 1241AH), in the language of the nearest to the tract known as the footnote to the small explanation (small explanation is the explanation of Sheikh al-Dardir of his book named the closest path to the doctrine of Imam Malik) 2, p. 737.

Al Muwaq, Crown and diadem Summary of Khalil, c. 5, p. 549.

See: The previous source.

See: Marghinani, Ali bin Abi Bakr bin Abdul Jalil al-Farghani, (died 593 AH), guidance in explaining the beginning of Mufti, book of divorce, the door of alimony, c 2, p. 288.

Al Muwaq, Crown and diadem Summary of Khalil, c 5, p. 549.

Al-Zuhaili, Wahba, Islamic Jurisprudence and its Proofs (Comprehensive of the Shariah Evidence, the Doctrinal Opinions and the Most Important Theories of Jurisprudence and the Investigation of the Prophet's Hadiths and Graduation), Dar Al-Fikr, Syria - Damascus, 4th ed C 10, p. 7392. see: Al-Qayrawani, Abi Zaid, Abdul Rahman Al-Nafzi, (died: 386 AH), the nuggets and increases in the code from other origions,

the investigation: Dr. Abdel Fattah Mohamed El-Helou, et al., Dar al-Gharb al-Islami, Beirut, first edition, 1999, 62, Al-Kasani, Bada'id al-Sanayah, 3, p. 73.

See: Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhyi al-Din Yahya bin Sharaf (d. 676 AH), the kindergarten of the students and the mayor of the Muftis, investigation: Zuhair al-Shawish, Islamic Bureau, Beirut, third edition, 1412 AH-1991, c. 7, p.348.

See: Ibn Qudaamah, Mughni, C4, p. 332, Al-Uthaymeen, Sharh Al-Mumti on Zad Almstakna, c 12, p. 420.

Ibn Ashour, Muhammad Al-Taher, The Purposes of Islamic Law, Investigation: Muhammad Al-Taher Al-Misawi, Dar Al-Nafais, Jordan, First Edition, 1420H-1999,p. 324, Yousef Hamed, The General Purpose of Islamic Legislation, The Islamic Scientific Book House, Riyadh, Saudi Arabia, Second edition, 1415 AH - 1994, p. 418.

Ibn Najim, Zayn al-Din Ibn Ibrahim ibn Muhammad, (died in 970 AH), the beautiful sea explained the treasure of minutes, and the last: the brilliant sea complement of Muhammad bin Hussein bin Ali Altouri Hanafi Qadri (after 1138 AH), and marginal: Abdin, Dar al-Kitab al-Islami, second edition, c. 4, p. 193.

Al-Musli, Abdullah bin Mahmoud bin Mudoud (d.683 AH), the choice for the explanation of the chosen, the comments: Sheikh Mahmoud Abu Daqeeqah (of the Hanafi scholars and a teacher at the Faculty of the origins of religion previously), Halabi Press, And others), 1356 AH - 1937 AD, C4, p. 4.

See: Al-Sawy, Abu al-Abbas Ahmad ibn Muhammad al-Khaluti, (d.1241 AH), in the language of the best way to the nearest tract known as the footnote to the small annotation (small explanation is the explanation of Sheikh al-Dardair for his book called the closest path to the doctrine of Imam Malik) , P. 172.

Al-Mawardi, Abu Hasan Ali bin Mohammed bin Mohammed bin Habib al-Basri al-Baghdadi, (d.450 AH). the great container in the jurisprudence of Imam al-Shafi'i is a brief explanation of the Muzni, investigation: Sheikh Ali Mohammed Moawad - Sheikh Adel Ahmed Abdul Muqawad, , Beirut, Lebanon, First Edition, 1419 AH, 1999, p. 11, p. 434.

Ibn Qudaamah, Abu Muhammad Muqafaq al-Din Abdullah bin Ahmed bin Mohammed bin Qudamah al-Qamili al-Maqdisi and then Damascene Hanbali, (d. 620 AH), sufficient in the jurisprudence of Imam Ahmad, Dar al-Kitab al-Ulami, first edition, 1994 4, p. 262.

Al-Sarkhasi, al-Mabsout, c. 30, pp. 265-266, Al-Sawy, Al-Sawy's footnote on the little commentary, 1, p172, Mawardi, Al Hawee Al Kabeer,c 11, p. 434. and Ibn Qudaamah, sufficient in the jurisprudence of Imam Ahmad, c. 4, and al-Sadiq, P. 262.

see: Previous Sources.

The confinement of a room: Any room taken by it, look: Muawari, Muhammad bin Fattouh bin Abdullah bin Fattouh bin Humaid al-Azidi al-Humaidi (died: 488 AH), a strange interpretation in the correct Al-Bukhari and Muslim, investigation: Zubaydah Mohammed Saeed Abdul Aziz, Library Year, Cairo, Egypt, First Edition, 1415 - 1995, pp. 101 - 105.

Bukhari, Sahih Bukhari, the book of dress, the door to sit on the mats and the like, talk number (5861), c 7, p155.

The right of the legitimate residence of the wife, Master's thesis submitted by the student Mahmoud Khamis Hassan, An-Najah National University, pp. 82-86.

The attached: pillow, looking: Ibn al-Atheer, Majd al-Din Abu al-Saadat al-Mubarak bin Mohammed bin Mohammed bin Mohammed bin Abdul Karim al-Shibani al-Jazri (died 606 AH), the end in the strange talk and impact, The Scientific Library, Beirut, 1399 AH - 1979, p. 2, p. 246.

Al-Ahb - the combination of Hamzah and ignorance and open - the collection of the cuticle is skin, and it was said to be a skin before the bite or beyond, do not, look: Previous Source: C 1, p83.

Al-Qurath: It is the leaves of peace trees that sprout in the areas of the tahameh, which is called "Al-Zahir" in the strange words of Al-Shafi'i. Muhammad ibn Ahmad (died 370 AH) Mas'ad Abdel Hamid Al-Saadani, Dar Al-Talai ', p. 39.

Al-Bukhaari, Sahih al-Bukhaari, The Book of Dress, chapter on what the Prophet (peace and blessings of Allaah be upon him) used to wear from clothes and rugs, Hadith no. 5843, c 7, p. 152.

See: Al- Hunaiti, Sana'a Jameel, the provisions of marital housing in the light of jurisprudence and law, a master's thesis in the judiciary, discussed at the University of Jordan, in 1996, p.18.

Al-Sarkhasi, al-Mabsout, c. 30, pp. 265-266, Al-Sawy, Al-Sawy's footnote on the little commentary, 1, p172, Mawardi, Al Hawee Al Kabeer,c 11, p. 434. and Ibn Qudaamah, sufficient in the jurisprudence of Imam Ahmad, c., P. 434, and Ibn Qudaamah, 4, p. 262.

See: Ibn Ashour, The Purposes of Islamic Law, p. 327, and Al-Alim, the general purposes of Islamic law, p385.

Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, the door of asceticism, Hadith no. (2346), c 4, p. 574, and corrected by Al Albani.

See: Al-Hunaiti, the provisions of marriage in the light of jurisprudence and law, p. 19.

Ibn Abidin, The Controversy on Al-Durr Al-Mukhtar, 3, p. 602.

Ibn Najim, Zayn al-Din ibn Ibrahim ibn Muhammad (died in 970 AH), the beautiful sea explained the treasure of minutes, the book of marriage, Bab al-Muhr, c 3, p. 192.

Abu al-Hasan, Ali bin Ahmed bin Makram al-Saidi al-Adawi (d. 1189 AH), a footnote to explain the adequacy of the student of the Lord, investigation: Yusuf Sheikh Mohammed Bekaie, Dar al-Fikr, Beirut, 1414 AH - 1994, c2, p.65.

Al-Mannawi, Zayn al-Din Ahmad ibn 'Abd al-'Aziz ibn Zayd al-Din ibn Ali ibn Ahmad (d.987 AH), Open the appointee with explanation, (The author's explanation of his book is called the dome of the eye missions of religion), Dar Ibn Hazm, the first edition, p. 545.

Al-Bahouti, Mansoor ibn Younis bin Salah al-Din Ibn Hasan ibn Idris al-Hanbali (died 1051 AH), minutes of the first of the end to explain the end known as the interpretation of the ultimate wills, the world of books, the first edition, 1414 H-1993, C3, p. 228.

See: Ibn Ashour, The Purposes of Islamic Law, p. 273,Al-Alim, General Purposes of Islamic Legislation, p. 307

أثر استراتيجية تدريس قائمة على عادات العقل في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الاسلامية

سميحة إبراهيم الخرشة *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر استراتيجية قائمة على عادات العقل في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي وبُني اختبار لقياس مهارات التفكير الاستنباطي تكوّن من (25) فقرة. وطُبق على عينة مكوّنة من (100) طالبٍ وطالبة من الصف العاشر الأساسي، من أربع مدارس حكومية، تابعة لمديرية تربية الكرك للعام الدراسي 2015، اختيرت بطريقة قصدية، واختيرت شعبة من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وضمت المجموعة التجريبية شعبتين ذكور وإناث بمجموع(52) طالبًا وطالبة، والمجموعة الضابطة كذلك شعبتين بمجموع (48) طالبًا وطالبة، حيث دُرّست المجموعة التجريبية بالاستراتيجية القائمة على عادات العقل، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة لصالح المجموعة التجريبية تُعزى إلى الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

الكلمات الدالة: عادات العقل، التفكير الاستنباطي، التربية الإسلامية.

* مديرية التربية والتعليم، الكرك.

تاريخ تقديم البحث: 2016/3/22م. تاريخ قبول البحث: 2017/1/8م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

Effect Instructional Strategy of the mind- habits-based for Islamic Education on improving the deductive reasoning of the10th grade students

Samehah Ibrahem Al-Khreshah

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of the mind habits-based instructional strategy for improving the deductive reasoning of the10th grade students. To achieve the objective Served quasi-experimental approach test were developed was (25)item deductive reasoning.

The test administered to a sample of (100) male and female 10th grade students, from four public schools. The schools were purposefully selected on convenient grounds. The experimental group(52) included 2sections (male, female) and the other 2 sections including (48) students served as the control group for this study. the experimental group was teach by on the mind habits instructional strategy. the control group via the traditional method of teaching.

The results of the study showed statistically significant differences at the (α=0.05) level on the joint deductive thinking skills posttest favoring the experimental group. Also, attributable to students sex in favor of females.

Keywords: Mind habits, deductive Reasoning, Islamic Education.

المقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين ثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانفجارًا معرفيًا وتزايدًا في حجم البيانات والمعلومات بشكل متسارع، مما يجعل من الصعب الإلمام بها أو التمكّن من الاطلاع عليها، فالسوق العالمية أصبحت سوق الأفكار لا سوق الأموال نتيجة التوجه العالمي نحو الاقتصاد المعرفي، لكن سرعان ما تتقادم هذه الأفكار ويحل محلها ما هو أحدث منها في غضون ساعات؛ لذا أصبح اهتمام المجتمعات المتحضرة بإنتاج الأفكار وجعله على رأس أولوياتها، بصفته الطاقة المتجددة والثروة الحقيقية للأمة، وذلك بتمكين أبنائها من مهارات الحصول على المعرفة وتحليلها وفهمها وتوظيفها وتطويرها، وتنمية الفكر النقدي لديهم والقدرة على حل المشكلات.

وازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، وأخذت الاتجاهات الحديثة في التربية والمناهج في كثير من الدول تولي اهتمامًا كبيرًا لمهارات التفكير وأنواعه المختلفة، باعتباره هدفًا من الأهداف التي ينبغي تحقيقها في نهاية العملية التعلمية التعليمية، فهو من المهارات والقدرات القابلة للتعلم كأي مهارة أخرى، وذلك بإعداد البرامج التدريبية المناسبة – سواء أكانت مستقلة أم مدمجة بالمحتويات – وما زال العمل جاريًا للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره عملاً بمبادئ التربية الهادفة إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، وتمكينهم من استثمار أقصى حدٍّ ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية وأصبح التفكير العملية التي ينظم بها عقل الإنسان الخبرات بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات (Nufall, 2008).

ويُعدُّ التفكير الاستنباطي أحد أنماط التفكير ومن أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، ومن الهبات العظمى التي منحها الله تعالى له وفضّله بها على سائر مخلوقاته، وهو فريضة في نص الآيات القرآنية، قال تعالى: **(أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَدَارُ الآخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ اتَّقَواْ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)** يوسف 109، وقد حث الله تعالى بني آدم على النظر والتأمل في آياته لاكتشاف مكنوناتها، إذ يقول تعالى: **(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الأَلْبَابِ)** آل عمران190، حيث جعل التفكّر في مخلوقاته عزَّ وجل عبادة بالمفهوم العام. وقد شبه (Maclure, 1991) التفكير بعملية التنفس للإنسان، فهو نشاط لا غنى عنه في حياته اليومية، والحضارات الإنسانية خير دليل على آثاره؛ وبالتفكير الاستنباطي يستطيع

الإنسان التوصل إلى معارف جديدة نتيجة تحليله الوقائع والأحداث والمواقف، للوصول إلى فهم أفضل للعالم من حوله، قال تعالى: **(كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)** البقرة 219، ويؤكد (Taha, 2000) أنَّ الإنسان يكوّن المفاهيم ويبني العلاقات المنطقية بينها عن طريق التجريد من الأحداث والوقائع والمشكلات والتجارب التي يمرُّ بها، فيتمكّن من فهم القوانين والسنن التي تخضع لها الطبيعة والمجتمع، ليعمل على توظيفها في واقعه العملي.

وعليه أصبح لزامًا تفعيل المنظومة النوعية للتفكير المتمثلة في خطوات البحث العلمي، التي تعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، وصياغة الفرضيات واختبارها، والتوصل إلى نتائج وتفسيرها وتقييمها، واستنباط التعميمات التي تصف الظواهر المدروسة؛ وتُعدُّ هذه التعميمات أساسًا للتفكير العلمي وطريقًا لفهم الواقع. ويسبق هذا الأمر عادةً استقراء الواقع وتصنيف حقائقه، إذ يبدأ الاستقراء عادةً بالجزئيات لينتهي إلى الكلّيات والعموميات، أما الاستدلال فيبدأ من حيث ينتهي الاستقراء بالكلّيات والعموميات لينتهي إلى خصوصيات أو أجزاء ذلك الواقع (Khatib, A 1997 l-mohandes, Abu Al-Khair & Al-Dhibyan) والمنهجية العلمية تتطلّب وحدة التفكير بين الاستقراء والاستدلال، ليتمكّن الأفراد من الفهم العميق للظواهر والأحداث من حولهم، والوصول إلى تفسيرات منطقية وحلول مقنعة للوقائع والمشكلات المختلفة.

والتفكير الاستنباطي هو أحد أنماط التفكير التي تسعى النظم التعليمية إلى تعزيزها لدى الطلبة، لتمكينهم من العيش في وسط مليء بالتناقضات والمشكلات المعقّدة، لأن فهم الواقع واختيار السلوك الصحيح يتطلّب تحليلاً علميًا عميقًا بصورة نقدية وواعية للمواقف والأحداث، والتعرّف إلى العلاقات والبحث عن الأدلة، والبراهين العقلية والنقلية للوصل إلى قرارات سليمة، فهو يفوق كثيرًا ما قد يتبادر إلى الذهن، ذلك أنَّ الكثير مما يعرفه الفرد قد جرى تعلُّمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى يعرفها مسبقًا، ولو أنَّ المعرفة مقصورةٌ على ما جرى تعلّمه بشكل مباشر وصريح، لكانت بلا شك محدودة كمًّا وكيفًا (Muawwad, 2013) .

والتفكير الاستنباطي أو الاستدلال الاستنباطي Deductive – Deductive Reasoning Thinking يعني "القدرة على وضع مجموعة من الفروض ومحاولة اختبار صحتها واستنباط الحـــل المناسب منها والوصـــول إلى نتائج، أي اســـتدلال بشـــأن نتائج ممكنة الوقوع" (Baron, 1992: 300). ويمتاز هذا النمط من التفكير بأنه يمكّن المتعلم من الوصول إلى الحقائق

والأمثلة والمبادئ والقوانين والقواعد عبر المشاهدات والملاحظات، ويمكن للمعلم أن يساعد طلبته لاكتساب هذه المهارة عن طريق توفير الفرص التعليمية المناسبة، وتدريبهم على استنتاج المعلومات في ضوء تلك القواعد والمبادئ (Khalili et al.,1996).

وفي هذا السياق يرى (Jarwan, 2002) أنَّ التفكير الاستنباطي عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل إلى استنتاج ما أو معرفة جديدة، بالاعتماد على فروض أو مقدِّمات موضوعة ومعلومات متوفرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي عادةً شكل تركيبٍ رمزي أو لُغَوي، يضم الجزء الأول منه فرضًا أو فكرة يُمهِّد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم، فإذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقةً، فلا بدَّ أن يكون الاستنتاج صادقًا .

وأوضح (Fakhr & Hussein, 2010) أنَّ هدف التفكير الاستنباطي هو التوصل إلى استنتاجات معينة، أو تفسير معرفة أو موقف مشّكل، بفروض أو مقدمات موضوعة، ويعود بالنفع على الطلبة بالتركيز على تعميمات العلم ومبادئه الأساسية، ثم تطبيق هذه التعميمات في مواقف جديدة، وهو أشبه ما يكون بعمليات البحث عن اللؤلؤ في أعماق البحار والمعادن في باطن الأرض، إذ يحتاج إلى جهد وتفكير وعمل جاد.

وهناك ما يشير إلى أنَّ ممارسة الطلبة لعادات العقل تطور لديهم مهارات التفكير بما في ذلك التفكير الاستنباطي، إذ يشير (Costa & Kallic, 1993) أنّه لا فائدة من تعلّم الطلبة محتوى معين ما لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة والوضوح، والمثابرة العقلية وتجنب الإندفاع، فامتلاك العادات العقلية لا يعني امتلاك المعلومات فحسب، بل معرفة كيفية العمل عليها وتوظيفها، فهي نمط من السلوكات الذكية التي تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق . ونظرًا لدور التدريس في تعزيز هذه المهارات فإن النظم التربوية الحديثة تتوجه نحو نظام تعلم أساسي أوسع وأكثر ديمومة، لذا بدأ الباحثون المعرفيّون بالاهتمام باستراتيجيات تربوية لوضع المتعلمين في بيئات غنية مثيرة للتفكير، وهذه هي الفلسفة التي تتبناها عادات العقل (Qatami & Amour, 2005) .

وقد لُوحظ من مراجعة الأدب النظري السابق المتعلق بمشكلة الدراسة، أنَّ معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على مناهج المواد الإنسانية بشكل عام، قلّما تناولت التفكير الاستنباطي بمهارته الجزئية المفصّلة وكيفية تنميتها لدى الطلبة، لذا جاء الاهتمام بهذه المهارات نظرًا لدورها في

بناء الشخصية المتكاملة لدى الناشئة، وتمكينهم من لغة العلم التي أصبحت اللغة الرسمية للعصر الحديث.

مشكلة الدراسة:

تشكّل مهارات التفكير بعدًا مهمًا في حياة الطلبة عامة، وقد لوحظ في الآونة الأخيرة بروز تحدٍّ كبيرٍ أمام المؤسسات التربوية، يتمثل في تدني مخرجات التعليم فيما يتعلق بمهارات التفكير الاستنباطي، وذلك عبر المشاهدات الميدانية وحضور المواقف الصفية، ومتابعة الاختبارات المدرسية، وتحليل نتائج التحصيل المدرسي بشكل عام. فقد أصبح دور المعلمين يقتصر في معظمه على تنمية الجوانب المعرفية مهملين بذلك تطوير مهارات التفكير وقدرات الطلبة في توظيف المعرفة، وحل المشكلات التي تواجههم في الحياة العملية، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام الموضوعية اللازمة لتقييم المواقف والأحداث، فدور الطلبة يكاد لا يتجاوز عملية التلقي والحفظ، ومراقبة الموقف الذي ينفّذه المعلم بكل تفاصيله .

ويرى (Jarwan, 2002) أنَّ هناك اتفاقًا يكاد يكون عامًا بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير، أنَّ تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المناسبة لذلك، ينبغي أن يكون هدفًا رئيسًا لمؤسسات التربية والتعليم بعامة. ولأنه من الصعب الاستغناء عن ممارسة التفكير في الحياة اليومية، ترى الباحثة أن للمناهج بعامة ومناهج التربية الإسلامية بخاصة، دورًا رياديًا في تنمية مهارات التفكير الاستنباطي، إلاَّ أنَّ التركيز عليها بات شكليًا مقارنة بالجوانب المعرفية، فدائمًا ما يُلفت إلى ضرورة اهتمام الطلبة بهذه المهارات دون تعليمهم وتدريبهم عمليًا على ممارستها، فالملاحظ أن المدارس لا تهيئ فرصًا للطلبة لكي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم، أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، يحللون فيها المواقف ويصدرون الأحكام الواقعية المبنية على البيانات، والوصول الى استنتاجات منطقية يدافعون عنها بالحجة والبرهان .

لهذه الاعتبارات جاءت هذه الدراسة علّها تُسهم في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي، لتمكين الطلبة من الفرز النقدي، والاختيار الجيد من الأفكار، وحسن التعامل مع المعلومات والمعارف في مناهج التربية الإسلامية، وفي مواقف الحياة عامة، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وتوظيف المعرفة الدينية في الحياة اليومية خارج أسوار المدرسة .

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في متوسطات أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي– في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وتحسين كل مهارة منها منفردة، تُعزى إلى طريقة التدريس (الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، والطريقة الاعتيادية) ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في متوسطات أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي– في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وتحسين كل مهارة منها منفردة، تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية القائمة على عادات العقل ومتغير النوع الاجتماعي؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أنها تناولت متغيرات لم تحظ بالدراسة والاهتمام المحلي الكافي – في حدود علم الباحثة – ومن النتائج التي أسفرت عنها، وعلاقتها بالمتأثرين، وجرى تلخيصها في جانبين رئيسيين هما:

أولاً : الجانب النظري

1- توجيه اهتمام المعلمين إلى ضرورة تحسين ممارساتهم التعليمية أثناء عملية التدريس، والتركيز على المهارات النوعية مثل التفكير الاستنباطي بدلاً من التركيز على الجوانب المعرفية.

2- توجيه اهتمام القائمين على المناهج إلى ضرورة تضمين المناهج أنشطة وقضايا تمكّن الطلبة من تطوير مهاراتهم في التفكير الاستنباطي.

3- تقدّم الدراسة مقياسًا لمهارات التفكير الاستنباطي المتوقع تنميتها لدى الطلبة، وكيفية توظيفها في الحياة العملية، والأداة إضافة نوعية في مجال الدراسة.

ثانياً: الجانب التطبيقي

1- تقصّي أثر عادات العقل على التفكير الاستنباطي، مما يسهم في زيادة الاهتمام بالتركيز على العمليات العقلية أثناء التدريس، حيث يكون الهدف هو تعلم العمليات العقلية واستراتيجيات التفكير وليس المحتوى الدراسي فقط.

2- تطوير قدرات الطلبة وتحسين مهاراتهم في التفكير الاستنباطي وتمكينهم من تحليل المواقف والأحداث والوقائع، لاستنباط الأحكام الشرعية العملية المتعلقة بها، مما يُسهم في نقل أثر المعرفة، وتجريبه في ميدان الحياة العملية، وتمكّينهم من حل المشكلات، وفهم مكوناتها وتحليلها واستخلاص الحلول المناسبة.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة عددًا من المفاهيم والمصطلحات الواجب توضيحها اصطلاحيًا واجرائيًا وهي:

عادات العقل Habits of mind:

هي "اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو مشكلة أو موقف ما، حيث يحقق استجابة أفضل وفاعلية أكثر، وتكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات أقوى، وذات نوعية أفضل، وأهمية أكبر وسرعة في حل المشكلات، أو استيعاب الخبرات الجديدة" (Qatami & Amour,2005 :17) ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة العادات العقلية من تصنيف كوستا وكاليك المعتمدة إطارًا فلسفيًا للاستراتيجية المستخدمة لتدريس المحتويات التعليمية في الوحدة المقررة بما يحقق النتاجات المتوخاة وهي: (المثابرة، والتحكم بالتهور، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف جديدة، والتفكير فيما وراء التفكير).

الاستراتيجية القائمة على عادات العقل A mind - habit Strategy:

مجموعة الإجراءات والأنشطة المصممة بشكل منظم ومتسلسل، مستندة إلى أطر فلسفية ومبادئ نظرية قائمة على عادات العقل العاملة وتأثيرها في بلوغ التعلّم مقاصده، وتحقيق أهداف تدريس موضوعات الفقه الإسلامي من منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، تتيح لمعلم

التربية الإسلامية وأفراد الدراسة التفاعل مع المحتويات التعليمية في مادة الفقه بطريقة تمكّنهم من القيام بالأدوار المتوقعة لكل منهم في مواقف تنفيذ التعلم.

التفكير الاستنباطي (القياسي) Deductive Reasoning:

هو "عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل إلى استنتاج ما، أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدِّمات موضوعة ومعلومات متوفرة. ويتكوّن البرهان الاستنباطي من جزأين: يتضمن الأول منه مقدمة أو أكثر، تمهّد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم في الجزء الثاني، بحيث لا يخرج عن حدود المعلومات الواردة في الجزء الأول"(Jarwan, 2002: 72). ويُقاس في الدراسة الحالية بالدرجة المتحققة لطلبة الصف العاشر الأساسي أفراد الدراسة على اختبار خاص بمهارات التفكير الاستنباطي أُعدَّ لهذه الغاية.

الصف العاشر الأساسي 10th grade:

الصف الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسية ومدتها عشر سنوات الزامية ومجانية في المدارس الحكومية، وهي المرحلة التالية لرياض الأطفال ويليها المرحلة الثانوية.

كتاب التربية الإسلامية Islamic Education Book :

ويعرف إجرائياً بأنه المقرر الدراسي المعد من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، لطلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2015/2014 الجزء الثاني، والمكوّن من ستة محاور رئيسة هي: القرآن الكريم، العقيدة الاسلامية، الحديث النبوي، السيرة النبوية، الفقه الإسلامي، الأخلاق.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

الحدود الزمانية:

- جرى تنفيذ التجربة العملية باستخدام الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، في الفصل الدراسي الثاني اعتبارًا من 2015/2/15 واستمرت لغاية 2015/4/16، بواقع اثنتين وعشرين حصة دراسية بما في ذلك تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية.

الحدود المكانية:

- اقتصرت الدراسة على مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، وقد أُختيرت المدارس بصورة قصدية، في حين أُختيرت شعبة واحدة من كل مدرسة بالطريقة العشوائية.

الحدود البشرية:

- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في أربع مدارس، اثنتين للبنين واثنتين للبنات.

الحدود الموضوعية:

- طُبقت الدراسة على وحدة من مقرر مادة التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر هي "الفقه الإسلامي وأصوله" إذ جرى تنظيمها بما يتواءم وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية القائمة على عادات العقل.
- وظفت ست عادات من عادات العقل، من تصنيف (Costa & Kalick, 1993) في تصميم إجراءات تنفيذ استراتيجية التدريس لمناسبتها للمحتويات التعليمية، وصلتها بالأدوار المسندة للطالب والمعلم في مواقف تدريس التربية الإسلامية تمثّلت في: المثابرة، والتحكم بالتهور، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف جديدة، والتفكير فيما وراء التفكير (فوق المعرفي).
- اقتصرت الدراسة على خمس مهارات للتفكير الاستنباطي مدار بحث الدراسة هي: تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وإصدار الأحكام، وعمل الاستنتاجات، وتوظيف الاستنتاجات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

التفكير الاستنباطي مفهومًا وأهمية:

يُعدُّ التفكير الاستنباطي أحد أنماط التفكير التي تنطوي على استخلاص النتائج لحل المشكلات بوساطة المبادئ العامة، وتطبيقها على القضايا والوقائع المختلفة، وبه يجري الربط بين فكرة مألوفة وأخرى غير مألوفة، من أجل توليد فهم جديد، وإدراك التشابهات والاختلافات للوصل إلى معلومات

جديدة بدلالة معلومات معروفة مسبقًا (Ibrahem, 2005) ويؤكد (Aasr, 2005) أنَّ التفكير المنطقي القياسي يقوم على الانتقال من القضايا الكلّية إلى القضايا الجزئية، ومن المبادئ العامة الثابتة علميًا لغرض التنبؤ بمشاهدات خاصة وتطبيقات محددة. وفي هذا السياق يرى (Jarwan, 2002) أنه لا بدَّ من الاستناد إلى دليل ما أثناء التوصل إلى الاستنتاجات الجديدة، في حين يتسرع الكثير من الناس في الوصول إلى استنتاجات غير مبررة بالأدلة.

والاستنباط من وجهة نظر بياجيه من المهارات والعمليات العقلية الأساسية للوصول إلى المعرفة، وهي: الاستدلال (Reasoning)، والاستنباط (Deduction)، والاستقراء (Induction) (Ali, 2008) إذ يفكر الفرد بمنطق عقلي، ويصل إلى النتائج دون الرجوع إلى الأشـــياء المادية أو الخبرات المباشرة، فيضع الفروض ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائـل المتوفرة (Abu Jadu, 2003). ويؤكد (Jarwan, 2002) أن التفكير الاستنباطي هو أحد عمليات أو مهارات التفكير الاستدلالي وهي: الاستقراء، والتمثيل، والاستدلال السببي. بينما يرى آخرون أن التفكير الاستنباطي أحد عمليات الاستدلال الرئيسة وهي: الاستقراء والاستنتاج، وأنّه لا فرق بين الاستنباط والاستنتاج 1999) أنَّ الاستنباط مهارة مستقلة ضمن مهارات التفكير الاستدلالي وتتمثل في: الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج؛ وهذا ما تراه الباحثة، من أنَّ هناك فروقًا بين المفاهيم الثلاثة: فالاستنباط أداء معرفي يستخلص بوساطته الفرد حالات خاصة غير معلومة من حالات عامة مسلّم بها، ولا تتجاوز حدود المعطيات الأوّلية المتوافرة، سواء أكانت نصوصًا شرعية أم حقائق أم مسلمات ونظريات أم بديهيات؛ بينما الاستقراء عملية معرفية ينتقل فيها التفكير من أحكام جزئية أو حالات فردية خاصة، إلى قاعدة عامة تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة؛ أمّا الاستنتاج فهو الأداء المعرفي الذي ينتقل فيه التفكير من المعلوم إلى المجهول، فيتوصل إلى نتائج ربما تكون خارج نطاق المقدمات والمعطيات المتوفرة، لكنها مرتبطة بها، إلاَّ أنَّ هناك تداخلاً بين الاستنباط والاستنتاج أحيانًا، وذلك في حال أن تكون النتائج المستخلصة في حدود المعطيات المتوفرة، أما إذا تجاوزت النتائج المعطيات الموجودة، تأخذ مهارة الاستنتاج بعدًا مستقلاً عن مهارة الاستنباط ، وهنا يكمن الفرق بينهما.

ويشير (Wilson, 2000) إلى أنَّ تعليم هذه المهارات لا يأت من اكتساب المعرفة فقط، بل من عملية الوعي بالعمليات المعرفية التي تجري أثناء عملية التفكير، وهي ما يُعرف بمهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive) كالتخطيط والمراقبة والتقييم، فيبدأ الفرد بوضع الأهداف وجمع المعلومات وتحليلها وتخزينها للعمل على إنتاج أفكار جديدة، وتحديد الأسباب والنتائج للوصول إلى حل للمشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

المنهج الاستنباطي في الوصول إلى الأحكام الفقهية:

يرى المتأمّل في التفكير الاستنباطي Deductive Thinking - Deductive Reasoning، أنَّ ما يصدق على الكل يصدق أيضًا على الجزء، لذا يُحاول أن يبرهن أنَّ ذلك الجزء يقع منطقيًا في إطار الكل، ولا يلزم أن يكون الاستنباط انتقالًا من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء، فقد يكون انتقال من الشيء إلى مساويه، وبهذا يعني الاستنباط انتقال الذهن من قضية أو عدة قضايا هي المقدمات، إلى قضية أخرى هي النتيجة وفق قواعد المنطق، ويستخدم لهذا الغرض وسيلة تعرف بالقياس . والقياس عبارة عن استدلال Reasoning يشتمل على ثلاث قضايا، يُطلق على القضيتين الأوّليتين المقدمتان، إذ إنهما تمهدان للوصول إلى النتيجة، ومثال ذلك ما اورده العسقلاني (Al-Asqulani, 1986) في شرحة :

كل مسكر حرام (مقدمة كبرى)

الخمر مسّكر (مقدمة صغرى)

إذن الخمر حرام (نتيجة)

مهارات التفكير الاستنباطي مدار بحث الدراسة:

يعني التفكير الاستنباطي (Deductive Reasoning) القدرة على التوصل إلى نتيجة ما عن طريق معالجة المعلومات والحقائق المتوفرة لدى الفرد طبقًا لقواعد وإجراءات منطقية محددة. وهو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل إلى معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوفرة، ويسير الفرد في انتاجه من العام إلى الخاص، أي من القاعدة أو التعميمات إلى الأمثلة والجزئيات. وهذا ما جرت عليه هذه الدراسة، حيث ترى أن التفكير الاستنباطي مهارة مستقلة من مهارات التفكير الاستدلالي، ويستلزم تقديم أدلة ومعلومات لإثبات

الأمر أو القضية موضع الاهتمام، سواء أكان ذلك في سياق الفقه أم غيره، وتسمى مقدمات أو أدلة، ولا تخرج النتيجة عادةً في عملية التفكير الاستنباطي عن حدود المعلومات المعطاة باعتبارها متطلب أساسي ورئيس لتلك العملية.

ولمعالجة هذه القاعدة النظرية بصورة عملية، كان لا بدَّ من صياغة خطوات أو مهارات إجرائية للتطبيق، وتفصيل تلك المهارات بمؤشرات سلوكية تحلل المهمة بشكل متسلسل ومنطقي، لذا كان لزاماً مراجعة الأدب التربوي السابق العربي منه والأجنبي المتعلق بالموضوع (Agostino & Aelita, 2005)، (Adam, 2007)؛ (Qatamiun, 2007) (jarwan,2002) واشتقاق خمس مهارات تمثّل أبعاد التفكير الاستنباطي، واشتقت لكل مهارة منها عدة مؤشرات سلوكية توضحها، وقد عُرضت على مجموعة من الأساتذة المحكَّمين، وجرى اعتمادها بناءً على اتفاق الجميع، وفيما يلي عرض مفصّل لتلك المهارات ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها وكيفية توظيفها في مواقف الدرس والحياة.

أولاً : مهارة تحليل المعطيات

عادةً ما يبدأ الفرد بالنظر والتأمل في المعلومات المتوفرة لديه، وتحليلها لتحديد السمات المشتركة وتصنيفها وتحديد طبيعة العلاقات القائمة بين أجزائها لاستنباط الأفكار الرئيسة، وإدراك الأسس والقواعد التنظيمية المستخدمة، مستندًا في ذلك إلى الأدلة العقلية والنقلية في قضايا مشابهة منصوص عليها، وبذل مجهود ذهني لتعرّف مواطن القوة والضعف فيها. وقد حُدد لهذه المهارة من مهارات التفكير الاستنباطي خمسة مؤشرات سلوكية مرتبطة نُظمت بصورة متسلسلة ومنطقية هي:

1- تجزئة المعطيات إلى مكوناتها بدقة ووضوح .
2- تحديد السمات والخصائص المشتركة للمدخلات.
3- تصنيف المعلومات وتنظيمها وفق السمات المشتركة.
4- اكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين المعطيات.
5- تحديد مواطن القوة والضعف في المعطيات.

أمّا مجال تطبيقها في مناهج التربية الإسلامية فيتمثل ذلك في تناول القضايا والمواقف المستجدة التي تحتاج إلى أحكام موضوعية، بحيث تُقدّم للطلبة معطيات من نصوص شرعية وأحكام متفق عليها، ومواقف وقضايا مستجدة، يقوم المتعلم بتحليلها إلى مكوناتها، ثم تحديد الخصائص المشتركة بين تلك القضايا لينظمها ويسهل عليه اكتشاف العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بينها، ويرتبط التحليل بالتركيب في التفكير الاستنباطي رغم أنهما عمليتان متضادتان، ففي التحليل تتم تجزئة الظاهرة إلى مكوناتها لاكتشاف العلاقات بين أجزائها، أما التركيب فهو بناء للأجزاء، إذ يتمكّن المتعلم من إصدار الأحكام في القضايا المشابهة بناءً على رؤية منطقية وعلمية لا تخرج عن إطار النصوص الشرعية والمسلّمات في القضية محل الدراسة، كأن يستنتج الطالب حكم النكاح وتعدد الزوجات من الآية الكريمة في قوله تعالى: **(وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاء مَثْنَى وَثُلاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلاَّ تَعُولُواْ)** النساء(3)، وعندما يحلل المتعلم النص الشرعي، يمكنه أن يستنبط منه ثلاثة أحكام متعلّقة بالنكاح تتمثل في الآتية:

أ- إباحة النكاح. ب- إباحة التعدد في حدود الوارد في النص.

ج- وجوب الاقتصار على زوجة واحدة خوفًا من الجور وإلحاق الظلم.

فالمعنى الأول مسوق تبعًا للحكم الثاني والثالث، أما الثاني والثالث فجاءت أحكام أصيلة كما عُلم من أسباب النزول، حيث كان الناس يجدون حرجًا في أموال اليتامى خوفًا من الظلم فيها, ولا يتحرّجون في العدل بين النساء.

ثانياَ : مهارة بناء الموقف

وتكمن أهمية مهارة بناء الموقف في تعلّمنا وتعليمنا للعلوم الإنسانية بتطوريها لقدرة الأفراد على اتخاذ القرارات، وجعل تفكيرهم أكثر فاعلية في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية بناءً على معطيات متوفرة، إذ يقوم المتعلم بالبحث عن المعلومات الناقصة في المعطيات المقدمة له، فيلجأ إلى استدعاء المعارف المشابهة من خبراته السابقة ذات العلاقة، ويرتبها بشكل منطقي، ويقيّمها ليبني عليها أو يستثمرها في تشكيل الموقف الحالي في القضية مدار البحث. وتشتمل مهارة بناء الموقف على خمسة مؤشرات سلوكية مرتبة بشكل متسلسل تتمثل في القدرة على:

1- تشخيص المعطيات والبحث عن المعلومات الناقصة.

2- استدعاء المعرفة السابقة ذات الصلة بموضع التفكير.

3- تحديد المعلومات ذات العلاقة بدقة ووضوح.

4- الترتيب المنطقي للمعلومات حسب أولويتها.

5- تقييم المعلومات المستهدفة والتأكد من صحتها.

أمّا مجال تطبيق مهارة بناء الموقف في الفقه الإسلامي فهو واسع، كأن يُكلَّف المتعلم تأمل النصوص والقواعد الفقهية والمسلّمات ليشكّل موقفًا منها. ومثال ذلك حديث النبي صلى الله عليه وسلم إذ يقول: "ألا أخبركم عن خير الشهود؟ أن يشهد الرجل قبل أن يُستشهد " وفي حديث آخر ذُكر في معرض الذم فقال النبي صلى الله عليه وسلم: ".. ثم يفشو الكذب حتى يشهد الرجل قبل أن يُستشهد" (سنن الترمذي، ب.ت. ن، كتاب الشهادات، باب شهادة الزور، ص476، رقم 2302)، ويمكن أن يرى الطالب للوهلة الأولى تعارضًا بين النصين، إلاَّ أنه سيبحث عن بدائل أخرى منطقية، ليجد أنَّ النص الأول حُمِل على من كان عالمًا بالشهادة، وحُمِل الثاني: على من لم يكن له علم بها. فدلالة اللفظ على المعنى غير مقصود من النص لا أصالة ولا تبعًا ولكنها لازمة له.

ثالثًا: مهارة إصدار الأحكام

وتستند مهارة إصدار الأحكام إلى جمع المعلومات حول سؤال أو مشكلة محددة في الموقف التعليمي، حيث يقوم المعلم بعرض قضية أو مشكلة معينة على الطلبة، ثم يكلفهم بالتوصّل إلى أحكام أو حلول مناسبة، ويبدأ المتعلم بتحديد المشكلة الرئيسة، وتقديم بدائل واقتراحات واقعية للحل، ومن ثم تقييم الحلول والاقتراحات بناءً على آثارها، وعمل استنتاجات في ضوء تلك المعلومات المتوفرة واختيار البديل الأمثل لإصدار حكم مناسب حول الموقف المتناول، بحيث تتحقق أقصى فائدة مرجوّة . وتشتمل مهارة إصدار الأحكام خمسة مؤشرات سلوكية دالة، هي:

1- تحديد المشكلة أو القضية مدار البحث.

2- اقتراح حلول وبدائل مناسبة للقضية مدار التقييم.

3- تقييم مدى ملاءمة الحلول والبدائل المقترحة.

4- التنبؤ بنتائج الخيارات والحلول المقترحة.

5- اختيار الحل والبديل الأكثر فاعلية ومناسبة.

ويمكن تطبيق هذه المهارة في مادة الفقه وفي المواد والمواقف المماثلة في القضايا المستجدة التي تحتاج إلى أحكام عملية قياسًا على قضايا منصوص عليها، كأن يستنبط المتعلم الحكم الشرعي لسلوك بعض الأبناء في ضرب آبائهم من النص الشرعي **(فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا)** الإسراء(23)، ليقوم الطالب باستنباط حكم مسكوت عنه وهو الضرب، من حكم ظاهر أدنى درجة، فالدلالة على تحريم التأفف والضجر جاءت مباشرة لأنه حكم منطوق به، ولو كان هناك شيء أدنى من الأُف لَنُهى عنه، وعلى الرغم من أنَّ سلوك الضرب أشدُّ عقوقًا، لكنه لا يشكّل ظاهرة، وما دام الأدنى محرّم، فالأولى أن يكون الأعلى محرّم أيضًا، لاشتراكهما في العلة وهي التسبب بالأذى، وبهذا يستطيع الطالب أن يستخدم المعرفة المتاحة قديمها وحديثها المتوفرة لديه، أو الممكن الرجوع إليها في مصادرها من أجل استنباط الأحكام المطلوبة أو يقترح الحلول الممكنة.

وقد استخدم الصحابة رضوان الله عنهم هذه المنهجية العلمية في الوصول إلى الأحكام، حيث يرى علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن عقوبة شرب الخمر ثمانون جلدة, رغم أنها لم ترد صراحة في النص الشرعي، حيث يقول: إنَّ شارب الخمر إذا شرب سكر، وإذا سكر هذى، وإذا هذى افترى، فحدّه حدُّ المفتري. وهذه إشارة من علي رضي الله عنه إلى بعض القواعد الأصولّية في استنباط الأحكام بمنهجية علمية مستندة إلى الأدلة العقلية والنقلية.

رابعًا: مهارة عمل الاستنتاجات

وتستخدم مهارة الاستنتاج في الوصول إلى التفاصيل والجزئيات حول أي موضوع، ويرتبط الاستنتاج عادةً بمهارات التحليل والتركيب، بحيث يقدم المعلم موضوعًا لطلبته في صورته الكليّة، ثم ينتقل منها إلى الجزيئات والصور المشابهة، وعلى المتعلم أن يقوم بتفسير هذه المعطيات ليصل إلى أدق التفاصيل ويكتشف العلاقات بين القضية المنصوص عليها والقضية المشابهة، ثم الخروج بتعميمات بناءً على تلك العلاقات المشتركة، ويفرّق بين التعميمات الصحيحة وغير الصحيحة، والتدليل على صحتها بأدلة منطقية عقلية ونقلية، إذ يبدأ التفاعل المباشر بين الطالب والخبرة الجديدة التي قد تثير لديه مزيد من التساؤلات تدفعه للبحث عن إجابات لتلك التساؤلات، وأثناء

عملية البحث قد يكتشف أشياء أو أفكاراً أو علاقات لم تكن معروفة لديه من قبل. ويُستدل على توفر هذه المهارة لدى الفرد وجود خمسة مؤشرات سلوكية دالة تتمثّل في الآتية:

1- تقديم تفسيرات مناسبة للمعلومات المعطاة.

2- اكتشاف العلاقات القائمة بين المعلومات وتوظيفها.

3- عمل تعميمات مناسبة في ضوء العلاقة المشتركة.

4- تدعيم الاستنتاجات بالشواهد والأدلة المنطقية.

5- التثبت من صحة التعميمات ودقتها.

ويمكن بيان ذلك بأن يستنبط المتعلم – على سبيل المثال – حكم ثبوت النسب للولد، من النص الشرعي **(وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا)** البقرة (233)، بشأن ما إذا كان الولد ينسب لأمّه أم لأبيه. وقد سيق هذا النص لإيجاب نفقة الآباء على الوالدات (الأمّهات) بالمعروف، وفيه أيضًا إشارة إلى أنَّ نسب الولد لأبيه، ويُفهم هذا من حرف اللام في كلمة (له) فهي للاختصاص،أي يرجع النسب إلى أبيه، وهذا الحكم غير مقصود من سياق النص، ولكنه مُستنتج ومستدل عليه بالإشارة. وهناك مواقف كثيرة تتطلّب ممارسة عمليات الاستنتاج بقصد التوصل إلى حلول معينة، أو لإغناء المعرفة ذات العلاقة.

خامساً: مهارة توظيف الاستنتاجات

تكمن أهمية مهارة توظيف الاستنتاجات في مواقف الحياة في استخدامها لحل المشكلات المستجدة في المجتمع، حيث يبدأ المتعلم استخدام معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة والتأمل فيها للتنبؤ بنتائج مستقبلية، واقتراح حلول مناسبة للمشكلات المختلفة، وذلك بالمناقشات والتفاعلات الطلابية عبر مواقف التعلم والتعليم المختلفة، وتحديد ما إذا كانت تلك المقترحات قابلة للتطبيق أم لا، ويُحكم على فعاليتها في ضوء الممارسات الواقعية، وفيها يقوم الطالب بأنشطة مخطط لها، إذ تعينه على انتقال أثر التعلم، وتعميم خبراته التي اكتسبها في مواقف جديدة، وتشجّع هذه المهارة عبر مواقف التعلم التعاوني، حيث يبني الطلبة على خبرات زملائهم لإيجاد العلاقات أو الروابط بين

الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، واستكشاف تطبيقات جديدة لما جرى تعلمه. وتشتمل هذه المهارة على خمسة مؤشرات سلوكية دالة هي:

1- ممارسة تطبيقات في المواقف الجديدة.

2- توقع أحداث وعلاقات مستقبلية في ضوء معطيات.

3- التأمل في الأشياء والموضوعات لتوليد الأفكار.

4- تطبيق النتائج على الوقائع والأحداث.

5- تقييم الحلول المقترحة لقضايا ومشكلات متناولة.

ويمكن توظيف هذه المهارة ومؤشراتها السلوكية في مساعدة الطلبة في تشكيل بنيتهم المعرفية بالتنظيم العقلي للخبرات، وترتيبها منطقيًا. فعند تكليف الطالب باستنباط حكم الوصية للقاتل، وهل هي واجبة التنفيذ؟ من حديث النبي صلى الله عليه وسلم "ليس لقاتل ميراث" (أنس بن مالك، 1994، كتاب العقول، باب ما جاء في ميراث العقل، ص665، رقم 1620)، لتأمّل المعطيات والقضية مدار البحث، ليبحث في علة حرمان القاتل من الإرث، ليصل إلى أنَّ الحكمة من ذلك هي قصد القاتل من استعجال حصول المال قبل أوانه بالموت، ليستنبط بذلك أنه ما دام حكم الأصل هو حرمان القاتل من الإرث الثابت في الحديث، والوصية فرع للحكم، فحكمها هو حرمان الموصى له بالوصية قياسًا على الإرث للعلة الجامعة بينهما، وبهذا يكون الطالب قد وظّف الحكم في الواقعة المنصوص عليها للوصول إلى حكم في الواقعة التي لا نص فيها لاشتراك الفرع مع الأصل في علة الحكم.

عوامل تشكيل مهارات الاستنباط:

إنَّ علم الفقه لا يقف عند فهم الشريعة على وجهها فقط، بل يتعدى ذلك إلى فهم القوانين حق الفهم لأنه يبين دلالات الألفاظ وما يُؤخذ من النص وما يُفهم من غيره، فيُعرف ما يؤخذ منطوقه ومفهومه، ومن الوسائل التي لابدَّ منها لفهم القرآن الكريم والاستمداد من مضمونات ألفاظه، المران على معرفة مدلولات اللغة العربية وأساليب الخطاب، والاستعانة بسنة النبي صلى الله عليه وسلم، والإحاطة بأسباب النزول، ومعرفة ملامح البيئة والعصر الذي تنزّل فيه القرآن الكريم، وعادات الناس

ومظاهر حياتهم (Alnashmi, 1997). ومن أبرز العوامل التي يمكن أن تُسهم في تطوير مهارات استنباط الأحكام كما ذكرها (AlkurdI, 2004)، ما يلي:

- الإطلاع على القواعد الدقيقة التي استنبط الفقهاء بوساطتها الأحكام، ليزداد الأفراد ثقة بدقة الأحكام وأصالتها المنبثقة من علم الفقه الذي يحتكمون إليه في جميع علاقاتهم ومعاملاتهم.
- إكتساب مهارة الفهم الصحيح، والإدراك الكامل للأحكام الفقهية، وكيفية توظيفها في الحياة العملية بالتدريب والممارسة.
- الإطلاع على طرق الاستنباط الدقيق والاستفادة منها والقياس عليها في أمور الحياة اليومية، كلما دعت الحاجة لذلك، لأن النصوص التشريعية والقواعد الفقهية محدودة، ومشاكل الناس ومسائلهم متجددة ولا حدود لها، ومن المنطقي أن لا يُصلح المحدود حلا لغير المحدود، مما يضطر الفقيه عند تعرّضه لبعض الوقائع التي لا نص فيها، من إعمال الفكر واستنباط أحكام هذه المسألة أو تلك على النسق الذي استنبط المجتهدون به مسائلهم وأحكامهم.

عادات العقل وانعكاسها على نوعية التدريس:

تمثّل العادات العقلية فلسفة تربوية تركز على تنمية الاستراتيجيات الذهنية أو ما يسمى بنظرية العادات العقلية Habits of Mind ، والعادة هي الشـــيء الثابت المتكرر الذي يعتاد عليه الإنسان، وقد أولت اهتمامها بالجانب الوجداني من التفكير، وإحكـــام الصلة بين الجوانب الفكرية والوجدانية والمهارية، بما يتفق مع طبيعة المتعلم، إذ تؤمن نظرية العادات العقلية بوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز عليها وتنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم . (Alharithiu, 2002)

ويرى (Costa & Kallick, 1993) أنَّ من يمتلك عادات العقل يُمكنه أن يطور قدراته العقلية بصورة مستمرة، والنفاذ إلى جوهر الأشياء، وتتجاوز عادات العقل الجانب المعرفي إلى المهارات العقلية والعملية، لتجعل الأفراد مبدعين قادرين على تنمية ذكاءاتهم بمقدار تفاعلهم مع البيئة المحيطة. لذا فقد بدأ اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية تعلّمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير.

وقد تعددت التصنيفات لعادات العقل وذلك حسب التوجهات النظرية للباحثين، فقد قام (Marzano,1992) بتصنيف العادات العقلية، وأطلق عليها مصطلح العادات العقلية المنتجة Productive Habits of Mind إلى ثلاثة مجالات رئيسة، يتفرع عن كل منها عادات عدة، هي: التنظيم الذاتي Self-Regulation ويشمل إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجـــاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلـــية العمـــل؛ والتفكير الناقـد Critical Thinking ويتضمن الالتزام بالبحث عن الدقة والوضوح، والتفتح العقلي ومقاومة التهور، واتخاذ المواقف والدفاع عنها، والحســاسية تجـــاه الآخـــرين؛ والتفكير الإبداعي Creative Thinking، ويتضمن الانخراط بقوة في المهمّات عندما لا تكون الإجابات أو الحلول واضحة، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد معايير التقييم الخاصة والثقة بها والمحافظة عليها، وتوليد طرائق جديدة في النظر خارج نطاق المعايير السائدة.

أما كوستا وكاليك فقد قاما بتصنيف ستة عشر سلوكًا ذكيًا للتفكير الفعّال عُرفت "بعادات العقل" وتُعدُّ أشمل التصنيفات، لأنها جاءت نتيجة دراسات وأبحاث، لذا جرى اعتماده في اختيار العادات مـــدار بحث الدراسة الحالـــية، وقد تناولها العديد من الباحثين بالتقصي والتجريب (Hjjat 2010 Nufil; 2008 qatami & Eumur; 2005؛ Costa & Costa, 2001; Kallick, 2005 ; Abu alhaj' 2013) وفيما يلي توضيح موجز لكل عادة من هذه العادات التي جرى تناولها في هذه الدراسة، ومن أبرزها:

1- المثابرة (Persistance): وتعنـي المواظبـة وعـدم التراجـع، والاسـتمرار بالمحاولـة، ورفـض الخمـول والكسـل والانعـزال، وحـث العقـل علـى النشـاط والعمـل لوضـع اسـتراتيجيات جديـدة لمواجهـة مـا يعترض الفرد من مشكلات، فمن طبيعـة الأفراد الأكفاء أنهم يلتزمون بالمهمـة الموكولـة إلـيهم إلـى حـين أن تكتمـل، ولا يستسـلمون بسـهولة للصـعوبات التـي تعتـرض سيرعملهم.

2- الـتحكم بـالتهور (Managing Impulsivity): يعنـي بنـاء اسـتراتيجيات محكمـة ودقيقـة لمواجهة الحقائق، واستخدام بدائل متعددة تُبنى بعيدًا عن التسرّع، ويعبّر عنه بعض التربويين الغرب بإدارة الأزمات أو إدارة المواقف الطارئة، وفي تراثنا العربي الإسلامي هو خلق الحِلْم وهو من القيم الرفيعة التي دعا إليها الإسلام، ويعني ضبط النفس عند اهتياج الغضب.

3- **التفكير بمرونة** (Thinking Flexibility): مرونة التفكير من أصعب عادات العقل، لتعليم الطالب أكثر من طريقة لحل المشكلات، ومواجهة تحديات الحياة، والمرونة هي فن معالجة المعلومات بطرق غير التي اعتادها المتعلم، وحث الدماغ على التغيير وإبداع البدائل وعدم الاقتصار على فهم واحد بعينه للأمور، والنظر للقضايا من جميع جوانبها قبل أن يتخذ الفرد قراراته.

4- **التفكير فيما وراء التفكير** (Thinking about Thinking-Metacognition): ويسمى بالتفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير، ويعني أن يصبح المرء أكثر إدراكًا لأفعاله وتأثيرها على الآخرين، وهي وقفة تأمل ومحاسبة ومراجعة للنفس حول التفكير، ويجسد القدرة على التخطيط لبناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها، فمن طبيعة الناس الأذكياء أنهم يخططون لمهاراتهم واستراتيجياتهم التفكيرية، ويتأملون فيها ويقيّمون جودتها.

5- **التساؤل وطرح المشكلات** (Questioning and Posing Problems): كثيرًا ما تكون صياغة مشكلة ما أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية أو تجريبية، أما طرح أسئلة والتمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة، فهذا يتطلب خيالًا خلّاقًا، ومن خصائص الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات، أنهم فاعلون يعرفون كيف يطرحون أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون.

6- **تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة** (Applying Past Knowledge to New Situation): توظيف المعرفة والاستفادة منها شكل متقدم للذكاء المرتبط بعادات العقل، والأفراد الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة، يلجؤون إلى ماضيهم يستخلصون الحلول من تجاربهم. وكثيرًا ما يُلاحَظ بعض الطلبة عندما يبدأ مهمة ما وكأنها تعالج لأول مرة ويبدو عليهم وكأنهم لم يسمعوا بها، رغم أنهم كانوا يعملون على حل مسألة مشابهة سابقًا.

فالسلوكيات الذكية هي مهارات وميول واتجاهات وخبرات سابقة، يجب أن يسعى المعلمون والأمّهات والآباء أن يعلموها لأبنائهم، ويزرعوها في نفوسهم، بتدريبهم على كيفية الاختيار والانتقاء لنمط التصرف الفكري أو السلوكي ضمن عدة بدائل، حيث يرى المتعلم أنَّ تطبيق هذا النمط من

السلوك في هذا الموقف أفضل من غيره من الأنماط . وفي هذا الإطار يؤكد (Alharithiu,2002) أنَّ النتاجات التعليمية في التعليم التقليدي، تركز على الامتحانات ومعرفة الإجابة الصحيحة، لكن الاتجاه الحديث الذي يتبنى عادات العقل يركز على كيفية تصرف المتعلم عندما لا يعرف الإجابة. لذا يجب تنمية هذه العادات والسلوكات الذكية في الإطار المدرسي، بتدريب الطلبة على التفكير العميق والبحث والتأمل، والنقد الذاتي لأعمالهم وأعمال الآخرين، فالنقد الذكي يتجاوز امتلاك المعرفة إلى معرفة كيفية التعامل معها، وذلك بعرض المشكلات وطرح التساؤلات ليتمكن الطلبة من التوصل إلى إجابات وحلول لتلك المشكلات، وبهذا يصبح منتجًا للمعرفة لا مستهلكًا سلبيًا.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

في ضوء مراجعة الأدب النظري، تمكّنت الباحثة من الحصول على عدد من الدراسات العربية والأجنبية، التي تباينت في درجة ارتباطها بمتغير الدراسة. فقد أجرى علي (Ali, 2011) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مستوى الاستدلالات المنطقية ومهاراتها، لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، وفق متغير النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، من مديريات تربية الكرخ الثلاثة. باستخدام اختبار الاستدلالات المنطقية، متضمنًا ست مهارات فرعية منها مهارة الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning - وأسفرت النتائج عن أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من الاستدلالات المنطقية، وهي لدى الذكور أعلى من الإناث، ولدى طلبة الفرع العلمي أعلى من طلبة الفرع الأدبي.

وفي دراسة أجراها (Alealimat, 2007) بعنوان أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج) لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، على عينة بلغت (178) طالبًا وطالبة، من الصف التاسع الأساسي موزعين عشوائيًا على ست شعب دراسية، ثلاثة مجموعات تجريبية، وثلاثة ضابطة، وأُعدَّ اختبارًا لقياس قدرات الطلبة في التفكير من ضمنها الاستنباطي، جرى تطبيقة على المجموعات قبل التجربة وبعدها، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاستراتيجية التدريس في تحسين مهارة التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Eawayda, 2007) إلى التعرف إلى أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تحسين مهارتي التفكير القياسي (الاستنباطي) والاستقرائي والتحصيل، في وحدة المساحات والحجوم للأشكال الهندسية لطالبات الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة، واستخدم المنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل، وطبق اختبارًا قبليًا للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، واختبارين أحدهما لقياس مهارة التفكير الاستقرائي وآخر لقياس التفكير القياسي (الاستنباطي) على عينة مكوّنة من (149) طالبة أُختيرت عشوائيًا، وقُسمت إلى مجموعتين تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات التفكير القياسي – الاستنباطي.

وفي دراسة قام بها (Almanasir, 2004) حول أثر برنامج تعليمي لتنمية مهارة الاستنباط لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، على عينة عشوائية بلغت (114) طالبًا وطالبة، موزعين على أربع شعب، شعبتان ذكور وإناث درست بطريقة البرنامج التعليمي، وشعبتان ذكور وإناث درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة الاستنباط لدى الطلبة.

وأجرى (Aleutaybi, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستنباطي، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا من الصف الأول الثانوي، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأُعدَّ برنامجًا متضمنًا الأساليب التدريبية الآتية: إدراك العلاقات، والتعميم، والقياس المنطقي، والاستدلال السببي، والمناقشة، والتغذية الراجعة والواجبات المنزلية، وتم تطبيق اختبار التفكير بمهاراته المختلفة، وتوصلت النتائج إلى تحسّن مستوى الطلبة في مهارات الاستنباط بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي، خاصة في مهارات إدراك العلاقات والقياس المنطقي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة لوحظ أنها تناولت التفكير الاستنباطي باعتباره أحد مهارات التفكير الاستدلالي، واتفقت معظمها على أنَّ هناك أثرًا إيجابياً لاستراتيجيات التدريس في تحسين التفكير الاستنباطي، وقد أوضحت نتائجها أنها تعاملت مع التفكير الاستنباطي بشكل عام،

دون توضيح لمهاراته الفرعية وتطبيقاته العملية على المحتويات التعليمية، مما يدعم افتراض إمكانية تدريب وتمكين المتعلمين في هذه المهارة واستخدامها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

أمّا ما يميّز الدراسة الحاليّة عن مجموع الدراسات السابقة، فقد تناولت متغير التفكير الاستنباطي كفرع من أنماط الاستدلال، بمهارات رئيسة مفصّلة بمؤشرات سلوكية توضح مدى امتلاك الطلبة لتلك المهارات، ولم يسبق تناولها في البيئة المحلية والعربية عامة في هذه الآلية، على الرغم من أهميتها ودورها في تشّكيل القدرة الذهنية الناقدة للطلبة. ولم تجد الباحثة دراسة واحدة تناولت هذا المتغير بالنسق الحالي سواء في التربية الاسلامية أم في أيّ من المباحث الانسانية أو العلمية الأخرى، مما يؤكد الحاجة الماسّة إلى مثل هذه الدراسات.

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة جرى استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وعلى قياسين قبلي وبعدي لمتغير الدراسة التابع، وهو مهارات التفكير الاستنباطي، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مجموعتي الدراسة.

أفراد الدراسة:

جرى اختيار أفراد الدراسة بتحديد أربع مدارس ثانوية قصديًا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، وهي: مدرسة الكرك الثانوية للبنين، ومدرسة الكرك الثانوية للبنات، ومدرسة المنشية الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة المنشية الثانوية للبنين، ولضبط التكافؤ أختيرت المدارس قصديًا لمراعاة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وحساب التكافؤ لجميع المجموعات بناءً على نتائج الاختبار القبلي، ولوحظ انها متكافئة إحصائيًا.

وقد اختيرت شعبة واحدة من كل مدرسة من طلبة الصف العاشر الأساسي بصورة عشوائية، واعتُمدت مدرستا المنشية الثانوية للبنات والكرك الثانوية للبنين مجموعة تجريبية بواقع (26 ذكور و 26 إناث) وذلك لكفاءة المعلمين واستعدادهم لتنفيذ التجربة الجديدة، حيث دُرّست موضوعات وحدة الفقه الاسلامي بالاستراتيجية القائمة على عادات العقل، واعتمدت مدرستي الكرك الثانوية للبنات

والمنشية الثانوية للبنين المجموعة الضابطة (24 إناث و 24 ذكور)، ودُرّست بالتزامن بالطريقة الاعتيادية الواردة في دليل المعلم المقرر من وزارة التربية والتعليم لعام 2013/2012 .

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، جرى بناء أداة لقياس مدى تحسّن مهارات التفكير الاستنباطي الخمس المستهدفة بعد إجراء التجربة، وذلك بناءً على القياسين القبلي والبعدي لأداء الطلبة. وفيما يلي تفصيل لذلك:

اختبار مهارات التفكير الاستنباطي:

وهو اختبار موضوعي مكوّن من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بُنيت حول المهارات الأساسية الخمس والفرعية للتفكير الاستنباطي، حيث جرى تقديم معطيات في كل فقرة اشتملت على قواعد ومسلمات في قضايا واقعية متعارف عليها، بصيغة مواقف ومشكلات حياتية مستجدة ومشابهة يمكن قياسها على تلك المتفق على أحكامها ويكلّف الطالب بالتوصل إلى حكم أو اقتراح أو حل للقضية وفق المعطيات المحددة . وجرى بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي العربي والأجنبي المتعلّق بالتفكير الاستنباطي (Alnashmi,); 1997) (Jarwan, 2002 (Agostino & Aelita, 2005); (2007 Adam,) لاشتقاق المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية الفرعية، وتنظيمها في خمسة مجالات، يتفرع عن كل منها خمسة مؤشرات سلوكية دالة.
- عُرضت الأداة في صورتها الأوّلية، على عدد من الأساتذة المحكَّمين المختصين للنظر في المهارات الرئيسة، ومدى ارتباطها مع مفهوم التفكير الاستنباطي، ومدى مناسبة المؤشرات السلوكية الفرعية ذات الصلة، وملاءمتها لطلبة الصف العاشر الأساسي، واقتراح التعديلات المناسبة، وقد أبدى الجميع موافقتهم على المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية باستثناء بعض التعديلات الطفيفة، وبهذا أُعتمدت الأداة بصورتها النهائية وذلك كما هي موضحة في الإطار النظري سابقًا.

الصدق الظاهري للاختبار: Face Validity:

جرى التوصل إلى صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكَّمين من أساتذة الجامعات المختصين في المناهج وطرائق التدريس في التربية الاسلامية واللغة العربية والمشرفين والمعلمين، وذلك بعد صياغة فقرات الاختبار بناءً على المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية للتفكير الاستنباطي المحكّمة سابقًا، وأبدى بعضهم ملاحظات حول طول الاختبار، ولم يجرِ الاختصار لعدم اتفاق المحكَّمين على ذلك. وأشار بعضهم إلى طول بعض المتون لفقرات الاختبار، وجرى تعديل ما اتفق عليه من أكثر من ثلاثة محكَّمين، للوصول بالاختبار إلى صورته النهائية.

ثبات الاختبار: Reliability Test

للتحقق من ثبات الاختبار والتأكد من وضوح فقراته وفهم التعليمات، طُبق على عينة استطلاعية مماثلة من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرسة العدنانية الثانوية للبنات، مؤلفة من (22) طالبة، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، وجرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرومباخ – ألفا) ومعامل ثبات الاعادة بيرسون بين التطبيقين لكل مهارة من المهارات الخمس وللمهارات مجتمعة، وذلك كما هو في الجدول (1)

الجدول (1) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لكل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي وللمهارات مُجتمعة

المهارة	معامل ثبات الاتساق	معامل ثبات الإعادة
تحليل المعطيات	% 61	% 69
بناء الموقف	% 74	% 72
إصدار الأحكام	% 76	% 65
بناء استنتاجات	% 68	% 74
توظيف الاستنتاجات	% 80	% 77
المهارات مُجتمعة	**% 83**	**% 79**

وبالنظر إلى قيم معاملات الثبات يُلاحظ أنها قيم جيدة وتعطي مؤشرًا على ثبات الاختبار وصلاحيته لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار للتحقق من مدى صعوبة وتمييز فقرات اختبار التفكير الاستنباطي، جرى تصحيح إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على مفتاح التصحيح المعتمد، وطُبقت المعادلات الخاصة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وقد لوحظ أن معاملات صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (23% – 80%), مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (80%) أو أقل من (20%) فكانت معاملات مناسبة، وتُعدُّ الفقرات مقبولة إذا تراوحت معاملات صعوبتها ما بين(20%– 80%)، وعلى هذا الأساس كان مستوى صعوبة فقرات الاختبار مناسبًا (عودة،Awda, 1998). ويُلاحظ من إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على اختبار مهارات التفكير الاستنباطي، بعد حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، أنها تراوحت ما بين (20%– 77%) وهناك من يشير إلى أنَّ الفقرة تكون جيدة، إذا كانت قوتها التمييزية (20%) فأكثر (عودة، 1998)، وقد كانت القوة التمييزية لجميع الفقرات ضمن المعيار المقبول، وبناءً عليه لم تحذف أيٌّ من فقرات الاختبار في صورته الأوّلية.

متغيرات الدراسة:

صُمّمت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت كل منهما على شعبة ذكور وشعبة إناث، واعتمدت المتغيرات الآتية:

1- **المتغير المستقل:** وله مستويان: أ – استراتيجية التدريس القائمة على عادات العقل.
ب– استراتيجية التدريس الاعتيادية

2- **المتغير التابع:** مهارات التفكير الاستنباطي ومؤشراتها السلوكية في سياق وحدة الفقه الإسلامي.

3- **المتغير الدخيل:** النوع الاجتماعي: وهو فئتان (ذكور/ إناث).

إجراءات تنفيذ الدراسة:

أُجريت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1- تحديد إجراءات تنفيذ تدريس موضوعات وحدة الفقه الإسلامي من مادة التربية الإسلامية لأفراد الدراسة وفق استراتيجية التدريس القائمة على عادت العقل.

2- بناء أداة الدراسة وهو اختبار مهارات التفكير الاستنباطي، وإجراء معاملات الصدق والثبات.

3- تحديد مدارس التجربة قصديًا واختيار أفراد الدراسة منها بطريقة عشوائية، وتوزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

4- إعداد نماذج من المذكرات الدراسية لعدد من الحصص المقرر تطبيقها، تشتمل نتاجات واجراءات وانشطة، لمحتويات وحدة الفقه الإسلامي من مادة التربية الاسلامية الفصل الدراسي الثاني المقررة لأفراد الدراسة.

5- تحديد معلم/ معلمة المجموعة التجريبية وتوجيههم إلى كيفية تطبيق التجربة العملية.

6- أخذ الموافقات من مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، ومن ثم المدارس المشمولة بالدراسة لتطبيق القياس القبلي في متغيري الدراسة على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم تدريس الموضوعات باستراتيجية التدريس المقررة .

7- تنفيذ التجربة في المدارس وفق التصميم المعتمد، مجموعة تجريبية تدرّس محتويات الفقه الإسلامي باستراتيجية التدريس القائمة على عادات العقل، في حين تُدرّس المجموعة الضابطة المحتويات ذاتها بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

8- تطبيق القياس البعدي بإعادة تطبيق أداة الدراسة على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

10. جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا بحسب أسئلة الدراسة وفرضياتها.

11. تفسير النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

نتائج الدراســة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في متوسطات أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي– في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وتحسين كل مهارة منها منفردة، تُعزى إلى طريقة التدريس (الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، والطريقة الاعتيادية)"؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، جرى حساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وعلى

كل مهارة منها منفردة تبعًا لمتغير المجموعة (التجريبية، والاعتيادية) ومن ثم تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأدائهم على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي : (تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وإصدار الأحكام، وبناء الاستنتاجات، وتوظيف الاستنتاجات) تبعًا لمتغيري المجموعة والنوع الاجتماعي، وذلك كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي مُنفردة، تبعًا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل المعطيات	التجريبية	52	1.80	.841	2.40	.913
	الضابطة	48	1.52	.945	1.77	.831
بناء الموقف	التجريبية	52	2.67	943.	3.01	.959
	الضابطة	48	2.31	854.	2.31	.948
إصدار الأحكام	التجريبية	52	2.23	1.021	2.63	.970
	الضابطة	48	2.06	908.	2.25	.785
عمل استنتاجات	التجريبية	52	2.61	889.	2.86	.886
	الضابطة	48	2.60	983.	2.52	.922
وظيف الاستنتاجات	التجريبية	52	2.94	998.	3.23	.962
	الضابطة	48	2.89	950.	2.91	1.00
الكلي	التجريبية	52	2.26	2.48	14.15	2.42
	الضابطة	48	1.39	2.25	11.77	2.04

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة

الضابطة. ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على كل مهارة من المهارات التفكير الاستنباطي الخمس مدار البحث، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة ولجميع المهارات. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، فقد استخدم تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3)

الجدول (3) نتائج تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي على انفراد تبعًا لمتغير طريقة التدريس

المهارة	المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
تحليل المعطيات	التجريبية الضابطة	10.002	1	10.002	13.069	*.000	0.76
بناء الموقف	التجريبية الضابطة	12.467	1	12.467	13.682	*.000	0.74
إصدار الأحكام	التجريبية الضابطة	3.692	1	3.692	4.696	*.033	0.48
عمل استنتاجات	التجريبيــة الضابطة	2.963	1	2.963	3.628	.060	0.37
توظيف الاستنتاجات	التجريبية الضابطة	2.463	1	2.463	2.543	114.	0.29
الكلي	التجريبية الضابطة	141.74	1	141.742	28.048	*.000	1.16

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) المبينة في الجدول (3) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي، وهي (تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وإصدار الأحكام) تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) .

أما بالنسبة إلى مهاراتي التفكير الاستنباطي الرابعة والخامسة (عمل الاستنتاجات، وتوظيف الاستنتاجات) فقد لوحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إلاّ أنَّ قيم الدلالة الإحصائية لكل منهما كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التدريس القائمة على عادات العقل على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، جرى إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (1.16) وهي قيمة عالية، حيث يشير (Cohen,1988) إلى أنَّ الدلالة العملية إذا بلغت (0.8) تمثل أثرًا ذو دلالة عملية مرتفعة ؛ بينما كان حجم الأثر تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (0.179) وقيمته منخفضة، مما يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة عائد إلى الاستراتيجية التجريبية وليست إلى متغير النوع الاجتماعي.

ولمعرفة أثر النوع الاجتماعي على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي، حُسبت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4)

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي على انفراد تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي

المهارة	المجموعة	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل المعطيات	ذكور	50	1.72	.904	1.84	.841
	إناث	50	1.62	.901	2.36	.942
بناء الموقف	ذكور	50	2.50	909.	2.66	.894
	إناث	50	2.50	931.	2.70	1.129
إصدار الأحكام	ذكور	50	2.26	943.	2.64	.802
	إناث	50	2.04	988.	2.26	.964
عمل استنتاجات	ذكور	50	2.62	1.00	2.70	.839
	إناث	50	2.60	857.	2.70	.994
توظيف الاستنتاجات	ذكور	50	2.78	840.	2.90	.863
	إناث	50	3.06	1.07	3.26	1.08
الكلي	ذكور	50	11.88	2.08	12.74	1.94
	إناث	50	11.82	2.70	13.28	3.01

يتبين من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء الإناث على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء افراد الدراسة الإناث، أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد الدراسة الذكور وعلى كل مهارة من مهارات التفكير الاستنباطي الخمس مدار البحث، وهي (تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وإصدار الأحكام، وعمل الاستنتاجات، وتوظيف الإستنتاجات). وقد كانت المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التفكير الاستنباطي وهي (تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وتوظيف الاستنتاجات) لصالح الإناث، حيث كانت المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة (الإناث) أعلى من المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة (الذكور) في المهارات المحددة. وقد تساوت المتوسطات الحسابية البعدية، لأداء أفراد الدراسة الذكور والإناث في مهارة (عمل الاستنتاجات) . بينما كانت المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة الذكور في مهارة (إصدار الأحكام) أعلى منها لدى الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في متوسطات أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي– في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وتحسين كل مهارة منها منفردة، تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية القائمة على عادات العقل ومتغير النوع الاجتماعي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وعلى كل مهارة منها منفردة، وذلك تبعًا لمتغير استراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما، وقد استخدم لذلك تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (5)

الجدول (5) نتائج تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) **لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة وعلى كل مهارة منها على انفراد وفقًا لمتغير المجموعة والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما**

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة χ النوع الاجتماعي	تحليل المعطيات	3.601	1	3.601	5.348	.023*
	بناء الموقف	3.974	1	3.974	4.474	.037*
	إصدار الأحكام	.031	1	.031	.041	.841
	عمل استنتاجات	.040	1	.040	.048	.827
	توظيف الاستنتاجات	.016	1	.016	.017	.896
	الكلي	19.321	1	19.321	3.958	.056
الخطأ	تحليل المعطيات	64.638	96	.673		
	بناء الموقف	85.279	96	.888		
	إصدار الأحكام	73.417	96	.765		
	عمل استنتاجات	79.997	96	.833		
	توظيف الاستنتاجات	91.641	96	.955		
	الكلي	468.638	96	4.882		
المجموع	تحليل المعطيات	526.000	100			
	بناء الموقف	820.000	100			

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	إصدار الأحكام	681.000	100			
	عمل استنتاجات	812.000	100			
	توظيف الاستنتاجات	1046.000	100			
	الكلي	17563.000	100			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)

بالنظر إلى نتائج تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) المبينة في الجدول (5)، يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة، وعلى كل مهارة منها على انفراد، تبعًا للتفاعل بين متغيري استراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05).

تفسير النتائج ومناقشتها والتوصيات

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي **لمهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة**، تعزى إلى الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، لصالح المجموعة التجريبية. إذ بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الاستنباطي (14.15) في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار ذاته (11.77) والفرق الظاهري المقدّر بِـ (2.38) يشير إلى تفوّق الاستراتيجية القائمة على عادات العقل، ووجود فاعلية لهذه الاستراتيجية في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي مدار البحث لدى أفراد الدراسة.

وقد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات مُجتمعة، إلى أنَّ الاستراتيجية القائمة على عادات العقل تواكب التوجهات التربوية الحديثة، التي تؤكد دور المتعلم في تشكيل بنيته المعرفية، باعتباره محور العملية التعليمية، فقد ركزت الأنشطة التعليمية على المتعلم بممارسة تطبيقات عملية فردية، وبينية نفذها الطلبة، وتقديم الإرشاد والتقويم والتغذية الراجعة اللازمة من المعلمين، مما أدى إلى اشتراك الطلبة بفاعلية في تلك الأنشطة داخل الغرفة الصفية، وهو ما لم يكن متاحًا في الطريقة الاعتيادية؛ فضلًا عن إقبال الطلبة في أثناء التدريس إلى إجراءات ومتطلبات الاستراتيجية بحماس، باعتبارها جديدة وغير مألوفة على الصعيد التربوي، فقد عملت على جذب انتباه الطلبة، وتركيز اهتمامهم في المهارات المختلفة، ما لم يُلاحظ في الطريقة التقليدية .

وقد ظهر تحسّن ملحوظ في أداء الطالبات في **مهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة**، حيث بلغ متوسط أداء الإناث في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة (13.28) في حين بلغ متوسط أداء الذكور في الاختبار ذاته (12.74) وقد يعود ذلك إلى طبيعة أسلوب التفكير لدى الإناث ؛ حيث تنتهج النمط التحليلي الذي ينتقل بالقضايا من الجزئيات والتفاصيل إلى الكليات والعموميات، ومهارات التفكير الاستنباطي ومؤشراته السلوكية تستلزم الاهتمام بالجزئيات لتحليل المواقف واكتشاف العلاقات لبناء الأحكام اللازمة، وأكد ذلك أبو عواد وأبو جادو والسلطي (Abu ewad & Abu jadu & Alsulti, 2012) في دراستهم التي أشارت إلى تفوّق الذكور في نمط التفكير الشمولي والذي يسير في القضايا من الكليات إلى الجزئيات، وذلك ينسجم مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم. وقد أشارت الدراسات وأبحاث الدماغ، إلى أنَّ الإناث يستخدمن شقي الدماغ الأيمن والأيسر بالكفاءة ذاتها، لأن هناك شريطًا سميكًا من الألياف العصبية يربط بين الشقين أكثر بنسبة 10% لدى الإناث مقارنة بأقرانهن الذكور، إذ يعمل الشق الأيسر بما يرسله الشق الأيمن من انطباعات ومشاعر، وهذا ما لم يكن ممكنًا لدى الذكور(Thompson, 2000)، ما يجعل الإناث أكثر كفاءة من الذكور في تحليل القضايا والمشكلات، والتفكير خطوة تلو الأخرى، ومراقبة ومتابعة أكثر من أمر في آنٍ واحد .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Eawayda, 2007) ودراسة (Alealimat,2007) و (AleutaybI,2001) التي أسفرت جميعها عن فاعلية استراتيجيات التدريس في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي. وقد تناولت بعض الدراسات متغير النوع

الاجتماعي، ولم تُظهر فروقًا بين مستوى أداء الطلبة الذكور والإناث، وهذا ما جاء متعارضًا مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت النتائج انَّ هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية لعدد من مهارات التفكير الاستنباطي لصالح الإناث مثل مهارة تحليل المعطيات وبناء الموقف وتوظيف الاستنتاجات، وربما يعود ذلك إلى أنَّ هذه الدراسة تناولت مهارات التفكير الاستنباطي بشكل مفصّل بمهارات ومؤشرات سلوكية، مهتمةً بالتفاصيل في هذا النمط من التفكير، بينما الدراسات السابقة جميعها تناولت التفكير الاستنباطي بشكل إجمالي، باعتباره أحد مهارات التفكير الاستدلالي، وجرى تناولها بشكل تكاملي مع المهارات الأخرى، ولم يجرِ التركيز على مهارة الاستنباط بشكل مســتقل كما سبق في دراسة (Almanasir,2004).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، في ثلاث مهارات من مهارات التفكير الاستنباطي مدار البحث وهي: **تحليل المعطيات، وبناء الموقف، وتوظيف الاستنتاجات، لصالح الإناث**، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المهارات على التوالي (2.36) و (2.70) و (3.26) بينما كانت لدى الذكور (1.84) و (2.66) و (2.90) وقد يعزى هذا التباين لصالح الإناث إلى طبيعة الأدوار الاجتماعية لكلا النوع الاجتماعيين، حيث يُسند إلى الإناث أدوار التربية والرعاية الأسرية، فجاءت الطبيعة البشرية لهن ملائمة من حيث القدرات والاستعدادات لهذه المهام، وهذا ما يجعلهن أكثر قدرة وإدراكًا للتفاصيل، وأكثر اهتمامًا بالجزئيات من الذكو، وهذا ما جعلهن يتميّزن عن الذكور في مهارتي تحليل المعطيات، وبناء الموقف.

وفيما يتعلق **بتفوّق الإناث في مهارة توظيف الاستنتاجات**، فقد يُعزى ذلك إلى طبيعة مهارة توظيف الاستنتاجات، حيث تتضمن خطوات قبلية، مثل التحليل وبناء المواقف، ومن ثم القياس عليها في المواقف والقضايا الجديدة المشابهة، وقد سبق وأن تفوّقت الإناث في مهارتي التحليل وبناء الموقف، كون البناء يسير تدريجيًا من الجزء إلى الكل، على العكس تمامًا من السلوك في مهارة إصدار الأحكام، كما أنَّ لدى الإناث فكر التدوير للأشياء والأفكار بطبيعة أدوارهن الاجتماعية، وتوظيف الاستنتاجات هو نوع من تدوير الأفكار وإعادة استخدامها في مواقف جديدة .

فضلًا عن أنَّ الاستراتيجية المطوّرة أتاحت الفرصة للطلبة لاكتشاف العلاقات الجديدة بين الأشياء والظواهر والمعلومات، وهو ما لم يكن متوفرًا في إجراءات الطريقة الاعتيادية، وقد ترك ذلك أثرًا في خزن المعلومات في البنية المعرفية لدى الطلبة، وقادهم إلى التفكير في مجريات الأحداث، مما أسهم في تطوير مهارة بناء المواقف، فضلًا عن دور التنوّع في الأنشطة والتدريبات التي قدمها معلمو التربية الإسلامية في المواقف الصفية، والذي أسهم أيضًا في توجيه سلوك الطلبة في المواقف التعليمية، وعزز قدرتهم على إنتاج المعرفة الجديدة، وممارسة مهارات التفكير الاستنباطي، باستخدام المعرفة أو المعطيات المتوفرة، لمعالجة المشكلات التي تتحدى عقولهم وقدراتهم، باستخدام استراتيجيات عقلية وتوظيف عادات المثابرة والتأمل، لإنتاج أفكار وأحكام وقرارات جديدة .

وفيما يتعلق بأداء عينة الدراسة في مهارة **عمل الاستنتاجات**، لم تظهر فروق في المتوسطات الحسابية البعدية بين أداء أفراد العينة تُعزى إلى النوع الاجتماعي، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكلا النوع الاجتماعيين(2.70) وربما تُعزى النتيجة إلى تعرّض طلبة المجموعة التجريبية الذكور والإناث، إلى الإجراءات التدريسية ذاتها على قدم المساواة أثناء تنفيذ التجربة، وأنَّ النشاطات المستخدمة كانت مناسبة لكلا النوع الاجتماعيين، من حيث: عرض المعلومات، وجمع البيانات وتفسيرها، وعرض النتائج، وإلى طبيعة المحتويات التعليمية في مادة الفقه باعتبارها نصوصًا شرعية، وأحكاماً محددة، على الطلبة تفحّصها وتأملها لاستنتاج أحكام وحلول واردة في السياق ضمنيًا، وليس لها دلالة مباشرة في المعطيات، وقد أظهر الطلبة القدر ذاته من الاهتمام، والمساهمة في تنفيذ الخطوات العملية لهذه المهارة، وأنَّ العمل في الوصول إلى أحكام ضمن المعطيات، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بممارسة التفكير التباعدي، وكل هذه العوامل والمتغيرات أدت بصورة او بأخرى إلى أن يتوصل كلا النوع الاجتماعيين إلى ذات النتائج، لأن طبيعة المهمات محددة بحدود المعطيات المتوفرة، ولا تخرج عن نطاقها، وهذا ما يتفق وطبيعة التفكير الاستنباطي وماهيته المركبة.

أما فيما يتعلق **بتفوّق الذكور في مهارة إصدار الأحكام**، فقد بلغت المتوسطات الحسابية البعدية (2.64) في الوقت التي كانت لدى الإناث (2.26) في الاختبار ذاته. وقد يكون مردُّ ذلك، إلى طريقة التفكير الشمولية لدى الذكور، إذ إنَّ نظرتهم إلى الأمور والقضايا هي نظرة كلّيّة، ويغلب لديهم نمط التفكير الاستنتاجي الذي يبدأ من الكلّيات إلى التفاصيل، إضافة إلى ما اشتملت عليه الاستراتيجية المطوّرة المستخدمة في الدراسة من إجراءات وأنشطة، عملت على تنشيط واستذكار

المعرفة السابقة والبناء عليها، ما طور لدى الذكور القدرة على إصدار الأحكام، فقد أتاحت الاستراتيجية المطوّرة فرصًا للطلبة لممارسة مهارة إصدار الأحكام في المواقف التعليمية المختلفة، سواء أكان ذلك على الأداء الذاتي أم على أداء الأقران، وهذا ما جاء منسجمًا مع التوجهات المعاصرة في القرن الحادي والعشرين، الذي يسعى إلى إيجاد طلبة متعلمين ذاتيًا مدى الحياة، قادرين على إنتاج المعرفة وإعادة هيكلتها وتأصيلها ثم توظيفها، ما يحقق التنمية المستدامة في ضوء الاقتصاد المعرفي الذي تقوم عليه اقتصاديات دول العالم المتقدمة .

وفي إطار تفسيرات عامل النوع الاجتماعي في اكتساب بعض مهارات التفكير الاستنباطي مدار البحث، تشير (Abu-Nahleh, 1996) إلى أنَّ السلطة في المجتمع العربي بشكل عام تتركز في يد الذكور، بينما تحتل الإناث دورًا ثانويًا في ذلك، نتيجة الاعتقاد السائد في المجتمع من أنَّ الرجل أكثر كفاءة وقدرة على القيادة في معظم مجالات الحياة العامة، كونه أقل عاطفية وأكثر عقلانية فاستحق السلطة في اتخاذ القرار، في حين أنَّ الإناث أكثر عاطفية، وأقلُّ قدرة على القيادة، وأدوارهن يجب أن تقتصر على الحياة الخاصة .

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي (2011) التي أسفرت عن أنَّ الفروق في الاستدلالات المنطقية (الاستدلال الاستنباطي) لصالح الذكور، وهذا ربما عائد لطبيعة التفكير الموضوعي لدى الذكور، ونظرتهم الشمولية للقضايا والمشكلات المختلفة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العليمات (2007) فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مهارات التفكير الاستنباطي، ربما يُعزى ذلك إلى دور البيئة الفعّال المتمثل في التقدم العلمي والمعرفي الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، وما يحمله هذا التطور من تأثير في طريقة تعامل الفرد مع المعلومات التي يستقبلها, وسعي الطلبة إلى التزود بالمعرفة والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة، وتبادل الخبرات والمعلومات، مما ساهم في تطوّر قدرات الطلبة العقلية، والمتمثلة بالاستدلالات المنطقية.

وترى الباحثة أنَّ التباين بين المتعلمين جاء نتيجة تباين خبراتهم المعرفية وأساليب تفكيرهم، على الرغم من أنَّ معظم الأفراد لديهم القدرة على الوصول إلى مرحلة الاستدلال والتفكير الاستنباطي، إلا أنَّ البيئة الاجتماعية قد تؤثر في الزمن الذي يستغرقه الفرد في الوصول إلى هذا المستوى, فالبيئات المحرومة أو الفقيرة ثقافيًا واجتماعيًا، عادةً ما تشكّل عائقًا أمام تنمية القدرات

والمهارات لدى الأفراد. وهذا ما تؤكده دائرة الإحصاءات العامة والوحدة الإحصائية لعمل الأطفال في منظمة العمل الدولية – SIMPOC (2009)، فقد أشارت إلى انَّ البيئات المهمّشة ثقافيًا والمحرومة اجتماعيًا تقدم تعليمًا رديء النوعية من حيث التدريس والأنظمة التعليمية، والمرافق أو المواد الدراسية، ويكون المحتوى التعليمي فاقدًا للصلة بواقع الحياة اليومية للأطفال الفقراء وأسرهم، ما ينعكس على تدني مهاراتهم المختلفة .

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي **لمهارات التفكير الاستنباطي مُجتمعة**، تبعًا للتفاعل بين الاستراتيجية القائمة على عادات العقل ومتغير النوع الاجتماعي، وفي ذلك دلالة على أنَّ الاستراتيجية مناسبة لكلا النوع الاجتماعيين، ولم تكن متحيّزة لصالح أي منهما، وجاءت ملبية لطموحاتهم جميعًا في مرونة التفكير، والاستقلالية في التعلم، والرغبة في الإثبات والتحقق في القضايا والمشكلات المختلفة، وتدارس المقدمات والنتائج بعناية، وتحديد الافتراضات والاستدلالات للتمرن على مهارة التحليل والاستنتاج للوصول إلى حلول للمشكلات المختلفة، وهي مهارات متضمنة في التفكير الاستنباطي. وفي هذا الإطار يؤكد (Marzano, 1992) أنَّ العادات العقلية يجب أن تكون هدفًا رئيسًا في المراحل العمرية المختلفة، لمناسبتها للمراحل النمائية المعرفية للمتعلمين.

كما أنَّ طبيعة المضامين التعليمية المستهدفة وهي فقه المعاملات والأحوال الشخصية – مدار البحث– دور في انعدام أثر التفاعل بين الاستراتيجية القائمة على عادات العقل ومتغير النوع الاجتماعي، لاشتمالها على قضايا ومشكلات ذات علاقة مباشرة بحياة الطلبة اليومية الذكور والإناث على حد سواء، وقد استحوذت على الاهتمام المتكافئ من كلا النوع الاجتماعيين، مما أدى إلى الانسجام التام في المهمات وبالتالي تقارب المخرجات. وتصميم الأنشطة الصفية القائمة على أساس التفاعل ما بين المحتويات التعليمية وخطوات الاستراتيجية المطوّرة، بفرص متكافئة لكلا النوع الاجتماعيين، ربما أسهمت هذه الخطوات في انعدام أثر التفاعل بين الاستراتيجية المطوّرة ومتغير النوع الاجتماعي. إضافة إلى أنَّ المعلمين المنفذين للتجربة الجديدة كانوا على نفس القدر من

الكفاءة والتأهيل والمسؤولية، وقد خضعوا للتدريب على الإجراءات المقررة للتجربة بصورة متكافئة، وكانت استجابتهم بنفس الحماس، ما انعكس على مستوى الفعالية والكفاءة لكليهما.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة ومحدداتها توصي بما يأتي:

- تضمين المناهج الدراسية عامة نشاطات تسهم في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي، وعدم الاقتصار على مناهج التربية الإسلامية في التدريس والتقييم لتلك المهارات.
- عقد الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية، لاطْلاعهم على التوجُّهات الحديثة التي تقوم على دمج عادات العقل وتوظيفها في المحتويات التعليمية بوصفها استراتيجيات تفكير، لرفع كفايتهم وتطوير مهارتهم المهنية الأدائية، وتغيير اتجاهاتهم السلبية في التوقعات المتدنية من الطلبة.
- إعداد البرامج التعليمية لتشجيع الطلبة على تطوير استراتيجية تفكير ذاتية لتشكيل بناهم المعرفية، وتدريبهم على حرية التعبير، وإيجاد حلول للمشكلات المختلفة التي تعترضهم وعدم التقيد بالحلول التقليدية.

References:

Al-tirmidhi, M. (No published date). aljamie alSahih - Sunan al - Tirmidhi (investigation Ahmed Mohammed Shaker), Beirut: Scientific Book House.

Anas, M. (1994). Al-Moutta (Selim Al-Hilali Inquiry), Dubai: Al-Furqan Publishing House.

Ashkalani, A. (1986). Fateh al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari, (investigation of Muhibin al-Khatib), Cairo: Dar Al Rayyan Heritage. Ali. I. (2008). Critical Thinking between Theory and Practice, Baghdad: Noor Al-Zahraa Printing and Publishing Office.

Al-Lakani, A. (1995). Curriculum Between Theory and Practice, I4, Cairo: The.

Ali, I. (2011). The logical inferences of the Iraqi teenager according to the theory of cognitive advancement, Faculty of Education - Ibn al-Haytham, University of Baghdad, Iraq.

Audah, A. (1998). Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 2, Amman: Dar Dar Al Amal Publishing House .

Aweida, I. (2007). The effect of the use of the method of discovery oriented in the development of the skills of inductive and standard thinking and collection in the unit sizes and sizes of geometric shapes of the students of the sixth grade primary Madinah, Master, University of Taiba: Saudi Arabia.

Abu-Nahleh, L.(1996).Gender Planning, Vocational Education, and Technical training (VETT) in Palestine. Women Studies Department-Birzeit University .

Abu Jado, S. (2003). Educational Psychology. Amman : dar almasirah .

Abu AI- Jidian, M. (1999). The reasoning abilities of students who excel in academic and secondary studies, MA, unpublished, Islamic University: Gaza, Palestine.

Abu Haj, N. (2013). Habits of the mind and the development of thinking, Retrieved on: 7/10/2014. http://d1g.com/forum/show/5158508Adam, A. B. (2007). Development of Thinking Skills and Teaching Techniques, Umm Al Qura University, Training Course from 2 - 6 Jumada I, Saudi Arabia.

Agostino, D. & Aelita, A.(2005). How do I improve my deductive reasoning and thinking skills? Recalled on: 16/8/2014 www.criticalthinking. com, deductive-reasoning-skills.

Aser. H. (2005). Thinking Skills and Training Strategies, Alexandria: Alexandria Book Center.

Baron, R. (1992). Psychology. advising of simon, Schuster, Inc. (3th ed). Boston, London .

Cohen, j. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Costa, A. & Kallick, B. (2005). Describing (16) Habits of Mind . Retrieved; August 28, 2005, From: http://www. Habits of mind. net/ whatare.

Costa, A. (2001). Developing Minds.(3rd ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development.

Costa, A. & Kallick, B.(1993). Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria USA .

Department of Statistics and Child Labor Statistics Unit - SIMPOC (2009). Draft ILO and International Program for the Elimination of Child Labor, Retrieved on 25/5/2015. www.childlabourjordan.org/index.php?option.

Jarwan, F. (2002). Teaching Thinking Concepts and Applications, Amman: Dar Al-Fikr.

Harthy, I. (2002). Mental Habits and Development of Students, Riyadh: Center for Educational Research and Development.

Hajat, A. (2010). Habits of Mind and Self-efficacy, Amman: Dar Jallis Al-Zaman for Publishing. Halbren, D. (1999). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New jersey : Laurence Associates .

Ibrahim, M. (2005). Educational Curriculum and Thinking Education, C2, Cairo: The World of Books .Khatib, M. & Almuhandes. A & Abu al-Khair. Y. & Debian. S. (1997). Scientific Thinking in Public Education Students in Saudi Arabia, Riyadh: Obeikan Library.

Khalili. Kh. & Haidar, A. & Jamal Al-Din. Y. (1996). Teaching Science for Intermediate Stage, Dubai: Dar Al Kalam for Publishing and Distribution.

Fakhro, A. & Hussein. T. (2010). A Guide to Thinking Skills, 100 Thinking Skills, Amman: Dar Juhayna Publishing and Distribution.

Maclure, S. (1991) . Introduction : An overview . In S. Maclure & P. Davies (Eds), learning to think, thinking to learn (pp: ix-xxviii). Oxford ,England : Programon Press.

Marzano, R. (1992). Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. AlexandriaWorld of Books,VA: Association for Supervision and Curriculum Development. http://ar.wikipedia.org/w/index.php? Title. oldid=13630363.

Mari, T. & Nofal, M.(2007). The level of critical thinking skills among the students of the Faculty of Educational Educational Sciences (UNRWA) Al-Manara Magazine, 13 (4): 289-241. Moawad, M. N. (2013). Skills of reasoning and assessment, Retrieved on: 20/2/2015 http://www.alukah.net/social/0/61510/#ixzz37l.

Manasir, D. (2004). The impact of an educational program on the development of the ability of students in the basic stage to develop Shari'a rulings, dissertation, unpublished, Yarmouk University, Jordan.

Ministry of Education (2013). Teacher's Guide to Islamic Education Curriculum 10th Grade, Amman, Jordan.

Nashmi, J. (1997). Methods of deriving judgments from the Holy Quran - Fundamental Fundamentals of Language, II, Kuwait: Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences.

Talafah, H. (1995). The Effect of Using the Historical Method and the Traditional Method in Developing Induction Thinking Skills among 10th Grade Students in Jordan, Unpublished Master Thesis, Yarmouk University: Irbid, Jordan.

Taha, F. (2000). Origins of Modern Psychology, Cairo: Dar Qabaa Publishing.

Nofal, M. (2008). Practical applications in the development of thinking using the habits of mind, I 2, Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Otaibi, K. (2001). Effectiveness of a proposed program for the development of reasoning thinking skills among a sample of secondary school students in Riyadh, Master Thesis unpublished, King Saud University, Riyadh.

Qatami, Y. & Amor, O. (2005). Principles of Thought, Theory and Practice, Amman: Dar Al- Fikr Publishing.

Wilson, V.(2000).Can thinking skills be taught. Scottish council for research in education.

قلق المنافسة وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن

بلال عوض خلف الضمور *

هاشم محمد إبراهيم**

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم، والتعرف كذلك إلى العلاقة بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (العمر، والمؤهل العلمي، وخبرة اللعب). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة تكونت من (237) لاعباً موزعين على (12) فريقاً. واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية (النسبة المئوية، ومعادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق معنوي، ومعامل ارتباط بيرسون) لاستخراج النتائج.

وأظهرت النتائج أن مستوى قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم كان متوسطاً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي في مستوى قلق المنافسة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى قلق المنافسة تبعاً لمتغير خبرة اللعب حيث كانت لصالح ذوي خبرة اللعب (أقل من 3 سنوات).

كما أظهرت الدراسة بأنه يوجد علاقة ما بين مستوى قلق المنافسة ودافعية الإنجاز. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: عقد ورش عمل لبيان أهمية خفض مستوى قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لمحترفي كرة القدم.

الكلمات الدالة: قلق المنافسة، دافعية الإنجاز، لاعبي دوري المناصير، كرة القدم

---

* وزارة التربية والتعليم.

** كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2016/6/16م. تاريخ قبول البحث: 2017/1/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

Competition Anxiety and its Relationship Achievement Motivation Among the Players of Al-Manaseer Football League in Jordan

Prepared by

Bilal Awad Khalaf Al-Dmour

Hashim Ibrahim

Abstract

This study aimed at identifying the level of competition anxiety and achievement motivation among the players of Al-Mnaseer football league as well as identifying the relationship between competition anxiety and achievement motivation according to the variables of (age, educational level, and playing experience). The study used the descriptive approach. The study sample consisted of 237 players distributed to 12 teams. The researcher used the following statistical methods (percentage, Cronbach alpha for internal consistency, means, standard deviations, one way analysis of variance, the least significant difference (LSD), and Pearson correlation coefficient) in order to find out the study results.

The results showed that the level of competition anxiety and achievement motivation among the players of Al-Manaseer football league was medium. The results showed that there are no statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) according to the variables of age and educational qualification regarding the level of competition anxiety. While the results showed that there are statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) in the level of competition anxiety according to the variable of the playing experience in favor of (less than 3 years of experience).

The results also showed that there is a relationship between the level of competition anxiety and achievement motivation. The study recommended a number of recommendations; most notably, conducting workshops that illustrate the importance of reducing the level of competition anxiety among the players of Al-Mnaseer football league.

Keywords: competition anxiety, achievement motivation, Al-Manaseer league players, football.

خلفية الدراسة وأهميتها:

المقدمة:

تطور الحياة وتسارعها وتعقيداتها وكثرة متطلباتها قد تثير حالة من القلق والخوف والتوتر لدى الأفراد لما يخفيه المستقبل لهم، وتولد لديهم أفكاراً خاطئة تقودهم إلى القلق والخوف وهنالك عدد من المتغيرات تؤثر في هذا التطور، ومنها ما هو داخليٌ ومنها ما هو خارجي، فالعوامل الوراثية والعوامل الاجتماعية والنفسية والصحية من أكثر العوامل التي تؤثر في عملية التطور الطبيعي للإنسان.

وقلق الفرد من المنافسة، يمكن أن يحجب رؤيته لإمكاناته ويحد من قدراته، مما قد يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته للوصول إلى أهدافه المستقبلية؛ بغية تحقيق السعادة والرضا في حياته. ونتيجة لما يشهده عصرنا الحالي من أزمات وضغوط نفسية إضافة إلى التغيرات المتسارعة والتطورات الكبيرة، وانتشار الحروب والصراعات، فضلاً عن الأزمة المالية العالمية في نهاية العقد الماضي وبداية هذا العقد، الذي بدوره أدى إلى زيادة ما يواجهونه من أعباء وصعوبات في حياتهم, ما قد يثير القلق لديهم (Al-Balawi, 2011).

ودافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، ومن خلال خبرات الفرد، وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها، لذلك فإن دافع الإنجاز يتأثر بعدة عوامل، منها: القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال (Stipek, 2002).

أكدت دراسة (Al-Zoghoul, & Al-Mahameed, 2007) أن الدراسات التي أجريت في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي وجود فروق فردية في مجال التفكير والأنماط المعرفية، حيث يتباين الأفراد في أنماطهم الإدراكية المفضلة، وفي الطريقة التي ينظرون فيها إلى المثيرات، وكيفية معالجتها واسترجاعها، كما دلت نتائج العديد من الدراسات على وجود فروق على المستوى الفردي في أنماط التفكير والتعلّم بين الأفراد وعلاقتها بمتغيرات عقلية وشخصية أخرى؛ بهدف الاستفادة منها في التطبيقات التربوية العلمية والعملية.

يذكر (Ellis, 1994) أن غالبية الدراسات السابقة قامت باستخدام الأحداث المتخيلة التي تبعث على التوتر بدلاً من الأحداث الحقيقية، وهذا عيب رئيس، حيث ركّز Ellis على الفكرة المرتبطة بأن الاعتقادات اللاعقلانية يمكن أن يتم تنشيطها وتفعيلها خلال الأحداث الحقيقية المرتبطة بالتوتر، ولكن ليس خلال الأحداث التخيلية.

وهذه الدراسة تسعى إلى معرفة العلاقة بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز، حيث إن القلق من وجهة نظر أغلب العلماء والباحثين يعد أمراً محفزاً، ومن وجهة نظر آخرين يعد مثبط لدافعية الانجاز.

مشكلة الدراسة:

هناك ظروف تدفع اللاعب إلى الشعور بالخوف والقلق على مستقبله واستمراره في الملاعب وتؤثر على سلوكهم وتصرفاتهم مما يولد عندهم أفكار غير منطقية تؤثر عليهم وعلى انجازاتهم سلباً من خلال تجنب الاشتراك في المباريات أو الأداء غير الجيد مما يؤثر على أدائه بشكل خاص وعلى أداء الفريق بشكل عام، حيث يتضح أن هنالك ضغوطاً يتعرض لها اللاعبين قبل المباريات الرسمية والودية وأثنائها وبعدها ومن هذه الضغوطات ما تعرض لها الموقع الإلكتروني (Bein Sports) وهي اللعب على أرض الفريق المنافس وحجم الJomhour للفريق المنافس، وكذلك عدم رغبة بعض اللاعبين بالسفر لخوض مباراة أو منافسة مما يؤثر على أداء الفريق؛ وذلك بتوليد أفكار لا عقلانية نتيجة لهذه الضغوط، ويتضح أيضاً أن لهذه التصرفات انتشارا في المجتمع الرياضي بصورة عامة، ويتضح للباحث بأنه تم إجراء البحوث في المجالات المختلفة وعلى فئات مختلفة من الشباب التي أظهرت انتشار القلق بين أفراد عيناتها وعدم إجراء دراسات في المجال الرياضي تتناول متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة مما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة.

ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في التعرف إلى مستوى وقلق المنافسة لدى لاعبي الأندية المشاركين في دوري المناصير لمحترفي كرة القدم، والذين يمثلون فئة مشابهة للعينات التي تم بحثها من حيث المرحلة العمرية. وأثر هذا المتغير على دافعية الإنجاز.

وكذلك تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف إلى الأثر الحقيقي للتفاعل بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لدى لاعبي الفرق عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الحصول على استجابات اللاعبين أنفسهم التي تُظهر مستوى قلق المنافسة، وارتباطه بدافعية الإنجاز الذي يعد الهدف الأهم والذي يتأثر بالعوامل التي تحدد الإنجاز؛ من خلال التفاعل ما بين التفكير والسلوك باعتبار السلوك نتيجة لما يدور في العقل، مما يتيح الفرصة للقائمين على فرق عينة الدراسة من التعرف إلى أسباب قد تكون غير معروفة لديهم سابقاً، ومعرفة أثر قلق المنافسة على دافعية الإنجاز.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى ما يلي:

1. مستوى قلق المنافسة عند لاعبي دوري المناصير لكرة القدم.
2. مستوى دافعية الإنجاز عند لاعبي دوري المناصير لكرة القدم.
3. الفروق في مستوى قلق المنافسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، والمؤهل العلمي، وخبرة اللعب).
4. العلاقة بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن.

تساؤلات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية وهي:

1. ما مستوى وقلق المنافسة عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟
2. ما مستوى دافعية الإنجاز عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى قلق المنافسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، والمؤهل العلمي، وخبرة اللعب)؟
4. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز؟

مصطلحات الدراسة:

قلق المنافسة: هو من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر في أداء الرياضيين، وأن هذا التأثير قد يكون إيجابياً يدفع الرياضيين لبذل مزيد من الجهد، أو سلبياً يعيق أداءهم (Ratib, 1995).

ويعرف الباحث قلق المنافسة إجرائياً: هي تلك الحالة الفسيولوجية التي تنتاب اللاعب بسبب عدم قدرته على تحديد نتيجة أدائه في المنافسة.

دافعية الإنجاز: هي الاستعداد لتحمل المسؤولية، والسعي من أجل تحقيق التفوّق والنجاح؛ لتحقيق أهداف محددة مسبقاً، وهي مثابرة الفرد للتغلب على العقبات، والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000).

دافعية الإنجاز الرياضي: "هي دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي يعدها معايير للتميز، والتي تكون فيها معايير النجاح واضحة ومحددة" (Bahi & Jad, 1999).

ويُعرف (Hammad, 1998) التفكير من وجهة نظر التربية الرياضية بأنه: "إحدى العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد الرياضي خلال إدراكه للعلاقات بين العناصر كافة المؤثرة في الموقف الموجود فيه".

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

المحدد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة وفقاً لإجراءاتها في العام الجامعي 2014/ 2015م.

المحدد المكاني: المملكة الأردنية الهاشمية – الاتحاد الأردني لكرة القدم.

المحدد البشري: لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في المملكة الأردنية الهاشمية للموسم الرياضي 2014م/ 2015م.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث الدراسات السابقة بناءً على متغيرات الدراسة، حيث تم عرضها على محورين الأول: الدراسات التي تناولت متغير القلق، والثاني: الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز، ولقد تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، وهي كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت متغير القلق

وقامت (Hamad, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل وبناء برنامج إرشادي، ومعرفة أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة بغداد والتخلص من الاضطرابات النفسية، واستخدمت مقياس قلق المستقبل، واستخدمت المنهج التجريبي على عينة تكونت من (200) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب العلاج العقلاني له أثر فعال في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة بغداد، وأوصت الدراسة بتوفير الخدمات الإرشادية في الجامعات المختلفة في ضوء مكاتب للخدمة النفسية.

وقام (Salam, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (18) لاعب ولاعبة للتنس، وقام الباحث باستخدام الاستبيان لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعدي دافع الإنجاز ودافع تجنب الفشل وبعد القلق المعرفي. وأظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين بعدي دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وكل من بعدي القلق البدني والثقة بالنفس. وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي للاعبين واللاعبات لتخفيف حدة الضغوط النفسية في المنافسات الرياضية.

وأجرى (Al-Momani, & Na'eem, 2013) دراسة بهدف الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في فلسطين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم توزيع مقياس قلق المستقبل الذي أعده الباحثان على عينة الدراسة المكونة من (439) طالباً وطالبة، (207) طلاب و (232) طالبة، وأظهرت الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، في حين حصل المجال الأسري على المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الكلي تعزى لمتغيري التخصص أو المستوى الدراسي. ولكن أظهرت وجود فروق في مستوى القلق الكلي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت أيضاً وجود فروق قي المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى لمتغير الجنس، وفي مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي، كما أظهرت وجود فروق في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية

بين المتغيرات، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية من خلال الرعاية والاهتمام بالطلبة للحد من ظاهرة قلق المستقبل.

وقام (Al-Jawhari, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل الرياضي لدى لاعبي القسم الثاني والقسم الثالث، وكذلك الفروق بينهم في مستوى قلق المستقبل الرياضي، وقد استخدم المنهج الوصفي، واختيرت العينة بالطريقة العمدية من اللاعبين المسجلين في الاتحاد المصري لكرة القدم للموسم 2012/2011 من القسم الثاني نادي الشرقية (25) لاعبا، نادي بنها (24) لاعبا، ومن القسم الثالث نادي بطا (23) لاعبا ونادي طوخ (25) لاعبا، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لاعبي أندية المستوى الثاني مقارنة بلاعبي المستوى الثالث في مستوى قلق المستقبل الرياضي.

وقام (Al-Balawi, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في كل أبعاد متغير قلق المستقبل ومتغير دافعية الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل ومقياس دافع الإنجاز. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة تبوك تم اختيارها عشوائياً من كلا الجنسين بلغت (821) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2011/2010م. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الإنجاز, وقد فسرت أبعاد قلق المستقبل مجتمعة ما نسبته (24.3%) من التباين في متغير دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك. وعدم وجود فروق في قلق المستقبل وبعديه (القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق في أبعاد قلق المستقبل (التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي, حيث كانت الفروق في بعدي (التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة) لصالح الذكور, في حين كانت في بعد (المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) لصالح الإناث. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في كل من متغير قلق المستقبل وأبعاده ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي، وأوصت الدراسة بضرورة

أن تقوم الجامعة بتوعية الطلاب نحو مستقبلهم، وأن تقوم بعمل برامج إرشادية لرفع مستوى دافع الإنجاز.

وهدفت دراسة (Jabir, 2008) إلى التعرف على واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (32) لاعباً، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، واستخدم مقياس قلق المنافسة الرياضية. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند لاعبي المسافات المتوسطة في فلسطين كانت قليلة جداً، ووصلت النسبة للاستجابة لديهم (44,7) وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالإعداد النفسي واستخدام الأساليب الحديثة في مواجهة القلق مثل التدريب على الاسترخاء والاسترخاء العقلي.

قام (Karamyan, 2007) بدراسة هدفت إلى كشف علاقة سمات الشخصية بقلق المستقبل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء الدراسة، وطبق استبانة احتوت على 44 فقرة، لقياس الأبعاد الرئيسة للشخصية: الانبساطية، والطيبة، وحيوية الضمير، والعصابية، والتفتح. والوقوف على الفروق الفردية طبقاً للجنس، والحالـــة الزواجية والعمر لـــدى عينة البحث المؤلفة من 198 من العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا (126 من الذكور و 72 من الإناث) تراوحت أعمارهم مابين (18–58) سنة. أظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من الانبساطية والطيبة وحيوية الضمير والتفتح ومستوى متوسط من العصابية لدى عينة البحث، وكذلك ظهر مستوى عالٍ من القلق المستقبل لديهم. استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرات المشار إليها، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية (المقياس الرئيس) مع قلق المستقبل (معامل الارتباط = 0.141). لم تظهر علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وكل من سمات الشخصية التالية (المقاييس الفرعية): الانبساطية، والطيبة، وحيوية الضمير، والتفتح، بينما ظهرت علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل والعصابية (معامل الارتباط = 0.334). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الجنس والعمر في متغيرات البحث المذكورة سابقا، باستثناء وجود فروق ذات دلالة حسب الجنس في سمة التفتح ولصالح الذكور. وكشف التحليل الإحصائي للبيانات عن وجود فروق ذات دلالة في العصابية بين فئتي العمر (32–45) و(46–58) سنة ولصالح الفئة الثانية، وفروق ذات دلالة في قلق المستقبل بين فئتي العمر (18–31) و (32–45) سنة ولصالح الفئة الأخيرة، وأوصت الدراسة بأن تبادر الحكومة الأسترالية إلى توفير وظائف دائمة لهذه الفئة باشتراطات معينة.

وأجرى (Al-Anezi, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ومستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من الأحداث المنحرفين من المودعين في دار الملاحظة في الرياض والبالغ عددهم (150)، و(150) طالباً من الأحداث غير المنحرفين وتراوحت أعمارهم ما بين 14 – 18 سنة. حيث استخدم الباحث مقياس القلق، واختبار الأفكار اللاعقلانية الذي أعده، (Al-Raihani, 1987)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق والأفكار اللاعقلانية وانخفاض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى الأحداث غير المنحرفين، وكذلك وجود فروق بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين في مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية ولصالح الأحداث المنحرفين، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتفعيل دور المختص النفسي في مؤسسات الأحداث، ومحاولة دراسة مشكلات الأحداث المنحرفين والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز

أجرى (Kaynak et al., 2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا بالدور ودافعية الإنجاز لدى اللاعبين. ومعرفة إذا ما كان هنالك فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا بالدور لدى اللاعبين ومستويات دافعية الإنجاز من حيث الفئة العمرية والنوع الاجتماعي، وطول مدة الممارسة، والدولة، بالإضافة إلى الأدوار التي يفترضها اللاعبون ضمن الفريق الواحد. وتكونت عينة الدراسة من (29) من الإناث و(46) من الذكور من اللاعبين الصفوة من اللاعبين المخضرمين الذين شاركوا في المباريات الودية العالمية للاعبين المخضرمين. لقد تم استخدام نموذج الاستبانة الذي احتوى على ثلاثة أجزاء، وتتضمن المعلومات الشخصية في الجزء الأول، ومقياس الرضا بالدور، ويتضمن الجزء الثالث مقياس الدافع الرياضي وأظهرت النتائج أن هنالك فروقا ذات دلالة في الرضا بالدور لدى اللاعبين وكذلك مستويات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات الفئة العمرية، والنوع الاجتماعي، وطول مدة ممارسة الرياضة، وكذلك من حيث الدولة. وتشير نتائج البحث إلى أن هنالك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين الرضا بالدور ودافعية الإنجاز عند مستوى دلالة (0.01).

وكذلك قام كل من (Soyer et al., 2014) بدراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين السلوك التدريبي المدرك وبين دافعية الإنجاز عند لاعبي كرة القدم، حيث تكونت عينة الدراسة من (123)

من اللاعبين الذكور لكرة القدم، والذين بلغ متوسط أعمارهم (20.16) سنة من الذين شاركوا بصورة تطوعية في هذه الدراسة. ولقد تم استخدام نموذج المعلومات الشخصية، بالإضافة إلى المقياس القيادي للرياضة، ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المستوى التعليمي قد ارتبط بصورة إيجابية وذات دلالة مع الدوافع نحو الوصول إلى النجاح. ولقد تبين أن دافع النجاح قد ارتبط بدرجة كبيرة مع السلوكات التدريبية والإرشادية ومع سلوك التغذية الراجعة. ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في الدافع المرتبط بتجنب الفشل بين المجموعات ذات النتائج المرتفعة والمنخفضة، وذلك فيما يتعلق بالسلوك التدريبي والإرشادي، والسلوك الديمقراطي، والسلوك الاجتماعي الداعم. وتشير النتائج إلى وجود علاقة بين السلوكات التدريبية وبين دافعية الإنجاز عند لاعبي كرة القدم.

وأجرى كل من (Marcen et al., 2013) دراسة بهدف تقويم العلاقة بين الوضع الاقتصادي الاجتماعي والدعم الوالدي المدرك عن اللاعبين الصغار من ذوي مركز الأداء المرتفع مع كل من الدافعية والثقة بالنفس، حيث إن هذين المتغيرين قد تم تحديدهما على أنهما متغيران ذوا صلة تصميم (DEXPLOS)، تم عمل مقياس الدعم الوالدي الذي تكون من ست فقرات والذي أثبت قدرة تميزية وتناسقاً داخليا مرتفعاً بلغ (84)، حيث قام (346) لاعبا من اللاعبين الصغار بتعبئة استبانة ذات أسئلة من النوع المفتوح، لقياس الوضع الاقتصادي الاجتماعي (مكان الإقامة، والمستوى التعليمي للوالدين، ووظيفة الوالدين بالإضافة إلى دخل الأسرة) وذلك بالإضافة إلى قياس إدراك الدعم الوالدي للرياضي. ولقد أظهرت النتائج للعينة النهائية التي تكونت من (209) من الأفراد وجود علاقة إيجابية بين الدعم الوالدي وبين الوضع العائلي (العيش ضمن عائلة يرأسها أحد الوالدين، بسبب الطلاق أو الهجر بالإضافة إلى أصول العائلة وإلى المستوى التعليمي للأب) بالإضافة إلى ارتباط ذلك بجوانب من الثقة بالنفس خلال المنافسة، وكذلك ارتباطه بالدافعية. وتوصي الدراسة العاملين مع الرياضيين الصغار بالاستفادة من هذه الأداة التي تم استخدامها من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

وقام (Al-Zobaidi, et al., 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى المناخ النفسي والاجتماعي ومستوى دافعية الإنجاز للاعبي منتخبات جامعة الموصل للألعاب الفرقية، والتعرف إلى علاقة المناخ النفسي بدافعية الإنجاز للاعبي منتخبات جامعة الموصل للألعاب الفرقية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب الارتباطي، وتكونت عينة البحث من لاعبي منتخبات

جامعة الموصل للألعاب الفرقية للعام الدراسي 2012/2011 والبالغ عددهم (64) لاعباً، وقد تم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ النفسي والاجتماعي ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي، وأظهرت النتائج امتلاك أفراد عينة الدراسة مستويات جيدة من المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينشأ مع الإنسان منذ طفولته، وكذلك أظهرت امتلاكهم مستويات جيدة من دافعية الإنجاز الرياضي، وأخيراً ظهور علاقة معنوية بين المناخ النفسي والاجتماعي ودافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل للألعاب الفرقية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمناخ النفسي والاجتماعي للفرق الجامعية من خلال تكوين علاقات اجتماعية بين اللاعبين أنفسهم وبين الكادر التدريبي.

قامت(Jomhour, 2011) هدفت إلى التعرف إلى دافعية الإنجاز الرياضي وعلاقته بمفهوم الذات لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس، ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية (الجنس، والتخصص، ومستوى الطالب الدراسي، ونوع اللعبة التخصصية التي ينتمي لها اللاعب)، حيث تكونت عينة الدراسة من (130) لاعباً ولاعبة، وقامت الباحثة بتطوير مقياس دافعية الإنجاز الرياضي الذي أعده جو ولس (Willis) وقام علاوي بترجمته، واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات. وأظهرت النتائج أن درجة مفهوم الذات ودافعية الإنجاز جاء بدرجة متوسطة لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين مفهوم الذات ومستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى أفراد عينة الدراسة. وأوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول المتغيرين ومتغيرات أخرى كمفهوم الذات الجسمية، واستخدام مقياس دافعية الإنجاز الرياضي ومعرفة واقعية الإنجاز لدى اللاعبين.

وقام (Molhem, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق في اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري بسلطنة عُمان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (441) طالبة من طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي. واستخدم الباحث مقياس اضطرابات السلوك ومقياس دافعية الإنجاز. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائياً على مقياس السلوك تعزى لكل من متغيري السكن والحالة الاجتماعية وفي التفاعل بين المتغيرين، بينما أظهرت فروقا دالة إحصائياً لمتغير المستوى التعليمي لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى، وكذلك وجود فروق داله إحصائياً في دافعية الإنجاز

تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً لمتغير الحالة الاجتماعية، وأخيراً أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل ودافعية الإنجاز، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء أثر الخبرات السلوكية التي تكتسبها الطالبات في مؤسسات أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

قام الباحث باستقصاء الدراسات التي تناولت محاور هذه الدراسة، ويتضح من خلال العرض السابق لهذه الدراسات أن الباحث وجد أن هذه الدراسات تناولت القلق، فهي دراسة (Al-Momani, & Na'eem, 2013). وتناول (Al-Jawhari, 2013) لاعبي كرة القدم المسجلين في الاتحاد المصري، ودارسة (Al-Balawi, 2011) الذي تناول قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، ودراسة (Karamyan, 2007) التي تناولت علاقة سمات الشخصية بقلق المستقبل لدى الجالية العراقية في استراليا.

وأخيراً، الدراسات التي تناولت محور دافعية الإنجاز فقد كانت ست دراسات عربية وأجنبية هي: (Al-Zobaidi, M; Al-Dabbagh, A; & Al-Hayali, A. 2013) لتي تناولت مستوى المناخ النفسي والاجتماعي ومستوى دافعية الإنجاز للاعبي منتخبات جامعة الموصل للألعاب الفرقية، ودراسة (Jomhour, 2011) التي تناولت دافعية الإنجاز لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس، ودراسة (Molhem, 2008) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري بسلطنة عُمان. والدراسات الأجنبية تمثلت بدراسة (Kaynak et al., 2014)، ودراسة Soyer et al., (2014)، ودراسة (Marcen, et al., 2013) وكانت عينات الدراسات الثلاث من اللاعبين الممارسين للنشاط الرياضي.

ماذا استفاد الباحث من الدِّراسات السابقة

يمكن الإشارة إلى أنَّ دراسة الباحث وتحليله للِّدراسات السابقة ساعدت في:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- وضع الأهداف والتساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عليها.

- تحديد مجالات الدراسة واستخدام الأدوات الخاصة في قلق المنافسة ودافعية الانجاز.
- تحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها.
- ربط نتائج الدراسات السابقة وما أشارت إليه نتائج الدراسات الحالية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها موضوع قلق المنافسة كمتغير مستقلين معاً، وكذلك تتميز هذه الدراسة بمجتمعها الذي يتم تناوله للمرة الأولى في مجال – في حدود علم الباحث.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (300) لاعباً، يمثلون (12) فريق لكرة القدم في موسم 2014/ 2015م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (237) لاعباً، والذين يمثلون (12) فريق لكرة القدم، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية، والجدول (1) يوضح ذلك.

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

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النادي	اتحاد الرمثا	21	% 8.86
	الأهلي	20	% 8.44
	البقعة	20	% 8.44
	الجزيرة	19	% 8.02
	الحسين إربد	18	%7.59
	الرمثا	22	% 9.28
	الصريح	18	%7.59
	الفيصلي	20	% 8.44
	الوحدات	20	% 8.44
	ذات راس	20	% 8.44
	شباب الأردن	19	% 8.02
	منشية بني حسن	20	% 8.44
	المجموع	237	% 100.00
العمر	أقل من 25 عام	161	% 67.93
	25 –أقل من 30 عام	49	% 20.68
	30 –أقل من 35 عام	27	% 11.39
	المجموع	237	% 100.00
التعليم	ثانوية عامة فما دون	133	% 56.12
	بكالوريوس	97	% 40.93
	دراسات عليا	7	% 2.95
	المجموع	237	% 100.00
الخبرة	أقل من 3 سنوات	57	% 24.05
	3 –أقل من 6 سنوات	90	% 37.97
	أكثر من 6 سنوات	90	% 37.97
	المجموع	237	% 100.00

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس قلق المنافسة (اختبار القلق الدافع للرياضيين):

قام (Allawi, 2998) بإيجاد صدق لمقياس قلق المنافسة من خلال استخدام صدق التكوين الفرضي عن طريق تطبيق الاختبار على عينة من اللاعبين في بعض الأنشطة الرياضية قوامها (82) لاعباً، وذلك بعد تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تتميز بالقلق المعوق للأداء في المنافسة الرياضية والأخرى تتميز بالقلق المساعد للأداء في المنافسة الرياضية. وذلك في ضوء نتائج استمارة تتضمن سؤال اللاعبين عن مدى إسهام القلق في مساعدة الأداء في المنافسة الرياضية أو إعاقته. وأسفرت نتائج التطبيق عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح مجموعة القلق المساعد في الارتقاء بمستوى الأداء في المنافسة الرياضية، وبلغ معامل استقرار الاختبار عند تطبيقه على (35) لاعباً رياضياً في ألعاب كرة القدم وكرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد وإعادة تطبيقه بعد فترة أسبوعين (0,71) . كما قام دولات وخويلة ودولات ومساعدة (2012) بإيجاد صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين حيث تم الإبقاء على فقرات المقياس كما هي.

تصحيح مقياس قلق المنافسة:

يحتوي هذا الاختبار على (10) فقرات وهي تمثل القلق الدافع واتجاهها يعني المساهمة في الارتقاء بالمستوى، وأرقامها: (1، 6، 8، 9، 12، 13، 14، 15، 17، 20)، وتمنح هذه الفقرات خمس درجات عند الإجابة بدائماً، و4 لغالباً، و3 لأحياناً، ودرجتين عند الإجابة بنادراً، ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة أبداً.

كما أن هذا الاختبار يحتوي على (10) فقرات وهي تمثل عكس اتجاه القلق الدافع واتجاهها يعني إعاقة الارتقاء بالمستوى، وأرقامها: (2، 3، 4، 5، 7، 10، 11، 16، 18، 19) وتمنح هذه الفقرات عند الإجابة دائماً=1 درجة واحدة، وغالباً = درجتين، وأحياناً = 3 درجات، وعند الإجابة بنادرا = 4، إذا كانت الإجابة أبداً= 5 درجات.

ويتم جمع الدرجات الكلية لجميع عبارات الاختبار، وكلما ارتفعت الدرجة الكلية للإجابات دل على إسهام القلق في عملية الارتقاء بمستوى الأداء للاعب الرياضي(Allawi, 1998) .

قام الباحث بعرض أداة الدراسة بالصورة الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس وعلم النفس الرياضي والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم، ولم يتم اقتراح أي تعديل أو إضافة أو حذف على فقرات المقياس.

ثانياً: دافعية الإنجاز

استخدم الباحث مقياس Willis الذي عربه (Allawi, 1998) ، بالصورة التي استخدمت في دراسة (Jomhour, 2011) حيث حذفت منه الفقرات (2، 11، 17)، وقامت الباحث بإيجاد صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وإيجاد الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (0.84) وبعد عرض هذا المقياس على السادة المحكمين تم اقتراح حذف الفقرتان رقم (12، 16).

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من بعدين وهما: دافع النجاح، ويشتمل على الفقرات (1، 3، 5، 7، 9، 11، 12، 14، 15) وجميع هذه الفقرات في اتجاه البعد باستثناء الفقرات (1، 5، 11) وهي في اتجاه معاكس للبعد. ويكمن البعد الثاني في الفقرات ذوات الأرقام (2، 4، 6، 8، 10، 13) وهذه الفقرات باستثناء الفقرتين رقم (6، 13) في الاتجاه نفسه. والجدول رقم (2) يوضح نتائج ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة المستخدمة في جمع البيانات.

الجدول (2) نتائج ثبات مجالات مقاييس الدراسة بأسلوب كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

المقياس	المجال	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
قلق المنافسة	قلق المنافسة	20	0.689
دافعية الانجاز	دافع النجاح	9	0.729
	تجنب الفشل	6	0.713
	دافعية الانجاز	15	0.688

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى أن قيمة كرونباخ ألفا قد بلغت (0.689) لمقياس قلق المنافسة و (0.729) لمجال دافع النجاح و (0.713) لمجال تجنب الفشل كما بلغت (0.688) لمقياس دافعية الانجاز، وتعتبر هذه القيم كافية ومناسبة لأغراض هذا البحث.

استخدم الباحث المقياس التالي في تصنيف قيم المتوسطات الحسابية في مقاييس الدراسة الثلاثة:

2.33	فما دون منخفض
3.67 −2.34	متوسط
5.00 − 3.68	مرتفع

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باتخاذ بعض الإجراءات الإدارية والتنظيمية الخاصة بإجراء الدراسة، ومن هذه الخطوات ما يلي:

1. مخاطبة عمادة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية من أجل الحصول على كتاب تسهيل مهام موجه للاتحاد الأردني، وللجهات المعنية من أندية ولجان رياضية.
2. الحصول على موافقة الاتحاد الأردني بناءً على كتاب تسهيل المهام.
3. حصر مجتمع الدراسة بواسطة سجلات الأندية وكشوفات بأسماء اللاعبين المشاركين في دوري المناصير لكرة القدم، وضمن الشروط التالية:
   أ. أن يكون اللاعب أحد المشاركين في الدوري.
   ب. أن يكون اللاعب مسجلا في كشوفات الاتحاد الأردني لكرة القدم.
4. اختيار أفراد عينة الدراسة من أندية ولاعبين.
5. تم الحصول على كشوفات الاتحاد الأردني (Jordan Football Federation, 2013) للفرق المشاركة في دوري المناصير لمحترفي كرة القدم، حيث تبين أن عدد اللاعبين المشاركين (300) لاعب، موزعين على (12) ناديا، وهي (الفيصلي وتكون من (28) لاعبا، الأهلي وتكون من (21) لاعبا، والجزيرة وتكون من (26) لاعبا، الرمثا وتكون من (24) لاعبا، الحسين وتكون من (28) لاعبا، الوحدات وتكون من (23) لاعبا، اتحاد الرمثا

وتكون من (26) لاعبا، شباب الأردن وتكون من (22) لاعبا، ذات رأس وتكون من (20) لاعبا، البقعة وتكون من (28) لاعبا، منشية بني حسن وتكون من (27) لاعبا، الصريح وتكون من (27) لاعبا.

6. إجراء مخاطبات مع الأندية التي سوف يتم إدراجها ضمن عينة الدراسة.
7. توزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة خلال الوقت الذي يتم تحديده مع الأندية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

أ. مستوى قلق المنافسة.

والمتغيرات الديمغرافية كمتغيرات وسيطة

أ. العمر

ب. المؤهل العلمي

ج. خبرة اللعب

د. البيئة التي ولد فيها

المتغير التابع: دافعية الإنجاز.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. النسبة المئوية.
2. معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.
3. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
4. تحليل التباين الأحادي.
5. اختبار أقل فرق معنوي (LSD).
6. معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال أدوات الدراسة التي تم استخدامها في هذه الدراسة، وكذلك يحتوي على مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها.

التساؤل الأول: ما مستوى وقلق المنافسة عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقلق المنافسة.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس قلق المنافسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	القلق الذي أشعر به قبل بدء المنافسة يساعدني على الإجادة في المنافسة.	3.95	1.12	%79.00	مرتفع
14	إحساسي بالقلق أو التوتر قبل المنافسة يسهم في قدرتي على إظهار أفضل ما عندي من قدرات في المنافسة	3.95	1.27	%79.00	مرتفع
15	قد أكون عصبياً ومتوتراً قبل بدء المنافسة ولكن عندما تبدأ فإنني أنسى حالتي بسرعة وأركز انتباهي في المنافسة	3.73	1.06	%74.60	مرتفع
12	في المنافسات الهامة أشعر بأنني أستطيع الأداء بأفضل قدراتي	3.51	1.18	%70.20	متوسط
13	إذا حدثت مني بعض الأخطاء في بداية المنافسة فإن ذلك يساعدني على بذل مزيد من الجهد لتعويض هذه الأخطاء أثناء المنافسة	3.49	1.12	%69.80	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
17	عندما أتنافس مع منافس (أو متنافسين) ذوي درجة عالية من المستوى فإن ذلك يساعد على زيادة درجة حماسي أثناء المنافسة	3.47	1.09	%69.40	متوسط
6	عندما أشعر قبل المنافسة بأنني قلق وخائف فأنني استطيع التحكم في أعصابي أثناء المنافسة	3.46	1.18	%69.20	متوسط
9	عندما ينصحني المدرب في أخر لحظة قبل بدء المنافسة بتغيير خطة اللعب فإنني أجد سهولة في تنفيذ نصائحه أثناء المنافسة	3.40	1.14	%68.00	متوسط
20	قبل المنافسة الهامة أشعر بأنني غير واثق من نفسي ولكن عندما تبدأ المنافسة فإن ثقتي في نفسي تزداد بصورة واضحة	3.40	1.23	%68.00	متوسط
8	تظهر إجادتي في المنافسات الحساسة أكثر من إجادتي في المنافسات التي لا تتميز بالحساسية	3.28	1.20	%65.60	متوسط
10	قبل المنافسة الهامة أشعر بأنني غير واثق من نفسي وهو الأمر الذي يؤثر في مستوى أدائي في المنافسة	2.90	1.27	%58.00	متوسط
7	اشتراكي ضد منافس (منافسين) على درجة عالية من المستوى يسبب لي المزيد من الارتباك أثناء المنافسة	2.89	1.24	%57.80	متوسط
11	القلق الذي أشعر به قبل المنافسة يعوقني عن الإجادة في المنافسة	2.86	1.23	%57.20	متوسط
19	عندما يخبرني المدرب في آخر لحظة قبل بدء المنافسة بخطة جديدة للعب فإنني أجد صعوبة في فهمها وبالتالي تنفيذها في المنافسة	2.84	1.21	%56.80	متوسط

5	عندما أكون عصبياً أو متوتراً قبل بدء المنافسة فإنني لا أستطيع تركيز كل انتباهي أثناء المنافسة	2.80	1.18	%56.00	متوسط
3	عندما أرتكب بعض الأخطاء في بداية المنافسة فإن ذلك يساعد على ارتباكي لفترة طويلة أثناء المنافسة	2.79	1.22	%55.80	متوسط
4	عندما أشعر بالتوتر والقلق قبل المنافسة فإن ذلك لا يساعدني على تهيئتي لبذل أقصى جهدي في المنافسة	2.77	1.15	%55.40	متوسط
18	مستوى أدائي في المنافسات العادية أفضل من مستو أدائي في المنافسات التي تتميز بأهميتها	2.74	1.22	%54.80	متوسط
2	كلما ازدادت أهمية المنافسة أشعر بأنني لن استطيع الأداء بأفضل ما عندي من قدرات.	2.72	1.26	%54.40	متوسط
16	عندما يظهر عليَّ القلق والخوف قبل المنافسة احتاج لفترة طويلة من الوقت أثناء المنافسة لكي أعود لحالتي الطبيعية.	2.57	1.06	%51.40	متوسط
	الكلي	**3.18**	**0.36**	**%63.52**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية قلق المنافسة قد بلغ (3.18) بأهمية نسبية (63.52%) وتشير هذه النتيجة إلى درجة قلق متوسطة، وجاء مستوى فقرات القلق بين متوسط ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.95–2.57)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) و(14) وهي "قلق الذي أشعر به قبل بدء المنافسة يساعدني على الإجادة في المنافسة." و "إحساسي بالقلق أو التوتر قبل المنافسة يسهم في قدرتي على إظهار أفضل ما عندي من قدرات في المنافسة" بمتوسط حسابي (3.95) وبأهمية نسبية (79.0%)، وجاءت في الرتبـــة الأخيرة الفقرة

(16) وهي "عندما يظهر عليَّ القلق والخوف قبل المنافسة احتاج لفترة طويلة من الوقت أثناء المنافسة لكي أعود لحالتي الطبيعية." بمتوسط حسابي (2.57) بأهمية نسبية (51.40%).

التساؤل الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم مرتبة ترتيباً تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
دافع النجاح	3.49	0.69	% 69.80	متوسط
تجنب الفشل	3.25	0.47	% 65.00	متوسط
الكلي	**3.37**	**0.49**	**% 67.40**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (4) أن مجالات مقياس دافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم كان متوسطا حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.37) بأهمية نسبية (67.40%)، وقد كان مستوى المجالات متوسطا إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.49 –3.25)، وجاء في الرتبة الأولى مجال دافع النجاح بمتوسط حسابي (3.49) وأهمية نسبية (69.80%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال تجنب الفشل بمتوسط حسابي (3.25) بأهمية نسبية (65.0%)

وقد تم تحليل مجالات مقياس دافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم وفقاً لمجالاتها وذلك على النحو التالي:

1- مجال دافع النجاح

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال دافع النجاح مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
8	أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب	3.73	1.13	% 74.60	مرتفع
9	هدفي هو أن أكون مميزاً في رياضتي	3.70	1.27	% 74.00	مرتفع
5	الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا	3.68	1.26	% 73.60	مرتفع
7	لدي رغبة عالية جداً لكي أكون ناجحاً في رياضتي	3.62	1.21	% 72.40	متوسط
2	أستمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض اللاعبين الآخرين إنها مهمة صعبة	3.56	1.05	% 71.20	متوسط
4	لدي استعداد للتدريب طول العام بدون انقطاع لكي انجح في رياضتي	3.50	1.20	% 70.00	متوسط
6	افضل أن أستريح من التدريب في فترة ما بعد الإنتهاء من المنافسة الرسمية	3.35	1.23	% 67.00	متوسط
1	الأمتياز في الرياضة لا يعد من أهدافي الأساسية	3.28	1.49	% 65.60	متوسط
3	الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد	3.02	1.20	% 60.40	متوسط
	الكلي	**3.49**	**0.69**	**% 69.80**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى مجال دافع النجاح كان متوسطاً، إذ بلغ مجموع المتوسط الحسابي (3.49) بأهمية نسبية (69.80%)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73–3.02)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) وهي "أحاول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب" بمتوسط حسابي (3.73) وبأهمية نسبية (74.60%)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي "الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد" بمتوسط حسابي (3.02) بأهمية نسبية (60.40%).

2- مجال تجنب الفشل

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجال تجنب الفشل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة	3.69	1.10	%73.80	مرتفع
5	عندما أنهزم في منافسة فإن ذلك يضايقني لعدة أيام	3.55	1.12	%71.00	متوسط
4	أخشى الهزيمة في المنافسة	3.48	1.11	%69.60	متوسط
2	عندما أرتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ	3.26	1.18	%65.20	متوسط
3	أحس غالباً بالخوف قبل إشراكي في المنافسة مباشرة	2.78	1.19	%55.60	متوسط
6	عندما ارتكب خطأ في الأداء فان ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة	2.71	1.23	%54.20	متوسط
	الكلي	**3.25**	**0.47**	**%65.00**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى مجال تجنب الفشل كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.25) بأهمية نسبية (65.0%)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.39–2.71)، وجاء ت في الرتبة الأولى الفقرة (1) وهي "أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة" بمتوسط حسابي (3.69) وبأهمية نسبية (73.80%)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) وهي "عندما ارتكب خطأ في الأداء فان ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة " بمتوسط حسابي (2.71) بأهمية نسبية (54.20%).

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى قلق المنافسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، والمؤهل العلمي، وخبرة اللعب)؟

تبين الجداول التالية الإجابة عن هذا التساؤل

1- **متغير العمر:** تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير العمر، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير العمر

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي للقلق	أقل من 25 عام	161	62.83	6.33
	25 – اقل من 30 عام	49	65.31	9.36
	30 عام فأكثر	27	64.37	7.57

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير العمر، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق المنافسة	بين المجموعات	251.99	2	125.99	2.43	0.090
	داخل المجموعات	12113.18	234	51.77		
	الكلي	12365.16	236			

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير العمر، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (2.43)، وبمستوى دلالة (0.090) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيا لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)

2- متغير المؤهل العلمي: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المنافسة	ثانوية عامة فما دون	133	63.68	7.09
	بكالوريوس	97	63.02	6.71
	دراسات عليا	7	67.43	14.56

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق المنافسة	بين المجموعات	134.39	2	67.20	1.29	0.278
	داخل المجموعات	12230.77	234	52.27		
	الكلي	12365.16	236			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (1.29)، وبمستوى دلالة (0.278) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيا لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)

3- متغير خبرة اللعب: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير خبرة اللعب، والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير خبرة اللعب

المجال	خبرة اللعب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المنافسة	اقل من 3 سنوات	57	60.95	4.69
	3 – 6 سنوات	90	63.43	6.87
	أكثر من 6 سنوات	90	65.23	8.41

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير خبرة اللعب، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات قلق المنافسة

لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير خبرة اللعب

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق المنافسة	بين المجموعات	642.12	2	321.06	6.41	0.002
	داخل المجموعات	11723.04	234	50.10		
	الكلي	12365.16	236			

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لكرة القدم في الأردن تبعاً لمتغير خبرة اللعب، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (6.41)، وبمستوى دلالة (0.002) حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائيا لأن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) .

ولتحديد مصادر الفروق في مجالات اللاعقلانية فقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعا لمتغير خبرة اللعب

الجدول (13) نتائج اختبار اقل فرق معنوي (LSD)

لتحديد مصادر الفروق في قلق المنافسة تبعا لمتغير خبرة اللعب

المجال	المتوسط الحسابي	خبرة اللعب	3 – 6 سنوات	أكثر من 6 سنوات
قلق المنافسة	60.95	اقل من 3 سنوات	*	*
	63.43	3 – 6 سنوات		
	65.23	أكثر من 6 سنوات		

*** دالة إحصائياً عن مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).**

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المنافسة بين اللاعبين الذين خبرة اللعب لديهم أقل من 3 سنوات واللاعبين الآخرين بحيث أن دلالة هذه الفروق كانت لصالح اللاعبين الذين خبرة اللعب لديهم هي اقل من 3 سنوات على اعتبار أن قيمة المتوسط الحسابي لديهم هي الأقل.

التساؤل الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز؟

الجدول (14) معامل ارتباط بيرسون بين قلق المنافسة ودافعية الانجاز

العلاقة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قلق المنافسة – دافعية الانجاز	0.188	0.000

يبين الجدول رقم (14) ان قيمة علاقة الدرجة الكلية لقلق المنافسة بدافعية الانجاز قد بلغت (0.188) بمستوى دلالة (0.000) وقد كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05 ما يعني قبول هذه العلاقة من الناحية الإحصائية.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج التساؤل الأول، ما مستوى قلق المنافسة عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟

تشير نتائج الجدول رقم (3) أن مستوى قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير جاء بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اللاعبين يشعرون بالقلق نتيجة إلى عدم معرفتهم بالنتائج النهائية للموسم الرياضي الذي يشاركون فيه، كما أن خوفهم من الفشل يولد لديهم الشعور بالقلق وهو ما قد يعوق أدائهم خلال المنافسات، علماً بأن المستوى المتوسط من القلق قد يؤدي إلى مستوى عالي من الأداء لدى بعض اللاعبين، وقد يؤدي إلى إعاقة الأداء بشكل عام، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (Allawi, 2001) أن المستوى المتوسط من القلق يفقد الرياضي جزءاً من قدرته على السيطرة، ويصبح أقل قدرة على الإنجاز مما يحتاج إلى بذل المزيد من الجهود للمحافظة على السلوك المناسب والملائم له في المواقف التي يتعرض لها. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما

يتوقعه اللاعب من تحمل للمسؤولية عن التسبب في خسارة مباراة، أو الحصول على عقوبة قد توقفه عن المشاركة في المنافسات، أو الإصابات. ويرى الباحث بأن هذا المستوى المتوسط من القلق قد يكون سببه أن اللاعبين يختلفون في مستوى القلق كما تظهر النتائج

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراس (Jabir, 2008) حيث أظهرت أن واقع سمة المنافسة الرياضية عند لاعبي المسافات المتوسطة في فلسطين كانت قليلة جداً.

التساؤل الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز عند لاعبي دوري المناصير في كرة القدم؟

تشير نتائج الجداول ذوات الأرقام (4–6) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى لاعبي دوري المناصير جاء بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اللاعبين لديهم رغبة في تحقيق نتائج إيجابية على مستوى المنافسات مما يعني أن اللاعبين لديهم طموح في الارتقاء بمستوى الأداء وتحقيق النتائج، كما أن لديهم ثقة عالية في مهاراتهم ومستوى الأداء، وكذلك لديهم مثابرة ورغبة في الحراك الاجتماعي الصاعد، ويعزو الباحث أيضاً هذه النتيجة إلى مزاملة أعضاء الفريق لبعضهم البعض حيث أن دافعية الإنجاز تعتبر مكتسبة، وتتأثر بالبيئة المحيطة التي يعيش فيها الأفراد وجماعة الرفاق، وفي هذه الدراسة فإن الباحث يرى بأن متغير الخبرة كان له الأثر الايجابي لدى اللاعبين، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Khalifa, 2000) تعدُّ دافعية الإنجاز من حيث المنشأ ضمن الدوافع الاجتماعية التي يكتسبها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة من البيئة المحيطة به ويعيش فيه، والتي تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد. وكذلك فإن هذه النتيجة قد تفسر في ضوء نظرية انجاز الهدف التي ترى أن بعض الأفراد الذين يسعون إلى تحقيق الأهداف الأدائية ينشغلون بخوفهم حول قدراتهم ومهاراتهم، وهم يرددون عبارات سلبية للذات. كما أن الباحث يرى بأن الربط ما بين نتائج تحليل مقياس الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز حيث كان مستوى الأفكار اللاعقلانية متوسطاً وكذلك مقياس دافعية الإنجاز بأن بعض هؤلاء اللاعبين يؤمنون بالحظ وسهولة المهمة وعدم امتلاكهم للقدرة على الأداء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jomhour, 2011) التي أظهرت مستوى متوسط من دافعية الانجاز لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس. وكذلك تتفق مع دراسة (Al-Zobaidi, et Al., 2013) التي أظهرت مستوى جيد من دافعية الانجاز لدى لاعبي جامعة الموصل للألعاب الجماعية.

مناقشة نتائج التساؤل الثالث، والذي نصه:" هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المنافسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، والمؤهل العلمي، وخبرة اللعب)؟"

لقد أظهرت النتائج كما في الجداول (7–13) فروقاً ظاهرية بين متوسطات قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير تبعاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (2.43) وبمستوى دلالة (0.090) وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة القلق المرتبط بالمنافسة حيث يسعى جميع اللاعبين إلى تحقيق الأهداف المحددة التي يضعونها بالتوافق مع المدرب والكادر الفني حيث تهدف المشاركة إلى تحقيق الهدف الأسمى والعام لدى غالبية الفرق وهو الفوز، كما يهدف اللاعبون إلى التميز الفردي لتحقيق مكاسب خاصة، ومنها عقود الاحتراف والدعاية والحراك الاجتماعي بالإضافة إلى الحصول على مقعد ضمن المنتخب الوطني، وأن المشاركة في الدوري يعتبر عملية تقييم للاعب من قِبل مدرب الفريق والكادر الفني، وكذلك من قبل الكادر الفني للمنتخب الوطني، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (Mohammad, 2004) من افتتراض نظرية قلق المنافسة أن المنافسة هي عملية التقييم التي تخلق إدراك عدم التأكد من النتيجة قبل المنافسة الحقيقية، فإذا ارتفع مستوى إدراك اللاعب لعدم التأكد من النتيجة، وكذلك إدراكه لأهمية النتيجة، أدى ذلك إلى إدراك أعلى للتهديد. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Karamyan, 2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة في مستوى القلق بين فئتي العمر (18–31) و (32–45) سنة ولصالح الفئة الأخيرة. بالرغم من اختلاف مجتمع الدراستان.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية في متوسطات قلق المنافسة لدى اللاعبين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (1.29) وبمستوى دلالة (0.278) وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية الدوري الذي يشارك به اللاعبون وهي الدوري الأردني، على اعتبار أن أهم ما لديهم هو تحقيق الفوز في الدوري، ولا بد وأن يقوم اللاعب بالاستعداد الأمثل من الناحية البدنية والمهارية والنفسية فهو أهم حدث في حال مشاركة اللاعب فيه. وبما أن المتوسطات الحسابية أظهرت أن المتوسط الحسابي لصالح مستوى ثانوية عامة فما دون بمتوسط حسابي (63.68) ومستوى الدراسات العليا بمتوسط (67.43) فإنه يوجد أثر بسيط جداً للتعليم، ولكنه لا يكاد يذكر. ونتيجة لعدم التأكد من نتيجة المنافسة فإنه قد يظهر قلق لدى اللاعب

بشـــكل قلق حالـــة كما يـــرى (Mohammad, 2004). وتختلف هذه النتيجة مع دراســـة (Al-Jawhari, 2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لاعبي أندية المستوى الثاني مقارنة بلاعبي المستوى الثالث في مستوى قلق المنافسة الرياضي.

وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير خبرة اللعب لصالح من كانت خبرتهم أقل من 3 سنوات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة انفعالات اللاعبين التي تظهر بسبب مواقف اللعب وعدم خضوعهم إلى برامج نفسية كافية لخفض مستوى القلق لديهم باعتبار أن هؤلاء اللاعبين يضخمون الخطر الذي يتهدد تحقيق أهدافهم. كما أن الحالة التدريبية للاعب في هذا المستوى تكون منخفضة بينما اللاعبين الذين لديهم حالة تدريبية ممتازة (فورمة رياضية) يكون مســـتوى القلـــق لديهـــم قليل كما يذكـــر (Fawzi, 2006). وتتفق هذه النتيجة مع دراســـة (Al-Jawhari, 2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لاعبي أندية المستوى الثاني مقارنة بلاعبي المستوى الثالث في مستوى قلق المستقبل الرياضي.

مناقشة نتائج التساؤل الرابع، والذي نصه: "هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز؟"

أظهرت النتائج من خلال الجدول رقم (14) أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القلق يظهر لدى اللاعبين بسبب مستقبلهم المهني سواء القريب أم البعيد، ومستقبلهم المهني يرتبط بما يحققونه من إنجازات، والقلق كما يرى (Barlow, 2000) يعكس أهمية المستقبل بالنسبة للفرد, حيث إن الخوف والتفكير بشأن الأحداث المستقبلية لا تشكل مشكلة إلا إذا كان يصاحبها قلق لا يمكن السيطرة عليه، ويكون عندئذ القلق من الصعب التعامل معه.

وكذلك يعزو الباحث هذه العلاقة إلى طبيعة الأداء الذي يقدمه اللاعب أمام الجماهير والمدربين وزملائه اللاعبين حيث يقع القلق بسبب عدم التأكد من النتيجة والخوف من الفشل، ويرى (Al-Amayreh & Meqdadi, 2002) أن القلق من الانفعالات المهمة، وينظر له على أساس أنه من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر في أداء الرياضيين، فقد يكون هذا التأثير إيجابيا ويدفع الفرد لبذل المزيد من الجهد وإثارة الطاقة المناسبة لأداء العمل والدفاع عن الذات، وفي حال كان سلبيا فإنه يعيق الأداء؛ لأنه قد يكون هناك اضطراب داخلي يؤدي إلى إعاقة الفرد عن أداء المهمة

المطلوبة. ومن هنا فإن الباحث يرى بأن العلاقة بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لها أهمية كبرى كون القلق له أثر إيجابي في الأداء، وهذا يتفق ما ذكره (Al-Anezi, 2007) أن القلق يساعد الأفراد على تحسين الذات وتحقيق الإنجاز، ويذكر بأن العالم (سبنسر) يرى أن القلق ما هو إلا دافع مكتسب له القدرة على زيادة دافعية الفرد نحو الانجاز، مما يؤدي إلى زيادة سرعة التعلم، وبهذا ينعكس على سهولة الأداء. واختلفت نتائج هذه الدراسة من الناحية النظرية مع دراسة (Hassanein, 2000) من حيث إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، حيث إن ارتفاع قلق المستقبل يصاحبه انخفاض في دافعية الإنجاز وفي مستوى الطموح.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Al-Balawi, 2011) التي أظهرت وجـــود علاقـــة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الإنجاز، وكذلك مع نتائج دراسة (Kaynak et al., 2014) التي أظهرت أن هنالك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين الرضا بالدور ودافعية الإنجاز. وكذلك مع دراسة (Salam, 2013) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المنافسة ودافعية الإنجاز لدى لاعبي التنس في الأردن، ومع دراسة (Molhem, 2008) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل ودافعية الإنجاز.

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

في ضوء تحليل البيانات الخاصة بهذه الدراسة، وما أظهرت من نتائج فإن الباحث يستنتج الآتي:

1- اللاعبون الذين يتميزون بقلق المنافسة تكون دافعية الإنجاز لديهم أفضل.
2- كلما زادت خبرة اللعب زاد قلق المنافسة عند اللاعبين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي ظهرت فإن الدراسة توصي بالآتي:

1. عقد ورش عمل لبيان أهمية لخفض مستوى قلق المنافسة لدى لاعبي دوري المناصير لمحترفي كرة القدم.
2. إجراء دراسة تتناول أثر عدد المشاركات في المنافسات الرياضية على متغير دافعية الإنجاز.

Reference:

A-Amayreh, A. & Meqdadi, Y. (2002). the Sports psychology, Amman, Jordan.

Al-Anezi, F. (2007). The relationship of anxiety with irrational beliefs: A comparative study between the delinquent and non- delinquent juveniles in the city of Al-Riyadh. Unpublished Master Thesis, Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh, the Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Balawi, J. (2011). The future anxiety and its relationship to achievement motivation among the students of Tabuk University in Saudi Arabia, unpublished master thesis, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Al-Dawlat, A; Khawilah, Q; Al-Dawlat, F; & Mosaida, J. (2012). The impact of psychological anxiety in badminton players and its relationship to the level of achievement. The Journal of Al-Najah University for Human Sciences, 26 (5), p (1059 – 1078).

Al-Jawhari, Y. (2013). The future sports anxiety and its relationship to the level of competition among the football players. The 2nd international scientific conference for Scientific Research and Olympic Creativity. The Faculty of Physical Education, Al-Arish, Egypt, November.

Allawi, M. (2002). The psychology of the sports coach, Arab Thought House, Cairo-Egypt.

Allawi, M. (1998). The encyclopedia of psychological tests for athletes. The Book Center for Publishing, Cairo, Egypt.

Al-Momani, M, & Na'eem, M. (2013). The future anxiety among the students of community colleges in Al-Jaleel region in the light of some variables. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (2): p. (173-185).

Al-Raihani, M. (1987). Irrational beliefs among the university of Jordan students, and the relationship of gender and specialization in irrational beliefs. The Journal of Studies, the University of Jordan, 14 (5).

Al-Zobaidi, M; Al-Dabbagh, A; & Al-Hayali, A. (2013). The psychological and social climate and its relationship with achievement motivation among the players of the teams of Al-Mosil University for the

collective Games. Al-Rafidain Journal of Sports Sciences, 19 (60), p.(293 – 311).

Al-Zoghoul, E. & Al-Mahameed, S. (2007). The Psychology of Classroom teaching, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Bahi, H; and Jad, S. (1999). Psychology of Sports Excellence –developing mental skills . Al-Isra' Press, Al-Nahda Library, Cairo.

Barlow, D. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders from the Perspective of Emotion Theory. American Psychologist, 55, 1247-1263.

Bein Sport website (2011). The anxiety accompanying external matches under scope. Available at:

Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy (Rev. ed.). New York: Carol Publishing Group.

Fawzi, A. (2006). The Principles of Sports Psychology; Concepts - Applications. The Arab Thought House, Cairo.

Hamad, N, (2014). The impact of emotional rational therapy on reducing the future anxiety among university students. The Journal of Al-Ostath, 209 (1), P. (559 – 586).

Hammad, M. (1998). The modern sports training planning, application and leadership. (Edition 1), the Arab Thought House, Cairo, Egypt.

Hassanein, A. (2000). The future anxiety and the test anxiety and their relationship with some psychological variables among a sample of students in the second secondary grade. Unpublished Master thesis, Al-Minia University, Egypt.

http://ar.m.fifa.com/world-centre/news/newsid/146/292/1/index.html the visit date: 15-9-2014.

Jabir, R. (2008). The study of the reality of the sports competition anxiety among the mid-distance sprinters in Palestine. The Journal of Al - Azhar University - Gaza, the Series of Humanities, 1 (1), page (85-110).

Jomhour, H. (2011). The concept of self among the sports teams at Al-Quds University and its relationship to sports' achievement motivation. Unpublished master thesis, Al-Quds University, Palestine.

Jordan Football Federation, (2013). Al- Manaseer Jordanian League for professionals during the season (2013-2014), Amman, Jordan.

Karamyan, S. (2007). The personality traits and their relationship to the future anxiety among those who work temporarily within the Iraqi community. Unpublished Doctorate thesis. The Arab Open Academy in Denmark / the Faculty of Arts and Education – the Department of Psychological, Educational and Social Sciences.

Kaynak, K., Can, Y., Kirandi, O. & Boz, M. (2014). Examination of the Relationship between Role Satisfaction and Achievement Motivation among Players: A Research on Veteran National Players. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 465-469.

Khalifa, A. (2000). Achievement motivation, Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Marcen, C., Gimeno, F., Gómez, C., Sáenz, A. & Gutiérreza, H. (2013). Socioeconomic Status, Parental Support, Motivation and Self-confidence in Youth Competitive Sport. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 82, 750-754.

Mohammad, S. (2004). The Sports psychology, the theoretical concepts, guidance and counseling, the modern university office, Alexandria.

Molhem, S. (2008). The impact of internal-housing experiences on behavioral disorders, academic achievement and achievement motivation among the students of the Faculty of Education in the region of Babari, the Sultanate of Oman. The Journal of Al-Basa'ir, 12 (2), p.(143-191).

Ratib, S. (1995), Sport Psychology , Arab Thought House, Cairo-Egypt.

Salam, H. (2013). The reality of sports competition anxiety and its relationship to achievement motivation among tennis players in Jordan. Unpublished Master Thesis, Al-Yarmouk University, Jordan.

Soyer, F., Sarı, İ., & Talaghir, L. (2014). The Relationship between Perceived Coaching Behaviour and Achievement Motivation: A Research in Football Players. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 421-425.

Stipek, D.(2002). Motivation to learn integ rating theory and practice, Boston: Allyn and Bacon.

أثر استخدام ثلاثة أنواع من الإطالة في تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية

وليد يوسف الصالح الحموري *

محمد حسن أبو الطيب

رائع خريسات

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر تمرينات الإطالة المختلطة (الثابتة والمتحركة)، و(الثابتة)، و(المتحركة) على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من طلبة مساقات ألعاب القوى (1) في الجامعة الأردنية، واستخدم المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (59) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية؛ خضعت المجموعة الأولى لتمرينات الإطالة (المختلطة) الثابتة والمتحركة، والمجموعة الثانية لبرنامج تمرينات الإطالة المتحركة والمجموعة الثالثة لتمرينات الإطالة الثابتة، وقد تم تطبيق البرامج الثلاثة مدة ثماني أسابيع بمعدل ثلاث وحدات أسبوعيا، وأظهرت نتائج الدراسة للذكور والإناث في جري المسافات المتوسطة أن هناك أثراً إيجابياً لجميع المجموعات (الإطالة المختلطة) و(الإطالة المتحركة) و (الإطالة الثابتة) ولم تظهر فروق بين المجموعات بالقياس البعدي في جري المسافات المتوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيا بالقياس البعدي في بعض اختبارات تحمل القوة لصالح مجموعة الإطالة المتحركة.

الكلمات الدالة: الإطالة الثابتة، الإطالة المتحركة، ألعاب القوى، المسافات المتوسطة.

* كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2016/7/30م. تاريخ قبول البحث: 2017/1/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

The Effect of Using Three Types of Stretching on Development of Some Physical Abilities and Achievement to Run Middle Distance for Students Involved in Track and Field Curriculum at the University of Jordan

Walid Yousef Al - Saleh Al - Hammouri

Mohammed Hassan Abu Tayeb

Raee Khreisat

Abstract

The study aimed to identify the effect of exercise (mixed stretching) static and dynamic to develop some of the physical abilities and Achievement in middle distance running ,The study sample consisted of (59) students in Track and field courses (1) in the university of Jordan who were divided into three experimental groups ;the first group training using the mixed stretching) static and dynamic, second group training using the dynamic stretching, and the third group training using the static stretching

The students train for three weeks 3 sessions every week. The results showed a positive effect in the level of middle distance running achievement for males and females in the 3 groups, and there were not any differences between the groups in the level of middle distance running achievement, and the rustle showed a statistically significant differences in the some endurance strength in the post tests for the dynamic training group. and Dynamic Stretching.

Keywords: Track and Field, Middle-Distance.

مقدمة الدراسة:

يعد الإحماء من أجزاء الوحدة التدريبية الأساسية للاعبين، يؤدى قبل الأنشطة التنافسية والتدريبية الحساسة؛ وذلك من خلال اهتمامه بالوظائف الحيوية للاعبين الذي ينعكس على أدائهم البدني وإنجازهم الرقمي للوصول إلى مستويات البطولة، والإحماء هو عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تؤدى قبل أي نشاط حركي لتهيئة الجسم وإعداده وتغير حالته من الراحة إلى أداء التمرين من أ جل إعداد الجسم وتهيئته لتقبل الجرعات التدريبية المختلفة أو الإعداد للمنافسة.

ويمكن تقسيم الإحماء إلى الإحماء النشط والإحماء السلبي والإحماء العام و الإحماء الطويل المدى والإحماء القصير المدى والإحماء ذو الشدة العالية والإحماء ذو الشدة المنخفضة والإحماء الشامل (Tancred,1995)

وتعد تمرينات الإطالة ذات أهمية بالغة في جميع الألعاب الرياضية في بداية ونهاية الوحدة التدريبية ؛ من خلال مط العضلات المعينة والحفاظ على ذلك لفترة زمنية معينة بهدف رفع درجة حرارة الجسم والوقاية من الإصابة ودعم الإنجاز الرياضي، وينصح كثير من المدربين باستخدام الإطالة المتحركة باستخدام تمارين خاصة من أجل استيعاب الجسم لخصوصية المهارات الحركية للعبة الممارسة.

إن العضلات تعمل كآلة إذ أنها تنقل الطاقة الكيميائية إلى عمل حركي، مما يؤدي إلى إنتاج كمية كبيرة من الحرارة؛ إذ أن زيادة معدل درجة حرارة الجسم عن طريق أداء التمرينات يؤدي إلى تحسين الأداء والحد من حالات الإصابة من خلال درجة حرارة العضلات وجاهزيتها للأداء وكفاءتها الفسيولوجية وعادةً ما تشمل مزيجاً من أنواع مختلفة من بروتوكولات الإحماء تتناغم مع أزمان مختلفة حسب نوع النشاط والظروف الجوية وإمكانيات اللاعبين البد نية وأعمارهم وجنسهم. (Cleim GW, Mchugh MP,1997).

ويعد التدريب من العمليات المعقدة التي يسعى إليها المدربون من أجل تطوير وتحفيز النظم العديدة وعلاقتها بمحددات التدريب (البدنية، التكتيكية، العقلية)، وعلاقتها بمكونات الحمـــل الشدة والحجم والكثافة - والاستشـــفاء؛ من خلال جميع العمليات العصبية التي تعمـــل على توازن الفـرد بعد عمليات الهـــدم (التمزق) والبنـــاء (الاستشـــفاء). (International . Athletics Federations, 2010)

إن تمرينات الإطالة القديمة لا تتفق مع البروتوكولات الحديثة للإطالة وهي الثبات والتوازن والسيطرة، وتحقيق الإطالة الفعالة للجهاز العصبي الوتري من خلال السيطرة والقضاء على انقباض العضلات أثناء الإطالة، ويعتبر التسلسل السليم لتمرينات الإطالة أمراً مهم جداً من أجل إطالة المجموعات العضلية المستهدفة، إن إطالة المجموعات العضلية بشكل متسلسل ومنطقي يعمل على رفع حرارة العضلات وتدفق الدم في العضلات المستخدمة في النشاط؛ مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية خلال هذه الفترة وارتفاع مستوى الأداء الذي يؤدي إلى زيادة إنتاج الطاقة من أدونوزين ثلاثي الفوسفات وزيادة قوة الانقباض العضلي وتزويد العضلات العاملة بالدم والأكسجين وانخفاض مقاومة العضلات العاملة ورفع معدل التوتر العصبي (Athletics, 2010; Born, 1992).

كما وضحت بحوث حديثة بأن تمارين الإطالة الثابتة تقلل من القوة اللا– مركزية لأكثر من ساعة بعد تنفيذ تمارين الإطالة ولقد تبين بأن تمارين الإطالة الثابتة تقلل من القوة العضلية بمقدار يصل إلى 9% لمدة 60 دقيقة بعد تنفيذ الإطالة وتقلل من القوة اللا – مركزية بمقدار 7% بعد تنفيذ تمارين إطالة للعضلة الفخذية الخلفية وقد تبين في بحث آخر عدم وجود علاقة بين الإطالة الثابتة والإطالة المتحركة وهذا يبين بان أي زيادة في المدى الحركي الثابت لا ينتقل إلى وظيفة الإطالة الخاصة باللعبة والتي تكون في الغالب مرونة متحركة. أما في دراسة أخرى فقد تبين بان الإطالة المعتمدة على برنامج الإطالة تفيد بشكل أكبر في نهاية النشاطات وليس في بدايتها(Jones &Mann,1999).

ويؤكـــد كـل من (,Kistler, 2010, Walsh, Horn 2010 &, Cox 1991; hadrek 1992 ;, 1995. Tankeryd Hendrick 2004,; Burke & Anderson) على أهم الخطوات الاسترشادية، إذ أن عدم إطالة فترة الإحماء قد يؤدي إلى عدم الفائدة المرجوة من تمارين الإطالة إلا قليل وإذا زادت الشدة يكون من المحتمل الوصول إلى درجة التعب ومن وأن فترات الإحماء من 5 – 15 دقيقة تسمح لدرجات حرارة الأنسجة أن تصل إلى درجة الحرارة المناسبة؛ ولذلك يجب أن تكون شدة تمارين الإطالة بشكل خاص والإحماء بشكل عام متدرجة في الزيادة حتى تصل إلى درجة قريبة من المعدل المطلوب سواء أكان ذلك في التدريب أو المنافسة، بالإضافة إلى تجنب الوصول إلى الإجهاد قبل التدريب أو المنافسة ويمكن تجنب انخفاض درجات الحرارة للعضلات والأنسجة من خلال لبس ملابس للتدفئة والإحتفاظ بدرجات الحرارة المطلوبة لما

قبل المنافسة، كما يمكن توافق وتناغم الشدة المطلوبة مع درجة الحرارة وزمن الإحماء تبعاً لدرجة حرارة الجو والملابس المستخدمة ولياقة اللاع، أما بالنسبة للاعبين غير المدربين فيجب أن يؤدى الإحماء بشده منخفضة وزمن الإحماء يكون منخفضاً عن اللاعبين من أصحاب المستويات العالية.

ويرى الباحثون أن زمن وتمارين الإحماء ومكوناته تعد فردية تختلف من لاعب إلى آخر ومن لعبة إلى أخرى ولذلك يجب أن يكون الإحماء مبرمجاً حسب المعطيات التي ذكرت مع ضبط هذه المتغيرات وملاحظة ومراقبة اللاعبين لتجنب الإحماء في درجات الحرارة العالية وإنما داخل الصالات أو يؤدى الإحماء بشكل سلبي، ويجب احتفاظ اللاعب ببرامج إحماء مختلفة ولجميع الظروف.

إن عملية مد وإطالة العضلات القصوى تصبح غير ممكنة بعد تنفيذ للإطالة والتمطية، ومن ناحية أخرى فإن قلة أداء تمارين الإطالة والإطالة قبل التدريبات الشديدة أو المنافسات قد يؤدي إلى إصابات عضلية محتملة كالتمزقات العضلية، وإن عمليات الإحماء المصحوبة بتمارين الإطالة والتمطية والقسرية للمفاصل بالمديات الحركية القصوى يمكنها أن تضمن للرياضي أداء الحركات والمهارات التكنيكية بشكل ناجح وسليم. لذلك فأن القدرة الحركية الإطالة تعتبر من العوامل والعناصر التدريبية الضرورية والمهمة لأجل تنفيذ الأداء الحركي المطلوب بشكل صحيح وبتوافق ومهارة جيدة وعالية المستوى، أي لقدرة الإطالة علاقة قوية مع القابليات التوافقية الحركية. (Jumaily, 2012).

ومن المدربين من يشجع على استخدام الإطالة الثابتة في بداية الوحدة التدريبية من أجل الوقاية من الإصابة وتحسين الأداء، ويمكن أن تكون الإطالة من 6 ثوانٍ إلى دقيقتين .(Brandon, 2001)

وأظهرت إحدى الدراسات التي طبقت على وحدات من الجيش الأسترالي أن الإطالة الثابتة وبهدف الوقاية من الإصابة والتي أجريت على 1600 مجند، واظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلافات في عدد الإصابات بين مجموعة المجندين الذين خضعوا لبرنامج الإطالة وغيرهم من المجندين الذين لم يستخدموا أي برنامج (POP, 1960)، وأظهرت نتائج دراسة (Gleim, 1997) أن تمارين الإطالة والإطالة تقلل من الإصابة، وأظهرت دراسة أن إطالة أوتار الركبة وعضلات الساق خفضت من القوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية. (Kurt ,T. 2003 Knudson; ,D. etal. 2000)

ويؤكد (Michal, 1990) أن تمرينات الإطالة المتحركة تساعد على عدم الشعور بالملل من قبل المتدربين وتحسين المرونة الديناميكية خاصة في بعض ألعاب الدفاع عن النفس، ويعتقد الباحثون بعد إطلاعهم على العديد من الدراسات العربية والأجنبية أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات الأجنبية وتباين الآراء حول استخدام الإطالة الثابتة أو المتحركة، أو المختلطة، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي أجريت في الأردن وجد الباحثون من الأهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

يرجع الباحثون أهمية هذه الدراسة إلى حاجة المجتمع الرياضي لأنماط خاصة من الإحماء تساعده على تنمية المرونة أو الحفاظ عليها كصفة بدنية هامة للأداء فى الأنشطة الرياضية، ولتحقيق أفضل الفوائد من برنامج تنمية الإطالة ينبغي أن نميز بين برنامج تنمية الإطالة المخطط له جيدا والذي يؤدى بانتظام خلال فترة زمنية محددة بغرض التدرج فى زيادة مدى الحركة فى المفصل أو عدة مفاصل، وبين برنامج الإطالة الذي يشتمل على مجموعة من التمرينات التي تؤدى بانتظام وبطريقة صحيحة قبل أو بعد أي نشاط بدني مباشر (أثناء الإحماء والتهدئة) أو أثناء فترات الراحة البينية بغرض تطوير الأداء وتقليل مخاطر الإصابة.

أثبتت نتائج الأبحاث العلمية والخبرات التطبيقية أن أداء تمرينات الإطالة لمختلف عضلات الجسم خاصة المجموعة العضلية العاملة في الأداء قبل الوحدة التدريبية أو المنافسة الرياضية لمدة نصف ساعة (وقد تزيد أو تقل تبعا للاحتياجات الفردية لكل لاعب) من شأنه أن يقلل من مخاطر الشد أو التمزق في العضلات أو إلتواءات المفاصل بالإضافة إلى تقليل مخاطر إصابة العمود الفقري، والعامل النفسي المتمثل في الاسترخاء الذهني وتحسين إدراك اللاعب لأوضاع جسمه. (Brandon, 2001) و (Athletics, 2010; Born, 1992).

ومن هن وجد الباحثون أن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن الإطالة المناسبة التي تسبق الوحدات التدريبية والتعليمية والتي تساعد على استعادة الطول الطبيعي للعضلات القصيرة؛ لتحقيق التوازن العضلي والحفاظ عليه، وبذلك تتحسن الكفاءة الوظيفية للعضلات والتي تظهر في شكل أداء بدني وفني متطور، وبذلك يستطيع اللاعب أداء الحركات بمدى واسع وبأفضل إنتاج للقوة والسرعة. وتقليل الألم العضلي سواء أثناء التمرينات أو بعدها مباشرة، واستعادة الشفاء بمثابة حركات تدليك

داخلي للعضلة أو المجموعة العضلية، وهذا التدليك الداخلي يساعد على خفض نسبة حامض اللاكتيك في العضلة أو المجموعة العضلية والذي يتراكم نتيجة للجهد البدنى المبذول وكذلك يساعد على التخلص من فضلات التمثيل الغذائي لأقل حد ممكن، وقد وجد أن ممارسة تمرينات الإطالة لعدة دقائق خلال فترات الراحة البينية وبعد الانتهاء من الوحدة التدريبية أو المنافسة تعد وسيلة مناسبة لسرعة استعادة الشفاء وتهيئة العضلات استعدادا للمرحلة التالية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثون من خلال عملهم في مجال تدريب وتدريس ألعاب القوى في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية وعضوية اتحاد ألعاب القوى واللجان العاملة في الاتحاد العربي لألعاب القوى وألعاب المضرب والألعاب الرياضية المختلفة الجماعية والفردية؛ كثرة النقاش والجدل في الآونة الأخيرة بين الأكاديميين والباحثين حول بداية الوحدة التدريبية أو بداية الدروس التعليمية لأنماط وأشكال الإحماءات المختلفة، وكل باحث يدافع عن قناعته ومراجعه العلمية أو خبراته العملية حول بروتوكول الإحماء الذي يستخدمه في تدريب لاعبيه أو تعليم طلابه، سواء كان البدء في الإطالة الثابتة، أو البدء في الهرولة والتمرينات الخفيفة ثم الإطالة الثابتة، أو البدء في التمرينات المختلطة، بين الثابتة والمتحركة والهرولة. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في التعرف إلى النمط المناسب من الإحماء الذي يسبق الوحدات التدريبية أو الدروس التعليمية المختلفة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على:

1- أثر تمرينات الإطالة المختلطة (الثابتة والمتحركة) في تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

2- أثر تمرينات الإطالة المتحركة في تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

3- أثر تمرينات الإطالة الثابتة في تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

فرضيات الدراسة:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة المختلطة (الثابتة والمتحركة) على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة المتحركة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة الثابتة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تمرينات الإطالة المختلطة، والمتحركة، والثابتة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.

مصطلحات الدراسة:

الإطالة: "مقدرة الرياضي على أداء الحركات الرياضية إلى أوسع مدى تسمح به المفاصل العاملة على الحركة". (Abdel Hamid, and Hassanein, 1997, p. 57)

الإطالة الثابتة: اتخاذ الشخص لأوضاع بدنية ثابتة عند أقصى نقطة لمدى المفصل لمط العضلات والأنسجة الضامة. (شغاتي، 2011)

الإطالة المتحركة: تعنى القدرة على أداء حركات على المدى الكامل للمفصل بشكل ديناميكى (متحرك). (Mann, D. Joues, M, 1999; Mahjub, 1989)

الإطالة المختلطة: وهي القدرة على أداء حركات على المدى الكامل للمفصل بشكل ديناميكي متحرك واستاتيكي ثابت. (Mahjub, 1989; Shagati, 2011).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات آلاتية:

1 – الحدود البشرية: لقد تم تطبيق البرنامج على عينة من الطلبة المسجلين لمساق ألعاب القوى (1) في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية.

2 – الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل، الأول 2015/2014من الفترة الواقعة ما بين، 8 /3/ 2015 – 7 /5 /2015.

3 – الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج على ملاعب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية.

الدراسات السابقة

قامت (Musawi, 2012) بدراسة هدفت التعرف على فعالية استخدام تمرينات الإطالة الثابتة على مستوى تنمية مرونة العمود الفقري لدى لاعبي الكرة الطائرة في جامعة ديالا في العراق, على عينة مكونة من 12 من اللاعبين الشباب، قسمت إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتم إخضاعهم إلى برنامج تدريبي لمدة 16 وحدة تدريبية (ثماني أسابيع) وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية في تطوير عنصر الإطالة للعمود الفقري بالإضافة إلى أثرها على تطوير المستوى المهاري.

قام (Al Ghurairi, 2012)، بدراسة هدفت تصميم وسائل تدريبية لتطوير المدى الحركي لمهارات الرجلين ومعرفة تأثير الوسائل التعليمية ولتدريبية على تطوير المدى الحركي للركلة الأمامية للاعبي الكراتي الناشئين على عينة مكونة من 25 لاعباً من الناشئين، تتراوح أعمارهم بين 16 – 17 سنة في وزن (50 –55كغ) لمنتخب الفرات وتم اختيار 16 لاعباً منهم بالطريقه العشوائية قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطه بواقع 8 لاعبين لكل مجموعة وأظهرت النتائج دلالة معنوية في المدى الحركي لمفصل الحوض.

قام (Saleh, 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى تاثير التدريب [أسلوب المقاومة بالإطالة العضلية للإطراف العليا التي تعمل على تطوير قوة التصويب لدى لاعبي كرة اليد لفئة الشباب،

على عينة مكونة من 14 من نادي كربلاء (كرة يد شباب) قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطه، واستخدم المنهج شبه التجريبي لمناسبته لمثل هذه الدراسات وأظهرت النتائج البرنامج دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

قام (Patric,T 2010) باتريك بدراسة هدفت التعرف إلى أثر بروتوكولات الإطالة الثابتة والمتحركة والمختلطة والمقارنة بينهما وأثرها على القوة المميز بالسرعة، على عينة مكونة من 14 رجل و10عشر امرأة، واستخدم ثلاثة بروتوكولات الأول عدم الإحماء والثاني الإطالة الثابتة والثالث الثابت مع المتحرك وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة عدم الإحماء ومجموعة الإطالة الثابتة وبين مجموعة عدم الإحماء ومجموعة الإطالة الثابتة والمتحركة. وأظهرت النتائج إيجابية فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة عدم الإحماء ومجموعة الإطالة الثابتة والمتحركة.

قام كل من (Kieran-,O'S . Elaine, M. David , S. 2009) بدراسة بعنوان أثر أ نواع مختلفة من الإحماء باستخدام الإطالة الثابتة والمتحركة على مصابي أوتار الركبة السابقة، على عينة مكونة من 18رياضياً لديهم إصابات في أوتار الركبة وتم التقييم المسبق للمدى الحركي لمفصل الركبة، وتم تسجيل أربعة قياسات بعد الإحماء العام وبعد الإطالة الثابتة والإطالة المتحركة وبعد الراحة ب 15 دقيقة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج زيادة مرونة الأربطة بعد الإحماء العام وبعد الإطالة الثابتة ولكن كان هناك إنخفاظ، للمرونة مع الإطالة المتحركة وإنخفاظ أكثر للمرونة بعد الراحة.

قام (Davis Ds , et. all 2005) بدراسة بعنوان تأثير ثلاثة أنواع من التكنيك للإطالة لعضلة الفخذ الخلفية باستخدام مقاييس الإطالة الثابتة خلال برنامج مدته أربعة أسابيع على عينة مكونة من 19 شاباً تتراوح أعمارهم من 21–35 سنة وجميعهم يعانون من قصر طول العضلات الخلفية للفخذ، واستخدم المنهج التجريبي لملاءمته لمثل هذه الدراسة وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الثلاث تكنيكات من الإطالة أدت إلى زيادة طول العضلات الخلفية للفخذ بنسب متفاوتة وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة خلال الأربع أسابيع.

قام (Kofotolis N, et all. .2005) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين التدريب بالتسهيل العصبي العضلي للمستقبلات الحسية والتدريب الإيزوكيناتيكي على نوع الليفة العضلية وتوزيعها ومسافة المقطع العرضي للعضلة للجزء الوحشي للعضلة الرباعية على عينة مكونة من أربعة طلاب جامعيين تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين واستخدم المنهج التجريبي لمناسبته وملاءمته لمثل هذه الدراسة واظهرت النتائج أن مساحة الألياف العرضية (IIB) نقصت بطريقة ملحوظة بينما الألياف نوعية (IIB) قد زادت المساحة العرضية للإلياف العضلية نتيجة التدريب بطرق التسهيل العصبي العضلي للمستقبلات الحسية.

قام كل من (Bonnar, Deivert, Gould . 2004) بدراسة بعنوان العلاقة بين الانقباض الأيزومتري أثناء الإطالة بطريقة الاسترخاء وتحسن مرونة العضلات الخلفية للفخذ وهدفت الدراسة تحديد زمن الإنقباض الأيزومتري الذي يمكن من خلاله تحقيق أفضل مدى حركي لمفصل الفخذ من بين ثلاثة أزمنة 3,6,10، ثواني واستخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من60 فرداً سليماً بدون أي إصابة في مفصل الركبة واظهرت النتائج أن هناك زيادة ملحوظة في المدى الحركي لمفصل الفخذ ولم تؤد هذه الدراسة إلى تفضيل أي زمن من الأزمنة السابقة لزيادة المدى الحركي للمفصل وأن الثلاث أزمنة تؤدي إلى نفس النتائج.

قام (Al-Baghdadi, 2004) بدراسة بعنوان تأثير التدريب بأسلوب المقاومة بالإطالة العضلية على المدى الحركي ومكونات الخطوة والإنجاز بعدو 100م للشباب، على عينة مكونة من (12) لاعباً ممن أحرزوا المراكز المتقدمة للموسم الرياضي (2001 – 2002)، واستخدم المنهج التجريبي لإجراء البحث وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

كان هناك تطور واضح في معدل الخطوة لصالح المجموعة التجريبية الذي عمل على زيادة المطاطية للعضلات وزيادة المدى الحركي للمفاصل، وقد أوصى الباحث بإجراء دراسة خاصة مشابهة لباقي الفعاليات مثل القفز والرمي

أجرى (AL sagar, 2002) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الإطالة العضلية في بعض المتغيرات الحركية لغير الممارسين للنشاط الرياضي واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً من طلبة جامعة فيلادفيا من غير الممارسين للنشاط الراضي، وطبق الباحث برنامج تدريبي مقنن للإطالة العضلية لمدة ثماني أسابيع واستخدم الباحث الجونيوميتر

لقياس المدى الحركي وجهاز السير المتحرك والتصوير بالفيديو لقياس طول الخطوة و وأظهرت نتائج الدراسة إن تمرينات الإطالة عملت على زيادة المدى الحركي لمفاصل الطرف السفلي ,كما أظهرت نتائج الدراسة أن تمرينات الإطالة عملت على زيادة طول الخطوة، وأوصى الباحث بالتركيز على برامج الإطالة العضلية من أجل تحسين المدى الحركي وتحسين طول الخطوة ووضع برنامج إطالة عضلية مختلفة تهتم بزيادة المدى الحركي لمفاصل أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

نجد أن الدراسات السابقة تناولت أثر أنواع مختلفة من الإطلالات الثابتة والمتحركة والمختلطة، وتناولت دراسة كل من - (Kieran, O'S . Elaine,M . David , . 2009) أثر أنواع مختلفة من الإحمـــاء باستخدام الإطالـــة الثابتة والمتحركة على مصابي أوتـــار الركبة الســابقة ودراســـة (Al Moussawi, 2012) والتي هدفت التعرف على فعالية استخدام تمرينات الإطالة الثابتة على مستوى تنمية مرونة العمود الفقري لدى لاعبي الكرة الطائرة في جامعة ديالا في العراق وقام الغريري، عباس بدراسة هدفت تصميم وسائل تدريبية لتطوير المدى الحركي لمهارات الرجلين ومعرفة تأثير الوسائل التعليمية والتدريبية على تطوير المدى الحركي للركلة الأمامية للاعبي الكراتي الناشئين. وقام صالح، جاسم عبد الجبار بدراسة هدفت التعرف على مدى تأثير التدريب [أسلوب المقاومة بالإطالة العضلية للإطراف العليا التي تعمل على تطوير قوة التصويب لدى لاعبي كرة اليد لفئة الشباب وقام Patrice باتريك بدراسة هدفت التعرف إلى أثر بروتوكولات الإطالة الثابتة والمتحركة والمختلطة والمقارنة بينهما وأثرها في القوة المميز بالسرعة، في عينة مكونة من 14 رجلاً و10عشر أمرأة، واستخدم ثلاثة بروتوكولات الأول عدم الإحماء والثاني الإطالة الثابتة والثالث الثابت مع المتحرك قام البغدادي بدراسة بعنوان تأثير التدريب بأسلوب المقاومة بالإطالة العضلية على المدى الحركي ومكونات الخطوة والإنجاز بعدو 100م للشباب، على عينة مكونة من (12) لاعباً ممن أحرزوا المراكز المتقدمة للموسم الرياضي (2001 – 2002).

الاستفادة من الدراسات السابقة:

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة باستخدام الاختبارات والمعالجة الإحصائية وعينة الدراسة ومجتمع الدراسة والمنهجية ومناقشة النتائج والعينة الاستطلاعية وجمع البيانات وإجراء الإختبارات.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية المسجلين لمساق ألعاب قوى (1) والبالغ عددهم 90 طالباً وطالبة إذ تم اختيار العينة من طلبة شعب (2) و (3) و(4) عشوائيا لتمثل طلبة شعبة (2) والمجموعة التجريبية الأولى والبالغ عددهم (20) طالب وطالبة وطلبة شعبة (3) والبالغ عددهم (20) طالب وطالبة والمجموعة التجريبة الثانية وشعبة رقم (4) المجموعة التجريبية الثالثة والبالغ عددهم (19) طالب وطالبة وبذلك يكون عدد أفراد العينة (59) طالباً وطالبة وهذا العدد يشكل نسبة (66.7%) من مجتمع البحث البالغ (90) طالباً وطالبة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للمجموعات الثلاث طلبة المجموعة الأولى الإطالة الثابتة والمجموعة الثانية الإطالة المتحركة والمجموعة الثالثة المختلطة الثابتة والمتحركة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمديه من طلبة مساق ألعاب قوى (1) للشعب (4,3,2) وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة التي تم تدريسها يومي الإثنين والأربعاء من الساعة 9.30-11.00 ومن الساعة 11.00- 12.30ومن الساعة 2-3.30 في ملعب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية تم تقسيم الطلبة إلى ثلاث مجموعات 20 طالباً وطالبة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية و 19 طالب وطالبة للمجموعة الضابطة/ الاعتياديه.

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثون بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (15) طالباً وطالبة من المسجلين لمساق ألعاب قوى (1) في كلية التربية الرياضية من خارج عينة الدراسة.

تم تطبيق تمرينات الإطالة (المختلطة، المتحركة والثابتة) لمدة أسبوع بواقع ثلاثة لقاءات؛ وذلك من أجل التعرف إلى الصعوبات والمعيقات التي تواجه إجراءات الدراسة، وكيفية قياس الاختبارات، الرشاقة، وتحمل قوة عضلات الذراعين وتحمل قوة عضلات البطن والمرونة وجري المسافات

المتوسطة للذكور والإناث وكيفية قياس الاختبارات والتعامل مع العينة قبل أسبوع من إجـــراء الدراسة 1 /3 /2016.

قام الباحثون بإجراء الاختبارات القبلية لأفراد عينة الدراسة لمعرفة المستوى الأولي للطلبة في مستوى الاختبارات، الرشاقة، وتحمل قوة عضلات الذراعين وتحمل قوة عضلات البطن والمرونة وجري المسافات المتوسطة للذكور والإناث 800م للطالبات و1500م للطلاب (2014/ 2015 من الفترة الواقعة ما بين، 8 /2015/3 – 7 /5 /2015).

القياسات الجسمية:

تم استخدام الميزان الطبي لقياس الوزن وتحديد العمر بالسنوات والطول تم قياسه باستخدام شريط القياس تم حساب مؤشر كتلة الجسم من خلال معادلة وزن الجسم (كغم/ الطول2) .

تكافؤ عينة الدراسة:

تم استخدام تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة الذكور في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطن (ups Sit)، وتحمل القوة لعضلات الذراعين (Push ups)، والإطالة، والتحمل، والوثب الطويل من الثبات وتبين قيمة ف المحسوبة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن جميع قيم ف المحسوبة ومستوى الدلالة كان أعلى من مستوى $\alpha \leq 0.05$ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاث مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة.كما تم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة الإناث في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطنSit ups، وتحمل القوة لعضلات الذراعين Push ups ، والمرونة، والمسافات المتوسطة، والوثب الطويل من الثبات، وتبين قيمة ف المحسوبة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أعلى من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاث مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة. وتبين قيمة ف المحسوبة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أعلى من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاث مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة.

الجدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية للوزن والطول والعمر لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوزن (كغم)	تمرينات الإطالة المختلطة	ذكر ن=12	69.75	5.95
		أنثى ن=8	54.85	2.03
	تمرينات الإحماء المتحركة	ذكر ن=11	72.27	2.37
		أنثى ن=9	53	2
	تمرينات الإحماء الثابتة	ذكر ن=11	68.45	8
		أنثى ن=8	53.25	1.8
الطول (سم)	تمرينات الإطالة المختلطة	ذكر ن=12	172.5	5.51
		أنثى ن=8	157.85	1.67
	تمرينات الإحماء المتحركة	ذكر ن=11	172.63	9.98
		أنثى ن=9	156.44	1.01
	تمرينات الإحماء الثابتة	ذكر ن=11	171.72	8.3
		أنثى ن=8	156.87	1.64
العمر (سنة)	تمرينات الإطالة المختلطة	ذكر ن=12	19.41	0.66
		أنثى ن=8	19.14	0.37
	تمرينات الإحماء المتحركة	ذكر ن=11	19	0.63
		أنثى ن=9	18.7	0.66
	تمرينات الإحماء الثابتة	ذكر ن=11	19	0.63
		أنثى ن=8	18.87	0.64

جدول(2) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة الذكور في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطن (Sit ups)، وتحمل القوة لعضلات الذراعين (Push ups)، والإطالة، والتحمل، والوثب الطويل من الثبات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات أو التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الرشاقة	بين المجموعات	3.22	2	1.61	1.31	0.28
	داخل المجموعات	23.29	32	0.72		
	المجموع	26.52	34			
تحمل القوة لعضلات البطن	بين المجموعات	529	2	264.2	2.29	0.15
	داخل المجموعات	3539	32	113.51		
	المجموع	4174	34			
تحمل القوة لعضلات الذراعين	بين المجموعات	531.5	2	256.7	2.34	0.12
	داخل المجموعات	3632.4	32	113.5		
	المجموع	4164	34			
الإطالة	بين المجموعات	479.1	2	239.5	2.47	0.1
	داخل المجموعات	3101.8	32	96.9		
	المجموع	3580.9	34			
التحمل	بين المجموعات	0.93	2	0.46	0.59	0.56
	داخل المجموعات	25.6	32	0.81		
	المجموع	26.5	34			
الوثب الطويل من الثبات	بين المجموعات	0.21	2	0.11	2.43	0.1
	داخل المجموعات	1.38	32	0.04		
	المجموع	1.59	34			

يتضح من خلال الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات مجموعات الدراسة الذكور باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطن Sit ups ، وتحمل القوة لعضلات الذراعين Push ups، والإطالة، والتحمل، والوثب الطويل من الثبات وتبين قيمة ف المحسوبة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن جميع قيم ف المحسوبة ومستوى الدلالة كان أعلىمن مستوى $\alpha \leq 0.05$ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاث مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة.

جدول(3) تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة الإناث في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطنSit ups، وتحمل القوة لعضلات الذراعين Push ups ، والإطالة، والمسافات المتوسطة، والوثب الطويل من الثبات،

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات أو التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الرشاقة	بين المجموعات	0.01	2	0.06	0.09	0.99
	داخل المجموعات	13.99	23	0.68		
	المجموع	14.1	25			
تحمل القوة لعضلات البطن	بين المجموعات	5.22	2	2.6	0.05	0.94
	داخل المجموعات	1085.1	23	47.17		
	المجموع	1090.3	25			
تحمل القوة لعضلات الذراعين	بين المجموعات	239.9	2	119.9	1.35	027
	داخل المجموعات	2036	23	88.52		
	المجموع	2276	25			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات أو التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الإطالة	بين المجموعات	1.57	2	0.78	0.01	0.98
	داخل المجموعات	1689.1	23	73.4		
	المجموع	1690.6	25			
التحمل	بين المجموعات	0.22	2	0.12	0.16	0.85
	داخل المجموعات	16.1	23	0.7		
	المجموع	16.32	25			
الوثب الطويل من الثبات	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.33	0.72
	داخل المجموعات	0.95	23	0.04		
	المجموع	0.98	25			

يتضح من خلال الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات مجموعات الدراسة الإناث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي بمتغيرات الدراسة البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطنSit ups، وتحمل القوة لعضلات الذراعين Push ups ، والإطالة، والتحمل، والوثب الطويل من الثبات وتبين قيمة ف المحسوبة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أعلى من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاثة مما يدل على تكافؤها في المتغيرات قيد الدراسة.

متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة المستقلة:

- تمرينات الإطالة الثابتة.
- تمرينات الإطالة المتحركة.
- تمرينات الإطالة المختلطة (الثابتة، والمتحركة)

متغيرات الدراسة التابعة:

- الرشاقة.
- تحمل قوة عضلات البطن.
- تحمل قوة عضلات الذراعين.
- المرونة.
- جري المسافات المتوسطة.
- الوثب الطويل من الثبات.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

أدوات جمع البيانات:

بالرجوع إلى المراجع السابقة (International Federation, 2011, Hassan Prize, 2009; Abdel Razak, Mahmoud and Abdel Aziz 2004؛ Patrick, T,2010) تم استخدام مجموعة من الاختبارات البدنية الرشاقة 10x4، وتحمل القوة لعضلات البطنSit ups، وتحمل القوة لعضلات الذراعين Push ups ، والإطالة، والتحمل، والوثب الطويل من الثبات

المعاملات العلمية للاختبارات

صدق الاختبار:

تم استخدام صدق المحتوى بعرض استمارة التقييم ومجموعة الاختبارات (بطارية اختبارات السابلة) وإجراءات الاختبارات البدنية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة علماً بأن الاختبارات تطبق باستمرار على طلاب الجامعات وتناسب البيئة الأردنية وقد تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال اللياقة البدنية وعددهم (7) للاستئناس بآرائهم حول إمكانية تطبيق الاختبارات وتنفيذ الاختبارات بما يتوافق مع المراجع العلمية على أفراد عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات الاختبار:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات في قياس متغيرات الدراسة بأسلوب تطبيق الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني مدته ستة أيام وذلك على أفراد عينة التقنين والبالغ عددهم (5) طلاب من العينة الاستطلاعية والتي تم استبعاد نتائجها من الدراسة، وبنفس الشروط والجدول (4) يبين معامل الثبات للاختبارات المستخدمة.

الجدول(4) معامل الثبات للاختبارات المستخدمة في الدراسة

الاختبارات	معامل الثبات
الرشاقة	0.77*
تحمل القوة لعضلات البطن	0.76*
تحمل القوة لعضلات الذراعين	0.81*
الإطالة	0.82*
جري المسافات المتوسطة	0.78*
الوثب الطويل من الثبات	0.82*

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يشير الجدول (4) أن معامل الثبات لاختبارات الرشاقة كانت 0.77 وتحمل القوة لعضلات البطن 0.76 وتحمل القوة لعضلات الذراعين 0.81 والإطالة 0.82 وجري المسافات المتوسطة 0.78 واختبار الوثب الطويل من الثبات 0.82

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS لاستخراج مايلي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار (ت) Paired test–t sample لدلالة الفروق للعينات المترابطة، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ، واختبار المقارنات ألبعدية للفروق (L.S.D) لإظهار أقل فرق معنوي.

عرض النتائج ومناقشتها:

للتحقق من فرضية الدراسة الأولى والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي ولبعدي لأثر الإطالة المختلطة على بعض عناصر اللياقة البدنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية)، وفرضية الدراسة الثانية والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة المتحركة على بعض عناصر اللياقة البدنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية.)، وفرضية الدراسة الثالثة والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي وألبعدي لأثر تمرينات الإحماء الإطالة الثابتة على بعض عناصر اللياقة البدنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية.)

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) t Paired sample–test لدلالة الفروق للعينات المترابطة والجدول (5) بالنسبة للذكور والجدول (6) بالنسبة للإناث يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي وألبعدي في متغيرات الدراسة لدى أفراد المجموعات الثلاث الذكور

الرقم	المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	رشاقة	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	10.60	0.7	2.68	*0.01
			البعدي	9.99	0.36		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	10.07	0.41	3.44	*0.0
			البعدي	9.46	0.42		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	10.89	1.24	1.17	0.25
			البعدي	10.31	1.06		
2	تحمل قوة عضلات البطن	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	43.16	9.67	2.64	*0.01
			البعدي	52.41	7.32		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	42.6	6.2	6.73	*0.0
			البعدي	61.18	6.72		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	43.09	7.7	2.30	*0.03
			البعدي	50.5	7.36		

3	تحمل قوة عضلات الذراعين	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	40.75	10.87	3.38	0.0*
			البعدي	56.5	11.92		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	41.3	9.64	1.63	0.11
			البعدي	46.66	5.1		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	41.2	10.35	1.09	0.28
			البعدي	45.2	6.36		
4	مرونة	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	31.58	7.44	1.22	0.23
			البعدي	35.91	9.69		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	32.66	11.2	1.41	0.17
			البعدي	39.36	11.03		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	30.91	6.62	1.01	0.32
			البعدي	34.64	10.3		
	المسافات الطويلة 1500م	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	6.08	0.22	5.88	0.0*
			البعدي	5.42	0.32		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	6.11	0.15	5.00	0.0*
			البعدي	5.38	0.46		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	6.15	0.36	3.96	0.0*
			البعدي	5.47	0.44		
	وثب من الثبات	الإطالة المختلطة ن=12	القبلي	2.04	0.21	1.36	0.18
			البعدي	2.16	0.22		
		الإطالة المتحركة ن=11	القبلي	2.06	0.15	1.09	0.28
			البعدي	2.22	0.46		
		الإطالة الثابتة ن=11	القبلي	2.01	0.21	0.42	0.67
			البعدي	2.05	0.23		

*دال عند مستوى $\alpha \leqq 0.05$

يبين الجدول (5) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة بين القياسين القبلي وألبعدي لأفراد المجموعات الثلاث، وتبين قيمة ت المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عنصر الرشاقة حيث كانت قيمة (ت) تساوي 2.68 ومستوى الدلالة 0.01 لدى مجموعة الإطالة المختلطة وكانت قيمة ت تساوي 3.44 ومستوى الدلالة 0.0 لدى مجموعة الإطالة

المتحركة ولم تظهر قيمة (ت) والتي تساوي 1.17 دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$، أما تحمل القوة لعضلات البطن فقد أظهرت قيمة ت دلالة إحصائية لمجموعة الإطالة المختلطة وتساوي 2و64 بمستوى دلالة 0.01 ومجموعة الإطالة المتحركة كانت قيمة تساوي 6.73 بمستوى دلالة 0.0 أما الإطالة الثابت فقد كانت دالة إحصائية بمستوى دلالة 0.3 وكانت قيمة تساوي 2.30 ، أما تحمل عضلات الذراعين فقد كان هناك دلالة إحصائية فقط لدى مجموعة الإطالة المختلطة حيث كانت (ت) تساوي 3.38 بمستوى دلالة 0.0 ولم يكن هناك دلالة لدى مجموعة الإطالة المتحركة ومجموعة الإطالة الثابتة. أما فيم يتعلق بعنصر الإطالة فلم يكن هناك دلالة إحصائية للمجموعات الثلاث في عنصر الإطالة كما أظهرت قيم ت ومستوى الدلالة للمجموعات الثلاث.

وفي جري المسافات المتوسطة 1500م فقد أظهرت قيم ت لجميع المجموعات المختلطة وكانت قيمة ت تساوي 5.88 ومستوى دلالة 0.32 والمجموعة والمتحركة كانت قيمة (ت) تساوي 5.0 ومستوى الدلالة 0.0 والمجموعة الثابتة قيمة (ت) تساوي 3.96 ومستوى دلالة 0.0 دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$ أما اختبار الوثب من الثبات كقوة انفجارية لم تكن قيم (ت) دالة إحصائية للمجموعات الثلاث.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي وألبعدي في متغيرات الدراسة لدى افراد المجموعات الثلاثة الإناث

الرقم	المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	رشاقة	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	12.01	0.25	2.19	*0.04
			البعدي	11.68	0.31		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	12.05	0.23	4.73	*0.0
			البعدي	11.05	0.59		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	12.11	0.32	4.1	*0.0
			البعدي	11.22	054		
2	تحمل قوة عضلات البطن	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	43.12	6.97	2.2	*0.04
			البعدي	50.5	7.36		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	43.33	7.35	4.43	*0.0
			البعدي	55.3	3.76		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	42	6.63	1.26	0.23
			البعدي	46.71	7.31		

3	تحمل قوة عضلات الذراعين	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	40.75	10.87	2.38	*0.03
			البعدي	55.85	12.78		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	41.2	1.5	7.96	*0.0
			البعدي	57.88	6.1		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	42.5	10.35	2.82	*0.0
			البعدي	56.5	9.47		
4	مرونة	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	34.71	8.36	0.35	0.73
			البعدي	36.28	8.4		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	34.21	7.21	1.65	0.11
			البعدي	41.22	10.42		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	35.1	10.25	0.97	0.34
			البعدي	41	13.71		
	جري المسافات المتوسطة 800م	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	4.48	0.52	4.59	*0.0
			البعدي	3.32	0.42		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	4.39	0.36	2.46	*0.0
			البعدي	4.03	0.25		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	4.47	0.41	2.22	*0.04
			البعدي	4.06	0.32		
	وثب من الثبات	الإطالة المختلطة ن=7	القبلي	1.54	0.15	1.61	0.13
			البعدي	1.65	0.10		
		الإطالة المتحركة ن=9	القبلي	1.57	0.12	1.65	0.12
			البعدي	1.66	0.11		
		الإطالة الثابتة ن=8	القبلي	1.53	0.06	*0.0	3.37
			البعدي	1.61	0.03		

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (6) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعات الثلاث، وتبين قيمة (ت) المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عنصر الرشاقة حيث كانت قيمة (ت) تساوي 2.19 ومستوى الدلالة 0.04 لدى مجموعة الإطالة المختلطة وكانت قيمة (ت)تساوي 4.73 ومستوى الدلالة 0.0 لدى مجموعة الإطالة المتحركة وقيمة (ت) والتي تساوي 4.01 ومستوى دلالة 0.0 لمجموعة الإطالة الثابتة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$، أما تحمل القوة لعضلات البطن فقد أظهرت قيمة ت دلالة إحصائية لمجموعة

الإطالة المختلطة وتساوي 2و2 بمستوى دلالة 0.04 ومجموعة الإطالة المتحركة كانت قيمة تساوي 4.43 بمستوى دلالة 0.0 أما الإطالة الثابت فقد كانت غير دالة إحصائية، أما تحمل عضلات الذراعين فقد كان هناك دلالة إحصائية فقط لدى مجموعة الإطالة المختلطة حيث كانت ت تساوي 3.38 بمستوى دلالة 0.0 ولم يكن هناك دلالة لدى مجموعة الإطالة المتحركة ومجموعة الإطالة الثابتة. أما فيم يتعلق بعنصر الإطالة فلم يكن هناك دلالة إحصائية للمجموعات الثلاث في عنصر الإطالة كما أظهرت قيم ت ومستوى الدلالة للمجموعات الثلاث.

وفي جري المسافات المتوسطة 1500م فقد أظهرت قيم ت لجميع المجموعات المختلطة وكانت قيمة (ت) تساوي 5.88 ومستوى دلالة 0.32 والمجموعة والمتحركة كانت قيمة (ت) تساوي 5.0 ومستوى الدلالة 0.0 والمجموعة الثابتة قيمة (ت) تساوي 3.96 ومستوى دلالة 0.0 دالة إحصائياً عند $\alpha \leqq 0.05$ أما اختبار الوثب من الثبات كقوة انفجارية لم تكن قيم (ت) دالة إحصائية للمجموعات الثلاث حيث كانت مستوى الدلالة أكبر من 0.05 .

للإجابة على فرضية الدراسة الرابعة والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تمرينات الإطالة المختلطة والمتحركة والثابتة على بعض عناصر اللياقة البدنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في القياس ألبعدي)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدولين (7) و(8) يوضحان ذلك.

الجدول (7) تحليل التباين الاحادي لمتغيرات الدراسة في الاختبار البعدي بين المجموعات الذكور

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات أو التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الرشاقة	بين المجموعات	3.4	2	1.71	2.31	0.09
	داخل المجموعات	15.5	32	0.48		
	المجموع	18.9	34			
تحمل القوة لعضلات البطن	بين المجموعات	949.9	2	474.9	8.37	*0.01

	داخل المجموعات	1814.7	32	56.7		
	المجموع	2764.6	34			
تحمل القوة لعضلات الذراعين	بين المجموعات	1843.8	-2	921.9	5.75	*0.0
	داخل المجموعات	5130.8	32	160.3		
	المجموع	6974.7	34			
المرونة	بين المجموعات	532.2	2	266.1	2.4	0.1
	داخل المجموعات	3537	32	110.5		
	المجموع	4069.5	34			
المسافات المتوسطة 1500م	بين المجموعات	0.29	2	0.144	0.18	0.83
	داخل المجموعات	25.59	32	0.8		
	المجموع	25.87	34			
الوثب الطويل من الثبات	بين المجموعات	2629.2	2	1314.6	0.96	0.39
	داخل المجموعات	43473	32	1358.5		
	المجموع	4610	34			

يشير الجدول(7) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي والتي أظهرت عدم دلالة عنصر الرشاقة حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 2.31 ومستوى الدلالة 0.09 أما تحمل قوة عضلات البطن فقد أظهرت دلالة إحصائية حيث كانت قيمة ف المحسوبة 8.73 ومستوى الدلالة 0.01 وفيما يتعلق بتحل القوة لعضلات الذراعين كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 5ز75 وذات دلالة إحصائية 0.0 أما المرونة فكانت غير دالة إحصائية حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 2.4 ومستوى الدلالة 0.1 وهي غير دالة إحصائياً وكن جري المسافات الطويلة غير دال إحصائياً حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.18

ومستوى الدلالة 0.83 كما كان اختبار الوثب الطويل من الثبات غير دال إحصائياً وكانت قيمة ف المحسوبة 0.96 ومستوى الدلالة 0.39.

الجدول(8) تحليل التباين الاحادي لمتغيرات الدراسة في الاختبار البعدي بين المجموعات الإناث

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات أو التباين	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الرشاقة	بين المجموعات	2.4	2	1.24	3.59	*0.0
	داخل المجموعات	7.9	23	0.34		
	المجموع	10.4	25			
تحمل القوة لعضلات البطن	بين المجموعات	315.2	2	157.6	4.12	*0.0
	داخل المجموعات	878.5	23	38.1		
	المجموع	1193.8	25			
تحمل القوة لعضلات الذراعين	بين المجموعات	54.9	2	27.4	0.31	0.73
	داخل المجموعات	2016	23	87.6		
	المجموع	2070	25			
المرونة	بين المجموعات	83	2	41.5	0.35	0.7
	داخل المجموعات	2689	23	116.9		
	المجموع	2772	25			
التحمل	بين المجموعات	1.2	2	0.61	0.81	0.45
	داخل المجموعات	17.4	23	0.76		
	المجموع	18.7	25			
الوثب الطويل من الثبات	بين المجموعات	0.1	2	0.011	0.22	0.8
	داخل المجموعات	0.77	23	0.03		
	المجموع	0.78	25			

يشير الجدول(8) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي والتي أظهرت دلالة عنصر الرشاقة حيث كانت قيمة ف المحسوبة تساوي 3.59 ومستوى الدلالة 0.0 أما تحمل قوة عضلات البطن فقد أظهرت دلالة إحصائية حيث كانت قيمة ف المحسوبة 4.12 ومستوى الدلالة 0.0 وفيما يتعلق بتحل القوة لعضلات الذراعين كانت قيمة ف المحسوبة تساوي0.31 وغير دالة إحصائية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.73 أما المرونة فكانت غير دالة إحصائية حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.35 ومستوى الدلالة 0.7 وهي غير دالة إحصائياً وجري المسافات المتوسطة غير دال إحصائياً حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.81 ومستوى الدلالة 0.45 كما كان اختبار الوثب الطويل من الثبات غير دال إحصائياً وكانت قيمة ف المحسوبة 0.22 ومستوى الدلالة 0.8.

جدول رقم(9) نتائج إختبار (L.S.D) للمقارنات البعديه لإظهار أقل فرق معنوي بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية لدى الذكور

المتغير	المقارنة بين المجموعات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	الدلالة لصالح
تحمل القوة لعضلات البطن	المختلطة – المتحركة	8.58-	0.0*	المتحركة
	المختلطة – الثابتة	3.68	0.25	غير دال
	المتحركة – الثابتة	12.27	0.0*	المتحركة
تحمل القوة لعضلات الذراعين	المختلطة – المتحركة	0.08-	0.98	غير دال
	المختلطة – الثابتة	14.68	0.0*	المختلطة
	المتحركة – الثابتة	14.76	0.0*	المتحركة

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ويظهر الجدول (9) نتائج اختبار (L . S .D) للمقارنات البعدية لإظهار الفروق المعنوية بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية وجري المسافات المتوسطة للذكور. حيث كانت هناك دلالة إحصائية بين مجموعة الإطالة المتحركة والثابتة (المختلطة) ومجموعة الإطالة الثابتة ولصالح مجموعة الإطالة المتحركة وكان متوسط الفروق – 8.58 ومستوى الدلالة 0.0 في تحمل القوة لعضلات البطن كما كانت القيم بين مجموعة الإطالة المختلطة والثابتة غير دال إحصائياً،

وكانت النتائج دالة إحصائياً بين مجموعة الإطالة المتحركة والإطالة الثابتة ولصالح الإطالة المتحركة حيث كان متوسط الفروق12.27 ومستوى الدلالة 0.0 ، أما تحمل القوة لعضلات الذراعين فقد أظهرت النتائج أن هناك دلالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجموعة الإطالة المختلطة ومجموعة الإطالة الثابتة وكان متوسط الفروق14 . 68 ومستولى الدلالة 0.0 ولصالح مجموعة الإطالة المختلطة والثابتة، كما كان هناك فروق بين مجموعة الإطالة المتحركة والإطالة الثابتة ولصالح الإطالة المتحركة حيث كانت قيم متوسط الفروق 14.76 ومستوى الدلالة 0.0.

جدول (10) نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية لإظهار اقل فرق معنوي بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية لدى الإناث

المتغير	المقارنة بين المجموعات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	الدلالة لصالح
الرشاقة	المختلطة – المتحركة	0.76	0.0*	المتحركة
	المختلطة – الثابتة	0.56	0.07	غير دال
	المتحركة – الثابتة	0.2	0.46	غير دال
تحمل القوة لعضلات البطن	المختلطة – المتحركة	8.3–	0.0*	المتحركة
	المختلطة – الثابتة	2.84–	0.37	غير دال
	المتحركة – الثابتة	5.5–	0.06	غير دال

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

ويظهر الجدول رقم (10) نتائج اختبار (L . S .D) للمقارنات ألبعدية لإظهار الفروق المعنوية بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية وجري المسافات المتوسطة للإناث. حيث كانت هناك دلالة إحصائية بن مجموعة الإطالة المختلطة ومجموعة الإطالة المتحركة لصالح المجموعة المتحركة وكان متوسط الفروق 0.76 ومستوى الدلالة 0.0 على عنصر الرشاقة ولم يكن هناك دلالة إحصائية بين مجموعة الإطالة المختلطة ومجموعة الإطالة الثابتة ومجموعة الإطالة المتحركة ومجموعة الإطالة الثابتة على عنصر الرشاقة وفيما يتعلق بأثر تمرينات الإطالة المختلفة على تحمل القوة لعضلات البطن كانت القيم بين مجموعة الإطالة المختلطة والمتحركة دال

إحصائياً وكان متوسط الفروق 8.3 ومستوى الدلالة 0.0 وكانت النتائج غيرداله إحصائياً بين مجموعة الإطالة المختلطة والإطالـــة الثابتة والإطالـــة المتحركة والثابتة عند مـستوى $\alpha \leqq 0.05$

مناقشة النتائج:

للتحقق من فرضية الدراسة الأولى والتي تنص(هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر الإطالة المختلطة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى طلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية)، وفرضية الدراسة الثانية التي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة المتحركة) على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى طلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية.)، وفرضية الدراسة الثالثة والتي تنص (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر تمرينات الإطالة الثابتة) على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى طلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) test–t Paired sample لدلالة الفروق للعينات المترابطة والجدول (5) بالنسبة للذكور والجدول (6) بالنسبة للإناث يوضح ذلك:

وأظهرت النتائج في جدول رقم(5) أن هناك دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياسات البعدية ولصالح مجموعة الإطالات الثابتة والمتحركة (المختلطة) على عنصر الرشاقة حيث كانت قيم ت تساوي 2.68 ومستوى الدلالة يساوي 0.01 وتحمل قوة عضلات البطن كانت قيم ت تساوي 2.64 ومستوى الدلالة 0.01 وتحمل قوة عضلات الذراعين كانت قيم (ت) تساوي 3.38 ومستوى الدلالة 0.0 كما كان دلالة إحصائية في جري المسافات المتوسطة 1500 وكانت قيم ت تساوي 5.88 ومستوى الدلالة 0.0 ويرى الباحثون أن عنصر الرشاقة يحتاج على سهولة انتقال السيالات العصبية إلى الوحدات الحركية من أجل تسهيل انقباض وانبساط العضلات العاملة وأن القدرة الحركية من العناصر الضرورية والمهمة من أجل تنفيذ الأداء الحركي المطلوب بدقة

وتوافق ومهارة عالية المستوى وزيادة الفعاليات التوافقية الحركية وتغيير الإتجاه متفقاً مع ما جاء في دراسة (Jumaili , 2012)

وأظهرت دراسة (KNUDSON, D. et al , 2000 ; .KURZ, T, 2003) أن إطالة أوتار الركبة وعضلات الساق خفضت من القوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم فاعلية الإطالة الثابتة والمتحركة في تحسين القوة القوة الانفجارية (الوثب من الثبات) والمرونة، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Jones &Mann, 1999) فاعلية تمرينات الإطالة أكبر في نهاية النشاطات وليس في بدايتها.

يبين الجدول (6) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعات الثلاث الإناث، وتبين قيمة ت المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عنصر الرشاقة حيث كانت قيمة ت تساوي 2.19 ومستوى الدلالة 0.04 لدى مجموعة الإطالة المختلطة وكانت قيمة (ت) تساوي 4.73 ومستوى الدلالة 0.0 لدى مجموعة الإطالة المتحركة وقيمة (ت) والتي تساوي 4.01 ومستوى دلالة 0.0 لمجموعة الإطالة الثابتة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$، أما تحمل القوة لعضلات البطن فقد أظهرت قيمة (ت) دلالة إحصائية لمجموعة الإطالة المختلطة وتساوي 2 و2 بمستوى دلالة 0.04 ومجموعة الإطالة المتحركة كانت قيمة تساوي 4.43 بمستوى دلالة 0.0 أما الإطالة الثابت فقد كانت غير دالة إحصائية، أما تحمل عضلات الذراعين فقد كان هناك دلالة إحصائية فقط لدى مجموعة الإطالة المختلطة حيث كانت ت تساوي 3.38 بمستوى دلالة 0.0 ولم يكن هناك دلالة لدى مجموعة الإطالة المتحركة ومجموعة الإطالة الثابتة. أما فيم يتعلق بعنصر الإطالة فلم يكن هناك دلالة إحصائية للمجموعات الثلاث في عنصر الإطالة كما أظهرت قيم ت ومستوى الدلالة للمجموعات الثلاث. ويرى الباحثين أن الدلالة الإحصائية للمجموعات الثلاث كانت إيجابية في إيجابية تمرينات الإطالة بمختلف أنواعها على عنصر الرشاقة وذلك من خلال رفع درجة حرارة الجسم ووصول الدم والأكسجين إلى العضلات العملة بدرجة عالية من الكفاءة وانتقال الإشارات العصبية إلى أعضاء الاستجابة وإن إطالة المجموعات العضلية بشكل متسلسل ومنطقي يعمل على رفع حرارة العضلات وتدفق الدم في العضلات المستخدمة في النشاط؛ مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية خلال هذه الفترة وارتفاع مستوى الأداء الذي يؤدي إلى زيادة إنتاج الطاقة من أدونين ثلاثي الفوسفات وزيادة قوة الانقباض العضلي

وتزويد العضلات العاملة بالدم والأكسجين وانخفاض مقاومة العضلات العاملة ورفع معدل التوتر العصبي وهذا ما أكدته المراجع العلمية. (Athletics, 2010; Born, 1992)

كم أظهرت النتائج دلالة إحصائية لصالح قوة عضلات البطن والذراعين وجري المسافات الطويلة على المجموعات الثلاث وعدم وجود دلالة لعنصر المرونة والوثب من الثبات ويرى الباحثون أن العضلات تعمل بإنسيابة حيث أنها تنقل الطاقة الكيميائية إلى عمل حركي، مما يؤدي إلى إنتاج كمية كبيرة من الطاقة تعمل على زيادة معدل درجة حرارة الجسم عن طريق أداء التمرينات يؤدي إلى زيادة قوة وتحمل العضلات وجاهزيتها للأداء وكفاءتها الفسيولوجية وعادةً ما تشمل أنواع مختلفة من الإطالات تتوافق مع أزمان مختلفة حسب نوع النشاط والظروف الجوية وإمكانيات اللاعبين البد نية وأعمارهم وجنسهم. ويتفق مع (Cleim GW, Mchugh MP,1997). كما أكدت دراسة (Saleh, 2012) في أثر تمرينات الإطالة الثابتة على قوة التصويب في كرة اليد. ونتائج دراسة (Kofotolis N, et all , 2005) في أثر تمرينات الإطالة على زيادة مقطع الألياف العضلية. أما في مايتعلق بعدم وجود دلالة إحصائية لعنصر المرونة والقوة الإنفجارية من الثبات للرجلين فقد وضحت بحوث حديثة بأن تمارين الإطالة الثابتة تقلل من القوة اللامركزية لأكثر من ساعة بعد تنفيذ تمارين الإطالة ولقد تبين بأن تمارين الإطالة الثابتة تقلل من القوة العضلية بمقدار يصل إلى 9% لمدة 60 دقيقة بعد تنفيذ الإطالة وتقلل من القوة اللا مركزية بمقدار 7% بعد تنفيذ تمارين إطالة للعضلة الفخذية الخلفية ,كما تبين في بحث آخر عدم وجود علاقة بين الإطالة الثابتة والإطالة المتحركة وهذا يبين بأن أي زيادة في المدى الحركي الثابت لا ينتقل إلى وظيفة الإطالة الخاصة باللعبة والتي تكون في الغالب مرونة متحركة. أما في دراسة أخرى فقد تبين بأن الإطالة المعتمدة على برنامج الإطالة تفيد بشـــكل أكبر في نهاية النشاطات وليـــس في بدايتهـــا . (Jones &Mann, 1999)

وللتحقق من الفرض الرابع ونصه:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تمرينات الإطالة المختلطة، والمتحركة، والثابتة على تطوير بعض الصفات البدنية والرقمية لجري المسافات المتوسطة لدى طلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية. يبين الجدول رقم (9) والجدول رقم (10) نتائج إختبار (L.S.D)

للمقارنات البعديه لإظهار اقل فرق معنوي بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية لدى الذكور والإناث.

ويظهر الجدول (9) نتائج اختبار (L . S .D) للمقارنات البعدية لإظهار الفروق المعنوية بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية وجري المسافات المتوسطة للذكور. حيث كانت هناك دلالة إحصائية بن مجموعة الإطالة المتحركة والثابتة (المختلطة) ومجموعة الإطالة الثابتة ولصالح مجموعة الإطالة المتحركة وكان متوسط الفروق – 8.58 ومستوى الدلالة 0.0 في تحمل القوة لعضلات البطن كما كانت القيم بين مجموعة الإطالة المختلطة والثابتة غير دال إحصائياً، وكانت النتائج داله إحصائياً بين مجموعة الإطالة المتحركة والإطالة الثابتة ولصالح الإطالة المتحركة حيث كان متوسط الفروق12.27 ومستوى الدلالة 0.0 ، أما تحمل القوة لعضلات الذراعين فقد أظهرت النتائج أن هناك دلالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجموعة الإطالة المختلطة ومجموعة الإطالة الثابتة وكان متوسط الفروق 14 . 68 ومستولى الدلالة 0.0 ولصالح مجموعة الإطالة المختلطة والثابتة، كما كان هناك فروق بين مجموعة الإطالة المتحركة والإطالة الثابتة ولصالح الإطالة المتحركة حيث كانت قيم متوسط الفروق 14.76 ومستوى الدلالة 0.0.

وتظهر النتائج أن هناك دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإطالة المتحركة على تطوير تحل قوة عضلات البطن مقابل مجموعة الإطالات المختلطة ولصالح المتحركة مقابل الثابتة كما أظهرت النتائج دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإطالات المختلطة مقابل الثابتة والإطالة المتحركة مقابل الثابتة في قوة عضلات الذراعين ويرى الباحثون أن فاعلية الإطالة المتحركة والمحتلطة كانت أكبر من فاعلية الإطالة الثابتة نتيجة للحركة الفاعلة والإنقباضات العضلية والتناغم العضلي العصبي ووصول الدم إلى الألياف العضلية بصورة كافة لمتطلبات العمل العضلي المطلوب والتهيئة الذهنية والنفيسية والاستعداد لجميع متطلبات العمل البدني من شأنه أن يقلل من مخاطر الشد أو التمزق فى العضلات أو إلتواءات المفاصل بالإضافة إلى تقليل مخاطر إصابة العمود الفقري، والعامل النفسي المتمثل في الاسترخاء الذهني وتحسين إدراك اللاعب لأوضاع جسمه ويؤكد (Michal, 1990) أن تمرينات الإطالة المتحركة تساعد على عدم الشعور بالملل من قبل المتدربين وتحسين المرونة الديناميكية خاصة في بعض العاب الدفاع عن النفس، ويبن (Brandon, 2001) إن من المدربين من يشجع على استخدام الإطالة الثابتة في بداية الوحدة التدريبية من أجل الوقاية من الإصابة

وتحسين الأداء، ويمكن ان تكون الإطالة من 6 ثوانٍ إلى دقيقتين ولا يتفق مع إحدى الدراسات التي طبقت على وحدات من الجيش الأسترالي أن الإطالة الثابتة وبهدف الوقاية من الإصابة والتي أجريت على 1600 مجند، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلافات في عدد الإصابات بين مجموعة المجندين الذين خضعوا لبرنامج الإطالة وغيرهم من المجندين الذين لم يستخدموا أي برنامج (POPE , 1960) .

ويظهر الجدول (10) نتائج اختبار (L . S .D) للمقارنات البعدية لإظهار الفروق المعنوية بين المجموعات في مستوى عناصر اللياقة البدنية وجري المسافات المتوسطة للإناث. حيث كانت هناك دلالة إحصائية بن مجموعة الإطالة المختلطة ومجموعة الإطالة المتحركة وكان متوسط الفروق 0.76 ومستوى الدلالة 0.0 على عنصر الرشاقة ولم يكن هناك دلالة إحصائية للإطالة المختلطة والثابتة والمتحركة والثابتة على عنصر الرشاقة وفيما يتعلق بأثر تمرينات الإطالة المختلفة على تحمل القوة لعضلات البطن كانت القيم بين مجموعة الإطالة المختلطة والمتحركة دال إحصائياً وكان متوسط الفروق 8.3 ومستوى الدلالة 0.0 وكانت النتائج غيرداله إحصائياً بين مجموعة الإطالة المختلطة والإطالة الثابتة والإطالة المتحركة والثابتة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$.

وتظهر النتائج أن هناك دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإطالة المتحركة على تطوير الرشاقة مقابل مجموعة الإطالات المختلطة كما أظهرت النتائج دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإطالات المتحركة مقابل المختلطة. أظهرت نتائج الدراسة في فاعلية الإطالة المتحركة لدى الإناث مقارنة بين المجموعات الأخرى كما كانت إيجابية النتائج لدى الذكور ويعزو الباحثون فاعلية الإطالة المتحركة في جميع الظروف وقبولها من جميع الأعمار وعدم الشعور بالملل والشعور بالفرح والسرور نتيجة للإيقاع الحركي المرغوب لدى الجميع بالإضافة إلى رفع معدل القلب ودرجة حرارة الجسم وعدم التعرض للإصابات كما هو في الإطالة الثابتة نتيجة للمط العضلي المفاجيء للألياف العضلية وهذا يتفق مع ما أكــد عليه (Michal, 1990) ودراسة (Al - Sakar, 2002) في تأثير الإطالة على المجموعات العضلية وعدم اتفاق نتائج الدراسة مع دراسة كل من دافيز وآخرون (Davis Ds , et all , 2005) في أن جميع أنواع الإطالة كان له أثر إيجابي إلى زيادة طول العضلات الخلفية للفخذ ودراسة (Kieran ,O'S . Elaine, M . David , S. 2009) . وأظهرت

النتائج زيادة مرونة الأربطة بعد الإحماء العام وبعد الإطالة الثابتة ولكن كان هناك إنخفاظاً للمرونة مع الإطالة المتحركة وإنخفاظ أكثر للمرونة بعد الراحة.

الاستنتاجات:

من خلال النتائج التي أظهرها البحث استنتج الباحثون ما يلي:

1 – إن استخدام الإطالة المتحركة والمختلطة ذو كفاءة عالية في تحسين تحمل قوة عضلات البطن وتحمل قوة عضلات الذراعين والرشاقة وجري المسافات المتوسطة.

2– هناك ضعف في أثر تمرينات الإطالة بجميع أنواعها في المرونة، يرجع إلى خصائص العينة.

3– إن الإطالة الثابتة لم يكن لها أثر فعال في متغيرات الدراسة مقارنة بمجموعة الإطالة المتحركة ومجموعة الإطالة المختلطة.

التوصيات:

يوصي الباحثون:

1 – الاهتمام بشكل أكثر بجانب تمارين الإطالة المتحركة والمختلطة ومتابعة ما هو حديث في هذا الجانب.

2 – اعتماد المدربين على استخدام الإطالة العضلية المتحركة والمختلطة لما لها من فائدة كبيرة على تنمية الصفات البدنية لدى اللاعبين.

3 – استخدام بروتوكولات مختلفة من الإطالات المتحركة في تطوير جري المسافات الطويلة.

References:

International Federation of Athletics (2011) Specialized Bulletin Trainer News Regional News, Issue (49) Cairo: Center for Regional Development.

Al-Saqar, Fawaz (2002). The Effect of Muscle Prolongation on Some Motor Variables of Non-Practitioners of Sports Activity, Master and Unpublished Thesis, Faculty of Physical Education, Yarmouk University: Jordan.

Jumaili, Sabri Mohamed (2012) Methods of training and development of motor skills, translation, Iraqi Academy: Iraq www.iraqacad.org. (Beweglichkeitentwicklung)

Abdelhamid, Kamal and Hassanin, Mohamed Sobhi (1997), Fitness and its components, I 3, Cairo: Arab Thought House 1997, p. 75

Abdel-Razzaq, Mahab and Hassan, Mahmoud and Abdel Aziz, Mohammed (2004) the development of standard scores for the tests of some physical characteristics of gymnasts from 8 to 10 years, the eighth scientific conference of the sciences of physical education from October 5-7, the second part, the University of Alexandria.

Al- Baghdadi, Omar (2004): Effect of training in the method of resistance to muscle lengthening on the locomotor range and components of the step and achievement dimension of 100 meters for young people, unpublished master thesis, Faculty of Physical Education, University of Baghdad.

Al- Hassan Youth Award (2009). The fitness test instructions for Sabla Al Hassan: Jordan

Al-Ghurairi, Abbas Mahdi Saleh (2012) The impact of training methods proposed in the development of the dynamic range of the front kick of the two men in the players of the emerging karate, magazine Qadisiyah Iraq v (12). 165.

Al-Mousawi, Suhad (2012) Effect of some fixed stretching exercises on the level of development of the backbone of volleyball players, Journal of Mathematical Sciences, No. 1, University of Diyala, 160-117.

International Association of Athletics Federations (2010): Recent Studies in Athletics, Quarterly, Cairo: Center for Regional Developmen.

International Federation of Athletics (2010): Specialized Bulletin Trainer News Regional News, Issue (48) Cairo: Regional Development Center

Khatib, Nariman and Nimr, Abdul Aziz, and diabetes Amr (1997) muscle extension, the book center for publication.

Mahjoub, Wagih (1989). Motion Science and Mosul, Dar al-Kuttab p

Saleh, Jassim Abdul-Jabbar (2012) The impact of training in the method of resistance to muscle lengthening of the upper limbs, which is working on the development of the strength of correction in handball players for the youth, Journal of Physical Education Sciences, Volume I, Volume V, Iraq: 165 - 188

Shagati, Luxury (2011). Mathematical Training Between Theory and Practice, I 1, Baghdad: Al Noor Office

Foreign References:

Kofotolis N, Vrabas IS, Vamvakoudis E, Papanikolaou A, Mandroukas K, (2005) "Proprioceptive Neuromuscular Facilitation training induced alterations in muscle fiber type & cross sectional area" Department of Physical Education & Sports Science, Aristotelian University, of The ssaloniki, The salonik,Greece.

Anderson, B., & Burke, E. R. (1991). Scientific medical and practical aspects of Bonnar BP, Deivert RG, Gould TE(2004) " The relationship between isometric.

Brandon, R. (2001) Dynamic versus passive stretches", Peak Performance, 150, p. 10

contraction durations during hold – relax stretching & improvement of hamstring.

Davis DS, Ashoby PE, McCale KL, McQuain JA, Wine JM,(2005) "The effectiveness of 3 stretching techniques on hamstring flexibility using consistent stretching flexibility" Department Athletic Training Services, University of Pittsburgh , Pittsburgh,

Gleim GW, McHugh MP (1997). Flexibility and its effects on sports injury and performance .Sports Med 299−289 :(5)24 .

Hendrick, A. (2004a). Flexibility, body-weight, and stability ball exercises: Flexibility.

Kieran, O'S . Elaine, M.& David, S (2009).The effect of warm-up , static stretching and dynamic stretching on hamstring flexibility in previously injured subjects. BMC Musculoskeletal Disorders,371-387

Kistler, B.M., Walsh, M.S., Horn, T.S., & Cox, R.H. (2010). The Acute Effects of Static Stretching on the Sprint Performance of Collegiate Men in the 60- and 100-m Dash After a Dynamic Warm-Up. Journal of Strength and Conditioning Research, 24 (9), 2280-2284.

Knudson, D. et al. (2000) Acute Effects of Stretching Are Not Evident in the Kinematics of the Vertical Jump. Research Quarterly for Exercise and Sport, 71 (1), p. 30.

Mann, Douglas, Jones Margaret (1999): Guidelines to the implementation of a dynamic stretching routine, Strength and Conditioning Journal:Vol 21 No 6 pp53-55.

Michal, J. Alter, Ms (1990) Sport stretch, leisure Press Champaign, Illinois.

PA,USA parameters Department of human Performance & Exercise Science, Division of Physical Therapy, West Virginia University, Morgantown, West Virginia 26505, USA.

Patrick, T. (2010) .Static Versus Dynamic Stretching Effect on Agility Performance ,Master of Science, Utah State University.

POPE, R. (1960) 'Skip the warm-up, New Scientist, 164 (2214), p. 23 stretching. Clinical Sports Medicine, 10, 63-87.

Tanecred, B. (1995) Key Methods of Sports Conditioning. Athletics Coach, 29 (2), p. 19.

URZ, T. (2003) A Guide To Flexibility Training, 4th Edition, training. In T. Baechle & R. Earle (Eds.), Essentials of personal training (pp. 268-

الجهاد في الشريعة ودوره في تنظيم العلاقة مع الآخر

نايل ممدوح أبو زيد *

ملخص

تعالج هذه الدراسة موضوع الجهاد في الشريعة الإسلامية ودوره في تنظيم العلاقة مع غير المسلمين، إذ أوضحت غايته وميادينه، وبينت دوره في صون المعاهدات وتحقيق حسن الجوار، والصلح مع الآخر، وطبيعة التعامل معه، وأرشدت إلى دور الشريعة الإسلامية في تنظيم العلاقات الخارجية للدولة وقت السلم، الحرب على السواء.

Jihad in Sharia and its Role in Organizing the Relationship with the Other

Nayel Mamdouh Abuzeid

Abstract

This study investigates the role of Jihad in the Islamic Sharia and its role in determining the relationships with non-Muslims. The study explained the purpose of Jihad, its fields and role in maintaining agreements and good neighborhood relations with others. It also highlighted the role of Sharia in controlling the relationships between the Islamic country and other countries in times of peace and war.

* قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/11/8 م. تاريخ قبول البحث: 16/ 2/2017م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

المقدمة:

الجهاد (Bin Fares, 1980) في الشريعة الإسلامية وسيلة من وسائل تحقيق الاستقرار في حياة البشر من خلال ما يحققه من مقاصد ربانية سامية، وتوجيهات نبوية رفيعة "فهو في حقيقته حصول ما يحبه الله من الإيمان، والعمل الصالح ودفع ما يبغضه الله من الكفر والفسوق والعصيان، (Bin Taymiyah , 1983).

فالإسلام دين رباني جاء لتحقيق خير البشرية وسعادتها، فأحيا في نفوس أتباعه حب السلام، لكنه في الوقت نفسه يقرر بأن الحرب والقتال قد يكونا وسيلة لا بد منها في كثير من الأحيان لتحقيق السلام.

والمسلمون وإن كانوا دعاة هداية وسلام مشرف إلا أنهم معرضون لمكر الغادرين، وبغي المعتدين الآثمين الطامعين في خيرات البلاد وثروات العباد، وخير وسيلة للذود عن حمى الإسلام ومنع الفساد والأقدام الملوثة بالرجس والنجس من وطئ الديار، وحماية العقيدة السمحة من أن يصل إليها الحاقدون – الجهاد، قال تعالى: (وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ الله الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ الله لاَ يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) (البقرة،/190)

والجهاد كذلك وسيلة للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتطهير البشرية من الأرجاس المادية وهو وسيلة لنشر دعوة الحق بين الناس بإزالة العقبات من طريقها، وفسح المجال أمامهم للإقبال على دعوة الخير وللدعاة من القيام بدورهم في الإرشاد والتبليغ.

والرسول عليه الصلاة والسلام مأمور بتبليغ الدين الحنيف للناس كافة (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً) (سبأ،/28) ، والأمة مكلفة من بعده بحمل الرسالة وتبليغها للأمم، (وَلْتَكُن مِّنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (آل عمران/ 104) الأمر الذي يرتب عليها إزالة العقبات من طريق الدعاة المبلغين، ولا يأتي ذلك في كثير من الأحيان بغير مجاهدة المعتدين، الذين يقفون عقبة صلبة في وجه الدعوة، يفتنون من أمن الله عن دينه، بالتهديد تارة، والتعذيب تارة، والمحاربة في الأرزاق تارة أخرى، قال تعالى: (وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ كُلُّهُ لله) (البقرة،/193)، وفتنة الإنسان عن دينه أخطر من قتل النفس الإنسانية "فالفتنة عن الدين اعتداء على أقدس ما في الحياة الإنسانية. ومن ثم فهي أشد

من القتل، أشد من قتل النفس وإزهاق الروح وإعدام الحياة " (Qutb ,1980)، وذلك لما يترتب على الفتنة من ضياع الأمن والسكينة، وحصول الضنك في الحياة الدنيا.

فإذا قامت قوة باغية لفتنة الناس عن دينهم، أو الحيلولة بينهم وبين كلمة الحق كان الواجب على أمة الإسلام وقيادتها تحطيم تلك القوة، ومقاومتها بالمستطاع من أجل إطلاق الناس أحراراً من قهرهم ليسمعوا كلمة الحق ، ويروا ذلك النور ليهتدوا به، وذلك لا يعني أن منهج الله يحمل الناس على اعتناقه بقوة الحديد والنار كما يفعل كثير من أصحاب الدعوات الهدامة مع الناس، بل إن الغرض منه أن تصل دعوة الإسلام للناس ليتمكنوا من تلقيها وفهم تعاليمها فإذا عرفوا بعد ذلك فقد تبين الرشد من الغي وأقيمت الحجة عليهم، فمن شاء آمن ومن شاء حرم نفسه هذا النور.

فالإسلام لا يجبر الناس على الدخول فيه بعد وصول دعوته قال تعالى :" لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ" (البقرة، /256)، وهذا ما يتضح من خلال النظر فيما ذكر في سبب نزول هذه الآية،" فقد نزلت في رجل من الأنصار من بني سالم بن عوف ، كان له ابنان نصرانيان، وكان هو رجلاً مسلماً ،فقال للنبي ﷺ: ألا استكرهما فإنهما قد أبيا إلا النصرانية، فأنزل الله فيه هذه الآية" (Ibn Katheer , 19).

وهو سبيل من السبل التي تسلك للدفاع عن الضعفاء والمظلومين، من المسلمين الذين يعيشون تحت سلطان دولة معادية جائرة ، فإذا اعتدى على هؤلاء المسلمين كان الجهاد وسيلة يهب بها جند الله لنجدة إخوانهم ونصرتهم، فكرامة المسلمين وحميتهم، وعاطفتهم وعقيدتهم تأبى عليهم أن يروا إخوانهم يعانون أشد المحن والفتن وهم يقفون مكتوفي الأيدي ينظرون لهؤلاء الضعفاء، وهم يصهرون ويكتوون بنار العذاب دون نصرة، قال تعالى: (وَمَا لَكُمْ لاَ تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ الله وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَّنَا مِن لَّدُنْكَ وَلِيّاً وَاجْعَلْ لَّنَا مِن لَّدُنْكَ نَصِيراً) (النساء، /75). فلا بد للأمة من الدفاع والقتال في سبيل نجدتهم، ولأهمية هذا السبيل خصه المولى بالذكر وأفرده، فجعل لهم سبيلاً خاصاً عطفه على سبيل القتال مع أنه داخل فيه، والنكتة فيه، إثارة النخوة، وإيقاظ شعور الأنفة والرحمة (Rashid Rida , 197).

ومن هنا فقد كانت خطتي في هذه الدراسة تحتوي على تمهيد وثلاثة مباحث

التمـــــهيد: وفيه خطة البحث وأهميته

المبحث الأول: وفيه غاية الجهاد وميادينه.

المبحث الثاني: وفيه عقد المعاهدات لحسن الجوار والصلح مع الآخر

المبحث الثالث: وفيه تنظيم العلاقات الخارجية للدولة حال السلم وحال الحرب

الخاتمـــــة: وتحتوي ما توصل إليه الباحث من نتائج

مشكلة الدراسة:

موضوع الجهاد في الشريعة الإسلامية وترسيخه لطبيعة التعامل مع غير المسلمين، من الموضوعات الهامة في هذا الزمان، الذي شوهت فيه الصورة الناصعة لطبيعته في الدين الإسلامي الحنيف، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما معنى الجهاد لغة واصطلاحا؟ وما هو دوره في تنظيم العلاقة مع الآخر؟
- وما هي الغاية التي من أجلها شرع الجهاد وما هي ميادينه؟
- وما هو دور المعاهدات في تحقيق حسن الجوار؟
- وهل تمنع الشريعة بتشريعها للجهاد الصلح مع الآخر والتعامل معه؟

المبحث الأول- غاية الجهاد وميادينه:

غايات الجهاد في الشريعة:

الجهاد في سبيل الله وسيلة مهمة من الوسائل التي تؤثر في نفوس أعداء الله فتجعل الحاقدين الذين يتربصون بالدولة الإسلامية الدوائر يحجمون عن الاعتداء عليها، لعلمهم من خلال جهادها أنها ليست دولة هزيلة مهيضة الجناح، ولا ضعيفة الجانب، وإنما هي حصن منيع في وجوه المعتدين وقوة ضاربة في الأرض، وسيف حق يقصم الله به ظهور الظالمين، فكان من أهم آثاره بدو الهيبة الإسلامية وكرامة الإنسان، وهذا يكفي لردع من تسول له نفسه بالتطاول على الإسلام والمسلمي (Abu Sakheila, 1985) فيهاب بذلك جانبهم، وتصان بيضتهم ، وتحترم بين الأمم كلمتهم.

والجهاد في الشريعة له غاية رئيسة سامية تنطوي تحتها كل الغايات، وهي أنه في سبيل الله، الأمر الذي يجعله وسيلة سامية، وأداة لتحقيق خير واستقرار وسعادة البشرية.

فالشريعة تستبعد القتال الذي يقوم على أساس المطامع والمنافع، والاستغلال واسترقاق العباد، لأنها جاءت للبشرية جمعاء لتحقق فيها كلمة النور، وتبعث فيها التعاون على البر والتقوى، وتحرم عليها السلب والنهب والغصب دون تفريق بين جنس، أو لون، أو طبقة، وشرع الله يستبعد الحرب التي تهدف إلى إيجاد مغانم شخصية رخيصة، أو مطامع مادية زائفة، وإنما غايته في حربه إعلاء كلمة هذا الدين لينال به مرضاة رب العالمين، وحصول السعادة لعباد الله الصالحين.

فالإسلام لا يعرف قتالاً إلا في هذا السبيل، ولا يعرف القتال للغنيمة، ولا يعرف القتال للسيطرة، ولا يعرف القتال للمجد الشخصي والقومي. إنما يقاتل في سبيل الله لإعلاء كلمة الله في الأرض، ولتمكين منهجه من تصريف الحياة، ولتتمتع البشرية بخيرات هذا المنهج وعدله المطلق بين الناس (Qutb ,1980).

وكل قتال في غير هذا السبيل وهذه الغاية لا يرتضيه منهج الله، بل إنه قد حذر منه، ونبه إلى خطورته على الإنسان في آخرته "عن أبي موسى قال جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: الرجل يقاتل حمية ويقاتل شجاعة ويقاتل رياءً فأي ذلك في سبيل الله؟ قال: من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله" (Al-Bukhari ,1988).

فالمسلمون في جهادهم يستمدون مبادءه من كتاب ربهم وسنة نبيهم عليه الصلاة والسلام فلا غاية لهم منه إلا رضى الله قال تعالى: (الَّذِينَ آمَنُواْ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ الله وَالَّذِينَ كَفَرُواْ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ الطَّاغُوتِ) (سورة النساء، /76) فهم قوم يقاتلون في سبيل دين الله تعالى الموصل لهم إليه عز وجل "فالمؤمنون يقاتلون لأجل إعلاء كلمة اللّه– كلمة الحق والتوحيد والعدل وإنصاف الشعوب، لا من أجل الاستعمار والاستغلال، والتعدي والظلم، وسلب الملكيات ونهب الثروات" (Al-Zuhaili ,1975).

وبهذه الغاية يحيا به الناس، ويقضى على الجور والفساد بينهم، ولذا جاءت آيات القرآن الكريم تبين الموقف المطلوب من المؤمنين بعد نصرهم على عدوهم من إقامة صلاة ، وإيتاء زكاة ، وأمر بالمعروف، ونهي عن المنكر، قال تعالى: (الَّذِينَ إِنْ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الأَرْضِ أَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَاتَوُاْ الزَّكَاةَ وَأَمَرُواْ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْاْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَلله عَاقِبَةُ الأُمُورِ) (الحج،/41) فحين يمكّن اللّه لهم في الأرض،

يكونون مصابيح هدى وينابيع رحمة، للإنسانية كلها، بما يقيمون فيها من موازين الحق، والعدل، وما يغرسون في آفاقها من مغارس الخير والإحسان، إنهم يقيمون الصلاة، ليستمدوا منها إمداد الهدى من اللّه، ويؤتون الزكاة فيكشفون بها الضرّ عن عباد اللّه، ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، فيصلحون بذلك سلوك الناس (Al-Khatib , 1987).

ميادينه:

ولما كان الجهاد وسيلة لغاية سامية، وفضائل رفيعة، وفوائد جمة تحقق الخير للإنسانية، كان الواجب على الأمة الإسلامية أن تحرص على إقامته في حياتها في جميع ميادينه، نفساً، ومالاً، ولساناً، بحسب الظروف والمواقف التي تفرضها الأحوال التي تمر بها.

فميادين الجهاد تشمل جميع أنواع السعي، وبذل الجهد لإعلاء كلمة الله، ونشر دينه.

أولاً: جهاد النفس (Yassin , 1981)

وجهاد النفس هو أول الميادين وأول مرتبة من مراتب الجهاد، ومتى تحقق في النفس حملها على سائر الميادين، لأن من تمكن من جهاد العدو الباطن تمكن من العدو الظاهر، ومن عجز عن جهاد العدو الباطن فهو عن العدو الظاهر أعجز.

وهو سابق للجهاد بالنفس كونه يعدها الإعداد التام ، ويربيها على التضحية وعلى الإقدام والفداء، فمن فقد جهاد النفس فقده للجهاد بالنفس من باب أولى، فالمسلم الذي يعجز عن مجاهدة أهوائه يعجز بالتالي عن مجاهدة أعدائه، تماماً كما هو الحال في (الطهارة) لا تتم الصلاة إلا بها، ومع ذلك فليست الأولى أفضل من الثانية، والقعود مجرداً ليس أفضل من الجهاد، ولا القعود للتربية والإعداد أفضل من الجهاد مطلقاً، وإنما الأهمية والأسبقية لجهاد النفس لأنه الوسيلة والمقدمة للانتصار على مجاهدة الأعداء (Gamal , 197).

وجهاد النفس إن سلك فيه الطريق الصحيح فإنه يبعث في الإنسان يقظة في الضمير، وصحوة في العقل ونباهة في الإنسان، وحسن بيان، "وقد يتبادر للبعض أن جهاد النفس منعها من الطيبات وتحريم المباحات عليها، وليس الأمر كذلك فإن جهاد النفس أن تعلم ما لا بد من علمه، وأن تعمل ما لا بد من عمله، وأن تحب الخير للناس، فتدعوهم إليه وتصبر على ذلك" (Abbas , 1987).

ومتى حقق الإنسان في نفسه ذلك كان على بصيرة وإلا طمست بصيرته، والنفوس التي طمست بصائرها المعصية وغطت قلوبها المعاصي، وعميت عن طريق الهدى وسبيل الحق، وركنت إلى الدنيا والملاذ والشهوات وارتكاب المحرمات لا قوة لها ولا ثبات أمام الأعداء، ولا جرأة عندها ولا تضحية ولا فداء، ولا طاقة لها على حمل السلاح والاستجابة لحي على الفلاح، لأن السلاح بحاجة إلى يد تقبض على الزند، وقلب مقبل على الله بصدق، يبحث عن النصر أو الشهادة.

وإذا أحسن المسلمون جهاد النفس قدموا نفوسهم رخيصة في سبيل الله، وحققوا لأمتهم ولأنفسهم مجداً وعزاً وكرامة، ولم يجوزا بلدة إلا سمعت بها الله أكبر تدوي في نواحيها.

وحين انشغل المسلمون اليوم بالملذات والشهوات وانتهاك المحرمات، سكن في نفوسهم هاتف الجهاد، ورضوا بالحياة الدنيا وزينتها على الآخرة وجنتها، فأصابهم من الذل والهوان ما أصابهم، من تسلط الأعداء على أرضهم وديارهم.

ثانياً: الجهاد بالنفس والمال واللسان

والجهاد بالنفس يتم بالخروج لمواجهة أعداء الله ومقابلتهم، ذلك أن أعداء هذا الدين لا يقفون موقفاً محايداً من أهل الإيمان، ولا يرضون لهم إقامة الإيمان في حياتهم وإيصاله إلى الناس، وهذه حقيقة أخبرنا بها العالم بخلقه تبارك وتعالى بنص آي القرآن، قال تعالى: (وَلاَ يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُواْ) (البقرة، /217) وفي تعبير الكتاب المبين بالمضارع الدال على الحال والاستقبال بيان للحقد الذي يعصر قلوبهم، والتصميم على العداوة المستمرة، يقول صاحب الكشاف: "هذا إخبار عن دوام عداوة الكفار للمسلمين، وإنهم لا ينفكون عنها حتى يردوهم عن دينهم" (Al-Zamakhshari , 1980).

ويقول سبحانه مبيناً نفسية هؤلاء الكافرين: (وَدُّواْ لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَاءً) (النساء/89) فغاية مناهم أن يعود المسلمون إلى الكفر بعد الإيمان "إنهم يودّون أن يكفر المؤمنون كما كفروا، ويتمنوا ذلك عناداً وغلوّاً في الكفر وتمادياً في الضلال" (Al-Shawkani , 1985)، ومن كانت هذه غايته، فلن يدخر وسعاً في الوقوف في وجه هذا الدين، ووضع المعوقات والحواجز والموانع أمام السالكين لهداه، لذا كان الجهاد بالنفس بعد فشل دعوتهم بالوسائل السلمية سبيل مهم لصد هذا الخطر.

فهذه النصوص القرآنية بينت حقيقة النوايا التي يبيتها هؤلاء، والأحقاد التي تنطوي عليها نفوسهم، فكان الجهاد بالنفس فرضاً على المؤمنين وضرورة حتمية بعد بذل السبل التي تمنع إراقة الدماء، للحفاظ على الإيمان وإيصال دعوة الرحمن إلى الناس، قال تعالى: (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تَكْرَهُواْ شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تُحِبُّواْ شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ) (البقرة، 216) وهذا الكره إنما حصل من حيث نفور الطبع عن القتال لما فيه من مؤنة المال، ومشقة النفس، وخطر الروح والخوف، وهذا لا ينافي الإيمان؛ لأن كراهة الطبع جبلية لا تنافي الرضاء بما كلف به الإنسان، فهو كالمريض الشارب للدواء البشع طلبا للشفاء (Al-Qasimi , 1995).

وأما الجهاد بالمال فيتم ببذله وإنفاقه في سبيل الله لإعداد المجاهدين، وتجهيز المقاتلين ، وبذل المال لا يقل أهمية عن بذل النفس، فبالمال يشترى السلاح والعتاد وبه تزود الجيوش بالغذاء واللباس والدواء، وما يحتاجونه من معدات تقيهم بأس الأعداء.

والمال وسيلة من وسائل الدفاع وإظهار القوة للعدو، وعدم استهانته بقوة المسلمين، حتى نمنع إغراء الأعداء بنا وتسهيل بغيتهم بالتسلط علينا، قال تعالى: (وَأَعِدُّواْ لَهُمْ مَّا اسْتَطَعْتُمْ مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدْوَّ اللهِ وَعَدُوَّكُمْ) (الأنفال، 60)

وربطت الآية بين القوة ورباط الخيل لبيان أهمية المال، ولذلك قرنت آيات القرآن الكريم في كثير من المواطن بين الجهاد بالنفس والجهاد بالمال، قال تعالى: (إِنَّ اللهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ) (التوبة، 111).

وإنك لتجد في كثير من الأحيان تقديم بذل المال على بذل النفس، لبيان أهمية إنفاقه "وذلك لأن المال عصب الحرب، وهو عظيم الخطورة في حركة الجهاد ووسائله ونجاحه" (Darwaza, 1998)، وسبيل واسع من سبل الإعداد والاستعداد، وبث الروح المعنوية لدى المجاهدين، من خلال ما يرونه من قوة بما لديهم من عدة وعتاد، قال تعالى: "انْفِرُواْ خِفَافاً وَثِقَالاً وَجَاهِدُواْ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللهِ ذلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ" (التوبة، 41)، والأمم اليوم ترصد الأموال الواسعة للدفاع والحرب حتى تأمن نفسها (Hijazi , 1982).

ويبين القرآن الكريم أن الضن بالمال عن الجهاد في سبيل الله سبب من الأسباب التي تعرض الأمة للهلاك، الأمر الذي يلزم المؤمنين بأن يقدموا أموالهم رخيصة في هذا السبيل، قال تعالى: (وَأَنْفِقُواْ فِي سَبِيلِ الله وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ) (البقرة، 195) وسبب نزول هذه الآية يؤكد هذه الحقيقة (Abu Dawood ,1977).

ولبيان فضل هذا السبيل في الجهاد يبين عليه الصلاة والسلام أن تجهيز المجاهدين بما يحتاجون من سلاح وعتاد وزاد وعدة ونفقة، وكفالة أهلهم والعناية بهم في غيابهم لبذل النفس في سبيل الله ميدان من ميادين الجهاد، لتجود بذلك النفوس بما لديها وتطيب بما تجود، قال عليه الصلاة والسلام: "من جهز غازياً في سبيل الله فقد غزا ومن خلف غازياً في سبيل الله بأهله بخير فقد غزا" (al-Bukhari ,1988).

وأما الجهاد باللسان: فيكون بإقامة الحجة على الكافرين، وكشف زيف المبطلين وزيادة حماس المقاتلين، الأمر الذي يبعث على الثبات والإقدام، ويشد من العزائم ويقوي الهمم، ويوهن نفوس الأعداء، ويضعف من معنوياتهم، يقول عليه الصلاة والسلام: "جاهدوا المشركين بأموالكم وأنفسكم وألسنتكم) (Abu Dawood, 1977).

وهذا الميدان له أثره في الحرب النفسية (Badr, 1974)، كونه يستهدف عقل الخصم وقلبه، مما يساعد في تحطيم إرادة العدو القتالية، وبالتالي هزيمته، فالشعارات والهتافات (Abu Dawood, 1977) ميدانها اللسان، ولها دور كبير في المعارك بما تحققه من أهداف: منها التعارف فيما بينهم حين التحام الصفوف، ومنها إثارة الانفعالات، والحماس في النفوس، ومنها ترويع العدو، وبث الرهبة والخوف في قلبه.

والجهاد باللسان ميدان له أثره في تفريق الأعداء وحلفائهم، ودور الصحابي الجليل نعيم بن مسعود الغطفاني ولسانه في غزوة الخندق (Bin Hisham , 1985)، يوم أن اجتمعت قريش والقبائل العربية الأخرى واليهود، لحصار المدينة المنورة، لا يخفى في تفريق وتشتيت الأحزاب.

والدفاع عن القرآن والسنة بالقلم، ورد مزاعم المبطلين والملاحدة والطاعنين ونقد الشبهات والأباطيل بالبرهان الصحيح، والدليل القويم، وتصحيح الأفكار المشوهة والخاطئة، شكل من أشكال الجهاد باللسان.

ولا يخفى علينا الموقف الدفاعي عن الإسلام باللسان الذي كان يقوم به الصحابي الجليل حسان بن ثابت رضي الله عنه، من خلال توجيه النبي عليه السلام له في الحديث الصحيح "عن البراء، رضي الله عنه، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم لحسان اهجهم، أو هاجهم – وجبريل معك" (Al-Bukhari ,1988).

وقد نبهنا عليه الصلاة والسلام إلى خطورة هذا الميدان وضرورة استخدامه الاستخدام الصحيح في مواقف عديدة من جهاده، منها يوم أن شاع نقض يهود بني قريظة عهدهم مع رسول الله، واتفاقهم مع الأحزاب، بعث عليه الصلاة والسلام سعد بن معاذ سيد الأوس، وسعد بن عباده سيد الخزرج مع مجموعة من الصحابة، ووجههم ونحن من بعدهم التوجيه الصحيح في استخدام اللسان كوسيلة جهادية لصالح المسلمين بقوله: "انطلقوا حتى تنظروا أحق ما بلغنا عن هؤلاء القوم أم لا، فإن كان حقاً فالحنوا لي لحناً أعرفه، ولا تفتوا في أعضاد الناس، وإن كانوا على الوفاء فيما بيننا وبينهم فاجهروا به للناس" (Bin Hisham , 1985) وفي هذا التوجيه النبوي يعلمنا ﷺ كيف يستخدم اللسان في ميدان الجهاد لصالح أمة الإسلام.

وعلى هذا فالواجب على الأمة الإسلامية وولاة أمرها الاهتمام بالجهاد والإعداد التام له في جميع الميادين والسبل مادياً بكل طاقة مادية، ونفسياً حتى لا تموت النفوس بالإهمال واليأس ، وفكرياً بأن لا يكون للإشاعة ونحوها مجال في تفتيت عضدها، وروحياً بأن تحكم صلتها بالله رب العالمين وتحسن الاعتماد عليه والوقوف بين يديه، وأن توقن بأن النصر من عنده دون سواه جل في علاه. ومتى حرص المسلمون على الجهاد في ميادينه وسلكوا سبيل الإعداد الصحيح فيه على الوجه الأكمل كان الجهاد بذلك وسيلة سلام، ترد بها الحقوق المسلوبة وتدفع عن المظلوم الظلم وتحقق للناس الخير والأمن بنشر دعوة الخير بينهم، وتحمي البيضة وتحرس وتحيي الأمة، وأبناء شهدائها الذين أحيوا أمتهم ببذل دمائهم والذود عن حماها، فكانوا بذلك أحياء عند الله حياة خالدة، فرحين بما أعده الله لهم من فضل ونعيم قال تعالى: (وَلاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُواْ فِي سَبِيلِ الله أَمْوَاتاً بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ * فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ الله مِن فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُواْ بِهِم مِّنْ خَلْفِهِمْ أَلاَّ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ) (آل عمران، /169– 170). فالجهاد يورث المؤمنين الحياة الأبدية في النعيم الدائم، وهو سبب بقاء باقي أفراد الأمة إذ لو تركوه لغلبهم العدو وقتلهم. (Al-Baydaw, 1986)

وكما أن إقامة الجهاد حياة كان تركه ضعفاً للأمة، وإهماله سبباً في وقوع المسلمين تحت سيطرة عدوهم يسومونهم سوء العذاب، بسلب خيرات أوطانهم، وتقييد حريتهم ، ودوس كرامتهم وامتهان عباداتهم، وقلب قوتهم ضعفاً ، وعزتهم ذلاً، يقول عليه الصلاة والسلام: "إذا تبايعتم بالعينة (Al-Zuhaili ,1986) وأخذتم بأذناب البقر، ورضيتم بالزرع وتركتم الجهاد سلط الله عليكم ذلاً لا ينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم" (Abu Dawood ,1977).

المبحث الثاني عقد المعاهدات لحسن الجوار والصلح مع الآخر:

أول معاهدة عقدها النبي صلى الله عليه وسلم فيما يتعلق بهذا الخصوص كانت بعد الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة مع اليهود، والتي كان من نصوصها "لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم ومواليهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم فإنه لا يوتغ (Al-Zamakhshari, 1979) إلا نفسه وأهل بيته... وأن على اليهود نفقتهم وعلى المسلمين نفقتهم، وأن بينهم النصر على من حارب أهل هذه الصحيفة، وأن بينهم النصح والنصيحة والبر دون الإثم وأن النصر للمظلوم" (Bin Hisham, 1985).

لقد عالج –عليه الصلاة والسلام– أمر اليهود في المدينة حيث نصت الصحيفة، وبينت ما يجب عليهم وما لهم، وهذا يبين أن الإسلام يقبل حوار دين آخر، ويحسن الجوار في دولته "والذي يظن أن الإسلام دين لا يقبل جوار دين آخر وأن المسلمين قوم لا يستريحون إلا إذا انفردوا في العالم بالبقاء والتسلط هو رجل مخطئ، بل متحامل جريء. فعندما جاء النبي –عليه الصلاة والسلام– إلى المدينة وجد فيها يهوداً توطنوا، ومشركين مستقرين، فلم يتخذ فكرة إلى رسم سياسة للإبعاد أو المصادرة أو الخصام، بل قبل وجود اليهود والوثيقة، وعرض على الفريقين أن يعاهدهم معاهدة الند، على أن لهم دينهم وله دينه" (Al-Ghazali, 1879) .

وبذلك يتضح لنا عظمة هذا الدين الإسلامي الحنيف الذي أرسى قواعد العدل، والمساواة والمثل العليا والقيم الخالدة، بين الناس مسلمين وغير مسلمين.

وأما المعاهدات التي تعقب الحروب بعد تمام الهزيمة وانتهاء العمليات الحربية، وفي أثناء الحرب أو قبل بدء الحرب لتفادي الحرب والاستمرار فيها (Al-Nawawi, 1978).

فهذه العهود لا تقبل الشريعة عقدها ما دام فيها شرط يحل حراماً، أو يحرم حلالاً وإنما تعقدها حال كونها لا تتعارض مع روح الدين الحنيف، وقد تكون المبادرة إليها أولاً من الأمة الإسلامية ما دام أن المصلحة تقتضي ذلك.

ولقد جاء القرآن يوجب على المسلمين حفظ عهودها والوفاء بها، ما دام الطرف الآخر ملتزماً بشروطها ونصوصها، فإذا أبرمت الدولة عقداً وجب الالتزام به واحترامه "وقد تشدد الإسلام في مسألة الوفاء بالعهود فلم يتسامح أبداً مع نقض العهود، لأنها قاعدة الثقة التي ينفرط بدونها عقد الجماعة ويتهدم، والنصوص القرآنية لا تقف عند حد الأمر بالوفاء والنهي عن النقض، وإنما تستطرد لضرب الأمثال وتقبيح نكث العهد، ونفي الأسباب التي يتخذها بعضهم مبررات" (Qutb ,1980)، قال تعالى: (وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ الله إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ الله عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ الله يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ * وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِن بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَاثاً تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلاً بَيْنَكُمْ أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ الله بِهِ وَلَيُبَيِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ) (سورة النحل، 91-92.)

فالأمة الإسلامية أمة تلتزم بمنهج لا يرضى بأن تداس الفضائل والخصال الحميدة مقابل المنفعة الدنيوية الرخيصة، بل ويحذر من عاقبة النقض من عقاب إلهي قال تعالى: (وَلاَ تَتَّخِذُواْ أَيْمَانَكُمْ دَخَلاً بَيْنَكُمْ فَتَزِلَّ قَدَمٌ بَعْدَ ثُبُوتِهَا وَتَذُوقُواْ السُّوءَ بِمَا صَدَدتُّمْ عَن سَبِيلِ الله وَلَكُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ * وَلاَ تَشْتَرُواْ بِعَهْدِ الله ثَمَناً قَلِيلاً إِنَّمَا عِنْدَ الله هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ) (النحل، 94-95) وبذلك فهي أمة مأمون جانبها لا ترضى بالغدر والخيانة ولا تسكت على الضيم والهوان.

النبذ على سواء للعهود:

إن منهج الله يقر الخدعة الحربية أثناء القتال والعمليات الحربية للتغلب على الأعداء وتحقيق النصر المرجو منهم، وهذا ما يتضح من موقفه –عليه الصلاة والسلام– مع نعيم بن مسعود (Al-Asqalani , 1982) يوم أن جاءه مسلماً في غزوة الخندق دون علم قومه ولا غيرهم، بقوله – عليه الصلاة والسلام– لنعيم: "ما استطعت أن تخذل عن الناس فخذل، قال نعيم: أفعل ولكن يا رسول الله أقول فأذن لي وقال: قل ما بدا لك فأنت في حل" (Al-Waqadi, 1989) ، وقوله – عليه الصلاة والسلام– (الحرب خدعة) (Abu Dawood ,1977).

فإذا عقدت العهود والمواثيق بين المسلمين فإنه لا تجوز الخدعة والغدر ولا الخيانة، ولكن هذا لا يمنع من أن تكون الدولة الإسلامية على درجة كبيرة من الجاهزية وأخذ الاحتياطات اللازمة، مخافة الغدر والخيانة من عدوها، الذي ينتظر الفرصة التي يتمكن بها من الانقضاض عليها، ويتربص بها الدوائر، (وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَّيْلَةً وَاحِدَةً) (النساء، 102).

ولما كان العدو لا يدين الحق ولا يلتزم بمبادئه السامية التي تأمر بالوفاء بالعهد فإنه يتوقع منه نقضها، والرمي بالمبادئ الرفيعة عرض الحائط، ومتى نقض هؤلاء العهد ، وثبت ثبوتاً قاطعاً، فإن الأمر لا يحتاج إلى إعلامهم بأننا نبذنا إليهم عهودهم ، فإن نقضهم بمثابة إعلام لهم بذلك، ومسيرة الرسول –صلى الله عليه وسلم– إلى فتح مكة دون إنذار أو إخبار، بنبذ العهد وفسخه شاهد لذلك (Bin Abdul –Barr, 1995).

وأما إذا كان ظهور النقض ظهوراً محتملاً بعلامات وبوادر تدل عليه، وقرائن تنذر به فإن الأمة الإسلامية تقطع عليهم طريق الخيانة قبل وقوعها، بإعلامهم أنها قد فسخت عهودهم، يقول تعالى: (وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ الله لاَ يُحِبُّ الخَائِنِينَ) (الأنفال، 58). فالمراد بنبذ العهد إليهم إعلامهم بفسخ العقد بسبب وقوع الخيانة منهم، وإلى هذا أشار الإمام البغوي (Al-Zarkali, 1978)

في تفسيره لقوله تعالى: (فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ) بقوله: "أعلمهم قبل حربك أنك قد فسخت العهد بينك وبينهم، حتى تكون أنت وهم في العلم بنقض العهد سواء، فلا يتوهموا أنك نقضت العهد بنصب الحرب معهم" (Al-Baghawi, 1995).

وفي النبذ طريق لتحقيق الأمن للأمة الإسلامية بقطع الطريق على المحاولين للخيانة قبل تماديهم فيها، وقد يكون ذلك باباً يدخل من خلاله الأعداء في دين الله أفواجاً من خلال ما يرونه من مبادئ سامية يلتزم بها اتباع هذا المنهج فتعصم الدماء ويحصل بذلك الحب والإخاء.

وفي النبذ للعهود بعد ظهور بوادر الغدر والخيانة من العدو يؤدي إلى عصمة دماء الأبرياء، الذين لا علاقة لهم في نقض العهود، التي يمكن أن تهدر دون ذنب بالهجوم من قبل الدولة التي يعتقدون أنها ما زالت على عهدها.

ثم إن الدولة التي نبذ إليها عهدها قد توضح بعض الأمور التي تثبت حسن نواياها، فيما صدر مما هو في ظاهره نقض للعهود والمواثيق، فتعصم بذلك دماء الناس من الهدر. وقد ترجم الصحابة هذه الأوامر والتعليمات ترجمة عملية في دولتهم، فكانوا أحرص الناس على الوفاء، يروي أبو داوود في سننه" كان بين معاوية وبين الروم عهد، وكان يسير نحو بلادهم حتى إذا انقضى العهد غزاهم، فجاء رجل على فرس أو برذون وهو يقول الله أكبر الله أكبر وفاء لا غدر، فنظروا فإذا عمرو بن عبسة (Al-Asqalani , 1982) فأرسل إليه معاوية فسأله، فقال سمعت رسول اله –صلى الله عليه وسلم– يقول: من كان بينه وبين قوم عهد فلا يشدّ عقدة ، ولا يحلها حتى ينقضي أمرها، أو ينبذ إليهم على سواء" (Abu Dawood, 1977).

المبحث الثالث: تنظيم العلاقات الخارجية حال السلم وفي حال الحرب

نظمت الشريعة الإسلامية علاقة الأمة مع الدول الأخرى، في جانبي السلم والحرب على شكل في غاية الدقة.

المطلب الأول تنظم العلاقات حال السلم:

إن الأصل في علاقة الأمة الإسلامية بغيرها من الدول السلم، وأما الحرب فهو أمر طارئ، وذلك لأن طبيعة الدين الذي تدين به هذه الأمة والمنهج الذي تسلكه ما جاء لإراقة الدماء، وإنما جاء ليحقق للبشرية الخير والنماء، فقد جاء المنهج ومنذ البداية بدعوة الناس بالحجة القاطعة، والموعظة الحسنة "فالدعوة إلى الإسلام تكون أولاً بالحجة والبرهان، لا بالسيف والسنان" (Al-Zuhaili, 1981) ولذا قام الكفار بمقاومة المنهج بالسيف لما عرفوا ضعف حجتهم، وظلمة برهانهم وإشراق حجته ونصوعها "فقد جرّد لهم الحجة أوّلا، والسيف آخراً، فلم يعارضوا إلا السيف وحده.. فما أعرضوا عن معارضة الحجة إلا لعلمهم أنّ البحر قد زخر" (Al-Zamakhshari ,1980).

فالقرآن يحيي في نفوس أتباعه قضية الاستسلام لله رب العالمين، قال تعالى: (يأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلاَ تَتَّبِعُواْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ) (البقرة، 208). وذلك لأنهم متى استسلموا بكليتهم في صغير أمرهم وكبيره من قول أو عمل فإنهم يعيشون في حياة كلها سلام،

سلام مع النفس والضمير، بالطمأنينة والاستقرار النابع عن الالتزام بمنهج الله، وسلام مع الناس والأحياء بالإسلام.

إن الأمة التي تقوم على أساس الاستسلام لله رب العالمين تكون غايتها مستمدة من غاية المنهج الإلهي، وهي إخراج الناس من الظلمات إلى النور، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الدنيا والآخرة، فلا يكون هدفها إراقة الدماء، ولا السيطرة والاستيلاء على خيرات البلاد وموارد العباد، كما هو حال الدول الاستعمارية التي تقوم على أساس مناهج وضعية ظالمة. وإنما يكون الهدف هو تحقيق مصلحة البشرية جمعاء، بردها إلى نور الهدى.

الدولة التي ترعاها أمة الإسلام يؤمن جانبها من الغدر والخيانة، لأن ذلك أمر يرفضه كتاب ربنا الذي ندين به، قال تعالى: "وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ الله إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ الله عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ الله يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ" (النحل، 91).

فالاتفاقات السياسية، والزراعية، والتجارية، والصناعية التي تعقدها هذه الأمة مع الدول الأخرى يلزمها المنهج بالوفاء بها، ما دام الطرف الآخر محافظاً عليها، راع لحرمتها متمسكاً بمبادئها، وما دام أن هذه المبادئ والشروط لا تحل حراماً، ولا تحرم حلالاً.

لقد وصل حرص منهج الله الذي تدين به دولة الإسلام على السلام أن استثنى من القتل المنافقين، الذين امتنعوا عن الهجرة وبقوا في دار الكفر يتآمرون مع أعداء المسلمين، من يلجأ منهم إلى معسكر بينه وبين الأمة الإسلامية عهد مهادنة، أو ذمة، واستثنى كذلك الذين اختاروا الحياد بين المسلمين وبين المحاربين لهم، فلا هم يحاربون مع المؤمنين، ولا هم يقفون إلى صف قومهم من المحاربين، قال تعالى: (فَمَا لَكُمْ فِي الْمُنَافِقِينَ فِئَتَيْنِ وَالله أَرْكَسَهُمْ بِمَا كَسَبُواْ أَتُرِيدُونَ أَن تَهْدُواْ مَنْ أَضَلَّ الله وَمَن يُضْلِلِ الله فَلَن تَجِدَ لَهُ سَبِيلاً * وَدُّواْ لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَاءً فَلاَ تَتَّخِذُواْ مِنْهُمْ أَوْلِيَاءَ حَتَّى يُهَاجِرُواْ فِي سَبِيلِ الله فَإِنْ تَوَلَّوْاْ فَخُذُوهُمْ وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ وَلاَ تَتَّخِذُواْ مِنْهُمْ وَلِيّاً وَلاَ نَصِيراً * إِلاَّ الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِّيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَن يُقَاتِلُونَكُمْ أَوْ يُقَاتِلُواْ قَوْمَهُمْ وَلَوْ شَاءَ الله لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَاتَلُوكُمْ فَإِنِ اعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَاتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْاْ إِلَيْكُمُ السَّلَمَ فَمَا جَعَلَ الله لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلاً) (النساء، 88-90).

يقول صاحب الظلال مبيناً مدى حرص المنهج الإلهي على تحقيق السلام والأمن في حياة الناس: "ويبدو في هذا الحكم اختيار الإسلام للسلم حيثما وجد مجالاً للسلم، لا يتعارض مع منهجه الأساسي من حرية الإبلاغ، وحرية الاختيار، وعدم الوقوف في وجه الدعوة بالقوة مع كفالة الأمن للمسلمين، وعدم تعريضهم للفتنة أو تعريض الدعوة الإسلامية ذاتها للتجميد والخطر (Qutb ,1980).

وتأكيداً على هذا الجانب والرغبة فيه، بين المنهج الإلهي موقف الأمة الإسلامية ممن مال إلى السلم وطلبه منها، حيث أمر بقبول السلم من غير المسلمين إذا استسلموا وطلبوا المسالمة والموادعة (Al-Qurtubi , 1985)، فقال سبحانه: (وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى الله إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) (الأنفال/61).

يقول الإمام الفخر الرازي عند تفسير هذه لآية: "اعلم أنه لما بين ما يرهب به العدو من القوة والاستظهار بين بعده أنهم عند الإرهاب إذا جنحوا أي مالوا إلى الصلح فالحكم قبول الصلح" (Al-Razi , 1983).

وقد يكون الميل إلى السلم والمبادرة إليه من الدولة الإسلامية، ما دام أن المصلحة في ذلك "فإن كان للمسلمين مصلحة في الصلح لنفع يجتلبونه أو ضرر يدفعونه، فلا بأس في أن يبدأ المسلمون إذا احتاجوا إليه" (Al-Qurtubi, 1985).

ويشهد لهذا الأمر موقفه –عليه الصلاة والسلام– في الخندق حيث كان اقتراحه أن يعرض على غطفان ثلث ثمار المدينة على أن يرجعوا عنهم، ويتركوا الأحزاب (Bin Hisham, 1985).

إذن فإن الدولة الإسلامية هي دولة السلام وهي دولة الإنسانية، ولكنه ليس سلام الضعف والهزيمة، وإنما هو السلام الذي يحيي الحق ويبطل الباطل، والسلم الذي يدعو إليه الإسلام هو السلم الذي يتعاون فيه الجميع على خدمة الإنسانية، مع العزة والقوة دون ذلة واستخذال، وهو السلام الذي يخيم عليه سلطان الحق، ويرفرف على ألوية العدل والأمن، ولا يعكر صفوه ظلم الباطل، أو ظلامه" (Ghosheh ,1990).

المطلب الثاني تنظيم العلاقات حال الحرب:

لقد جاء الدين الإسلامي بالحجة والبرهان قبل إشهار السيف والسنان، فلا تخوض الأمة الإسلامية الحرب ولا تلجأ إليها إلا بعد نفاذ جميع السبل السلمية التي يقرها المنهج لإزالة الخلاف، وردم الهوة، فكان التوجيه النبوي: "يا أيها الناس لا تتمنوا لقاء العدو، وسلوا الله تعالى العافية، فإذا لقيتموهم فاصبروا" (Abu Dawood ,1977).

والقتال إنما شرع لغايات سامية نبيلة، فلم يشرع للانتقام والتشفي واستغلال الأمم، ولم يشرع لامتصاص خيرات العباد، لذا جاءت الآيات واضحة في بيان واجب الدولة بعد نتيجة الحرب من تحقيق العبودية لله، وإقامة الخير والأمر به، وإزالة السوء من الطريق، قال تعالى: "الَّذِينَ إِنْ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الأَرْضِ أَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَاتَوُاْ الزَّكَاةَ وَأَمَرُواْ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْاْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَلله عَاقِبَةُ الأُمُورِ" (الحج، /41) .

ولم يؤذن به لبسط السلطان والنفوذ والاستعلاء في الأرض لجنس، أو طائفة وإنما لنصرة دين الله، بدفع الظلم والعدوان، وحماية الدولة، وتحقيق حرية الدين وانتشاره ومنع الفتنة، قال تعالى: "وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ كُلُّهُ لله فَإِنِ انْتَهَوْاْ فَإِنَّ الله بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ * وَإِن تَوَلَّوْاْ فَاعْلَمُواْ أَنَّ الله مَوْلاَكُمْ نِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ" (الأنفال، 39–40).

ومن هنا جاء القرآن ناهياً المؤمنين من أن يكون قتالهم بطراً ، وتعجباً بالقوة واستخداماً لها في غير حدودها (وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَارِهِم بَطَراً وَرِئَاءَ النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ الله وَالله بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ) (الأنفال، 47)، فهو قتال لتحقيق طاعة، والأمة المؤمنة إنما تخرج للقتال، وتخرج لتحطيم القوى التي تغتصب حق الله في تعبيد العباد له وحده، والتي تزاول الألوهية في الأرض بمزاولتها للحاكمية –بغير إذن الله وشرعه– وتخرج لإعلان تحرير الإنسان في الأرض من كل عبودية لغير الله، تستذل إنسانية الإنسان وكرامته، وتخرج لحماية حرمات الناس وكراماتهم وحرياتهم، لا للاستعلاء على الناس واستعبادهم، والتبطر بنعمة القوة باستخدامها الاستخدام المنكر، وتخرج متجردة من حظ نفسها في المعركة جملة، فلا يكون لها من النصر والغلب إلا تحقيق طاعة الله في تلبية أمره بالجهاد، وفي إقامة منهجه في الحياة (Qutb, 1980).

والأمة الإسلامية لا تبدأ الحرب المفاجئة للعدو على حين غرة قبل سابق إنذار لأنه قد يصلح أمر تلك الدولة بغير الحرب وحتى لا يذهب فيها أبرياء من الذين يرغبون في الإسلام في تلك الدولة فيفاجئون في ديارهم بالقتل قبل تمكنهم من الإسلام "فمن الواجب المحتم في الإسلام تنبيه العدو والإعذار إليه قبل البدء بالأعمال الحربية وذلك بإنذاره إنذاراً نهائياً متكرراً مدة ثلاثة أيام على الأقل ويتضمن هذا الإنذار التخيير بين ثلاثة أشياء:

1. اعتناق للإسلام.
2. الخضوع لدولته.
3. القتال (Al-Nawawi, 1978).

فإذا كانت الحرب هي السبيل لدفع الاعتداء ومنع الفتنة، ونشر كلمة الخير فعلى الدولة أن تخيرهم بلسان قائدها بين هذه الأمور، ليعلم أن هذه الدولة لا تريد أرضاً فتستعمرها ولا بشراً لتستعبدهم، وإنما تريد إخراج العباد من ظلمة الكفر وجور الأديان إلى نور وعدل الإسلام.

وهذا الإنذار والتخيير يستثنى منه الذين ينقضون العهود التي أبرموها مع دولة الإسلام، فبعد التأكد من نقضها لا حاجة للإنذار كونهم السبب في نشوبها، قال تعالى: "إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ الله الَّذِينَ كَفَرُواْ فَهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ * الَّذِينَ عَاهَدْتَّ مِنْهُمْ ثُمَّ يَنقُضُونَ عَهْدَهُمْ فِي كُلِّ مَرَّةٍ وَهُمْ لاَ يَتَّقُونَ * فَإِمَّا تَثْقَفَنَّهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِم مَّنْ خَلْفَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ"(الأنفال،/ 55-57) ، وقتالهم هنا تأديباً لهم ، وليكونوا عبرة لمن يعتبر.

يقول الإمام الألوسي: (فشرد بهم من خلفهم) افعل بهؤلاء الذين نقضوا عهدك فعلاً من القتل والتشكيل العظيم يفرق عنك، ويخافك بسببه من خلفهم، ويعتبر به من سمعه (Al-Alousi, 1978)، وهذا ما كان من موقفه –عليه الصلاة والسلام– في فتح مكة، إذ لما نقضت قريش عهدها ووقفت سنداً لبني بكر على بني خزاعة حلفاء النبي –صلى الله عليه وسلم– سار إليهم –عليه الصلاة والسلام– دون سابقة إنذار.

ويبين المنهج الإلهي حكم المشرفين على النقض بعد بيان من نقضوا العهد فعلاً بأن هؤلاء تنبذ إليهم عهودهم ، ويخبرون علناً بأنه قد قطع ما بينهم وبين المؤمنين من عهود "وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ الله لاَ يُحِبُّ الخَائِنِينَ" (الأنفال،/ 58).

والأمة الإسلامية تلتزم بحماية رسل وسفراء الدولة الأخرى لها حال السلم والحرب ، وذلك لأن الرسول مبلغ لما أرسل به من قبل من أرسله ، ولذا كان جواب المصطفى –عليه الصلاة والسلام– لرسولي مسيلمة الكذاب: "لولا أن الرسل لا تقتل لضربت أعناقكما" (Abu Dawood , 1977).

وإذا بدأ العدو بالحرب أعلنت القيادة التعبئة العامة، والنفير في سبيل الله دفاعاً عن حمى دولة يدين رعاياها بالاستسلام لله رب العالمين، واستجابة لأمره تعالى: (وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ الله الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ الله لاَ يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) (البقرة/ 190.).

المطلب الثالث: مثالية المنهج الرباني في حروبه:

وإذا وقعت الحروب بين الأمة وغيرها من الدول فإن الدستور الخالد يقرر لها أحكاماً مثالية تحقق خير الإنسانية، تخفيفاً من وطأتها على الإنسان، وتجنباً لكل سوء أو إيذاء دون مصلحة أو سبب.

نعم إن الأمة الإسلامية تحرص على تحقيق النصر ونيل الفوز لكنها مع ذلك لا تصادم مبادئ الأخلاق الإسلامية، حيث تقتصر بها على قدر الضرورة والحاجة فهو منهج يلزم أتباعه بالآتي:

أولاً: لا يجيز المنهج لجنود الأمة الإسلامية في قتالهم قتل صبي، أو امرأة أو شيخ هرم من غير المحاربين، ولذا كانت وصية أبي بكر الصديق لجنده اقتداءً برسول الله: "لا تقتلنّ امرأة ولا صبياً ولا كبيراً ولا هرماً ، ولا تقطعن شجراً مثمراً ولا تخربن عامراً، ولا تعقرن شاة ولا بعيراً إلا لمأكلة ، ولا تحرقن نخلاً ولا تغرّقنه ولا تغلل ولا تجبن" (Bin Anas , 1986).

ثانياً: حرم المنهج الرباني المثلة في القتلى احتراماً لكرامة الإنسان إذ إنه بعد موته أفضى لما عمل، فقد أخرج الحاكم عن أبي هريرة رضي الله عنه في سبب نزول قوله تعالى: (وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ* وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلاَّ بِالله وَلاَ تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلاَ تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ) (النحل،/126–127). أن النبي صلى الله عليه وسلم نظر يوم أحد إلى حمزة وقد قتل ومثل به، فرأى منظرا لم ير منظرا قط أوجع لقلبه منه ولا أوجل فقال: رحمة الله عليك، قد كنت وصولا للرحم، فعولا للخيرات، ثم حلف وهو واقف مكانه: والله لأمثلن بسبعين منهم مكانك، فنزل القرآن وهو واقف في مكانه لم يبرح: { وَإِنْ

عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ} حتى ختم السورة، وكفّر رسول الله صلى الله عليه وسلم عن يمينه، وأمسك عما أراد" (Al-Hakim, 1985).

لقد جاء النهي صريحاً من الرسول –صلى الله عليه وسلم– في وصيته لجنده بقوله –عليه الصلاة والسلام: "اغزوا باسم الله في سبيل الله، تقاتلون من كفر بالله لا تغلوا ولا تغدروا ولا تمثلوا ولا تقتلوا وليداً" (Bin Anas, 1986).

ثالثاً: لا يجيز الدين الحنيف لجنده انتهاك الأعراض ولا التخريب لغير ضرورة تتطلبها العمليات الحربية، كضرورة ما حصل من أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بقطع النخيل الذي كان يستغله بنو النضير في التسلل ونحوه حال المحاصرة ، وجاءت الآيات تبارك هذه الخطوة (مَا قَطَعْتُمْ مِّن لِّينَةٍ أَوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أُصُولِهَا فَبِإِذْنِ الله وَلِيُخْزِيَ الْفَاسِقِينَ) (الحشر/ 5). وذلك أن بني النضير عابوا على الرسول وأصحابه هذا الفعل، (فقالوا: يا محمد قد كنت تنهى عن الفساد في الأرض فما بال قطع النخيل وتحريقها؟ فنزلت الآية: (Al-Alousi, 1978) قوله تعالى (مَا قَطَعْتُمْ مِّن لِّينَةٍ) وهذا يدل على جواز الهدم والقطع والإحراق لديار الكفر، ما دامت المصلحة تقتضي ذلك وما دام أنه لا يتحقق النصر بضرر أخف من ذلك.

رابعاً: أما الأسرى الذين يؤخذون من المعركة فإن الأمة الإسلامية لا تمتهن كرامتهم ولا تكلفهم ما لا يطيعونه وإنما تحرص على تقديم الطعام واللباس لهم، وتجيز العفو عنهم أو فداؤهم قال تعالى: (فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُواْ فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّى إِذَا أَثْخَنتُمُوهُمْ فَشُدُّواْ الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً) (محمد، /4)

خامساً: إذا وقعت العهود والمواثيق بين الأمة الإسلامية وغيرها من الدول فإنها تلتزم بهذه العهود وتلك الشروط، فلا تغدر ولا تخون، وإنما تحافظ على ما شرطته على نفسها ما دام الطرف الآخر محافظاً عليه، فإذا أخل به نبذت له عهوده وجعلته عبرة لمن خلفه، لأنها أمة تتدفق عزة وكرامة فلا تقيم على ضيم، ولا ترضى بالضعف والهزيمة.

الخاتمة:

وقد توصلت من خلال هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1-الجهاد في الشريعة وسيلة للذود عن حمى الإسلام ، ومنع الفساد والأقدام الملوثة بالرجس والنجس من وطئ الديار، وحماية العقيدة السمحة من أن يصل إليها الحاقدون.

2- الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم من الدول هو السلم وأما الحرب فهو أمر طارئ ، وذلك لأن طبيعة الدين الذي تدين به هذه الأمة، والمنهج الذي تسلكه ما جاء لإراقة الدماء، وإنما جاء ليحقق للبشرية الخير والنماء.

3- الجهاد في الشريعة سبيل من السبل التي تسلك للدفاع عن الضعفاء والمظلومين من المسلمين .

4-لا يجيز الإسلام لجنوده في قتالهم قتل صبي أو امرأة أو شيخ هرم من غير المحاربين، ولا المثلة في القتلى، احتراماً لكرامة الإنسان، ولا انتهاك الأعراض ولا التخريب لغير ضرورة تتطلبها العمليات الحربية.

5-إذا كانت الحرب هي السبيل لدفع الاعتداء ومنع الفتنة ونشر كلمة الخير فإن شريعتهم لا تريد أرضاً فتستعمرها ، ولا بشراً لتستعبدهم ، وإنما تريد إخراج العباد من ظلمة الكفر وجور الأديان إلى نور وعدل الإسلام.

6- ضرورة عودة الأمة للجهاد وطلب الاستشهاد في سبيل الله، حتى لا تعرض نفسها بسبب تركه والركون إلى الدنيا للهلاك.

7- الجهاد في الشريعة له غاية رئيسية سامية وهي أنه في سبيل الله، الأمر الذي يجعل هذه الوسيلة أداة لتحقيق الخير البشرية.

8- ميادين الجهاد تشمل جميع أنواع السعي وبذل الجهد لإعلاء كلمة الله ونشر دينه.

9- جاء الدين الإسلامي بالحجة والبرهان قبل إشهار السيف والسنان، فلا يخوض المسلمون الحرب ولا يلجئون إليها إلا بعد نفاذ جميع السبل السلمية، التي أقرها منهج الله لإزالة الخلاف وردم الهوة.

10- الأسرى الذين يؤخذون من المعركة في الجهاد لا تمتهن كرامتهم، ولا نكلفهم ما لا يطيعون، وإنما نحرص على تقديم الطعام واللباس لهم، ويمكن العفو عنهم أو فداؤهم.

References:

Ibn Hajar, A. (1982) Injury in the discrimination of companions. Press of happiness. Egypt.

A son of Abdul-Barr, Yusuf, (1995), Aldder in the abbreviation of Al-Maghazi and Sir. Egyptian Ministry of Awqaf. Cairo.

Ibn Katheer, I. (1980), Interpretation of the Great Quran. Egypt.

Ibn Anas, M. (1986), Mawtah of Imam Malik. Mustafa Al - Halabi Printing Press. Egypt.

Ibn Taymiyah, A. (1983), Slavery Islamic Office. Beirut.

Ibn Fares, A. (1980), Dictionary of Language Standards. Arab Writers Union.

Ibn Hisham, Abdul Malik, (1985), biography of the Prophet Mustafa Halabi, Cairo.

Abu Dawood, Suleiman, (1977), Sunan Abu Dawood. Arab Book House Beirut.

Alousi, Mahmoud, (1978), the spirit of meanings in the interpretation of the Great Quran and the sevenfold. Dar El Fikr, Beirut.

Bukhari, Ismail, (1988), Sahih Bukhari explain Sindi. Arab Heritage Revival House. Cairo.

Badr, Ahmed, (1974), communication with the masses and international publicity. House of Science. Kuwait.

Al-Baghawi, Hussein, (1997), download features in the interpretation of the Koran. Dar Taiba, Riyadh.

Bo Sukhailah, Muhammad, (1985), Rulings of Jihad in Islam. The farmer ran Kuwait.

The Oval, Abdullah, (1986), download lights and mysteries of interpretation (Tafseer al-Baydawi, Dar al-Fikr, Beirut.

Al-Jarjani, Ali, (1985), Dictionary of definitions. Dar al-Qadayla, Cairo.

Jamal, Ahmad, (1978), Jihad in Islam. World Association Publications. Riyadh.

Al-Hakim, Muhammad, (1985), Al-Mustaqraq on Al-Saheehayn, The Scientific Book House. Beirut.

Hijazi, Muhammad, (1982) clear interpretation. The Generation House. Beirut.

Khatib, Abdul Karim, (1987), the Koranic interpretation of the Koran. Arab Thought House. Cairo.

Darwazah, Muhammad, (1998), Jihad for the sake of Allah. The Modern Library.

Al-Razi, Ziauddin Omar, (1983), the great interpretation and the keys of the unseen. Dar Al Fikr. Beirut.

Reza, Muhammad, (1979), interpretation of the Koran (interpretation of Manar). House knowledge, Beirut.

Zuhaili, Wahba, (1986), Islamic jurisprudence and evidence. Dar Al-Fikr, Beirut.

Al-Zuhaili, Wahba, (1975), the enlightening interpretation of the doctrine, Shariah and methodology. Contemporary Thought House. Damascus.

Al-Zahili, Wahba, (1981), International Relations in Islam compared to Modern International Law. , Mission Foundation. Beirut.

Zirkali, Khairuddin, (1978), the flags. House of science for millions. Beirut.

Zmakhshari, Mahmoud, (1980), the search for the facts of the mystery of download. House knowledge, Beirut.

Al-Zamakhshari, Mahmood, (1979) The Essence of Al-Barajah. Beirut.

Shawkani, Muhammad, (1985), open the omnipotent collector between the novelist and know-how of the science of interpretation. Knowledge House. Beirut.

Abbas, Fadl, (1987), Selected Khamasat in the self-discipline of the Emirate.

Al-Ghazali, Muhammad, (1977), Jurisprudence of the Biography. Beirut.

Ghosheh, Abdullah, (1990), The Islamic State is a Humanitarian State. Dar Al Fikr. Damascus.

Al-Qasimi, Muhammad, (1957), the virtues of interpretation. House of revival of Arabic books. Beirut.

The Holy Quran

Al-Qurtubi, Muhammad, (1985), the whole of the provisions of the Koran. Arabic Book House. Cairo.

Qutb, S. (1980), in the shadow of the Koran. Dar Al Shorouk, Beirut.

Mustafa, Ibrahim, (1986), the Medieval Dictionary. Dar Al Dawa, Turkey.

Al-Nawawi, Abdul Khaliq, (1978) International relations and judicial systems in Islamic law. Arabic Book House. Beirut.

Al-Waqadi, Muhammad, (1989), Book of the Maghazi. Dar Al - Alami. Beirut.

Yassin, Muhammad, (1981), Jihad (Mayadeenah methods) Al-Aqsa Library, Amman

دراسة تحليلية لمضمون رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية للفترة (1983– 2013)

حسن علي بني دومي *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مضمون رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم والمجازة في جامعتي اليرموك والأردنية خلال الفترة (1983– 2013)، وذلك في ضوء المتغيرات البحثية الآتية: الجامعة والنوع الاجتماعي للطالب الباحث، والموضوعات التربوية التي تناولتها تلك الرسائل، والمتغيرات التابعة التي تناولتها، ومناهج البحث التي استخدمتها، وكذلك مجتمعات الدراسة التي تناولتها. تكونت عينة الدراسة من (217) رسالة ماجستير، منها (145) رسالة في جامعة اليرموك و(72) رسالة في الجامعة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذكور على الإناث من حيث اهتمامهم بالدراسات العليا في علم تكنولوجيا التعليم، وأن أكثر الموضوعات التي اهتمت بها الرسائل كانت: الحاسوب والبرمجيات التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، والإنترنت والمواقع الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التوالي. وفيما يتعلق بالمتغيرات التابعة فقد أظهرت نتائج التحليل أن متغير التحصيل نال القدر الأكبر من الاهتمام، ثم تلاه واقع الاستخدام، ثم الاتجاهات، فالكفايات، وأن هناك بعضاً من المتغيرات لم تنل الاهتمام الكافي مثل: التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والتفكير الرياضي وحل المشكلات. وبينت النتائج أن البحوث الوصفية هي الأكثر استخداما في الرسائل المحللة تليها البحوث التجريبية ثم دراسة الحالة.

الكلمات الدالة: دراسة تحليلية، رسائل الماجستير، تكنولوجيا التعليم، الجامعات الأردنية.

* **كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.**

تاريخ تقديم البحث: 22 /5/ 2016م. تاريخ قبول البحث: 6 /3/2017م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

Analytical Study for Master Theses Specialized in Instructional Technology at Jordanian Universities (1983 - 2013)

Hassan Ali Bani Domi

Abstract

This study aimed to analyze the content of master theses specialized in the field of instructional technology which were approved in both Yarmouk and University Jordan, during the period of (1983-2013), and that through following variables: the university and the gender of the student researcher, educational topics addressed by the study, dependent variables, research methods, and communities addressed by the study. The sample consisted of (217) master theses, including (145) at Yarmouk university and (72) at. The results of the study showed superiority of males to females in their interest in educational technology in graduate studies, and the most topics that those studies focused on them: computer and educational software, educational technology, internet and websites, e-learning, and information and communication technology. With regard to dependent variables, the results of the analysis showed that achievement variable has a great deal of attention, then the reality of use, then attitudes, then qualifications, and there were some variables that have not received sufficient attention: creative thinking, critical thinking, mathematical thinking, and problem solving. The results also showed that descriptive researches are the most commonly used in the analyzed studies, the empirical researches, and then case study research.

Keywords: Analytical Study, Master Thesis, Instructional Technology, Jordanian Universities

المقدمة:

يعد البحث التربوي جزءاً لا يتجزأ من البحث العلمي، فهو يستند إلى المبادئ والمقومات التي يقوم عليها البحث العلمي بصفة عامة. وتبدو الحاجة اليوم للبحوث التربوية أكثر منها في أي وقت مضى، نتيجة للتغيرات والتطورات السريعة التي نشهدها من عولمة، وانفجار معرفي، وتقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودور البحث التربوي ضروري للحصول على معرفة دقيقة تكفل التطوير، والتعديل المناسب في الميدان التربوي (Al-Omari & Nawafleh, 2011).

وتعد الرسائل الجامعية إحدى المؤشرات الرئيسة للحكم على واقع البحث العلمي في أي بلد، فهي أحد أوعية المعرفة الأساسية، وتمثل أعمالا بحثية علمية وربما أصيلة، وتكمن أهميتها في كونها تعد من قبل طلبة مدربين على أساليب البحث العلمي، فضلا عن الرقابة الأكاديمية التي يحضون بها، حيث يقومون بإعداد رسائلهم تحت إشراف أكاديميين متخصصين خبراء في مجال البحث العلمي، مما يجعل هذه الأعمال البحثية أكثر نضجا وموثوقية (Al-Rawadieh, 2011).

إن البحث في مجال تكنولوجيا التعليم هو أحد ميادين البحث التربوي، فقد شهد هذا المجال تطورا كبيرا خلال الفترة الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فقد لوحظ زيادة كبيرة في كم البحوث التي أجريت في مجال تكنولوجيا التعليم على المستويين المحلي والعالمي، وهذه الزيادة ليست في الكم فقط ولكن أيضا في الكيف، فقد تنوعت مناهج البحث المستخدمة بها، وتعددت المتغيرات التي تناولتها، سواء أكانت متغيرات مستقلة أم متغيرات تابعة، وتنوعت المراحل الدراسية التي أجريت بها هذه البحوث، كما تنوعت وتعددت مجالات هذه البحوث أيضا (Hassan, 2006). فتكنولوجيا التعليم أصبحت علما له دراساته وبحوثه الخاصة، وهي ذات أثر كبير في تطوير التعليم وتحسينه (Alqadi, 1998). وتعرّفه لجنة تكنولوجيا التعليم عام 1970 بأنه: عملية منهجية منظمة في تصميم وتنفيذ وتقويم كامل عملية التعليم والتعلم، في ضوء أهداف محددة، تقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة، وتستخدم كافة المصادر المتاحة البشرية وغير البشرية، للوصول إلى تعلُّم أكثر فاعلية وكفاية. كما تعرّفه جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا عام 1994 بأنه: علم يبحث في النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم (Seels & Richey, 1998).

وترتبط متغيرات بحوث تكنولوجيا التعليم بالأبعاد المختلفة للعملية التعليمية، فهي تستهدف بالضرورة البحث عن الحالات التي يمكن أن تزداد فيها فاعلية مصادر التعلم وكفاءتها، وهذا ما يجعل هذه النوعية من البحوث ذات صلة وثيقة بمتغيرات تصميم مصادر التعلم وإنتاجاها واستخدامها وإدارتها وتقويمها، وبيان دورها في التغلب على مشكلات التعلم الإنساني (Abdel Moneim, 1998; Hassan, 2006).

وتعدّ برامج الدراسات العليا عماد البحث العلمي في الجامعات وإحدى دعائمه الأساسية، بسبب البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا وخاصة الدكتوراه ضمن هذا السياق. ومن هذا المنطلق سعت العديد من الجامعات العريقة في العالم إلى التوسع في برامج الدراسات العليا، واستيعاب مزيدٍ من الطلاب فيها؛ لما لذلك من انعكاسات كبيرة على منظومة البحث والتطوير في الجامعة (Maala, 2012).

وفي الأردن قامت العديد من الجامعات الرسمية بفتح برامج للدراسات العليا، خاصةً في كلية العلوم التربوية، حيث كانت البداية في الجامعة الأردنية، تلتها جامعة اليرموك، ثم جامعة مؤتة.

وبالرغم من تعدد برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وما رافق ذلك من أعداد ضخمة للرسائل الجامعية التي أجيزت خلال العقود الماضية، إلا أن الدراسات التي أجريت حول تلك الرسائل بهدف وصفها أو تحليل مضامينها لا تزال محدودة في كمها ونوعها، ولا بد من إجراء العديد من الدراسات للوقوف على طبيعة هذا الإنتاج العلمي والفكري الضخم، مما يشكل خطوة مهمة في مجال نقد وتصحيح مسيرة البحث العلمي في جامعاتنا، كما أن إجراء مثل هذه الدراسات يمكن أن يكشف عن الفجوات البحثية ومواطن الخلل التي تعتري ذلك الإنتاج، مما قد يسهم في توجيه الجيل الجديد من الباحثين وطلبة الدراسات العليا إلى سد تلك الفجوات وتجاوز أسباب الخلل (Al-Rawadieh, 2011). وتوجيه طلبة الدراسات العليا في اختيار القضايا والمشكلات الملحة والأكثر جدة وأهمية وتجنب تكرار الموضوعات البحثية السابقة. وبناءً على ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتحليل رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس الجامعي زيادة عدد البحوث والرسائل الجامعية في مجال تكنولوجيا التعليم خلال التسعينات من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الواحد والعشرين، بسبب فتح برامج الدراسات العليا في تخصص تكنولوجيا التعليم في بعض الجامعات الأردنية، بالإضافة إلى توجه بعض طلبة الدراسات العليا في التخصصات المختلفة في قسم المناهج والتدريس إلى كتابة رسائلهم الجامعية في مجال تكنولوجيا التعليم، مما أدى إلى التكرار والتشابه بين العديد من هذه البحوث، لذلك فكر الباحث في رصد الرسائل الجامعية في علم تكنولوجيا التعليم وتحليلها لتقديم دليل يبين الموضوعات والمجالات المبحوثة وتوجيه طلبة الدراسات العليا إلى موضوعات ومشكلات جديدة يمكن أن تسهم في رفع سوية هذا المجال وتحسينه، والتنسيق بين الكليات المهتمة بهذا المجال لعدم التكرار والاستفادة من هذه الرسائل في إجراء البحوث المستقبلية. وبالتحديد فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الرسائل الجامعية التي اشتملت عليها عينة الدراسة، وكيف توزعت حسب متغيرات: الجامعة والنوع الاجتماعي للطلبة الباحثين ؟

السؤال الثاني: ما طبيعة الموضوعات التربوية التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

السؤال الثالث: ما طبيعة المتغيرات التابعة التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

السؤال الرابع: ما مجتمعات الدراسة التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

السؤال الخامس: ما مناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. توفير قاعدة بيانات أولية لطلبة الدراسات العليا والباحثين المهتمين بعلم تكنولوجيا التعليم، مما يسهم في تطوير مسيرتي البحث التربوي وبرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.
2. قد تسهم هذه الدراسة في صرف الباحثين الجدد عن تكرار الموضوعات التي أشبعت بالبحث والدراسة في علم تكنولوجيا التعليم، وتوجيههم نحو الموضوعات الأخرى التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي.
3. تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات – حسب علم الباحث– التي تتناول تحليل رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية.

التعريفات الإجرائية:

الرسائل الجامعية في تكنولوجيا التعليم: يقصد بها البحوث العلمية التي أعدها طلبة الدراسات العليا كأحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير، وتندرج تحت علم تكنولوجيا التعليم، والتي أجيزت في الجامعات الأردنية عينة الدراسة.

الجامعات الأردنية: هي مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الأردن والتي تشتمل على برامج دراسات عليا في علم تكنولوجيا التعليم، ويمثلها في هذه الدراسة الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل عينة من رسائل الماجستير التي أجيزت في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في علم تكنولوجيا التعليم خلال الفترة 1983 – 2013.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

فقد أجرى (Abu Shgair & Aqel, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على توجهات الرسائل العلمية لمستوى الماجستير في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد تم تحليل محتوى (37) رسالة من الرسائل العلمية التي قدمت ما بين (2005– 2010). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الباحثين استخدموا أساليب ومعالجات إحصائية بسيطة، كما أن غالبية الباحثين ركزوا في رسائلهم على الوسائط المتعددة، واقتصرت معظم الرسائل في مشكلة الدراسة على مناهج المرحلة الأساسية، وأيضا اقتصرت معظم الرسائل في توجهات المتغيرات التابعة على المهارات التكنولوجية.

وأجرى (Al-Omari & Nawafleh, 2011) دراسة هدفت إلى تعرّف واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة الواقعة بين 2000 إلى 2009، من حيث: مجالات البحث، وأنواع البحوث المستخدمة، والفئات المستهدفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل ملخصات (188) رسالة جامعية في مجال تدريس العلوم، وملخصات (40) بحثا منشورا في الدوريات التربوية الصادرة عن الجامعات الأردنية للفترة نفسها 2000- 2009. صنفت الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة بحسب مجالات البحث وأنواع البحوث، باستخدام أدوات أعدت خصيصا لذلك. أظهرت النتائج أن (72.8 %) من بحوث التربية العلمية المُحللة تناولت مجال التعليم والتعلم، وتركز أكثرها بالبحث في طرق واستراتيجيات التدريس، وأن (20.2 %) تناولت معلم العلوم وتركز أكثرها بالبحث في معرفة المعلم المهنية، وأن 7% تناولت كتب العلوم المدرسية، وتركز أكثرها في مجال تحليل الكتب. وفيما يتعلق بأنواع البحوث تبين أن (61.4 %) منها تجريبية و(19.3 %) وصفية و(16.7 %) سببي مقارن و (2.2 %) ارتباطي، و(0.4 %) تاريخي. أما أبرز الفئات المستهدفة بالبحث فكانت طلبة الصفوف (7– 11) في مجال التعليم والتعلم، ومعلمي العلوم بوجه عام في مجال المعلم، وكتب العلوم للصفوف (5– 8).

وهدفت دراسة (Al-Rawadieh, 2011) إلى تحليل مضمون الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية، والمجازة في الجامعات الأردنية خلال الفترة (1971– 2009). تكونت عينة الدراسة من (191) رسالة جامعية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذكور على الإناث من حيث اهتمامهم بالدراسات العليا في حقل الدراسات الاجتماعية، واهتمت معظم الرسائل الجامعية في هذا الحقل بدراسة وتقييم مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية والاحتياجات التدريبية للمعلمين، في حين كان اهتمامها بالموضوعات التربوية

الأخرى قليلا نسبيا، كما أظهرت النتائج أن البحوث الوصفية – خصوصا تحليل المحتوى والبحوث المسحية– هي الأكثر استخداما في الرسائل المحللة، تليها البحوث التجريبية فالتاريخية، وتنوعت مجتمعات الدراسة التي تناولتها الرسائل عينة الدراسة وتوزعت بشكل متوازن على ثلاث فئات رئيسة هي: المعلمين والطلبة والمناهج والكتب المدرسية.

وهدفت دراسة (Al-Khateeb, 2010) إلى تحليل البحوث العربية ذات العلاقة بالتربية الخاصة المنشورة في السنوات العشر الماضية. وشمل التحليل (216) رسالة جامعية وبحثاً منشورا في مجلات عربية وأجنبية محكمة. بينت النتائج أن معظم البحوث كانت بحوثاً غير تجريبية. وتبين أن أكثر الفئات التي اهتمت بها البحوث كانت: صعوبات التعلم، فالإعاقة العقلية، فأكثر من إعاقة واحدة، فالإعاقة السمعية على التوالي. أما أكثر المواضيع التي اهتمت بها البحوث فكانت: التحقق من فاعلية برامج تدريبية مختلفة، فخصائص الطلبة واحتياجاتهم، فوصف وتقييم البرامج والخدمات المتوفرة، فالقياس والتشخيص على التوالي. وقد نفذت معظم الدراسات في أوضاع تربوية خاصة. وبينت النتائج أن معظم البحوث التجريبية كانت من النوع شبه التجريبي. ولم يقم الباحثون أنفسهم بتنفيذ البرامج التدريبية في نصف الدراسات تقريباً، ولم تقدم معلومات تذكر في كثير من الدراسات التجريبية عن التصميم الذي تم استخدامه، ولم تذكر المتغيرات المستقلة والتابعة صراحة في أكثر من نصف الدراسات. وبينت النتائج أن الأبعاد الأكثر قوة في البحوث التجريبية كانت: ملاءمة التحليل الإحصائي، ومعالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالأساليب الإحصائية. أما الأبعاد الأكثر ضعفا فكانت: عدم تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي، ومعرفة الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات بظروف التجربة. وبينت النتائج أن الأبعاد الأكثر قوة في البحوث غير التجريبية كانت: وضوح عنوان البحث واتساقه مع المحتوى، وتحليل البيانات، والطرق والإجراءات. أما الأبعاد التي كانت الأكثر ضعفا فهي: الاهتمام بالقضايا ذات العلاقة بأخلاقيات البحث العلمي، وعرض المشكلات العملية التي واجهها الباحث في التنفيذ. وفي الجزء الأخير، تناولت الدراسة العلاقة بين البحوث والممارسة الميدانية فتبين أن هذه العلاقة ضعيفة.

وسعت دراسة (simsek, et al, 2009) إلى تحليل (259) رسالة ماجستير في مجال تكنولوجيا التربية في تركيا خلال الفترة (2000–2007). أظهرت نتائج الدراسة وجود تنوع في الرسائل من حيث النوع والكم، كما أن (80 %) من هذه الرسائل اعتمد على المنهج الوصفي وعدد قليل جدا اعتمد المنهج التجريبي، وأيضا تم استخدام أدوات مختلفة في هذه الرسائل تراوحت بين

الاستبيانات والاختبارات، وبينت الدراسة أيضا طبيعة المواضوعات التي تناولتها مثل: التدريس بمساعدة الحاسوب، والتعلم القائم على الويب، وصعوبات دمج التكنولوجيا في الممارسة التربوية، والتعلم القائم على الإنترنت، والتعلم عن بعد.

وأجرت (Al Osman, 2009) دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود خلال الفترة 1414 إلى 1427هـ. تكونت عينة الدراسة من (52) رسالة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم هو أكثر الأقسام الأكاديمية تناولاً لرسائل الماجستير في التعليم الإلكتروني يليه قسم المناهج وطرق التدريس ومن ثم قسمي التربية والإدارة التربوية، وأن طلاب الدراسات العليا أكثر من الطالبات اهتماماً بمجال التعليم الإلكتروني، كما أن الرسائل ركزت على التعليم الإلكتروني المرتكز على الحاسب الآلي أكثر من التعليم الإلكتروني المرتكز على الإنترنت، ولم تتطرق أي رسالة للمعايير العالمية الخاصة بالتعلم الإلكتروني، واهتمت أغلب الرسائل بالتعلم الذاتي ومن ثم التعلم الموجه بواسطة المعلم ولم تتطرق إلى التعلم الجماعي للمجموعات الصغيرة أو الكبيرة، وكذلك تبنت الرسائل مفهوم النموذج المفرد ثم المساعد ثم المدمج، واهتمت بالبيئات الواقعية للتعليم الإلكتروني أكثر منها للافتراضية، وأوصت الدراسة بإيجاد خريطة بحثية لأولويات بحوث التعليم الإلكتروني تتمحور حول عشرة محاور هي فلسفته، واقتصادياته، وتمويله، وإعداد معلميه، وإدارته، وتقدير احتياجات المنتسبين إليه، والتقنيات المستخدمة فيه، وبرامجه، واستراتيجياته، وأسسه النفسية والاجتماعية.

وطبق (Chiang et al., 2007) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى الرسائل الجامعية المتعلقة بالتعلم النقال (Mobile Learning) التي نشرت خلال الفترة ما بين (2000– 2005) في تايوان. تكونت عينة الدراسة من (43) رسالة نشرت في تايوان. وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم تلك الرسائل تناولت تصميم التعلم المتنقل وأساليب تطويره وتطبيقه. كما بينت النتائج أن هذه الرسائل اعتمدت في تحليل نتائجها على الأسلوب الكمي أكثر من اعتمادها على الأسلوب النوعي أو الاثنين معا. وأكثر المراحل الدراسية المستهدفة في الرسائل هي المرحلة الابتدائية.

وأجرى (Hassan, 2006) دراسة تحليلية لطبيعة بحوث تكنولوجيا التعليم خلال الفترة من عام 1999 إلى عام 2005 وتوجهاتها المستقبلية. تكونت عينة الدراسة من (132) بحثا من البحوث المنشورة في مجلدات بعض المؤتمرات التي عقدت في مجال تكنولوجيا التعليم والبحوث المنشورة في

الـدوريات والمصـادر العربيـة والأجنبيـة. وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة فيمـا يتعلـق بمنـاهج البحـث المستخدمة أن المنهج التجريبي احتل المرتبة الأولى بنسبة (51.52%)، بينما جاء المنهج الوصفي بالمرتبة الثانية بنسبة (46.20%) وجاء منهج التحليل البعدي في المرتبة الثالثة بنسبة (2.28%). أما فيما يتعلق بالمعالجات التجريبية الأكثر استخدام في بحوث تكنولوجيا التعليم فقد أظهرت نتائج الدراسـة أن بحـوث تكنولوجيـا التعلـيم قـد تناولـت عـددا مـن العوامـل المسـتقلة، حيـث جـاء الـتعلم الإلكتروني في المرتبة الأولى بنسبة (29.73%)، وأن استخدام الكمبيوتر جاء بالمرتبة الثانية بنسبة (27.04%)،وأن استخدام استراتيجيات العليم المفرد جاء بالمرتبة الثالثة بنسبة (13.51%)، يليه الوسائط المتعددة ويليه ملف الأداء الإلكتروني. وفيما يتعلق بالمتغيرات التابعة فقد أظهرت نتائج التحليل أن متغير التحصيل نال القدر الأكبر من الاهتمام، حيث تبين أن (55) بحثا من مجموع (132) بحثا خضعت للتحليل كان المتغير التابع أو أحد المتغيرات التابعة هو التحصيل، يليها المهارات (29) بحثا، ثم الاتجاهات (28) بحثا، وأن هناك بعض المتغيرات لم تنل الاهتمام الكافي مثل الأساليب المعرفية، وعمليات العلم، والتفكير الناقد، وأنماط التعلم وغيرها. أما فيما يتعلق بالمجالات الدراسية الأكثر استخداما فقد جاء تكنولوجيا التعليم في المرتبة الأولى بنسبة (48.48%)، وجاء الكمبيوتر في المرتبة الثانية بنسبة (16.67%) تليه المواد التربوية بنسبة (12.12%) ثم مجال العلوم بنسبة (9.10%)، يليه الرياضيات بنسبة (6.82%)، وجاء في المرتبة الأخيرة كل من الدراسات الاجتماعية واللغة الانجليزية والتربية الفنية بنسبة (2.27%).

وسعت دراسة (Tsai & Wen, 2005) إلى استقصاء توجهات البحوث في التربية العلمية في ثلاث دوريات متخصصة في مجال :تدريس العلوم وهي: Journal of Education Science (SE)؛ Journal of International Research in Science Teaching (JRST)؛ Journal of Science Education (IJSE) . وفي هذه الدراسة حللت البحوث المنشورة في هذه الدوريات، في الفترة الممتدة من عام 1998 إلى عام 2002، وذلك من حيث نوع البحث (تجريبي، نظري، دراسة حالة، مراجعة) ومن حيث مجال أو موضوع البحث (إعداد المعلم، التعليم، التعلم وفهم الطلبة، سياق التعلم وخصائص الطلبة، سياسة تدريس العلوم وأهدافها، المنهج والتقويم والتقييم، القضايا الثقافية والاجتماعية، طبيعة العلم والقضايا الفلسفية والابستمولوجية، تكنولوجيا التعليم، التعليم غير الرسمي). وقد أظهرت نتائج التحليل فيما يتعلق بأنواع البحوث المنشورة أن 86.9% منها كانت تجريبية، و(9.4%) دراسة حالة و(0.7%) نظرية و(1.6 %) دراسة مراجعة و(1.4 %) أنواع أخرى. وفيما

يتعلق بمجالات البحوث، كانت أكثر ثلاثة مجالات تكرارا هي: مجال التعلم وفهم الطلبة؛ مثل طرق استقصاء فهم الطلبة، والمفاهيم البديلة، ونماذج للتغيير المفاهيمي، وتطور الفهم؛ وشكل ما نسبته (24.7%)، وجاء في المرتبة الثانية مجال سياق التعلم وخصائص الطلبة: مثل الدافعية، وبيئة التعلم والفروق الفردية، والتفكير، وأنماط التعلم، والخطاب الصفي، وأنماط التفاعلات الصفية، وبيئة المختبر وبلغت نسبته(% 17.9)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الثقافة والمجتمع والجنس؛ مثل قضايا تعدد الثقافات، والجنس، والدراسات المقارنة وبلغت نسبته (14.3 %).

أما دراسة (Alkathiri, 2002) فهدفت إلى تحليل (240) رسالة ماجستير في ستة مجالات رئيسة هي: طرق تدريس العلوم الشرعية، و طرق تدريس الرياضيات، وطرق تدريس العلوم، وطرق تدريس العلوم الاجتماعية، وطرق تدريس اللغة العربية، والمناهج العامة خلال الفترة 1983إلى 2002. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الموضوعات معالجة هي تقويم المنهج، فتطبيقات المنهج، فتطوير المنهج، فتصميم المنهج، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر الموضوعات تناولاً الموضوعات المتعلقة بالمحتوى ثم طرق التدريس والتحصيل الدراسي، في حين لم تحظ الموضوعات الأخرى بالاهتمام الكافي.

واستهدفت دراسة (Alqadi, 1998) تعرف توجهات البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم والفروع المتصلة به في مصر خلال ثلاثين عاما من 1967– 1997، وذلك بتحليل (237) رسالة علمية، منها (177) رسالة ماجستير و(80) رسالة دكتوراه. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

1- التوصل إلى رصد عدد رؤوس الموضوعات المقننة كمتغيرات مستقلة (وهي 27 موضوعا)، وقد صنفت في ثلاثة محاور رئيسة هي: المحور الأول: حول المصادر والوسائل التعليمية، ويضم 10 رؤوس موضوعات، ونسبتها في العينة 43.88 %. والمحور الثاني حول التسهيلات والأجهزة التعليمية، ويضم 6 رؤوس موضوعات بنسبة 20.68 %. والمحور الثالث حول الاستراتيجيات والمنظومات التعليمية، ويضم 11 رأس موضوع مقنن بنسبة 35.44 %.

2- تم التوصل إلى أن رؤوس الموضوعات كمتغيرات تابعة تمثل سبع مراحل تعليمية (سواء معلمين أو طلاب أو أطفال)، وكانت أول هذه المراحل التعليمية متمثلة في التعليم

الجامعي بنسبة 35.44 %، ثم المرحلة الثانوية بنسبة 16.46%، فالمرحلة الإعدادية بنسبة 14.77 %، ثم المجالات المتنوعة كالتدريب والتعليم الفني بنسبة 11.81 %، ثم الطفولة والحضانة بنسبة 10.55 %، ثم المرحلة الابتدائية بنسبة 7.17 %، وأخيرا مجال المعاقين والتربية الخاصة بنسبة 3.8 %.

وطبق (Al-Nabhan, 1998) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية خلال الفترة (1971– 1988) في ضوء مجالات البحث، والمنهجية، وطبيعة المتغيرات وإجراءات المعاينة، وذلك ليتسنى رسم دليل فاعل يستخدم لتطوير واقع البحث التربوي في الأردن. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من خمسماية وخمس رسائل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الكبرى من البحوث الواردة في رسائل الماجستير كانت وصفية/ مقارنة، وتطبيقية ذات منحى كمي، كما اتصفت أيضا بكبر حجم العينات المستخدمة فيها. ومما يؤخذ على معظم الدراسات التربوية كونها عالجت الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها بسيطة وأحادية البعد رغم أن طبيعتها تشير إلى عكس ذلك.

وأجرى (Alkhan, 1998) دراسة هدفت إلى تحليل مضمون رسائل الماجستير المتصلة بتعليم اللغة العربية في الجامعة الأردنية، وتحديد القضايا المحورية التي تصدت لبحثها تلك الرسائل والمنهجية المتبعة فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الموضوعات التي حازت على اهتمام الطلبة الباحثين موضوع " الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية"، واحتلت الدراسات الوصفية مركز الصدارة بنسبة (69.61%) من مجموع البحوث، تليها الدراسات التجريبية بنسبة (39.41%)، ثم التاريخية بنسبة (0.98%).

يتضح من عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحث– تناولت تحليل رسائل الماجستير في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والذي يقوم على تحليل المحتوى (Content Analysis) لمضمون رسائل الماجستير بهدف التوصل إلى استنتاجات واستدلالات ترتبط بطبيعة الموضوع والتنبؤ بالاتجاهات المستقبلية فيه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم والتي أجيزت في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. وتم اختيار عينة ممثلة تكونت من (217) رسالة ماجستير، منها (145) رسالة في جامعة اليرموك و(72) رسالة في الجامعة الأردنية.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل لمضمون رسائل الماجستير المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك في ضوء خبرة الباحث وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث شملت بطاقة التحليل على العناصر الآتية: عنوان الرسالة، والجامعة التي أجيزت فيها الرسالة، والنوع الاجتماعي للطالب الباحث، والموضوع التربوي الذي تناولته الرسالة ومنهج البحث المستخدم فيها، ومجتمع الدراسة، والمتغيرات التابعة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة التحليل بعرضها على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في تكنولوجيا التعليم، والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم، وقد تم تعديل الأداة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بالاستعانة بأحد المتخصصين في تكنولوجيا التعليم من حملة درجة الماجستير وقام بتدريبه على عملية التحليل ليكون محللا أخر معه، حيث قام الباحث

والمحلل الأخر بتحليل بيانات عشرين رسالة ماجستير من خارج عينة الدراسة وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين من خلال معادلة هولستي (Holsti) (Taima, 1987):

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وقد بلغ معامل الثبات (الاتفاق) بين التحليلين 95.8، وتعدّ هذه النسبة مقبولة لأغراض البحث الحالي.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. الرجوع إلى مركز إيداع الرسائل الجامعية في الجامعة الأردنية ومكتبة جامعة اليرموك، وتحديد رسائل الماجستير في علم تكنولوجيا التعليم المتوفرة فيها، ومن ثم الحصول على صورة لملخص كل رسالة.
2. إعداد أداة الدراسة (بطاقة التحليل) والتأكد من صدقها وثبات عملية التحليل حسب الأصول.
3. جمع البيانات وتفريغها حسب بطاقة التحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية، ثم وصف تلك البيانات وتحليلها وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما الرسائل الجامعية التي اشتملت عليها عينة الدراسة، وكيف توزعت حسب متغيرات: الجامعة والنوع الاجتماعي للطلبة الباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للرسائل عينة الدراسة طبقا لمتغير الجامعة والنوع الاجتماعي للطلبة الباحثين، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع الرسائل الجامعية المتخصصة
في تكنولوجيا التعليم وفقا لمتغيري الجامعة والنوع الاجتماعي للطلبة الباحثين

الجامعة	النوع الاجتماعي				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأردنية	43	%19.82	29	%13.36	72	%33.18
اليرموك	101	%46.28	44	%20.28	145	%66.82
المجموع	144	% 66.51	73	%33.64	217	%100

يلاحظ من الجدول (1) أن رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم التي تم تحليلها في هذه الدراسة بلغ عددها (217) رسالة، منها (72) رسالة في الجامعة الأردنية، و(145) رسالة في جامعة اليرموك.

وتشير البيانات في الجدول (1) أن نسبة رسائل الماجستير التي تم مناقشتها في جامعة اليرموك في علم تكنولوجيا التعليم (66.82 %) من مجموع الرسائل عينة الدراسة، وهي بذلك تتفوق على الجامعة الأردنية من حيث عدد الرسائل ونسبتها. وقد يعود السبب إلى وجود عدد اكبر من الأساتذة المتخصصين في علم تكنولوجيا التعليم في جامعة اليرموك، الأمر الذي أدى إلى استقطاب الكثير من الطلبة في هذا المجال، وهذا ما لم تحظ به الجامعات الأخرى. كما أن برنامج تكنولوجيا التعليم تم العمل به في جامعة اليرموك لسنوات أكثر منه في الجامعة الأردنية، حيث تم طرح هذا البرنامج في الثمانينات من القرن العشرين في جامعتي اليرموك والأردنية، وتم توقيف هذا البرنامج في الجامعتين، ثم تم إعادة طرح البرنامج في جامعة اليرموك عام 1995 ولغاية الآن، وفي الجامعة الأردنية تم إعادة طرح البرنامج منذ عام 2004 ولغاية الآن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Rawadieh, 2011) التي أظهرت تفوق جامعة اليرموك على نظيراتها الأردنية ومؤتة في عدد ونسبة الرسائل المتخصصة في الدراسات الاجتماعية التي تم مناقشتها في هذه الجامعة، حيث بغت نسبتها في اليرموك (60.73%).

أما فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي للطلبة الباحثين، فقد أشارت البيانات في الجدول (1) أن ما نسبته (66.36 %) من الرسائل المعدّة كانت من نصيب الطلبة الذكور، في حين بلغ نصيب الإناث (33.64 %). وقد يعزى السبب إلى كثرة الأعباء الملقاة على المرأة العربية، حيث تقع عليها مسؤولية الأسرة وتربية الأبناء مما يشغلها في كثير من الأحيان عن متابعة دراستها العليا. وقد يعزى ذلك إلى قلة الدافعية لدى طالبات الدراسات العليا للدراسة في تخصص تكنولوجيا التعليم، لاعتقادهن بأن هذا التخصص يتعلق باستخدام الأجهزة التعليمية وصيانتها، ويحتاج إلى جهد وتدريب كبيرين، وقد أكدت على ذلك دراسة (Al-Bar'awi & Al-Sahar, 2011) التي أظهرت ووجود علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة كليات التعليم التقني والدرجة الكلية للدافعية للانجاز، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزي للجنس لصالح الذكور.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Rawadieh, 2011) التي أظهرت تفوق الطلبة الذكور على الإناث من حيث اهتمامهم بالدراسات العليا في حقل الدراسات الاجتماعية. كما تتفق مع نتائج دراسة النبهان (Al-Nabhan, 1998) التي أظهرت أن غالبية الباحثين في مستوى الماجستير في التربية وعلم النفس كانوا من الذكور بنسبة (81%).

نتائج السؤال الثاني: ما طبيعة الموضوعات التربوية التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف رسائل الماجستير عينة الدراسة طبقا للموضوعات التربوية التي تناولتها هذه الرسائل كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) طبيعة الموضوعات التي تناولتها

رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم وتكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها

الرقم	الموضوعات البحثية	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
1	الحاسوب والبرمجيات التعليمية	59	%27.19	1
2	التعلم الإلكتروني	26	%11.98	4
3	الوسائط المتعددة	5	%2.30	7
4	المواد والوسائل التعليمية	11	%5.07	6
5	تكنولوجيا التعليم	32	%14.75	2
6	الحقائب التعليمية	5	%2.30	7
7	التعليم المفرد	1	%0.46	11
8	التعليم المبرمج	4	%1.84	8
9	إتقان التعلم	1	%0.46	11
10	التعليم المتمازج	5	%2.30	7
11	الإنترنت والمواقع الإلكترونية	29	%13.36	3
12	ملفات الانجاز الإلكترونية	2	%0.92	10
13	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	16	%7.37	5
14	الرحلات المعرفية عبر الانترنت	1	%0.46	11
15	تطبيقات الويب 2.0 (الويكي، المدونات التعليمية)	0	%0.0	12
16	الألعاب التعليمية	0	%0.0	12
17	الدراما التعليمية	4	%1.84	8
18	التلفزيون التعليمي	3	%1.38	9
19	مراكز مصادر التعلم	3	%1.38	9
20	الإدارة الإلكترونية	2	%0.92	10
21	الهاتف النقال	1	%0.46	11
22	الربوت التعليمي	1	%0.46	11
23	السبورة الإلكترونية	3	%1.38	9
24	التنور المعلوماتي	1	%0.46	11
25	المكتبة الإلكترونية	1	%0.46	11
26	Web- ct	1	%0.46	11

يلاحظ من الجدول (2) أن اهتمام طلبة الدراسات العليا تركز بشكل أساسي في خمسة موضوعات كانت على النحو الآتي: الحاسوب والبرمجيات التعليمية (27.19%)، يليه تكنولوجيا التعليم (14.75%)، ثم الإنترنت والمواقع الإلكترونية (13.36%)، يليه التعلم الإلكتروني (11.98%)، ومن ثم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (7.37%). وقد يعزى ذلك إلى سهولة إجراء الدراسات في هذه الموضوعات، حيث كانت نسبة كبيرة من الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات وصفية تتعلق بواقع استخدام هذه التقنيات في المدارس والجامعات والاتجاهات نحوها، فضلا عن معرفة الطلبة الباحثين بهذه التقنيات وتدربهم عليها خاصة في مجال الحاسوب والبرمجيات التعليمية.

كما يلاحظ من الجدول (2) أن الاهتمام بالبحث في بعض الموضوعات كان قليلا أو نادرا؛ إذ كانت النسبة في موضوع الوسائط المتعددة، والحقائب التعليمية، والتعلم المتمازج (2.30%)، وموضوع التعليم المبرمج والدراما التعليمية (1.84%)، والتلفزيون التعليمي والسبورة الإلكترونية (1.38%)، وملفات الإنجاز الإلكترونية والإدارة الإلكترونية (0.92%)، والهاتف النقال والربيوت التعليمي والرحلات المعرفية عبر الإنترنت والمكتبة الإلكترونية (0.46%). وهناك موضوعات أخرى لم يتم تناولها في هذه الرسائل مثل: الألعاب التعليمية، وتطبيقات الويب 2.0 (الوكي، والمدونات التعليمية، ومواقع التواصل الاجتماعي،...). وقد يعزى السبب إلى حداثة بعض هذه التقنيات مثل تطبيقات الويب 2.0، والرحلات المعرفية عبر الإنترنت، والسبورة الالكترونية، والتعليم التمازج، وقلة معرفة الطلبة الباحثين بهذه التقنيات وتطبيقاتها في التعليم وتدريبهم عليها، كما يعزى السبب إلى قلة توافر بعض هذه التقنيات في المدارس مثل السبورة الالكترونية، والربيوت التعليمي، والألعاب التعليمية، لذلك ينبغي توجيه الطلبة الباحثين إلى البحث في هذه الموضوعات نظرا لأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم.

نتائج السؤال الثالث: ما طبيعة المتغيرات التابعة التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى رسائل الماجستير عينة الدراسة لتحديد تكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها حسب المتغيرات التابعة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتغيرات التابعة في رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم وتكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها

المتغيرات التابعة	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
التحصيل	74	%34.1	1
واقع الاستخدام	68	%31.3	2
الكفايات	21	%9.67	4
المهارات	14	%6.45	5
الاتجاهات	34	%15.67	3
التفكير الإبداعي	4	%1.84	8
التفكير الناقد	1	%0.46	10
التفكير الرياضي	1	%0.46	10
المعوقات والصعوبات	13	%5.99	6
الدافعية	2	%0.92	9
حل المشكلات	0	%0.0	11
عمليات العلم	0	%0.0	11
فاعلية برنامج	2	%0.92	9
درجة وعي واستيعاب	7	%3.23	7
درجة معرفة	2	%0.92	9
تصورات	1	%0.46	10
تقويم منهاج الكتروني	2	%0.92	9

يلاحظ من الجدول (3) أن أكثر المتغيرات التابعة التي تناولتها رسائل الماجستير في علم تكنولوجيا التعليم متغير التحصيل بنسبة (34.1%) يليه متغير واقع الاستخدام بنسبة (31.3%)، يليه متغير الاتجاهات بنسبة (15.67%)، يليه متغير الكفايات بنسبة (9.67%). وأن هناك بعض المتغيرات لم تنل الاهتمام الكافي مثل: التفكير الإبداعي بنسبة (1.84%)، والتفكير الناقد، والتفكير الرياضي بنسبة (0.46%). ومتغيرات تابعة أخرى لم يتم تناولها في هذه الرسائل مثل: حل المشكلات، وعمليات العلم.

وقد يعزى أن متغير التحصيل نال القدر الأكبر من الاهتمام إلى أهمية التحصيل الدراسي بصفته هدفًا من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وكذلك لأهميته لدى أولياء الأمور، حيث ارتبط اهتمامهم الزائد بالتحصيل الدراسي، بما يلمسونه من تركيز الاختبارات المدرسية على تحصيل

الطلاب للجانب المعرفي للمواد الدراسية، دون عناية بتقويم جوانب النمو الأخرى، وتأتي أهمية التحصيل الدراسي من كونه الوسيلة التي يتعرف الطلاب بها على حقيقة قدراتهم وإمكانياتهم. كما يعزى السبب لسهولة بناء الاختبارات التحصيلية مقارنة بالمقاييس الأخرى مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات. أما واقع الاستخدام فقد جاء بالمرتبة الثانية، حيث تناولت الرسائل واقع أو مدى أو درجة استخدام المعلمين، وأعضاء هيئة تدريس للوسائل التعليمية والحاسوب والإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني. وقد يعزى ذلك إلى سهولة تطبيق الدراسات التي تتناول هذا المتغير، حيث أن الدراسات التي تتناول واقع الاستخدام إجراءاتها سهلة وكذلك إعداد أدواتها (الاستبانات) وتطبيقها سهل. أما متغير الاتجاهات فقد جاء بالمرتبة الثالثة، وقد يعزى ذلك أن بعض الرسائل تناولت متغير الاتجاهات كمتغير تابع بالإضافة إلى متغيرات أخرى كالتحصيل، كما يعزى ذلك إلى سهولة إعداد وتطبيق دراسات الاتجاهات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Nabhan, 1998) التي أظهرت أن متغير التحصيل جاء بالمرتبة الأولى بنسبة (34%). كما اتفقت مع نتائج دراسة (Hassan, 2006) التي أظهرت أن التحصيل كمتغير تابع نال القدر الأكبر من الاهتمام بنسبة (44%) يليه المهارات بنسبة (23.2%)، ثم الاتجاهات بنسبة (22.4%) ، ويليه التحصيل المرجأ والأسلوب المعرفي بنسبة (1.6%) وأخيرا عمليات العلم، والتفكير الناقد، وأنماط التعلم والتفكير المنطقي والتفكير الهندسي وحل المشكلات وقلق الكمبيوتر بنسبة (0.8%).

نتائج السؤال الرابع: ما مجتمعات الدراسة التي تناولتها رسائل الماجستير المتخصصة في علم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف رسائل الماجستير عينة الدراسة طبقا لمجتمعات الدراسة التي تناولتها هذه الرسائل كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) توزيع رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية حسب مجتمع الدراسة وتكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها

مجتمع الدراسة	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
أعضاء هيئة تدريس	13	% 5.99	3
معلمون	84	% 38.71	2
مدراء مدارس	10	% 4.61	4
مشرفين تربويين	4	% 1.84	5
طلبة رياض أطفال	3	%1.38	1
طلبة المرحلة الأساسية	54	%24.88	
طلبة المرحلة الثانوية	26	%11.98	
طلبة الكليات والجامعات	26	%11.98	
طلبة فئة المعاقين	1	%0.46	
	110	% 50.68	
المتخصصون	2	% 0.92	6
النساء الأردنيات	1	% 0.46	7

يلاحظ من الجدول (4) أن مجتمعات الدراسة التي تناولتها الرسائل عينة الدراسة تمثلت في أحد عشر صنفا، إذْ جاء مجتمع الطلبة بالمرتبة الأولى بنسبة (50.69%)، يليه مجتمع المعلمين بنسبة (38.71%)، ثم مجتمع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بنسبة (5.99%)، يليه مديري المدارس بنسبة (4.61%)، ثم المشرفين التربويين بنسبة (1.84%). ويلاحظ أن مجتمع الطلبة هم الأكثر استحواذا على اهتمام الرسائل الجامعية المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم، فقد بلغت نسبة الرسائل التي اتخذت من الطلبة مجتمعا دراسيا لها (50.68%). وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة هم محور العملية التعليمية. ولدى مطالعة النسب المتعلقة بالطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، نجد تفوق نسبة طلبة المرحلة الأساسية (24.88%) على نسب طلبة المرحلة الثانوية (11.98%) والمرحلة الجامعية (11.98%) ورياض الأطفال (1.38%)، وقد يعود تفوق نسبة طلبة المرحلة الأساسية إلى الامتداد الزمني الذي تمثله هذه المرحلة (من الصف الأول إلى الصف العاشر)، وإلى

الأعداد الكبيرة لطلبة هذه المرحلة مقارنة بالمراحل الأخرى، كما أن النسبة الكبيرة من الطلبة الباحثين في الدراسات العليا من المعلمين الذين يدرسون هذه المرحلة.

وقد يعود السبب في قلة الدراسات التي تناولت طلبة رياض الأطفال إلى أن غالبية العاملين في رياض الأطفال من غير حاملي الشهادات الجامعية، والذين هم ليسوا طلابا في برامج الدراسات العليا، مما يؤدي إلى قلة الدراسات التربوية المتعلقة بتلك المجتمعات (Al-Nabhan, 1998)، كما يعزى السبب إلى صعوبة جمع البيانات، إذ إن معظم الباحثين اعتادوا جمع بياناتهم باستخدام الاستبانات والاختبارات، وهي أدوات قد لا تناسب مستوى الطلبة في مرحلة رياض الأطفال، والإجراءات الملائمة للبحث في هذه المرحلة قد تكون عن طريق البحوث النوعية التي تعتمد أسلوب الملاحظة والمقابلة وسجلات المعلمين، وينبغي على الباحثين الاهتمام بهذه المرحلة، إذ تعد الأطفال للمراحل اللاحقة.

أما قلة تطبيق دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم على الطلبة المعاقين، فقد يعود إلى صعوبة تطبيق هذه الدراسات من قبل الطلبة الباحثين في علم تكنولوجيا التعليم، وأنها تقع غالبا ضمن برامج التربية الخاصة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Omari & Nawafleh, 2011) التي أظهرت أن أبرز الفئات المستهدفة بالبحث كانت الطلبة بنسبة (72%)، يليها المعلم بنسبة (20.2%).

نتائج السؤال الخامس: ما مناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الرسائل الجامعية عينة الدراسة إلى ثلاثة أصناف، وذلك حسب منهج البحث المستخدم في كل منها. والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5) مناهج البحث المستخدمة في رسائل الماجستير

المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم وتكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها

منهج البحث	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
الوصفي	133	%61.29	1
التجريبي وشبه التجريبي	83	%38.24	2
دراسة حالة	1	%0.46	3

يلاحظ من الجدول (5) أن البحوث الوصفية المستخدمة في رسائل الماجستير المتعلقة بعلم تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية جاءت بالمرتبة الأولى، إذْ بلغت نسبة هذه الرسائل (60.9%) من مجموع رسائل عينة الدراسة. وجاءت البحوث التجريبية وشبه التجريبية بالمرتبة الثانية بعد البحوث الوصفية حيث بلغت نسبة الرسائل التي اعتمدت على المنهج التجريبي (38.6%) من مجموع الرسائل عينة الدراسة. أما أنواع بحوث الأخرى فيبدو أنها لم تحظ باهتمام الطلبة الباحثين، إذْ لم تزد نسبة الرسائل التي اعتمدت دراسة الحالة عن (0.46%) من مجمع الرسائل عينة الدراسة.

ويعزو الباحث الاهتمام الكبير بالبحوث الوصفية من قبل الطلبة الباحثين المتخصصين في علم تكنولوجيا التعليم في جامعتي اليرموك والأردنية إلى الميزات التي تتمتع بها هذه البحوث، فهي مقارنة بالبحوث الأخرى سهلة التطبيق وبسيطة الإجراءات، كما أنها متاحة في كثير من الأحيان للجميع، ولا تحتاج إلى وقت كبير عند تطبيقها. أما عزوف بعض الطلبة عن القيام بالبحوث التجريبية فقد يعزى إلى عدم توافر الظروف المناسبة أو الأدوات اللازمة لإجراء التجارب البحثية وتنفيذها، فالبحوث التجريبية في علم تكنولوجيا التعليم تتطلب تصميم مواد وبرامج تعليمية مختلفة مثل البرمجيات التعليمية المحوسبة، والمواقع والمناهج الإلكترونية، والحقائب التعليمية، والوسائط المتعددة، والألعاب التعليمية، والوسائل التعليمية المختلفة، وكثير من الطلبة الباحثين لا يمتلك المهارات الخاصة بتصميمها وإنتاجها، كما أن إنتاجها يتطلب وقتا وجهدا كبيرين من الطلبة الباحثين، بالإضافة إلى الأعباء المالية. كما أن البحوث التجريبية في تكنولوجيا التعليم تتطلب مختبرات حاسوب وانترنت وأجهزة تعليمية مختلفة قد لا تتوافر في كثير من المدارس بالإضافة إلى

وقت كبير لتطبيق الدراسة. وقد يعود السبب لعدم قدرة البعض على ضبط كافة المتغيرات التي من شانها التأثير في نتائج الدراسة، مما جعل كثير من الطلبة الباحثين ينصرفون إلى إجراء البحوث الوصفية بعيدا عن تعقيدات البحوث التجريبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Rawadieh, 2011) التي أظهرت أن البحوث الوصفية هي البحوث الأكثر استخداما في الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية بنسبة (67.54%)، تليها البحوث التجريبية بنسبة (31.94%)، فالتاريخية بنسبة (0.52%). كما تتفق مع نتائج دراسة (Alkhan, 1998) التي صنفت رسائل الماجستير المتعلقة بتعليم اللغة العربية في الجامعة الأردنية طبقا لمنهج البحث المستخدم، فجاءت البحوث الوصفية بنسبة (69.61%) والبحوث التجريبية أو شبه التجريبية بنسبة (29.41%)، والبحوث التاريخية بنسبة (0.98%). وتتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Al-Nabhan, 1998) التي أظهرت أن النسبة الكبرى من البحوث الواردة في رسائل الماجستير كانت وصفية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Hassan, 2006) التي أظهرت فيما يتعلق بمناهج البحث المستخدمة في بحوث تكنولوجيا التعليم المنشورة في المؤتمرات والدوريات والمصادر العربية والأجنبية أن المنهج التجريبي جاء بالمرتبة الأولى بنسبة (51.52%)، يليه المنهج الوصفي بنسبة (46.20%)، يليه منهج التحليل البعدي بنسبة (2.28%). كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري ونوافله (2011) التي صنفت البحوث في مجال التربية العلمية حسب منهج البحث المستخدم على النحو الآتي: (61.4%) تجريبية و(19.3%) وصفية، (16.7%) سببي مقارن، و(2.2%) ارتباطي، و(0.4%) تاريخي. وتختلف مع نتائج دراسة تساي ووين (Tsai & Wen, 2005) التي أظهرت فيما يتعلق بأنواع البحوث المنشورة أن 86.9%منها كانت تجريبية.

التوصيات والمقترحات:

بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- تشجيع طلبة الدراسات العليا على اختيار الموضوعات الحديثة لرسائلهم، مثل: تطبيقات الويب 2.0 والجيل الثاني للتعلم الإلكتروني (الويكي، المدونات التعليمية، مواقع التواصل الاجتماعي)، والخرائط الذهنية الإلكترونية، والرحلات المعرفية عبر الإنترنت، والألعاب

التعليمية، وملفات الانجاز الإلكترونية، الهاتف النقال (Mobile learning). وتجنب الموضوعات التي تم إشباعها بالبحث.

- تشجيع الطالبات على إكمال دراساتهن العليا وخاصة في علم تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال تذليل الصعوبات التي تحول دون مواصلة دراستهن.
- إجراء بحوث ودراسات تهتم بالمتغيرات التابعة التي لم تنل الاهتمام بالقدر الكافي مثل التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الرياضي، وعمليات العلم، وتقويم المناهج والبرامج المحوسبة.
- دعوة طلبة الدراسات العليا للبحث في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة: التصميم والتحليل والإنتاج والتطوير والتقويم والإدارة، وعدم الاقتصار على مرحلة الاستخدام.
- إجراء دراسات لتحديد كيفية تصميم وإنتاج البرامج والمواد التعليمية لخدمة ذوى الاحتياجات الخاصة بما يتماشى مع توجهات تكنولوجيا التعليم.
- التأكيد على ضرورة عناية الرسائل العلمية عند اختيار عينتها باستهداف جميع فئات المجتمع المرتبط بموضوع الدراسة مثل: الطلبة والمعلمين والمشرفين وأعضاء هيئة التدريس ومديري المدارس والبرامج المحوسبة، والمناهج الإلكترونية، ومصممي البرامج التعليمية، ومختصي تكنولوجيا التعليم، والخبراء، وأولياء الأمور، وخاصة طلبة رياض الأطفال والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توجيه طلبة الدراسات العليا في علم تكنولوجيا التعليم إلى إجراء البحوث التجريبية، والبحث في متغيرات التصميم داخل التقنية، وإجراء دراسات مقارنة بين التقنيات المختلفة من حيث أثرها في التحصيل وتنمية التفكير.
- القيام بدراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية لتحليل رسائل الماجستير في علم تكنولوجيا التعليم للكشف عن الجوانب البحثية الأخرى التي لم تكشف عنها هذه الدراسة مثل: أدوات الدراسة، المعالجات الإحصائية، ونتائج الدراسات.

References:

Abdel Moneim, Ali (1998). The nature of Instructional Technology Research and its Current and Future Paths. 6th Scientific Conference (Instructional Technology in Modern Educational Thought), Egyptian Association for Instructional Technology, 59-64.

Abu Shgair, M. and Aqel, M. (2011). The Orientations of Scientific Theses in the Field of Instructional Technology. Conference of Graduate Studies and its Role in Community Service, 2011, Islamic University, Gaza. Retrieved on April 8, 2016 from: http://research.iugaza.edu.ps/files/5160.PDF

Al Osman, M. (2009). Analytical Study of Master Theses and Doctoral Dissertations of E-Learning Field at University of King Saud in Riyadh during 1414 to 1427 Ah. Unpublished Master's Theses, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Bar'awi, A. and Al-Sahar, K. (2011). Attitudes of Students of Technical Education Colleges Towards the Use of Modern Technologies and Their Relationship to Motivation of Performance "Empirical study". Retrieved on December 15, 2013 from: http://deplibrary.iugaza.edu.ps/Classified_Papers.aspx?dep=405&cat=551

Alkathiri, S. (2002).The Characteristic Of Masters Thesis Conducted In The Department Of Curriculum And Teaching Methods Form 1983 Through 2002 At King Saud University. Saudi Arabia . Unpublished Doctoral Dissertation , University Of Arkansas , Arkansas , U.S.A.

Alkhan, A. (1998). Analytical Study of the Content of Master's Theses Related to Teaching Arabic Language at the University of Jordan. Conference on Educational Research in the Arab World, Where ?, The University of Jordan, Amman, 3-5 November 1998.

Al-khateeb , J. (2010). Sepcial Education research in Arab countries (1998-2007): an Analysis of its trends, quality, and relationship with educational practices. Jordan Journal of Educational Sciences, 6 (4), 285-302.

AL-Nabhan, M. (1998). An analytical study of the reality of masters theses in Education and Psychology at Jordanian Universities, 1971-1988. Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 14 (3), 207-233.

Al-Omari, A. & Nawafleh, W. (2011). The Reality of Science Education Research in Jordan in the Period 2000-2009. Jordan Journal of Educational Sciences, 7 (2), 195- 208.

Alqadi, R. (1998). Trends in Tcientific research in the field of instructional technology and its related branches in Egypt (survey - analytical - future). Journal of Educational Technology, Egypt, 8 (2), 43-73

Al-Rawadieh, S. (2011). An analytical study of the content of Social Studies theses and dissertations in Jordanian universities during (1971- 2009). Journal of Education and Psychology (Resalah), Saudi Association for Education and Psychology Gesten, (36), 79-122.

Chiang, F., Lin, C., & Sun, C (2007). Content Analysis on the Trends and Issues of Theses and Dissertations of Mobile-Learning in Taiwan. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 2(2), p59. Retrieved on March 15, 2016 from: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0950069042000243727

Hassan, I. (2006). An analytical study of the nature of instructional technology researches during the period from 1999 to 2005 and its future directions. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (62), 66-96.

Maala, W. (2012). Postgraduate studies ... the Faculty of Scientific research at universities. Retrieved on may 19, 2014 from: http://dampress.net/?page=show_det&select_page=43&id=17335

Seels, B. & Richey, R. (1998). Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field. (Translation of Badr Al- Din bin Abdullah Al – Saleh). Riyadh: Al Shegrey Bookstore.

Simsek, A., Ozdamar, N., Uysal, O., Kobak, K., Berk, C., Kilicer, T. & Cigdem, H. (2009). Current Trends in Educational Technology Research in Turkey in the New illennium. Educational Sciences: Theory and Practice, 9 (2), 961-966. Retrieved on March 15, 2016 from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847786.pdf

Taima, R. (1987). Content Analysis in the Humanities Sciences: Concept, Principles, and Uses. Cairo: Dar alArab thought.

Tasi, C., & Wen, M. (2005). Research and Trends in Science Education Form 1998 to 2002: A Content Analysis of |Publication in Selected Journals. International journal of Science Education, 27 (1), 3-14.

درجة امتلاك أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية لكفايات التعلم الإلكتروني

وليد عبدالهادي العويمر *

حسن عبدالله العايد**

مصطفى عودة جويفل***

خالد حامد شنيكات****

ملخص

هدفت الدراسة بيان درجة امتلاك أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية لكفايات التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال: المحور الأول نظري وهو يتتبع تطور تقنيات التعلم الإلكتروني في أقسام العلوم السياسية، وأهم التقنيات التكنولوجية الحديثة المستخدمة في عمليات التعلم الإلكتروني، أما المحور الثاني فهو ميداني من خلال توزيع استبيان على أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية لتعرف درجة معرفتهم وإلمامهم بكفايات التعليم الالكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع 67 استبانة استعيد منها 37 تمثل نسبة 55% تقريباً من الذين وزعت عليهم ومثلت 45% تقريباً من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، وقد تم استخراج صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن الحاسوب والإنترنت يمكن الاعتماد عليهما بشكل كبير في عملية التعليم لما يتضمنانه من تقنيات تسهل على المدرس والطالب العملية التعليمية. أما فيما يتعلق بمدى امتلاك أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية لكفايات التعلم الإلكتروني فقد توصلت الدراسة إلى توافر الكفايات من وجهة نظرهم بدرجة أعلى من المتوسط وتقع في فئة امتلاكهم للكفايات بدرجة كبيرة.

الكلمات الدالة: التكنولوجيا الحديثة، التعلم الإلكتروني، العلوم السياسية.

* **قسم العلوم السياسية، جامعة مؤتة، الأردن.**

** **جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.**

*** **قسم المناهج والتدريس، جامعة الحسين بن طلال.**

**** **قسم العلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.**

تاريخ تقديم البحث: 5 /8/ 2016م. تاريخ قبول البحث: 6 /3/2017م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018م.

Capabilities to have an e-learning New Technologies for Professors of Political Science in Jordanian Universities

Abdel Hadi Oweimer
Hassan A. Ayed Al-Dajah
Mustafa Jwaifwell
Khalid H. Shnaikat

Abstract

The study aimed at determining the degree of possession of the members of the political science teaching staff in the Jordanian universities. for the e-learning competencies in the political science departments, and the most advanced technological techniques used in the e-learning processes. especially the computer and the Interne, through the distribution of a questionnaire to members of the teaching staff of political science at the Jordanian universities. To identify the degree of knowledge and familiarity with e-learning efficiencies.

The study used descriptive and analytical approach, to analyze the phenomenon under study qualitatively and quantitatively, and through the using of the questionnaire tool for collecting information .And (67) questionnaires was distributed and only to a nominal sample of (37) was restored, of which accounted for almost 55% of those have been distributed and accounted for almost 45% of the total study sample,Different statistical methods used to deal with them. The study concluded that the computer and the Internet could be very much in the process of education because behind the techniques that facilitate the teaching staff and student practical and make it interesting and attractive to both parties. The study found that the degree of knowledge in the Political Science Teaching department in Jordanian Universities from their point of view, a moderate degree in science excellence of competence to a large extent.

Keywords: E-Learning, the Internet, Computer, Political Science.

المقدمة:

شهد العالم خلال العقود الثلاث الأخيرة تطوراً هائلاً في مجال تقنيات التعلم الإلكتروني (الحاسوب، الانترنت)، والتي انعكست بشكل ايجابي على معظم المراحل التعليمية لدى الطلبة والمدرسين. ونتيجة لثورة المعلومات والاتصالات والانفجار المعرفي، وزيادة الطلب على التعليم، في ظل زيادة عدد السكان، وإدراكاً للأهمية المتزايدة للتعليم في التنمية، وتغير الوسائل التعليمية التقليدية التي كانت تعتمد على المدرس لتلقين الطلبة بشكل مباشر في القاعات التدريسية، وتغير دور الطالب، من مجرد متلقي إلى مشارك ايجابي يعتمد على وسائل وتقنيات تكنولوجية حديثة تساعده في التعليم . كل هذه التحديات، دفعت إلى الاستعانة بمصادر تكنولوجية حديثة في التعليم .(Eilyan & Alnajdawi. 1999. p 11)

وفي المقابل فإن العالم اليوم يعيش كثيراً من الأحدث والتطورات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والعسكرية، والتي تحتاج إلى كثير من الدراسة والمتابعة. وقد دفعت هذه التطورات كثيراً من المؤسسات التعليمية في العالم ومنها الجامعات، إلى تبني طرق ووسائل حديثة في التدريس تواكب مجمل التطورات، وتكيف نفسها وفق ظروف العصر وتقنياته.

ومع بداية ظهور التقنيات التكنولوجية الحديثة كانت الدول المتقدمة ممثلة بالولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا الغربية، وكثير من دول العالم الثالث متقاربة في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم. فقد بدأت الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام 1974 بإطلاق سلسلة من الأقمار الصناعية من طراز ATS الخاصة بالتطبيقات التكنولوجية، والتي وجهت للمناطق النائية والمعزولة. وقامت كلية الطب في جامعة واشنطن في ذلك الوقت بأول تجربة للتعليم عبر الأقمار الصناعية، عندما عقدت اتفاقاً بين جامعة واشنطن وعدد آخر من الجامعات الأمريكية، إحداها في ألاسكا، على أن يتلقى طلبة جامعة واشنطن جانباً من تعليمهم في الجامعات الأخرى، وعند وجودهم في هذه الجامعات كانوا يتلقون دروساً بالصوت والصورة من جامعة واشنطن في المواد التي لا يوجد أساتذة متخصصون فيها، كذلك كانت الجامعات الأخرى تبث دروساً إلى جامعة واشنطن. (Eulyan & Alnajdawi. 1999. P. 270-272)

كذلك الأمر في المملكة المتحدة فقد تم إنشاء مركز متخصص للتعليم بالمراسلة وهو (فولكس لينتش) بالإضافة إلى برنامج نظم المعلومات في الحاسوب، والتي تمنح شهادة البكالوريوس من جامعة (فيكتوريا). كذلك دورات الدبلوم ودرجة الماجستير في التطوير الزراعي الممنوحة في جميع دول العالم من قبل كلية (وآي) في جامعة لندن، وبرنامج تدريب التقنيين الذي تقدمه الكلية الوطنية في المملكة المتحدة. كل هذه البرامج تقدم باستخدام التقنيات الحديثة متجاوزةً بعد المكان. (Al-Bitar& Al-Skeif. 2003. P11).

وفي المقابل استطاعت بعض دول العالم الثالث اللحاق بركب التطور التقني في التعليم والتدريس والتدريب، وحدثت نقلة نوعية في التعليم لدى هذه الدول. ففي الهند تم في عام 1976/1975 إجراء أول تجربة للبث التلفزيوني التعليمي، والذي استفادت منه حوالي 2330 قرية موزعة على ست ولايات، وجهت إليها البرامج بأربع لغات مختلفة (Eulyan & Alnajdawi, 1999. P 272).

وفي ساحل العاج استخدم القمر الفرنسي الألماني المشترك "سيمفونى" عام 1980/1979 للربط بين المعاهد والجامعات الأكاديمية في كل من ساحل العاج وفرنسا والمانيا. وقد استهدفت التجربة نقل المحاضرات والمعلومات والبيانات ومناقشة الرسائل الجامعية وتنظيم الندوات بالصوت والصورة معاً بين الأساتذة والطلبة في كل من ساحل العاج وفرنسا والمانيا. وقد استفادت ساحل العاج كثيراً من هذه التجربة، حيث نقل الخبراء والمتخصصين في كل من فرنسا والمانيا خبراتهم لنظرائهم في ساحل العاج. وفيما بعد انضمت لهذه التجربة كل من جامعة بروكسيل البلجيكية وجامعة مونتريال في كندا (Eulyan & Alnajdawi. 1999. Pp 272-276).

وفي العالم العربي نجد تجارب ناجحة في كل من مصر والكويت والأردن. حيث ظهر في مصر مشروع التلفزيون التعليمي والذي يقدم دروساً لطلبة المدارس. وبدأ الاهتمام بهذا المشروع عام 1961 عندما قام التلفزيون المصري بتقديم برامج تربوية مسائية على نطاق محدود، ثم توسع المشروع بعد ذلك حتى وصل عام 1972/1971 ليغطي جميع المناطق التي يصلها بث التلفزيون المصري. وفي الكويت أيضا بدأت وزارة التربية والتعليم الكويتية، نتيجة ضخامة مقررات المواد بالمرحلة الثانوية، تقديم دروس تلفزيونية عام 1973 مسجلة على أشرطه مرئية لخمس مراحل

ثانوية، ثم توسعت بعد ذلك وقامت ببث دروس تلفزيونية غير مباشرة للطلاب في موضوعات مختلفة يستقبلها المشاهدون في البيوت والنوادي. والتعليم باستخدام التلفاز يجمع بين مميزات الرؤية البصرية والاستماع معاً، مما يساعد على جذب الانتباه والتركيز، كما أنه يتناسب مع التعليم الذي يحتاج إلى رؤية عملية؛ وخاصة التعليمات المهنية (Makaoi,1993, p77).

وعلى الرغم من البدايات المشجعة لعدد من دول العالم الثالث في استخدام بعض تقنيات التعلم الالكتروني، إلا أن هذه التجارب الناجحة تراجعت كثيراً فيما بعد، والسبب في ذلك عائد إلى أن غالبية الدول النامية تنقصها البنية التحتية، والتأهيل الأساسي والضروري لتوسيع استثماراتها للتقنيات الالكترونية الحديثة في ميدان التعليم، ويتضاعف التأثير السلبي للفجوة الرقمية في ظل وجود اللامساواة بين الأشخاص سواء أكان ذلك في البلد نفسه أو بين بلدان متعددة، وإمكانية الوصول إلى مختلف التقنيات الحديثة. والمشكلة الأكبر التي تواجه دول العالم الثالث تتمحور حول سيادة استخدام اللغة الإنجليزية وهيمنتها على حوالي 90% من الرسائل المرسلة عبر الإنترنت، وهي مستخدمة في 80% من المواقع الإلكترونية وفي الواجهات التخاطبية الأكثر انتشاراً، وفي 85% من المعلومات العلمية والتقنية المستخدمة على شكل ملخصات ومطبوعات على الورق أو حاسوبياً. كل هذا سيضاعف بلا شك من مشاكل الدول النامية في تعاملها مع التقنيات التكنولوجية الحديثة باستخدام لغاتها المحلية (Al-Bitar & Al-Skeif. 2003. P 18).

وبناء على ذلك فإن دول العالم الثالث عموما والدول العربية خصوصا مطالبة بتوطين التقنيات الحديثة، وتأهيل كوادرها الوطنية، بحيث تستطيع أن تتعامل مع تلك التقنيات، وتنشر من خلالها المزيد من المعلومات في مختلف العلوم بلغاتها المحلية، مما سيساهم في الارتقاء بمستوى التدريس بأقسام العلوم السياسية وفق الطرق والتقنيات الحديثة. وهذا ما سنلاحظه في متن هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

توجد مجموعة من المبررات دفعت الباحثين نحو إجراء هذه الدراسة أهمها:

1. أن العالم شهد منذ انهيار الاتحاد السوفيتي عام 1991 ولغاية الآن تسارعاً كبيراً في الأحداث والتطورات السياسية الدولية، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي، وفي مختلف دول وشعوب وقارات العالم. وهذه التطورات بحاجة لآلية لمتابعتها والإلمام بها.

2. إضافة إلى ذلك فقد تطورت التقنيات الالكترونية المستخدمة في عمليات التعليم عموما والتعليم العالي خصوصا بشكل هائل خلال العقود الثلاثة الماضية.

3. من أجل مواكبة التطورات سواء في الأحداث السياسية الدولية أو الإقليمية أو المحلية، فان أقسام العلوم السياسية (ممثلة بأعضاء هيئات التدريس) مطالبة بمواكبة تلك التطورات ونقلها للطلبة لإكسابهم مهارات جديدة تشجعهم وتساعدهم على متابعة ودراسة وفهم وتحليل التطورات السياسية بطريقة شيقة وجذابة.

سؤال الدراسة:

انطلقت الدراسة من تساؤل ريسي وهو: ما درجة امتلاك واستخدام أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية كفايات التعلم الإلكتروني في تدريس مواد العلوم السياسية؟

وقد انبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟

2- ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً لأبعاد الكفايات، الدورات التدريبية والخبرة الوظيفية؟

3- هل يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية الذين يمتلكون رخصة قيادة الحاسوب في الجامعات الأردنية عمن لا يمتلكونها، من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

1- معرفة مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً لأبعاد الكفايات.

3- تحديد اختلاف توزيع مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للدورات التدريبية.

4- بيان اختلاف توزيع مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للخبرة الوظيفية.

5- توضيح توزيع مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية الذين يمتلكون رخصة قيادة الحاسوب في الجامعات الأردنية عمن لا يمتلكونها، من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى قسمين: الأولى علمية. وهي مواكبة هذه الدراسة هذه مع الاتجاهات الحديثة والتي تسعى إلى تطوير توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في خدمة التعليم، والتي يمكن أن يستفيد منها المسئولون في الجامعات الأردنية خصوصا والعربية عموما، لحل مشكلات التخلف والتقليدية في الوسائل التعليمية لكافة الأقسام خصوصاً أقسام العلوم السياسية، وتشكل إضافة علمية متواضعة في هذا الحقل وخصوصا في مجال تدريس العلوم السياسة.

أما الأهمية الأخرى فهي العملية حيث يسعى الباحثون إلى أن يُسهم بحثهم الحالي في تزويد المسؤولين وواضعي مناهج تخصص العلوم السياسية بأفكار لتوظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس مساقات العلوم السياسية. بالإضافة إلى توجيه ودفع المؤسسات التعليمة سواء الجامعات أو المعاهد العلمية التي تُدرّس تخصص العلوم السياسية، للاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس الطلبة وإكسابهم خبرات ومهارات فنية، قد تساعدهم على متابعة كثير من التطورات السياسية العالمية، وتوظيفها في العملية التدريسية. والابتعاد عن الوسائل التقليدية في التعليم والتدريس العلوم السياسية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال وصف وتتبع تطور الوسائل التعليمية المستخدمة في أقسام العلوم السياسية منذ القدم وتحليل مدى فعالية هذه الوسائل في العملية التعليمية. بالإضافة إلى وصف ما أنتجته المؤسسات التقنية في مجال التقنيات التكنولوجية الحديثة والتعريف بها خاصة الحاسوب والانترنت، وتحليل آلية الاستفادة منها في تدريس العلوم السياسية. كما يقوم المنهج الوصفي على التحليل الكمي، وذلك من خلال استخدام واساليب إحصائية مناسبة منها معامل كرونباخ اولفا ومعامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TESTواختبار (كاي) كما تم تصميم توزيع استبيان على أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية، يتضمن مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى كفايات التعلم الالكتروني لديهم تم الاعتماد على الدراسات السابقة في هذا المجال. وذلك من أجل الحصول على بيانات كمية، ثم تحليل هذه البيانات والحصول على النتائج.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على أساتذة أقسام العلوم السياسية في الجامعات الأردنية في الفترة ما بين شهر 2013/9 و 2014/12 ضمن حدود المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة وفق صدق وثبات أداة الدراسة، وطريقة اختيار العينة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة: التعريفات الإجرائية:

التعلم الالكتروني: يعرف التعليم الالكتروني بأنه تعليم الطلبة من خلال وسائط الكترونية متنوعة تشمل الحاسوب والانترنت والشبكات المحلية Local area network (LAN) والأقراص المدمجة أو المرنة وجهاز عرض البيانات (Data Show)، باعتماد مبدأ التعلم الذاتي أو بمساعدة المعلم.

وفي المفهوم الحديث أصبحت كلمة تكنولوجي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض التعليمية بطريقة منظمة. (Shunak & Bani-Domi, 2010, p. 244)

وقد تعددت تعريفات تكنولوجيا التعليم. فقد عرفتها منظمة اليونسكو بأنها " منحى نظامي لتصميم العملية وتنفيذها وتقويمها ككل، وذلك تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم، والاتصال البشري، ومستخدمي الموارد البشرية وغير البشرية من اجل إكساب التعليم مزيداً من الفعالية أي الوصول إلى تعليم أفضل، وأكثر فعالية (Hilah. 2014. P 26).

وسنعتمد التعريف الأتي للتعليم الالكتروني لاشتماله على عناصر التعلم الالكتروني، فهو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة، بدءا من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي. بناءً على هذا التعريف فإن التعلم الإلكتروني يتم في ثلاث بيئات مختلفة وهي التعلم الشبكي المباشر، التعلم الشبكي المتمازج والتعلم الشبكي المساند. (Al-Wadi. 2012. P 17).

كفايات التعلم الإلكتروني: تعرف الكفاية بأنها المعرفة أو المهارة أو الاتجاه بما يمكن الفرد من أداء مهمة أو وظيفة بمستوى من الفاعلية وفق معايير محددة. (McCarthy & Anderson. 2000. P. 281)

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها الدرجة التي تقيسها أداة الدراسة على فقراتها التي تمثل مجموعة المعارف والمهارات المتضمنة وفق محاورها لأغراض تعلميه وتعليمية.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إن هذه الدراسة سوف تستخدم مصطلح التعلم الإلكتروني للإشارة إلى بعض أنواع الآلات والأجهزة الحديثة والوسائل الممكنة التي يتم بواسطتها عرض أو تقديم المعلومات، من خلال التعليم والتدريب. وسوف تقتصر هذه الدراسة على تناول نوعين فقط من التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم وهو الحاسوب والانترنت، والتي تؤثر في أركان العملية التعليمية المتمثلة في المدرّس والطالب والمادة العلمية والبيئة التي تتم فيها عملية التعلم المقصودة.

مصادر المعلومات:

اعتمدت الدراسة على مصدرين أساسيين للحصول على المعلومات، المصدر الأول هو الكتب والدوريات ومختلف الأدبيات النظرية التي تناولت الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس العلوم السياسية منذ القدم عبر تسلسل تاريخي، وأهمية التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس طلبة العلوم السياسية. أما الشق الميداني (وهو الأساس والعمود الفقري لهذه الدراسة) فستكون معلوماته مستقاة من مدرسي العلوم السياسية في الجامعات الأردنية بشكل مباشر.

الإطار النظري للدراسة:

الجانب الأول: التطور التاريخي لوسائل تدريس العلوم السياسية:

تعددت وتنوعت وسائل تدريس العلوم السياسية عبر مراحل زمنية طويلة، بدأت منذ العصور القديمة (الفرعونية والهندية والصينية) مروراً بالعصر اليوناني، ومن ثم الروماني، وفترة العصور الوسطى، ومن بعدها عصر النهضة، ثم العصر الحديث، وصولاً إلى الوقت الراهن. وخلال هذه المراحل الزمنية الطويلة، شهد العالم تغيرات وتطورات سياسية عديدة، دفعت مدرسيّ العلوم السياسية إلى تغيير أساليب وطرق دراستهم، ليتمكنوا من مواكبة مختلف التطورات العالمية. ومن ابرز وأشهر هذه الأساليب عبر التاريخ:

أولا: أسلوب التلقين: ساد هذا الأسلوب خلال فترة العصور القديمة والعصر اليوناني والروماني والعصور الوسطى. واعتمد هذا الأسلوب على قيام الكهنة(المعلمون في ذلك الزمان) في ظل الحضارات المصرية والهندية والصينية، بتلقين الأفراد مجموعة من الطقوس الدينية التي تحمل في طياتها بذور سياسية أساسها الولاء والطاعة والخضوع للحاكم، والذي لا يجوز مخالفته أو الخروج عليه، لأنه ظل الله على الأرض كما يدعون. فخلال هذه المرحلة وجد في مصر القديمة ما يعرف بالنظام الإلهي للحكم، حيث إدعى فرعون أنه الإله، فطبق نظام حكم مركزي شامل في مصر القديمة، فانفرد بالسلطة انفراداً مطلقاً، وأصبح هو الحاكم الأوحد الذي لا يجرؤ أحد على منازعته (Shabl. 1974. P 39).

وانعدمت في عهد الحضارة الفرعونية الحرية والديمقراطية، واستبد فرعون واستأثر لنفسه بالعلم والمعرفة. ويظهر ذلك في قوله مخاطباً شعبه في قوله تعالي (قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَىٰ وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ) (Surah Ghafir: verse 39).

ولم يختلف الأمر كثيرا في الهند القديمة. فقد عرف الهنود القدماء نظام الحكم الثيوقراطي، والذي إدعى الملك من خلاله بأنه ظل الله على الأرض وأنه يحكم بتفويض إلهي، وبالتالي يجب إطاعته طاعة عمياء ولا يجوز مخالفته أو عصيانه، لان أي مخالفة تعني الاعتراض على الاختيار الإلهي. ونتيجة هيمنة الكهنة القائمين على الديانة البراهمية وتعقيدهم للطقوس الدينية، أدى ذلك إلى جهل عامة الناس بكثير من حقوقهم السياسية (Al-Asbahi. 2000. P. 673)

أما الحضارة الصينية فقد شهدت مزاوجة بين الفكر الديني الثيوقراطي والفلسفي من خلال أفكار مجموعة من المفكرين الذين عاشوا في العصور الصينية القديمة، أمثال (لاوتزو) و (كونفوشيوس) وغيرهم ممن كونوا المائة مدرسة فلسفية. وكان التعليم خلال هذه المرحلة مقتصراً على طبقة الكهنة والنخبة، مما أدى إلى جهل عامة الناس. ولكن خلال هذه المرحلة تميزت الحضارة الصينية في أواخرها بتحرر التعليم عن سلطة الدولة خصوصا عندما دعا المفكر الصيني (كونفوشيوس) إلى نشر التعليم من أجل القضاء على الفوارق الطبقية. وهذا مكّن الأفراد من التعلم والإطلاع على الفلسفات الفكرية من خلال المائة مدرسة فلسفية والتي وجدت في الصين القديمة كما ذكرنا سابقا (Roban. 2004. P. 62-117).

وفي العهد اليوناني كانت عملية تلقين الأفكار السياسية تتم على يد نخبة من المفكرين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو والسفسطائيين، والذين كانوا يعلمون الناس الفلسفة السياسية والمثالية في مدارس خاصة بهم، مثل أكاديمية أفلاطون للفلسفة. كذلك السفسطائيين كانوا يعطون دروسا في مختلف العلوم ومنها العلوم السياسية في الطرقات. وتم في العصر اليوناني العمل على تلقين موضوعات سياسية محددة مثل دولة المدينة، المدينة الفاضلة، الجمهورية، حكم الفيلسوف، الأخلاق، المنطق، الحرية، العدالة (Sabine. 2010. P 35).

وفي العصر الروماني كان التلقين سائداً بشكل كبير، وذلك لانشغال الرومان بالحروب الخارجية، لذلك دفعوا أبنائهم لدراسة مختلف القضايا السياسية من ناحية قانونية. فتم إخضاع جميع الظواهر السياسية إلى النماذج الدستورية القانونية، والتي ركزت على الدولة والحكومات وأشكالها،

ومدى مطابقة أفعال هذه الدول والحكومات ومؤسساتها ومدى قانونيتها ودستوريتها (Muhanna. 2001. p16).

وأصبحت دراسة علم السياسية تركز على مدى دستورية أو غير دستورية الحكومات، وقاد ذلك فيما بعد إلى بروز المنهج القانوني في دراسة علم السياسية، إذ لم تعر اهتماماً لما هو أبعد من ذلك في الظواهر الدستورية (Al-Monouf. 1985. p. 22).

ثانياً: أسلوب الحوار والنقاش. ظهر هذا الأسلوب منذ أواخر القرن التاسع عشر، متأثرا بالثورة الصناعية، وبالتقدم العلمي والمعرفي في الحقول الاجتماعية والإنسانية. حيث بدأ الاهتمام بدراسة علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان، وتأثير سلوك الإنسان في العملية السياسية. وبالتالي لم يعد علم السياسية مقتصراً على المنهج القانوني، وتم التركيز على موضوعات كانت مغفلة في السابق، كالأثر النفسي للدعاية السياسية، وتشكيل الرأي العام اعتماداً على التفاعل بين مجموعة من العوامل المؤثرة في اتجاهات المواطنين. (Al-Qasabi. 2006. P 16)

بناء على ذلك أصبح سلوك الإنسان هو موضوع البحث الأساسي، والذي يمكن إخضاعه للملاحظة والتجربة والقياس، من خلال دراسة مشاعر الإنسان وتصرفاته وتفاعلاته. ويعتمد هذا الأسلوب على تهيئة الموقف التعليمي، وتزويد المتعلم بمثيرات تدفعه للاستجابة، ثم تعزز هذه الاستجابة. ولتعزيز هذه المبادئ ظهر التعليم المبرمج وازدهره (David, Easton. 1953. P. 325).

ثالثاً: الأسلوب التجريبي: إن الأساس في دراسة العلوم السياسية وفق هذا الأسلوب، قائم على التخطيط والدراسة بوسائل علمية تجريبية عقلية مستعينة بما أحدثته الثورة الصناعية والتكنولوجية من أدوات علمية سهلت عملية البحث والتقصي. ونتيجة لذلك سيطر المنهج العلمي على يد (أوغست كونت) وغيره من المفكرين تجاه المستقبل، والذي يعتقد بإمكانية التحليل العلمي للظواهر السياسية، وبناءً على ذلك بين (كونت) أنه يتعين معالجة الأحداث السياسية كأشياء، مما يعني إخضاع كافة الظواهر الاجتماعية لنفس مناهج العلوم الطبيعية القائمة على الملاحظة والتجربة والقياس (Sulaiman. 1989. P 45).

وخلال القرن العشرين شهد العالم أهم حدثين في التاريخ المعاصر وهما الحرب العالمية الأولى 1914–1918، والحرب العالمية الثانية 1939–1945. وتعتبر الحرب العالمية الثانية أكثر شمولية من الحرب العالمية الأولى، وذلك لكلفتها المالية والبشرية العالية، حيث شارك في هذه الحرب حوالي 100 مليون جندي، وراح ضحيتها حوالي 70 مليون سواء من العسكريين أو المدنيين. وخسرت الدول الأوروبية باعتبارها المشارك الأبرز في هاتين الحربين الكثير من الخسائر المادية والبشرية (Salim. 2008. Pp. 284-286).

وبعد ذلك جاءت مرحلة الحرب الباردة بين المعسكرين الغربي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، والشرقي بقيادة الاتحاد السوفيتي، وامتدت هذه المرحلة منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية 1945 لغاية عام 1991. وشهد العالم خلال هذه المرحلة مزيداً من حروب الاستنزاف، والتنافس الاقتصادي والثقافي، وتوازن الرعب، والتعايش السلمي، ومن ثم الانفراج الدولي. وتم خلال هذه المرحلة استخدام دول العالم الثالث كأدوات في هذه الحرب، كما حصل في أفغانستان وكوبا والحرب الكورية والصراع العربي الإسرائيلي. واستمرت الحرب الباردة حتى أعلن رسميا انتهاء الاتحاد السوفيتي عام 1991. (Salim. 2008. Pp. 284-286).

وبعد انهيار الاتحاد السوفييتي عام 1991، انتشرت مقولة أن العالم أصبح "قرية كونية". وبدأت جوانب العولمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالنمط الأمريكي تظهر وتغزو العالم بقوة خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين، وسرعان ما برز اتجاهان أساسيان في مسار العولمة. اتجاه أوروبي يستند إلى فاعلية قوانين النظام الرأسمالي الذي أصبح بدون منافس بعد أن أزيحت من أمامه المنظومة الاشتراكية، وبالتالي انفتح المجال له للسيادة على المجتمع البشري في القرن الجديد. ولهذا الاتجاه تراث فكري واقتصادي واجتماعي عريق، بدأ منذ الثورات البرجوازية في أوروبا وما تلاها من ثورات صناعية وتكنولوجية ومعلوماتية بمراحلها المختلفة. أما الاتجاه الثاني فجسدتها الرأسمالية الأمريكية، هذه الرأسمالية التي لا تختلف من حيث الجوهر عن الرأسمالية الأوروبية، إلا أنها مزيج بين طبيعتها الاقتصادية وبين الايدولوجيا والعسكرية (Bozan. 2007. P 18)

ثم جاءت بعد ذلك تطورات حرب الخليج الثانية عام 1991، والمتمثلة بحشد قوات دولية لإخراج القوات العراقية من الكويت، وتبع ذلك إعادة تشكيل الخارطة الدولية بعد تولي الولايات المتحدة قيادة العالم دون منازع. واستمرت الأحداث الدولية بالتصاعد إلى أن وصلت إلى اعتداءات الحادي عشر من سبتمبر 2001 على برجي التجارة العالمية في نيويورك، وما تبع ذلك من حرب أمريكية شعواء على ما عرف بالحرب ضد الإرهاب، والتي طالت أنظمة سياسية عديدة في العالم خصوصا في دول العالم الثالث، وأدت إلى احتلال دول من قبل القوات الأمريكية كما حصل في أفغانستان والعراق (Salem. 2008. p 129).

من خلال الاستعراض السابق للعديد من التطورات السياسية العالمية منذ العصر اليوناني حتى الآن، لمسنا مدى الحاجة إلى تطوير أساليب التدريس في مختلف أقسام العلوم السياسية، لدراسة التطورات والأحداث السياسية الدولية المتسارعة والكثيفة والإلمام بها. فالشاهد مما سبق أن العالم يسير ويتطور بسرعة كبيرة، لذلك لا بد للباحثين والدارسين في المجال السياسي من الاعتماد على وسائل وطرق جديدة وحديثة لمواكبة هذه التطورات.

الجانب الثاني: أهمية التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس العلوم السياسية

إن المتابع والدارس للأوضاع السياسية على المستوى الوطني والإقليمي والدولي، يجد أن هناك تسارعاً كبيراً في كثير من الأحداث السياسية. وأمام هذا التسارع ونتيجة لارتباط دول وشعوب العالم مع بعضها البعض بشبكة اتصالات ومواصلات حديثة جداً، والتي قربت المسافة بين الدول والشعوب بشكل كبير، أصبح لزاماً على دارسي تخصص العلوم السياسية سواء أعضاء الهيئات التدريسية أم الطلبة، استخدام ما أفرزته التقنية العصرية وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية للاستفادة منها في التعليم. وهذا بلا شك سيساعد على تصميم بيئة تعليمية حديثة، تعزز من فرص التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتدفع نحو بناء جيل قادر على مواجهة التحديات العصرية والانفجار المعرفي الهائل، وعلى قبول المجتمع وفهمه لتطويره وتغييره تغييراً علمياً. (Kassab and Qatishat. 2009. p 102)

إن الهدف من تأهيل طلبة العلوم السياسية أكاديمياً وعملياً يتطلب العناية بأساليب تدريسهم وإعدادهم كقادة للمستقبل ومحللين سياسيين، لذلك نحن في هذا المجال نتعامل مع قيادي المستقبل، ولهذا من الضروري توفير وسائل تعليمية حديثة معتمدة على التكنولوجيا، والتي تسمح بتتبع كفة التطورات الدولية المتسارعة (Al-Tobaji. n.d. p17).

وتساعد عملية استخدام التقنيات الحديثة في تدريس العلوم السياسية في تحقيق مجموعة من الأهداف بالنسبة للطلبة لعل أبرزها:

1. تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته، وهذا التحسين سوف يؤدي إلى حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات في بعض مساقات العلوم السياسية.
2. إستثارة اهتمام الطلبة وإشباع حاجاتهم للتعلم. فالوسائل التعليمية المختلفة كالإنترنت والتلفزيون والنماذج والأفلام التعليمية، تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه.
3. تحقق تكنولوجيا التعليم زيادة المشاركة الإيجابية للطلاب في العملية التعليمية.
4. تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات السياسية وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول.
5. تحقق أهداف التربية اليوم الرامية إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل سلوك الطلبة. (Mohamed Hussein et al., 1990, pp. 450-479).
6. تزيد من خبرة الطلبة مما يجعلهم مستعدين للتعلم.
7. تساعد في مواجهة المشكلات المعاصرة المتسارعة في مختلف دول العالم، وفي جميع نواحي الحياة .
8. توفر للطلبة بدائل وأساليب تعليمية متعددة كالتعليم المبرمج، والكمبيوتر التعليمي. وقد أتاح ذلك للطلبة فرصة التعلم الذاتي.
9. تعمل على صقل كثير من المواهب، وتجعل الطالب يكتشف في ذاته مواهب كامنة.

10. تساعد على فتح إمكانيات جديدة للابتكار، وهو الشيء الذي لا يمكن للوسائل التقليدية في التعليم؛ الكتاب والسبورة وغيرها (إمكانية توظيف التقنيات الحديثة في الدرس الفلسفي.

وفي المقابل تُحقق عملية استخدام التقنيات الحديثة في تدريس العلوم السياسية مجموعة من الأهداف بالنسبة لعضو الهيئة التدريسية والتي من أبرزها:

1. مواجهة النقص في أعداد أعضاء الهيئات التدريسية المؤهلين علميا وتربوياً، خاصة ذوي الكفاءة باستخدام التقنيات الحديثة.
2. تطوير المناهج والكتب وأساليب التعليم، بحيث يتم حفظ كثير من المعلومات في شكليات مصغرة وأوعية متعددة.
3. مكافحة تراجع تفاعل الطلبة مع مختلف التطورات والقضايا السياسية.
4. تدريب أعضاء هيئات التدريس في مجالات إعداد الأهداف والمساقات التعليمية وطرق التعليم المناسبة.
5. مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر الطالب محور العملية التعليمية.
6. مواجهة تطور فلسفة التعليم وتغيير دور المدرس والطالب، من خلال تطبيق المنحى النظامي لعملية دمج التكنولوجيا في التعليم، فلم يعد دور المعلم قاصراً على نقل المعلومات والتلقين، وبالتالي أصبحت العملية التعليمية عملية تشاركيه بين الطالب والمدرس (Abu Al-Sheikh. 2009. Pp 135-136).

وبناءً على ذلك أصبح من الضروري على أعضاء الهيئات التدريسية في تخصص العلوم السياسية أن يوجهوا الطلبة، من خلال التقنيات الحديثة التي تنقل الأخبار والمعلومات بسرعة كبيرة لمتابعة تحديات العصر بالأساليب والوسائل الحديثة، حتى يتغلبوا على ما يواجههم من مشكلات، ويدفعوا بالتعليم لكي يقوم بمسؤوليته في تطوير المجتمع.

ومما سلف تبرز الحاجة لتشخيص ما هو موجود على ارض الواقع من معوقات، والتي قد تؤدي إلى إخفاق عملية تدريس العلوم السياسية في الجامعات لبلوغ غايتها وأهدافها بشكل عام، وهي:

1- الأسلوب التقليدي في تدريس مساقات العلوم السياسية.

2- عدم تجديد معلومات أعضاء هيئات التدريس.

3- تدني معدلات القبول في أقسام العلوم السياسية.

أولاً : الأسلوب التقليدي في التدريس. تتم عملية التعليم وفق هذا الأسلوب على الكتاب والسبورة فقط، دون أي تقنية تكنولوجية حديثة. ووفق هذا الطريقة يتم توجيه الطالب لحفظ مجموعة كبيرة من المعارف والمعلومات من مختلف الكتب لكل مادة في العلوم السياسية، دون النظر إلى الجوانب الأخرى للطالب من حيث الوعي والفهم والإدراك والتحليل والنقد والإبداع، وبناء رأي محدد حول موضوعات مجال الدرس والبحث. فهذا الأسلوب يعتمد على التلقين فقط، ولا يَسمح بالحوار والنقاش وتبادل الرأي بين الطالب من جهة وعضو هيئة التدريس من جهة أخرى. وذلك لان الطالب لا يتوفر له مصادر أخرى للمعلومات غير التي تلقاها أثناء المحاضرة. وهذه الطريقة تؤدي إلى الجمود والركود في التفكير وتقتل الإبداع، وتضعف بالتالي من شخصية الطالب. فيتخرج الطالب وهو متيقن بان المؤسسة الأكاديمية التي تخرج منها لم تسهم في بناء شخصيته، وكل ما هنالك أنه تلقى معلومات معرفية يعيدها لصاحبها في الامتحان. وعليه فإن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعليم حقيقي (Abu Al-Sheikh. 2009. Pp 135-136).

ومن خلال تجربتنا في التدريس وجدنا أن الطالب الذي يتعامل مع مختلف الأدوات التكنولوجية، خصوصاً الإنترنت، هو أقدر وأنشط على الحوار والنقاش من الطالب الذي يعتمد المنهاج الدراسي الورقي فقط كوسيلة وحيدة لتلقي المعلومات. فالمادة العلمية الورقية تعطي الطالب وجهة نظر واحدة ولا تفتح له المجال للإطلاع على الآراء الأخرى، فيبني شخصيته بالتالي على أساس الرأي الواحد الغير قابل للنقاش.

ثانياً: عدم تجديد أعضاء هيئات التدريس لمعلوماتهم: لعل من الأمور التي تدفع إلى الاستمرار في التلقين هو عدم تجديد عضو هيئة التدريس لمعلوماته ، وهذا يدفعه للإبقاء على أسلوبه التقليدي في التدريس. فعضو هيئة التدريس لا بد له من متابعة مجريات الأحداث السياسية الدولية والداخلية بشكل يومي، ورصد ما يستجد في السياسات العالمية من كتب ودوريات وأخبار ومحطات فضائية وإنترنت وغيرها، بالإضافة إلى الندوات والمؤتمرات الوطنية والإقليمية والدولية. وهذا الاطلاع والمتابعة الواسعة والمتجددة تُمكن عضو هيئة التدريس من التفاعل مع مختلف الأحداث السياسية الدولية، فيوظف بالتالي معلوماته الجديدة بالبحث والتقصي وكتابة التقارير العلمية، فيطور نفسه ويزود الطلبة والمكتبة بدراسات وأبحاث علمية دقيقة تعكس الواقع المعاش في العالم.

ثالثا: تدني معدلات القبول في أقسام العلوم السياسية: لكل عملية مدخلاتها ومخرجاتها، فإن كانت المدخلات إيجابية جاءت المخرجات كذلك. ومن هنا فإن انخفاض معدلات القبول في أقسام العلوم السياسية في بعض الجامعات العربية وخصوصاً الأردن، يعد مؤشراً على تدني مستوى الطلبة وقدراتهم على التفاعل والتعلم والتجديد. فما نلاحظه من تراجع لقدرات طلبة أقسام العلوم السياسية إنما هو عائد في جزء كبير منه إلى تدني معدلات قبولهم، وهذا ينعكس بلا شك على العملية التعليمية ككل. فتتراجع قدرات الطلبة على التفاعل والفهم والإدراك السريع، فيصطدم عضو هيئة التدريس بمستويات الطلبة المتدنية، مما يحد من حماسه وتفاعله بشكل كامل مع طلبته ومع المادة العلمية التي يقدمها. (http://www.admhec.gov.jo)

وبناءً على الصعوبات والمشاكل السابقة والتي تعاني منها غالبية أقسام العلوم السياسية سواء في الأردن أو في الدول العربية، فإنه لا بد من معالجة هذه المشاكل والحد منها من خلال استخدام أساليب وتقنيات وطرق حديثة في التدريس، تساعد في التغلب على هذه المشاكل وتطور في أقسام العلوم السياسية.

وقبل التطرق لبيان أهم التقنيات التكنولوجية والتي يمكن أن تُستخدم وتُطبق في أقسام العلوم السياسية، لا بد من الإشارة إلى أن كافة الوسائل التعليمية التكنولوجية المساندة والتي سنتطرق لها لاحقاً، بحاجة إلى إعادة تأهيل أعضاء هيئات التدريس بأقسام العلوم السياسية خصوصا، بحيث

يصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع هذه التقنيات، وذلك لتحقيق الغاية من استخدام هذه التقنيات في العملية التعليمية، كذلك من أجل تقليص الفجوة بين ما يدرسه الطالب في الجامعة والتخصص وبين الواقع الذي يعيشه خارج الجامعة. كذلك لا بد من التنويه إلى أن كافة الوسائل التكنولوجية التي سنتطرق لها لا تعتبر بديلاً عن المدرس، بل هي عون له في تحقيق هدفه في إيصال المعلومات بطريقة أفضل وأكثر اقتصاداً في الجهد والوقت والنفقات. كذلك فإن تشجيع أعضاء هيئات التدريس لطلبتهم على استخدام التقنيات الحديثة خصوصاً الإنترنت والحاسب الآلي في التعلم، سيزيد من الأعباء عليهم، لأن الطالب سيفتح أمامه جميع احتمالات الحصول على المعلومات الحديثة المرتبطة بالمقرر الدراسي، وهذا يعتبر تحدياً علمياً جديداً للمدرس، لأنه سيدفعه ليكون مبدعا في عرض معلوماته على الطلاب، ومجددا بوسائله التعليمية لمواكبة التطورات التقنية. (Al-far. 2002. Pp 196-197)

ومن أبرز التقنيات التعليمية الالكترونية والتي يمكن أن تُستخدم وتطبق في تدريس مواد العلوم السياسية، ما يلي:

أولا: الحاسوب: يمكن القول أنه منذ منتصف الخمسينيات من القرن العشرين أمكن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لظهور الحاسبات الآلية الصغيرة الحجم والتي يسهل حملها والتحكم فيها، حتى تم الوصول في الوقت الراهن إلى ما يعرف بالحاسوب الشخصي صغير الحجم، والذي لا يحتاج إلى حيز مكاني كبير لاستخدامه. ويمكن استخدام الحاسوب في تدريس (الطلبة سواء بشكل فردي أم جماعي) وفي كثير من المساقات السياسية من خلال التدريب على كتابة الجمل والتقارير والأبحاث السياسية، وعرض صور وتقارير وبيانات (Kandil. 1999. Pp 257-264).

كذلك يمكن من خلال الحاسوب وضع خطط إستراتيجية عن طريق برامج معدة مسبقاً والتي يتم تغذيتها بمعلومات محددة، وبدوره يقوم الحاسوب بصياغة الإستراتيجية بدقة أكثر. كذلك من خلال الحاسوب يمكن تحليل كثير من المعلومات والبيانات وتحويلها إلى أرقام ونسب مئوية ورسوم بيانية، عبر برنامج التحليل الإحصائي SPSS. كذلك يمكن كتابة الأبحاث والمقالات السياسية حول الاضطرابات والمظاهرات السياسية، والانتخابات التشريعية، وأداء الحكومات على كافة المستويات، وكثير من القضايا السياسية سواء الداخلية أو الخارجية، وتزويدها بالصور والرسوم

البيانية والتي تعطي مؤشرات أكثر دقة ومصداقية عالية. كذلك يمكن من خلال توصيل أجهزة الحاسوب بأجهزة الإسقاط العلوي Overhead Projectors والفيديو والتلفزيون والذي فتح آفاقا جديدة في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم (Al-Far. 2002. p 42)

ونتيجة للتطورات السياسية الهائلة في العالم، والتي دفعت كثير من الباحثين والمهتمين لدراسة هذه التطورات وإبداء آرائهم وتعليقاتهم عليها، فقد أدى ذلك إلى وجود حجم كبير من الإصدارات الورقية بكميات هائلة جدا، تُعجز الطلبة وأعضاء هيئات التدريس عن حملها وتخزينها، لذلك مع استخدام تقنية الحاسوب يمكن تسهيل هذه العلمية من خلال تخزين المواد واسترجاعها بشكل أيسر وأدق من المصادر والمراجع الورقية. كذلك يمكن من خلال الحاسوب ترجمة كثير من المقالات والأبحاث والدراسات السياسية من لغات متعددة إلى لغة الباحث، بسرعة ويسر أكثر عبر خدمة الترجمة الالكترونية الموجودة في الحاسبات الآلية. (Alian and Al-Najdawi. 1999. P 78)

إضافة إلى ذلك يمكن تكليف الطلبة في أقسام العلوم السياسية بعمل أبحاث ودراسات حول العديد من المواضيع السياسية، ومن ثم طباعتها وتخزينها على أقراص مرنة أو ضوئية. مما سيمكن عضو هيئة التدريس من قراءة الأبحاث بكل سهولة ويسر، كونها مطبوعة وليست بالخط اليدوي، مما سيوفر على المدرس الوقت والجهد، كذلك توفر هذه العملية على عضو هيئة التدريس حيز مكاني كون الأبحاث الورقية بحاجة إلى مكان لحفظها (Al-Far, 2002, p. 63)

ثانياً: الإنترنت (الشبكة العنكبوتية المعلومات www). الإنترنت هي شبكة حواسيب تربط شبكات منتشرة في العالم، حيث يمكن الوصول إليها بواسطة جهاز حاسوب وخط هاتف واشتراك عند مزود خدمة إنترنت (Bassiouni. 1998. P 125)

ولشبكة الإنترنت استخدامات متعددة، فهي مستودع كبير وهائل جدا للمستندات والملفات الإلكترونية، وتحتوي على نصوص وصور وأصوات ورسوم ومقاطع فيديو. وبفضل هذه الشبكة التي ربطت دول وشعوب العالم مع بعضهم البعض، تحول العالم إلى قرية كونية صغيرة. وهذه الشبكة تساعد في إجراء الاتصالات بين الأفراد والمجموعات لتبادل الخبرات المهنية والتقنية، كما تساهم في التعليم عن بعد. (Dumas. 2009. P 191)

وقد شهد مطلع عقد التسعينيات من القرن العشرين تطوراً كبيراً وهائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عبر الإنترنت، وتضاعف الحجم الكلي للشبكة، وظهرت برامج التصفح للإنترنت وأهمها برنامج الإبحار (Net Escape) عام 1994، وفي عام 1995 دخلت شركة مايكروسوفت ميدان التنافس وأنتجت برنامج تصفح للأجهزة الشخصية مكتشف الإنترنت. (Dumas. 2009. P 179)

وقام مستخدمو الشبكة عام 1995 بعمل ثلاثة ملايين صفحة من المعلومات ومواد الترفيه والإعلانات. واستثمرت كثير من دول العالم هذا التطور، لرفع أدائها وكفاءتها لإدارة مختلف القطاعات، من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنجاز نشاطاتها المختلفة. (Alian and Al-Najdawi. 1999. P 220)

والناظر والمتأمل أكثر في خدمات الإنترنت يجد أنها تحوي أكبر مكتبة في العالم، حيث يمكن إدخال نصوص كاملة إليها من كتب ومجلات جديدة. ويبلغ عدد الكتب المدخلة سنوياً إلى الشبكة حوالي (45) ألف كتاب، عدا المنشورات الحكومية . وتشمل كذلك محتويات (1500) صحيفة يومية تصدر في أمريكا، إضافة إلى(3700) دورية تتناول مختلف المجالات والقطاعات، إضافة إلى نشاطات النشر في سائر أنحاء العالم، والذي يشمل أكثر من ألف كتاب يصدر سنوياً في اليابان وحدها. (Dumas. 2009. P 195)

واللافت للانتباه في موضوع الإنترنت أنه دخل وتم توظيفه بشكل كبير في جميع القطاعات سواء الحكومية أو الخاصة، فلا تكاد تخلو أية مؤسسة من المؤسسات حول العالم من توفر خدمة الإنترنت، بل إنه أصبح جزءاً أساسيا في كثير من البيوت خصوصاً في الدول المتقدمة.

ومن الملاحظ أن كثيرا من طلبة الجامعات يفضلون استخدام الإنترنت، وذلك لحداثة المعلومات التي توفرها للمستفيدين، وسرعة الحصول على المعلومات بوقت وجهد اقل بكثير مما قد يحتاجه الطالب في أروقة ورفوف المكتبات التقليدية. (Dumas. 2009. P 19)

إن ما يتميز به الإنترنت كوسيلة للتعليم عن غيره من الوسائل التعليمية الأخرى سواء التقنية أو التقليدية هو احتوائه على نصوص بالصوت والصورة والإشارة، والتي يمكن الحصول عليها وتحريرها واستخدامها بوقت وجهد ونفقات أقل. ويمكن القول إن هذه الميزة هي أهم صفة للإنترنت، والتي سهلت على الطلبة عملية التعلم بسرعة كبيرة جداً.

وتشمل الخدمات التي يمكن أن تقدمها شبكة الإنترنت للتخصصات المختلفة وخصوصا العلوم السياسية ما يلي:

1. البريد الالكتروني (E-mail). وهو أحد أبرز الخدمات التي يقدمها الإنترنت، ويعتبر من أكثر تطبيقات الإنترنت شيوعاً. حيث يم تبادل الآراء ووجهات النظر المختلفة في مجال العلوم السياسية وغيرها من المجالات. كذلك يمكن للطلبة بواسطة الربط مع شبكة الإنترنت إرسال الواجبات المنزلية لمدرسيهم، والرد على استفساراتهم. ويتميز البريد الالكتروني بسرعة عالية جدا وتكلفة مالية محدودة في إرسال البريد إلى أي شخص أو مؤسسة أو شركة حول العالم، بالمقارنة مع الوسائل التقليدية الأخرى (Al-Musa. N.D)
2. مجموعات النقاش (News Group). وتسمى مجموعات الحوار أو الأخبار. وتناقش هذه المجموعات قضايا ذات اهتمام مشترك بين الأفراد والمنظمين للحوار. وتستخدم هذه الخدمة بين المهتمين في مختلف أنحاء العالم، لتبادل وجهات النظر في مختلف الحقول العلمية، وفي العديد من القضايا والمواضيع السياسية، وعرض وجهات النظر والتصويت على القضايا السياسية محل الحوار. وقد ساهم ذلك في اختصار المسافات الجغرافية بشكل كبير.(Al- gameth, 2003.p7)
3. نقل الملفات (File Transfer). تمكن هذه الخدمة الطلبة وأعضاء هيئات التدريس من نقل الملفات من مكان إلى آخر بوقت وجهد قياسي. الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على أحدث البحوث والإحصائيات والصور والأصوات ولقطات الفيديو الخاصة بالقضايا السياسية، واستخدامها بالعملية التعليمية. وتتم هذه العلمية من خلال توصيل الحاسوب الشخصي بحاسوب آخر. (Zaghloul. 1997. 47)
4. الاشتراك في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة في المجالات السياسية، والتي ترسل بدورها للمشتركين المواد العلمية الكترونياً.
5. الاتصال التليفوني بالصوت والصورة بين المدرسين والطلبة سواء داخل الدولة أم خارجها، ومتابعة ما تم انجازه في الوظائف، والإشراف على الرسائل الجامعية والأبحاث العلمية.

6. عرض الخطط الدراسية للطلبة في كل فصل، بالإضافة لمضمون المناهج التعليمية. مما يسهم في خلق بيئة تعليمية مشوقة وممتعة لتعليم وتعلم الطالب.

7. إمكانية نقل المحاضرات التي يلقيها أعضاء هيئات التدريس بالصوت والصورة والكتابة والرسومات معاً إلى الطلاب في أماكن تواجدهم. ويتطلب ذلك فقط توفر ميكروفون وكاميرا حاسوبية، وتجهيز قاعة الدرس، حيث يتم تصوير المدرس أثناء عرض المادة التعليمية ونقلها عبر شبكة الانترنت، باستخدام برامج العرض المختلفة. ويعتبر برنامج عرض الصوت والصورة Microsoft Net Meeting في إصدار ويندوز للمتصفح هو من أفضل طرق عرض المحاضرات بالصوت والصورة الحية مباشرة، لتنقل للمتعلمين المحاضرات التعليمية في أماكن تواجدهم. (Al- far, 2002, p190)

8. حفظ وتخزين العديد من النشاطات العلمية لأقسام العلوم السياسية، مثل المحاضرات والندوات، مما يتيح للطالب الذي يقطن في أماكن بعيدة أو في بلد آخر الحصول عليها بسهولة، فلا يحتاج الطالب أكثر من إنزال تلك المحاضرات، والاطلاع على كافة نشاطات القسم العلمية باستخدام الكمبيوتر الخاص به مع المودم المتصل بخط الهاتف (Al-Salmi.2000. Pp 408-417)

9. يمكن للمدرس أن يستغل شبكة الإنترنت كطريقة لإثراء الدرس وتعليم الطلبة تقنية البحث على الشبكة العنكبوتية، وإرشادهم على المواقع الجادة والتي يمكن أن تغني معارفهم وتكسبهم مهارات ثقافية ومعرفية واجتماعية جديدة، تمكنهم من مشاركة زملائهم ومدرسيهم في مناقشة العديد من القضايا والتباحث حولها، والذي يؤدي إلى تبادل الخبرات التعليمية وتعميمها، مما قد يعطي الطالب ثقة أكبر بنفسه.

10. تشجيع الطلبة على إنتاج ونشر صفحات خاصة أو جماعية (كمجلة لقسم العلوم السياسية مثلاً) على شبكة الإنترنت، كذلك إنشاء مدونات خاصة بهم تحوي مواد وقضايا سياسية. (Abdel Hadi.1995. P 135)

11. هذا علاوة على إمكانية الإحاطة بتكنولوجيا الاتصالات المتقدمة للتواصل مع الآخرين، والتي يمكن أن توفرها لهم شبكة الإنترنت، وذلك من خلال اشتراك الطالب كعضو في الجماعات النشطة المتنوعة والمنتشرة في خدمات الانترنت، والتي تشاركه الاهتمامات

والميول العلمية والثقافية، والذي ينمي شخصية الطالب، ويجعله أكثر اقتناعاً بأهمية العمل الجماعي، للوصول إلى تحليل وتوظيف جيد للمعلومات الدراسية النظرية التي تلقاها في الغرف الصفية. (Al-Far. 2002. Pp 191-192)

ويحتوي شبكة الإنترنت على مجموعة كبيرة من المواقع الإلكترونية ذات المحتوى السياسي – التطبيقي، والتي تسهم بلا شك في إثراء العملية التعليمية، من خلال تعامل المدرسين والطلبة مع هذه المواقع، فتتيح لهم فرصة البحث المباشر في تلك المواقع حول مختلف الجوانب السياسية للدول المتقدمة والنامية والمنظمات الإقليمية والدولية. كذلك تضم الشبكة العنكبوتية مجموعة كبيرة جدا من المواقع السياسية والتي يمكن أن توفر للطلبة والمدرسين حجماً هائلاً ومتطوراً من المعلومات، والتي غيّرت مفهوم التعليم التقليدي، وأصبح بإمكان المستفيد انتقاء واختيار المعلومة الأكثر نفعاً لدراسته. وبانتشار شبكة الحاسبات الدولية ((internet) أصبح هناك بعدٌ آخر في التعليم ألا وهو التعليم عن بعد. حيث أصبح لزاما على أعضاء هيئات التدريس والطلبة مثلاً في الكثير من الجامعات الأمريكية التعامل عن طريق شبكة الإنترنت، فيقوم عضو هيئة التدريس ببناء صفحة ((home page) لكل مادة يقوم بتدريسها. وقاعات المحاضرات مجهزه تلقائيا بأجهزة الإسقاط، بالإضافة لوجود حاسب متصل بشبكة الإنترنت، والمطلوب من المدرس داخل قاعة المحاضرات الدخول على الصفحة الخاصة بالمادة والتدريس من خلالها. ويتم أيضا إعداد التمارين والمشاريع والواجبات على الصفحات الخاصة بكل مادة، بالإضافة إلى متابعة الطلاب (حضور/ غياب/درجات/ الرد على أي استفسار/ ..الخ) من خلال هذه الصفحات.

http://www.khayma.com/education-technology/Article6.htm.Al-Mahdi. N.D

الجانب الثالث الدراسات السابقة: من خلال تتبع أهم الدراسات والمصادر والمراجع التي تناولت موضوع تكنولوجيا التعليم، وجدنا ما يلي:

الدراسات العربية

- دراسة الكنعان (2009) بعنوان: "استخدام التعلم الالكتروني في التدريس". هدفت الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض كفايات استخدام الانترنت في تدريس مادة العلوم في بعض المدارس السعودية. وقد ركز البرنامج التعليمي على المهارات الأساسية

التي تساعد المعلم الذي لم يسبق له خبرة في استخدام شبكة الإنترنت على الاستفادة منها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 5.,.) بين متوسطي درجات تحصيل معلمات العلوم قبل الخدمة في الجانب المعرفي لبعض كفايات استخدام الإنترنت في تدريس العلوم في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة العايد(2005) بعنوان: "تأثير الإنترنت على الثقافة السياسية". سعى الباحث من خلال دراسته للتعرف على مدى تأثير الإنترنت على الثقافة السياسية لدى طلبة العلاقات الدولية في جامعة الحسين بن طلال، معتمداً على متغيرات الجنس والعمر والدخل لدى الطلبة، على افتراض وجود فروق ذات دلالات إحصائية تلعب دوراً في تأثر الطلبة تبعاً للمتغيرات السابقة على ثقافتهم السياسية. وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى تأثير الإنترنت على الثقافة السياسية يعزى إلى جنس الطالب. كذلك الأمر بالنسبة للعمر والدخل. فقد أثبتت الدراسة أن الإنترنت يساعد الطلبة بغض النظر عن الجنس أو العمر أو الدخل في الاطلاع على الثقافات السياسية الأخرى، ويوفر فرصة الإدلاء برأي الطالب بحرية، وكذلك يساعد في توفير حرية انتقال المعلومات السياسية من مصادرها المختلفة.

- دراسة الموسى (Al-Musa. 2012) بعنوان: "استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفاعلية في التعليم". هدفت الدراسة معرفة مفهوم التعلم الإلكتروني وكذلك خصائص التعليم في المجتمع الفضائي وكذلك التطرق إلى فوائد ومزايا التعلم الإلكتروني وأخيرًا إلى العوائق التي تقف أمامه وتضمنت الدراسة مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها بما يأتي: التعبئة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النوع من التعليم، وضرورة مساهمة التربويين في صناعة هذا التعليم، وضرورة توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم من مكان لآخر، ووضع برامج لتدريب الطلاب والمعلمين والإداريين للاستفادة القصوى من التقني، وإنتاج البرامج اللازمة لهذا التعليم.

- دراسة الهمشري، بوعزة، (2000) بعنوان: "واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئات التدريس في جامعة السلطان قابوس". تناول الباحثان في دراستهما حجم استخدام أعضاء هيئات التدريس في جامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت والصعوبات التي يواجهونها. وبينت الدراسة أن 33% تقريباً من المجموع الكلي لأعضاء هيئات التدريس في الجامعة يستخدمون الإنترنت، وأن غالبيتهم من الكليات العلمية. كذلك توصلت الدراسة إلى أن الاستخدام الأكثر للشبكة العنكبوتية على الترتيب يأتي على النحو التالي: الاتصال والبريد الإلكتروني والتدريس والتصفح وزيارة المواقع للبحث عن المعلومات. أما أهم الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئات التدريس عند استخدام شبكة الانترنت فهي البطء في الاتصال والازدحام في استخدام الشبكة.

الدراسات الأجنبية:

de Sousa, L. and Moses,(2010), Jonathon and Briggs, Jacqui and Bull, Forty years of European political science.

في عدد خاص من المجلة الذي يناقش فيه المحرر مقالات بخصوص آخر التطورات التاريخية في تعليم وتدريس العلوم السياسية في أوروبا وكذلك مادة قضايا المساواة بين الجنسين وتاريخ العلوم السياسية الأوروبية الذي يتناول طرق استخدام الأساليب التقنية في تدريس العلوم السياسية من قبل بعض علماء السياسة.

(2009),Harrison, Lisa. And Sáez, Lawrence- Political Studies in the UK: A Twenty-First Century Health Check European,

تستعرض الدراسة التحولات التاريخية البارزة التي رافقت ظهور العلوم السياسية كتخصص أكاديمي في المملكة المتحدة، وتقدم تقييما له، مع التركيز على تطوير نوعية المناهج الدراسية، وتأثر عملية تقييم البحوث على توظيف–مهارات–الطلاب. وبناء على الدراسات التي أجريت حديثا، والتقارير والتمارين الأخرى، تم قياس وتوضيح مجالات معينة داخل العلوم السياسية في المملكة المتحدة لزيادة المشاركة والتميز في مجالي التدريس والبحث في العلوم السياسية.

Moran, M.(2009), The politics of politics in the classroom.

يناقش هذا المقال كيف يمكن استخدام تكنولوجيا التعليم والإنترنت من قبل أستاذة العلوم السياسية لتعليم الطلاب، ولاحظت الدراسة أن الإنترنت يسمح للطلاب بمناقشة المعتقدات السياسية لمعلميهم.

Bull, Martin J. and Newell, James L.(2008), Political Science: Innovations, Good and Bad.

يناقش هذا البحث الطرق المستحدثة في تدريس العلوم السياسية في بداية القرن 21 والتحديات التي تواجهها.

Williams, John,(2007), Active Learning Strategies in the Teaching of Research Methods.

ركزت الدراسة على التعلم الفعال كإستراتيجية ذات أهمية متزايدة في تدريس العلوم السياسية، وبخاصة استخدام التقنيات الحديثة القائمة على تعليم حل المشاكل، وإعادة تصميم تدريس العلوم السياسية من خلال أحدث مفاهيم التعليم.

Sife, A. Lwoga, E,& Sanga, C.(2007), New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries

هدفت الدراسة إلى معرفة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال مؤسسات التعليم العالي في معظم البلدان النامية بسبب العديد من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. وناقشت هذه الورقة تقنيات التعليم والتدريب الجديدة والنظر إليها كعملية تربوية ذات تقنية متقدمة. كما ناقشت التحديات التي تواجه دمج هذه التقنيات في مؤسسات التعليم العالي مع أمثلة من تنزانيا، وإعطاء نهج أفضل الممارسات لمعالجة كل التحديات.

Zhang, D., & Nunamaker, J.F. (2003), Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology.

هدفت الدراسة إلى بيان محرك التعلم الإلكتروني في الألفية الجديدة وتكنولوجيا تمكين الاقتصاد الجديد وتبادل المعارف ونقل تكنولوجيا المعلومات والتعليم في الفصول الدراسية التقليدية تلبية جميع احتياجات العالم الجديد من التعلم مدى الحياة. التعلم يتحول من محورها المعلم إلى المتعلم كمحور لها، والتعلم الإلكتروني، مشيرا إلى أن التعلم عبر الإنترنت يوفر للناس وسيلة مرنة وذات طابع شخصي للتعلم. ويقدم فرص التعلم عند الطلب ويقلل من تكلفة التعلم. وتقدم مجموعة متنوعة من التكنولوجيات الميسرة التي يمكن أن تسهل تصميم وتنفيذ نظم التعلم الإلكتروني. مسلحا بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة، والتعلم الإلكتروني له تأثير بعيد المدى على التعلم في الألفية الجديدة.

Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008), Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد عوامل استخدام بيئات التعلم الإلكتروني من خلال أساتذة الجامعات التي تمكن المعلمين لتزويد الطلاب مع تمثيلات مختلفة من المعرفة، وتعزيز التفاعل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم. وقد تم تصميم هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي يمكن أن تفسر استخدام المعلمين للبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم العالي. واستخدام المعلمين للبيئات التعلم الإلكتروني التي يمكن تفسيرها إلى تطوير تصوراتهم من القيمة المضافة لهذه البيئات، والتي بدورها تتأثر بشكل كبير بطريق آرائهم حول الأنشطة على شبكة الإنترنت والتعلم بمساعدة الكمبيوتر والتي ترتقي بعملية التعلم.

Holtzman, Richard, (2004), Assessing Met cognitive Inequalities in Large Classes through Active Learning: A Simple Exercise for Teaching and Learning in Political Science.

دحضت الدراسة الفرضية المنتشرة على نطاق واسع ومؤداها أنه من الصعب، إن لم يكن مستحيلا الاستفادة من أحدث تقنيات التعلم بنجاح في الفصول الكبيرة. هذه الورقة قالت إن التعليم الفعال هو ممكن في الفصول الكبيرة باستخدام التقنيات الحديثة، وذلك لأن التقنيات الحديثة تساعد الطلبة في الفصول الكبيرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وتذّكرها، وتحفز الطلبة على التحدي والتفكير الناقد والمشاركة بنشاط مع مواد المنهج الدراسي للعلوم السياسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا لأهم الدراسات السابقة، وجدنا أنها ركزت في مجملها على تحليل طبيعة الأدوات التقنية، التي يمكن أن تستخدم في التعليم، دون بيان كيفية استخدامها من قبل أعضاء هيئات التدريس في تخصص العلوم السياسية، ولم تأخذ حالة أساتذة العلوم السياسية في الأردن، وأثر هذا الاستخدام على أعضاء الهيئات التدريسية في القاعات الصفية وتفاعل الطلبة معهم. كذلك لم تبين الدراسات السابقة حجم الفائدة لدى طلبة أقسام العلوم السياسية في حال استخدامهم للتقنيات الحديثة أثناء دراستهم هذا التخصص، والانعكاسات الإيجابية والسلبية لهذا الاستخدام. ومن هنا فإن هذه الدراسة سوف تلقي الضوء على هذه المواضيع بتفصيل أكثر.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في إلقائها الضوء على مدى امتلاك أساتذة العلوم السياسية في الجامعات الأردنية لمهارات التقنيات التكنولوجية الحديثة ومدى توظيفهم لها في العملية التعليمية

مجتمع الدراسة وعينتها:

تضمن مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (82). وحسب معادلة (هيربرت اركن) فقد تم احتساب العينة بـ67 فردا من مجتمع الدراسة وحسب معادلته، فقد وتم توزيع 67 استبيانه استعيد منها 37 تمثل نسبة 55% تقريباً من الذين وزعت عليهم ومثلت45% تقريباً من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة ، حيث تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية البسيطة. وحسب المعادلة التالية

0.05	1.96	0.025510204
	0.5	0.000650771

معادلة هيربرت اركن

$$n=\frac{p(1-p)}{(SE\div t)+[p(1-p)\div N]}$$

حجم المجتمع	N
الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96	t
نسبة الخطأ وتساوي 0.05	SE
نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50	p

تقسيم الدراسة: تم تقسيم الدراسة إلى محورين أساسيين، وهما:

المحور الأول: الإطار النظري. يتضمن ثلاثة جوانب:

الجانب الأول: التطور التاريخي لوسائل تدريس العلوم السياسية.

الجانب الثاني:أهمية التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس العلوم السياسية.

الجانب الثالث: الدراسات السابقة

المحور الثاني: ميداني. يتضمن جانبين:

الجانب الأول: نتائج إجابات الاستبيان وتحليلها إحصائيا.

الجانب الثاني: النتائج والتوصيات والمقترحات.

المحور الثاني: ميداني . يتضمن جانبين:

الجانب الأول: نتائج إجابات الاستبيان وتحليلها إحصائيا.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من (56) فقرة موزعة على 6 أبعاد حسب الأتي:

1- بعد ثقافة التعلم الإلكتروني: وتكون من (13) فقرة؛ الفقرات التي تحمل الأرقام من (1-13).

2- بعد قيادة الحاسوب: وتكون من (15) فقرة؛ الفقرات التي تحمل الأرقام من (14-28).

3- بعد كفايات شبكات الحاسوب والإنترنت: وتكون من (11) فقرة؛ الفقرات التي تحمل الأرقام (29-38).

4- بعد تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية: وتكون من (5) فقرات، الفقرات التي تحمل الأرقام من (39-43).

5- بعد كفايات التقويم: وتكون من (5) فقرات، الفقرات التي تحمل الأرقام من (44-48).

6- بعد التصميم: وتكون من (8) فقرات، الفقرات التي تحمل الأرقام من (49-56).

صدق الأداة:

تم الرجوع إلى الدراسات التي تناولت كفايات التعلم الإلكتروني كدراسة الحازمي (2008) ودراسة الوحيدي (2009) ودراسة السيف (2009). وقد عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات الأداة:

تم استخراج ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) لفقرات الأداة، ومعامل ارتباط (بيرسون) لأبعاد الأداة وإجمالي الكفايات، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

الجدول (1) معاملات ثبات أداة الدراسة، ن=37

أبعاد الكفايات	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	معامل ارتباط البعد على الكلي	
			معامل بيرسون	مستوى الدلالة
ثقافة التعلم الإلكتروني	13	0.852	0.497	0.002
قيادة الحاسوب	14	0.914	0.724	0.000
شبكات الحاسوب والانترنت	11	0.900	0.782	0.000
تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة	5	0.891	0.879	0.000
التقويم	5	0.955	0.544	0.001
التصميم	8	0.960	0.669	0.000
إجمالي كفايات التعلم الإلكتروني	56	0.946		

لوحظ من الجدول أعلاه أن معاملات الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث سواءً لفقرات كل بعد أو لمجموع الفقرات، وأن معاملات ارتباط الأبعاد على إجمالي الكفايات دالة إحصائياً في مستوى الدلالة (α=0.05) مما يدلل على أن ثبات الأداة مناسبة وأن الأبعاد متسقة مع إجمالي ما تقيسه الأداة من كفايات.

استخدم الباحثون المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقرات والأبعاد لأداة الدراسة بحيث إذا كانت متدنية تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (1- اقل من 2.33)، ومتوسطة تتراوح قيمتها بين (2.33- 3.66)، وكبيرة إذ تراوحت قيمتها بين (3.67-5).

مناقشة نتائج الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم حساب تكرارات استجابات أفراد الدراسة على فقرات أداة الدراسة، وإجمالي فقرات كل بعد وإجمالي فقرات الأداة، والجدول الآتي يوضح تكرارات استبيانات أفراد الدراسة:

الجدول (2) تكرارات استجابات أفراد الدراسة تبعاً لفقراتها

ت	الكفايات	درجة امتلاك الكفاية				
	أولاً: ثقافة التعلم الإلكتروني: لدي إلمام بكل من:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	ماهية التعليم والتعلم الإلكتروني	6	18	13	-	-
2	خصائص التعليم والتعلم الإلكتروني	2	23	11	1	-
3	أنماط التعليم والتعلم الإلكتروني	1	19	14	3	-
4	أهداف التعليم والتعلم الإلكتروني	5	26	5	1	-
5	فوائد التعليم والتعلم الإلكتروني	7	22	7	1	-
6	سلبيات التعليم والتعلم الإلكتروني	1	19	13	3	1
7	مهام وأدوار المدرس في التعليم والتعلم الإلكتروني	2	17	15	3	-
8	صفات الطالب المتعلم إلكترونياً	2	18	12	5	-
9	خطوات التحول إلى التعليم والتعلم الإلكتروني	1	11	19	5	1
10	الفرق بين التعليم والتعلم الإلكتروني والتعليم والتعلم عن بعد	5	13	14	5	-
11	مواصفات الأجهزة والبرامج في التعليم والتعلم الإلكتروني	1	14	17	5	-

ت	الكفايات	درجة امتلاك الكفاية				
12	صعوبات تطبيق واستخدام التعليم والتعلم الإلكتروني	–	21	11	1	–
13	مرونة التعلم الالكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي	2	19	13	3	–
ت	ثانياً: كفايات قيادة الحاسوب: امتلك الكفايات الآتية:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	لدي رخصة قيادة الحاسوب ICDL نعم 12 لا 25					
2	مهارات التشغيل الأساسية لنظام النوافذ Windows	11	22	4	–	–
3	إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل	18	17	2	–	–
4	تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسب كالطابعة والماسح الضوئي	17	14	4	2	–
5	تثبيت وإزالة البرامج الحاسوبية المختلفة	14	14	6	2	1
6	استخدام أدوات الذاكرة للتخزين داخل الجهاز وخارجه	17	16	4	–	–
7	تفحص خلل البرامج أو الأجهزة وأصلح البسيط منها	7	6	20	2	2
8	استخدام برنامج معالجة النصوص Word	14	15	8	–	–
9	استخدام برنامج العروض التقديمية PowerPoint	10	12	13	1	1
10	استخدام قواعد البيانات Access	6	10	16	4	1
11	استخدام معالج الجداول Excel	7	12	11	5	2
12	المقارنة بين أجهزة الحاسوب وملحقاتها واختيار الأنسب	3	11	19	3	1
13	استخدام برامج الحماية تفحصاً وإزالة وتحديثاً	3	11	18	5	–
14	التعامل مع برامج تحرير الرسومات والصور الرقمية	–	16	9	10	2
15	التعامل مع برامج الوسائط المتعددة	–	15	16	4	2
ت	ثالثاً: كفايات شبكات الحاسوب والإنترنت: امتلك كفايات:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	تحديد أنواع الشبكات	1	15	14	5	2
2	توصيل الحاسوب بشبكة الإنترنت	10	21	5	–	1
3	تفحص خلل الاتصال بالشبكة وإصلاح البسيط منه	6	15	10	4	2
4	إنشاء بريد إلكتروني والتعامل معه	19	14	4	–	–
5	استخدام برامج المحدثة الفورية على شبكة الإنترنت	13	19	4	–	1
6	الوصول إلى المكتبات الإلكترونية المستقلة والرسمية	15	15	7	–	–
7	تنزيل الكتب والمراجع من الإنترنت	16	15	6	–	–
8	التسجيل والمشاركة في المنتديات التعليمية والتخصصية	8	16	10	2	1
9	استخدام الدروس المتاحة في الإنترنت أثناء المحاضرات	5	12	16	3	1
10	استخدام برامج ضغط وفك الملفات المحملة على الإنترنت	5	12	14	4	2

11	التحكم في عرض محتوى الدروس عبر شبكة الحاسوب	3	12	17	4	1
ت	رابعاً: كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية: امتلك كفايات:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	تحويل المحتوى التعليمي لدروس إلكترونية	1	10	22	4	–
2	دمج النصوص والرسومات والصور والأصوات في ملف عرض تقديمي PowerPoint	3	11	15	7	1
3	دمج مؤثرات النص والصور والأصوات واللقطات باستخدام برنامج Flash	1	6	19	9	2
4	تضمين الأنشطة المناسبة في الدرس الإلكتروني	3	9	16	8	1
5	العمل في فريق لتحويل المحتوى إلى محتوى إلكتروني	2	10	18	5	2
ت	خامساً: كفايات التقويم: امتلك كفايات:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب	11	18	5	3	–
2	إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلاب	6	16	11	4	–
3	وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلاب	8	15	10	4	–
4	تقديم التغذية الراجعة للطلاب	9	18	7	3	–
5	صياغة اختبارات باستخدام برمجيات متخصصة	6	9	17	5	–
ت	سادساً: كفايات التصميم: امتلك كفايات:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني	4	16	1	3	–
2	تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر	5	18	12	2	–
3	تحديد أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين	5	14	16	2	–
4	تحديد الوسائل المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني	5	7	21	4	–
5	إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني	3	9	19	6	–
6	تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين مواد التعلم	3	9	20	5	–
7	تحديد أساليب التغذية الراجعة	5	13	16	3	–
8	تحديد الوصلات الإلكترونية بين مكونات المقرر الإلكتروني	3	9	20	5	–

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات أداة قياس كفايات التعلم الإلكتروني في إجمالي الكفايات وأبعادها، والجدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكفايات وإجمالها:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، ن=37

الكفايات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ثقافة التعلم الإلكتروني	13	3.5630	0.44443	متوسط
قيادة الحاسوب	14	3.7394	0.60474	كبير
شبكات الحاسوب والانترنت	11	3.7961	0.62339	كبير
تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة	5	3.1135	0.72960	متوسط
التقويم	5	3.7405	0.82981	كبير
التصميم	8	3.4426	0.71843	متوسط
إجمالي كفايات التعلم الإلكتروني	56	3.6091	0.42270	متوسط

لوحظ من الجدول أعلاه فروق ظاهرية في متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة امتلاكهم لكفايات التعلم الإلكتروني عن الحد الأعلى لفئة درجة المتوسط (3.40). ولفحص دلالة الفروق الظاهرية عن العلامة الحدية (3.40) تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة من العينة (3.009) بدرجة حرية (36) دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) حيث بلغ مستوى الدلالة (0.005) مما يدلل على أن درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم, أعلى من درجة المتوسط وتقع في فئة امتلاكهم للكفايات بدرجة كبيرة.

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً لأبعاد الكفايات؟

لوحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد الدراسة على درجة امتلاكهم لكفايات التعلم الإلكتروني عن كل من الحد الأعلى لدرجة المتوسط والحد الأدنى. ولفحص دلالة الفروق الظاهرية فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة على العلامة الحدية للحد الأعلى لفئة المتوسط لجميع الكفايات بما فيه كفاية تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة إذ أنها تقترب من الحد الأعلى لفئة المتوسط عن حدها الأدنى. والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ت للعينة الواحدة:

الجدول (4) نتائج اختبار ت للعينة الواحدة، ن=37

رقم البعد	أبعاد الكفايات	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	ثقافة التعلم الإلكتروني	2.094	36	0.043
2	قيادة الحاسوب	3.414		0.002
3	شبكات الحاسوب والانترنت	3.865		0.000
4	تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة	2.388		0.022
5	التقويم	2.496		0.017
6	التصميم	0.360		0.721

يتبين من نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع الأبعاد وبدرجة كبيرة للأبعاد ثقافة التعلم الإلكتروني، قيادة الحاسوب، شبكات الحاسوب والانترنت، التقويم، عدا كفايات التصميم التي تقع في فئة المتوسط حيث فرق المتوسط عن الحد الأعلى لفئة المتوسط غير دال إحصائياً، ووجود دلالة إحصائية لكفاية تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التي تثبت وقوعها في درجة المتوسط. وبالتالي فإن درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم كبيرة في كل من ثقافة التعلم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب، وشبكات الحاسوب والانترنت، والتقويم، ومتوسطة في كفايات التصميم، وكفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة. وهو ما يشير إلى تجذر التعلم الالكتروني، وهو ما يتفق مع دراسة البيطار والسكيف (2003) التي استنتجت بان التعلم الالكتروني يحتاج إلى

وقت لكي يتجذر، حيث أن مرور أكثر من عقد بعد دراسة البيطار والسكيف (2003)، أدى إلى تجذر التعلم الالكتروني.

ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للإجابة على السؤال الأول والثاني بالمختبرات والتجهيزات الحاسوبية، وقاعات الإنترنت التي توفرها الجامعات لجميع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك أجهزة الكمبيوتر التي توفرها أقسام العلوم السياسية لمكاتب أعضاء هيئة التدريس والمربوطة بشبكة الإنترنت، كذلك فإن كليات تكنولوجيا المعلومات قدمت دورات رخصة قيادة الكمبيوتر وكذلك ترويج ثقافة الانترنت وكيفية استخدامه لجميع أعضاء هيئات التدريس، مما يعني امتلاكهم الكفايات التعلم الإلكتروني.

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للدورات التدريبية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم حساب تكرارات استجابات أفراد الدراسة على سلم قياس الفقرات وتحويلها إلى فئات ثم ترميزها. والجدول الآتي يبين تكرارات ترميز درجات امتلاك الكفايات لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية تبعاً لكل بعد من أبعاد كفايات التعلم الإلكتروني وإجمالي كفايات التعلم الإلكتروني، ونتائج اختبار كاي تربيع (Chai-Square)

الجدول (5) توزيع تكرارات استجابة أفراد الدراسة

ونتائج اختبار (كاي تربيع) على متغير الدورات التدريبية

رقم البعد	*الدورات	التكرارات					التكرارات المتوقعة					كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا			
1	1	–	1	4	7	1	–	0.4	4.9	6.3	1.4	5.029	9	0.832
	2	–	0	6	6	2	–	0.4	5.3	6.8	1.5			
	3	–	0	3	4	0	–	0.2	2.6	3.4	0.8			
	4	–	0	1	1	1	–	0.1	1.1	1.5	0.3			
2	1	–	0	1	9	3	–	0.4	3.2	5.6	3.9	16.133	9	0.064
	2	–	0	3	7	4	–	0.4	3.4	6.1	4.2			
	3	–	1	3	0	3	–	0.2	1.7	3	2.1			
	4	–	0	2	0	1	–	0.1	0.7	1.3	0.9			
3	1	–	0	1	8	2	–	0.7	1.8	7.7	2.8	13.658	9	0.135
	2	–	0	3	10	1	–	0.8	1.9	8.3	3.0			
	3	–	2	1	2	2	–	0.4	0.9	4.2	1.5			
	4	–	0	0	2	1	–	0.2	0.4	1.8	0.6			
4	1	0	3	5	4	1	0.7	2.5	6.0	3.2	0.7	22.389	12	0.031
	2	0	3	10	0	1	0.8	2.6	6.4	3.4	0.8			
	3	2	1	0	4	0	0.4	1.3	3.2	1.7	0.4			
	4	0	0	2	1	0	0.2	0.6	1.4	0.7	0.2			
5	1	–	0	4	5	4	–	1.4	2.8	6.0	2.8	7.305	9	0.605
	2	–	3	3	7	1	–	1.5	3.0	6.4	3.0			
	3	–	1	1	3	2	–	0.8	1.5	3.2	1.5			
	4	–	0	0	2	1	–	0.3	0.6	1.4	0.6			
6	1	–	0	8	3	2	–	0.7	1.8	3.9	1.8	6.970	9	0.640
	2	–	2	6	5	1	–	0.8	1.9	4.2	1.9			
	3	–	0	3	3	1	–	0.4	0.9	2.1	0.9			
	4	–	0	2	0	1	–	0.2	0.5	0.9	0.4			
الإجمالي	1	–	0	2	10	1	–	0.4	2.5	9.5	0.7	6.294	9	0.710
	2	–	0	2	11	1	–	0.4	2.6	10.2	0.8			
	3	–	1	2	4	0	–	0.2	1.3	5.1	0.4			
	4	–	0	1	2	0	–	0.1	0.6	2.2	0.2			

* الدورات (بدون دورات=1، ثلاث دورات فأقل=2، من أربع إلى ست دورات=3، سبع دورات فأكثر=4)

لوحظ من الجدول أعلاه أنه لا يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للدورات التدريبية في جميع الأبعاد والإجمالي عدا بعد كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (22.389) دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) حيث يتركز توزيع امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء تدريس العلوم السياسية في الجامعة الأردنية في فئة المتوسط لدى الذين لديهم ثلاث دورات فأقل وأن من خضعوا لدورات تدريبية بعدد أربع دورات إلى ست دورات لمعرفة درجة امتلاكهم لكفايات التعلم الإلكتروني في فئة الدرجة الكبيرة عن باقي فئات اعدد الدورات.

وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (الهمشري، بوعزة، (2000)، التي وصفت استخدام أعضاء هيئات التدريس للانترنت كان محدودا، ويمكن فهم وتفسير الاختلاف بالعامل الزمني البعيد نسبيا بين الدراستين.

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للخبرة الوظيفية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، تم حساب تكرارات استجابات أفراد الدراسة على سلم قياس الفقرات وتحويلها إلى فئات ثم ترميزها، والجدول الآتي يبين تكرارات ترميز درجات امتلاك الكفايات لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية تبعاً لكل بعد من أبعاد كفايات التعلم الإلكتروني وإجمالي كفايات التعلم الإلكتروني، ونتائج اختبار كاي تربيع (Chai-Square):

الجدول (6) توزيع تكرارات استجابة أفراد الدراسة
ونتائج اختبار كاي تربيع على متغير الخبرة الوظيفية

رقم البعد	*الخبرات	التكرارات					التكرارات المتوقعة					كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا			
1	1	–	1	4	5	2	–	0.3	4.5	5.8	1.3	3.247	6	0.777
	2	–	0	3	5	1	–	0.2	3.4	4.4	1.0			
	3	–	0	7	8	1	–	0.4	6.1	7.8	1.7			
2	1	–	0	1	6	5	–	0.3	2.9	5.2	3.6	4.785	6	0.572
	2	–	0	3	3	3	–	0.2	2.2	3.9	2.7			
	3	–	1	5	7	3	–	0.4	3.9	6.9	4.8			
3	1	–	0	1	8	3	–	0.6	1.6	7.1	2.6	3.534	6	0.739
	2	–	1	1	4	3	–	0.5	1.2	5.4	1.9			
	3	–	1	3	10	2	–	0.9	2.2	9.5	3.5			
4	1	0	2	7	1	2	0.6	2.3	5.5	2.9	0.6	10.767	8	0.215
	2	0	3	3	3	0	0.5	1.7	4.1	2.2	0.5			
	3	2	2	7	5	0	0.9	3.0	7.4	3.9	0.9			
5	1	–	1	6	3	2	–	1.3	2.6	5.5	2.6	9.662	6	0.140
	2	–	1	1	4	3	–	1.0	1.9	4.1	1.9			
	3	–	2	1	10	3	–	1.7	3.5	7.4	3.5			
6	1	–	1	6	3	2	–	0.6	6.2	3.6	1.6	2.363	6	0.883
	2	–	1	5	2	1	–	0.5	4.6	2.7	1.2			
	3	–	0	8	6	2	–	0.9	8.2	4.8	2.2			
الإجمالي	1	–	0	1	9	2	–	0.3	2.3	8.8	0.6	6.629	6	0.357
	2	–	0	2	7	0	–	0.2	1.7	6.6	0.5			
	3	–	1	4	11	0	–	0.4	3.0	11.7	0.9			

* الخبرة الوظيفية (خمس سنوات فأقل=1، من ست سنوات إلى عشر سنوات=2، إحدى عشر سنة فأكثر=3)

لوحظ من الجدول أعلاه أنه لا يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً للخبرات الوظيفية في جميع الأبعاد والإجمالي.

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس: هل يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية الذين يمتلكون رخصة قيادة الحاسوب في الجامعات الأردنية عمن لا يمتلكونها, من وجهة نظرهم؟

ويمكن فهم ذلك بان رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني والحكومة تدعو إلى استخدام التكنولوجيا عامة وتكنولوجيا المعلومات خاصةً في جميع مجالات الحياة، وفي التعليم بشكل خاص. ولذلك فقد عملت الجامعات على إنشاء مراكز للتعلم الالكتروني يعنى بكافة أمور التعلم الإلكتروني من توفير للبنية التحتية ومصادر التعلم الالكترونية، وأنظمة التعلم الالكتروني، وتوفير التدريب اللازم عليها، وأنظمة متطورة لتسجيل المحاضرات بكافة فعالياتها وتوفيرها للطلبة حيث يمكن تصفحها وإعادة عرضها باستخدام الانترنت في أي زمان ومكان.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس، تم حساب تكرارات استجابات أفراد الدراسة على سلم قياس الفقرات وتحويلها إلى فئات ثم ترميزها، والجدول رقم (7) يبين تكرارات ترميز درجات امتلاك الكفايات لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية تبعاً لكل بعد من أبعاد كفايات التعلم الإلكتروني وإجمالي كفايات التعلم الإلكتروني، ونتائج اختبار كاي تربيع (Chai-Square):

الجدول (7) توزيع تكرارات استجابة أفراد الدراسة

ونتائج اختبار كاي تربيع على متغير رخصة قيادة الحاسوب

رقم البعد	*الرخصة	التكرارات					التكرارات المتوقعة					كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا			
1	نعم	–	0	3	7	2	–	0.3	4.5	5.8	1.3	2.159	3	0.540
	لا	–	1	11	11	2	–	0.7	9.5	12.2	2.7			
2	نعم	–	0	3	6	3	–	0.3	2.9	5.2	3.6	0.804	3	0.848
	لا	–	1	6	10	8	–	0.7	6.1	10.8	7.4			
3	نعم	–	0	2	5	5	–	0.6	1.6	7.1	2.6	5.337	3	0.149
	لا	–	2	3	17	3	–	1.4	3.4	14.9	5.4			
4	نعم	1	0	6	3	2	0.6	2.3	5.5	2.9	0.6	7.875	4	0.096
	لا	1	7	11	6	0	1.4	4.7	11.5	6.1	1.4			
5	نعم	–	1	2	6	3	–	1.3	2.6	5.5	2.6	0.460	3	0.925
	لا	–	3	6	11	5	–	2.7	5.4	11.5	5.4			
6	نعم	–	0	4	5	3	–	0.6	6.2	3.6	1.6	4.668	3	0.198
	لا	–	2	15	6	2	–	1.4	12.8	7.4	3.4			
الإجمالي	نعم	–	0	2	8	2	–	0.3	2.3	8.8	0.6	4.791	3	0.188
	لا	–	1	5	19	0	–	1.0	7.0	27.0	2.0			

* رخصة قيادة الحاسوب

لوحظ من الجدول أعلاه أنه لا يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية الذين يمتلكون رخصة قيادة الحاسوب في الجامعات الأردنية عمن لا يمتلكونها، من وجهة نظرهم في جميع الأبعاد والإجمالي، وهو ما يتعارض مع نتيجة دراسة سليمان (2006) التي توصلت إلى ضرورة الدورات لتعزيز كفايات التعلم الإلكتروني.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات قيادة الحاسوب يمكن أن يتم اكتسابها بالعمل الفردي والتطوير الذاتي، وذلك لأنه أصبحت وسيلة تعليمية لمواكبة للعصر وتغيّراته، لتحقيق الفائدة الكبرى للمُتَعلِّم باستخدام طرق حديثة لدعم العمليّة التعليميّة ومُجرياتها، أي أنها مصدر لا غنى عنه، كذلك التغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات لذلك أصبح من الضروري مواكبة العملية، ومع الانتشار الواسع للهواتف الذكية التي تتطلب معرفة بالانترنت وثقافة عامة بالخيارات التي توفرها هذه الهواتف المبنية على تقنية المعلومات.

وتتفق دراستنا مع دراسة (Williams, John W,2007)، ودراسة Holtzman, Richard, (2004)، ودراسة Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003)، ودراسة Moran, M.(2009) ، ودراسة Sife, A., Lwoga, E., & Sanga, C. (2007) في أهمية التعلم الالكتروني وضرورته لأنه سيشكل المستقبل ليس فقط في العلوم السياسية، ومع مرور الزمن سينتهي التعليم التقليدي لصالح التعليم عن بعد، وهذه قد تشكل عنوان لدراسة في المستقبل.

الجانب الثاني: النتائج والتوصيات والمقترحات:

النتائج: من خلال ما سبق فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- أن وسائل تدريس العلوم السياسية تطورت عبر التاريخ، وهذا دليل على أنه في كل مرحلة زمنية وجدت طرق ووسائل تناسب القضايا والأحداث السياسية المطروحة.
- وجود تسارع وكثافة في الأحداث السياسية الدولية، وهذا يفرض على أقسام العلوم السياسية أن تواكب التطورات المتسارعة، وتنقلها للطلبة وأعضاء هيئات التدريس للاطلاع عليها والاستفادة منها في التدريس والأبحاث العلمية.
- يوجد عدد من التقنيات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها من قبل أعضاء الهيئات التدريسية وطلبة العلوم السياسية، دون الالتزام بتقنية محددة. مثل: الإنترنت، الحاسوب.
- معظم التقنيات الحديثة والتي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية متوفرة، ويمكن الحصول عليها بأسعار زهيدة.

- أن درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، أعلى من درجة المتوسط وتقع في فئة امتلاكهم للكفايات بدرجة كبيرة.

1- أن درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم كبيرة في كل من ثقافة التعلم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب، وشبكات الحاسوب والانترنت، والتقويم، ومتوسطة في كفايات التصميم، وكفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة.

2- يتركز توزيع امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعة الأردنية في فئة المتوسط لدى الذين لديهم ثلاث دورات فأقل، وأن من خضعوا لدورات تدريبية بعدد أربع دورات إلى ست دورات كان مدى امتلاكهم لكفايات التعلم الإلكتروني في فئة الدرجة الكبيرة عن باقي فئات اعدد الدورات.

3- أنه لا يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم تبعاً للخبرات الوظيفية في جميع الأبعاد والإجمالي.

4- أنه لا يختلف توزيع درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئات تدريس العلوم السياسية الذين يمتلكون رخصة قيادة الحاسوب في الجامعات الأردنية عمن لا يمتلكونها، من وجهة نظرهم في جميع الأبعاد والإجمالي.

التوصيات والمقترحات:

في ظل النتائج السابقة التي توصلنا إليها، نضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي نأمل في حال الأخذ بها إدخال مفاهيم تعليم جديدة في مجال العلوم السياسية، تتماشى مع الأحداث والتطورات السياسية الدولية وهي:

1- لا بد من إدخال وسائل حديثة لتدريس مساقات العلوم السياسية والابتعاد عن الوسائل التقليدية، وذلك تمشياً مع التطورات التي رافقت علم السياسة عبر التاريخ.

2- توفير مدربين متخصصين في مجال استخدام التقنيات الحديثة لتدريب أعضاء الهيئات التدريسية والطلبة على الاستخدام الأمثل لمختلف التقنيات الحديثة في التعليم، بما يعود عليهم بالفائدة والمنفعة بالسرعة الممكنة.

3- توسيع المجال أمام طلبة العلوم السياسية للاستفادة من مصادر المعلومات الالكترونية، على أن يكون استخدام هذه التقنيات مجاناً.

4- توفير قاعات الإنترنت والتقنيات الحديثة في أقسام العلوم السياسية مباشرة ، مثل الحواسيب، خدمات الإنترنت، الفيديو، أجهزة عرض الشرائح الالكترونية.

5- توفير خدمة Video Conference، والتي تساعد في ربط أعضاء هيئات التدريس مع طلابهم في مواقع متفرقة عن طريق شبكة تلفزيونية عالية القدرة. ويستطيع كل طالب وفق هذه التقنية أن يرى عضو هيئة التدريس المشرف على مادته العلمية، كما يمكنه توجيه أسئلة واستفسارات وحوارات مع المدرس (أي توفر عملية التفاعل).

6- زيادة عدد المساقات التي تستخدم التقنيات الحديثة في تدريس مساقات العلوم السياسية خاصة في مواد المفاوضات والمحاكاة وفض النزاعات وغيرها.

7- جعل الأبحاث ومشاريع التخرج في أقسام العلوم السياسية تنجز وفق التقنيات التعليمية الحديثة، وعمل ربط الكتروني مع مراكز التعلم الالكتروني في أقسام العلوم السياسية في الدول المتقدمة.

8- عقد دورات تدريبية متقدمة لأساتذة العلوم السياسية حول كيفية استخدام الحاسوب والانترنت وكيفية تنفيذ التعليم والتدريب، وعمل الامتحانات بطريقة الإلكترونية، وأن تعتمد الوظائف التي تعطى لطلبة على التقنيات الإلكترونية.

Reference:

The Holy Quran.

Abdel Hadi, Zain El-Din Mohamed. (1995). The Use of the Internet Network in Arab Libraries, Modern Trends in Libraries and Information, First Edition, The Academic Library, Cairo, Egypt.

Abu El-Sheikh, Mustafa Hussein. (2009). active education and technology integration strategies, scientific paper presented to the fourth conference Jordan entitled: Methods of teaching and integrating technology in education, Jordanian Association for Scientific Research, Amman, Jordan.

Al-Asbahi, A.M. (2000). Readiness in Political Thoughts: Pioneers, Attitudes, Problems. First Edittion, Dar Al-Basheer. Amman. Jordan.

Al-Ayed, Hassan and Freij, Fares. (2010). Computer Use and its Impact on Electronic Political Participation, Journal of Law and Human Sciences, University of Djelfa, Algeria, no.4.

Al-Bitar, Haitham Bitar and Al-Skeif, Mays. (2003). Horizons of Distance Learning and Virtual University in the Information and Communication Technologies Era, First Edition, Dar Al-Redha Publishing, Damascus, Syria.

Alian, Rabhi and Al-Najdawi, Amin. (1999). Introduction to Library and Information Science, First Edition, Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Qasabi, A, R. (2010). Scientific Research Methods of Politics Science. Dar Al-Adab. Ciro. Egypt.

Al-Salmi, Alaa Abdul Razzaq (2000), Information Technology, Second Edition, Dar Al-Mahaach, Amman, Jordan

Al-Tobaji, Hussein. (1991). Teachers competencies in educational communication methods, Mu'tah Journal for Research and Studies, Mutah University, No. 6.

Al-Whaidi. R. (2009). The Impact of a Proposed Program in the light of e-Skills for the Development of Some Skills for The girl Students of

Technology Education in Islamic University. Unpublished theses. Islamic University. Gaza.

Amin, Zeinab Mohamed. (2000). Problems on Educational Technology, First Edition, Dar Al-Huda Publishing and Distribution, Minya, Egypt.

Asebhi, Ahmed Mohamed. (2000). Readings in the Development of Political Thought, Part I, First Edition, Dar al-Bashir, Amman, Jordan.

David Easton. (1953). The Political System, In Inquiry into the State of Political Science, Calcutta , New apathy, scientific book agency, P325

De Sousa, Luís ,Moses, Jonathon.(2010). Briggs, Jacqui and Bull, Martin, Forty Years of European Political Science., European Political Science, Vol. 9, pS1-S10, P 10.

Dumas, Mostafa Nimer. (2009), Education Technology and Learning Computing, First Edition, Dar Adaia, Amman, Jordan.

Bassiouni, Abdel Hamid. (1998). Atlas Internet and Information Search, First Edition, Ibn Sina Library for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Bozan, Saleh (2007). Globalization and Developments in the Modern World, Baghdad: Al-Hawar almutamadin journal, No. 35, April, Baghdad, Iraq.

Harrison, Lisa and Sáez, Lawrence. (2009). Political Studies in the UK: A Twenty-First Century Health Check, European Political Science, Vol. 8 Issue 3, p345-355.

Hilah, Mohamed Mahmoud. (2014). Technology of Education between Theory and Practice, Third Edition, Dar Al Masirah Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Hilah, Mohamed Mahmoud. (2008). Education Technology between Theory and Practice, Second Edition, Al-Masirah Publishing & Distribution House, Amman, Jordan.

Hilah, Mohamed Mahmoud. (1998). Education Technology between Theory and Practice, First Edition, Dar Al-Masirah Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Holtzman, Richard.(2004). Assessing Metacognitive Inequalities in Large Classes through Active Learning: A Simple Exercise for Teaching and Learning in Political Science. Conference Papers -- American Political Science Association; Annual Meeting. (2008). Chicago, IL, p1-19.

Moran, M. (2009). The politics of politics in the classroom. Politics, 6(1).

Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. Computers & Education, 51(1), 142-154.

McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. Innovative Higher Education, 24(4), 279-294.

Newell, James L. and Bull, Martin J., Political Science Innovations, Good and Bad. European Political Science, Vol. 7 Issue 2, p131-132.

Richey, R., Fields, D and Foxon, M. (2001). Instructional design competencies the standards (3rd). ERIC: Syracuse University, Syracuse, New Yourk.

Roban, Morris. (2004). The History of Comparative Political Ideas, translated by. Da'id Quneb Aida, First Edition, Arab Cultural Center, Morocco.

Sabine, G. H. (2010). Politicall Thoughts Development. Translated by: Al-Aorosy, Hassan. General Egyptian Book Organization.

Salem, Ahmed Ali (2008), Power and Culture and the Post-Cold War World, Arab Journal of Political Science, No.22, Beirut, Lebanon.

Schmidt, Peter.(2008). In the Classroom, Electoral Excitement., Chronicle of Higher Education, Vol. 55 Issue 9, p2-20.

Selim, Mohamed El Sayed (2008), The Evolution of International Politics in the Nineteenth and Twentieth Centuries, Third Edition, New Alfajer House for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Sife, A., Lwoga, E., & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing

countries. International Journal of Education and Development using ICT, 3(2).

Shabl, Fouad Mohamed. (1974). Political Thought Comparative Studies of Political and Social Doctrines, First Part, First Edition, Egyptian General Book Authority, Cairo, Egypt.

Shunak, Qassim and Ali Bani Dumi, Hassan. (2010). Trends of Teachers and Students towards the Use of E-Learning in Jordanian High Schools, Damascus University Journal, Volume 26, Number 1 + 2.

Soliman, Essam. (1986). Introduction to Political Science, First Edition, Beirut, Lebanon.

Soliman, Ra'ed Yaqoub. (2005). Internet Employment in University Libraries: A Field Study, Journal Cybrarians Journal, No. 6, September.

Sulaiman, E. (1989). Introduction to Politics Science. First Ediion. Dar El-Nidal. Beirut, Lebanon.

UK: A Twenty-First Century Health Check, European Political Science, Vol. 8 Issue 3, p345-355.

Williams, John W.(2007). Active Learning Strategies in the Teaching of Research Methods, Conference Papers -- American Political Science Association, Annual Meeting, p1-16.

Zaghloul, Mudhar. (1997). The Internet is a tremendous revolution in information service, Journal of the Jordanian Engineer, No. 32, Amman, Jordan.

Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. Information systems frontiers, 5(2), 207-218.

المواقع الإلكترونية:

Al-Mahdi. H. (N.D). Developing Instruction Methodologies using Interne. Available at: http://www.khayma.com/education-technology/Article6.htm.

Al-Musa. A. (N.D). Efficient Usage of Internet in Instruction. Available at: http://www.khayma.com/education-technology/IN2.htm.

Al-Wadi, B. (2012). Measuring Creativity in Electronic Learning. Al-Jazeera Newspaper. Retrieved in 12/28/2016: http://www.al-jazirah.com/2012/20120314/rj5.htm.

Bosaila, M. (2013). Electronic Learning. Available at: http://elearning.akbarmontada.com/t979-topic

Posibiliy of using New Technologies in Philosophical Class. (2009). Available at: http://oubellil.jeeran.com/philosophie/archive/2009.

Skills of E-Reports Using Computer and Internet. Available at: http://knol.google.com/k/

The University of Jordan. http://ju.edu.jo/home.aspx.

Lucas, Christopher. 2013. Negation in the history of Arabic and Afro-Asiatic. In The history of negation in the languages of Europe and Afro-Asiatic, eds. David Willis, Christopher Lucas, and Anne Breitbart, 399-451. Oxford: Oxford University Press.

Merchant, Jason. 2004. Fragments and ellipsis. Linguistics and Philosophy 27(6): 661–738.

Ouali, Hamid and Usama Soltan. 2014. On negative concord in Egyptian and Moroccan Arabic. In Perspectives on Arabic linguistics XXIV–XXV: Papers from the annual symposia on Arabic linguistics Texas, 2010 and Arizona, 2011, eds. Samira Farwaneh and Hamid Ouali,159-180. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Penka, Doris. 2011. Negative indefinites. Oxford: Oxford University Press.

Reinhart, Tanya M. 1976. The syntactic domain of anaphora. Doctoral dissertation, MIT.

Rowlett, Paul. 1998. Sentential negation in French. Oxford: Oxford University Press.

Ura, Hiroyuki.1996. Multiple feature checking. Doctoral dissertation, MIT.

Watanabe, Akira. 2004. The genesis of negative concord: Syntax and morphology of negative doubling. Linguistic Inquiry 35(4): 559–612.

Zanuttini, Raffaella. 1991. Syntactic properties of sentential negation: A comparative study of romance languages. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Zeijlstra, Hedde. 2004. Sentential negation and negative concord. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.

Zeijlstra, Hedde. 2008. Negative concord is syntactic agreement. Ms., University of Amsterdam.

Giannakidou, Anastasia. 2006. N-words and negative concord. In The blackwell companion to syntax vol. 3, eds. Martin Everaert, Henk van Riemsdijk, Rob Goedemans, and Bart Hollebrandse, 327–392. Malden: Blackwell.

Giannakidou, Anastasia. 2011. Negative and positive polarity items: Variation, licensing, and compositionality. In Semantics: An international handbook of natural language meaning, eds. Claudia Maineborn, Klaus von Heusinger, and Paul Portner, 1660-1712. Berlin: Mouton de Gruyter.

Haegeman, Lillian. 1995. The syntax of negation. Cambridge: Cambridge University Press.

Haegeman, Lillian and Raffaella Zanuttini. 1991. Negative heads and the NEG-criterion.The Linguistic Review 8: 233–251.

Haegeman, Lillian and Raffaella Zanuttini. 1996. Negative concord in west Flemish. In parameters and functional heads: Essays in comparative syntax, eds. Adriana Belletti and Luigi Rizzi, 117–179. Oxford: Oxford University Press.

Heim, Irene. 1982. The semantics of definite and indefinite noun phrases. Doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

Herburger, Elena. 2001. The negative concord puzzle revisited. Natural Language Semantics 9: 289–333.

Hiraiwa, Ken. 2001. Multiple agree and the defective intervention constraint in Japanese. MIT Working Papers in Linguistics 40: 67–80

Horn, Laurence. R. 1972. On the semantic properties of logical operators in English. Doctoral dissertation, UCLA.

Hoyt, Fredrick. 2010. Negative concord in Levantine Arabic. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

Laka, Itziar. 1990. Negation in syntax: On the nature of functional categories and projections. Doctoral dissertation, MIT.

Lucas, Christopher. 2009. The development of negation in the history of Arabic and Afro-Asiatic. Doctoral dissertation, University of Cambridge.

References

Al-Anazi, Muqbil. K. 2013. Negative polarity items and negative concord in modern standard Arabic. Doctoral dissertation, University of Arizona.

Al-Sarayreh, Atef. 2012. The licensing of negative sensitive items in Jordanian Arabic.Doctoral dissertation, University of Kansas.

Błaszczak, Joanna. 2001. Investigation into the interaction between the indefinites and negation. Berlin: Akademie Verlag.

Brown, Sue. 1999. The syntax of negation in Russian: A minimalist approach. Stanford: CSLI Publications.

Chomsky, Noam. 1995. The Minimalist program. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam. 1998. Minimalist inquiries: the framework. MIT Working Papers in Linguistics15.

Chomsky, Noam. 2000. Minimalist inquiries. InStep by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik, eds. Roger Martin, David Michaels, and Juan Uriagireka, 89-156.Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam. 2001. Derivation by phase. In Ken Hale: A life in language, ed. Micheal Kenstowicz, 1-52.Cambridge: MIT Press.

Dahl, Östen. 1970. Some notes on indefinites. Language 46: 33–41.

Davidson, Donalad. 1967. The logical form of action sentences. In The logic of decision and action, ed. Nickolas Rescher, 81–95.Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Hoeksema, Jacob. 1994. On the grammaticalization of negative polarity items. In Proceedings of the twentieth annual meeting of the Berkeley linguistics society, eds. Susanne Gahl, Andy Dolbey, and Christopher Johnson, 273-282. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.

Giannakidou, Anastasia. 1998. Polarity sensitivity as (non)veridical dependency. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Giannakidou, Anastasia. 2000. Negative ... concord? Natural Language and Linguistic Theory 18: 457–523.

analysis is superior as it provides a straightforward answer to the locality restriction on the licensing of n-words. N-words can only be licensed by a local negative marker because Agree as a syntactic operation is clause-bound. The syntactic agreement analysis is also superior because it provides a straightforward answer to licensing contexts that do not involve an overt negative marker such as the complement clauses of prepositions like duuna 'without' and qablaa 'before' and the complement clauses of adversative predicates like yarfuð 'refuse'. Prepositions like duuna and qabla and adversative predicates like yarfuð are assumed to be not only intuitively negative but also formally negative with an [iNEG]-feature against which n-words can check their [uNEG]-feature.

(81) a. ʔal-liṣṣ-u ʔankara muṭlaqan ʔanna-hu yasriq-u
the-thief-NOM deny.3SM.PERF N-TIME that-him steal.3SM.IMPERF-IND

s-sayyaara-at-i.

the-car-PL-ACC

Lit.'The thief denied at all that he steals cars.'

b.*ʔal-liṣṣ-u ʔankara ʔanna-hu yasriq-u muṭlaqan
the-thief-NOM deny.3SM.PERF that-him steal.3SM.IMPERF-IND N-TIME

s-sayyaara-at-i.

the-car-PL-ACC

Lit.'The thief denied that he stealsat all cars.'

4- Conclusion:

The study has shown that MSA is a strict NC language with n-words that must co-occur with a negative expression yielding only one logical negation to the interpretation in spite of the fact that those n-words can contribute negation on their own in negative fragment answers. The distribution of n-words in MSA has been examined in the light of previous accounts to NC including the negative polarity items analysis, the negative quantifier analysis, the ambiguity analysis, and the syntactic agreement analysis. The study has shown that the syntactic agreement analysis can better capture the distribution of n-words in MSA than the other three approaches. The syntactic agreement approach posits that n-words are non-negative indefinites that serve as markers of sentential negation.N-words areassumed to be neither NPIs nor negative quantifiers.Rather, n-words are assumed to be only formally negative with a[uNEG]-feature that needs to be checked and deletedagainst a matching interpretable negative feature [iNEG] under Agree. Consequently, this analysis does not face the problem of accounting for the distributional differences between n-words and genuine NPIsor genuine negative quantifiers in MSA which have been proven to be a problem for the other approaches. In addition, the syntactic agreement

(79)ʔal-liṣṣ-u ʔankaraʔanna-hu yasriq-u s-sayyaara-at-i

the-thief-NOM deny.3SM.PERFthat-him steal.3SM.IMPERF-INDthe-car-PL-ACC

muṭlaqan.

N-TIME

Lit.'The thief denied at all that he steals cars.'

Lit.*"The thief denied that he steals at all cars.'

As has already been noted for n-words in complex sentences in MSA, we predict the n-word in (78) to be felicitous when it immediately follows either the verb in the root clause or the verb in the subordinate clause. We also predict the n-word in (79) to be felicitous only when the n-word immediately follows the verb in the root clause but not the verb in the subordinate clause. These predications are borne out as shown in (80) and (81) respectively below.

(80) a. ʔal-muʕalim-u rafaða muţlaqan ʔan yuʔažžil-a
the-teacher-NOM refuse.3SM.PERF N-TIME that postpone.3SM.IMPERF-SUBJ

l-imtiħan-a.the-test -ACC

Lit. "The teacher refused at all to postpone the test."

b. ʔal-muʕalim-u rafaða ʔan yuʔažžil-a muṭlaqan

the-teacher-NOM refuse.3SM.PERF that postpone.3SM.IMPERF-SUBJ N-TIME

l-imtiħan-a.

the-test-ACC

Lit. "The teacher refused to postpone at all the test."

also important to note that the licensing of n-words in these constructions is grammatical only when the n-word is part of a subjunctive complement clause as shown in (76) and (77) below.

(76) Maryam-u xaražat duuna ʔan tuħaddiθ-a-ni muṭlaqan.
Mary-NOM leave.3SF.PERF without-ACC that speak.3SF.IMPERF-SUBJ-me N-TIME
'Mary left without talking to me at all.'

(77) ʔal-walad-u xaraža qabla ʔan yaʔkul-a muṭlaqan.
the-boy-NOM leave.3SM.PERF before-ACC that see.3SM.IMPERF-SUBJ N-TIME
"The boy left without eating at all."

These facts support that assumption that the licensing of n-words is syntactic agreement. That is, a subordinate n-word can be licensed by a negative marker in a higher clause only when the n-word is part of a subjunctive complement clause but not an indicative complement clause. This is most evident in the contrast of the licensing of n-words in the complement clause of adversative predicates like yarfuð 'refuse' and yunkir 'deny' in MSA. In spite of the fact that both yarfuð and yunkir are assumed to have a formal negative feature, only the former can license an n-word in its complement clause because it selects for a complement clause in the subjunctive mood (78), whereas the latter cannot license an n-word in its complement clause because it selects for a complement clause in the indicative mood (79).

(78)ʔal-muʕalim-u rafaða ʔan yuʔažžil-a l-imtiħan-a the-teacher-NOM refuse.3SM.PERF that postpone.3SM.IMPERF-SUBJ the-test -ACC muṭlaqan.
N-TIME
Lit."The teacher refused at all to postpone the test."
Lit."The teacher refused to postpone at all the test."

(75) a. Kariim-un *(lam) yaqul muṭlaqan ʔinna Rabaab-a
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF N-TIME
that Rabaab-ACC taʃrab-u l-ħaliib-a.
drink.3SF.IMPERF-IND the-milk-ACC
Lit.'Kareem did not say at all that Rabaab drink milk.'

b.*Kariim-un lam yaqul ʔinna Rabaab-a taʃrab-u
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF that
Rabaab-ACC drink.3SF.IMPERF-IND muṭlaqan l-ħaliib-a.
N-TIME the-milk-ACC
Lit. 'Kareem did not say that Rabaab drink at all milk.'

The observation that subordinate n-words can be licensed long-distance by a negative marker in a higher clause only in subjunctive complement clauses but not in indicative complement clauses follows from the nature of the former but not the latter as being transparent to long-distance syntactic dependencies (Zeijlstra 2004, 2008; Penka 2011).

It remains to be established how the syntactic agreementapproach accounts for the licensing of n-words in negative-like contexts that do not include an overt sentential negative operator such as the complement clauses of prepositions like duuna 'without' and qabla 'before', and the complement clauses of adversative predicates like yarfuð 'refuse'. Zeijlstra argues that prepositions like duuna and qabla, and adversative predicates like yarfuð are not only intuitively negative but also formally negative. He argues that such elements can be lexically decomposed into a negative element and a non-negative element. For example, the adversative predicate yarfuð can be decomposed into not agree. The negative element that is assumed to be involved in the composition of prepositions such as duuna and qabla and in the composition of adversative predicates such as yarfuð provides the [iNEG]-feature against which n-words can check their [uNEG]-feature.

It is important to note at this point that the licensing of n-words in the complement clauses of prepositions like duuna and qabla and the complement clauses of adversative predicates like yarfuð involves a subordinate n-word that is licensed by an element in a higher clause. It is

(73) Kariim-un *(lam) yaqul ʔinna Rabaab-a taʃrab-u
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERFthat Rabaab-ACC drink.3SF.IMPERF-IND

l-ħaliib-a muṭlaqan.

the-milk -ACC N-TIME

Lit.'Kareem did not say at all that Rabaabdrink milk.'

Lit.*'Kareem did not say that Rabaabdrink at all milk.'

Note that in (72) the adverbial n-word muṭlaqan can modify the verb in the root clause as well as the verb in the subordinate clause. Note also that the adverbial n-word muṭlaqan in (73) can modify the verb in the root clause but not the verb in the subordinate clause. It has already been observed that the ambiguity that might result from sentence-final adverbials in complex sentences in MSA can be resolved by placing the sentence-final adverb in a position that immediately follows the verb that it modifies. This observation predicts that the n-word in the subjunctive complement clause in (72) can immediately follow the verb in both the root clause and the subordinate clause whereas the n-word in the indicative complement clause in (73) can only immediately follow the verb in the root clause but not the verb in the subordinate clause. This predication is borne out as shown in (74) and (75) respectively below.

(74) a.Kariim-un*(lam) yurid muṭlaqan ʔan taʃrab-a
Kareem-NOM NEG.PAST want.3SM.IMPERF N-TIME that drink.3SF.IMPERF-SUBJ

Rabaab-u l-ħaliib-a.

Rabaab-NOM the-milk-ACC

Lit. 'Kareem did not want at all Rabaab to drink milk.'

b. Kariim-un *(lam) yurid ʔan taʃrab-a muṭlaqan
Kareem-NOM NEG.PAST want.3SM.IMPERF that drink.3SF.IMPERF-SUBJ N-TIME

Rabaab-u l-ħaliib-a. Rabaab-NOM the-milk-ACC

Lit. 'Kareem did not want Rabaab to drink at all milk.'

(71) *ʔabadan$_i$ Kariim-un yaʕlamu ʔayy-a ṭ-ṭulaab-i lam
N-TIME Kareen-NOM know.3SM.IMPERF which-ACC the-students-GEN NEG.PAST
yaʃtari l-kitaab-a ~~ʔabadan~~$_i$.
buy.3SM.IMPERF the-book-ACC N-TIME
'Kareem knows which students have not bought the book at all.'

The discussion of the syntactic agreement approach shows that this approach fares better than all previous approaches. In particular, this approach does not face the problem of accounting for the differences between n-words and NPIs or negative quantifiers as this approach considers n-words to be neither NPIs nor negative quantifiers but rather non-negative indefinites that serve as markers of sentential negation. This approach is also superior as it provides straightforward answers to the locality constraints on the licensing of n-words and the distribution of n-words in negative-like contexts.

The analysis of NC as syntactic agreement provides a straightforward answer to the clause-boundedness of the phenomenon. Ann-word cannot establish an agreement relation with a negation in a higher clause because Agree as a syntactic operation is clause-bound. This analysis is supported by the fact that subordinate n-words in MSA can be licensed by a negative marker in a higher clause only when they occur in a subjunctive clause (72) but not in an indicative clause (73).

(72) Kariim-un *(lam) yurid ʔan taʃrab-aRabaab-u
Kareem-NOM NEG.PAST want.3SM.IMPERF that drink.3SF.IMPERF-SUBJ Rabaab-NOM l-ħaliibmuṭlaqan.
the-milk-ACC N-TIME
Lit.'Kareem did not want at all Rabaab to drink milk.'
Lit.'Kareem did not want Rabaab to drink at all milk.'

(68) a. ʔabadan Maryam-u *(la) taʔkulu t-tufaaħ-a.
N-TIME Mary-NOM NEG.PRES eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC
'Mary does not eat apples at all.'

b. [$_{FP}$ ~~ʔabadan$_{[uNEG]i}$~~ [$_{XP}$ Maryam-u la$_{[iNEG]}$ taʔkulu t-tufaaħ ʔabadan$_{[uNEG]i}$]]

Agree at LF

This analysis assumes that preposed preverbal n-words in MSA are in an A'-position, presumably the specifier position of a Focus Phrase (FP), and that they move to that position from an A-position inside the sentence that involves them. The analysis predicts that preposed preverbal n-words in MSA should display reconstruction effects. This prediction is borne out. For example, preposed preverbal n-words in MSA obey the Adjunct Island Constraint (69), the Complex NP Constraint (70), and the Wh-Island Constraint (71). This supports the assumption that preverbal n-words in MSA are derived by movement rather than base-generation, and that they reconstruct to their base position at LF where they can check their [uNEG]-feature against the [iNEG]-feature of a c-commanding negative marker as shown in (68b) above.

(69) *ʔabadan$_i$ Salaam-u rasabat liʔann-ha lam tadrus
N-TIME Salaam-NOM fail.3SM.PERF because-her NEG.PAST study.3SF.IMPERF ~~ʔabadan$_i$~~.
N-TIME
'Salaam failed because she did not study at all.'

(70) *ʔabadan$_i$ Maryam-u taqraʔu l-kitaba laði laa uħibbu-hu
N-TIME Mary-NOM read.3SF.IMPERF the-bookthat NEG.PRES like.1S.IMPERF-it ~~ʔabadan$_i$~~.
N-TIME
Mary is reading the book that I do not like at all.'

According to Penka, Zeijlstra's analysis predicts that, like preverbal n-words in non-strict NC-languages, preverbal n-words in strict NC-languages like MSA should be capable of expressing sentential negation on their own, which is not the case as shown in (66) below.

(66) * (ʔabadan) Maryam-u (ʔabadan)n taʔkulu t-tufaaħ-a. N-TIME
Mary-NOM N-TIME eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC

'Mary does not eat apples at all.'

An alternative explanation would be to assume that negative markers are semantically negative and thus bear an [iNEG]-feature in both non-strict as well as strict NC-languages. Such an explanation will avoid the redundancy problem of the negative marker that we have noticed with Zeijlstra's analysis. We are going to see here that such an alternative analysis can work for MSA which functions as a strict NC-language. Let us assume that sentential negative markers in MSA are semantically negative and thus bear an [iNEG]-feature that can check the [uNEG]-feature on n-words. Then, the licensing of n-words in the language proceeds as follows. The [uNEG]-feature on postverbal n-words in MSA is checked under agree in the surface syntax by the [iNEG]-feature of a c-commanding negative marker (67), whereas the [uNEG]-feature on preverbal n-words in MSA is checked under agree at LF by the [iNEG]-feature of a c-commanding negative marker (68).

(67) a. Maryam-u *(la) taʔkulu t-tufaaħ-a ʔabadan.
Mary-NOM NEG.PRES eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC N-TIME

'Mary does not eat apples at all.'

b. Maryam-u $la_{[iNEG]}$ taʔkulu t-tufaaha $ʔabadan_{[\sout{uNEG}]}$

Agree in the surface syntax

The analysis presented here assumes that n-words can function as markers of sentential negation: the presence of an n-word in a given sentence is sufficient to trigger the presence of an abstract negative operator that expresses sentential negation. Thus, this analysis predicts that negative makers should be redundant in NC-constructions. This prediction is not borne out. In fact, the presence of a negative marker is obligatory with postverbal n-words in non-strict NC-languages and with both postverbal and preverbal n-words in strict NC-languages.

Zeijlstra addresses this problem by arguing that the obligatory presence of negative markers in NC-constructions follows from the nature of n-words as indefinite items in the sense of Heim (1982), where indefinites are considered to denote free variables that need to be bound by some operator. Zeijlstra shows that the indefinite nature of n-words can explain the asymmetry between postverbal and preverbal n-words in non-strict NC-languages. Following Herburger (2001), he shows that a postverbal n-word not accompanied by a negative marker cannot express a meaning with sentential negation, but only a meaning with negation taking scope below the quantifier binding the event variable introduced by the verb. He ascribes this to the status of n-words as non-quantificational indefinites. N-words are assumed to lack quantificational force. Therefore, postverbal n-words that are not accompanied by a negative marker are assumed to be licensed in situ by the insertion of Op¬ in a position within VP resulting in a reading which asserts that the event took place, but one of its thematic roles is not realized. For a reading with sentential negation, a preverbal negative marker needs to be present with postverbal n-words as this is the only way for negation to take scope from a position outside VP. In contrast, preverbal n-words are licensed by an abstract negative operator Op¬ in a position outside VP and thus they are sufficient to express sentential negation on their own.

Penka (2011: 54) points out one major problem with this explanation. She shows that it does not extend to preverbal n-words in strict NC-languages and thus a different explanation is in need:

> 'Note also that Zeijlstra's explanation as it stands only applies to post-verbal NIs [negative indefinites (i.e. n-words)]. It has nothing to say about the question why preverbal NIs in strict NC-languages also have to be accompanied by a negative marker on the verb. Surely, a preverbal NI should be sufficient for the purposes of marking the scope of the negation. Thus, the obligatory presence of a negative marker in certain cases cannot be reduced to NIs being indefinite expressions and a different explanation is needed.'

The [uNEG]-feature on both negative markers and n-wordsin NC constructions in strict NC-languages are assumed to be checked against the [iNEG]-feature of Op¬ via Multiple Agree under c-command in the sense of Ura (1996) and Hiraiwa (2001) whereby one interpretable feature can enter into an Agree relation with several uninterpretable features at the same time. This multiple agree operation is assumed to hold regardless of whether n-words appear in a postverbal position or preverbal position as shown in (64) and (65) for Polish respectively below.

(64) a. Jan nie pojechał do nigdzie.
Jan NEG go.3SG.PAST to N-PLACE
'Jan did not go anywhere.'

b. Op¬$_{[iNEG]}$ Jan nie$_{[\text{uNEG}]}$ pojechał donigdzie$_{[\text{uNEG}]}$

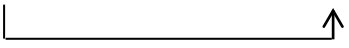
Multiple Agree

(65) a. Nikt nie przyszedł.
N-PERSON NEG came
'Nobody came.'

b. Op¬$_{[iNEG]}$ Nikt$_{[\text{uNEG}]}$ nie$_{[\text{uNEG}]}$ przyszedł

Multiple Agree

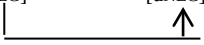
b. Gianni non[iNEG] telefona a nessuno[~~uNEG~~]



Agree

(62) a. Nessuno ha mangiato. (Penka 2011, p. 53)
N-PERSON has eaten
'Nobody did not eat.'

b. Op¬[iNEG] Nessuno[~~uNEG~~] ha mangiato

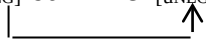


Agree

Strict NC-languages, on the other hand, are assumed to exhibit negative markers that are semantically non-negative. Negative markers in strict NC-languages are assumed to pattern with n-words in the sense that they are argued to bear a [uNEG]-feature that needs to be checked and deleted against an [iNEG]-feature of a semantic negation in the clause. Negative markers in strict NC-languages are assumed to check their [uNEG]-feature against the [iNEG]-feature of Op¬ as shown in (63) for Polish.

(63) a. Jan nie pojechał do Warszawy. (Błaszczak 2001, p. 140)
Jan NEG go.3SG.PAST toWarsaw
'Jan did not go to Warsaw.

b. Op¬[iNEG] Jan nie [~~uNEG~~] pojechał do Warszawy



Agree

The insertion of Op¬ is subject to an economy condition: an Op¬ is only inserted when the derivation involves an element with an [uNEG]-feature that would remain unchecked otherwise. That is to say, Op¬ cannot be inserted into the derivation unless its presence is marked by overt material such as the presence of an unlicensed n-word. This amounts to saying that n-words function as markers of sentential negation: n-words serve to mark the existence of a negative operator which might be covert in the clause just like the tense morphology on the verb which serves to mark the existence of a covert tense operator in the clause.The economy condition on Op¬ is invoked to ensure that sentences like (60a) below cannot tolerate the insertion of Op¬ as shown in (60b) since such sentences do not involve any element that bears an [uNEG]-feature that needs to be checked and deleted in order for the derivation not to crash.

(60) a. John came.

b. *Op¬ John came. (= John did not come.)

For the distinction between non-strict NC-languages and strict NC-languages, Zeijlstra argues that this distinction follows from the different negativity features of their negative markers: negative markers in non-strict NC-languages are assumed to be semantically negative and thus bear an [iNEG]-feature; whereas negative markers in strict NC-languages are assumed to be semantically non-negative and thus bear a [uNEG]-feature.

Accordingly, n-words in non-strict NC-languages like Italian check their [uNEG]-feature under agree against the [iNEG]-feature of a c-commanding negative marker in postverbal position (61) and against the [iNEG]-feature of a c-commanding Op¬ in preverbal position (62).

(61) a. Gianni non telefona a nessuno. (Penka 2011, p. 48)
Gianni NEG call to N-PERSON
'Gianni does not call anybody.'

The n-word ʔabadan in (57a) is assumed to have no intrinsic negative force. However, it is assumed to have an [uNEG]-feature that needs to be checked against an [iNEG]-feature in order for the derivation not to crash. Since the negative marker lan, interpreted as semantic negation and thus bearing an [iNEG]-feature, is present and c-commands the n-word, the [uNEG]-feature on ʔabadan is checked and deleted, as shown in (57b).

Zeijlstra assumes that the licensing negation does not always need to be overt. Rather, heargues that n-words can be licensed by an abstract negative operator Op¬. Op¬ is assumed to bear an [iNEG]-feature and thus it can enter an Agree relation with an n-word. Op¬ is invoked to account for the licensing of n-words that are not combined with any overt negative marker such as preverbal n-words in non-strict NC-languagesas shown in (58) from Italian and n-words in fragment answers as shown in (59) from MSA.

(58) **a.Nessuno** telefona a Gianni.
N-PERSON call to Gianni
'Nobody calls Gianni.'

b. Op¬[iNEG] Nessuno[~~uNEG~~]telefona a Gianni
|_____ ↑
Agree

(59) a. A: hal taʃrabu l-xamr-a?
Q drink.3SM .IMPERF the-wine-ACC
'Do you drink wine?'

B: ʔabadan.
N-TIME
'Not at all.'

b. Op¬[iNEG]ʔabadan[~~uNEG~~].
|_____ ↑
Agree

For the differences between strict and non-strict NC-languages, Herburger assumes that while non-strict NC-languages occupy an intermediate stage in the Jespersen Cycle where n-words are still ambiguous between an NPI reading and a negative quantifier reading, strict NC-languages occupy a stage where n-words are unambiguously NPIs. Since MSA patterns with strict NC-languages rather than non-strict NC-language, Herburger would take n-words in MSA to be unambiguously NPIs and thus her analysis will inherit all of the problems with the NPIs approach to NC discussed in section 3.1 above.

3.4 The Syntactic Agreement Analysis

Zeijlstra (2004, 2008) argues that NC is a manifestation of syntactic agreement between an n-word and a semantic negation in the clause, where syntactic agreement is defined in terms of feature checking following recent assumptions within Minimalism (Chomsky 1995, 1998, 2000, 2001). N-words are assumed to be non-negative indefinites bearing an uninterpretable negative feature [uNEG] that needs to be checked and eliminated against a matching interpretable negative feature [iNEG] under Agree. The feature [iNEG] is assigned to elements interpreted as negation (i.e. elements that are semantically negative). Consider the example (57) from MSA:

(57) a. Maryam-u *(lan) taʔkula t-tufaaħ-a ʔabadan.
Mary-NOM NEG.FUT eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC N-TIME
'Mary will not eat apples at all.'

b. Maryam-u lan[iNEG] taʔkula t-tufaaħ-a ʔabadan[~~uNEG~~]

Agree

why do post-verbal n-words in Spanish only have a non-negative NPI reading, but not a negative quantifier reading?

As for the inability of preverbal n-words in Spanish to have a non-negative NPI reading, Herburger proposes that this is because NPIs in Spanish, whether an n-word or a genuine NPI, are excluded from this position in the language. That is to say, assuming that n-words in Spanish are NPIs, they should pattern with other items in the language that function as genuine NPIs. Since genuine NPIs are excluded from preverbal position in Spanish, non-negative n-words should also be excluded from this position.

As for the inability of post-verbal n-words in Spanish to have a negative quantifier reading, Herburger argues that post-verbal n-words can, in fact, occur with a negative quantifier reading in post-verbal position, but under very restricted conditions as shown in (55) below.

(55) Temen que el bebé sea autista. Se pasa eltiempo (Herburger 2001, p. 302)

Fear.3PL that the baby is.SUBJ autistic. CL spends the time

mirando a nada. looking at N-THING

'They fear the baby is autistic. He spends his time looking at nothing.'

Hurbergur argues that the negative quantifier in sentences like (55) above does not scope over the existential quantifier that binds the event variable introduced by the verb, thus yielding an LF such as (56) below.

(56) ∃e [AGENT (baby, e) & ¬∃x [thing (x) & THEME (x, e) &look(e)]] (Penka 2011, p. 44)

The sentence in (55) asserts that an event of looking takes place and that the baby is an agent on the event, but it fails to assert a theme on the event. Such sentences where not all participants of an event are asserted are very rare and can only be informative under very limited contexts.

3.3The Ambiguity Analysis:

Herburger (2001) proposes a lexical ambiguity account of NC in non-strict NC-languages. She assumes that n-words in non-strict NC-languages are ambiguous between a negative quantifier reading and a non-negative existential reading (i.e. an NPI reading). Consider sentence (53) from Spanish below.

(53) Nadie miraba a nadie. (Herburger 2001, p. 290)
N-BODY looked at N-BODY
'Nobody looked at anybody.'

Herburger accounts for the meaning of this sentence by assuming that the preverbal n-word nadie is a negative quantifier whereas the postverbal n-word nadie is an NPI.

Herburger cites as supporting evidence for the lexical ambiguity analysis of n-words the fact that both readings of an n-word (i.e. the negative quantifier reading and the NPI reading) are not completely in complementary distribution but rather can sometimes be available in the same construction as shown in (54) below.

(54) Nadie nunca volvió a Cuba. (Hurberger 2001, p. 306)
N-PERSONN-TIME returned to Cuba
a. 'Nobody ever returned to Cuba.'
b. 'Nobody never returned to Cuba. '

This example shows that the n-word nunca is ambiguous between a non-negative NPI reading and a negative quantifier reading, a fact that Herburger takes to strongly suggest an ambiguity approach to n-words.

If n-words in Spanish are ambiguous between a non-negative NPI reading and a negative quantifier reading, then what prevents both readings from being always available? Why do preverbal n-words in Spanish only have a negative quantifier reading, but not a non-negative NPI reading?; and

accompanied with sentential negation yield double negation (51). In addition, negative quantifiers in MSA can appear in preverbal subject position but not postverbal subject position (52).

(51) laa aħad-a lam yaʔti.
NEG one-ACC NEG.PAST come.3SM.IMPERF
'No one did not come.' (= 'everyone came.')

(52) a. laa aħad-a ʔata.
NEG one-ACC come.3SM.PERF
'No one came.'

b.*ʔata laa aħad-a.
come.3SM.PERF NEG one-ACC
'No one came.'

The analysis of NC as factorization of negative quantifiers falls short of accounting for the fact that n-words in MSA are sensitive to negation whereas genuine negative quantifiers in the language are not. If n-words are really negative quantifiers, it is not clear then why they most often need to co-occur with a licensing negative marker in contrast to genuine negative quantifiers. It is also not clear under this analysis why n-words in MSA can appear in both a preverbal and a postverbal position whereas genuine negative quantifiers in the language are restricted to preverbal subject position.

Moreover, n-words are licensed in contexts that do not involve an overt negative marker such as the complement clauses of prepositions like duuna 'without' and qabla 'before' and the complement clauses of adversative predicates like yarfuð 'refuse'. These contexts constitute a problem for the NEG-Criterion because they do not involve an overt negative marker with which n-words can enter into a Spec-head agreement. We will see later in this study that an analysis of prepositions such as duuna and qabla and of adversative predicates like yarfuð as expressions that are not only intuitively negative but also formally negative is possible.

3.2 The Negative Quantifier Analysis:

Zanuttini (1991), Haegeman and Zanuttini (1991, 1996), and Haegeman (1995) assume that n-words are negative quantifiers rather than non-negative NPIs. This would explain why n-words can express predicate negation on their own in fragment questions. For the licensing question (i.e. why do n-words need to be accompanied by sentential negation?), they postulate that n-words need to be in a Spec-head configuration with an X^0[NEG]. Haegeman (1995:134) proposes that this requirement follows from a principle of well-formedness known as the NEG-Criterion reproduced in (49) below.

(49) The NEG-Criterion:

a. A NEG-operator must be in a Spec-head configuration with an X^0 [NEG];

b. An X^0 [NEG] must be in a Spec-head configuration with a NEG-operator.

For the compositionality question (i.e. why do n-words fail to contribute semantic negation to the interpretation in NC constructions?), Haegeman and Zanuttini (1996: 139) stipulate a rule of negative factorization, reproduced in (50) below, whereby the negative meaning associated with a negative marker and the negative meaning associated with an n-word melt together contributing one instance of negation to the semantics.

(50) Neg-factorization:

$[\forall x \neg][\neg] = [\forall x]\neg$

MSA lacks lexicalized negative quantifiers. MSA forms negative quantifiers by means of combining the constituent negator laa with a noun or pronoun. These expressions are not n-words as the co-occurrence of these expressions with sentential negation does not yield a reading with one semantic negation. In fact, negative quantifiers in MSA that are

Giannakidou argues that the locality asymmetry in the distribution of NPIs and n-words follows from the nature of the former as existential quantifiers and the latter as universal quantifiers. She follows Reinhart's (1976) assumption that the scope of existential quantifiers is not clause-bound, whereas the scope of universal quantifiers is clause-bound. She also follows Dahl's (1970) and Horn's (1972) assumption that only universal quantifiers are compatible with adverbs like almost (i.e. the almost-test) and shows that only n-words in Greek can be accompanied by the adverb sxedhon 'almost' in the language as shown in (46) below.

(46) Dhen idha sxedhon KANENAN/*kanenan (Giannakidou 1998, p. 62-64)
not saw.1SG almost anybody
'I saw almost nobody.'

The facts from MSA pose a serious challenge for the analysis of NPIs as existential quantifiers and n-words as universal quantifiers. Both NPIs and n-words in MSA are not compatible with the adverb taqriiban 'almost' in the language as shown in (47) and (48) respectively below.Therefore, an account of NPIs as existential quantifiers and of n-words as universal quantifiers falls short of capturing the distributional differences between these two sets of items in the language.

(47) *Maryam-u lam taʔkul taqriiban ʔayy-a tuffaħat-in.
Mary-NOM NEG.PAST eat.3SF.IMPERF almost any-ACC apple-GEN
Lit.'Mary did not eat almost any apple.'

(48)*Maryam-u lam taʔkul tuffaaħ-an taqriiban muṭṭlaqan.
Mary-NOM NEG.PAST eat.3SF.IMPERF apple-ACC almost N-TIME
Lit.'Mary did not eat apples almost at all.'

(43) Saara-u qaalat ʔinna Kariim-an safara l-bariħat-a
Sarah-NOM say.3SF.PERF that Kareem-ACC travel.3SM.PERF the-yesterday-ACC

ʔilaa amriika.

To America

Lit.'Sarah said that Kareem travelled yesterday to America.'

In contrast to other adverbials in MSA, n-words occurring in complex sentences in the languageand that are accompanied by a sentential negative marker in the root clause can only immediately follow the verb in the root clause (44) but not the verb in the subordinate clause (45), thus supporting the assumption that the licensing of n-words is clause-bound.The idea is that the n-word muṭlaqan, for example, can adjoin to the verb of the root clause in (44) as it can be licensed by a local negative marker, but it cannot adjoin to the verb in the subordinate clause in (45) as it cannot be licensed by a non-local negative marker. We are going to see later in this study that this locality restriction on the licensing of n-words holds for subordinate indicative clauses but not subordinate subjunctive clauses.

(44) Kariim-un *(lam) yaqul muṭlaqan ʔinna Rabaab-a ʃtarat
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF N-TIME that Rabaab-ACC buy.3SF.PERF

l-kitaab-a.

the-book-ACC

Lit. 'Kareem did not say at all that Rabaab bought the book.'

(45) *Kariim-un lam yaqul ʔinna Rabaab-a ʃtarat muṭlaqan
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF that Rabaab-ACC buy.3SF.PERF N-TIME l-kitaab-a.

the-book-ACC

Lit.'Kareem did not say that Rabaab bought at all the book.'

muṭlaqan.

N-TIME

Lit.'Kareem did not say at all that Rabaab bought the book.'

Lit.*'Kareem did not say that Rabaab bought at all the book.'

Note that (40) can be grammatical only with a reading where the n-word muṭlaqan modifies the verb in the root clause but not the verb in the subordinate clause, a fact that can only be explained if we assume that the licensing of n-words is clause-bound. Complex sentences with adverbials in final position in MSA are usually ambiguous between a reading where the adverbial modifies the verb in the root clause and another reading where the adverbial modifies the verb in the subordinate clause (41).

(41) Saarat-u qaalat ʔinna Kariim-an safara ʔilaa amriika
Sarah-NOM say.3SF.PERF that Kareem-ACC travel.3SM .PERF toAmerica
l-bariħat-a.
the-yesterday-ACC
Lit.'Sarah said yesterday that Kareem travelled to America.'
Lit.'Sarah said that Kareem travelled yesterday to America.'

This ambiguity can be resolved by placing the adverbial in a position that immediately follows the verb it modifies. For example, the adverbial in (42) can modify only the verb in the root clause, and the adverbial in (43) can modify only the verb in the subordinate clause.

(42) Saarat-u qaalat l-bariħat-a ʔinna Kariim-an safara
Sarah-NOM say.3SF.PERF the-yesterday-ACC that Kareem-ACCtravel.3SM.PERF
ʔilaa amriika.
to America
Lit.'Sarah said yesterday that Kareem travelled to America.'

(37) (qiid-a ʔanmulat-in) *(lam) ʔabraħ makaan-i
amount-ACC fingertip-GEN NEG.PAST leave.1S.IMPERF place-my
(qiid-a ʔanmulat-in).
amount-ACC fingertip-GEN
'I did not budge an inch from my place.'

(38) A: kam rakaðta l-yawm-a?
How run.2SM.PERF the-day-ACC
'How much did you run today?'

B: *qiid-a ʔanmulat-in.
amount-ACC fingertip-GEN
'Not an inch.'

Another question for Giannakidou's analysis is to account for the fact that the licensing of n-words is clause-bound whereas the licensing of genuine NPIs is not. An NPI in a subordinate clause can be licensed by a negative marker in the main clause (39), whereas an n-word in a subordinate clause cannot be licensed by a negative marker in the main clause (40).

(39) Kariim-un *(lam) yaqul ʔinna Rabaab-a ʃtarat
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF that Rabaab-ACC buy.3SF.PERF
ʔayy-a kitaab-in.
any-ACC book-GEN
'Kareem did not say that Rabaab bought any book.'

(40) Kariim-un *(lam) yaqul ʔinna Rabaab-a ʃtarat l-kitaab-a
Kareem-NOM NEG.PAST say.3SM.IMPERF that Rabaab-AC buy.3SF.PERF the-book-ACC

Giannakidou argues that the negative meaning associated with n-words in fragment answers is not a property of n-words themselves, but rather a property of a negative marker that has undergone deletion under ellipsis. Giannakidou adopts Merchant's (2004) movement-based analysis of fragments which claims that fragments move to a left-peripheral position of the clause (namely, SpecFP) followed by PF deletion of the constituent out of which they have moved. The movement-based analysis of fragments assigns the fragment answer in (34B) the structure in (35).

(35) [$_{FP}$ʔabadan$_i$ [$_{TP}$ ~~la aʃrabu l xamr a t_i~~]]
N-TIME NEG.PRES drink.1S.IMPERF the-wine-ACC

Giannakidou further argues that the movement-based analysis of fragments explains the observation that only n-words in Greek can provide fragment answers whereas NPIs cannot do so. According to Giannakidou, NPIs in Greek cannot provide fragment answers because, in contrast to n-words, they cannot be topicalized and thus they can never appear in a preverbal left-peripheral position (36). Note that the expression kanenan 'anybody' can function as an n-word and as an NPI at the same time in Greek albeit with an emphatic stress indicated with uppercase letters as an n-word in the language.

(36) KANENAN/*kanenan dhen idha. (Giannakidou 1998, p. 160-161)
any not saw.1SG
'I saw nobody.'

This analysis predicts that NPIs in MSA that can be topicalized and appear in a preverbal left-peripheral position can provide negative fragment answers. This prediction is not borne out. Some NPIs in MSA can be topicalized and appear in a preverbal position as we can see for idiomatic minimizer expressions (36); however, they still cannot provide fragment answers in the language (38).

(32) (Non)veridicality for propositional operators:

a. A propositional operator F is veridical iff Fp entails or presupposes that p is true in some individual's epistemic model $M_E(x)$; otherwise F is nonveridical.

b. A nonveridical operator F is antiveridical iff Fp entails that NOT p in some individual's epistemic model: $Fp \rightarrow \neg p$ in some $M_E(x)$.

It follows then that NPIs are allowed with sentential negation, without-clauses, before-clauses, adversative predicates, questions, the protasis of conditionals, and the restrictor of universal quantifiers as these contexts are nonveridical. Among these contexts, only sentential negation,without-clauses, before-clauses, and adversative predicates are antiveridical and thus can tolerate n-words.

An account of n-words as NPIs also faces the question of why can n-words provide predicate negation on their own in fragment answers (33), whereas NPIs cannot do so (34). If both n-words and NPIs are inherently non-negative, they should both be illicit as negative fragment answers, contrary to fact.

(33) A: hal taʃrabu l-xamr-a?
Q drink.3SM.IMPERF the-wine-ACC
'Do you drink wine?'
B: ʔabadan.
N-TIME
'Not at all.'

(34) A: man raʔayta fi-l-bayt-i?
who see.2SM.PERF in-the-house-GEN
'Who did you see in the house?'
B: *ʔayy-a aħad-in.
any-ACC one-GEN
'No one.'

(27) ʔal-walad-u maata qabla ʔan yaraa ʔab-aa-h ʔabadan.
the-boy-NOM die.3SM.PERF before that see.3SM.IMPERF father-ACC-his N-TIME
'The boy died before seeing his father at all.'

(28)ʔal-muʕalim-u rafaða ʔan yuʔažžila l-imtiħaan-a ʔabadan.
the-teacher-NOM refuse.3SM.PERF that postpone.3SM.IMPERF the-test-ACC N-TIME
'The teacher refused to postpone the test at all.'

(29) *Hal tumţiru fi-s-sayf-i ʔabadan?
Q rain.3SF.IMPERF in-the-summer-GEN N-TIME
'Does it rain in summer at all?'

(30) *ʔiða darasta ʔabadan, sawfa tanžaħu.
if study.2SM.PERF N-TIME FUT pass.2SM.IMPERF
'If you study at all, you will pass.'

(31)*kul-u ṭaalib-in ʔažaaba s-suʔaal-a ʔabadan, sawaf yanžaħu.
every-NOM student-GEN answer.3SM.PERF the-question-ACC N-TIME FUT pass.3SM.IMPERF
'Every student who answered the question at all will pass.'

Giannakidou (2008, 2010) proposes an analysis for the distributional differences between n-words and NPIs that is based on the semantic notion of (non)veridicality.She argues that n-words form a subclass of NPIs whose distribution is highly tied to the presence of an antiveridical operator in contrast to genuine NPIs whose distribution is tied to the presence of a nonveridical operator. Giannakidou (2011: 1673) expresses the basic idea of the notion of (non)veridicality in the definitions in (32) below.

(22) hal raʔayta ʔayy-a walad-in fi-l-bayt-i.
Q see.2SM.PERF any-ACC boy-GEN in-the-house-GEN
'Did you see any boy in the house?'

(23) ʔiða ažabta ʔayy-a suʔaal-in, sawfa tanžaħu.
If answer.2SM.PERF any-ACC question-GEN FUT pass.2SM.IMPERF
'If you answer any question, you will pass.'

(24) kul-u ṭaalib-in ʔažaba ʔayy-a suʔaal-in sawf yanžaħu.
every-NOM student-GEN answer.3SM.PERF any-ACC question-GEN FUT pass.3SM.IMPERF
'Every student who answered any question will pass.'

N-words are not allowed in all contexts that tolerate NPIs. Rather, n-words can occur only in a subset of the contexts that allow NPIs, namely sentential negation (25), without-clauses (26), before-clauses (27), and adversative predicates (28). N-words are not licit in other contexts that allow NPIs such as questions (29), the protasis of conditionals (30), and the restrictor of universal quantifiers (31).

(25) Maryam-u *(la) taʔkulu t-tufaaħ-a ʔabadan.
Mary-NOM NEG.PRES eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC N-TIME
'Mary does not eat apples at all.'

(26) Maryam-u xaražat duuna ʔan tuħaddiθa-ni ʔabadan.
Mary-NOM leave.3SF.PERF without that speak.3SF.IMPERF-me N-TIME
'Mary left without talking to me at all.'

inadequate as they do not capture some important distributional differences between n-words and NPIs in MSA discussed below.

3.1 The Negative Polarity Items Analysis:

One important approach to NC equates n-words with NPIs. This approach faces the problem of accounting for some important distributional differences between n-words and expressions that function as genuine NPIs. GenuineNPIs such as the indefinite determiner ʔayy 'any' in MSA are expressions that are restricted in their distribution to affective (i.e. negative and negative-like) contexts such as sentential negation (18), without-clauses (19), before-clauses (20), adversative predicates (21), questions (22), the protasis of conditionals (23), and the restrictor of universal quantifiers (24), among others.

(18) Maryam-u *(lam) taʔkul ʔayy-a tufaaħat-in.
Mary-NOM NEG.PAST eat.3SF.IMPERF any-ACC apple-GEN
'Mary did not eat any apple.'

(19) Maryam-u xaražat duuna ʔan taʔkula ʔayy-a tufaaħat-in.
Mary-NOM leave.3SF.PERF without that eat.3SF.IMPERF any-ACC apple-GEN
'Mary left without eating any apple.'

(20) ʔaṭ-ṭifl-u maata qabla ʔan yaraa ʔayy-a aħad-in.
the-baby-NOM die.3SM.PERF before that see.3SM.IMPERF any-ACC one-GEN
'The baby died before seeing anyone.'

(21) ʔal-muʕalim-u rafaða ʔan yuʔažžila ʔayy-a imtiħaan-in.
the-teacher-NOM refuse.3SM.PERF that postpone.3SM.IMPERF any-ACC exam-GEN
'The teacher refused to postpone any exam.'

second approach considers all n-words to be negative quantifiers and suggests a semantic process whereby the negative meaning of n-words is absorbed (Zanuttini 1991; Haegeman and Zanuttini 1991, 1996; Haegeman 1995). The third approach takes n-words to be ambiguous between a negative quantifier reading and a non-negative NPI reading (Herburger 2001). The fourth approach considers n-words to be neither negative quantifiers nor non-negative NPIs; rather, it suggests that n-words are non-negative indefinites that function as markers of sentential negation and that NC is a reflection of a process of syntactic agreement with respect to sentential negation (Zeijlstra 2004, 2008).

This study mainly aims at providing an analysis of NC in MSA in the light of previous approaches to the phenomenon. NC in Arabic with its different varieties has received little attention in the literature. Notable exceptions are Hoyt (2010), Lucas (2009, 2013), Al-Sarayreh (2012), Al-Anazi (2013), and Ouali and Sultan (2014). Among these studies, Lucas (2009, 2013) and Al-Anazi (2013) focus on NC in standard Arabic. Al-Anazi identifies the expressions ʔabadan, muṭlaqan ,bataatan, and baʕdu as n-words in MSA and does not make any specific claim as to the negative status of these expressions in the language. However, he assumes an ellipsis analysis of n-words in non-sentential utterances whereby the negative meaning associated with such utterances is argued to be a property of a negative marker that has undergone deletion under ellipsis implying thus an analysis of n-words as non-negative expressions. Lucas identifies only the adverbial indefinite ʔabadan as an n-word in MSA ignoring other expressions that have been shown to behave like ʔabadan and thus function as n-words in the language. As for the negative status of n-words in MSA, Lucas argues that ʔabadan is a semi-NPI with no negative force. Instead of positing a global analysis for n-words in non-sentential utterances like the ellipsis analysis of Al-Anazi, Lucas postulates that languages vary with regard to the contexts where they might allow certain non-negative expressions to appear in non-sentential utterances that lack a negative marker but can still be interpreted as negative. For him, MSA allows this to happen only for indefinites that occur predominantly in negative contexts. We will see in the following section that neither Al-Anazi's nor Lucas' analysis is empirically adequate as both analyses predict genuine NPIs in MSA to be acceptable as negative fragment answers, contrary to fact. Those analyses are also empirically

c.*lan yaṣila l-qiṭaar-u baʕdu.
NEG.FUT arrive.3SM.IMPERF the-train-NOM N-TIME
Lit. 'The train will not arrive yet.'

In spite of the fact that adverbial n-words in MSA have a strong tendency to appear in negative contexts, they can occasionally appear in non-negative contexts as illustrated in (17) for ʔabadan below.

(17) sa-ʔabqa uħibbu-ka ʔabad-an.
FUT-stay.1S.IMPERF love.1S.IMPERF-you eternity-ADV
'I will love you forever.'

Instead of arguing for an ambiguity analysis where n-words might be analyzed as homophonous items with a polarity sensitive reading (i.e. the n-word reading) and a non-polarity sensitive reading (i.e. the forever reading for, for example, ʔabadan in (17) above), I follow Hoeksema's (1994) assumption that polarity sensitive items might undergo a process of grammaticalizationwhereby they become restricted to negative contexts and hence change from regular expressions to negative sensitive expressions. Hoeksema discusses the grammaticalization of NPIs and argues that some NPIs are semi-NPIs that can occasionally occur in non-negative contexts as opposed to strict NPIs that can only appear in negative contexts. Hoeksema proposes that the fact that some NPIs can still appear in non-negative contexts is a natural consequence of the process of ‘layering’ whereby a grammaticalized expression does not disappear altogether but usually stays around. Following Hoeksema, I argue that n-words that can occasionally appear in non-negative contexts in MSA are semi-n-words undergoing grammaticalization.

3- Theories of NC:

Four different approaches have been proposed on the negative status of n-words. The first approach suggests that n-words are NPIs that need to be licensed by an antiveridical operator (Giannakidou 1998, 2000, 2006). The

Among the adverbial n-words discussed here, ʔabadan, muṭlaqan, bataatan, qaṭṭʕyyan, and nihaaʔiyyan have no aspectual interpretation and thus can be used with reference to the present, past, and future. In contrast, the n-words qaṭṭu and baʕdu are restricted to the past time as illustrated in (15) and (16) respectively below.

(15) a.*(lam) uħaddiθ Salaam-a qaṭṭu.
NEG.PAST speak.1S.IMPERF Salaam -ACC N-TIME
'I never spoke to Salaam.'

b.*laa uħaddiθu Salaam-a qaṭṭu.
NEG.PRES speak.1S.IMPERF Salaam -ACC N-TIME
'I never speak to Salaam.'

c.*lan uħaddiθa Salaam-a qaṭṭu.
NEG.FUT speak.1S.IMPERF Salaam-ACC N-TIME
'I will never speak to Salaam.'

(16) a.*(lam) yaṣil l-qiṭaar-u baʕdu.
NEG.PAST arrive.3SM.IMPERF the-train-NOM N-TIME
'The train has not arrived yet.'

b.*laa yaṣilu l qiṭaar-u baʕdu.
NEG.PRES arrive.3SM.IMPERF the-train-NOM N-TIME
Lit.'The train does not arrive yet.'

(13) a.*(lam) ʔara Rabaab-a baʕdu.
NEG.PAST see.1S.IMPERF Rabaab-ACC N-TIME
'I have not seen Rabaab yet.'

b. A: hal waṣala l-qiṭaar-u?
Q arrive.3SM.PERF the-train-NOM
'Has the train arrived?'

B: baʕdu.
N-TIME
'Not yet.'

These examples clearly show that the indefinite adverbs ʔabadan, muṭlaqan ,bataatan, qaṭṭʕyyan, nihaaʔiyyan, qaṭṭu and baʕdu
are n-words in MSA as they can co-occur with a sentential negative marker yielding one logical negation in spite of the fact that they can provide predicate negation on their own in fragment answers.

Adverbial n-words in MSA are not restricted to postverbal clause-final position. Rather, n-words in MSA can appear in different positions in a clause as illustrated in (14) below. Note that n-words in MSA must co-occur with a negative marker in a postverbal position as well as a preverbal position and thus they exhibit strict NC rather than non-strict NC.

(14) (ʔabadan) Maryam-u (ʔabadan) *(la) taʔkulu (ʔabadan)
N-TIME Mary-NOM N-TIME NEG.PRES eat.3SF.IMPERF N-TIME
t-tufaaħ-a (ʔabadan).
the-apples-ACC N-TIME
'Mary does not eat apples at all.'

(11) a. Raami *(lam) yužib ʕala l-ʔasilat-i nihaaʔiyyan.
Rami NEG.PAS answer.3SM.IMPERF on the-questions-GEN N-TIME
'Rami did not answer the questions at all.'

b. A: Hal taʔkulu l-laħm-a?
Q eat.3SM.IMPERF the-meat-ACC
'Do you eat meat?'

B: nihaaʔiyyan.
N-TIME
'Not at all.'

(12) a. Saami *(lam) yaltaqi ʔab-aa-hu qaṭṭu.
Sami NEG.PAST meet.3SM.IMPERF father-ACC-his N-TIME
'Sami never met his father.'

b. A: hal raʔayyta ʔasad-an min qabl?
Q see.2SM.PERF lion-ACC from before
'Have you seen a lion before?'

B: qaṭṭu.
N-TIME
'Not at all.'

(9) a. ʔaṭ-ṭulaab-u *(la) yuḥibuuna l-imtiḥaan-aat-i bataatan.
the-students-NOM NEG.PRES like.3PM.IMPERF the-exam-PL-ACC N-TIME
'Students do not like exams at all.'

b. A: hal tudaxxinu?
Q smoke.2SM.IMPERF
'Do you smoke?'

B: bataatan.
N-TIME
'Not at all.'

(10) a. Yuusuf-u *(lam) yazur l-batraaʔ-a qaṭʕiyyan.
Joseph-NOM NEG.PAST visit.3SM.IMPERF the-Petra-ACC N-TIME
'Joseph has not visited Petra at all.'

b. A: hal tastaṭiiʕu s-sibaaḥat-a?
Q can.2SM.IMPERF the-swimming-ACC
'Can you swim?'

B:qaṭʕiyyan.
N-TIME
'Not at all.'

2. NC in Modern Standard Arabic

MSA has a number of expressions that meet the criteria of n-words. These expressions include the indefinite adverbs ʔabadan ((n)ever, by any/no means, (not) at all) (7), muṭlaqan ((n)ever, by any/no means, (not) at all) (8), bataatan ((n)ever, by any/no means, (not) at all) (9), qaṭṭʕyyan ((n)ever, by any/no means, (not) at all) (10), nihaaʔiyyan ((n)ever, by any/no means, (not) at all) (11), qaṭṭu (never) (12), and baʕdu (not yet) (13).

(7) a. Maryam-u *(la) taʔkulu t-tufaaħ-a ʔabadan.
Mary-NOM NEG.PRES eat.3SF.IMPERF the-apples-ACC N-TIME
'Mary does not eat apples at all.'

b. A: hal taʃrabu l-xamr-a?
Q drink.2SM.IMPERF the-wine-ACC
'Do you drink wine?'

B: ʔabadan.
N-TIME
'Not at all.'

(8) a. Kariim-un *(la) yataħaddaθu l-iŋgiliiziyyat-a muṭlaqan.
Kareem-NOM NEG.PRES speak.3SM.IMPERF the-English-ACC N-TIME
'Kareem does not speak English at all.'

b. A: hal tuħibu l-ħaliib-a?
Q like.2SM.IMPERF the-milk-ACC
'Do you like milk?'

B: muṭlaqan.
N-TIME
'Not at all.'

b. Żadne dziecko *(nie) wyjechało na wakacje (Błaszczak 2001, p. 217)
N-DET child NEG went on holiday
'No child went on holiday.'

(5) a.*(non) ho visto nessuno. (Zanuttini 1991, p. 108)
NEG have.2SG seen N-PERSON
'I haven't seen anybody.'

b. Nessuno] (*non) ha visto Mario. (Zanuttini 1991, p. 111)
N-PERSON NEG has seen Mario.
'Nobody saw Mario.'

In fact, the co-occurrence of a preverbal n-word and a negative marker is not totally excluded in languages like Italian. A preverbal n-word and a negative marker co-occurring in the same clause in languages like Italian can be grammatical with a double negation reading, but never a concordant reading as shown in (6) below.

(6) a. Nessuno non ha mangiato. (Penka 2011, p. 19)
N-PERSON NEG has eaten
'Nobody didn't eat.' (= 'Everyone ate'.)
* 'Nobody ate.'

Languages like Polish in which n-words must co-occur with a negative marker regardless of their position in a clause under a concordant reading, but never a double negation reading are referred to as strict NC-languages by Giannakidou (1998, 2000); whereas languages like Italian in which only postverbal n-words must co-occur with a negative marker under a concordant reading are referred to as non-strict NC-languages by Giannakidou (1998, 2000).

NC poses a serious challenge for Davidson's (1967) Principle of Compositionality which states that the meaning of a sentence should reflect the meaning of its individual words. That is, for examples like (1) above, if the indefinite pronoun nessuno does really have some inherent negative force, why does the sentence fail to express a meaning with double negation as it involves both the sentential negative marker non and the indefinite pronoun nessuno?

Problematic expressions like nessuno in Italian have widely been referred to as n-words, the term first introduced by Laka (1990) and intended as a neutral assumption on the negative status of these expressions. For ease of reference, I follow Giannakidou's (2006: 328) definition of n-words stated in (3) below.

(3) N-word:

An expression α is an n-word iff:

(a) α can be used in structures containing sentential negation or another αexpression yielding a reading equivalent to one logical negation; and

(b) α can provide a negative fragment answer.

Two varieties of NC have been identified in the literature. On one hand, there are languages in which n-words must always co-occur with a negative marker. Polish is one such language as illustrated in (4) below. On the other hand, there are languages in which postverbal n-words must co-occur with a negative marker whereas preverbal n-words must not. Italian is one such language as illustrated in (5) below.

(4) a.*(nie) wyjechało żadne dziecko na wakacje. (Błaszczak 2001, p. 217)
NEG went N-DET child on holiday

'No child went on holiday.'

Introduction:

NC refers to grammatical contexts where multiple occurrences of negative constituents contribute only one negation to the semantics (Giannakidou 2006; Watanabe 2004; Zeijlstra 2004, 2008; Penka 2010). NC is observed in many languages and has received a lot of attention in the literature (see Laka (1990) and Herburger (2001) for Spanish, Zanuttini (1991) for Italian, Rowlett (1998) for French, Giannakidou (1998) for Greek, Brown (1999) for Russian, Błaszczak (2001) for Polish. The phenomenon of NC in general is discussed in Giannakidou (2006) and Zeijlstra (2004). Consider example (1) below from Italian.

(1) Maria non ha visto nessuno.
Maria NEG has seen nobody
'Maria hasn't seen anybody.'

The sentence involves two negative expressions: the sentential negative marker non and the indefinite pronoun nessuno; however, the interpretation involves only one instance of negation. Only the negative marker nonseems to have contributed negation to the semantics in the sentence. The indefinite pronoun nessuno seems to have failed to contribute negation to the semantics in spite of the fact that it can contribute negation on its own in other contexts such as fragment answers (2).

(2) A: Chi hai visto?
who have.2SG seen
'Who have you seen?'

B: Nessuno.
nobody
'Nobody.'

ظاهرة انسجام النفي في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة

عاطف عطاالله الصرايرة

ملخص

تركز الدراسة على ظاهرة انسجام النفي في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة حيث تبين الدراسة أن اللغة العربية الفصيحة المعاصرة تتضمن ظاهرة انسجام النفي التام حيث تحتوي هذه اللغة على كلمات نافية تتطلب وجود أدوات نافية أخرى في الجملة منتجة نفي واحد من حيث المعنى على الرغم من أن هذه الكلمات يمكن أن تفيد معنى النفي عندما تستخدم كإجابات مختصرة. تبين الدراسة أيضا أن نظرية الانسجام النحوي تفوق غيرها من النظريات في تفسير ظاهرة انسجام النفي في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة من مثل النظرية التي تتعامل مع الكلمات النافية على أنها كلمات ملازمة للنفي والنظرية التي تتعامل مع الكلمات النافية على أنها محددات نافية.

الكلمات الدالة: النفي، انسجام النفي، اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، الانسجام النحو.

Negative Concord in Modern Standard Arabic

[*] Atef Atallah Alsarayreh

Abstract

This study examines negative concord (NC) constructions in Modern Standard Arabic (MSA). The study shows that MSA is a strict NC language with n-words that must co-occur with a negative expression yielding only one logical negation to the semantics in spite of the fact that they can contribute negation on their own in fragment answers. I argue that an analysis of NC in MSA as syntactic agreement whereby n-words are assumed be non-negative indefinites with a formal negative feature that needs to be checked and deleted against semantic negation can better capture the distribution of n-words in the language than other approaches that take n-words to be either negative polarity items (NPIs) or negative quantifiers.

Keywords: Negation, Negative concord, Modern standard Arabic, Agree.

• قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2016/7/2م. **تاريخ قبول البحث: 2017/2/10م.**

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2018.

Contents

*	The Impact of the Proposed Training Program on Improving Some Elements of Physical Fitness that Relate to Some Gymnastics Skills for Female Students in the Faculty of Sport Sciences at the University of Mu'tah **Muna Nawwash Al.Ma'itah, Motasm AL.shtnawe**	13-56
*	Obstacles Facing Libraries at the Governmental Secondary Schools in Al-Karak Governorate as Perceived by Principals and School Librarians **Younes Ahmad Al-Shawabkeh,** **Younes Ahmed Abu Samhadaneg**	57-86
*	The Conditions of Martial Residence in the Jordanian Personal Status Law **Sana' jamil al-hunaiti, khalouq Daifallah agha**	87-110
*	Effect Instructional Strategy of the mind- habits-based for Islamic Education on improving the deductive reasoning of the10th grade students **Samehah Ibrahem Al-Khreshah**	111-154
*	Competition Anxiety and its Relationship Achievement Motivation Among the Players of Al-Manaseer Football League in Jordan Prepared by **Bilal Awad Khalaf Al-Dmour, Hashim Ibrahim**	155-192
*	he Effect of Using Three Types of Stretching on Development of Some Physical Abilities and Achievement to Run Middle Distance for Students Involved in Track and Field Curriculum at the University of Jordan **Walid Yousef Al - Saleh Al - Hammouri** **Mohammed Hassan Abu Tayeb, Raee Khreisat**	193-230
*	Jihad in Sharia and its Role in Organizing the Relationship with the Other **Nayel Mamdouh Abuzeid**	231-254
*	Analytical Study for Master Theses Specialized in Instructional Technology at Jordanian Universities (1983 - 2013) **Hassan Ali Bani Domi**	255-282
*	Capabilities to have an e-learning New Technologies for Professors of Political Science in Jordanian Universities Abdel Hadi Oweimer **Hassan A. Ayed Al-Dajah, Mustafa Jwaifwell, Khalid H. Shnaikat**	283-332
*	Negative Concord in Modern Standard Arabic **Atef Atallah Alsarayreh**	13-55

Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
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: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

study; 2) critically contribute to the manuscript writing and revision or 3) have seen and approved the final version of the manuscript and agreed to submit it for publication.

6. Disclosure and Conflict of Interest: Authors must report any conflict of interest that can have an impact on the manuscript and its reviewing process. Examples of potential conflicts of interest to be disclosed such as personal or professional relationships, affiliations, and knowledge of the subject or material discussed in the manuscript.
7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence
Editor-in-Chief
Prof Dr. Ahmad Khalaf Sakarna
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Academic Research
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

7. The author must make the suggested corrections of the reviewers within a maximum period of two weeks. Failing to meet this requirement will stop the procedure of publishing the manuscript.
8. If the reviewer rejects the required corrections, the author will be given a period of two weeks to make the necessary corrections, otherwise, the paper will be rejected.
9. Even if the reviewers approve the required corrections, the author(s) must abide by completing the essential technical specifications to be eligible to obtain the letter of acceptance.
10. The accepted manuscripts in the Journal are arranged for publication in accordance with the policy of the Journal.
11. What is published in the journal reflects the point of view of the author(s) and does not necessarily represent the views of Mutah University or the Editorial Board.

4. Publication Ethics

First: Duties of the Editorial Board

1. Justice and independence: the Editorial Board evaluates the manuscripts submitted for publication on the basis of importance, originality, validity, clarity and relevance of the journal, regardless of the gender of the authors, their nationality or religious belief, so that they have full authority over the entire editorial content and timing of publication.
2. Confidentiality: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the confidentiality of any information about the submitted manuscripts and not to disclose this information to anyone other than the author, reviewers, and publishers, as appropriate.
3. Disclosure and Conflicts of Interest: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the non-use of unpublished information contained in the research submitted for publication without the written consent of the authors. The Editorial Board themselves avoid considering research with which they have conflict of interest, such as competitive, cooperative, or other relationships with any of the authors.
4. Publishing Decisions: the Editorial Board shall ensure that all manuscripts submitted for publication are subject to reviewing by at least two reviewers who are experts in the field of manuscript. The Board is responsible for determining which of the research papers will be published, after verifying their relevance to researchers and readers, and the comments of the reviewers.

Second: Duties of the Reviewers

1. Contributing to the decisions of the Editorial Board.
2. Punctuality: Any reviewer who is unable to review the submitted manuscript for any reason should immediately notify the Editorial Board, so that other reviewers can be contacted.
3. Confidentiality: Any manuscript received by the Journal for reviewing and publishing is confidential; it should not appear or discussed with others unless authorized by the Editorial Board. This also applies to the invited reviewers who have rejected the invitation for reviewing.
4. Objectivity: The reviewing process of the submitted manuscript should be objective and the reviewer comments should be clearly formulated with the supporting arguments so that the authors can use them to improve the quality of their manuscript away from the personal criticism of the author(s).
5. Disclosure and Conflict of Interests: Any invited reviewer must immediately notify the Editorial Board that he/she has a conflict of interest resulting from competitive, cooperative or other relations with any of the authors so that other reviewers may be contacted.
6. The confidentiality of information or ideas that are not published and have been disclosed in the manuscript submitted for reviewing should not be used without a written permission from the author(s). This applies also to the invited reviewers who refuse the reviewing invitation.

Third: Duties of the Authors

1. Manuscript preparation: Authors should abide by publishing rules, technical specifications, publication procedures, and publication ethics available at the Journal website.
2. Plagiarism: Authors must not in any case steal the rights of other authors in any manner, as doing so is considered plagiarism, which entails burdening the legal and ethical responsibilities.
3. Originality: Authors must ensure that their work is original and relevant work of other authors is documented and referenced. Absence of documentation is unethical and represents plagiarism which takes many forms, as mentioned at https://www.elsevier.com/editors/perk/plagiarism-complaints
4. The author(s) should not send or publish the manuscript to different journals simultaneously. Also, authors should not submit a manuscript that has already been published in another journal, because submitting the manuscript simultaneously to more than one journal is unethical and unacceptable.
5. Authorship of the Manuscript: Only persons who meet the following authorship criteria should be listed as one of the authors of a manuscript as they should be responsible for the manuscript content: 1) present significant contributions to the design, implementation, data acquisition, analysis or interpretation of the

1. Publishing Rules

In accordance with the Strategic Plan of Mutah University and its vision to meet the international standards of world university rankings and classifications, and following the Strategic Plan and the Vision of the Deanship of Scientific Research, which states "Towards a Deanship of Scientific Research, which promotes the classification of the university locally, regionally and globally," and its Mission of "Creating an environment capable of producing scientific research that contributes to enhancing the role of the university in research and innovation locally, regionally and globally." The Deanship of Scientific Research has decided to develop the journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt to be indexed and included in international databases such as Scopus, ISI and PubMed, and to improve its Impact Factor (IF) so as to internationalize its research product.

Subsequently, when submitting a manuscript for publication in the Journal, the followings shall be considered:

1. Adopting the American Psychological Association (APA) Style, for more information visit https://www.apa.org or https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. All Arabic references should be written in English in the body of the article and in the bibliography.
3. Translation of all Arabic references into English, keeping the original Arabic list available for peer reviewing and technical checking.
4. If the Arabic reference has a popular English translation, it must be adopted, otherwise a reference that does not have an English translation (such as فقه السنة) it should be transliterated, i.e., writing the reference as is in English (Fiqih Alsunah).
5. Rearrange all references (which have supposedly become in English) in an alphabetical order, in accordance with APA Style.
6. The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.
7. All required documents and forms should be submitted online at https://ejournal.mutah.edu.jo/, as shown in the table below.
8. Violating any of the above mentioned requirements will lead to rejecting the submitted manuscript.

Num	File Name
1.	Cover Letter
2.	Title Page
3.	Abstract
4.	Research Document
5.	References
6.	Pledge

2. Technical Specifications

The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website https://ejournal.mutah.edu.jo/) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.

3. Publication Procedures

1. The author(s) submit the research manuscript to the Deanship of Scientific Research at Mutah University at the Journal's website https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. The author(s) signs a publication pledge in an official form available at the Journal's website.
3. The manuscript is registered in the Journal special records.
4. The submitted manuscript is technically checked and initially reviewed by the Editorial Board to determine its eligibility for peer review. The board is entitled to assign peer reviewers or to reject the manuscript without giving reasons.
5. If initially accepted by the Editorial Board, the manuscript will be sent to two reviewers, who should reply within a maximum period of one month. In case of failure to reply within the specified time, the manuscript shall be sent to another reviewer. Once receiving the reports of the reviewers, the Editorial Board decide the following:

a. The manuscript will be accepted for publication if receiving positive reports from the two reviewers, and after the author(s) make(s) the required corrections, if any.
b. If negative reports are received from both reviewers, the manuscript is rejected.
c. If a negative report is received from one reviewer, and a positive one from the other, the manuscript will be sent to a third reviewer to decide its validity for publication.

6. The manuscript should not be reviewed by a peer who works at the same institution.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt; Humanities and Social Sciences Series, is a scholarly, peer reviewed, and an indexed scientific journal. It has been published regularly by the Deanship of Scientific Research since 1986 in one volume each year since its establishment. The volume contains (6) issues; each issue consists of (10) articles. It is supervised by a local Editorial Board and an International Advisory Board that have specialized academians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof Dr. Ahmad Khalaf Sakarna

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan.
Prof. Thafer Yusif Assaraira, President of Mutah University, Jordan.
Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.
Prof. Ahmad Khalaf Sakarna, Mutah University, Jordan.
Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.
Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.
Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.
Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.
Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.
Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.
Prof. Khaled Dahawy,The American University in Cairo, Egypt.
Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.
Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.
Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Ahmad Khalaf Sakarna

Members

Prof Dr. Mosleh Sarayreh
Prof Dr. Hasan Al-Tawil
Prof Dr. Mohammad Quraleh
Prof Dr. Ali Mohammad Al- Adaileh
Prof Dr. Hamad Fakhri Azzam
Prof Dr. Basem Ali Hwamdeh

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Director of Publications
Mrs. Seham Al-Tarawneh

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

Deposit Number at the Divectarate of Libraries and
National Docuents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة مؤتة
MUTAH UNIVERSITY
Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
مجلة مؤتة للبحوث والدراسات

Volume (33) Number (2) 2018 ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by Mu'tah University

Volume (33) Number (2) 2018 ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by Mu'tah University