المجلد (34) العدد ( 5 ) 2019 ISSN 1021 - 6804

# مؤتة

## للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

المجلد (34) العدد ( 5 ) 2019 ISSN 1021-6804

# مؤتة

## للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

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

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

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

## هيئة التحرير

### رئيس التحرير
### عميد البحث العلمي
### الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش

**الأعضاء**

الأستاذ الدكتور حســـن الطويـل — الأستاذ الدكتور طالب الصـرايرة
الأستاذ الدكتور محمود الرويضـي — الأستاذ الدكتور باسم الحوامـدة
الأستاذ الدكتور فيصل الشـواورة — الأستاذ الدكتور محمد الخوالـدة

**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 والتحرير**
د. محمود نايف قزق

**الإخراج والطباعة**
عروبة الصرايرة

**المتابعة**
سلامة الخرشة

## الهيئة الاستشارية الدولية


- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور ظافر الصرايرة، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش، 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 أسامه عيسى مهاوش**

**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، يرجى 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 الكترونيـاً 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:<br>1. عنوان البحث 2. اسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع.<br>3. العنوان البريدي 4. الرتبة العلمية<br>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:<br>1. عدم وجود اسم الباحث (الباحثين).<br>2. أن لا يحتوي البحث على أي معلومات تشير إلى الباحث (الباحثين).<br>3. أن يكون التوثيق للمراجع في المتن **(In-text Citation)** باللغة الإنجليزية.<br>4. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية **(APA)**.<br>5. الالتزام بالمواصفات الفنية لطباعة البحث.<br>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:<br>1. تكتب المراجع (الواردة في البحث باللغة الإنجليزية) في القائمة النهائية مرتبة حسب الحروف الهجائية **(Alphabets)**.<br>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)**.<br>3. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية **(Alphabets)** بما يتناسب مع نظام **APA**.<br>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 يُخطِّر 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 مُتزامن: 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.

**الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش**
**رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**
**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

**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 أسامه عيسى مهاوش**
**رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**
**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 جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية<br>**حسن العوران، محمد أبو الطيب، منال البيات، ختام أي، سماح عدنان أبو فرحة** | 46-13 |
| * | اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات<br>**هيام جميل كمال قطناني** | 80-47 |
| * | إحيـــاء المواقـــع الأثريـــة<br>**فواز غازي العتيبي، إسماعيل محمد البريشي** | 116-81 |
| * | أثر قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي دراسة ميدانية عن شركات الصناعية التحويلية العاملة في مدينة سحاب الصناعية<br>**صالح إبراهيم العواسا، شوقي ناجي جـــــواد** | 152-117 |
| * | المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم<br>**أفراح صالح صبر الشمري، عيسى محمد البلهان** | 190-153 |
| * | درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية<br>**محمّد عوض شعيبات، هيام حسام الدين صندوقة، يوسف فهمي حرفوش، ياسر تيم زبون** | 228-191 |
| * | الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق في التأمين الإسلامي دراسة تحليلية تطبيقية<br>**موسى مصطفى القضاة، رائد نصري جميل أبو مؤنس** | 260-229 |
| * | دراسة مقارنة: مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعة الملك فيصل وكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة<br>**مصطفى عبد الرحمن مخلوف** | 292-261 |
| * | Identity in Cynthia Ozick's A Mercenary<br>**Abdul-Qader Abdullah Khattab** | 13-28 |
| * | Improving Basic Multiplication Fact Recall for Students with Mathematics Learning Disabilities<br>**Bashir Abu-Hamour** | 29-54 |

# أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية

**حسن العوران** *

**محمد أبو الطيب**

**منال البيات**

**ختام أي**

**سماح عدنان أبو فرحة**

## ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين،المجموعة التجريبية الأولى قوامها (8) طلاب خضعوا لبرنامج تعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب الثابت، والمجموعة التجريبية الثانية خضعت لبرنامج تعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب المتغير، مدة البرنامجيين (8) أسابيع بواقع وحدتين أسبوعياً، تم استخدام المنهج التجريبي، ولجمع البيانات تم تقييم مستوى الأداء المهاري بسباحة (100م) فردي متنوع (سباحة الفراشة، ثم سباحة الظهر، ثم سباحة الصدر، ثم السباحة الحرة)، وحساب زمن سباحة (100م) الفردي المتنوع، واستخدم اختبار وصف الحالة البدنية المصمم من قبل(Allawi, 1998)، وأشارت نتائج الدراسة بأن هناك أثراً إيجابياً لجدولة التمرين بالأسلوبين الثابت والمتغير على تحسين الحالة البدنية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في مستوى الأداء المهاري بسباحة الفراشة لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في زمن سباحة (100م) فردي متنوع لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب المتغير لدى طلاب كلية التربية الرياضية، وأوصى الباحثون استخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في البرامج التعليمية لتحسين مستوى الأداء المهاري والحالة البدنية عند تعليم مهارات الألعاب الجماعية والرياضات الفردية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**الكلمات الدالة:** التمرين الثابت والمتغير، سباحة الفردي المتنوع، الحالة البدنية

---

* كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2017/12/14 م. تاريخ قبول البحث: 8/ 4/2018 م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.**

# The Effect of Constant and Variable Scheduling Practice on Individual Medley Swimming Level Skills Performance and Physical Status among Physical Education Students

**Hasan Aloran**
**Mohammed Abu Al-Taib**
**Manal Al-Bayat**
**Khatam Ayy**
**Samaah Adnan Abu Farhh**

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the differences between the effect of constant and variable scheduling practice onindividual medley swimming skills performance level and physical stutes among physical education students. Sixteen students were divided in two equal groups,the first experimental group (n=8) students followed a training program planned and organized by constant method of practice while the second experimental group (n=8) students followed a practice variable method. The duration of the intervention was eight (8) weeks; three (2) times per week. The experimental approach was used. To collect the data, skill level was assessed in a (100 m) individual medley swimming (Butterflystrock, backstroke, Breaststrock, and freestyle swimming), physical stutes test designe by(Allawi, 1998). The results of the study indicated aAnd that there is a positive effect of scheduling practice with theconstant andvariable method on physical status, and a significant differences on $p \leq 0.05$ between constant and variable practice in the (post-test) in butterflystrock skills performance level for constant practice group, and a significant differences on $p \leq 0.05$ between constant and variable practice in the (post-test) in (100 m) individual medley swimming achevment for variable practice group, The researchers recommended to use of constant and variable practice in the educational programs to improve the skill level when learning the sports skills&physical status among physical education students.

**Keywords:** Constant and Variable Practice, Individual Medley Swimming, Physical Stutes.

**مقدمة الدراسة:**

يعد التطور المستمر في عمليتي التعليم والتدريب من سمات عصرنا الحالي بحيث أصبح المقياس للتقدم الحضاري عند الشعوب، فالعالم يتقدم تقدماً سريعاً في المجال الرياضي، ومنها رياضة السباحة التي شهدت تطوراً كبيراً منذ نشوءها.

ونظراً للاختلافات الكبيرة في المهارات الحركية وجدت طرق وأساليب تعليمية عديدة ومختلفة وبالتالي فإن اختيار الطريقة أو الأسلوب التعليمي يجب أن يتناسب مع المهارة المراد تعلمها وإمكانيات المتعلمين(Schmidt & Lee, 2014)، وأشار (Yao et al., 2009) بأنه يجب التنويع في أسلوب تنفيذ التمرين عند تعليم المهارات الحركية حتى يتناسب مع الفروق الفردية للمتعملين مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالمهارة واسترجاعها بالشكل المطلوب.

وأشار رشيد وعبدالقادر (Rashed & Abdalqader, 2013) بأن جدولة التمرين من الأساليب التي تسهم بشكل إيجابي بتحقيق التنوع في التمارين المستخدمة وأساليب تنفيذها فضلاً عن تسهيل عملية الممارسة، وقد برزت أساليب تعليمية جديدة تطبق داخل التمرين لغرض تطوير وتحسين الأداء.

وتعتبر جدولة التمرين من الاستراتيجيات التعليمية المهمة والمستخدمة في العملية التعليمية ذلك لأنها تسهم في تنظيم التمرينات المستخدمة وأساليب تنفيذها، فضلاً عن تسهيل عملية التعلم والاحتفاظ بالمهارة مع مراعاة صعوبة المهارة المطلوب تعلمها أو سهولتها من خلال التدرج واتباع التنظيم في أساليب التمرين عند أدائها (Magill, 2007).

ويشير محجوب (Mahjoub, 2001) بأن جدولة التمرين بالأسلوب الثابت هو عبارة عن أسلوب واحد من التمرين تتكرر فيه المهارة على مسافة أو بعد أو اتجاه واحد، وهو سلسلة من الممارسات التدريبية يخضع فيها المتعلم إلى متغير واحد فقط من مجموع المتغيرات خلال الممارسة الواحدة، وإن جدولة التمرين بالأسلوب المتغير عبارة عن تقنية تعليمية الهدف منها التنوع أو التغير بالنظام، ويعتمد هذا التمرين التدرب على عدد كبير من المتغيرات الممكنة لتحليل الحركة إلى عناصر تؤثر في مهارة واحدة أو على عدة أبعاد ومسافات وزوايا واتجاهات لتأدية المهارة، كذلك فإنه يمثل سلسلة متعاقبة من ممارسات التعلم (التمرين) يخضع فيها المتعلم إلى عدد كبير من

المتغيرات في آن واحد خلال الممارسة الواحدة، وفي هذا النوع من الممارسة يجب التنوع في تشكيل المهارات ونماذجها لغرض تعلم أدائها في بيئات مختلفة ولأغراض مختلفة.

ومن المهارات التي تعتبر من ضمن متطلبات مساقات السباحة في كليات التربية الرياضية سباحة الفردي المتنوع، حيث يتعرض الطلبة إلى برامج تعليمية تحتوي أساليب مختلة من جدولة التمرين لاكتساب الأداء المهاري واتقان هذا النوع من السباحة حيث تشتمل هذه الفعالية أربعة أنواع من السباحة بالترتيب التالي (سباحة الفراشة، ثم سباحة الظهر، ثم سباحة الصدر، ثم السباحة الحرة) (Fina, 2017)، وأشار (Faleh, 2016) بأن الحالة البدنية تعتبر أحد العوامل المهمة التي يتأسس عليها نجاح الأداء للوصول لأعلى المستويات الرياضية، إذا لا يستطيع الفرد الرياضي إتقان المهارات الحركية الأساسية لنوع النشاط الممارس في حالة افتقاره للصفات البدنية الضرورية لهذا النوع من النشاط الرياضي.

**مشكلة الدراسة:**

يسعى المدرس والمدرب إلى تحسين نوعية التمرين باتباع أساليب مختلفة منها تنوعه وزيادة وقته وذلك بإيجاد أفضل الطرق للوصول بالمتعلم لمستوى جيد ومؤثر من اكتساب التعلم أثناء الوحدات التعليمية أو التدريبية الهادفة إلى تعلم المهارات الرياضية المختلفة، ويوجد عدد غير قليل من الأساليب التي يمكن أن ينظم بها التمرين في الوحدة التعليمية بالاعتماد على مبدأ تكرار المهارات الحركية في أوقات وأماكن مختلفة وتحت أساليب تنظيمية مختلفة (Filippou et al., 2014).

فأشار خيون (Khayon, 2002) أن مبدأ الإعادة أو التكرار وحدها لا تضمن تطور المهارة ولكنها تحقق الاستمرارية في أداء السلوك الحركي، وأن الاكتمال في عملية التعلم يمكن أن يعزى إلى التصميم الفعال للتمرين، فتنظيم المتغيرات أثناء تنفيذ التمرينلها الأثر في التعلم وهذا بحد ذاته أمرٌ في غاية الصعوبة والتعقيد، فقد لاحظ الباحثون من خلال عملهم في مجال التدريس والتعليم صعوبة إتقان طلاب مساق سباحة (3) تخصص لفعالية سباحة (100م) فردي متنوع حيث تشتمل على أربعة أنواع من السباحة (الفراشة، والظهر، والصدر، والحرة) وتحتاج إلى استرجاع الأداء الحركي بعد أداء كل نوع من السباحة والاحتفاظ بأعلى مستوى مهاري، وهذا يشكل تحدي للمتعلم

وخاصة أن هناك تغيير للعمل العضلي وحدوث التعب مع طول المسافة وبالتالي إنخفاض مستوى الإنجاز لهذه المهارة، فلذلك ارتأى الباحثون تصميم برنامجين أحدهما من خلال جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والآخر بجدولة التمرين بالأسلوب المتغير ومعرفة الفروق في أثرهما على الأداء المهاري والإنجاز في سباحة (100م) فردي متنوع والحالة البدنية التي يشعر بها طلاب مساق سباحة (3) بكلية التربية الرياضية.

**أهمية الدراسة:**

إن التقدم في العملية التعليمية يتطلب من المدرس اختيار أفضل الأساليب لتطوير مستوى الأداء المطلوب إذ أن الأساليب تلعب دوراً كبيراً في تطوير المهارات الحركية للمتعلمين فكلما كان أسلوب التعلم المستخدم أكثر تطوراً كانت عملية التعلم أفضل وكانت فرصة التقدم بالأداء المهاري أكبر لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- توضيح المكونات الأساسية للبرامج التعليمية وترتيبها الخاصة بمساقات السباحة لتساعد المهتمين والمختصين بالمجال لتطور مستوى طلبتهم.
- تحديد الأسلوب الأفضل الثابت أم المتغير عند جدولة التمرين لتحسين مستوى الأداء المهاري لسباحة (100م) فردي والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**أهداف الدراسة:**

**هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:**

1- أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

2- أثر جدولة التمرين بالأسلوب المتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

3- الفروق بين أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**فرضيات الدراسة:**

جاءت هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب المتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**الدراسات السابقة:**

قام (Faleh, 2016) بدراسة هدفت التعرف إلى دور الألعاب الرياضية في رعاية الحالة البدنية والنفسية والاجتماعية للاعبي المنتخبات الرياضية من وجهة نظرهم في جامعة آل البيت، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانه تكونت من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (البدنية، والنفسية، والاجتماعية)، تكونت عينة الدراسة من (100) لاعب ولاعبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج أن دور الألعاب الرياضية للاعبي المنتخبات الرياضية من وجهة نظرهم في رعاية الحالة البدنية والنفسية والاجتماعية جاءت بدرجة عالية.

قام (Al-Bataineh, 2016) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام التعليم المبرمج على تعليم بعض المهارات الأساسية في سباحة الصدر، وتكونت عين الدراسة من (84) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (42) تعلمت بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية (42) طالب تم تعليمهم باستخدام برمجيات تعليمية، وأشارت نتائج الدراسة بأفضلية التعليم المبرمج عن الطريقة التقليدية في اكتساب الأداء المهاري لسباحة الصدر.

قام (Radi & Mohammad, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام التعلم التعاوني بأسلوبي الثابت والمتغير وتأثيره في تعلم مهارة الخداع في كرة اليد، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالب من كلية التربية الرياضية بجامعة البصرة تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات، المجموعة الأولى تجريبية (12) طالب تعلموا بالأسلوب الثابت، والمجموعة الثانية تجريبية تعلموا بالأسلوب المتغير (12) طالب، والمجموعة الثالثة ضابطة (12) طالب، كانت مدة البرنامج التعليمي لكل مجموعة (8) أسابيع، وأشارت نتائج الدراسة بتفوق واضح ولصالح أسلوب التعلم التعاوني بالتمرين المتغير إذ أظهر أنه أكثر الأساليب فاعلية في تطوير الخداع بكرة اليد يليه أسلوب التعلم التعاوني بالتمرين الثابت.

قامت مرسي وآخرون (Morsi et al., 2015) بدراسة هدفت إلى تقويم الحالة البدنية للفتيات العمانيات ببعض المنتخبات العمانية، تكونت عينة الدراسة من (61) لاعبة من مجموعة من الألعاب الرياضية (ألعاب القوى، وكرة اليد، والكرة الطائرة، وكرة السلة، والرياضات المائية)، وتم استخدام اختبار وصف الحالة البدنية لـ (Allawi, 1998)، ومجموعة من الاختبارات البدنية، وأشارت نتائج الدراسة بارتفاع إدراك اللاعبات العمانيات لحالتهم البدنية كلما ارتفعت قدراتهم البدنية والفسيولوجية.

قام (Zetou et al., 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر التمرين المتغير والثابت على تعلم مهارة ضرب الكرة بالرأس وتكونت عينة الدراسة من (39) طفل تراوحت أعمارهم من (10-12سنة)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتن، المجموعة الأولى تجريبية تعلمت بأسلوب جدولة التمرين المتغير عددهم (20) طفل، والمجموعة التجريبية الثانية تعلمت بأسلوب جدولة التمرين الثابت وعددهم (19) طفل، لمدة (8) أسابيع بواقع (3) وحدات تدريبية في كل أسبوع مدة كل وحدة (20د)، وأشارت نتائج الدراسة بأفضلية جدولة التمرين بالأسلوب المتغير عند القياس المتكرر للمهارة.

أجرت (Ay, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق في أثر التدريس بالطريقة الجزئية بالأسلوبين النقي والمتدرج على تعلم سباحة الزحف على الظهر وتخفيض مستوى الخوف من الماء لدى طلاب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(30) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العمدية تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين،

المجموعه الأولى (15) طالباً خضعوا للبرنامج بالطريقة الجزئية بالأسلوب النقي، والمجموعة الثانية (15) طالباً خضعوا للبرنامج بالطريقة الجزئية بالأسلوب المتدرج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مستوى الأداء المهاري لسباحة الزحف على الظهر ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالأسلوب المتدرج.

قام أبو الطيب (Abualtaieb, 2013) بدراسة هدفت التعرف إلى الفروق بين أثر التعلم التقليدي والمدمج باستخدام جدولة التدريب المتسلسل والعشوائي على مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي لدى طلاب مساق السباحة (2)، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى ضابطة تكونت من (10) طلاب تعلمت بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية التجريبية (10) طلاب خضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب المتسلسل، والمجموعة الثالثة التجريبية (10) طلاب خضعت لبرنامج التعلم المدمج باستخدام أسلوب التدريب العشوائي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد مجموعة التعلم المدمج بأسلوب التدريب المتسلسل في اكتساب الأداء المهاري لسباحة الصدر، وتفوق أفراد مجموعة التعلم المدمج بأسلوب التدريب العشوائي في اكتساب الأداء المهاري لجملة الإنقاذ.

قام (Cheong et al., 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر (5) طرق في جدولة التدريب على تعليم (3) مهارات في لعبة الرجبي (التنطيط بالطريقة الهندية، وتمريرة الدفع، والتصويب) لمدة (8)حصص بواقع حصتين تعليميتين في كل أسبوع، تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً جامعياً، تم تقسيمهم الى (5) مجموعات؛ المجموعة الاولى (11) طالباً تدربوا بأسلوب المجموعات، المجموعة الثانية (12) طالباً تدربت بالأسلوب الثابت، المجموعة الثالثة (11) طالباً تدربوا بأسلوب مختلط (متغير ثم ثابت)، المجموعة الرابعة (11) طالباً تدربوا بأسلوب مختلط (ثابت ثم متغير)، المجموعة الخامسة (10) طلاب تدربوا بالأسلوب العشوائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في اكتساب وتعلم المهارات قيد الدراسة سواء مجموعة التدريب الثابت أو المتغير أو المختلط ولكن لها دور في زمن التعلم، وأوصى الباحثون بأنه يمكن جدولة برامج التدريب عند تعليم المبتدئين بالشكل المناسب من التداخل بالمهام سواءً بأسلوب التدريب الثابت، أو المتغير، أو المختلط.

قام (Afsanepurak et al., 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير والزيادة المنتظمة على الاحتفاظ وانتقال أثر التعلم على أنواع مختلفة من التمرير بكرة السلة (فوق الرأس، والصدرية، والجانبية)، على عينة مكونة من (45) طالباً إعدادياً متوسط أعمارهم (14) سنة، خضعوا لبرنامج تدريبي لمدة (9) حصص حيث قامت مجموعة التمرين الثابت بأداء (27) تمريرة فوق الرأس ثم (27) تمريرة صدرية ثم (27) تمريرة جانبية بما مجموعه (81) تمريرة، أما مجموعة التمرين المتغير فقد أدت (81) تمريرة بطريقة عشوائية، أما مجموعة الزيادة المنتظمة في التدريب أول (27) تمريرة بطريقة التدريب الثابت وثاني (27) تمريرة بطريقة التدريب الثابت والمتغير، وثالث (27) تمريرة بطريقة التدريب المتغير، وأشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعات في الاكتساب المهاري لأنواع التمرير، بينما كانت هناك فروق لصالح مجموعة الزيادة المنتظمة للتدريب في استرجاع وانتقال أثر التعلم في أنواع التمرير بكرة السلة.

أجرى (Rad et al., 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة تداخل محتوى التدريب المتسلسل والعشوائي على اكتساب مهارات السباحة، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) فتاة تراوحت أعمارهن (8–10) سنوات تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ خضعت المجموعتين إلى (36) وحدة تدريبية؛ المجموعة الأولى بأسلوب التدريب المتسلسل، المجموعة الثانية بأسلوب التدريب العشوائي، تم اعتماد معيار اختبارات (Learn to Swim) الذي يتضمن (4) مراحل لمجموعة من الاختبارات الخاصة بالمهارات الأساسية للسباحة (الدخول إلى الماء، والانزلاق على البطن والظهر، والتحرك بالماء بأشكال مختلفة، وضربات الرجلين والذراعين في سباحة الزحف على البطن والظهر والصدر، والبدء والدوران بالسباحة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أفضلية لمجموعة التدريب المتسلسل في اكتساب مهارات السباحة مقارنة بالتدريب العشوائي.

قام هارسون وكين (Harrison & Keane, 2007) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر التدريب المتغير والثابت على تطور مهارة القفز للأطفال الصغار، بحيث تمت هذه الدراسة على عينة أطفال تتراوح أعمارهم بين (٦–٥ سنوات)، فتم تقسيمهم إلى مجموعتين كل مجموعة (12) طفلاً بحيث تم تدريب مجموعة بنظام التدريب المتغير على مهارات الوثب بأشكاله المختلفة مثل الوثب العمودي والأفقي والقفز ومجموعة أخرى بنظام التدريب الثابت حيث تدربت فقط على الوثب العمودي (مدة التدريب 6 أسابيع)، تم عمل قياسات قبلية وقياسات مباشرة بعد فترة التدريب وقياسات الاحتفاظ

بالمهارة بعد أسبوع من انتهاء فترة التدريب على مهارة الوثب الأفقي (هذه المهارة لم تتدرب عليها مجموعة التدريب الثابت)، وقد أشارت نتائج الدراسة بأن هناك تحسناً بالمهارة نتج عن التمرين المتغير.

**مصطلحات الدراسة:**

**التمرين الثابت:** التكرارات المتعاقبة لأداء وتنفيذ ثابت حيث يخضع لمتغير واحد في مدة الوحدة التعليمية (Khayon, 2002, P.17).

**التمرين المتغير:** تكرارات متعاقبة حيث يتطلب من المتعلم التهيؤ لاستقبال الظروف المتغيرة والتحرك على أساس هذا التغير ( Khayon, 2002 , P.17).

**الفردي المتنوع:** من سباقات السباحة المعتمدة للاتحاد الدولي للسباحة بحيث يقوم السباح الواحد بسباحة أربعة أنواع سباحة بالترتيب التالي (سباحة الفراشة، ثم سباحة الظهر، ثم سباحة الصدر، ثم السباحة الحرة) وتكون مسافة السباق أما 100م، أو 200م، أو 400م. وتعد هذه الفعالية من متطلبات مساق سباحة (3) (تعريف إجرائي)

**مجالات الدراسة:**

المجال الزماني: الفصل الأول للعام الدراسي 2017/2016.

المجال المكاني: كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية.

المجال البشري: طلاب كلية التربية الرياضية.

**إجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب مساق سباحة (3) تخصص في الفصل الدراسي الأول 2017/2016، والبالغ عددهم (17) طالباً.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من طلاب مساق سباحة (3)، وتكونت عينة الدراسة من (17) طالباً تم استثناء طالب لعدم إجتيازه اختبارات المستوى بالقياس القبلي، تم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية الأولى قوامها (8) طلاب خضعوا لبرنامج تعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب الثابت، والمجموعة التجريبية الثانية خضعت لبرنامج تعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب المتغير والجدول (1) يبين وصفاً لأفراد عينة الدراسة:

**الجدول (1) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وأعلى وأقل قيمة للكتلة والطول والعمر لدى أفراد مجموعات الدراسة**

| المتغير | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أعلى قيمة | أقل قيمة |
|---|---|---|---|---|---|
| الكتلة (كغم) | التمرين الثابت | 73.9 | 2.9 | 78 | 69 |
| | التمرين المتغير | 75.1 | 3.6 | 81 | 70 |
| الطول (سم) | التمرين الثابت | 177.2 | 5.1 | 181 | 172 |
| | التمرين المتغير | 174.2 | 4.9 | 180 | 170 |
| العمر (سنة) | التمرين الثابت | 20.9 | 1.1 | 22 | 19 |
| | التمرين المتغير | 21.1 | 0.9 | 22 | 19 |

**معاملات الالتواء واعتدالية التوزيع:**

قبل البدء بإجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبيتين تم التأكد من معاملات الالتواء واعتدالية التوزيع للبيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة باستخدام اختبار شبيرو- ويلك (Shapiro-Wilk) والجدول (2) يبين ذلك:

**الجدول(2) قيم معامل الالتواء ونتائج اختبار شبيرو– ويلك لدلالة التوزيع الطبيعي في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة**

| الرقم | المتغير | المجموعة | الالتواء | إحصائية شبيرو-ويلكShapiro-Wilk | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة | التمرين الثابت ن=8 | 0.23 | 0.91 | 16 | 0.55 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.56 | 0.89 | 16 | 0.45 |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر | التمرين الثابت ن=8 | 0.34 | 0.88 | 16 | 0.39 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.56 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر | التمرين الثابت ن=8 | 1.2- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.48 | 0.79 | 16 | 0.28 |
| 4 | الأداء المهاري بالسباحة الحرة | التمرين الثابت ن=8 | 0.12 | 0.77 | 16 | 0.26 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.36 | 0.76 | 16 | 0.31 |
| 5 | زمن سباحة (100مم) فردي متنوع | التمرين الثابت ن=8 | 0.16- | 0.89 | 16 | 0.45 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.45- | 0.88 | 16 | 0.39 |
| 6 | حالة القوة العضلية | التمرين الثابت ن=8 | 0.26 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.13 | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 7 | حالة التحمل | التمرين الثابت ن=8 | 0.25 | 0.91 | 16 | 0.55 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.35 | 0.75 | 16 | 0.22 |

| الرقم | المتغير | المجموعة | الالتواء | إحصائية شبيرو-ويلكShapiro-Wilk | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | حالة السرعة | التمرين الثابت ن=8 | 0.22 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.26- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 9 | حالة المرونة | التمرين الثابت ن=8 | 0.31 | 0.91 | 16 | 0.55 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.36- | 0.75 | 16 | 0.22 |
| 10 | حالة الرشاقة | التمرين الثابت ن=8 | 0.34 | 0.88 | 16 | 0.39 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.56 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| 11 | الحالة البدنية الكلية | التمرين الثابت ن=8 | 1.2- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.48 | 0.79 | 16 | 0.28 |

***دال عند مستوى** $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات الالتـــواء تراوحت بين −3 و+3 وهي مقبولة لإجــراء الدراسة ودلالة التوزيع الطبيعي للبيانات لمجموعتي الدراسة لم تكن ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ مما يعني أن التوزيع طبيعي للبيانات حيث يمكن استخدام اختبار(ت) المعلمي للتعرف إلى الفروق بين مجموعتي الدراسة في المتغيرات والجدول (3) يبين ذلك:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة Independent t- Test لإجراء التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة في المتغيرات قيد الدراسة بالقياس القبلي والجدول (3) يوضح ذلك:

**الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في متغيرات الدراسة بالقياس القبلي**

| الرقم | المتغير | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 56.5 | 10.2 | 0.36 | 0.72 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 58.3 | 9.6 | | | |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 62.3 | 5.9 | 0.76 | 0.45 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 64.8 | 7.1 | | | |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 71.4 | 6.5 | 0.43 | 0.67 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 69.8 | 8.2 | | | |
| 4 | الأداء المهاي بالسباحة الحرة(درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 84.5 | 10.2 | 0.49 | 0.62 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 82.3 | 7.4 | | | |
| 5 | زمن سباحة (100م) فردي متنوع (ث) | التمرين الثابت ن=8 | 123 | 8.5 | 0.99 | 0.33 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 119 | 7.6 | | | |
| 6 | حالة القوة العضلية (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 18.6 | 3.2 | 0.54 | 0.59 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 19.6 | 4.1 | | | |
| 7 | حالة التحمل (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 14.2 | 2.3 | 0.73 | 0.47 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 15.2 | 3.1 | | | |

| الرقم | المتغير | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | حالة السرعة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 21.5 | 4.6 | 0.50 | 0.62 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 22.6 | 4.1 | | | |
| 9 | حالة المرونة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 19.8 | 3.5 | 0.67 | 0.51 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 18.6 | 3.6 | | | |
| 10 | حالة الرشاقة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 18.9 | 3.4 | 0.12 | 0.91 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 19.1 | 3.2 | | | |
| 11 | الحالة البدنية الكلية (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 93 | 11.2 | 0.39 | 0.7 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 95.1 | 10.3 | | | |

***دال عند مستوى** $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجموعتي الدراسة التمرين الثابت والتمرين المتغير في متغيرات الدراسة بالقياس القبلي مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

**متغيرات الدراسة:**

**متغيرات الدراسة المستقلة**

- البرنامج التعليمي بأسلوب التمرين الثابت.
- البرنامج التعليمي بأسلوب التمرين المتغير.

**متغيرات الدراسة التابعة:**

- مستوى الأداء المهاري بسباحة (100م) الفردي المتنوع (سباحة الفراشة، ثم سباحة الظهر، ثم سباحة الصدر، ثم السباحة الحرة).
- زمن سباحة (100م) الفردي المتنوع وتقاس بالثانية.
- الحالة البدنية.

**أدوات جمع البيانات:**

- **تقييم مستوى الأداء المهاري بسباحة (100م) فردي متنوع**

- تم الرجوع إلى المراجع والدراسات السابقة ( Newsome & Young, 2012;Colwin, 2002)، تم تصميم استمارة تقييم الأداء المهاري في سباحة (100م) فردي متنوع بالنحو التالي، ضربات الذراعين (25) درجة لكل نوع سباحة، وضربات الرجلين (25) درجة لكل نوع سباحة، ووضع الجسم وحركة الرأس(25) درجة لكل نوع سباحة، ووضع الجسم (25) درجة لكل نوع سباحة، والتوافق الكلي بين أجزاء الجسم (25) درجة لكل نوع سباحة، ويكون مجموع الدرجات (100) درجة لكل نوع سباحة، وتم عرضها على (5) خبراء من ذوي الخبرة المختصين بطرق التدريس والسباحة والملحق رقم (1) يوضح استمارات التقييم المستخدمة في الدراسة.

**-اختبار وصف الحالة البدنية:**

تم استخدام اختبار وصف الحالة البدنية المصمم من قبل (Allawi, 1998) والذي يتمتع بالصدق والثبات،كمقياس مكون من (30) عبارة متعدد الأبعاد لمفهوم الذات لبعض الصفات البدنية التي يمكن أن تشكل في مجموعها أهم عناصر اللياقة البدنية، والأبعاد هي:

- **بُعد القوة العضلية:** وأرقام العبارات في اتجاه البُعد: 26/16/6، وأرقام العبارات في عكس اتجاه البُعد:21/11/1.
- **بُعد التحمل:** وأرقام العبارات في اتجاه البُعد: 22/12/2، وأرقام العبارات في عكس اتجاه البُعد: 27/17/7.

- **بُعد السرعة:** وأرقام العبارات في اتجاه البُعد 28/18/8، وأرقام العبارات في عكس اتجاه البُعد: 23/13/3.
- **بُعد المرونة:** وأرقام العبارات في اتجاه البُعد 24/14/4، وأرقام العبارات في عكس اتجاه البُعد: 29/19/9.
- **بُعد الرشاقة:** وأرقام العبارات في اتجاه البُعد 30/20/10، وأرقام العبارات في عكس اتجاه البُعد 25/15/5.

**سلم الإستجابة:**

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للإستجابة على فقرات المقاييس: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، تنطبق علي بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة (2) درجة، تنطبق علي بدرجة قليلة).

**تصحيح المقياس:**

ويتم جمع درجات كل بُعد على حدة بحيث تكون الدرجة العليا للبُعد (30 درجة) والدرجة الدنيا (6 درجات) وبالتالى يمكن مقارنة الأبعاد بعضها بالبعض الآخر، كما يمكن جمع درجات جميع أبعاد الاختبار للحصول على الدرجة الكلية لوصف الحالة البدنية (أو اللياقة البدنية) للفرد بحيث تكون الدرجة العليا (150 درجة) والدرجة الدنيا (30 درجة).

وعند تصحيح الاختبار يتم منح الدرجة التي حددها المفحوص بالنسبة للعبارات التي في اتجاه البُعد، أما بالنسبة للعبارات التي في عكس اتجاه البُعد فيتم عكس درجاتها، والملحق رقم (2) يبين عبارات الاختبار.

**الدراسة الاستطلاعية:**

- تم إجراء دراسة استطلاعية قبل البدء بالدراسة في مسبح كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية على عينة مكونة من (10) طلاب أنهوا دراسة مساق سباحة (3) بنجاح في الفصل السابق وتم إعادة الاختبارات بعد ستة أيام ولم يكونوا من ضمن أفراد عينة الدراسة، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- التأكد من ملائمة قوائم التقييم لمهارات المساق.
- وضع محاور البرنامج التعليمي المقترح باستخدام جدولة التمرين بأسلوبي الثابت والمتغير.
- استخراج المعاملات العلمية للمتغيرات المستخدمة في الدراسة.

**المعاملات العلمية للاختبارات :**

**صدق الاختبار:**

تم استخدام صدق المحتوى بعرض استمارة تقييم الأداء المهاري بسباحة (100م) فردي متنوع واختبار وصف الحالة البدنية على مجموعة من المختصين في مجال تدريس السباحة وطرق التدريس وعددهم (5) للأخذ بأرائهم حول إمكانية تطبيق استمارة التقييم على أفراد عينة الدراسة لتحقيق أهدافها، ثم تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول (4) يبين ذلك.

**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 (الدراسة الاستطلاعية) والبالغ عددهم (10) طلاب والتي تم استبعاد نتائجها من الدراسة، وبنفس الشروط والجدول (4) يبين معامل الثبات للاختبارات المستخدمة.

**الجدول(4) المعاملات العلمية للاختبارات المستخدمة في الدراسة**

| الرقم | المتغيرات | معامل الصدق الذاتي | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة | *0.84 | *0.70 |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر | *0.85 | *0.72 |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر | *0.89 | *0.79 |
| 4 | الأداء المهاري بالسباحة الحرة | *0.87 | *0.76 |

| الرقم | المتغيرات | معامل الصدق الذاتي | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 5 | زمن سباحة (100م) فردي متنوع | *0.86 | *0.74 |
| 6 | حالة القوة العضلية | *0.85 | *0.72 |
| 7 | حالة التحمل | *0.87 | *0.76 |
| 8 | حالة السرعة | *0.85 | *0.72 |
| 9 | حالة المرونة | *0.84 | *0.71 |
| 10 | حالة الرشاقة | *0.82 | *0.74 |
| 11 | الحالة البدنية الكلية | *0.85 | *0.72 |

***دال عند مستوى** $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (4) أن متغيرات الدراسة تتمع بقيم صدق وثبات عالية وهي قيم مقبولة لاستخدام استمارة تقييم مستوى الأداء المهاري واختبار وصف الحالة البدنية لإجراء الدراسة وتحقيق أهدافها.

**إجراءات الدراسة:**

- تم إجراء الدراسة في مسبح كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية بإشراف مدرس مساقات السباحة خلال الفصل الدراسي الأول 2017/2016، ولمدة (8) أسابيع، حيث تم إجراء القياس القبلي بالاستعانة بمدرسين سباحة إثنين لتقييم الأداء المهاري للطلاب في سباحة (100م) فردي متنوع وبما يشمل (سباحة الفراشة، وسباحة الظهر، وسباحة الصدر، والسباحة الحرة) وتوزيع مقياس اختبار وصف الحالة البدنية، حيث تم تطبيق البرنامج التعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب الثابت على المجموعة التجريبية الأولى بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية تم تطبيق البرنامج التعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب المتغير.
- في القياسين القبلي والبعدي تم شرح الدراسة وطريقة إجراء الاختبارات لجميع أفراد عينة الدراسة، قام كل طالب بإجراء الإحماء الخاص بواقع (10) دقائق ثم تم تقييم أفراد العينة أثناء سباحة (100م) فردي متنوع، ثم قاموا بالإجابة على اختبار وصف الحالة البدنية.

**الإطار العام للبرنامج التعليمي المقترح بجدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير:**

- بالإعتماد على مفردات مساق سباحة (3) تخصص وبالرجوع إلى المراجع لشميدت ولي(Schmidt & Lee, 2014)، ونيوسم ويونغ (Newsome & Young, 2012)، تم بناء الإطار العام للبرنامجين التعليميين، تم استخدام مجموعة من التمرينات الخاصة بسباحة (100م) فردي متنوع ثم تم عرضه على (5) محكمين في مجال تدريس السباحة والتدريب الرياضي.
- إن جميع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين يجيدون سباحة الظهر والصدر والحرة قبل البدء بالدراسة لأنها كانت من ضمن متطلبات مساق سباحة (1) ومساق سباحة (2) الذي يجب اجتيازهما قبل دراسة مساق سباحة (3) تخصص، ثم تم تعليمهم سباحة الفراشة التي تعتبر من ضمن متطلبات مساق سباحة (3) تخصص.

**المدة الزمنية للبرنامج التدريبي المقترح:**

- كانت مدة البرنامجيين التعليميين (8) أسابيع، بمعدل (2) وحدةأسبوعياً ومدة كل وحدة (90) دقيقة، وبعدد الوحدات التعليمية (16) وحدة تعليمية.
- تكونت كل وحدة تدريبية من (3) أجزاء:
- جزء تمهيدي (15د): ويتضمن تسجيل الحضور والإحماء.
- جزء رئيسي (65د): النشاط التعليمي والتطبيقي.
- جزء ختامي (15د): تمرينات تهدئة ووقت حر ثم الخروج من المسبح.

**المفردات الرئيسية للبرنامج التعليمي المقترح لسباحة الفراشة لمجموعتي التمرين الثابت والمتغير:**

- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الفراشة لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الفراشة لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الفراشة لمسافة (25م) بطول المسبح.

**المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لسباحة الظهر لمجموعتي التمرين الثابت والمتغير:**

- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الظهر لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الظهر لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الظهر لمسافة (25م) بطول المسبح.

**المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لسباحة الصدر لمجموعتي التمرين الثابت والمتغير:**

- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الصدر لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الصدر لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الصدر لمسافة (25م) بطول المسبح.

**المفردات الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح للسباحة الحرة لمجموعتي التمرين الثابت والمتغير:**

- تدريب لضربات الرجلين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب لضربات الذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (25م) بطول المسبح.
- تدريب على التوافق بين ضربات الرجلين والذراعين بسباحة الزحف على البطن لمسافة (25م) بطول المسبح.
- **المجموعة التجريبية الأولىخضعت لبرنامج جدولة التمرين بأسلوب التمرين الثابت:** تم تدريبهم على تكرار المهارة ثم بعد ذلك الإنتقال إلى تكرار المهارة التي تليها وهكذا، والملحق رقم (2) يوضح ذلك.
- **المجموعة التجريبية الثانية خضعت لبرنامج جدولة التمرين بأسلوب التمرين المتغير:** تم تدريبيهم على تكرار المهارة بنفس العدد الذيقام بأدائه أفراد المجموعة الأولى من التكرارات ولكن تحت شرط ألا يتم تكرار أي مهارة من المهارات أثناء الوحدات التعليمية أكثر من مرة فى جميع الوحدات التعليمية والملحق رقم (3) يوضح ذلك.

**المعالجات الاحصائية:**

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS لاستخراج مايلي:

- المتوسطات الحسابية (Arithmetic means)، والانحرافات المعيارية (Standard deviations)، ومعامل الالتواء (Skewness)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson)، واختبار (ت)Paired sample t-test لدلالة الفروق بين العينات المترابطة، واختبار (ت) Independent. Samples t-test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة،واختبار شبيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لدلالة التوزيع الطبيعي.

**عرض النتائج:**

**اعتدالية التوزيع:**

قبل البدء بتطبيق اختبارات (ت) بين القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة وبين مجموعتي الدراسة التجريبيتين في القياس البعدي تم حساب معامل الالتواء للبيانات واعتدالية توزيعها الخاصة بمتغيرات الدراسة باستخدام اختبار شبيرو– ويلك (Shapiro-Wilk) والجدول (5) يبين ذلك:

**الجدول (5) قيم معامل الالتواء ونتائج اختبار شبيرو– ويلك لدلالة التوزيع الطبيعي بالقياس البعدي لمتغيرات الدراسة**

| الرقم | المتغير | المجموعة | الالتواء | إحصائية Shapiro-Wilk | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة | التمرين الثابت ن=8 | 0.22 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.26– | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر | التمرين الثابت ن=8 | 0.31 | 0.91 | 16 | 0.55 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.36– | 0.75 | 16 | 0.22 |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر | التمرين الثابت ن=8 | 0.34 | 0.88 | 16 | 0.39 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.56 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| 4 | الأداء المهاري بالسباحة الحرة | التمرين الثابت ن=8 | 1.2– | 0.86 | 16 | 0.32 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.48 | 0.79 | 16 | 0.28 |
| 5 | زمن سباحة | التمرين الثابت ن=8 | 0.19 | 0.87 | 16 | 0.36 |

| الرقم | المتغير | المجموعة | الالتواء | إحصائية Shapiro-Wilk | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | (100م) فردي متنوع | التمرين المتغير ن=8 | 0.26- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 6 | حالة القوة العضلية | التمرين الثابت ن=8 | 0.26 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.13 | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 7 | حالة التحمل | التمرين الثابت ن=8 | 0.34 | 0.88 | 16 | 0.39 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.56 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| 8 | حالة السرعة | التمرين الثابت ن=8 | 1.2- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.48 | 0.79 | 16 | 0.28 |
| 9 | حالة المرونة | التمرين الثابت ن=8 | 0.22 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.26- | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 10 | حالة الرشاقة | التمرين الثابت ن=8 | 0.26 | 0.87 | 16 | 0.36 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.13 | 0.86 | 16 | 0.32 |
| 11 | الحالة البدنية الكلية | التمرين الثابت ن=8 | 0.25 | 0.91 | 16 | 0.55 |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 0.22 | 0.75 | 16 | 0.22 |

***دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

يبين الجدول (5) أن قيم معاملات الالتواء تراوحت بين -3 و+3 وهي مقبولة لإجراء الدراسة ودلالة التـوزيع الطبـيعي للبيانات لمجـموعتي الدراسة لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستـوى$\alpha \leq 0.05$ مما يعني أن التوزيع طبيعي للبيانات حيث يمكن استخدام اختبار(ت) المعلمي للتعرف إلى الفروق في المتغيرات بين مجموعتي الدراسة.

للتحقق من فرضية الدراسة الأولى والتي تنص(**هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية)** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) Paired sample t-tes لدلالة الفروق للعينات المترابطة والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) **المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى التمرين الثابت ن=8**

| الرقم | المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة (درجة) | القبلي | 56.5 | 10.2 | 4.04 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 75.6 | 8.6 | | | |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر(درجة) | القبلي | 62.3 | 5.9 | 4.47 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 77.4 | 7.5 | | | |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر(درجة) | القبلي | 71.4 | 6.5 | 2.23 | *0.04 | دال |
| | | البعدي | 79.6 | 8.1 | | | |
| 4 | الأداء المهاي بالسباحة الحرة(درجة) | القبلي | 84.5 | 10.2 | 0.58 | 0.56 | غير دال |
| | | البعدي | 86.9 | 5.6 | | | |
| 5 | زمن سباحة (100م) فردي متنوع (ث) | القبلي | 123 | 8.5 | 2.5 | *0.02 | دال |
| | | البعدي | 114 | 5.6 | | | |
| 6 | حالة القوة العضلية (درجة) | القبلي | 18.6 | 3.2 | 3.8 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 23.6 | 1.9 | | | |
| 7 | حالة التحمل (درجة) | القبلي | 14.2 | 2.3 | 9.69 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 25.6 | 2.4 | | | |
| 8 | حالة السرعة (درجة) | القبلي | 21.5 | 4.6 | 2.25 | *0.04 | دال |
| | | البعدي | 25.3 | 1.3 | | | |
| 9 | حالة المرونة (درجة) | القبلي | 19.8 | 3.5 | 1.06 | 0.3 | غير دال |
| | | البعدي | 21.3 | 1.9 | | | |
| 10 | حالة الرشاقة (درجة) | القبلي | 18.9 | 3.4 | 1.24 | 0.23 | غير دال |
| | | البعدي | 20.6 | 1.8 | | | |
| | الحالة البدنية الكلية (درجة) | القبلي | 93 | 11.2 | 4.7 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 116.4 | 8.5 | | | |

***دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≥α 0.05 بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت في الأداء المهاري بسباحة الفراشة وسباحة الظهر وسباحة الصدر وزمن سباحة (100م) فردي متنوع وحالة القوة العضلية والتحمل والسرعة والحالة البدنية الكلية لصالح القياس البعدي لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

للتحقق من فرضية الدراسة الثانية والتي تنص **(هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ≥ 0.05 بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب المتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية)** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)**t-test** Paired sample لدلالة الفروق للعينات المترابطة والجدول (7) يوضح ذلك:

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية التمرين المتغير ن=8**

| الرقم | المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة (درجة) | القبلي | 58.3 | 9.6 | 2.28 | *0.03 | دال |
| | | البعدي | 67.5 | 6.1 | | | |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر (درجة) | القبلي | 64.8 | 7.1 | 3.74 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 78.1 | 6.5 | | | |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر (درجة) | القبلي | 69.8 | 8.2 | 2.29 | *0.03 | دال |
| | | البعدي | 78.5 | 6.9 | | | |
| 4 | الأداء المهاي بالسباحة الحرة(درجة) | القبلي | 82.3 | 7.4 | 0.98 | 0.34 | غير دال |
| | | البعدي | 85.6 | 5.9 | | | |
| 5 | زمن سباحة (100م) فردي متنوع (ث) | القبلي | 119 | 7.6 | 3.9 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 107 | 4.2 | | | |
| 6 | حالة القوة العضلية (درجة) | القبلي | 19.6 | 4.1 | 2.47 | *0.02 | دال |
| | | البعدي | 24.1 | 3.1 | | | |

| الرقم | المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | حالة التحمل (درجة) | القبلي | 15.2 | 3.1 | 7.57 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 24.8 | 1.8 | | | |
| 8 | حالة السرعة (درجة) | القبلي | 22.6 | 4.1 | 2.28 | *0.03 | دال |
| | | البعدي | 26.1 | 1.4 | | | |
| 9 | حالة المرونة (درجة) | القبلي | 18.6 | 3.6 | 1.4 | 0.18 | غير دال |
| | | البعدي | 20.7 | 2.2 | | | |
| 10 | حالة الرشاقة (درجة) | القبلي | 19.1 | 3.2 | 1.39 | 0.18 | غير دال |
| | | البعدي | 21.1 | 2.5 | | | |
| 11 | الحالة البدنية الكلية (درجة) | القبلي | 95.1 | 10.3 | 3.52 | *0.0 | دال |
| | | البعدي | 112.7 | 9.6 | | | |

***دال عند مستوى$\alpha \leq 0.05$**

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \geq 0.05$ بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب المتغير في الأداء المهاري بسباحة الفراشة وسباحة الظهر وسباحة الصدر وزمن سباحة (100م) فردي متنوع وحالة القوة العضلية والتحمل والسرعة والحالة البدنية الكلية لصالح القياس البعدي لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

للتحقق من فرضية الدراسة الثالثة والتي تنص **(هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين أثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية).** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) (Independent t- Test) لدلالة الفروق بين مجموعة التمرين الثابت والتمرين المتغير في متغيرات الدراسة والجدول (8) يوضح ذلك:

**الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في متغيرات الدراسة بالقياس البعدي**

| الرقم | المتغير | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأداء المهاري بسباحة الفراشة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 75.6 | 8.6 | 2.17 | *0.04 | دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 67.5 | 6.1 | | | |
| 2 | الأداء المهاري بسباحة الظهر (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 77.4 | 7.5 | 0.19 | 0.84 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 78.1 | 6.5 | | | |
| 3 | الأداء المهاري بسباحة الصدر (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 79.6 | 8.1 | 0.29 | 0.77 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 78.5 | 6.9 | | | |
| 4 | الأداء المهاي بالسباحة الحرة(درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 86.9 | 5.6 | 0.4 | 065 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 85.6 | 5.9 | | | |
| 5 | زمن سباحة (100م) فردي متنوع (ث) | التمرين الثابت ن=8 | 114 | 5.6 | 2.82 | *0.01 | دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 107 | 4.2 | | | |
| 6 | حالة القوة العضلية (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 23.6 | 1.9 | 0.38 | 0.7 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 24.1 | 3.1 | | | |
| 7 | حالة التحمل (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 25.6 | 2.4 | 0.75 | 0.46 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 24.8 | 1.8 | | | |
| 8 | حالة السرعة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 25.3 | 1.3 | 1.18 | 0.25 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 26.1 | 1.4 | | | |
| 9 | حالة المرونة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 21.3 | 1.9 | 0.58 | 0.56 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 20.7 | 2.2 | | | |
| 10 | حالة الرشاقة (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 20.6 | 1.8 | 0.45 | 0.65 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 21.1 | 2.5 | | | |
| 11 | الحالة البدنية الكلية (درجة) | التمرين الثابت ن=8 | 116.4 | 8.5 | 0.81 | 0.42 | غير دال |
| | | التمرين المتغير ن=8 | 112.7 | 9.6 | | | |

***دال عند مستوى** $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≥α 0.05 بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في مستوى الأداء المهاري بسباحة الفراشة لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

ويبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≥α 0.05 بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في زمن سباحة (100م) فردي متنوع لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب المتغير لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**مناقشة نتائج الدراسة:**

**أولاً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى:**

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≥α 0.05 بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت في الأداء المهاري بسباحة الفراشة وسباحة الظهر وسباحة الصدر وزمن سباحة (100م) فردي متنوع وحالة القوة العضلية والتحمل والسرعة والحالة البدنية الكلية لصالح القياس البعدي.

ويعزو الباحثون التحسن في مستوى الأداء المهاري بسباحة الفراشة لدى طلاب كلية التربية الرياضية إلى البرنامج التعليمي باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت حيث أن تكرار التمرين لكل مهارة بشكل متتالي أدى إلى تحسين انسيابية حركة الذراعين والرجلين داخل الماء وتحسين التوافق بين حركات الذراعين والرجلين وتوظيفها في تعديل وضع الجسم والاقتصاد بالجهد وتقليل الوصول إلى التعب للمحافظة على الأداء بأعلى مستوى، حيث أن سباحة الفراشة يتعلمها الطلاب في كلية التربية الرياضية عند دراسة مساق سباحة (3) تخصص وأن البرنامج التدريبي لمدة (8) أسابيع حسن من مستوى الأداء المهاري لهذه السباحة.

وكذلك يعزو الباحثون التحسن في سباحة الظهر إلى التدريب المتكرر بالأسلوب الثابت والذي أدى إلى تحسين مراحل حركة الذراعين من حيث عملية دخول اليد إلى الماء والمسك والسحب والدفع والمرحلة الرجوعية، وكذلك التحسن في ضربات الرجلين ووضع الجسم والتوافق الكلي بين أجزاء الجسم وأن طلاب كلية التربية الرياضية يتعلمون سباحة الظهر في مساق سباحة (1)، ويتم

التدريب عليها في مساق سباحة تخصص لأنها من ضمن سباحة (100م) الفردي المتنوع والذي يعتبر متطلب من متطلبات مساق سباحة (3) تخصص.

ويعزى التحسن في سباحة الصدر إلى برنامج جدولة التمرين بالأسلوب الثابت حيث أدى إلى تحسين حركة الذراعين داخل الماء من حيث سحب الماء والحركة الرجوعية وزيادة قوة دفع حركة الرجلين كذلك التوافق بين حركة الرجيلن والذراعين وأن طلاب كلية التربية الرياضية يتعلمون سباحة الصدر في مساق سباحة (2)، ويتم التدريب عليها في مساق سباحة تخصص لأنها من ضمن سباحة (100م) الفردي المتنوع والذي يعتبر متطلب من متطلبات مساق سباحة (3) تخصص، وأن التحسن نتيجة التمرين بأسلوب التمرين الثابت اتفق مع دراسة كل من (Radi & Mohammad, 2015)، ودراسة (Cheong et al., 2012)، ودراسة (Afsanepurk et al., 2012).

ويعزى التحسن في الحالة البدنية الكلية والقوة العضلية والتحمل والسرعة إلى البرنامج التعليمي باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت حيث أن البرنامج اشتمل على مجموعة من التمرينات بأسلوب متتالي ومتكرر لأكثر من مرة وبالتالي طور مستوى القوة العضلية والتحمل والسرعة لدى طلاب كلية التربية الرياضية وهذا يتفق مع دراسة كل من (Faleh, 2016)، ودراسة (Radi & Mohammad, 2015)، ودراسة (Cheong et al., 2012)، ودراسة (Afsanepurk et al., 2012).

**ثانياً: مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية:**

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \geq$ 0.05 بين القياسين القبلي والبعدي لأثر جدولة التمرين بالأسلوب الثابت في الأداء المهاري بسباحة الفراشة وسباحة الظهر وسباحة الصدر وزمن سباحة (100م) فردي متنوع، ويعزو الباحثون ذلك إلى البرنامج التعليمي بجدولة التمرين بالأسلوب المتغير أدى إلى تحسين مستوى الأداء المهاري لسباحة الفراشة حيث ساعد في زيادة انسيابية حركة الذراعين داخل الماء من حيث السحب والدفع وكذلك الحركة الرجوعية للذراعين فوق الماء وكذلك رفع من سوية الأداء المهاري لحركة الرجلين وزاد كفاءتهما وقوة دفعهما والتوافق الكلي بين حركة الذراعين والرجلين وخفض من القوة المبذولة والجهد الذي تحتاجه كل دورة ذراعين، وبالنسبة لسباحة الظهر فقد تحسن مستوى الأداء الفني نتيجة التمرين بالأسلوب

المتغير ويعزو الباحثون ذلك إلى زيادة الإحساس بالماء وزيادة كفاءة الذراعين في قدرة السحب والدفع وتسيير الجسم للأمام وكذلك وضع الجسم وشكله والدقة في حركة أجزاء الجسم، ويعزى التحسن لمستوى الأداء الفني لسباحة الصدر إلى التمرين بأسلوب التمرين المتغير فقد طور التوافق بين حركات أجزاء الجسم وتحسين انسيابية حركة الذراعين والرجلين اتخاذ المسار الصحيح، وهذا اتفق مع دراسة كل من (Radi & Mohammad, 2015)، ودراسة (Cheong et al., 2012)، ودراسة (Afsanepurk et al., 2012) بأن لجدولة التمرين بأسلوب التمرين المتغير له دور في رفع سوية الأداء المهاري.

ويبين الجدول (7) تحسن في حالة القوة العضلية والتحمل والسرعة والحالة البدنية الكلية لصالح القياس البعدي لدى طلاب كلية التربية الرياضية الذين خضعوا لبرنامج جدولة التمرين بالأسلوب المتغير ويعزو الباحثون ذلك أنه عبارة عن برنامج تعليمي يحتوي على حجم تدريبي يساعد في تنمية التحمل بالإضافة أن هناك بعض التكرارات كانت تؤدى بمستوى وشدة عالية مما حسن من مستوى السرعة وهذا أثبت من خلال التحسن بالزمن في سباحة (100م) فردي متنوع والتي من ضمن متطلباتها السرعة والتحمل وهذا اتفق مع دراسة كل من (Radi & Mohammad, 2015)، (Zetou et al., 2014)، ودراسة (Cheong et al., 2012)، ودراسة (Afsanepurk et al., 2012) بأن لجدولة التمرين بأسلوب التمرين المتغير له دور في رفع سوية الأداء المهاري.

**ثالثاً: مناقشة فرضية الدراسة الثالثة:**

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في مستوى الأداء المهاري بسباحة الفراشة لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت لدى طلاب كلية التربية الرياضية، ويعزو الباحثون ذلك أن التكرار لنفس التمرين قبل الانتقال إلى تمرين أو مهارة آخرى في الأسلوب الثابت مما اكتسب الأداء الفني الصحيح لسباحة الفراشة وإتقانها ثم الوصول إلى الآلية في أدائها.

ويبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بالقياس البعدي بين مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في زمن سباحة (100م) فردي متنوع لصالح مجموعة جدولة التمرين بالأسلوب المتغير لدى طلاب كلية التربية الرياضية، ويعزو الباحثون ذلك إلى البرنامج التعليمي بجدولة التمرين بأسلوب التمرين المتغير كان يحتوي تمارين مختلفة متكررة ولكنها مختلفة الترتيب مثلاً كان يحتوي سباحة (25م) فراشة، ثم سباحة (25م) ظهر، ثم (25م) صدر، ثم (25م) حرة أو سباحة (25م) ذراعين فراشة، ثم سباحة (25م) ذراعين ظهر، ثم (25م) ذراعين صدر، ثم (25م) ذراعين حرة وهذا يتوافق مع متطلبات سباحة (100م) فردي متنوع وبالتالي كان هناك أفضلية لأسلوب التمرين المتغير عن التمرين الثابت، وهذا اتفق مع ما أشار إليهزيتو وآخرون (Zetou et al., 2014)، ودراسة (Harrison & Keane, 2007) .

**الاستنتاجات:**

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- أن للبرنامج التعليمي أثراً إيجابياً باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحات الفردي المتنوع التالية: (سباحة الفراشة، وسباحة الظهر، وسباحة الصدر) وزمن سباحة (100م) فردي المتنوع، والحالات البدنية التالية: (القوة العضلية، والتحمل، والسرعة، والحالة البدنية الكلية).
- أن للبرنامج التعليمي أثراُ إيجابياً باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب المتغير على تحسين مستوى الأداء المهاري بسباحات الفردي المتنوع التالية: (سباحة الفراشة، وسباحة الظهر، وسباحة الظهر) وزمن سباحة (100م) فردي المتنوع، والحالات البدنية التالية: (القوة العضلية، والتحمل، والسرعة، والحالة البدنية الكلية).
- أن للبرنامج التعليمي باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت أفضلية عن الأسلوب المتغير في تحسين مستوى الأداء المهاري لسباحة الفراشة بالفردي المتنوع.
- أن للبرنامج التعليمي باستخدام جدولة التمرين بالأسلوب المتغير أفضلية عن الأسلوب الثابت في تحسين زمن (100م) فردي المتنوع.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- استخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت لتحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع (سباحة الفراشة، وسباحة الظهر، وسباحة الصدر، والسباحة الحرة) والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.
- استخدام جدولة التمرين بالأسلوب المتغير لتحسين مستوى الأداء المهاري بسباحة الفردي المتنوع (سباحة الفراشة، وسباحة الظهر، وسباحة الصدر، والسباحة الحرة) والحالة البدنية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.
- استخدام جدولة التمرين بالأسلوب الثابت والمتغير في البرامج التعليمية لتحسين مستوى الأداء المهاري عند تعليم مهارات الألعاب الجماعية والرياضات الفردية لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

**Reference:**

Abualtaieb, M. (2013). The effect blocked and random practice on some kinematics variables in medley swimming.*Juornal of the Associocation of Arab Universities for Research in Higher Education*, 33(4), 109-129.

Afsanepurak, S., Karimiyani N., Moradi, J., & Safaei, M. (2012). The Effect of Blocked, Random, and Systematically Increasing Practice on learning of Different Types of Basketball Passes, *European Journal of Experimental Biology*, 2 (6), 2397-2402

Al-bataineh, R. (2016). *The Effect of Using Programmed Instruction on .the Overall Performance on the Swimming – Breaststroke*. Master Thesis .Yarmouk University, Jordan.

Allawi, M. (1998). Psychological tests for athletes. Cairo : Alketab Printing House.

Ay, K. (2014).*The role of two partial styles (the Pure and Gradual) on learninig back stroke swimming and fear of water level for physical education Students at the University of Jordan*. Dirasat: Educational Sciences, 41(2), 944-959.

Cheong, J., Lay, B., Grove, R., Medic, N., & Razman, R.(2012). Practicing field hockey skills along the contextual interference continuum: A comparison of five practice schedules, *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 304-311

Colwin, C. (2002), *Break through swimming*, Champaign, IL:Human Kinetics.

Faleh, D. (2016). *The role of sports in caring for the physical, psychological and social situation from the point of view of sports team players at Al-Bayt University*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University.

Fina, (2017), Swimming Rules. Retrieved from http://www.fina.org/content/fina-rules.

Harrison, A. & Keane, N. ( 2006), Effects of Variable and Fixed Practice on the Development of Jumping Ability in Young Children, *ISBS, Oure Preto- Brazil*, 25 (1), 164 – 167.

Khayon, Y. (2002). *Motor learning between principle and practice*. Baghdad: Alsakhra Printing House.

Magill, R. (2007). Motor learning: Concepts and applications. Boston: McGraw-Hill.

Mahjoub, W. (2001).*Learning and scheduling sports training*, Amman:National Printing House.

Morsi, H., Albosafe, M., Alketani, M., Altoqi, M. & Alyarbi, A. (2015). Evaluation of the physical condition of Omani girls in some Omani teams. *The scientific journal of physical education and sports sciences*, 74 (2), 458-482.

Newsome, P. & Young, A. (2012). *Swim smooths the complete coaching system for swimmers and triathletes*: Wiley Nautical, United States.

Rad, L., Babolhavaeji, F., & Babolhavaeji, E.(2012). A comparison of blocked and random practice on acquisition of swimming skills, *European Journal of Experimental Biology*, 2 (6), 2073-2076.

Radi, M. & Mohammad, D. (2015). The use of cooperative learning and my style Constant and Variable practice and its influence on learning the skill of deception in handball, *Journal of studies and research in physical education*, 45, 36-56.

Rashed, N. & Abdalqader, O. (2013). The effect of using the practice scheduler method is to practice the constant distributor to learn a number of basic offensive mini basketball skills,*TheRafidain Journal of Sports Sciences, University of Mosul*, 19 (61), 2011-243.

Schmidt, R. , & Lee, T. (2014). *Motor learning and performance*: From principles to application.

Yao, W. , DeSola, W., & Bi, Z. (2009). Variable Practice versus Constant Practice in the Acquisition of Wheelchair Propulsive Speeds. *Perceptual and Motor Skills*, *109*(1), 133-139. doi:10.2466/pms.109.1.133-139

Filippou, F., Zetou, E., Papadakis, L., Vernadakis, N., Derri, V., & Bebetsos, E., (2014). The Effect of Variable and Stable Practice on Performance and Learning the Header Skill of Young Athletes in Soccer. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*, 824-829. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.328

# اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات

**هيام جميل قطناني** *

## ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وعلاقته ببعض المتغيرات وهي: طبيعة العمل، ومتغير التخصص، وطبيعة المدرسة، ومتغير الخبرة. وبلغت عينة الدراسة 102 مديرا ومعلما عاديا ومعلما للتربية الخاصة من العاملين في المدارس. لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس لتقدير الاتجاهات والتحقق من صدقه وثباته، ومن ثم تطبيقه على جميع أفراد العينة.

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن المتغيرات المختلفة التي بحثت فيها الدراسة وهي: طبيعة العمل، بالإضافة إلى متغير وجود أو عدم وجود مركز مساندة التعلم في المدرسة التي يعمل بها المعلم أو المدير، وكذلك تأثير متغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين والمديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج. مع وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات بين المعلمين لصالح معلمي التربية الخاصة، إذ كانت اتجاهاتهم مرتفعة في حين كانت اتجاهات المعلمين العاديين متوسطة.

**الكلمات الدالة:** الدمج، اتجاهات، المديرون، المعلمون العاديون، معلمو التربية الخاصة.

* قسم التربية الخاصة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 14/5/ 2017م. تاريخ قبول البحث: 12/ 6/ 2018م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019م.**

# Teachers and Principals Attitudes in United Nations Relief and Work Agency Schools toward Integrating the Students with Special Needs in Regular Schools and its Relation to Some Variables

**Hiyam Jameel Qatnani**

## Abstract

The study aimed to reveal the principals and teachers' attitudes in United Nations Relief and Work Agency (UNRWA) schools, toward integrating the students with special needs in regular schools, and its relation to some variables: the nature of the work, specialization, schools with learning support centers (LSC), and without LSC, and experience. The study samples consisted of 102 subjects.

To achieve the objectives of the study, a scale was designed to assess attitudes. Then, it was checked for validity and reliability and applied to all members of the sample.

The results indicated that principals' and teachers' attitudes were moderate, regardless of the different variables examined in the study. However, a significant difference was found in the attitudes of the special education teachers, which was found to be higher than the attitudes of the regular teachers.

**Keywords**: Attitudes, Inclusion, Principals, Regular teachers, Special education teachers.

**المقدمة:**

شهدت العقود الثلاثة الماضية جدلاً دولياً واسعاً خصوصاً في دول العالم النامية حول الدمج والتعليم الجامع. والذي يعني تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدارس ونفس الصفوف. وقد تولد هذا الجدل من وجود مؤيدين ومعارضين لهذا التوجه. ويعتبر ستينباك وستينباك من أشد المؤيدين لهذا التوجه وقد أكدا على أن التعليم الجامع هو أفضل الطرق لمحاربة الاتجاهات السلبية، وهو السبيل إلى خلق مجتمعات شاملة توفر فرصاً تربوية متكافئة للجميع(Stainback & Stainback,1991) . في حين أشار المعارضون لهذا التوجه إلى أن المدارس الجامعة لن تلبي بشكل كاف احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن الأوضاع المعزولة توفر لهم اهتماماً وخدمات وعلاجاً أفضل. وبشكل عام يوافق المعلمون العاديون ومعلمو التربية الخاصة على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم في الواقع أقل رغبة في دمج هؤلاء الطلبة المعوقين في صفوفهم ( Daane er al., 2001; Kavale, 2002) ويشكل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تحديات حقيقية للمعلمين بسبب الصعوبات التي يواجهونها، والوقت المطلوب للعمل معهم، والإحبط الناتج عن ذلك (Lopes et al., 2004) .

**الاتجاهات:**

الاتجاهات هي تقيمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة يحملها الفرد وتتجسد على شكل استجابات سالبة أو موجبة نحو موضوع معين، أو شخص ما، أو رموز معينة (Sze, 2006. p54). ويشير بديوي (Bedewi, 2004) إلى أن الاتجاه استعداد مكتسب ثابث نسبياً لدى الفرد ويحدد استجاباته نحو بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص. وتتأثر الاتجاهات بالعديد من العوامل والمتغيرات، فالمعتقدات، وآراء الآباء، وجماعات الأقران، والجماعات المرجعية، والثقافة، ووسائل الاعلام كلها عوامل تحدد وبدرجة كبيرة اتجاهات الفرد حيال موضوع ما. وتؤثر خبرات الماضي وصراعات الحاضر على الاتجاهات المستقبلية بشكل كبير(Mortier et al., 2010; Macfarlane, 2007).

**اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج:**

إن اتجاهات المعلمين الذين سوف يتعاملون مع الطلبة المدموجين هي العامل الأهم والحاسم الذي في ضوئة يتقرر نجاح الدمج؛ لأن اتجاهات المعلمين واعتقاداتهم سوف تؤثر في توقعاتهم وعلى قراراتهم التربوية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Mortier et al., 2010). فالمعلم الذي لا يتوقع من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين أن يتعلموا الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة وأن ينجحوا، لن يثق بفاعلية الدمج، بل سيتعامل معه بارتياب، وبالتالي لن يبذل الجهود اللازمة لتعليم الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه لايثق بقدرته على التعلم، وبالتالي فإن هذا الطالب لن يتعلم لأن المعلم لا يتوقع منه أن يتعلم. الأمر الذي ينجم عنه انخفاض تحصيل الطالب. وهو ما بات يعرف بالأدبيات المتخصصة باسم "التنبؤ المحقق لذاته" Al-Katieb, 2012). وتجمع الدراسات على أن الاتجاهات تؤدي إلى ما يعرف بالنوايا السلوكية؛ وهذا يعني أن الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج تؤدي إلى التزام المعلمين بدورهم المنوط بهم، وبالتالي بذلهم الجهد المطلوب للوصول إلى أنسب التدخلات التعليمية، مما ينتج عنه رغبة في توفير مزيد من الوقت ليحدثوا تقدماً في مهاراتهم ومستوياتهم المعرفية والاجتماعية (Cassady, 2011).

وللاتجاهات تأثيرات مباشرة على الخبرات التربوية للطلبة، إذ تؤدي الاتجاهات السلبية لدى المعلمين إلى استخدام استراتيجيات تدريسية أقل، مما يؤثر سلباً على النتائج الفردية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات وفي سياسات الدمج عموما (Campbell & Gilmore, 2003). وتقترح العديد من الأبحاث أن اتجاهات المعلمين ربما تكون أكثر أهمية في نجاح الدمج من مهارات الطلبة ومن التكيفات التربوية المطلوبة للمناهج ومن خبرات المعلمين أنفسهم (Winzer et al. 2000; Cook, et al., 2000).

وتعتبر الاتجاهات حول الدمج أمراً معقداً جداً وتختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لأخرى (Fakolade et al., 2009) ويمتلك المعلمون العاديون وجهات نظر متباينة حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والصفوف العادية. وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن المعلمين أظهروا اتجاهات سلبية وأخرى إيجابية نحو الدمج، ومشاعر سلبية قوية نحو وجود مختلف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (Avramidis et al., 2000).

ويشير كافال (Kavale, 2000) إلى أن الاتجاهات الإيجابية المطلوبة لدمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة ليست كما ينبغي. ويشير فورلين (Forlin, 2001) إلى أن اتجاهات المعلمين وتصوارتهم حول الدمج سلبية بالمجمل، وأن هذه الاتجاهات السلبية لا تزال موجودة بالرغم من وجود الأدلة التي تثبت فائدة الدمج لجميع الطلبة. وذلك أن الدمج كما أشـــار هوبر وروزنفيلد وفيوريلو يضيف أعباءً إضـــافية على المعلمين (Huber et al., 2001).

وأشارت دراسة كوشـــران (Cochran, 1998) إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة إيجابية بالمقارنة مع اتجاهات المعلمـــين العادين. وفي دراسة قامت بهـــا فاميليا وغراتســـيا (Familia – Gracia, 2001) بينت أن جميع معلمي التربية الخاصة أبدوا اتجاهات إيجابية، وأن نصف المعلمين العادين كان يرغب بتجربة الدمج، إلا أن النصف الآخر رفض حتى المحاولة، وأشار هؤلاء المعلمون الرافضون إلى أنهم لن يعملوا لو تم الدمج، بل أن 80% منهم صرحوا أنهم سيغيرون المدرسة أو سيتقاعدون إذا ما أُجبروا على العمل في أوضاع فيها دمج. وأشارت دراسة رحمن (Rahman, 2012) عن اتجاهات معلمي كليات إعداد المعلمين نحو التعليم الجامع في المدارس الثانوية في بنغلادش، إلى أن اتجاهاتهم نحو التعليم الجامع كانت إيجابية بشكل عام، وبالرغم من أن المشاركين كانوا غير متأكدين حول كيفية تطبيق التعليم الجامع.

ويلعب المديرون دوراً قيادياً وداعماً لاغنى عنه لإنجاح برامج الدمج الشامل. فالمديرون قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب؛ عن طريق إعادة تنظيم اليوم الدراسي على نحو يسمح بتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين أعضاء الكوادر العاملة (Ross- Hill, 2009). وتشير عدة دراسات إلى أن اتجاهات المديرين سلبية بالمجمل أو غير محددة الاتجاه، وأن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج(Cindy, 2003; Irvine et al., 2010) ويشير روس هيل إلى أن الدعم الكافي المقدم من المديرين يزيد من احتمالية تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التربية الخاصة لحل المشكلات في الصفوف الدامجة، وأن هذه الشراكة بينهم بالأضافة لنظام الدعم من المديرين والقبول الكلي للدمج تعوض عن الشعور بعدم الأمان لدى المعلمين والمهنيين، وتطور الاتجاهات لديهم مما يزيد من قبولهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Ross- Hill, 2009). وأظهرت دراســـة القريوتي وعباس (Algaryouti & Abas, 2009) عدم وجود فروق ذات دلالة

بين اتجاهات المديرين والمعلمين، وعدم وجود فروق في الاتجاهات يعزى لسنوات الخبرة، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات لصالح المعلمين الذين يعملون مع الطلبة ذوي الاحتياجات.

**العوامل المرتبطة بالاتجاهات:**

حددت عدة دراسات بعض العوامل التي ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها التطور المهني الفعال (Smith and Smith ,2000)؛ والتدريب قبل الخدمة (Becham & Rouse, 2012; Swain et al., 2012; Clement, 2010; Fakolade et al., 2009; Taylor & Ringlaben, 2012) ؛ الخبرات التي مر بها المعلمون (Kader, 2008; Al-Daher, 2009; Freytage, 2001).

دعم المديرين واتجاهاتهم نحو الدمج، ودعم معلمي التربية الخاصة (Irvin et al., 2010, Martin, 2010; Walker, 2012) ؛ طبيعة الاعـــاقة ودرجتهـــا (Rayan, 2009; Cassady, 2011)؛ المتغيرات الشخصـــية كالعمـــر، والجنـــس (Dukmak, 2013., Fakolade et al., 2009).

ويعتبر الإعداد قبل الخدمة وأثناءها من أبرز العوامل التي تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدمج. فالمعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس قبل الخدمة، والخاضعون لدورات تدريبية، ودبلومات تربوية، وورش عمل قبل وأثناء الخدمة في المدارس العامة كانوا يحملون اتجاهات إيجابية بالمقارنة مع من لم يحصلوا على مثل هذا الإعداد والتأهيل (Clement, 2010). وأشار فاكولدا وزملاؤه (Fakolade et al., 2009) إلى أن المعلمين المؤهلين كانت اتجاهاتهم إيجابية أكثر من غير المؤهلين مهنياً. وفي دراسة قام بها تايلور ورنجلابن (Taylor & Ringlaben, 2012) بعنوان تأثير اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج، أشارت الى أنه بالرغم من المطالبات القانونية بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الأقل تقييدا، إلى أن المعلمين لا يزالون يظهرون مشاعرا مختلفة حول مستوى إعدادهم وجاهزيتهم لتعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية، وأن الدور الأساسي لمعدي المعلمين هو ضرورة إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة للبيئة الصفية المتغيرة في المستقبل.

أما تأثير سنوات الخبرة فكان عكسياً، أي أن المعلمين الأكثر خبرة كانوا أقل إيجابية نحو الدمج (Dukmak, 2013) . وأشارت دراسة الظاهر(Al-Daher, 2009) إلى أن الاتجاهات كانت إيجابية لدى كل من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات لصالح معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات لصالح المعلمات وللمعلمين ممن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات.

أما فورلن (Forlin, 2001) فدرس الضغوطات المتوقعة على المعلمين عند دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج دراسته إلى أن التزام المعلمين بالتدرب الفعال لجمع الطلاب في صفوفهم كانت إحدى مجالات الضغوط للمعلمين. وأشارت النتائج إلى أن عدد سنوات الخبرة، والتدريب الرسمي على الدمج، قد خفضت من مستوى الضغوط.

وتعكس اتجاهات المعلمين العاديين السلبية نقصاً في ثقتهم بمهاراتهم التدريسية ونوعية الدعم المتوفر لهم (Cassady, 2011). ويشير رايان (Rayan, 2009) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية، والأكثر تعاونا، والأكثر مقدرة على تفريد التعليم، يميلون بشكل أكبر لقبول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ووجد افراميديس وزملائه (Avramidis et al., 2000) أن المعلمين الذين لا يوافقون بشكل كامل على الدمج هم – على الأرجح – الأقل من حيث المقدرة على تفريد التعليم وفقاً لحاجات الطلبة، وهم أقل ثقة بقدرتهم على تطبيق الخطة التربوية الفردية. وأن الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو الدمج تعتمد على مقدار تقديم الدعم الكافي المطلوب لإيجاد بيئة تعليمية ملائمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن الاتجاهات السلبية نحو الدمج تؤثر على التفاعل بين الطلبة العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. بالإضافة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الفعالة ببرامج الدمج يملكون اتجاهات أكثر إيجابية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أهمية التطور المهني في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، وبشكل خاص الذين تم إعدادهم في مرحلة ماقبل الخدمة كانوا يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن التدريب في مرحلة ما قبل الخدمة وبعد الخدمة له دور مهم في دعم المعلمين للدمج. وفي دراسة قام بها خضر(Kader, 2008) بعنوان اتجاهات المعلمين والطلاب بالمدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية في ضوء بعض المتغيرات، أشارت النتائج بشكل عام إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى كل من المعلمين والطلبة العاديين، بالرغم من أن اتجاهات

المعلمين أكثر إيجابية من الطلبة، إلا أنهم يشعرون بمزيد من الأعباء والقلق نحو وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم.

وتلعب آراء واتجاهات مديري المدارس دوراً حاسماً في التأثير على آراء واتجاهات المعلمين. بل وجد أن اتجاهات المديرين الإيجابية هي العامل الأساسي في نجاح وتطبيق سياسة الدمج لكافة الفئات الخاصة (Irvine et al., 2010). وفي دراسة قام بها ووكر (Walker, 2012) أشارت النتائج إلى أن كلاً من خبرات المعلمين، والتطور المهني لديهم، ودعم المديرين لهم يلعب دوراً مهماً في التأثير إيجابياً على اتجاهاتهم، إلا أنه مازالت هناك حاجة إلى المزيد من الفهم المعمق لكيف تقوم هذه العوامل بالتأثير عليهم. ووجدت الدراسة أن دعم المديرين للمعلمين بجميع أشكاله، المعلوماتي، والعاطفي، ومن خلال التزويد بالأدوات والوسائل اللازمة، وكذلك التطور المهني لهم كان له دورٌ مهماً في التأثير بشكل إيجابي على اتجاهات المعلمين.

وتؤثر طبيعة الاعاقة ودرجتها في رغبة المعلمين في عمل التكييفات اللازمة، وثقتهم بأنفسهم من حيث قدرتهم على إدارة الصف بفاعلية. والعديد من المعلمين يرون بأنهم غير قادرين على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف والمدارس العادية، في الوقت الذي يقومون فيه بتعليم أعدادا كبيرة من الطلبة العاديين (Rayan, 2009). وحول تأثير طبيعة الإعاقة، قامت كاسدي (Cassady, 2011) بدراسة بعنوان اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكيه والانفعالية. بينت النتائج أن خصائص الأطفال في هاتين الفئتين تؤثر في رغبة المعلمين في دمجهم في غرفة الصف. وأن المشاركين كانوا أكثر قبولاً لدمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد في صفوفهم من دمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وتشير مراجعة الأدب إلى أن المتغيرات الشخصية كالعمر، والجنس، والخلفية التعليمية والتربوية للمعلمين تلعب دوراً مهماً في التأثير على اتجاهاتهم. إذ كشفت بعض الدراسات أن المعلمات كن أكثر تمتعاً باتجاهات إيجابية مقارنة بالذكور، بينما أشارت دراسات أخرى إلى العكس. وأن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية تتحدد بصورة كبيرة في ضوء اختلاط المعلمين وتعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل البدء في تطبيق سياسية الدمج. فقد أشارت دراسة دكماك (Dukmak, 2013) إلى أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية بشكل عام نحو الدمج، إلا أن المعلمين الذكور أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية من المعلمات. وفي دراسة قام بها فاكولدا وزملاؤه

(Fakolade et al., 2009) أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين الذكور كانت أقل إيجابية من المعلمات، وإلى وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين.

ويظل الفيصل في تكوين الاتجاهات – كما أشار افراميدس وزملاؤه– هو مقدار تفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض، فتنوع الاتجاهات هو حصيلة تنوع المتغيرات وتنوع مقدار تأثيرها ونوعية التفاعل الكامن بينها (Avramidis et al., 2000).

**مشكلة الدراسة:**

قام مركز التطوير التربوي في إدارة التربية والتعليم لوكالة الغوث في الأردن عام 2006 بالبدء بتطبيق سياسة الدمج. من خلال تأسيس 30 مركزا لمساندة التعلم تتوزع على 17 مدرسة للاناث، في المناطق التعليمية الأربعة التابعة لوكالة الغوث وهي: إربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وتعمل في هذه المراكز 33 معلمة، ويلتحق بها 750 طالبة تقريبا من جميع الفئات الخاصة. وقد قامت الباحثة بتقييم شامل لهذا المشروع الذي يهدف إلى دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وذلك استجابة لرغبة القائمين على المشروع بتقييمه بطريقة منهجية، من خلال التعرف إلى مستوى معرفة المعلمين والمدراء، وكذلك المبادئ الأساسية اللازمة لتطبيق الدمج، بالإضافة لمعرفة مدى تطبيق الاستراتيجيات اللازمة لدعم الدمج، والكشف عن عوائق تطبيق الدمج، والمتطلبات اللازمة لنجاح الدمج، والكشف عن اتجاهات العاملين من مديرين ومعلمين. وذلك بهدف تزويد القائمين على العملية التربوية والمعنين بتنفيذ المشروع بتغذية راجعة عن واقع التجربة، وتحديد نقاط الضعف والقوة وتقرير المجالات التي تحتاج إلى التحسين والتطوير. وقد هدفت الدراسة الشاملة بشكل أساسي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى مستوى معرفة المدراء ومعلمي مدارس وكالة الغوث بالمفاهيم والمهارات الأساسية في التربية الخاصة.
- التعرف إلى المبادئ الأساسية اللازمة لتطبيق الدمج من وجهة نظر مديرين مدارس وكالة الغوث.
- معرفة مدى تطبيق الاستراتيجيات اللازمة لدعم الدمج في المدارس الدامجة من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث.

- الكشف عن عوائق تطبيق الدمج في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي مدارس وكالة الغوث.
- معرفة متطلبات الدمج الناجح من وجهة نظر مديرين مدارس وكالة الغوث.
- التعرف إلى اتجاهات معلمي ومديري مدارس وكالة الغوث نحو الدمج وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وقد استغرق العمل على الدراسة ثلاثة اعوام 2013–2015. وتعتبر الدراسة الحالية جزءاً من هذه الدراسة المسحية الشاملة التي سيتم نشرها في ثلاث دراسات منفصلة. وجائت لتحقيق الهدف الأخير من أهداف الدراسة الشاملة، والذي يتصل بتقييم اتجاهات العاملين في مدارس وكالة الغوث في الأردن من معلمين ومديرين.

ويلاحظ من مراجعة الأدب السابقة (Fakolade et al., 2009; Rayan, 2009; Avramidis et al., 2000; Smith & Smith 2000; Freytage , 2001; Martin, 2010; Swain et al., 2012; Becham & Rouse, 2012; Dukmak, 2013) وجود تباين في وجهات نظر المعلمين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وارتباط هذه الاتجاهات بالعديد من العوامل والمتغيرات. وقد يعزى ذلك الى أن العديد من التحديات والصعوبات لازالت تكتنف عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وقد وجدت الباحثة أنه بعد مرور تسع سنوات على البدء بتطبيق سياسة التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، لا تتوافر دراسات بحثت في وجهات نظر المدراء والمعلمين – العاملين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة – نحو الدمج. وبما أن وجهات نظر المعلمين والمديرين واتجاهاتهم تعد من العوامل الرئيسية التي تحدد طريقة استجابتهم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعد ذلك من وجهة نظر الباحثة مؤشراً يستحق الدراسة، فإن معرفتنا ووعينا بآرائهم ووجهات نظرهم نحو عملية الدمج المطبقة قد يمكننا من التنبؤ بكيفية تعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف.

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل بأنه لا توجد دراسات سابقة ومعرفة واضحة بوجهات نظر المعلمين والمديرين العاملين في مدارس وكالة الغوث في الأردن نحو الدمج، بالرغم من التوجه العالمي والسعي المتواصل لإدارات التعليم في وكالة الغوث لتطبيق سياسة التعليم الجامع.

من هنا هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر مديرين ومعلمي المدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وكالة الغوث، التي تشكل قطاعا مهما من قطاعات التعليم في الأردن. ومعرفة أثر عدد من المتغيرات في تشكيل وجهات نظرهم حول الدمج بهدف فهم واقع هذه الاتجاهات.

**أهمية الدراسة:**

تقع عملية تعليم وتطوير المخرجات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على عاتق المديرين والمعلمين، الذين يعدّون المفتاح الأساسي لنجاح عملية التعليم في الصف. وبناء على ذلك، فإن وجهات نظرهم ومدى تقبلهم لتعليم هؤلاء الطلبة تلعب دورا مهما جوهرياً وأساسياً في إنجاح برامج الدمج في المدرسة. وبالتالي تسهيل إمكانية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الانساني ككل، وفي نجاح التغيير والتطوير التربوي عموماً الذي ينسجم مع التوجهات العالمية التي تنادي بحق هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج والعيش ضمن المدرسة العادية والمجتمع.

وتأتي أهمية الدراسة من أهمية فهم وجهات نظر المعلمين والمديرين الذين يشرفون ويعلمون الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفهم العوامل والمتغيرات التي ترتبط وتؤثر في وجهات نظرهم سلبا أم إيجاباً، وتزويد القائمين على العملية التربوية وصناع القرار بتغذية راجعة حول هذا الأمر. فعدم تقدير وجهات النظر هذه أو فهمها بالشكل الملائم والصحيح ربما يؤثر سلباً على نجاح عملية الدمج برمتها أو فشلها.

إذ أن وجهات نظر المعلمين والمديرين واتجاهاتهم السلبية أو الإيجابية من العوامل الأساسية التي تؤثر بطريقة مباشرة على نوعية العملية التعليمية، وأداء المؤسسات التربوية، ونجاحها في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتؤثر الاتجاهات في رغبة المعلمين والمديرين لإحداث التكييفات الملائمة على المناهج، وتعديل أساليب التدريس، والتقييم، بما يتلاءم والحاجات

الفردية للطلبة، مما يعني المساهمة في نجاحهم وتحسين مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية. وزيادة قبول الطلبة العاديين لهم كأعضاء طبيعيين في الفصل العادي. كذلك تأتي أهمية الدراسة من طبيعة عينتها، إذ بحثت ودرست وجهات نظر المعلمين العاديين، وجميع معلمي التربية الخاصة، والمديرين العاملين في مراكز مساندة التعلم، نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، الذين اختبروا عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وعينة من المديرين والمعلمين من المدارس العادية التي لاتضم مراكز لمساندة التعلم الذين لم يختبروا عملية الدمج .

**أهداف الدراسة وأسئلتها:**

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرف إلى اتجاهات معلمي ومديري مدارس وكالة الغوث نحو الدمج.

2- التعرف إلى أثر كل من المتغيرات التالية على اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج.

- الوظيفة: وتعني مدير أو معلم.
- التخصص: وتعني معلم عادي، أو معلم تربية خاصة.
- سنوات الخبرة العملية: ويقصد بها عدد السنوات التي قضاها المعلم أو المدير في العمل.
- نوع المدرسة: ويقصد بها أن المدير أو المعلم يعمل في مدرسة تشتمل على مركز لمساندة التعلم أم لا تشتمل.

وعليه تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات ميري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة في مدارس وكالة الغوث والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى نوع المدرسة؟

5- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى سنوات الخبرة؟

**تعريف المصطلحات:**

فيما يلي تعريف للمصطلحات الواردة في الدراسة:

- الاتجاهات هي "تقيمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة يحملها الفرد، وتتجسد على شكل استجابات سالبة أو موجبة نحو موضوع معين، أو شخص ما، أو رموز معينة (Sze, 2006 , p.54).

وإجرائياً هي معتقدات المعلمين وأفكارهم تجاه تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لأفراد العينة على أداة الدراسة.

- الدمج هو "وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي لمعظم اليوم الدراسي مع تقديم الدعم والخدمات اللازمة لهم" (Ross-Hill, 2009, P .199).

وإجرائيا الحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في الصفوف العادية معظم اليوم في مدارس وكالة الغوث، مع تقديم خدمات تربوية إضافية لهم، من خلال مراكز مساندة التعلم، الملحقة بنفس المدرسة من خلال معلمي تربية خاصة ومعلمي تخصص معلم صف.

- الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: "هم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهريا عن خصائص الطلبة العاديين او الطلبة ذوي القدرات التعليمية المتوسطة ويشمل المصطلح الطلبة المعوقين والطلبة الموهوبين" (Al-Katieb, 2012, p.65).

وإجرائيا هم الطلبة من جميع الفئات الخاصة المختلفة ذوي الاحتياجات الإضافية في، مشكلات النطق واللغة، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، بطء التعلم، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حالات التوحد البسيطة، الإعاقات الحركية والصحية، الإعاقات السمعية والبصرية. الملتحقين في المدارس العادية وتقدم لهم خدمات تربوية إضافية من خلال مراكز مساندة التعلم.

- مدارس وكالة الغوث: المدارس التي أسستها وتديرها منظمة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل (الأنروا) بموجب القراررقم 302 الصادرعن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1948 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئي فلسطين www.unrwa.org

وإجرائيا: هي المدارس التي تشتمل على 30 مركزاً لمساندة التعلم تتوزع على 17 مدرسة للإناث، في المناطق التعليمية الأربعة لوكالة الغوث وتتوزع على: اربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وتعمل فيها 33 معلمة، ويلتحق بها 750 طالبة تقريباً من جميع الفئات الخاصة. والمدارس المجاورة لها التي لا تشتمل على مراكز لمساندة التعلم.

**الطريقة والإجراءات:**

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بسبب ملاءمته لأهداف الدراسة. والذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما هي في الواقع.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يبلغ عدد المعلمين والمعلمات في وكالة الغوث في الأردن 5000 معلم ومعلمة إضافة إلى ألفي موظف آخر يعملون في الخدمات المدرسية، فيما يبلغ العدد الكلي لمدارس الوكالة 174 مدرسة للذكور والإناث. Educational Development Center Documents, (UNRWA, 2013).

أما عدد أفراد الدراسة فبلغ 102 مديراً ومعلماً عادياً ومعلماً للتربية الخاصة من الذكور والإناث العاملين في مدارس وكالة الغوث التي تشتمل على مراكز مساندة التعلم والتي لا تشتمل، وفيما يلي توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات المدروسة.

**جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | مع مراكز مساندة | | بدون مراكز مساندة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| مديري | 0 | 20 | 3 | 5 | 28 |
| معلمون | 0 | 57 | 6 | 11 | 74 |
| المجموع | 0 | 77 | 9 | 16 | 102 |

**أداة الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لتقدير الاتجاهات، وقد قامت الباحثة بتطوير هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

إعداد الأداة بصورتها الأولية، وتم تطوير فقراتها في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، ومنها دراسة (Fakolade et al., 2009; Ross-Hill, 2009; Avramidis et al., 2000; Huber et al., 2001; Familia – Garcia 2001; Cindy, 2003 ; Mortier et al., 2010)

وتكونت الأداة بصورتها النهائية من بعدين، الأول وهدف إلى جمع بيانات ديموغرافية عن أفراد العينة تتضمن، المنطقة التعليمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والعمل بمدارس مركز مساندة التعلم أم لا. والبعد الثاني ويشتمل على 14 فقرة فرعية، كل فقرة هي عبارة تقريرية تمثل اتجاها إيجابيا أو سلبيا نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس: صيغت فقرات الأداة على شكل عبارات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي likert إذ يتم تحديد درجة انطباق كل فقرة على المفحوص من خلال وضع إشارة على التدريج المقابل للعبارة حسب التالي:

| أوافق بشدة | أوافق | محايد | أعارض | أعارض بشدة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

وتم تحديد نقاط القطع لقيم المتوسطات المعالجة وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة (التدريج الخماسي) مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

- وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 + 1.33 = 2.33
- ويكون المستوى المتوسط من 2.34 + 1.33 = 3.67
- ويكون المستوى المرتفع من 3.68 – 5

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها على النحو الآتي: 3.68 – فما فوق: مرتفع، 2.34–3.67: متوسط، 2.33 – فما دون: منخفض.

الصدق: تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال عرضها على عشرة من المحكمين لإبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات للبعد الخاص بها، ومدى وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 98,45، وتم دمج بعض الفقرات، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

الثبات: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest بتطبيق الإختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من 10 معلمين و3 مديري، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التقديرات في المرتين، والذي بلغ 0,88. ويعتبر مقبولاً لأغراض الدراسة.

ومن ثم قام الباحث قام وبالتعاون والتنسيق مع مركز التطوير التربوي بتوزيع الاستبانات في المدارس على المديرين والمعلمين في جميع المناطق التعليمية الأربعة: إربد، شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء. وقد استغرقت عملية التطبيق شهراً كاملاً.

**إجراءات الدراسة:**

يمكن تلخيص الخطوات الرئيسية لإجراءات الدراسة على النحو التالي:

- مقابلة رئيس برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث في الأردن، لاطلاعه على عنوان الدراسة وأهدافها ومبرراتها وأهميتها، والحصول على الموافقة الرسمية، واتخاذ الاجراءات اللازمة للبدء بتنفيذها.
- التعرف إلى الموظفين المعنيين بموضوع الدراسة، ومقابلة أخصائية التربية الخاصة في مركز التطوير التربوي، والتعرف إلى الأدوار التي يطلع بها المركز، من حيث تقديم الدعم والتدريب والتوعية للعاملين في المدارس عموما وفي المدارس التي تضم مراكز لمساندة التعلم بشكل خاص.
- الرجوع إلى الوثائق والمنشورات المتعلقة بسياسة التعليم الجامع في وكالة الغوث.
- الإطلاع على الأدبيات والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة وتحكيمها واستخراج دلالات الصدق والثبات.
- وضع خطة وجدول زمني بالتعاون مع مركز التطوير التربوي لتوزيع الاستبانات على جميع أفراد الدراسة من معلمين ومديري من جميع المناطق التعليمية في جميع المدارس التي تشتمل على مراكز مساندة التعلم والتي لاتشتمل.
- إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SSPS. والاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل محور.

**النتائج والمناقشة:**

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. والجدول 2، يوضح ذلك:

**الجدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمعلمين عن فقرات محور "الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية" مرتبة ترتيبـــاً تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | الدمج في المدرسة العادية يساعد الطلبة العاديين على تطوير اتجاهات أكثر ايجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام | 3.97 | 1.00 | 1 | مرتفع |
| 4 | أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون اجتماعياً من الدمج في المدرسة العادية | 3.96 | 0.96 | 2 | مرتفع |
| 9 | أعتقد أن الدمج في المدرسة العادية يساعدالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تطوير اتجاهات أكثر ايجابية تجاه المدرسة والمجتمع | 3.91 | 0.99 | 3 | مرتفع |
| 1 | أعتقد أن للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في تلقي التعليم مع الطلبة العاديين في المدرسة العادية | 3.90 | 1.21 | 4 | مرتفع |
| 2 | أعتقد أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يساعد على إعدادهم للوصول إلى الإنتاجية والاستقلالية في المجتمع | 3.86 | 1.06 | 5 | مرتفع |
| 8 | أعتقد أن وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس منعزلة سيكون لها تأثير سلبي على نموهم الاجتماعي والانفعالي | 3.84 | 1.17 | 6 | مرتفع |
| 5 | أعتقد أن الطلبة العاديين يستفيدون من التفاعل اجتماعياً مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية | 3.79 | 1.06 | 7 | مرتفع |
| 3 | أعتقد أن وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يضع عبئاً إضافياً على المعلمين والإدارة | 3.68 | 1.07 | 8 | مرتفع |

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 12 | ينبغي إلتحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس ومراكز التربية الخاصة لأنها قادرة على توفير خدمات أفضل لهم | 3.65 | 1.10 | 9 | متوسط |
| 13 | دمج الطلبة ذوي الاحتياجات غير عادل للمعلمين في المدرسة العادية | 3.40 | 1.12 | 10 | متوسط |
| 10 | إن فلسفة الدمج جيدة وصحيحة من الناحية النظرية لكن لا يمكن تطبيقها من الناحية العملية وعلى أرض الواقع | 3.31 | 1.16 | 11 | متوسط |
| 11 | إن وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يعمل على زيادة المشكلات السلوكية على المعلمين والإدارة داخل المدرسة | 3.21 | 1.19 | 12 | متوسط |
| 7 | أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سيتم التعامل معهم في المدرسة العادية بشكل غير ملائم (التجاهل أو الاستبعاد أو الإساءة) من قبل الطلبة غير المعوقين | 2.95 | 1.14 | 13 | متوسط |
| 6 | أعتقد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر عرضة لإظهار السلوكات السلبية عند وضعهم في المدرسة العادية | 2.89 | 1.09 | 14 | متوسط |
| | المتوسط العام الحسابي | 3.60 | 0.43 | | متوسط |

يتضح من الجدول رقم 2 أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين 3.97 و 2.89، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.60، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم 14 على أعلى متوسط حسابي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم 6 بمتوسط حسابي 2.89 . وهذا يشير إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، تم أولا استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المديرين والمعلمين للتعرف على مستوى اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

ومن ثم لمعرفة مستوى الدلالة تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور اتجاهات المديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ما بين 4.11 و 2.64، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.52، وهو من المستوى المتوسط. وهذا يشير إلى أن اتجاهات المديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المديرين.

أما المتوسطات الحسابية لمحور اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، فتراوحت ما بين 3.99 و 2.97، إذ حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي 3.63، وهو من المستوى المتوسط.

وهذا يشير إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test والجدول 3 يوضح ذلك:

**الجدول(3) اختبار العينة المستقلة للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**

| المصدر | الوظيفة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة (T) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية | مدير | 3.52 | 0.38 | 28 | 100 | 1.144- | 0.255 |
| | معلم | 3.63 | 0.45 | 74 | | | |

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إذ بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى الاتجاهات بين المديرين والمعلمين 1.144- وبدلالة إحصائية 0.255، وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين لديهم مستوىً متقاربا من اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية وإن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، ويلاحظ أن كانت اتجاهاتهم متوسطة المستوى.

إن نتيجة السؤال الأول والثاني وهي أن جميع أفراد العينة من مديري ومعلمين قد أبدوا اتجاهات متوسطة بشكل عام نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، بغض النظر عن متغير طبيعة العمل (مدير، معلم) تعني أن هذه الاتجاهات (المتوسطة) ليست سلبية وبنفس الوقت هي ليست إيجابية كما ينبغي. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمديرين يمتلكون وجهات نظر متباينة حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والصفوف العادية ولكنها في المحصلة متوسطة. وكما يشير فاكولدا وزملاؤه بأن الاتجاهات حول الدمج تعتبر أمراً معقداً جداً وتختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لأخرى (Fakolade, et al., 2009). وتتفق النتيجة وتختلف مع نتائج العديد من الدراسات. إذ أشارت نتائج العديد من الأبحاث الى تناقض وعدم شمولية. وأظهر المعلمون اتجاهات سلبية وأخرى إيجابية نحو الدمج، ومشاعر سلبية قوية نحو وجود مختلف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (Avramidis, et al., 2000).

فلو اعتبرنا أن الاتجاهات المتوسطة ليست سلبية فهذا يعني أنها إيجابية إلى حد ما ولكن ليست بالقدر الكافي واللازم. وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه كافال (Kavale, 2000) من أن الاتجاهات الإيجابية المطلوبة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليست كما ينبغي. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن برامج الاعداد والتأهيل التي خضع لها أفراد العينة أثناء الخدمة تحسن من مستوى الاتجاهات إلا أنها وحدها لاتكفي للوصول إلى الاتجاهات الإيجابية، فجميع أفراد عينة الدراسة خضعوا لبرنامج تأهيل أثناء الخدمة، من خلال مركز التطوير التربوي، والذي يقوم بمسؤولية الإشراف على مراكز مساندة التعلم، من خلال خبراء تربويين متخصصين في التربية الخاصة. ويقوم أيضا بتنفيذ برامج منظمة لإعداد وتأهيل المعلمين والمديرين أثناء الخدمة. إذ أن جميع المعلمات العاملات في مراكز مساندة التعلم المختصات في التربية الخاصة، والمعلمات غير المختصات ويحملن مؤهل بكالوريوس معلم صف، يتم إلحاقهن ببرنامج تطوير مهني لمدة سنة كاملة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك يلتحق جميع المدراء الذكور والإناث ووكلائهم عند التعيين الزاميا بدورة تدريبية لمدة سنة كاملة ينفذها مركز التطوير التربوي Educational Development Center Documents, UNRWA, 2013). وحسب ما أشارت الدراسات فإن التدريب قبل الخدمة يعتبر من العوامل المهمة التي ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين العاديين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .(Becham & Rouse, 2012; Swain, et al., 2012) وقد خلصت العديد من الدراسات إلى أن الخطوة الأساسية لنجاح الدمج هي تطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من خلال تزويدهم بالتدريب اللازم للتغلب على مخاوفهم من جراء وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة في صفوفهم (Huber et al., 2001; Chhabra et al., 2010.

أما من ناحية أن الاتجاهات المتوسطة ليست إيجابية أي أنها سلبية إلى حد ما؛ فربما أن السبب هو عدم توفر العوامل الأخرى المرتبطة بالاتجاهات الإيجابية اللازمة للدمج الناجح، ومنها التأهيل قبل الخدمة، ومهارات الطلبة ذوي الاحتياجات، وخبرات المعلمين، وتكييفات المنهاج (Winzer et al., 2000). وحددت عدة دراسات عوامل اخرى مهمة ربما تؤثر على اتجاهات المعلمين العاديين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، منها التطور المهني الفعال (Smith & Smith, 2000) ؛ ودعم المـــديرين ومعلمـــي التربية الخاصة (Irvin et al., 2010, Martin, 2010) وكذلك الخبرات التي مـــر بهـــا المعلمون

(Freytage, 2001). وتتفق النتائج جزئيا مع دراسة سندي التي تشير إلى أن اتجاهات المدراء بالمجمل سلبية أو غير محددة الاتجاه (Cindy, 2003). وتتفق النتائج مع دراسة فورلـــن (Forlin, 2001) التي تشير إلى أن اتجاهات المعلمين وتصوارتهم حول الدمج سلبية، وأن هذه الاتجاهات السلبية لا تزال موجودة بالرغم من وجود الأدلة التي تثبت فائدة الدمج لجميع الطلبة، لأن الدمج يضيف أعباءً إضافية على المعلمين (Huber et al., 2001) .

للإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test والجدول 4 يوضح ذلك:

**الجدول 4 اختبار العينة المستقلة للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**

| المصدر | الوظيفة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات ++الحرية | قيمة (T) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية | معلم عادي | 3.54 | 0.49 | 49 | 72 | -2.374 | *0.020 |
| | معلم تربية خاصة | 3.80 | 0.33 | 25 | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

يتضح من الجدول 4 وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اتجاهات المعلمين العاديين ومستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إذ بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى الاتجاهات بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة – 2.374 وبدلالة إحصائية 0.020 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى أن أفراد عينة

الدراسة من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة لديهم مستوى مختلفا من الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والفروق كانت لصالح معلمي التربية الخاصة بارتفاع المتوسط الحسابي لاستجاباتهم.

إن هذه النتيجة منطقية في ضوء معرفة أن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج وتطور الاتجاهات للمهنين مما يزيد من قبولهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Ross - Hill, 2009). فالأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يشكلون تحديات حقيقية للمعلمين العاديين بسبب الصعوبات التي يواجهونها، والوقت المطلوب للعمل معهم، والإحباط الناتج عن ذلك. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة (Lopese et al,. 2004) ، وتتفق أيضا مع دراسة كوشـــران (Cochran, 1998) والظاهر (Al-Daher, 2009) التي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية بالمقارنة مع اتجاهات المعلمين العادين. ودراسة فاميليا وغراتسيا (Familia-Garcia 2001) التي بينت أن جميع معلمي التربية الخاصة أبدوا اتجاهات إيجابية، وإن نصف المعلمين العادين كان يرغب بتجربة الدمج، إلا أن النصف الآخر رفض حتى المحاولة. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة (Bender et al., 1995; Idol, 2006; Van et al. , 2001; Daniel & King, 1997; Oldfield, 2009) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات اعتمادا على مستوى الخبرة بالتربية الخاصة. ودراسة كافال ودان (Daane et al., 2001; Kavale, 2002) التي أشارت بشكل عام إلى أن المعلمين العاديين يوافقون على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم في الواقع إقل رغبة في دمج هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم. وتتفق أيضا مع دراسة افراميدس (Avramidis et al., 2000) التي أشارت الى أهمية التطور المهني في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج. وبشكل خاص الذين تم إعدادهم في مرحلة الجامعة كانوا يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية، وكانوا أكثر ثقة في تلبية متطلبات الخطة التربوية الفردية للطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن التدريب في مرحلة ما قبل الخدمة وبعد الخدمة له دور مهم في دعم المعلمين للدمج.

للإجابة عن السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى نوع المدرسة ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار التباين الثنائي Two Ways ANOVA للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة**

| | المهنة | نوع المدرسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة |
|---|---|---|---|---|---|
| اتجاهات مدراء ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة | مدير | مركز مساندة | 3.51 | 0.36 | 20 |
| | | دون مركز مساندة | 3.53 | 0.46 | 8 |
| | | المجموع | 3.52 | 0.38 | 28 |
| | معلم | مركز مساندة | 3.70 | 0.45 | 57 |
| | | دون مركز مساندة | 3.37 | 0.36 | 17 |
| | | المجموع | 3.63 | 0.45 | 74 |
| | المجموع | مركز مساندة | 3.65 | 0.44 | 77 |
| | | دون مركزمساندة | 3.42 | 0.39 | 25 |
| | | المجموع | 3.60 | 0.43 | 102 |

يتضح من الجدول 5 أنه كان هناك اختلاف في اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة، إذ يلاحظ ارتفاع مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب نوع المدرسة عن مستوى اتجاهات المديرين بحسب نوع المدرسة، وللتعرف على دلالة الفروقات بين المديرين والمعلمين في اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

بحسب نوع المدرسة، تم استخدام اختبار التباين الثنائي TWO WAY ANOVA، والجدول (6) يوضح ذلك:

**الجدول (6) اختبار التباين الثنائي للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة والتفاعل بينهم**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| Intercept | 791.593 | 1 | 791.593 | 4.472 | .000 |
| المهنة | .004 | 1 | .004 | .022 | .883 |
| نوع المدرسة | .411 | 1 | .411 | 2.322 | .131 |
| المهنة * نوع المدرسة | .497 | 1 | .497 | 2.809 | .097 |
| الخطأ | 17.346 | 98 | .177 | | |
| المجموع | 1337.510 | 102 | | | |
| المجموع المصحح | 19.085 | 101 | | | |

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) 2.809، وبمستوى دلالة إحصائية بلغت 0.097 وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهذا يشير إلى أن المديرين والمعلمين في المدارس التي تشتمل على مركز مساندة، والمديرين والمعلمين في المدارس التي لا تشتمل على مركز مساندة لديهم مستوى متقاربا إلى حد كبير في مستوى اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويلاحظ أن الفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت كانت ظاهرية ولم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

وربما يمكن تفسير ذلك بأن تجربة التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث لاتزال في بداياتها، إذ بدأت منذ تسع سنوات وتحتاج لمزيد من الوقت للوصول إلى مرحلة النضج والنجاح المطلوب، وأنها جاءت كنتيجة لمتطلبات القوانين واستجابة للتوجهات العالمية التي تدعو جميعها إلى تبني سياسة الدمج والتعليم الجامع. وبالرغم من أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة

العادية حقاً تضمنه القوانين والتشريعات العالمية والمحلية، إلا أن التشريعات والقوانين لا تضمن تطوير المعلمين والمديرين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج (Angelides and Aravi, 2007). ويشير سيندي إلى أن اتجاهات المديرين سلبية بالمجمل أو غير محددة الاتجاه، وأن عوامل التدريب والخبرة السابقة في مجال التربية الخاصة من أهم العوامل التي ترتبط باتجاهات إيجابية نحو الدمج (Cindy, 2003).

للإجابة عن السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى إلى سنوات الخبرة ؟

وللتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مدراء ومعلي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار التباين الثنائي Two Ways ANOVA ، والجدول 7 يوضح ذلك

**الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب سنوات الخبرة**

| المهنة | الخبرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة |
|---|---|---|---|---|
| مدير | 6-10 سنوات | 3.74 | 0.44 | 3 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.49 | 0.37 | 25 |
| | المجموع | 3.52 | 0.38 | 28 |
| معلم | أقل من 5 سنوات | 3.50 | 0.64 | 14 |
| | 6-10 سنوات | 3.70 | 0.33 | 27 |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.62 | 0.45 | 33 |
| | المجموع | 3.63 | 0.45 | 74 |
| المجموع | أقل من 5 سنوات | 3.50 | 0.64 | 14 |
| | 6-10 سنوات | 3.70 | 0.34 | 30 |
| | أكثرمن 10 سنوات | 3.56 | 0.42 | 58 |
| | المجموع | 3.60 | 0.43 | 102 |

يتضح من الجدول (7) ارتفاع مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحسب سنوات الخبرة عن مستوى اتجاهات المديرين بحسب سنوات الخبرة، وللتعرف على دلالة الفروقات بين المديرين والمعلمين تم استخدام اختبار التباين الثنائي TWO WAY ANOVA،

**الجدول (8) اختبار التباين الثنائي للتعرف على الفروق في مستوى اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزى إلى سنوات الخبرة والتفاعل بينهم**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| Intercept | 505.430 | 1 | 505.430 | 2.6803 | .000 |
| المهنة | .019 | 1 | .019 | .100 | .752 |
| سنوات الخبرة | .530 | 2 | .265 | 1.405 | .250 |
| المهنة * سنوات الخبرة | .062 | 1 | .062 | .329 | .568 |
| الخطأ | 18.295 | 97 | .189 | | |
| المجموع | 1337.510 | 102 | | | |
| المجموع المصحح | 19.085 | 101 | | | |

يتضح من الجدول (8) أن المديرين والمعلمين في المدارس وباختلاف سنوات خبراتهم، لديهم مستويات متقاربة إلى حد كبير في اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويلاحظ أن الفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت كانت ظاهرية ولم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. وهذا يشير إلى أن الخبرة السابقة للمعلمين والمديرين لا تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج. وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (Alghazo et al., 2003) التي توصلت لنفس النتيجة، وكذلك مع دراسة (Chhabra et al., 2010; Van et al., 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة بسيطة أو عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين والمتغيرات الديمغرافية كالجنس

وسنوات الخبرة، ودراسة القريوتي وعباس (Algaryouti & Abas, 2009) التي وجدت عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الدمج بين المديرين والمعلمين، وعدم وجود فروق لصالح سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة الظاهر (Al-Daher, 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة لصالـــح من لديهم خبرة أقل من خمس ســنوات. ودراسة دكماك (Dukmak, 2013) التي وجدت أن تأثير سنوات الخبرة كان عكسياً؛ أي أن المعلمين الأكثر خبرة كانوا أقل إيجابية نحو الدمج.

**الاستنتاجات والتوصيات:**

أشارت نتائج الدراسة بالمجمل إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن ثلاثة متغيرات بحثت فيها الدراسة وهي: طبيعة العمل (مدير أو معلم)، وكذلك متغير وجود مركز مساندة التعلم في المدرسة التي يعمل بها المعلم أو المدير أو عدم وجوده، بالإضافة لتأثير متغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين والمديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج. مع وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات لمتغير الاختصاص (معلم تربية خاصة أو معلم عادي) لصالح معلمي التربية الخاصة.

وبناء على ذلك يمكن القول إن أول خطوة لتغيير الاتجاهات هو التزويد بالمعلومات. وهذا ماأشارت إليه النتائج بالمجمل فالاتجاهات كانت متوسطة الدرجة لدى جميع افراد العينة. باستثناء معلمي التربية الخاصة الذين كانت اتجاهاتهم مرتفعة. رغم أن جميع أفراد العينة قد تزودوا بالمعلومات لأن كلا منهم خضع للتدريب بعد الخدمة. إلا أن التدريب المنظم والمكثف الذي خضع له معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة هو الذي أثر بشكل أساسي على اتجاهاتهم. أن الخطوة الأساسية لنجاح الدمج هي تطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من خلال تزويدهم بالتدريب اللازم للتغلب على مخاوفهم من جراء وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة في صفوفهم. ورغم أن المعلمين العاديين يوافقون على الدمج من ناحية نظرية، إلا أنهم لايرغبون في ذلك عمليا. وبالرغم من أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية حقاً تضمنه القوانين والتشريعات العالمية والمحلية إلا أنها لاتضمن تطوير المعلمين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج.

لذا يوصي الباحث بما يلي:

1- تدريب المعلمين العاديين العاملين في مدارس الدمج على أساليب التدريس وتكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة، وتكثيف التدريب أثناء الخدمة.

2- العمل على توفير العوامل الأخرى المرتبطة بالاتجاهات الإيجابية اللازمة للدمج الناجح، ومنها التأهيل قبل الخدمة، وتحسين المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات لزيادة قبولهم من المعلمين والطلبة العاديين، وزيادة خبرات المعلمين، وتكييفت المنهاج، والتطور المهني الفعال، ودعم المديرين ومعلمي التربية الخاصة.

**Reference:**

Algaryouti E; Abas, M. (2009). AL-Derasat for Education and Psychology. Vol. 3, (1), 24-46.

Alghazo, E., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. College Student Journal, 37, 515-522.

AL-Katieb, J. (2012). Educating Students with Speial Needs in Regular Schools. Dar Wael for bublishing, Amman, Jordan.

AL-Daher, K. (2009). Special education and regular education teachers' atitudes twoards mild mntally handicaped educators. (Conference paper) twards best investmint for eduational and psuchological scinces inlight of current chalanges (university of Damascus, colliage of education. Syria, Vol. 2, (1-37)

Angelides, P., & Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. American Annals of the Deaf, 151(5), 476-487.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teacher' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. Teaching and Teacher Education, 16, 277-293.

Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. Journal of Research In Special Educational Needs, 12(1), 3-11.

Bender, W., Vail, C. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 87-96.

Bedewi, M. (2004). Experement of integrating student's wih special needs in regular and its correlation to some variablies, Case study. Conferene paper, Education for all, 28-29.

Campbell, J. & Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28, 369-379.

Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (7), 5.

Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perception of school teachers. Journal of Disability Policy Studies, 20, 219-228.

Cindy L. (2003). Attitudes of elementary schools principels towards the inclusion of students with disabilities, Council of Exceptional Children, Vol. 69 (2), 135-145.

Clement, M. (2010). Preparing teacher for classroom management: The teacher educator's role. Delta Kappa Gamma Bulletin, 77, 41-44.

Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC). Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Laundrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional Children, 67, 115-136.

Daane, C., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. Education, 121, 331-338.

Daniel, L., & King, D. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. Journal of Educational Research, 91(2), 67-80.

Dukmak, S. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9 (1), 26.

Eduational Development Center decuments, UNRWA, 2013.

Fakolade, O; Deniyi, S; & Tella; A. (2009), Atitudes of teachers towards the inclusion of special education classroom; the case of teachers in some selected schools in Nigeria, International Electronic Journal of Elementary Education, 1 (32), 15-29.

Familia-Garcia, M. (2001). Special and regular education teachers' attitudes towards inclusive programs in an urban community school. New York City Board of Education.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. Educational Research, 43(3), 235-245.

Freytag, C. E. (2001, February). Teacher efficacy and inclusion: The impact of pre-service experiences on beliefs. Paper presented at the meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.

Huber, K., Rosenfeld, J., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. Psychology in the Schools, 38(1), 497-504.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. Remedial and Special Education, 27, 77-94

Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in Canadian rural school district. Exceptionality Education International, 20(2), 70- 88.

Kavale, K. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. International Journal of Disability, Development and Education, 49(1), 201-214.

Kavale, K. (2000). History, rhetoric, & reality. Remedial and Special Education, 21(5) 279.

Kader, A. (2008). Teachers and students attitudes in independans schools twards students with special needs in regualar classes inlight of some variables. Journal of education, Qatar, 167, pp.88-110.

Lopes, J., Monteiro, I., & Sil, V. (2004). Teachers, perceptions about teaching problem students in regular classrooms .Education and treatment of Children, 27 (4), 394 – 419.

Martin, C. (2010, January 1). What Works: Using Appreciative Inquiry to Examine Inclusion in Public Schools. ProQuest LLC,

Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. Educational Studies, 36, 345-355.

Oldfield, J. (2009). Attitudes Towards an Inclusion Classroom: A Qualitative Meta-Synthesis Study from 1997-2007. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Rahaman, M., & Sutherland, D. (2012). Attitudes and concerns of teacher educators towards inclusive education for children with disabilities in Bangladesh. Critical literacy: Theories and practices, 6(2), 86-101.

Rayan, T. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. Journal of Research in Special Educational Needs, 9, 180–187.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. Journal of Research in Special Educational Needs, 9, 188–198.

Smith, M. & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but…": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. Journal of Research in Childhood Education, 14(2), 161-180.

Stainback, S. & Stainback, W. (1991). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by people with disabilities. Exceptional Children, 60, 486 – 490.

Swain, K., Nordness, P., & Leader-Janssen, E. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. Preventing School Failure, 56(2), 75-81.

Sze, S. (2006). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. Education, 130, 53-56.

Taylor, R., & Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. Higher Education Studies, 2(3), 16.

Van Reusen, A., Shoho, A., & Barker, K. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. The High School Journal, 84(2), 7-17.

Walker, T. (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teacher's Attitude towards Including students with disabilities "Dissertations. 401. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401

Who we are.(ND). Retrieved from https://www.unrwa.org/who-we-are

Winzer, M., Altieri, E., & Larsson, V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. Rural Special Education Quarterly, 19, 72-82.

# إحيـــــاء المواقـــــع الأثريـــــة

**فواز غازي العتيبي***

**إسماعيل محمد البريشي**

**ملخص**

تتناول هذه الدراسة موضوعا مهما، وهو متعلق بالآثار التاريخية التي أصبحت تاريخا للدول، ومصدرا اقتصاديا قويا، وهو حكم إحياء المواقع الأثرية.

والمواقع الأثرية على نوعين مواقع لأقوام معذبين ومواقع لأقوام ليسوا بمعذبين، وقد ورد النص بالمنع من دخول مساكن المعذبين، ولم يقل بموجب النص المتقدمون من الفقهاء وإنما أخذ به المحدثون، فجاءت الدراسة لتبين موقف الفقهاء وتبين أنه يجوز إحياء المواقع الأثرية، ولكن الممنوع هو السكن فيها، والحكم متعلق بالمساكن ولا يشمل جميع الأراضي التابعة لها.

# Reviving Archaeological Sites

**Fawwaz Ghazi Al-Otaibi**
**Ismael Mohammed Al-Bareeshi**

**Abstract**

This study discusses a very important subject related to historical monuments that have become the history of the nations, and a strong economic source. That subject is reviving archaeological sites.

There are two types of archaeological sites, sites of tortured people and sites of non-tortured people. It's recorded in texts that entering tortured people's home is forbidden. Early scholars didn't validate with the text but modernists did. The study came to clarify the scholars' position and permit reviving archaeological sites. Only living

* كلية الشريعة، الجامعة الأردنية .

تاريخ تقديم البحث:17 /6 /2017 م. تاريخ قبول البحث: 9 /2018/10 م.

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019م.**

**المقدمة:**

لقد ظهر الاهتمام بعلم الآثار متأخرا في القرن الماضي، وتطور الاهتمام بالآثار إلى أن أصبح لها علم مختص بها، وأصبحت الآثار تاريخا للدول، ومصدرا اقتصاديا قويا، فهي عنصر هام في جذب السياح، وتتميز بلداننا الإسلامية بأنها مهد الحضارات، فهي غنية بالآثار التاريخية، فلذلك قامت الدول العربية بوضع القوانين الحامية والمنظمة للعمل في الآثار.

**مشكلة الدراسة:**

في بلداننا الإسلامية مواقع أثرية معطلة عن الانتفاع بها، لأنها من المواقع التي نزل عليها العذاب من الله عز وجل، مثل ديار ثمود، وتعطيلها عن الانتفاع بسبب ما فُهم مما ورد عن النبيﷺ.

فهل نهي النبي ﷺ عن دخول ديار ثمود يدل على المنع من السكن فيها أو إحيائها؟

وما علة النهي؟

وهل يلحق بديار ثمود غيرها من الديار المعذبة؟

**أهمية الدراسة:**

وجود مواقع أثرية يُظن أنها لأقوام معذبين كالبحر الميت في الأردن، ومدائن شعيب في شمال المملكة العربية السعودية، فهي تحتاج لبيان الموقف الشرعي منها.

**أهداف الدراسة:**

بيان موقف العلماء من إحياء المواقع الأثرية ومنها مواقع المعذبين.

بيان الموقف الشرعي من إحياء المواقع الأثرية.

**الدراسات السابقة:**

الكتابة في الآثار التاريخية قليلة جدا إنما هي فتاوى ومقالات.

ولم نقف على دراسة علمية سابقة لمسألة المواقع الأثرية فيما وقفنا عليه إلا على دراستين:

1- بحث بعنوان: بيان حكم إحياء ديار ثمود ما جاء، من إعداد: اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء: عضو: عبد الله بن سليمان بن منيع، عضو: عبد الله بن عبد الرحمن بن غديان، نائب الرئيس: عبد الرزاق عفيفي، الرئيس: إبراهيم بن محمد آل الشيخ.

منشور في أبحاث هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية (3/ 49)

وكان البحث في عرض الأقوال مع الأدلة.

وستميز هذا البحث:

بدراسة المسألة دراسة مستوفية، ببيان ما يمكن أن يرد من الاعتراضات على المنع من إحياء مواقع المعذبين.

وبيان علة المنع من السكن

وبيان سبب عدم قول الفقهاء بالمنع.

وبان حكم زيارة مواقع المعذبين

2- (آثار الأمم السابقة وحكم المحافظة عليها في ضوء الشريعة الإسلامية) للباحثين أ.د. خالد بني أحمد و أ.د. علي الزقيلي. وهي دراسة منشورة في المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية المجلد (7)، العدد (3)

وتناولت هذه الدراسة حكم المحافظة على آثار الأمم السابقة عامة، ولكن لم يوفق الباحثان للصواب في تأصيل المسألة، ولا في تحرير أقوال العلماء، فقد ذكر الباحثان أن مسألة المحافظة على آثار الأمم السابقة مبنية على مسألة ترميم الكنائس، وبناء على الخلاف فيها اختلف الفقهاء المعاصرون في المحافظة على الآثار التاريخية !.

وهذا تأصيل غير صحيح، فمسألة ترميم الكنائس جزء من مسائل الآثار ولا تنبني عليها مسألتنا المراد بحثها.

والمواقع الأثرية إما تكون مواقع نزل عليها العذاب أو لم ينزل عليها عذاب، وهذه مسألة منصوص عليها، ولا يشترط في المواقع أن يكون فيها كنائس.

**منهج البحث:**

سنتناول هذه الدراسة وفق المنهج الاستقرائي بتتبع ما ورد في كتب الفقه، ثم المنهج التحليلي بالعرض والنقد لما تم جمعه ثم استخلاص النتائج.

**خطة البحث**

التمهيد وفيه مطلبان

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات البحث

المطلب الثاني: أنواع المواقع الأثرية

المبحث الأول: حكم إحياء المواقع الأثرية

المبحث الثاني: حكم زيارة المواقع الأثرية

**التمهيد:**

**المطلب الأول: التعريف بمصطلحات البحث**

- الإحياء، لغة: من الحياة وهو: نقيض الموت. (Ibn Manzoor, 1414H) . والحي من كل شيء: نقيض الميت (Ibn Manzoor, 1414H) .

وإحياء الأرض الموات: مباشرتها بتأثير شيء فيها من إحاطة أو زرع أو عمارة ونحو ذلك تشبيها بإحياء الميت (Ibn Manzoor, 1414H) .

وفي الاصطلاح: التصرفُ في أرض مَوَات وإعمارها بالبناء والغرس والزرع والسقي وغير ذلك من الأغراض الصحيحة (Al-Barqati, 2003) فالإحياء ليس له صفة وردت في الشرع فلذلك يرجع فيه للعرف، وإحياء كل شيء بحسبه، فلو قيل: أحيوا ما بين العشاءين، فيكون المعنى: أشغلوه بالصلاة والعبادة والذكر ولا تعطلوه فتجعلوه كالميت بعطلته (Ibn Manzoor, 1414H). فالأرض التي تصلح للزراعة إحياؤها يكون بالزراعة والتي تصلح للسكن إحياؤها بالبناء والترميم والسكن؛ للقاعدة الفقهية: كل ما ورد به الشرع مطلقا بلا ضابط له منه ولا من اللغة يرجع فيه إلى العرف (Al-Suyuti, 1990)، (Al-Qarafi, 1994) .

والمواقع جمع موقع: وهو مكان الوقوع ، والوقوع في اللغة له عدة معانٍ:

سقوط الشيء، وهو أصل معناه الجامع، كوقع عن دابته أي: سقط عنها، ومنه: مواقع الغيث أي مساقطه، والواقعة: أي النازلة الشديدة وهي القيامة وسميت بذلك لأنها تقع بالخلق فتغشاهم ( Ibn (Fares, 1979 .

1- حصول الشيء، ومنه قولهم: وقع ربيع الأرض: أي حصل (Al-Firouzabadi, 2005) ، ومنه المواقع الأثرية، أي الأماكن التي حصلت فيها الأحداث والوقائع.

- الأثرية، نسبة إلى الأثر بفتحتين، وهو في اللغة له عدة معانٍ، منها:

1. الخبر. 2. العَلَم. 3. بقية الشيء.

والأَثَرُ والأثارة بمعنى واحد، والمعنى المراد والجامع للمعاني هو: بقيَّة الشيء، ومنه قوله تعالى {أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} [Al Alhqaf:4] أي: بقية من علم السابقين تروى وتُذكر وتكون حجة لهم (Ibn Alfaraa, 1955).

فيقال لما يبقى بعد الجرح مثلا: أَثَرٌ، وما بقي من سنن النبي صلى الله عليه وسلم: آثارٌ، وما بقي من مباني السابقين وأعمالهم: آثارٌ (Ibn Manzoor, 1414H) .

والآثار في الاصطلاح: ما خلفه السابقون (majmae allugha alarabia, 1989) .

فاتفق المعنى اللغوي والاصطلاحي لكلمة الآثار بأنها: ما خلفه السابقون. وهو أيضا الاصطلاح العرفي لها في عصرنا عند إطلاق لفظ آثارٍ، فلو قيل: متحف الآثار فلا يذهب الذهن إلا إلى هذا المعنى.

وأما المواقع الأثرية في الاصطلاح: فهي الأماكن التي يعثر فيها على مخلفات تدل على نشاطات قام بها الإنسان خلال العصور القديمة (Kafafi, 2004).

والمواقع الأثرية التي لا مالك لها في بلاد المسلمين تدخل فيما يطلق عليها الفقهاء اسم الأرض الموات، وهي: الأرض الخراب الدارسة (Al-Maqdisi 1968) ، وقد تكون أرضا خصبة تصلح للزراعة أو مبنية تصلح للسكن.

**المطلب الثاني: أنواع المواقع الأثرية والمواقع الأثرية باعتبار وقوع العذاب عليها على نوعين:**

**النوع الأول: مواقع أثرية وقع عليها العذاب.**

ذكر الله سبحانه وتعالى الأقوام السابقين وما كانوا فيه من قوة وما خلفوه من آثار {أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ (6) إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ (7) الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ (8) وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ (9) وَفِرْعَوْنَ ذِي الْأَوْتَادِ } [Al Fajr:6-10] وقال سبحانه: {أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ كَانُوا مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا هُمْ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَمَا كَانَ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَاقٍ} [Ghafir:21]، وقد قص الله سبحانه وتعالى علينا قصص بعضهم، إذ أرسل إليهم رسلا فمن كذبهم أنزل عليهم عذابا يستأصلهم، كقوم نوح وعاد وثمود، وقد

نوع الله سبحانه وتعالى العذاب الواقع عليهم {فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنْبِهِ فَمِنْهُمْ مَنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُمْ مَنْ أَخَذَتْهُ الصَّيْحَةُ وَمِنْهُمْ مَنْ خَسَفْنَا بِهِ الْأَرْضَ وَمِنْهُمْ مَنْ أَغْرَقْنَا} [Al Ankabut:40].

**النوع الثاني: مواقع أثرية لم يقع عليها العذاب**

وهي لأقوام قد بادوا وبقيت آثارهم أو تركوها لأسباب طبيعية كالهجرة أو الحروب أو لأسباب مجهولة، ومن الأمم من نعلم من آثارهم أو ما ورد في التاريخ أنهم انتقلوا عن ديارهم وتركوها دون قتال أو نزول عذاب عليهم. كما حصل في البتراء عاصمة دولة الأنباط حيث كانت مركزا تجاريا للقوافل القادمة من جزيرة العرب وبلاد فارس والهند، لما كانت الحروب قائمة بين الفرس والروم، وعندما تغير الوضع إلى السلم عاد الطريق التجاري المار بالعراق فأخذ طريق غربي الجزيرة المار بالبتراء بالانحطاط فتدهورت تجارة النبط فانتقلوا عنها (Tawfiq, 2001).

**المبحث الأول: حكم إحياء المواقع الأثرية بترميمها والانتفاع بأرضها أو بالسكن فيها أو عنده اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:**

**القول الأول: جواز إحياء الآثار التي لا مالك لها، سواء كانت لأقوام معذبين أو ليسوا بمعذبين.**

وهو مذهب الحنفية (Al-Ayni, 2000) والمالكية (Al-Qarafi, 1994) والشافعية (Al-Sherbini, 1994) والحنابلة (Al-Maqdisi, 1968)، ,(AlMardawi) ولم ينقلوا فيها خلافا في المذهب.

ولكن عند المالكية: أن المعمور لا يملك بالإحياء إلا إن جُهِلَ المحيي بالكلية كخراب عاد وثمود (Al-Qarafi, 1994).

وعند الشافعية: أنها تملك ولكن اختلفوا على سبب الملك هل هو الإحياء للموات أو كونه ركازا . (Al-Mawardi, 1999), (Al-Nawawi, 1991)

**القول الثاني: عدم جواز إحياء ديار المعذبين فقط ويجوز إحياء ما عداها.**

(Ibn Al-Jawzi, 1415H), (Alsamery, 2003), (Ibn Rajab, 1996) , (Al-Rahibani, 1994), (Al-Buhouti, 1996) .

قال ابن مفلح "وسأله مهنا عمن نزل الحجر أيشرب من مائها أو يعجن به؟ قال: لا, إلا من ضرورة, ولا يقيم بها" (Ibn Mufleh, 2003) .

وظاهر قوله "ولا يقيم بها" يقتضي المنع ولكن لم يأخذ به أحد من فقهاء الحنابلة، إلا ما نُقل عن الحارثي قوله: "فأما مساكن ثمود فلا تملك فيها لعدم دوام البكاء مع السكنى" (Al-Buhouti, 1996) .

وانتقده الخلوتي، بقوله: "وأما كلام الإقناع هنا ففيه ما فيه، فإنه فرق بين ديار عاد وثمود نقلا عن الحارثي بما هو ليس بلازم، تدبر". (Khaluti, 2011).

وقال بهذا القول: الخطابي (Al-Khattabi, 1988)، وابن حجر (Ibn Hajar, 1379) والعيني (Al-Ayni) وابن القيم (Ibn Al-Qayyim, 1994) واختارته هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية (Abhath hayyat kibar aleulama, 2007) .

**أدلة من أجاز إحياء المواقع الأثرية ومنها مواقع المعذبين:**

عموم النصوص الواردة في إحياء الأرض الموات، ومنها:

1. قال سبحانه وتعالى {هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا} [Hud:61] فقد أمرنا بعمارة ما نحتاج إليه بالزرع والبناء فلا تبقى الأرض التي نحتاج إليها معطلة (Al-Jassas, 1405H).
2. قول النبي عليه الصلاة والسلام: "من أحيا أرضا ميتة
3. فهي له" (Al-Tirmidhi, 1998), (Abu Dawod, W.D), (Al-Nasa'i, 1986), (Ahmad, 2001).

من حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه. وقال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح. (Al-Tirmidhi, 1998) .

فقد حث على إحياء وتعمير الأرض الموات.

4. قال رسول الله ﷺ: "عادي الأرض لله ورسوله، ثم لكم من بعد , ومن أحيا شيئا من موات الأرض فله رقبتها" رواه البيهقي مرفوعا بسند ضعيف (Al-Bayhaqi, 2003) .

وقوله "عادي الأرض" أي: الأرض القديمة التي ليس لها مالك، ونسبها إلى عاد للمبالغة في القدم. (Al-Sannani, 2011) .

فدلت النصوص على أن الأصل في الأرض غير المملوكة لأحد عدم المنع من تملكها، فمن أحيا أرضا وأعمرها فهو أحق بها، دون تخصيص لأرض أو بقعة بالمنع من ذلك.

ويمكن مناقشة هذه الأدلة:

بأنها عامة وجاء ما يخصصها ويخرج ديار المعذبين من أن يشملها الحكم العام، كما في حديث ابن عمر – رضي الله عنهما – الذي سيأتي ذكره في أدلة القول الثاني، ويبنى العام على الخاص. (Al-Zarkashi, 1992) .

**أدلة القائلين بمنع إحياء آثار المعذبين:**

الأماكن التي وقع عليها العذاب إنما ورد النهي عن دخولها عن النبي ﷺ عندما مر على الحجر في رجوعه من غزوة تبوك، ومرويات النهي:

1. عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "لا تدخلوا على هؤلاء القوم الذين عذبوا إلا أن تكونوا باكين فإن لم تكونوا باكين فلا تدخلوا عليهم فإني أخاف أن يصيبكم مثل ما أصابهم"..(Al-Bukhari, 1422H), (Muslim, 1954)
2. عن عبد العزيز بن الربيع بن سبرة، حدثني أبي، عن أبيه، عن جده، قال: "نزلنا الحجر في غزوة تبوك فقال النبي ﷺ: "من كان عمل من هذا الماء طعاما فليلقه" قال: فمنهم من عجن العجين ومنهم من حاس الحيس فألقوه". (Al-Tabarani), (Al-Hakim, 1990). (Al-Tahaawi, 1994). صححه الحاكم ووافقه الذهبي.

وقوله "حاس الحيس" الحيس: هو الطعام المتخذ من التمر والأقط والسمن. (Ibn al-Atheer, 1979) .

3. عن محمد بن أبي كبشة الأنماري، عن أبيه، قال: "لما كان في غزوة تبوك سارع ناس إلى أصحاب الحجر, فدخلوا عليهم, فبلغ ذلك رسول الله ﷺ فأمر فنودي: "إن الصلاة جامعة"، قال: فأتيته وهو ممسك ببعيره وهو يقول: "علام تدخلون على قوم غضب الله عليهم"؟ قال: فناداه رجل: تعجبا منهم يا رسول الله، فقال رسول الله ﷺ: "أفلا أنبئكم بما هو أعجب من ذلك؟ رجل من أنفسكم يحدثكم بما كان قبلكم وبما يكون بعدكم، استقيموا وسددوا، فإن الله لا يعبأ بعذابكم شيئا، وسيأتي الله بقوم لا يدفعون عن أنفسهم بشيء" (Ibn Abi Shaybah, 1409H), (Al-Tabarani), (Al-Dulabi, 2000), (Al-Bayhaqi, 1988) . من طريق المسعودي، عن إسماعيل بن أوسط عن محمد بن أبي كبشة عن أبيه به. ومحمد بن أبي كبشة: مقبول. (Ibn Hajar, 1986) . وإسماعيل بن أوسط قال عنه الذهبي "لا ينبغي أن يروى عنه، وثقه ابن معين وغيره". (Al Thahabi, 1963) .

وقال ابن حجر: "قال السَّاجِي: كان ضعيفًا". (Ibn Hajar, 2002) . والمسعودي: هو عبد الرحمن بن عبد الله بن عتبة الكوفي، صدوق اختلط بآخره. (Ibn Hajar, 1986) فهذا إسناد ضعيف ولا متابع له.

4. عن أبي الشموس البلوي رضي الله عنه قال: "كنت مع رسول الله ﷺ في غزوة تبوك فوجدنا رسول الله ﷺ قد نزلنا على بئر ثمود أو بئر حجر وقد استقينا وعجنا فأمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نهريق المياه ونطرح العجين وننفر وكنت حسيت حيسة لي فقلت يا رسول الله ألقمها راحلتي؟ قال: "ألقمها إياها)" فأهرقنا المياه وطرحنا العجين ونفرنا حتى نزلنا على بئر صالح".(Al-Tabarani, W.D) ,(Al- Asbahani, 1998), (Ibn Abi Asim, 1991) من طريق زياد بن نصر، نا سليم بن مطير، عن أبيه، حدثني أبو الشموس البلوي رضي الله عنه وإسناده ضعيف، ففيه سليم بن مطير وهو: لين الحديث. (Ibn Hajar, 1986) ووالده: مطير بن سليم وهو: مجهول الحال. (Ibn Hajar, 1986)

5. عن عبد الله بن قدامة بن صخر العقيلي قال: "زعم أبو ذر أنهم كانوا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة تبوك، فأتوا على واد، فقال لهم النبي ﷺ: "يا أيها الناس، إنكم بواد ملعون" فركب فرسه فدفع، ودفع الناس، ثم قال: "من كان قد اعتجن عجينة فليظفرها بعيره ، ومن كان طبخ قدرا فليكفأها". (Ibn Abi Dunya, 1996) وقال البزار: وهذا الحديث لا نعلمه يروى عن أبي ذر إلا بهذا الإسناد. (Al-Bazzar, 1988- 2009) وفيه عبد الله بن قدامة وهو مجهول. قال الهيثمي: "رواه البزار، وفيه عبد الله بن قدامة بن صخر ولم أعرفه، وبقية رجاله وثقوا". فإسناده ضعيف. (Al-Haythami, 1994) (Al-Tahaawi, 1994) .(Al-Bazzar, 1988- 2009)

6. عن عبد الله السعدي قال: أن رسول الله ﷺ أتى على مساكن ثمود فقال: "اخرجوا اخرجوا، فإنه واد ملعون؛ خشية أن لا تخرجوا حتى يصيبكم كذا وكذا". ,(Ibn Abi Shaybah, 1997) (Ibn Abi Asim, 1991), (Ibn Abi Dunya, 1996) وفيه عبد الله بن قدامة وهو مجهول. فهو إسناد ضعيف. (Al-Haythami, 1994)

7. عن أبي أمامة قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إذا مررتم على أرض قد أهلك أهلها فاعدوا السير". (Al-Tabarani, W.D) من طريق جهور بن سفيان أبو الحارث الجرموزي، ثنا أبي، ثنا أبو غالب به.

وإسناده ضعيف، ففيه سفيان بن الحارث وهو مجهول. وفيه أبو غالب صاحب أبي أمامة واسمه حزور: مختلف فيه، قال ابن حبان: "منكر الحديث على قلته لا يجوز الاحتجاج به إلا فيما يوافق الثقات" (Ibn Habban, 1396H)

8. عن سمرة بن جندب، قال: "إن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهانا يوم ورد حجر ثمود على ركية عند جانب المدينة أن نشرب منها، أو نسقي بها، ونهى أن نولج بيوتهم، ونبأنا أن ولد الناقة ارتقى في قارة سمعت الناس يدعونها كنانة، وأن أثـــر ولـد الناقة مبين في قبلهـــا". (Al-Tabarani, Al-Bazzar, 1988- 2009) من طريق جعفر بن سعد بن سمرة، قال: حدثني خبيب بن سليمان بن سمرة، عن أبيه سليمان بن سمرة عن سمرة بن جندب به. وإسناده ضعيف، فهو مسلسل بالضعفاء.

9. عن أبي هريرة، قال: "كان النبيُّ – صلى الله عليه وسلم – إذا مر بالحجر غطى وجهه وأسرعَ السَّـــيرَ، وقال: "لا تدخلـــوا على قوم غضِب اللهُ عليهم مخافةَ أن يُصيبكم ما أصـــابهم". (Al-Jarjani, 1997) وفيه: عبّاد بن جُوَيرية، كذّبه أحمد، وتركه غيره. (Ibn Hajar, 2002)

وجه الدلالة من النصوص السابقة:

غطى النبي صلى الله عليه وسلم رأسه وأسرع السير واجتاز الوادي ونهى عن دخول مساكنهم إلا على وجه البكاء والاعتبار خشية أن يصيبنا ما أصابهم، وأخبر أنه واد ملعون، ونهى عن الانتفاع بآبارهم:

فدل على المنع من دخول مساكنهم إلا للاعتبار، ومن باب أولى المنع من السكن في مساكنهم. ودل على المنع من الانتفاع بآبارهم وهذا المنع لا يقتصر على الآبار بل يشمل أنواع الانتفاع بأرض المعذبين إذ لا مخصص.

ففي إحياء آثارهم وجعلها مزارا سياحيا مخالفة لذلك، ومن الإحياء السكن وزيارتها، والحال أن الزائر لها – إلا ما شاء الله – يأتي للتعجب والفخر بما صنع الأولون لا للبكاء والاعتبار، والمقيم بهذه الأماكن لا يمكنه أن يكون دائما باكيا وقد نهي أن يدخل دورهم إلا على هذه الصفة.

**علة المنع من إحياء ديار المعذبين**

دلت النصوص السابقة على علل في المنع من دخولها إلا على وجه الاعتبار، وهي:

1- أنها ديار المعذبين

دليله: حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا تدخلوا على هؤلاء القوم الذين عذبوا" (سبق تخريجه ص 13)، فالمنهي عنه: الدخول على القوم المعذبين، وهذا الوصف لو لم يكن للتعليل لكان لغوا، فهو إيماء إلى العلة (Al-Zarkashi, 1992) .

**المناقشة:**

ما من قرية إلا وقد عذبها الله سبحانه وتعالى أو أهلكها {وَإِنْ مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا نَحْنُ مُهْلِكُوهَا قَبْلَ يَوْمِ الْقِيَامَةِ أَوْ مُعَذِّبُوهَا عَذَابًا شَدِيدًا} [Al Isra:58]، وعذاب الله للأمم منوع فمنه ما يكون بعذاب مستأصل كما حصل لعاد وثمود، ومنه ما يكون لأقوام مخصوصين كما حصل لفرعون وجنوده، وقد يعذب الله المشركين أو المؤمنين إذا خالفوا أمره، وقد يكون بآية من عند الله وقد يكون بيد المؤمنين {قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ} [Al Tawbah:14]، فلا يمكن أن يكون مجرد وقوع العذاب علة لهذا الحكم، إذ يلزم منه المنع من أكثر الأرض، ولا يمكن ذلك.

**2- أنها ديار الظالمين**

دليله: حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا" (سبق تخريجه ص 13) فنهى عن دخول مساكن الظالمين، فقيد المساكن بهذا الوصف، فدل إيماء على أن العلة كونها مساكن الظالمين.

**المناقشة:**

الظلم، وضع الشيء في غير موضعه (Ibn Fares, 1979) .

ويوصف به المسلم والمشرك، وأعظم الظلم: الشرك بالله عز وجل، وديار المشركين هي ديار الظالمين، ويجوز غزوها والسكن فيها بلا خلاف.

**3- أنها ديار قوم غضب الله عليهم**

دليله: حديث محمد بن أبي كبشة الأنماري، عن أبيه، قال: "لما كان في غزوة تبوك سارع ناس إلى أصحاب الحجر، فدخلوا عليهم, فبلغ ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم فأمر فنودي: "إن الصلاة جامعة"، قال: فأتيته وهو ممسك ببعيره وهو يقول: "علام تدخلون على قوم غضب الله عليهم"؟ (سبق تخريجه ص 13)

وعن أبي هريرة، قال: كان النبيُّ – صلى الله عليه وسلم – إذا مر بالحجر غطى وجهه وأسرعَ السَّيرَ، وقال: "لا تدخلوا على قوم غضِب اللهُ عليهم (سبق تخريجه ص 16)

فوصف أصحاب المساكن المنهي عن دخولها بأنهم قوم غضب الله عليهم، فلو لم يكن هذا الوصف للتعليل لكان عبثا، فدل على العلة إيماء.

المناقشة:

المشركون مغضوب عليهم ويصدق على ديارهم أنها ديار المغضوب عليهم، ومنهم اليهود الذين نهينا عن موالاتهم {يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَوَلَّوْا قَوْمًا غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ} [Al Mumtahinah:13] وقد فتح النبي ﷺ ديارهم وأذن في الإقامة والانتفاع بها.

4- أنها ديار ملعونة

دليله: قول النبي صلى الله عليه وسلم: "يا أيها الناس، إنكم بواد ملعون" (سبق تخريجه ص15)

وحديث عبد الله السعدي قال: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتى على مساكن ثمود فقال: "اخرجوا اخرجوا، فإنه واد ملعون" (سبق تخريجه ص15 ، الحديث رقم 6). فقد نص على العلة بأنه واد ملعون.

**المناقشة:**

لا تصح هذه النصوص، وقد ذكر الله أقواما ملعونون {لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ} [ Al Ma'idah:78] ولم يؤثر هذا اللعن في ديارهم، فيجوز السكن فيها والانتفاع بها، وقد لعن الله الكافرين عموما {إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا} [Al Ahzab:64] وأكثر أهل الأرض من الكفار.

**5- أن الله تعالى قد أهلك أهلها**

دليله: حديث أبي أمامة قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "إذا مررتم على أرض قد أهلك أهلها فاعدوا السير" (سبق تخريجه ص 15) وظاهر النص أن الحكم ليس لكل أرض وإنما التي قد أهلك أهلها وهذا الوصف لو لم يكن للتعليل لكان عبثا، فدل إيماء على العلة.

**المناقشة:**

الحديث ضعيف، والإهلاك لأهلها يحتمل أمرين:

الأول: أن يكون إهلاكا لبعضهم، كما حدث لفرعون وجنوده {كَدَأْبِ آلِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللَّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ} [Al 'Imran:11] وكما حدث لقارون {فَخَسَفْنَا بِهِ وَبِدَارِهِ الْأَرْضَ} [Al Qasas:81]، ولم ينبه على عدم جواز السكن أو الإحياء لهذه الأرض التي

وقع عليها عذاب، فلا يصح أن يكون علة يؤخذ منه الحكم بمنع الإحياء لأن الديار لا تسلم من وقوع إهلاك من الله لأهلها.

الثاني: أن يكون إهلاكا مستأصلا لأهل الديار، وهو العذاب الذي يقع آية من الله سبحانه وتعالى، كما حدث لقوم نوح وعاد وثمود وقوم لـــوط، ولم تبق منهم باقية {فَهَلْ تَرَى لَهُمْ مِنْ بَاقِيَةٍ} [Al Haqqah:8].

وهو الراجح؛

لأن الإهلاك للظالمين: قد يكون بعذاب جزئي لأقوام مخصوصين كما حصل لفرعون وقارون، والعذاب الذي وقع عليهم لم يؤثر في أماكنهم من المنع من السكن أو الإقامة بمواقعهم، بل قال الله تعالى: {فَأَخْرَجْنَاهُمْ مِنْ جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ (57) وَكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ (58) كَذَلِكَ وَأَوْرَثْنَاهَا بَنِي إِسْرَائِيلَ} [Al Shu‘ara:57-59] {وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ} [Al A‘raf:137].

وقد يكون إهلاك الكفار بالقتال فهو من عذاب الله لهم {قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنْصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ} [Al Tawbah:14] وهو من نصر الله للمؤمنين، ولا أثر له في المنع من السكن أو الإقامة بمواقعهم.

وقد يكون الإهلاك من الله تعالى آية بعذاب مستأصل، كما حصل لعاد وثمود.

والإهلاك بالعذاب المستأصل للكفار لا يكون إلا بعد إخراج الله لمؤمنين ثم إهلاك من فيها من الظالمين ولا تسكن من بعدهم، فلا نعلم أن أحدا سكن أرضا عُذبت عذابا مستأصلا كما قال سبحانه وتعالى {فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلًا وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ} [Al Qasas:58] ووصفهـــا الله سبحانه بأنها خاوية {فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُـــوا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} [Al Naml:52].

وهذا التعليل هو الذي يمكن أن تجتمع فيه العلل السابقة، فهي ديار الظالمين من المشركين الذين غضب الله عليهم ولعنهم وأنزل عليهم عذابا مستأصلا فأهلكهم جميعهم.

ولكن يردُ على القول الثاني بهذا الاستدلال عدة اعتراضات:

**الاعتراض الأول:**

أن المنع من السكن والانتفاع بالأرض بإحيائها يعارض ظاهر قول الله تعالى { وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ (13) وَلَنُسْكِنَنَّكُمُ الْأَرْضَ مِنْ بَعْدِهِمْ ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وَخَافَ وَعِيدِ} [Ibrahim:13-14] فوعد الله المؤمنين بإهلاك أعدائهم وأن يسكنهم أرض الظالمين بعد ذلك. (لم أجد أحدا من أهل التفسير أو أهل الحديث أشار إلى نص يعارض ما جاء عن النبي ﷺ في النهي عن دخول ديار المعذبين.

ومن المعاصرين من ذكر ذلك وهو (Al – Mahmoud, W.D) وبحثه منشور على الإنترنت في موقع الشيخ نفسه: http://www.ibn-mahmoud.com/books/1817/4–حجر–ثمود–ليس–حجر–ا–محجور–ا وقام بالرد عليها: (Al-Tarhouni, 1987) .

**ويجاب عنه:**

ما جاء في كتاب الله من وعود بتوريث الأرض للمؤمنين والنصر على أعداء الله الكافرين: إنما جاءت لنبي الله موسى عليه السلام ومن جاء بعده من الأنبياء {وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ} [Al Anbiya:105] والزبور هو كتاب داود عليه السلام والذكر قبله وهو كتاب موسى عليه السلام (Ibn juzzy, 1416 H)، وما جاء من وعد للمؤمنين من أتباع نبينا محمد عليه الصلاة والسلام {وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ} [Al Nur:55] .

وسبب ذلك أن العذاب المستأصل بدأ من قوم نوح إلى ما قبل موسى عليه السلام، ومنذ عهد موسى شرع الله الجهاد يعذب الله الكافرين بأيدي المؤمنين، وإن كان من عذاب فهو لأناس معينين ولا يكون مستأصلا لجميع القوم كما حدث لفرعون ومن معه.

ودليله ما روي عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، عن رسول الله ﷺ قال: "ما أهلك الله قوما ولا قرنا ولا أمة ولا أهل قرية منذ أنزل التوراة على وجه الأرض بعذاب من السماء غير أهل القرية التي مسخت قردة ألم تر إلى قوله تعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ مِنْ بَعْدِ مَا أَهْلَكْنَا الْقُرُونَ الْأُولَى بَصَائِرَ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةً لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (43)} [Al Qasas:43] رواه الحاكم (Al-Hakim, 1990) وقال: صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه ووافقه الذهبي.

وانظر: (Al-Albani, 2002). وانظر: (Ibn Taymiyyah, 2000), (Ibn Katheer,1999).

وقال سبحانه وتعالى: { إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ} [Al Tawbah:111].

فأخبر أن هذا الوعد في التوراة والإنجيل والقرآن، ولم يذكر ذلك في الكتب السابقة، ففيه إشارة إلى أن الجهاد بدأ في عهد موسى عليه السلام. ولا نعلم أن نبيا قبله قد جاهد قومه، وإنما هي الدعوة والصبر عليهم.

وأيضا:

قيل بأن الخطاب صادر من قريش { وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا} وهم كفار قريش {لِرُسُلِهِمْ} والمقصود به: محمد ﷺ، ويؤيده أنه لا يعرف أن نبياً من الأنبياء السابقين سكن أرض مكذبيه بعد إهلاكها (Ibn Ashour, 1984) وعلى هذا المعنى لا تعارض بين الآية ونهي النبي صلى الله عليه وسلم.

**ولكن يجاب عنه:**

بأن هذا خطاب الكفار للرسل وقد ذكر الله سبحانه وتعالى خطاب قوم شعيب {قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا مِنْ قَوْمِهِ لَنُخْرِجَنَّكَ يَا شُعَيْبُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَكَ مِنْ قَرْيَتِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا قَالَ أَوَلَوْ كُنَّا كَارِهِينَ} [Al A'raf:88].

وأيضا يحتمل أن يقال إذا كان هناك تعارض: أن هذه الآية مكية والنهي جاء متأخرا بسنة النبي صلى الله عليه وسلم والسنة تنسخ القرآن.

ويرد عليه:

1. أن السنة التي نقلت بطريق الآحاد لا تنسخ القرآن (Al-Zarkashi, 1992).
2. وأيضا فإن ما جاء هو من خبر الله سبحانه ووعده للمؤمنين، والأخبار لا يدخلها النسخ (Al-Zarkashi, 1992) .

والنسخ لا يكون إلا مع التعارض، ولا تعارض إذا قيل بأن المراد هو الوعظ وتثبيت خشية الله في قلوب الصحابة.

**الاعتراض الثاني:**

إذا كان السكن والانتفاع بالأرض التي نزل عليها العذاب ممنوعا فلماذا لم يرد تحديد الأماكن الممنوعة والتحذير منها، وقد قال سبحانه وتعالى {وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا مَا حَوْلَكُمْ مِنَ

الْقُرَى} [Al Alhqaf:27] ومنها في اليمن ما حدث لقوم سبأ، فلماذا لم يبين النبي الحكم لأهل اليمن ولا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة؟

ويجاب عنه:

أن هذه الديار في عهدهم لا تخفى عليهم وهي معلومة لهم فلا حاجة لتحديد مكانها، ومثله ما جاء في كتاب الله من الحديث عن الأمم الماضية فلم يرد أن أحدا منهم سأل عن موضع تلك الديار فهي معلومة في أذهانهم، والله سبحانه يخاطبهم بما يعلمون كما جاء في كتابه {وَلَقَدْ أَتَوْا عَلَى الْقَرْيَةِ الَّتِي أُمْطِرَتْ مَطَرَ السَّوْءِ أَفَلَمْ يَكُونُوا يَرَوْنَهَا بَلْ كَانُوا لَا يَرْجُونَ نُشُورًا} [Al Furqan:40]، {وَإِنَّكُمْ لَتَمُرُّونَ عَلَيْهِمْ مُصْبِحِينَ } [Al Saffat:137].

**الاعتراض الثالث:**

أن جميع القرى في الأرض قد أُهلكت أو عذبت {وَإِنْ مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا نَحْنُ مُهْلِكُوهَا قَبْلَ يَوْمِ الْقِيَامَةِ أَوْ مُعَذِّبُوهَا عَذَابًا شَدِيدًا كَانَ ذَلِكَ فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا} [Al Isra:58] ولم يستثن الله سبحانه إلا قوم يونس عليه السلام {فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا آمَنُوا كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ} [Yunus:98] وأيضا فإن الله في زمن نوح عليه السلام أغرق الأرض كلها فهي كلها موضع عذاب، فلو كان له أثر بالمنع من السكنى لبينته الشريعة غاية البيان.

**ويجاب عنه:**

أن المراد بقوله تعالى {وَإِنْ مِنْ قَرْيَةٍ} الخصوص، وهي القرى الكافرة التي تعاند الرسل (Abu al-Saud, W.D) وهذا وعد من الله لمن لم يؤمن بالرسل ويعاندهم وليس خبرا بأن الله أهلك جميع القرى.

ثم إن الله سبحانه وعد بإهلاكهم أو عذابهم، وحُمل الإهلاك: على العذاب المستأصل، والعذاب: على بقية أنواع العذاب (Al-Harari, 2001) فالوعيد غير مقتصر على الهلاك المستأصل.

والديار المقصودة بالمنع هي الديار التي نزل عليها عذاب مستأصل.

وأما ما حدث من إغراق الأرض فيحتمل أن الله سبحانه أغرق فقط الأرض التي فيها قوم نوح وهم في موضع واحد. ويحتمل أن الله أغرق الأرض كلها، وعلى كلٍّ فالمعتبر بالمنع ديار الظالمين من قوم نوح، لا كل الأرض.

**الاعتراض الرابع:**

أن الفقهاء لم يعملوا بهذا النهي، ولو كان معمولا به لأثر في مسألتنا وفي أبواب الفقه فمن المسائل التي يمكن أن يؤثر فيها العمل بحديث النهي عن دخول ديار الظالمين:

1- في باب الطهارة: لم يقل أحد من فقهاء المذاهب الأربعة بالمنع من الوضوء من آبار ديار المعذبين أو شربها.

**ويجاب عنه:**

بأن حكم الوضوء من مياه ديار المعذبين منصوص عليه في كتب الفقهاء.

فهو مكروه كراهة تنزيهية عند الحنفية (Ibn Abdeen, 1992)، والشافعية (Dumairi, 2004) ، ومحرم عند المالكية (Hattab, 1992) ، والحنابلة (Al-Buhouti, 1993).

**الرد:**

لم يقل بموجب النص إلا المحدثون وخصوصا شُراح الصحيح.

فأما الحنفية: فالمسألة غير معروفة عندهم ولم يذكرها إلا ابن عابدين وقال عن القول بالكراهة: "وإن لم أره لأحد من أئمتنا"، وعلة القول عنده: مراعاة الخلاف (Ibn Abdeen, 1992)

وأما المالكية: فلا يعرف هذا القول عند أحد من المتقدمين، ولم يقل بالمنع إلا ابن العربي (Ibn Al-Arabi, 2003) وانظر: (Alzargany, 2002). وأخذ عنه ابن فرحون. (Hattab, 1992) .

ومثل الوضوء: التيمم بتراب المعذبين فالمذهب الجواز خلافا لابن العربي (Dasoki) .

وأما الشافعية: فلم يقل بالمنع إلا الإمام النووي باجتهاده (Al-Nawawi) وعنه نُقل المذهب.

وأما الحنابلة: فالمتقدمون على الإباحة (Al-Mardawi) . وانتقدهم ابن مفلح في (Ibn Mufleh, 2003) . ثم قال المتأخرون بالمنع (Al-Buhouti, 1993) .

**ويجاب عنه:**

بأن عدم ذكر المسألة في كتب الفقه لا يعني عدم القول بها، ومن جاء بعد المحدثين من الفقهاء اعتمدوا قولهم وهم أدرى بمذاهبهم.

2- وفي مسائل الصلاة: مواضع العذاب لم تُذكر من ضمن مواضع النهي عن الصلاة فيها.

بل حتى مقبرة المشركين تصح الصلاة فيها إلا عند الحنابلة (عند الحنابلة: الصلاة محرمة وفي صحتها روايتان: والمذهب عدم الصحة. انظر: (Al-Mardawi, 1999), (Ibn Abdeen,

.(Al-Nawawi, 1991), (Hattab, 1992), (1992 بل مقبرة المشـــركين يجوز تحويلهـــا إلى مسجـــد بعد نبشـها وهي موضع عـــذاب. (Al-Bukhari, 1422H), (Ibn Rajab, 1996)

**ويجاب عنه:**

أما كون مواضع العذاب لم تذكر في مواضع النهي عن الصلاة فيها؛ فلأن مواضع العذاب غير منهي عن دخولها بالكلية، فيجوز دخولها في حال البكاء للاعتبار.

بل إن من العلماء من يفهم من حديث ابن عمر إباحة الصلاة فيها لأن الصلاة موضع بكاء وتضرع. (Ibn Hajar, 1379), (Ibn Al-Arabi, 2007) .

والنهي عن الدخول لا يخص الصلاة بخلاف ما جاء من النهي عن الصلاة في المقبرة مثلا فقد جاء خاصا بالصلاة (Ibn Rajab, 1996) .

وقد ذكر الفقهاء حكم الصلاة في موضع العذاب في كتبهم: فحكمها الكراهة مع الصحة عند الشافعية (AlHittami, 1983) والحنابلة (Al-Buhouti, 1996)

وقال بحرمة الصلاة في ديار المعذبين: ابن تيمية (Ibn Taymiyyah, 1997) وابن العربي في أحكام القرآن (Ibn Al-Arabi, 2003) وأجازها في المسالك (Ibn Al-Arabi, 2007)

**وأما صحة الصلاة في المقبرة:**

فهي صحيحة ولكن مع الكراهـــة عند الحنفية (Ibn Abdeen, 1992) والمالكـــية (Hattab, 1992) والشافعية (Al-Nawawi, 1991) . وعند الحنابلة: لا تصح مع التحريـــم (Al-Mardawi) .

**الرد:**

قولهم بالكراهة أو المنع ليس لأجل كونها محل عذاب للمشركين بل لعلة أخرى اختلفوا في تحديدها، فقيل: لأجل النجاسة، وقيل سدا لذريعة الشرك، وقيل لأنه تشبه بالمشركين، وقيل العلة تعبدية (Ibn Abdeen, 1992), (Hattab, 1992), (Al-Nawawi, W.D), (Al-Mardawi, 1999).

ويجاب عنه:

بأن كون الفقهاء لم يعملوا بالمنع في هذه المسائل ليس لأن الحديث غير معمول به، بل لأنه غير وارد على هذه المسائل، فالنص الذي جاء بالمنع من الدخول لمواضع العذاب إنما المقصود به كما سبق: المواضع التي نزل عليها عذاب مستأصل من الله عز وجل، أما هذه المواضع فليست كذلك، فلا يرد عليها النص.

3- وفي الزكاة: قال النبي صلى الله عليه وسلم "في الركاز الخُمس" (Al-Bukhari, 1422H), (Muslim, 1954).

والركاز: هو ما وجد من دفن الجاهلية ولا أثر لكونهم معذبين أو غير معذبين، وقبور الكفار محل عذاب لهم ويجوز نبشها واستخراج ما فيها. (Ibn Abdeen, 1992), (Ibn Shas, 2003), (Al-Nawawi, 1991), (Al-Mardawi, 1999).

**ويجاب عنه:**

بأن النهي غير وارد على أموال المشركين وإنما على مساكنهم التي أنزل الله عليها اللعنة والعذاب.

وقد قال المالكية بكراهة نبش قبور المشركين لطلب ما فيها كراهة تنزيهية.

واختلفوا في العلة، فقالوا: خشية أن تكون موضع عذاب، أو أن يصادف قبر نبي أو ولي أو لأن ترابهم نجس (Al-Nawawi), (Al-Qarafi, 1994), (Alzargany, 2002) .

وقد ورد أن النبي ﷺ مر على قبر أبي رغال وأخبر أنه من ثمود وقال: "وكان بهذا الحرم يدفع عنه، فلما خرج أصابته النقمة التي أصابت قومه بهذا المكان، فدفن فيه، وآية ذلك أنه دفن معه غصن من ذهب، إن أنتم نبشتم عنه أصبتموه معه، فابتدره الناس فاستخرجوا الغصن" (Abu Dawod).

وهو حديث ضعيف، ففيه بجير بن أبي بجير : مجهول. (Ibn Hajar, 1986).

واستدل به الفقهاء على جواز نبش قبور المشركين واستخراج ما فيها. (Al-Qarafi, 1994), (Al-Nawawi, 1991).

**الاعتراض الخامس:**

أن النبي ﷺ تشائم من هذا المكان لأسباب حدثت فيه – واستعمل لفظ التشاؤم: المهلب بن أبي صفرة شارح صحيح البخاري – وذكر أن سببه النوم عن صلاة الفجر. وكتابه مخطوط، ونقل العبارة العيني (Al-Ayni) .

ونحن نذكر ما يحتمل أن يكون سببا، فمنها:

أن النبي ﷺ وأصحابه ناموا عن صلاة الفجر ولم يستيقظوا إلا بعد خروج وقتها فقضوها في الضحى (Al-Tabarani, W.D) عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنه.

وقال الهيثمي: "رواه الطبراني في الكبير ورجاله رجال الصحيح خلا شيخ الطبراني". (Al-Haythami, 1994).

فالإسناد ضعيف لأجل جهالة شيخ الطبراني إسماعيل بن الحسن الخفاف المصري، فلم أجد له ترجمة، وقد تفرد به.

وتسارع بعض الصحابة لرؤية مساكن ثمود تعجبا منها، وهي أول بلد عذبها الله يمرون عليها، والواجب على المؤمنين إذا كانوا مع رسول الله في أمر جامع أن لا يذهبوا حتى يستأذنوه.

تخلف بعض الصحابة (Al-Salhi, 1993) والمنافقين عن غزوة تبوك، وقام المنافقون بالتثبيط عنها (Ibn Hisham, 1955).

وكان المنافقون الذين ساروا مع النبي يُرجِفون بالجيش (Al-Salhi, 1993).

وعندما دعا النبي ﷺ بالغيث والمطر فأنزل الله المطر، قال أحدهم: سحابة مارة! (Al-Salhi, 1993).

أنهم وهم في طريقهم ضاعت ناقة النبي ﷺ وتحدث بعض المنافقين بلمز النبي كيف لا يعلم مكان ناقته؟ (Al-Salhi, 1993).

فنهاهم عن دخول الحجر وعظاً لهم، ودعاهم لاستحضار الخشية وتذكر عذاب الله الذي ينزل بسبب المعصية (Al – Mahmoud, W.D).

**ويجاب عنه:**

بأن النبي عليه الصلاة والسلام لا ينطق عن الهوى وما صدر عنه فالأصل فيه أنه للتشريع ما لم يدل دليل على غير ذلك. وأما نوم النبي ﷺ عن صلاة الفجر فقد روي أنه بعد رجوعه من خيبر، وروي أنه في زمن الحديبية، وروي أنه في حنين، وروي أنه بطريق مكة، وروي أنه في غزوة الأمراء، كما روي أنه في تبوك (Ibn Hajar, 1379) . وأصحها أنها كانت بعد الرجوع من خيبر (Al-Ayni, 1999)، على قول من يرى أن القصة واحدة وهو ابن عبد البر (Abd Albar, 1387H)، ومن العلماء من يرى أنها تعددت ومنهم ابن العربي كما في القبس (Ibn al-Arabi, 1992) .

ثم إن الرواية التي عينت الحادثة بأنها في غزوة تبوك: ضعيفة (سبق تخريجها ص 27)، ولم تحدد ذلك بديار ثمود، ويحتمل أنها حدثت بعد ديار ثمود أو قبلها. وجعلها الواقدي بعد رجوعهم من تبوك (Al-Bayhaqi, 1988) وفي الرجوع لم يدخلوا ديار ثمود.

ومن هدي النبي ﷺ التيسير لا التعسير ويظهر ذلك في حادثة النوم عن صلاة الفجر فقد بين النبي لهم أن لا إثم عليهم، ومن فاتته الصلاة يصليها إذا ذكرها، فقال النبي ﷺ "لا ضير، ارتحلوا" (Al-Bukhari, 1422H).

حتى قال ابن عباس رضي الله عنه: "ما تسرني الدنيا وما فيها بها" (Ahmad, 2001). يعني الرخصة وعدم الإثم في النوم عن الصلاة لمن لم يفرط.

وأما تسارع الصحابة لدخول مساكن المعذبين فهي أيضا رواية ضعيفة (سبق تخريجه في ص (14) من حديث ابن أبي كبشة)، وعلى التسليم بأنها صحيحة فالمقام مقام بيان للأحكام الشرعية ولا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة، وليس التشريع عقوبة لهم.

أما تخلف الصحابة والمنافقين، فهي معصية وضررها على أصحابها، وغزوات النبي كثيرة وقد تخلف عن بعضها المنافقون كما حدث في أحد، ولا يمكن أن يشرع النبي صلى الله عليه وسلم حكما تتعطل منه كثير من الأراضي لأجل عصيان أفراد من الأمة.

وأما ما قام به المنافقون من تثبيط وإرجاف بالجيش وهمز ولمز بالنبي ﷺ فهو دأبهم ولا ينفع فيهم موعظة، ولا يلتزمون بحكم النبي ﷺ ، فكيف يكون المنافقون هم المذنبون ويصدر النبي حكما للصحابة الممتثلين بأمره المجاهدين تحت رايته.

ثم إن هذه الغزوة كانت في زمن صعب وسماها الله سبحانه {العسرة} ، وكانت في شدة من الحر، وفي مواجهة أعداء أشداء، وكان الماء شحيحا في سفرهم، حتى كادت أعناقهم تنقطع من العطش (Al-Salhi, 1993)، فلما وصلوا مياه ديار ثمود: نهاهم النبي ﷺ عن استعماله وحالهم من الضرر والجهد ما يبيح لهم ذلك! فدل هذا على أن النبي ﷺ قصد التشريع بالنهي عن دخول أرض المعذبين والشرب من مياههم.

**الاعتراض السادس:**

قال تعالى{وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى} [Al Isra:15] فكيف يعذبنا الله ولم نظلم ولا ذنب لنا لأجل مرورنا بدار الظالمين الذين قد أهلكهم الله سبحانه؟

**ذكر العلماء عدة أجوبة منها:**

أن قول الله تعالى {وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى}: محمول على عذاب يوم القيامة، وأما في الدنيا {وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً} [Al Anfal:25] فتصيب الظالم وغير الظالم (Al-Ayni, 1999)

- أن في ترك التضرع في المقام الذي يجب فيه التضرع: ظلمٌ، فلا نسلم أنه ليـــس بظالم (Al-Ayni, 1999)
- ومن مر بها ولم يتفكر ويتعظ دل ذلك على قساوة قلبه، ومن هذا حاله لا يأمن أن يعمل مثل أعمالهم فيصيبه ما أصابهم. (Ibn Hajar, 1379).

**الاعتراض السابع:**

أن الذم والمدح إنما يرد على الإنسان وما يعمله، والأرض شاهدة عليه، فيجوز تحويل أماكن الكفر إلى أماكن طاعة ولا أثر للكفر والمعاصي على الأرض، فالأماكن التي نزل عليها العذاب كانت بسبب أعمال أهلها، فلو عُمرت بالإيمان لاختلف الحكم.

**فمن ذلك:**

أمـــر النبي ﷺ عثمان بن أبي العاص "أن يجعل مســـجد الطائف حيث كان طواغيتهم" .(Abu Dawod) وإسناده ضعيف لجهالة محمد بن عبد الله بن عياض (Al Thahabi, 1963). أمر النبي ﷺ أهل اليمامة أن يتخذوا مكان كنيستهم مسجدا (Al-Nasa'i, 1986). وحسنه الزيلعي (Alzeley, 1997) . وهي أماكن كفر وسخط. وموضع مسجد النبي ﷺ في المدينة كان فيه قبور للمشركين فنبشت وبني المسجد عليها .(Al-Bukhari, 1422H) وقبور المشركين موضع عذاب.

**ويجاب عنه:**

بأننا نقول بموجب هذا الاعتراض وأنه الأصل، ولكن قد يخص الشارع بعض المواضع بأحكام، ومن ذلك: المنع من الصلاة في المقبرة والحمام، كما جاء عن النبي ﷺ: "الأرض كلها مسجد إلا الحمام والمقبرة" (Al-Tirmidhi, 1998).

والمنع من التقرب إلى الله بالذبح في مكان كان يذبح فيه لغير الله أو كان فيه عيد من أعياد الجاهلية، فقد روى ثابت بن الضحاك، قال: نذر رجل على عهد رسول الله ﷺ، أن ينحر إبلا بِبُوانة، فأتى النبي ﷺ، فقال: إني نذرت أن أنحر إبلا ببوانة، فقال النبي ﷺ: هل كان فيها وثن من أوثان الجاهلية يعبد؟ قالوا: لا، قال: هل كان فيها عيد من أعيادهم؟ قالوا: لا، قال رسول الله ﷺ: "أوف بنذرك، فإنه لا وفاء لنذر في معصية الله، ولا فيما لا يملك ابن آدم" (Abu Dawod, W.D). وصححه ابن الملقن (Ibn- Almulgin, 2004). وبوانة: هضبة وراء ينبع قريبة من ســـاحل البحر. (Al-Hamawim 1995).

ومن هذه المواضع: مساكن الظالمين، فقد جاء النهي خاصا بها، ولا معارض لها إلا ما جاء من عموم الإذن بإحياء الموات، والخاص مقدم على العام.

**الاعتراض الثامن:**

أن هذا النهي يحتمل أن يكون خاصا بديار ثمود ولا يقاس عليه غيره، فقد كان سبب النهي أنهم مروا على ديار ثمود فنهاهم النبي عن دخولها إلا باكين.

**ويجاب عنه:**

بأن الحديث ورد بلفظ يدل على العموم" لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا أنفسهم" فاستخدم لفظ الجمع (مساكن)، و (الذين) التي من أدوات العموم، فدل على أن النهي يعم جميع مساكن الذين ظلموا أنفسهم، وورود العام على سبب خاص لا يقدح في عمومه (Al-Zarkashi, 1998).

**ويناقش:**

بأن العموم غير مراد، فإن لفظ (الذين ظلموا أنفسهم) يعم جميع من ظلم نفسه، ولا يقول به أحد، لأن ظلم النفس يشمل حتى المعصية، وكل بني آدم خطاء، فعلى هذا نُمنع من دخول جميع المساكن.

ولكنه خُصص بالذين عذبوا بعذاب مستأصل، فقد ضعفت قوة العموم بدخول التخصيص عليه، فما الذي يمنع من جعل النص خاصا بديار ثمود؟

**ويجاب عنه:**

أولا: ورد الحديث بلفظ آخر (لا تدخلوا مساكن الذين عذبوا) فقد بين هذا اللفظ أن المراد بالذين ظلموا أنفسهم: الذين عذبوا منهم.

ثانيا: ولفظ الذين عذبوا عام أيضا يشمل جميع المعذبين، والعذاب على أنواع كما سبق، ولو حملناه على عمومه لتعارض مع ما دل عليه القرآن والسنة من توريث الأرض للمؤمنين والنصر على أعداء الله الكافرين ومنه قوله تعالى: {وَأَوْرَثَكُمْ أَرْضَهُمْ وَدِيَارَهُمْ} [Al Ahzab:27]، فوجب الجمع بين النصوص: بحمل النص على الأقوام الذين ظلموا أنفسهم فعذبوا بعذاب مستأصل.

والذي يمنع من جعله خاصا بديار ثمود: أن الشريعة لا تفرق بين المتماثلات، فالدار التي نزل عليها عذاب مستأصل يمنع من سكناها، كما هو الحال في المنع من سكن ديار ثمود لأن الله أنزل عليها عذابا مستأصلا.

**الترجيح:**

أما ما يتعلق بالمواقع الأثرية التي لا نعلم أنه نزل عليها عذاب:

فيشرع إحياؤها والانتفاع بها ولم أجد من خالف في ذلك (Al-Ayni, 2000), (Al-Qarafi, 1994), (Al-Sherbini, 1994), (Al-Buhouti, 1993) فقد دلت النصوص على مشروعية إحياء الموات ومن الموات: آثار الأمم السابقة التي لا نعلم أنها قد عذبت.

**وأما ما يتعلق بالمواقع الأثرية التي نزل عليها العذاب:**

فيرى الباحث: أن الحكم في هذه المسألة له عدة احتمالات:

الاحتمال الأول: أن الحكم بالمنع من دخولها إلا على وجه الاعتبار والذي يترتب عليه: المنع من السكن فيها ومن الانتفاع بأرضها: خاص بديار ثمود ولا يلحق بها غيرها.

ووجه ذلك:

- أن هذا الحكم مما تعم به البلوى في زمن النبي صلى الله عليه وسلم ولم يأت إلا بطريق الآحاد، ولا يعرف قائل من الصحابة بموجبه، والناس في حاجة لبيانه خاصة الوفود التي أسلمت وكان النبي يخبرهم أحكام الإسلام ولم يحذرهم من مواضع العذاب، وهي بطريقهم سواء من الشمال كديار ثمود أو مدين أو قوم لوط أو من جهة الجنوب كديار عاد وما حصل لقوم سبأ.
- أننا لا نعلم بالتحديد موضع عذاب آخر، وفي الإقامة في موضع العذاب عُرضة لنزول العذاب، وهو مما يستحق التحذير ببيان مواضع العذاب، ولم يأت بيانها في القرآن مع كثرة ما جاء في ذكرهم وما حصل لهم، أو من النبي صلى الله عليه وسلم أو أصحابه.
- ومن مواضع العذاب موقع عذاب أهل الفيل وهو بطريق مكة، وقد تتابع الناس في الحج والعمرة والتجارة، ولم يؤثر عن النبي صلى الله عليه وسلم بيان أو تحذير من سلوك هذا الموضع أو البقاء فيه.

الاحتمال الثاني: أن النهي فيه على الكراهة، وهو من باب الورع واستحضار عظمة الله وترك الغفلة.

**ووجه ذلك:**

- أن الإقامة في مواضع العذاب غير منهي عنه لذاته ولا هو وسيلة إلى محرم، وإنما المقصود بالنهي: الحالة التي تعرض للقلب من الغفلة عن مواعظ الله، وبسببها قد يصيبه العذاب.
- ونظير ذلك الأمر بالفزع إلى الصلاة عند رؤية الكسوف كما قال النبي ﷺ "فإذا رأيتموهما فافزعوا إلى الصلاة" (Al-Bukhari, 1422H) وقال "ولكن الله تعالى يخوف بها عباده" (Al-Bukhari, 1422H) ومع هذا الأمر وأن حدوثها للتخويف فهي سنة من السنن لا يأثم الإنسان بتركها (Al-Nawawi, 1991) الاحتمال الثالث: وهو الذي يرجحه الباحث وهو المنع من دخول مساكن الظالمين المعذبين عموما إلا على وجه الاعتبار.

والمنع من السكن في مساكن المعذبين بعذاب مستأصل، وهو عام أيضا في مساكن الظالمين. ولكنه خاص بمساكنهم ولا يشمل المنع جميع ديارهم وأراضيهم، فيجوز إحياؤها دون مساكنهم. ووجه ذلك:

- أن النبي ﷺ نزل الحجر وأمر أصحابه بالشرب من البئر التي شربت منه الناقة، ونهى عن دخول مساكن ثمود وهي على مرأى العين منهم.
- بل ديار ثمود ممتدة وتغطي شمال غرب الجزيرة العربية من الحجر إلى البتراء في الأردن حاليا، وتبوك التي أقام بها النبي ﷺ كانت من ضمن حدود دولتهم، بل قال الله سبحانه وتعالى لقوم صالح {وَاذْكُرُوا إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَاءَ مِنْ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي الْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِنْ سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ الْجِبَالَ بُيُوتًا} [Al A'raf:74] وعاد كانت في جنوب الجزيرة، ويحتمل اللفظ أن سلطانهم شمل الجزيرة العربية كلها.

**ويرى الباحث أيضا:**

جواز ترميم آثار المعذبين والتنقيب عنها، مع عدم جواز السكن فيها، وأنها تكون ملكا عاما للدولة التي هي فيها.

والدليل على جواز الترميم والتنقيب عن آثار المعذبين:

- أن إحياء آثارهم ليس محرما لذاته ولا وسيلة لمحرم، فلذلك – والله أعلم – ذهب الأربعة (انظر المصادر ص (13) لأصحاب القول الأول) إلى جواز إحياء الموات حتى ولو كان فيه آثار المعذبين.
- وأما ما ورد بأن الأرض ملعونة، فكلها أحاديث ضعيفة، ثم إن اللعنة تكون لأهل الأرض لا على الأرض نفسها (Al-Tahaawi, 1994).
- أن في وجودها موعظة وشهادة لخبر الله سبحانه وتعالى، وفي إظهارها زيادة يقين بما أخبر الله به بما حصل للمعاندين، وموافقة للحكمة التي من أجلها صمدت هذه الآثار على مر العصور ولم يسكنها أحد {وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلًا وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ} [Al Qasas:58]. فقد قال سبحانه {وَعَادًا وَثَمُودَ وَقَدْ تَبَيَّنَ لَكُمْ مِنْ مَسَاكِنِهِمْ} [Al Ankabut:38] فأين مساكن عاد؟ التي لـــم يخلق مثلها في البـــلاد؟ وقال سبحانه وتعالى عن ديـــار قـــوم لـــوط: {وَلَقَدْ تَرَكْنَا مِنْهَا آيَةً بَيِّنَةً لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ} [Al Qasas:35] {وَتَرَكْنَا فِيهَا آيَةً لِلَّذِينَ يَخَافُونَ الْعَذَابَ الْأَلِيمَ} [Al Dhariyat:37]

والآية البينة: هي الواضحة، وأين هي؟! قد طُمست هذه المعالم مع مر العصور، وكثير من الآثار والمدن توجد مدفونة.

- وقد حث الله سبحانه على السير في الأرض والنظر في عاقبة المكذبين {قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ} [Al ‘Imran:137]

**وأما دليل المنع من السكن فيها:**

فلما ورد من النصوص التي تنهى عن اللبث في ديار المعذبين خوف حصول العذاب.

وفي هذا القول جمعٌ بين الأقوال والأدلة.

المبحث الثاني: حكم زيارة الآثار التاريخية للمعذبين ولغيرهم إن الزيارة لمساكن المعذبين وآثارهم على نوعين:

النوع الأول: أن تكون الزيارة لها لأجل مقصد معتبر، كالتفكر والاعتبار بحالهم أو الوعظ والإرشاد، أو لقصد المعرفة والبحث العلمي.

ويرى الباحث: أن الزيارة لهذه الآثار بهذا القصد جائزة.

والدليل على ذلك:

1. عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "لا تدخلوا على هؤلاء القوم الذين عذبوا إلا أن تكونوا باكين فإن لم تكونوا باكين فلا تدخلوا عليهم فإني أخاف أن يصيبكم مثل ما أصابهم" (سبق تخريجه ص (13)).

فلم يمنع النبي من الدخول مطلقا، وأجازها إذا كانت بقصد مشروع من التفكر والاعتبار، ويلحق به غيره من المقاصد المعتبرة في الشرع.

2. الأدلة العامة التي تحث على التفكر والاعتبار بحال المعذبين السابقين كقول الله تعالى {قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ} [Al An‘am:11]

ويكمل الاعتبار بمشاهدة آثار المعذبين (Al-Razi, 1420H) ولا يكون ذلك إلا بدخولها، فكيف نرى عاقبتهم وهو محرم علينا دخول أرضهم؟!

3. إن الوسائل لها أحكام المقاصد (Ezz Bin Abdul Salam, 1991) فإذا كان المقصد مشروعا ومعتبرا جازت الوسيلة إليه والوسيلة هنا: زيارة آثار المعذبين.

**النوع الثاني: أن تكون الزيارة لقصد مباح كالتنزه والتسلية بمشاهدة أساليب البنيان القديمة.**

وزيارة آثار المعذبين بهذه الطريقة مكروهة. وهو قول الحنابلة (Al-Buhouti, 1996) وذكرها ابن رشد (Al-Qurtubi, 1988) ونص على الكراهة: القرطبي (Al-Qurtubi, 1997) ولم أجد هذه المسألة في كتب الحنفية والشافعية.

وفيها مخالفة لما أرشد إليه النبي ﷺ من الدخول على خوف ووجل على حال من الاعتبار والتفكر ومرتكب لنهي النبي ﷺ.

**والدليل على ذلك:**

1. عن محمد بن أبي كبشة الأنماري, عن أبيه, قال: لما كان في غزوة تبوك سارع ناس إلى أصحاب الحجر, فدخلوا عليهم, فبلغ ذلك رسول الله ﷺ فأمر فنودي: "إن الصلاة جامعة" , قال: فأتيته وهو ممسك ببعيره وهو يقول: "علام تدخلون على قوم غضب الله عليهم"؟ قال: فناداه رجل: تعجبا منهم يا رسول الله , فقال رسول الله ﷺ: "أفلا أنبئكم بما هو أعجب من ذلك؟ رجل من أنفسكم يحدثكم بما كان قبلكم وبما يكون بعدكم , استقيموا، وسددوا , فإن الله لا يعبأ بعذابكم شيئا، وسيأتي الله بقوم لا يدفعون عن أنفسهم بشيء" (سبق تخريجه وإسناده ضعيف ص 14)

   فقد دل هذا الحديث على النهي عن الدخول إذا كان بقصد التعجب منهم.
2. دل حديث عبد الله بن عمر (سبق تخريجه ص 13) السابق على النهي عن الدخول لمساكنهم إلا على وجه الاعتبار، والاستثناء معيار العموم، فدل على أن النهي عام في جميع الأحوال ولا يستثنى إلا حالة الاعتبار والبكاء.

   فالدخول على هذه الحال منهي عنه. ولكن هل يحمل على التحريم أو الكراهة؟

   لم أجد من نص على التحريم، وحمله على الكراهة أولى.

**ووجه ذلك:**

أن الدخول لمساكن المعذبين غير محرم لذاته ولا وسيلة لمحرم، وإنما المحظور هو الحالة التي تعرض للقلب من الغفلة عن مواعظ الله سبحانه وتعالى، والمكان مكان موعظة فالأولى للغافل الابتعاد عن هذا المكان حتى لا يتأثر بغفلته. وأيضا فإن الدخول لمساكنهم غير ممنوع مطلقا، فلذلك حمل النهي على الكراهة.

**الخاتمة:**

وتتضمن أبرز النتائج ومنها :

1- ثبت أن النبي ﷺ نهى عن دخول مساكن ثمود الذين عذبهم الله عز وجل.

2- نهيُ النبي ﷺ عن الدخول يدل على المنع من السكن في مساكنهم فقط، ولا يدل على تحريم الانتفاع بأرضهم.

3- تبين أن العلة من أجلها يمنع من السكن في مساكنهم: هي كون الأرض نزل عليها عذاب مستأصل.

4- تبين أن هذا الحكم لا يختص بديار ثمود بل يلحق بها غيرها من مواقع العذاب.

5- تبين أن المذاهب الأربعة على إباحة إحياء الأض الموات دون تفريق بين ديار المعذبين وغير المعذبين.

**Reference**:

Abu Al-Saud. M. (D982)(W.D). . Ershad alaqul alsaleem ela mzaya alkitab alkareem. V5 P179, Publisher: Beirut- Lebanon: Dar Arab Heritage Revival .

Abu Dawod. S. (D275)(W.D). Al-Sunan. V3 P178 No(3073), V3 P181 No 3088, V1 P123 No 450, V3 P238 No3313, Investigator: Muhammad. M. Publisher: Beirut, Lebanon: Modern Library, Saida.

Ahmad, Muhammad bin Hanbal bin Hilal bin Asad al-Shaibani (D241H). (2001). Al-Mosnad, Edition (1). No (14271). V4 P181 No 2349, investigator: Shu'ayb al-Arnaout - Adel Murshid. Publisher: Bairot, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al- Asbahani. A. (1998). Marefat alsahaba. Edition (1). V5 P2930, investigation: Adel. Yousef . Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Watan.

Al Thahabi. M. (1963). Meezan aleatedal fi nagd alregal, Edition (1). V1 P222, V3 P602, investigation: Ali. M. Beirut, Lebanon: Dar Al Maarefah.

Al-Albani, M. (2002). Selselat alahadeeth alsahiha wa shay min figheha wa fawaedha, Edition (1). V5 P327-328, Riyadh-Saudi Arabia: Al Ma'aref Library for Publishing and Distribution.

Al-Ayni. M (2000). Albinaya sharh alhidaya, Edition (1). V12, P278. V12 P278, Beirut –Lebanon: Dar al-Kutub al-Ulmiyya.

Al-Ayni. M. (1999). Sharh Sunan Abi Dawood, Edition (1). V2 P320, Investigator: Abu Mundhir. K. Riyadh, Saudi Arabia: Al Rushd Library.

Al-Ayni. M. (W.D). Omdat alqarea sharh saheeh Al-Bukhari. V4 P191, Beirut, Lebanon: Dar Ehyaa Altorrath al-Arabiya.

Al-Barqati. M. A. (2003). Al-tarifat al-Fiqhiya , Edition(1). P19. Lebanon: Dar alkutub alelmiya.

Al-Bayhaqi. A (2003). Al-Sunan Al-kubra, Edition (3). V5 P235, V6 P237 No 11786, Investigator: Mohammad. A. Beirut, Lebanon: Al-Elmiya Library.

Al-Bayhaqi. A. (1988). Dlaeil Alnoboa, Edition (1). V4 P275, investigator: Abdul Muti. Q. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kuttb Al-Alalmiya, Dar Al Rayyan Heritage.

Al-Bazzar. A. (2009). Al bahar alzakhar. investigation: Mahfouz Al-Rahman. Z, Adel. S, Sabry. A, Edition (1). V9 P385 No (3971), V10 P466 No (4653), Saudi Arabia: Library of Science and Governance. Medina:

Al-Buhouti. M. (Died 1051 H) (1993) .Dagaeg oly alnuha lesharh almuntha, Edition(1). V1 P17, V2 P363, Beirut, Lebanon: Aalam alkutub.

Al-Buhouti. M. (Died 1051 H) (1996). Kashaf algenaa an matn alegnaa. V4 P186, V1 P298, V4 P186, Beirut, Lebanon: Dar Al-Kuttb Al-Alalmiya.

Al-Bukhari. M. I. (1422H). The mosque of the revelation of the official of the Messenger of Allah peace be upon him and his Sunnah and days = Sahih Bukhari, Edition (1). V1 P94 No (433), No428, V2 P130, No 1499, V1 P474 No 682, V1 P93 No428, V2 P35 No1046, V2 P36 No1048, Investigator: Muhammad. Z. N. Dar toug alnajat.

Al-Dulabi. M. (2000). Al kuna wa alasmaa, Edition (1). V1 P148 No (297), Investigator: Abu Qutaiba Nath. M. Beirut, Lebanon: Dar Ibn Hazm.

Al-Firouzabadi. M. (2005). Al qamous almoheet, Edition (8). P772. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al-Fuhaid. J. (1987). Al-Rawd Al-Bassam betarteeb wa takhreej Fwaed Tamam, Edition (1). Beirut, Lebanon: Dar Al-Bashaer Islamic.

Al-Hakim. M. (1990). Al-Mustadrak ala alsaheehain, Edition (1). V2 P617 No (4068,7154), V2 P442 No (3534), investigation: Mustafa. A. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ulmia.

Al-Hamawi. Y. (1995). Dictionary of Countries, Edition (2). V1 P505, Beirut – Lebanon: Dar Sader.

Al-Harari. M. (2001). Tafseer Hadaeq alrooh wa al Rihan fi Rawabi uloom Qur'an , Edition (I). V16 P152, Supervision and Review: Dr. Hashim. M. Lebanon: Dar tough alnagat.

Al-Haythami. N. (1994). Mugamaa alzawaed wa manbaa alfawaed. V6 P194, V2 P77 No1812, Investigation; husam. A. Cairo, Egypt: Al Maqdesy library.

Al-Jarjani. A. (1997). Alkamil fi dhuafa alregal, Edition (1). V4 P345, investigation: Adel. A. Beirut-Lebanon: Scientific Books.

Al-Jassas. A. (1405H). Ahkam al Koran. V4 P378 Investigator: Mohammad. S. Beirut-Lebanon: Dar ehyaa alturath alarabi.

Al-Khattabi. A. (1988). Aalam al Hadith (Sharh Sahih Bukhari), Edition (1). V1 P394, Investigator: Dr. Mohammed. S. Umm Al-Qura University (Center for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage.

Al-Mahmoud. A. (W.D). Chairman of the Islamic Courts of Qatar. Hajar Thamud lais hijran mahjoora. P247, published on the Internet.

Al-Maqdisi. A. (1968). Almugny. V5 P416, P417, Publisher: Egypt: Cairo Library.

Al-Mardawi. A. (W.D). Al-ensaf fi maarefat alrajeh min alkhilaf. V6, P356, V1 P28, V1 P489, P491, V3 P123, Beirut-Lebanon: Dar Arab Heritage Revival.

Al-Mawardi. A. (1999). Alhawi Alkabeer fi fiqh Imam Shafi'I, Edition (1). V7, P477, Investigator: Ali Mohammed Moawad - Adel Ahmed. Beirut-Lebanon: Dar alkutub alulmiya.

Al-Nasa'i. A. (1986) al-Mujtaba min al-Sunan = al-Sunan al-Soghra. V5 P323, No(5724), V2 P38 No701, Investigation: Abdulfatah. A. Halab, Syria: Maktab almatboat alulmiyah.

Al-Nawawi. Y. (1991). V5, P279, Rodat altalbeen wa omdat al Mufteen, Edition (3). V1 P279, V2 P286, investigation: Zuhair al-Shawish. Islamic Office, Beirut- Amman- Damascus.

Al-Nawawi. Y. (W.D). Al magmooa sharh almuhathab. V1 P92, V3 P157,P158, P159, V5 P43, Halab, Syria: Dar al-Fikr.

Al-Qarafi. A. (1994). Althakheera, Edition (1). V6. P148, P149, V3 P70, Investigator: Mohammad. H., Saeed. A. and Muhammad. B. Lebanon: al-Gharb al-Islami.

Al-Qurtubi. A. (1997). Almufhem lma ashkal min talkhees kittab Muslim, Edition (1) . V7 P3540, Damascus-Syria: Dar Ibn Katheer.

Al-Qurtubi. M. (1988) Albayan wa altahseel wa sharh a altawjeeh wa altaaleel lmsael almustkhraga, Edition (1). V17 P333, Edited by: Dr. Mohammed. Hajji et al. Beirut –Lebanon: Dar Al Gharb Al Islami.

Al-Rahibani. M. (1994). Mataleb oly alnuha fi sharh gayat almuntaha, Edition (1). V4 P179, Islamic Office.

Al-Razi. M. (1420 H).Mfateeh algaib, Edition (1). V12 P488, Beirut-Lebanon: Dar Ehyaa Alturath AlArabi.

Al-Salhi. M. (1993). Sabeel alhoda wa alrashad fi seerat Khair al-Abbad wa thekr afdalah ,aalam nbuwatah wa afaalah wa ahwalah fi almabdaa wa almaad, Edition (1). V5 P441, V5 P447,P448, Investigator: Adel. A. and Ali. M. Beirut-Lebanon: Dar al-Kutub al-Ulmiya.

Alsamery. N. (2003). Almustweb, edition (1). V2 P103, investigation: Abdul Malik. D. Mecca.

Al-Sannani. M. (2011). Altanweer sharh algamie alsagheer, Edition (1). V7 P195, Investigator: Mohammad. I. Riyadh-Saudi Arabia: Dar alSalaam Bookshop.

Al-Shawkani. M. (1993-1993). Neil Al-Awtar, Edition (1). investigation: Essam Al-Din. S. Egypt: Dar Al-Hadith.

Al-Sherbini. M. (1994). Mughny almuhtag ela marefat maany alfadh almenhag, Edition (1). V3, P495, Lebanon: Dar alkutub aleslamiya.

Al-Suyuti. A. (1990). Ashbah wa alnadaer, Edition (1). P98 Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Ulmia.

Al-Tabarani. S. (W.D). Al muagam alkabeer, Edition (2). V7 P116 No (6550), V22 P340 No (851), V22 P328 No (826), V8 P278 No (8068,8069), V7 P267 No (7091), V13 P43 No102, Investigator: Hamdi. A. Cairo, Egypt: Ibn Taymiyyah Library.

Al-Tahaawi. A (1994). Sharh mushkel alathar, Edition (1). No (3751,3752), V9 P366 No (3746,3747), V9 P369, investigation: Shoaib Arnaout. Lebanon: Al-Resala.

Al-Tarhouni. Mohamed Rizk. (1987). Al saiha alhazeena fi albalad allaeena. Ibn al-Qayyim Publishing House and distribution.

Al-Tirmidhi. M. (1998). The Great Mosque = Sunan. V3 P655 No(1379), V2 P131 No317, investigator: Bashar. A. Beirut – Lebanon: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Waqedi. M. (1989). Al-Maghazi, Edition (3). investigation: Marsden Jones. Lebanon: Dar Al-Alami.

Alzargany. A. (2002). Sharh mukhtasar khaleel, Edition (1). V1 P14, V2 P306, translated by: Abdulsalam. M. Lebanon: Dar Al Kuttab Al-Ulmia.

Al-Zarkashi. M. (1992). Al bahar almuheet fi osool alfiqih, Edition (2). V3 P409, V7 P251, V4 P101, Investigator Abdul Qadir. A. Ministry of Awqaf and Islamic Affairs-Kuwait.

Al-Zarkashi. M. (1998) Tansheef almsamea begam algawamea, Edition (2). V2 P233, Inquiry: Abdullah. R. Egypt: Qortoba Foundation.

Alzeley. A. (1997). Nasb alraya leahadeeth alhedaya, Edition (1). V1 P62, Investigator: Mohammad. A. Al Rayan Foundation for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon, Jeddah– Saudi Arabia: Dar Al-Qibla for Islamic Culture.

Daniel, Glenn. (2000). Summary of the history of archeology. translated by: Abbas. S. Saudi Arabia: Dar Al-Faisal Cultural.

Dasoki. M. (W.D). Hashiyat alDasoki ala alshrh alkabeer. V1 P155, Syria: Dar al-Fikr.

Dumairi. M. (2004). Alnajm Alwahaj fi sharh alminhag, Edition (1). V1 P233, Investigator: Scientific Committee. Jeddah - Saudi Arabia: Dar Al-Manhaj.

Ezz bin Abdul Salam. A. (1991) Gawaed alahkam fi msalih alanan. V1 P53, Investigation: Taha. A. Egypt: Al-Azhar College Library.

Hattab. M. (1992). Mwaheb al Galil fi sharh mukhtasar Khalil, Edition (3). V1 P49, P418, Syria: Dar al-Fikr.

Hayyat kibar aleulama', (2007). Abhath hayyat kibar aleulama'. V3 P69, Riyadh, Saudi Arabia.

Hittami. A. (1983). Tuhfat almuhtag fi sharh alminhag. V2 P166, Egypt: Grand Library of Commerce.

Ibn abd albar. (1387H). yusuf bin abd allah bin muhamad alqirtabii. 1387H altamhid lamaa fi almawta min almaeani wal'asanid. V5 P204, investigator: mustafaa bin 'ahmad aleulawii , muhamad eabd alkabir albikri. Publisher: wizarat eumum al'awqaf walshuwuwn al'iislamiat - almaghrib

Ibn Abdeen, Muhammad Amin bin Omar bin Abdul Aziz. (1992). rad almuhtar ealaa aldari almukhtar. Edition: 2. V1 P131, V1 P380, V2 P318, Publisher: Beirut- Lebanon: Dar Al-Fikr.

Ibn Abi Asim. A. (1991). Al ahad wa almathany, Edition (1). V5 P72 No (2612), V2 P420 No (1213), the investigator: Basem. F. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Raya.

Ibn Abi Dunya. A. (1996). Alogobat, Edition (1). P96 No (145), P96 No (144), investigation: Mohammed. K. Beirut – Lebanon: Dar Ibn Hazm.

Ibn Abi Shaybah. A. (1409 H). Almusanaf fi al AHadith wa alaathar, Edition (1). V7 P425 No (37012), Investigator: Kamal. Y. Riyadh - Saudi Arabia: Al-Rashed Library .

Ibn Abi Shaybah. A. (1997). Al-Musnad , Edition (1). V2 P218 No (701), Investigator: Adel. Y. and Ahmad. F. Riyadh - Saudi Arabia: Dar alwatan.

Ibn al-Arabi. M. (2003). Ahkam alquaan, Edition (3). V3 P109, Muhammad. A. Beirut, Lebanon: Dar Kutub al-Ulmiya.

Ibn Al-Arabi. M. (1992). Al-Qabas fi sharh Mawta Malik bin Anasm Edition (I). P99, Investigator: Dr. Mohammed. A. Lebanon: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Ibn al-Arabi. M. (2007). Almasalik fi sharh Mawta Malik bin Anasm Edition (I). V3 P198, investigation: Muhammad. H. and Aishah. H. Lebanon: Dar al-Gharb al-Islami.

Ibn al-Atheer. A. (1979). Anehaya fi ghareeb alhadeeth wa alathar, V1 P467, investigation: Taher. A –Mahmoud. M. Lebanon: Al-Elmiya Library.

Ibn alfaraa , Y. (1955). Maeani alquran, Edition (1). V3. P50. investigator: Alnajatia, ahmad . alnujar, muhamad . alshlby, Abd alfattah, Egypt: dar almisriat liltaalif waltarjamat.

Ibn Al-Jawzi. A. (1415H). Altahgig fi ahadeeth alkhilaf, Edition(1). V2 P224, Investigator: Mus'ad. A. Lebanon: Dar al-Kutub al-Ulmia.

Ibn- Almulgin. S. (2004) Albadr almuneer fi takhreeg alahadeeth wa alathar alwaqiah fi al alsharh alkabeer, Edition (1). V9 P518, investigator: Mustafa. A., Abdullah. S. and Yasir. M. Saudi Arabia: Dar Al-Hijra for Publishing and Distribution.

Ibn Al-Qayyim. M. (1994). Zad al-Maad Fi Huda Khair al-Abbad, Edition (27). V3 P490, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Ibn Ashour. M. (1984). Tahreer almanac alsadeed wa tanweer alaqel algadeed min tafseer alkitab almajeed, Edition (2). V13 P205, Tunis: Dar Tunis.

Ibn Fares. A. (1979). Moajam Maqayis Allugha. Investigator: Abdul Salam. M. V6. P134, V3 P468, Lebanon: Dar AlFikr.

Ibn Habban. M. (1396 H). Almagroohen min almuhadtheen wa aldhuafaa wa almatrokeen, Edition (1). V1 P267, investigator: Mahmoud. I. Syria: Dar alwae.

Ibn Hajar al-Askalani. A. (Died 852 H) (1326 H). Taghleegh Altaaleeg ala saheeh albukhary, Edition (1). Investigator: Saeed. A. Islamic Office, Amman – Jordan: Dar Ammar.

Ibn Hajar al-Askalani. A. (Died 852 H) (1326 H). Tahthib al-Tahthib, Edition (1). India: Daerat almaaref alnidhamiyah.

Ibn Hajar. A. (Died 852 H) (1406 - 1986). Tagreeb altahtheeb, Edition (1). P698, P344, P249, P535, P120, investigator: Mohamed A. Syria: Dar al-Rasheed.

Ibn Hajar. A. (Died 852 H) (2002). Lesan almeezan, Edition (1). V2 P108, V4 P387, Investigator: Abdul. F. Dar al-Bashaer Islamic.

Ibn Hajar. A. (Died 852 H) Fath al-Bari Sharh saheeh al-Bukhaari (1379 H), V1 P530, V1 P530, V1 P448, V1 P530, Narrated by: Muhammad. F. Beirut, Lebanon.

Ibn Hibban. M. (1408 H-1988). Alehsan fi tagreeb ibn habban, Edition (1). Edited by: Shuaib Arnaout. Beirut-Lebanon: Al-Resala Foundation.

Ibn Hisham. A. (1955) Alseerah Anabaweyah, Edition (1). V2 P517, investigation: Mustafa al-Sakka, Ibrahim al-Abayari and Abdul- al-Shalabi. Egypt: Mustafa Al-Babi Al-Halabi.

Ibn Juzzy. M. (1416 H). Altasheel lolom altanzeel, Edition (1). V2 P30, Investigator: Dr. Abdullah Al-Khalidi. Lebanon: Dar Al-Arqam Bin Abi Al-Arqam.

Ibn Katheer. I. (1997). Albidaya wa alnihaya, Edition (1). (1418 - 1997), investigation: Abdullah. A. Saudi Arabia: Dar Hager for Printing Publishing.

Ibn Katheer. I. (1999). Tafseer alquraan aladheem, Edition (2). V6 P239, Investigation: Sami. M. Saudi Arabia: Dar Taiba.

Ibn Majah. M. (2009). Sunan, Edition (1). Investigator: Shuaib Arnaout - Adel Morshed - Mohammed Kamel Qara Bali - Abdul Latif Haraz Allah . Lebanon: Dar Alresala Alaalamiya.

Ibn Manzoor. M. (1414). Lesan AlArab, Edition (3). V4. P5. V14. P211 Lebanon: Dar Saader.

Ibn Mufleh. M. (2003). Alfrooa, V10 P377, Investigation: Abdullah. A. Lebanon: Al-Resala Foundation.

Ibn Nujaim. S. (2002). Alnahar alfaeq sharh kanz aldaqaeq, Edition (1). investigator: Ahmed. Lebanon: A. Dar Al-Ulmiyah.

Ibn Rajab. A. (1996). Fath al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari, Edition (1). V3 P237, V1 P524, V3 P238, investigation: Mahmoud. Sh. Egypt: Algurabaa library, Rights; Dar Al Haramain Investigation Office.

Ibn Shas. A. (2003). Aqd algawaher althameena fi madhab aalam almadeena, Edition (1). V1 P237, investigation. Dr. Hamid M. Lebanon: Dar al-Gharb al-Islami.

Ibn Taymiyyah. A. (2000). Alnobwat, Edition (1). V1 P209, Investigator: Abdul Aziz. Al-Salaf Lights, Riyadh, Saudi Arabia.

Ibn Taymiyyah. A. (1997). Sharh Alomda - book of prayer Edition (1). P509, Investigator: Khalid A. Saudi Arabia: Dar Al-'Amsa.

Ibn Taymiyyah. A. (W.D). Sharh Alomda - book of Altahara,Edition (1). Investigator: Saud. S. Saudi Arabia: Obeikan Bookshop.

Ibn Zangaweeh. H. (1986). Alamwal, Edition (1). investigation: Dr. Shaker. T. Saudi Arabia: King Faisal Center for Research and Islamic Studies.

Ibn-Alfiraa. Y. (W.D). Meanings of the Koran, Edition (1). Investigator: Ahmed. Y., Mohamed. A. and Abdul Fattah. I. Egypt: Egyptian House of Interpretation and Translation.

Kafafi. Z. (2004). Introduction to Archeology. P55 Publisher: Jordan: Hamada Foundation for University Studies, Publishing and Distribution.

Khaluti. M. (2011). hashiya ala muntaha aleradat. V3 P427, investigation: Sami. S. Qatar: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs in Qatar.

majmae allughat alarabia:, almoajam alwasit . (1989) Authors: Mustafa, E. Alzaiat, A. Abdalqader, H. Alnajarm M. P5. Publisher: dar Al Daawa

Muslim. H. (1954). Almusnad alsaheeh almukhtasar benaql aladl an aladl ela rasoul Allah. V4 P2285 No (2980), V3 P1334 No 1710, investigator: Mohamed. F. Lebanon: Revival of Arab heritage.

Tawfiq. P. (2001). History of the Ancient Arabs, Edition (1). P105. Lebanon: Dar al-Fikr.

# أثر قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي
# دراسة ميدانية عن شركات الصناعية التحويلية العاملة في مدينة سحاب الصناعية

**صالح إبراهيم العواسا** *

**شوقي ناجي جـــــواد** **

**ملخص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر قدرة الموارد التنظيمية بأبعادها (القدرات التسويقية، والقدرات المالية، والقدرات التكنولوجية، والقدرات البشرية) ومشاركة العاملين ببعديها (التفاني، واليقظة) في تحقيق التفوق التنظيمي للشركات الصناعية التحويلية العاملة في مدينة سحاب. وتم إختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (185) موظف، وصممت استبانة لجمع البيانات، والتي عولجت بأساليب إحصائية وصفية، كذلك توظيف الإنحدار المتعدد (التدريجي) والبسيط لتحليل البيانات واختبار الفرضيات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية متوسطة القوة بين أبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين والتفوق التنظيمي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام المتواصل بالتفوق التنظيمي واعتماد التحسين المستمر كأسس لها، والاهتمام بالقدرات المالية وزيادة التركيز على تعزيز مصادرها، والاهتمام بالتقنيات المتطورة لتدريب وتطوير موارد الشركات البشرية.

**الكلمات الدالة:** الموارد التنظيمية، مشاركة العاملين، التفوق التنظيمي.

* دائرة الجمارك الأردنية.

** قسم إدارة الأعمال، جامعة عمان العربية.

تاريخ تقديم البحث: 2018/6/25 م. تاريخ قبول البحث: 12 /2018/11 م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.**

# The Impact of Organizational Resource Capacity and Participation of Employees in Achieving Organizational Excellence: A field Study on Industrial Manufacturing Companies Operating in Sahab Industrial City

**Saleh Ibraheem Al-Awaasa**
**Suawqi Naji Jawaad**

## Abstract

The present study aimed at identifying the impact of organizational resources capacity through its dimensions (marketing, financial, technological and human) and the participation of the employees (dedication and vigilance) in achieving organizational excellence at manufacturing companies operating in Sahab Industrial City-Jordan.

The researchers selected a stratified random sample that consists of 185 employees. A questionnaire was developed to collecting the required data. Researchers used descriptive statistical methods and conducted the multiple and simple regression analysis, to analyze the collected data and test the study's hypotheses. Results of the study revealed that there was a negative relationship of moderate strength between the organizational resource dimensions, the participation of employees and the organizational excellence.

Accordingly, the study recommended the need to dedicate more attention to organizational excellence and continuous improvement, financial capacity and enhancing their sources, and technologies to train and develop human resources working their companies.

Keywords: organizational resources, participation of workers, organizational excellence.

**مقدمة:**

تواجه منظمات الأعمال عبر الألفية الثالثة العديد من التحديات التي قد تعيق عملها، وتؤثر في قدرتها على المنافسة والأرتقاء في أدائها للوصول إلى المستوى الذي يحقق غاياتها وأهدافها (Alsaleh, 2016). ولكي تتمكن المنظمات من تحقيق أهدافها وتنفيذ استراتيجاتها في البيئة التي تعمل فيها، لا بـد من أن تمتلك القدرة الإستراتيجية التي تمكنها من التفوق على منافسـيها (Ismail et al., 2012). لذا يكمن جوهر قوة المنافسة والتفوق التنظيمي فيما تمتلكه المنظمات من موارد تنظيمية وزيادة مشاركة العاملين، التي تمثل قوى إستراتيجية للمنظمات في تحقيق نجاحها الإستراتيجي وتنفيذ مختلف أهدافها.

لقد أصبحت مشاركة العاملين من حيث التواصل الجسدي والعقلي والعاطفي مع المنظمة التي يعملون فيها، موضع اهتمام العديد من منظمات الأعمال خلال السنوات السابقة. حيث أخذت منظمات الأعمال التوجه نحو تطبيق مبادئ الإدارة المفتوحة واللامركزية، وتفويض الصلاحيات، وتبني روح المشاركة في صنع القرارات، والشعور بالمسؤولية، وذلك من أجل الوصول إلى التفوق التنظيمي (Bagyo, 2014).

ويعد موضوع التفوق التنظيمي من المواضيع الإدراية الحديثة. وقد ظهرت في العديد من الدول نماذج في مجال التفوق التنظيمي، والتي تهدف إلى تطوير المنظمات ورفع مستوى أدائها، وتحقيق الأستخدام الأفضل والفاعل لمواردها، والتشجيع على المنافسة الشريفة بين المنظمات، والإستفادة من تجارب وخبرات المنظمات السابقة في تحقيق التفوق التنظيمي (Alpana & Prem, 2016).

**مشكلة الدراسة:**

يعد موضوع التفوق التنظيمي من المواضيع الإدارية الحديثة. وأصبح محط أنظار واهتمام العديد من منظمات الأعمال الحريصة على تحقيق أهدافها. ويدعم هذا الاهتمام ظهور العديد من نماذج التفوق التنظيمي التي تؤكد تطبيق هذا الأمر مثل (جائزة الجودة الوطنية الأمريكية، والجوائز الكندية للتفوق وغيرها). وقد تواجه منظمات الأعمال بعض التحديات والصعوبات التي تعيق قدرتها في مواجهة التغيرات والمنافسة الشديدة والأرتقاء بخدماتها إلى المستوى الذي يحقق لها التفوق المطلوب.

لذا فإن جوهر المنافسة والتفوق يكّمن فيما تمتلكه منظمات الأعمال من قوى إستراتيجية مولدة ومحققة للأداء المتميز. وتتمثل هذه القوى بالموارد التنظيمية، ومشاركة العاملين، والقدرة التي تنفذ من خلالها نشاطات المنظمة. حيث أن تكامل هذه المحاور يحقق القوة الإستراتيجية للمنظمات التي تمكنها من تحقيق ميزة تنافسية في بيئة الأعمال وبالتالي تحقيق التفوق التنظيمي.

وكون قطاع الصناعة في الأردن من القطاعات الإقتصادية المهمة والتي تساهم بنسبة كبيرة في الناتج المحلي والأجمالي، ولها دور كبير في تشغيل القوى العاملة، ونقل التكنولوجيا، جاءت هذه الدراسة ساعية للتعرف على أثر قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي للشركات الصناعية التحويلية.

**أهداف الدراسة:**

وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز المفاهيم الإدارية المعاصرة، والتي تشكل مسألة حاسمة في إطار التطور الإداري، فالموارد التنظيمية ومشاركة العاملين هما المصدر الأساسي في نجاح المنظمة في سلوكها الإستراتيجي الهادف إلى تحقيق غاياتها وأهدافها. كما هدفت إلى التعرف على أثر قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي، إلى جانب التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة.

**أهمية الدراسة:**

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من حيوية المواضيع التي تتناولها، ومن كونها تبحث في قياس مدى تحقيق التفوق التنظيمي. كما تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تقدم معلومات عملية عن أهمية وديناميكية قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي.

وتتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من من كون متغيرات الدراسة من المواضيع الإدارية الحديثة إزاء البيئة العربية، كما ترفد الدراسة المكتبة العربية بمعارف جديدة حول أثر قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي. ويتوقع الباحثان أن تكون النتائج التي تم التوصل

إليها مؤشراً لتقدير مدى ما يتطلبة واقع العمل في الشركات الصناعية الأردنية من تغير وتعديل في تركيبة بيئتها التنظيمية.

أما الأهمية العملية فتتعلق باختيارها لمجتمع الدراسة والذي تكون من الشركات الصناعية التحويلية العاملة في مدينة سحاب الصناعية، حيث تلعب هذه الشركات دوراً هاماً في الحياة الاقتصادية في الأردن، كونها تساهم بشكل كبير في الناتج المحلي الإجمالي. وبالتالي يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة في تطوير عمل الشركات الصناعية وأبراز أهمية قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق نجاحها وتقدمها.

**حدود الدراسة:**

الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية لهذه الدراسة في الشركات الصناعية التحويلية العاملة في مدينة سحاب الصناعية، والبالغ عددها (423) شركة. حيث تم إختيار عينة طبقية من عدد من الشركات الصناعية وفق القطاع الصناعي حسب الجدول رقم (1).

الحدود الزمانية: وتتمثل في المدة الزمنية المستغرقة لإنجاز هذه الدراسة والممتدة من تاريخ 2018/2/25 لغاية 2018/6/1.

1. الأطار النظري.
2. الموارد التنظيمية.

يرى كل من (Barney and Hesterly, 2010) بأن الموارد التنظيمية ترتكز على النظرية المستندة إلى الموارد (Resource Based Theory) ونظرية القدرات الديناميكية (Dynamic Capabilities Theory)، حيث تفترض النظرية المستندة إلى الموارد بأن الموارد التي تمتلكها المنظمة هي المصدر الأساسي للأداء وللميزة التنافسية. كما تفترض نظرية القدرات الديناميكية أنه ليس بحيازة المنظمة للموارد وحدها تحقيق الميزة التنافسية، بل هو كيف يتم الجمع بين الموارد وإعادة تشكيلها وتطويعها، وبالتالي تحقيق الأداء المتفوق. لذا فإن عملية توليد التفوق في الأداء يتوافق مع النظرية المستندة إلى الموارد الخاصة بالمنظمة (Arend & Levesque, 2010).

ويذكر (Grant & Jordan, 2012) بأن الموارد تعكس المدخل إلى الإنتاج (الملموس أو غير الملموس) الذي تقدمه المنظمة أو تسيطر عليه أو تتحكم به على أساس شبه دائم. كما يرى (Helfat & Peteraf, 2003) بأنه يمكن تصنيف الموارد التنظيمية إلى ثلاث فئات (الموارد الملموسة، وغير الملموسة، والموارد البشرية). وتتمثل الموارد الملموسة (بالموارد المادية والمالية)، وتشمل الموارد غير الملموسة على (الأسماء التجارية، والملكية الفكرية، والمعرفة والمهارات، والتكنولوجيا)، كما تمثل الموارد البشرية بـ (الخبرات والمهارات والطاقات التي يمتلكها العاملين).

ويضيف (Pearce et al., 2012) أن القدرات هي أيضاً موارد تنظيمية، وتعني مجموعة العمليات الاستراتيجية لدى المنظمة والتي تتميز بها عن غيرها من المنظمات وتعتبر العنصر الأساسي لخططها الاستراتيجية. حيث تمثل قدرة الشركة على تحويل الموارد التي تمتلكها إلى خدمة، وتشتمل على قدرة الشركة على التصنيع وتقديم الخدمات، والقدرة على الابتكار والتطوير، والقدرة على التوزيع، والقدرة على التخطيط والتنسيق، والقدرة على التوسع، والقدرة على تقديم منتجات جديدة، والقدرة على إدارة الموارد المالية وغيرها.

لذا يرى الباحثان أن موارد المنظمة عامل أساسي يؤثر على الميزة التنافسية للمنظمة والأداء. كما أن أسس تقدم منظمات الأعمال وربحيتها وميزتها التنافسية المستمرة يتحقق من خلال مواردها، التي تتيح لها إمكانية إحداث مسار مختلف لنموها.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الموارد التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية. حيث قام كل من (Othman et al., 2015, Ismail et al., 2012, Rose et al., 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر وعلاقة قدرة الموارد التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية. وتوصلت تلك الدراسات إلى وجود أثار إيجابية للموارد التنظيمية والقدرات مجتمعة على تحقيق الميزة التنافسية والأداء المتفوق. وأوصت دراسات أخرى بضرورة تركيز منظمات الأعمال على تحديد واستغلال الموارد لتجنب التهديدات، ووضع إستراتيجيات مناسبة لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة.

لقد تناولت الدرسات السابقة متغير الموارد التنظيمية والميزة التنافسية، في حين أضافة الدراسة الحالية متغير مشاركة العاملين لتسلط الضؤ على الأطر الفكرية لمتغيري قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين للوصول إلى التفوق التنظيمي.

**أبعاد الموارد التنظيمية:**

لقد اعتمد الباحثان عبر الدراسة الحالية على أربعة أبعاد لقدرة الموارد التنظيمية، كون امتلاك هذه القدرات له دور كبير في بقاء واستدامة الشركات الصناعية وخلق ميزة تنافسية لديها. وتتمثل بما يلي:

**القدرات البشرية:**

وتمثل القدرة مجموعة من الخصائص التي تساهم في فاعلية الأداء للموارد البشرية وتمكن المنظمة من تحقيق استراتيجيات الأعمال في السوق التنافسي، حيث يرى (Grant & Jordan, 2012) بأن القدرات البشرية تشتمل على الخبرات والمهارات والجهود التي يقدمها العاملون، كما أن جدارات وكفايات الموظفين والمديرين هي المصدر الرئيس للميزة التنافسية. ويعرف (Agrawal, 2002) قدرات الموارد البشرية بأنها تلك الطاقات والقدرات البشرية المتمثلة (بالمهارات، والإتجاهات، والإمكانات، والممارسات) التي من خلالها تستطيع المنظمة بناء قدراتها البشرية.

لذا يرى الباحثان بأن القدرات البشرية في المنظمة تكمن في المهارات التي تمتلكها في التنسيق بين مواردها ومواقفها في مجال الإنتاج، الذي يتطلب فرق عمل متعاونه من خلال الجمع وإعادة التشكيل والتطوير والتكامل. ويتم ذلك من خلال توظيف عمليات المنظمة وتفعيل مهاراتها التنظيمية وجداراتها الوظيفية للتكيف مع متطلبات البيئة المتغيرة من أجل تعزيز الأداء.

**القدرات التسويقية:**

تمثل القدرات التسويقية إمكانيات المنظمة في تحديد الأسواق المستهدفة وتطوير استراتيجية التسويق الخاصة بها (Wang, 2010). كما تمثل إكتساب المنظمة المعلومات والمعرفة الجديدة بشكل مستمر، والعمل على تطبيقها داخل المنظمة لضمان تطويرها والكشف عن المشكلات التي يمكن أن تواجهها ومحاولة حلها، كما أن تطوير القدرات التسويقية يتم من خلال عمليتي التعلم والبحث (Slotegrat & Dickson, 2004). وتشتمل القدرات التسويقة، الخدمات الجديدة وتطوير الخدمات الحالية، والترويج، والتسعير، وخدمات العملاء، والتخطيط التسويقي. لذا يرى الباحثان بأن القدرات التسويقية تعود إلى قدرة المنظمة في استخدام مواردها بطرق تنافسية فاعلة، حيث أن التفوق

التنظيمي للمنظمة من الناحية التسويقية يعتمد على مجموعة من القدرات والجدارات المرتبطة بمتطلبات السوق.

**القدرات التكنولوجية:**

تمثل القدرات التكنولوجية الإستثمار الجيد في الأدوات والمعدات التكنولوجية التي تستخدمها المنظمة للحصول على معلومات وتحليلها، للمساعد في مواكبة التغيرات والتطورات المختلفة في البيئة التنافسية من أجل الحفاظ على ميزة تنافسية وأداء فعّال ومميز (Tippins & Shoi, 2003). ويّعد التجديد في القدرات التكنولوجية ذا أهمية كبيرة لمنظمات الأعمال لدورها في تفعيل استراتيجية العمل على المدى الطويل وضمان استمرارية المنظمة، وتعظيم الإستخدام الأفضل للموارد، وقدرتها على التفاعل والعمل مع العمليات المختلفة في بيئة الأعمال، مما يكسب المنظمة القوة والميزة التنافسية (Basselier et al., 2001).

لذا يرى الباحثان بأن منظمات الأعمال أصبحت تعتمد بشكل أساسي على التكنولوجيا الحديثة، لما تقدمه من تقنيات تساعد في تسهيل القيام بالعمل، وتوفير معلومات تساعدها في اتخاذ القرارات الاستراتيجية في الوقت المناسب، مما ينعكس على الأداء وتحقيق التفوق التنظيمي لها.

**القدرات المالية:**

تحتاج منظمات الأعمال إلى تأمين الموارد المالية الكافية لتكون قادرة على العمل بكفاءة وتنفيذ استراتيجاتها لتحقيق التفوق التنظيمي. وتشتمل القدرات المالية على السيولة المالية، والأموال التشغيلية، والقدرة على الاقتراض، والقدرة على توليد التمويل الداخلي(Othman et al., 2015). حيث أن توفر هذه الموارد يعد أمر حيوي لتفوق المنظمة ونجاحها وتحقيق أقصى قدر من الربحية. ويرى (Greco et al., 2013) أن الموارد المالية تتكون من الأصول المتداولة وتمويل الأعمال. حيث تمثل الأصول المتداولة موجودات تمتلكها المنظمة ويمكن تحويلها وبسهولة إلى نقد، وتشمل (النقد، الحسابات المدينة، المخزون، الأوراق المالية القابلة للتداول، المصروفات المدفوعة مسبقاً، والأصول السائلة الأخرى التي يمكن تحويلها إلى نقد). وتعد الأصول المتداولة ذات أهمية للمنظمة لإدارة التدفقات النقدية والتنبؤ بها، وهي أصول تستخدمها المنظمة لسداد فواتيرها كونها توفر كميات صغيرة نسبياً من السيولة على أساس قصير الأجل. لذا فإن قدرة المنظمة على دفع إلتزاماتها قصيرة

الأجل هو عامل رئيسي في تحديد أداء الشركة. أما بالنسبة إلى تمويل الأعمال فهو عامل حاسم في الحفاظ على الإستثمارات طويلة الأجل لتوليد الأرباح للمنظمة. ويعد تمويل الأعمال عاملاً أساسياً لتمويل الموارد الإستراتيجية وإعادة هيكلة أو توسع الأعمال التجارية التي تتوافق مع أهداف المنظمة، وبالتالي تعظيم الأرباح.

**1- مشاركة العاملين.**

أدت التغيرات والتطورات المتسارعة في بيئة منظمات الأعمال إلى بحث العديد من المنظمات عن أساليب إدارية جديدة للتوافق مع تلك المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، ومن تلك الأساليب الإدارة بالمشاركة. وينظر David (2005) إلى العاملين اليوم على أنهم أهم الأصول في منظمات الأعمال أكثر من أي وقت مضى، وإن مشاركتهم تعد مسألة حاسمة في مكان العمل. لذا ينبغي على منظمات الإعمال الحصول على أقصى الفوائد من مشاركة العاملين من أجل البقاء والتنافس في هذا العالم المعولم.

وقد تباينت آراء الباحثين حول مفهوم مشاركة العاملين، فمن منظور سلوكي يعرف (Wilkinson et al., 2014) مشاركة العاملين بأنها مخططات يعتمدها صاحب العمل تمتد إلى مجموعات الموظفين في إتخاذ القرارات التنظيمية بطريقة تتيح لهم ممارسة تأثير كبير على عمليات ونتائج صنع القرار. في حين يرى (Busck et al., 2010) أن مشاركة العاملين تدور حول مشاركة وتأثير العاملين في إتخاذ القرار في جميع أنحاء المنظمة. كما ينظر (Markey and Hodgkinson, 2003) إلى مشاركة العاملين على أنها أي عملية في مكان العمل تسمح للعاملين بممارسة بعض التأثير على عملهم والظروف التي يعملون فيها. ويذكر (Schaufeli et al., 2002) أن مشاركة العاملين هي الحالة الذهنية المرتبطة بالعمل، التي تتسم بالنشاط والتفاني واليقظة. حيث يشير النشاط إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية إثناء العمل، والرغبة في إستثمار الجهود في العمل والمثابرة نحو مواجهة الصعوبات. كما يتميز التفاني بشعور من الهمّة والحماس والإلهام والفخر والتحدي في العمل. في حين تنطوي اليقظة على كونها التركيز بعمق على العمل وفي الفصل بين ذات الفرد وعمله.

أمـــا من منظور تفويضي يعرف (Poutsma, 2001) مشـــاركة العاملـــين بأنها عملـــية يحصل بموجبها الفرد على حرية أكبر في صـــنع القرارات في مجال عملـــه. في حين يذكر (Scot-Ladd et al., 2006) أن مشاركة العاملين هي توزيع للسلطة بين صاحب العمل والعاملين في عمليات صنع القرار من خلال المشاركة المباشرة (من قبل الموظف) أو غير المباشرة (من خلال ممثلي الموظف). لذا يرى الباحثان أن مشاركة العاملين هي آلية تنظيمية تقع بين طرفين، هما الإدارة والعاملين، وتهدف إلى زيادة إنتاجية المنظمة بشكل مستمر، وذلك عن طريق منح الموظفين الحق في إتخاذ القرارات وتحمل المسوؤلية بما يؤدي إلى تحقيق التعاون بين العاملين من جهه والإدارة من جهه أخرى، لتخفيف حدة الصراع بينهما، وخلق بيئة عمل متساوية، وتشجيع تبادل المعرفة، وتحسين التواصل. ويذكر (Btawat, 2014) أن هناك تسميات مختلفة لمشاركة العاملين في مكان العمل، منها الديمقراطية التنظيمية، الديمقراطية الصناعية، صوت الموظف، الإدارة الذاتية، مشاركة عالية في إدارة الموارد البشرية، المشاركة في الوظيفة، والتمكين وغيرها.

وبالنظر إلى الآثـــار الإيجابية لمشاركة العاملين، قـــام العديد من الباحثين منهم (Leonaredi 2016, Irawanto 2015, Uma 2015, Shaed et al., 2015, Javed & Cheema 2015, Dubey 2015, Batwat 2014, Saludin & Salahdin 2014, Franca & Pahor 2012, Kuye et al., 2011, Busck et al., 2010, Han et al., 2010, Kim et al., 2010) بدراسات هدفت إلى التعرف على أثر مشاركة العاملين في كل من الأداء، والرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، والإلتزام التنظيمي، وتحسين الإنتاجية، وجودة القرارات. حيث توصلت تلك الدراسات إلى أن مشاركة العاملين لها أثر إيجابي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي في المنظمات، وزيادة ثقة العاملين، وتحسين مستوى الملكية النفسية للعاملين، وزيادة مستوى الإلتزام والولاء التنظيمي للعاملين، وتحفيز العاملين على الإبداع في العمل، وزيادة مهارات العاملين، وتحسين الإنتاجية.

ربطت الدراسات السابقة مشاركة العاملين في الأداء والولاء والإلتزام التنظيمي وتحسين الإنتاجية. في حين جاءت الدراسة الحالية بمحاولة إيجاد العلاقة والأثر لمشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي.

**2- التفوق التنظيمي.**

تتمحور أهمية التفوق التنظيمي حول فكرة أساسية هي ضرورة إحداث التغيير المناسب مع متطلبات البيئة العالمية المنافسة، والذي من شأنه أن يضم ممارسات الإدارة الحديثة وأساليبها الهادفة إلى رفع مستوى الأداء الكلي إلى أعلى مستوياته، ويمكن المنظمة من تطبيق التقييم الذاتـــي، ومواكبة التطورات، وتحقيق النتائج بأقل التكاليف وبجودة عالية، وتحقيق رضـا العمـــلاء (Abasi & Esmaeeli, 2012).

ويعرف (Hashemy et al., 2016) التفوق التنظيمي بأنه مدى قدرة المنظمة في تحقيق التنمية المستدامة من أجل إرضاء العملاء وتحقيق نتائج مرضية في مجالات النمو والأرباح. كما ينظر (Durrah et al., 2014) إلى أن التفوق التنظيمي هو قدرة المنظمة على التجديد والتغيير على المدى البعيد للوصول إلى أعلى مستويات التميز الذي يجعل المنظمة قادرة على المنافسة عالمياً. لذا فإن التفوق التنظيمي لا يعني مجرد النجاح، وإنما هو تحقيق النتائج المطلوبة بشكل صحيح وفعّال والتكّيف مع متطلبات البيئة الإقتصادية والإجتماعية، مما يساعدها على نجاحها وبقائها وإستمرارها وتميزها، وهذه النتائج تختلف بحسب وضع المنظمة وإمكاناتها وخططها وأهدافها.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى ضرورة تحقيق التفوق التنظيمي في الوقت الحاضر للمنظمات الأعمال، وذلك نتيجية التغيرات والتحديات التي تواجه منظمات الأعمال في الأسواق العالمية. كما أكد الباحثين على أن استخدام نماذج التفوق في العمل أحد الأساليب الفعالة في الوصول إلى التفوق التنظيمي. ويكمن سر بقاء منظمات الأعمال في تحديد إحتياجات وتوقعات أصحاب المصالح والعملاء. وقد قام كل من ( Stoyanova & ILiev, 2017, Al-Dhaafri et al., 2016, Hashemy et al., 2016, Alsaleh, 2016, Agarwal & Vrat, 2016, Alswidi et al., 2014, Ghorbani & Aghaverdi, 2013, Vora, 2013, Abasi & Esmaeeli 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة وأثر تمكين ومشاركة العاملين، ودور الإبتكار والقيادة المستدامه في تحقيق التفوق التنظيمي، وتأثير تخطيط الموارد التنظيمية على التفوق التنظيمي والأداء التنظيمي. وتوصلت تلك الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية هامة بين تمكين ومشاركة العاملين والابتكار والقيادة المستدامه في الوصول إلى التفوق التنظيمي، كما يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتخطيط الموارد التنظيمية على كل من التفوق والأداء التنظيمي. وأوصت الدراسات

بضرورة الاهتمام بتمكين ومشاركة العاملين لتعزيز مستوى الأداء التنظيمي، والنظر إليهما كإستراتيجية لتحسين التحولات التنظيمية، وزيادة وعي المديرين وصانعي القرارات حول أهمية التميز عند تنفيذ استراتيجياتهم وممارساتهم.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تنوع البيئات المطبقة فيها الدراسات، وأهمية تطبيقها في قطاع الشركات الصناعية التحويلية التي تّعد من القطاعات الهامة في الأردن، وتساهم بنسبة كبيرة في الناتج المحلي والإجمالي، والتي يأمل الباحثان أن تكون دافع لهم للاهتمام في موضوع التفوق التنظيمي.

**أبعاد التفوق التنظيمي**

أعتمد الباحثان نموذج ( Baldrige Performance Excellence Program USA 2017, Badri et al., 2006) للتفوق التنظيمي. حيث تم تحديد خمسة أبعاد لغاية هذه الدراسة وهي (الإستراتيجية، التركيز على العملاء، المعلومات والتحليل، والتركيز على العمليات، نتائج الأعمال).

**الإستراتيجية:**

ويقصد بها درجة تميز الخطوات التي تتخذها المنظمة لتحقيق رؤيتها ورسالتها، وتفاعلها كخطة موحدة وشاملة ومتكاملة تربط مزايا المنظمة بقدرتها الاستراتيجية على مواجهة التحديات البيئية. كما أن تميز المنظمة يتطلب تحديد التوجهات الاستراتيجية ووضعها موضع التنفيذ، وتحديد المنافع التي يمكن أن تعود على المنظمة عند تحقيق الأهداف الإستراتيجية، كما تتميز المنظمة باعتماد استراتيجياتها على المعلومات المكتسبة لقياس الأداء، والبحوث والتعلم والأنشطة الإبداعية، وقيام الإستراتيجية على الاحتياجات الحالية والمستقبلية وتوقعات أصحاب المصالح (Harry, 2009).

**التركيز على العملاء:**

يبحث هذا المعيار فيما تحدده المنظمة من متطلبات وتوقعات العملاء والأسواق، وبناء علاقات مع العملاء، وكيفية إكتساب العملاء وتحقيق رضاهم وولائهم والاحتفاظ بهم. حيث يتم قياس النتائج المتعلقة بالعملاء من خلال مؤشر الاستنتاج الذي يشير إلى تصورات العميل إتجاه المنظمة، والتي

يتم الحصول عليها من خلال تعليقات وشكاوي العملاء. ويستخدم مؤشر الأداء من قبل المنظمة لإثبات وفهم وتوقع وتحسين الأداء فيما يتعلق بالعميل والتنبؤ باحتياجاته (Bose, 2012).

**المعلومات والتحليل:**

ينظر هذا المعـيار إلى فعالية المنـظمة في إدارة وإستـخدام وتحليل جودة المعلومات، وتحسين البيانات والمعلومات وموجوداتها المعرفية لدعم العمليات الخاصة المنظمة الرئيسية لتحسين أدائهـا (Alsaleh, 2016).

**التركيز على العمليات:**

يبحث هذا المعيار في كيفية تصميم وتطوير المنتجات والخدمات التي تلبي إحتياجات العملاء وتوقعاتهم، ويهتم في إدارة وتحسين المنظمة لعمليات الإنتاج والتسليم من أجل دعم سياستها وإستراتيجياتها، كما يركز على خلق قيمة إضافية لجميع أصحاب المصلحة والعملاء، ويرصد مستويات الأداء بالنسبة للمنظمات المنافسة التي تقدم منتجات مماثلة (Harry, 2009).

**نتائج الأعمال:**

يركز هذا المعيار على أداء المنظمة وتحسينه في جميع مجالات الأداء الأساسية من حيث رضا العملاء، والأداء التسويقي والمالي، والأداء التشغيلي، والموارد البشرية، والإدارة والمسؤولية الإجتماعية (Abasi & Esmaeeli, 2012).

**منهجية الدراسة:**

**مجتمع الدراسة وعينتها**

استهدفت الدراسة شركات الصناعية التحويلية العاملة في شركة المدن الصناعية سحاب، ولكي يتم تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلاً دقيقاً لجأ الباحثان إلى إستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية، وذلك عن طريق توزيع الشركات الصناعية إلى ستة مجموعات وفق القطاع الصناعي وكما هو مبين في الجدول (1).

**جدول (1) عدد شركات الصناعة التحويلية في مدينة سحاب**

| التسلسل | القطاع الصناعي | عدد الشركات |
|---|---|---|
| 1 | الصناعات الكيماوية | 79 |
| 2 | النسيجية القطنية | 36 |
| 3 | بلاستيكية ومطاطية | 102 |
| 4 | هندسية (معدنية وكهربائية) | 97 |
| 5 | الصناعات الغذائية | 63 |
| 6 | الطباعة والورق والتعبئة والتغليف | 46 |
| المجموع | | 423 |

المصدر: إعداد الباحثان بالإستناد إلى الموقع الإلكتروني لشركة المدن الصناعية سحاب (WWW.JIEC.COM).

وتمثلت وحدة المعاينة والتحليل من رؤساء الأقسام للحصول على البيانات المطلوبة من خلال الاستبانة، حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية من عدد من الشركات الصناعية التحويلية وفقاً للقطاع الصناعي حسب ما هو موضح في الجدول(1)، وتم توزيع الاستبانات على(185) موظف، واسترجاع (162) استبانة خضعت جميعها للتحـــليل الاحصائـــي، بمعنى أن نســـبة الاستجابة كانت (89%).

**أداة الدراسة:**

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة والتي صممت اعتماداً على أسئلة الدراسة وفرضياتها، وأشتملت الاستبانة على الأقسام التالية:

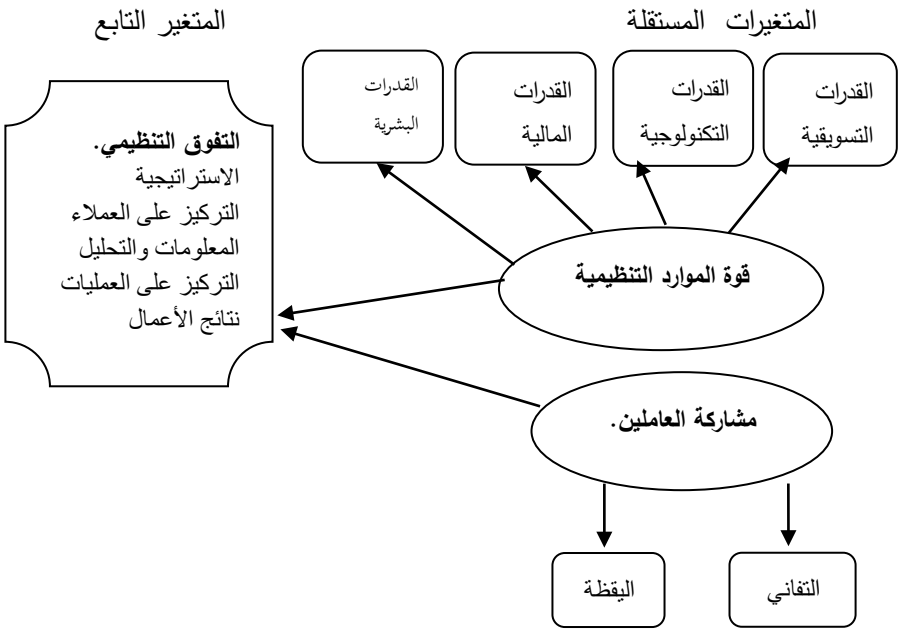
القسم الأول: يحتوي على بيانات تعريفية عن أهداف الدراسة والمعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة كالنوع الاجتماعي، والعمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في الوظيفة.

القسم الثاني: يتعلق بقياس قدرة الموارد التنظيمية كمتغير مستقل، وقد قام الباحثان بتصميم أسئلة الاستبانة، وتم استخدام (5) بنود لقياس القدرات التسويقية، و(5) بنود لقياس القدرات المالية، و(5) بنود لقياس القدرات التكنولوجية، و(5) بنود لقياس القدرات البشرية.

القسم الثالث: ويتعلق بقياس مشاركة العاملين كمتغير مستقل، حيث تم إستخدام (5) بنود لقياس التفاني، و (5) بنود لقياس اليقظة. وذلك حسب مقياس (Schaufeli et al., 2002).

القسم الرابع: يتعلق بقياس التفوق التنظيمي كمتغير تابع، حيث تم استخدام (5) بنود لقياس الاستراتيجية، و(5) بنود لقياس التركيز على العملاء، و(5) بنود لقياس المعلومات والتحليل، و(5) بنود لقياس التركيز على العمليات، و(5) بنود لقياس نتائج الأعمال. وذلك حسب مقياس ( Badri et al., 2006, Baldrige Performance Excellence Program USA 2017.) وتسعى الدراسة الحالية إلى استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى الاستجابة لدى عينة الدراسة المكون من (موافق بشدة (5)، موافق (4) ، محايد (3)، وغير موافق بشدة (2)، وغير موافق (1)).

**أنموذج الدراسة.**




من إعداد الباحثين بالإستناد إلى ( Baldrige Performance Excellence Program USA 2017، Stoyanova & ILiev 2017, Hashmey et al., 2016, AlDaafri et al., 2016, Javed & Cheema 2015, Ismail et al., 2012, Badri et al., 2006).

**فرضيات الدراسة:**

الفرضية الرئيسية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لقدرة الموارد التنظيمية بأبعادها ومشاركة العاملين بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي لشركات الصناعية التحويلية.

ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لقدرة الموارد التنظيمية بأبعادها ومشاركة العاملين بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي لشركات الصناعية التحويلية.
2- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمشاركة العاملين بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي لشركات الصناعية التحويلية.

**التعريفات الأجرائية:**

الموارد التنظيمية: وهي جميع الإمكانات التي تمتلكها الشركات الصناعية والمتاحه للأستخدام في عملية الإنتاج.

القدرات التسويقية: وتمثل مدى قدرة الشركات الصناعية في تحديد إحتياجات العملاء وإشباع تلك الاجتياجات والالتزام بمراقبة وتقييم التغيرات التي تحدث في السوق.

القدرات التكنولوجية: وتشمل جميع عناصر التكنولوجيا التي تمتلكها الشركات الصناعية، والتي تمكنها من تحقيق الميزة التنافسية وتعزيز مستوى أدائها.

القدرات المالية: وتتمثل في قدرة الشركات الصناعية على تأمين الموارد المالية الكافية لتنفيذ إستراتيجياتها وتكون قادرة على العمل بكفاءة.

القدرات البشرية: وتتمثل في المعرفة والمهارات والممارسات التي يتمتع بها العاملين في الشركات الصناعية لتحقيق أهدافها.

مشاركة العاملين: وتمثل مشاركة العاملين ذهنياً وجسدياً في العمل من خلال التفاني واليقظة وتحمل المسوؤلية إزاء أنشطة وأهداف الشركة.

التفوق التنظيمي: ويتمثل في القدرات المعرفية والفكرية التي تمتلكها القيادة الإدارية في الشركات الصناعية، والتي تمكنهم من توظيف تلك القدرات بما يساهم في تحقيق أهداف الشركة والتفوق على الشركات الأخرى.

**إختبار معامل تضخم الاختلاف VIF**

لقد تم إستخراج اختبار VIF لإختبار مدى وجود تداخل بين المتغيرات المستقلة، حيث بلغت قيمة (VIF) لكل من القدرات التسويقية (1.211)، والقدرات المالية (1.174)، والقدرات التكنولوجية (1.652)، والقدرات البشرية (1.627)، والتفاني (1.660) واليقظة (1.349)، وهي أقل من (10) مما يدل على عدم وجود إرتباط متداخل بين المتغيرات المستقلة (Sekaran, 2003).

**إختبار التوزيع الطبيعي Normalit Test**

لقد تبين أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وفقاً لقاعدة Central Limit Theorem والتي تقول أن البيانات عندما يزيد حجمها عن (30) مفردة فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. كما تتبين أن قيمة معامل الالتواء والتفرطح أقل من (2) صحيح بالنسبة لمتغيرات الدراسة، مما يعكس اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Sekaran, 2003) ، والجدول (2) يوضح ذلك:

**جدول (2) اختبار التوزيع الطبيعي**

| المتغير | الالتواء | التفرطح |
|---|---|---|
| القدرات التسويقية (مستقل) | 0.609 | 0.880 |
| القدرات المالية (مستقل) | 0.325 | 0.487 |
| القدرات التكنولوجية (مستقل) | 0.389 | 0.671 |
| القدرات البشرية (مستقل) | 0.182 | 1.349 |
| التفاني (مستقل) | 0.274 | 0.822 |
| اليقظة (مستقل) | 0.317 | 0.664 |
| التفوق التنظيمي (تابع) | 0.266 | 1.283 |

**المعالجة الإحصائية:**

أعتمدت الدراسة الحالية على عدد من الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة وإختبار الفرضيات، حيث تم إستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، والانحدار البسيط، والانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise) لاختبار فرضيات الدراسة.

**إختبار الصدق والثبات:**

تم استخراج اختبار (كرونباخ ألفا) لقياس مدى ثبات أداة القياس. حيث بلغت قيمة α بالنسبة لكل منها أعلى من النسبة المقبولة (0,60) وبما يعكس ثبات الاستبانة (Sekaran, 2003). حيث بلغت قيمة α للقدرات التسويقة (0.901)، والقدرات المالية (0.897)، والقدرات التكنولوجية (0.894)، والقدرات البشرية (0.892)، والتفاني (0.898)، واليقظة (0.967)، والاستراتيجية (0.897)، والتركيز على العملاء (0.907)، والمعلومات والتحليل (0.898)، والتركيز على العمليات (0.893)، ونتائج الأعمال (0.899). وللمقياس ككل (0.913).

**عرض نتائج الدراسة:**

**خصائص عينة الدراسة.**

لقد تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج الخاصة بالنوع الاجتماعي بأن عدد الذكور بلغ (147) من العدد الكلي لعينة الدراسة وبنسبة (90.7%)، في حين كان عدد الإناث (15) بنسبة (9.3%)، وهذا يعني أن الشركات الصناعية تعتمد على الذكور أكثر من الإناث، وذلك لطبيعة ظروف العمل في المصانع. كما أظهرت النتائج الخاصة بالعمر بأن (80.9%) أعمارهم فوق (40) سنة، ونسبة (97.3%) خبراتهم أكثر من (9) سنوات، وهذا يعني أن الشركات الصناعية تعتمد على الفئة التي تمتاز بالخبرة والحيوية والرغبة في العمل. كما تبين أن نسبة حملة (البكالوريوس) مرتفعة، حيث بلغت (84.6%) وهذا يعني أن الشركات الصناعية تعتمد في التوظيف على ذوي المؤهلات العلمية والخبرات، كما بلغت نسبة ذوي تخصصات الإدارة والمحاسبة والاقتصاد (90.7%)، وبلغت نسبة التخصصات الأخرى (9.3%)

والتي تمثلت في الهندسة بجميع فروعها، وهذا يعني أن الشركات الصناعية تعتمد مبدأ التخصص في العمل.

**الإحصاءات الوصفية.**

**جدول (3) الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإبعاد متغيرات الدراسة**

| متغيرات الدراسة | الوسط حسابي العام | الانحراف معياري العام |
|---|---|---|
| قدرة الموارد التنظيمية | | |
| القدرات التسويقية | 4.33 | 0.426 |
| القدرات المالية | 4.27 | 0.551 |
| القدرات التكنولوجية | 4.32 | 0.419 |
| القدرات البشرية | 4.29 | 0.417 |
| مشاركة العاملين. | | |
| التفاني | 4.42 | 0.489 |
| اليقظة | 4.44 | 0.643 |
| التفوق التنظيمي. | | |
| الاستراتيجية | 4.11 | 0.401 |
| التركيز على العملاء | 4.20 | 0.481 |
| المعلومات والتحليل | 4.24 | 0.481 |
| التركيز على العمليات | 4.13 | 0.482 |
| نتائج الأعمال | 4.26 | 0.569 |

*دالة القياس (1–5) إذ أن { 2.49 فما دون} منخفض، { 2.5–3.49} متوسط، {3.5 فأكثر} مرتفع.

يلاحظ من خلال الجدول (3) بأن هناك تقارب شديد بين الأوساط الحسابية لإبعاد متغيرات الدراسة، حيث تراوحت الأوساط الحسابية لأبعاد قدرة الموارد التنظيمية بين (4.27 – 4.33)، ويعتبر ذلك مستوى مرتفع من القدرة للموارد التنظيمية التي تمتلكها الشركات الصناعية. أما بالنسبة

لدرجات الإنحراف المعياري الخاصة بمتغيرات قدرة الموارد التظيمية فقد أوضحت أن هناك درجة من التباين بين مفردات الدراسة، وتعتبر القدرات المالية الأكثر تبايناً، في حين جاءت درجات الإنحراف المعياري للقدرات التسويقية والتكنولوجية والبشرية أقل نسبياً مقارنة بالقدرات المالية.

كما تراوحت الأوساط الحسابية لأبعاد مشاركة العاملين بين (4.42– 4.44) ويعتبر ذلك مستوى مرتفع من المشاركة والتواصل بين العاملين والإدارة العليا في الشركات الصناعية. أما بالنسبة لدرجات الإنحراف المعياري الخاصة بمتغيرات مشاركة العاملين فقد أوضحت ان هناك درجة من التباين بين مفردات الدراسة، حيث تعتبر اليقظة الأكثر تبايناً، في حين جاءت درجة الإنحراف المعياري للتفاني أقل نسبياً مقارنة باليقظة.

كما أظهرت إتجاهات عينة الدراسة مستوى مرتفع في التفوق التنظيمي، حيث تراوحت الأوساط الحسابية بين (4.11 – 4.26). أما بالنسبة لدرجات الانحراف المعياري الخاصة بمتغير التفوق التنظيمي فقد أوضحت أن هناك درجة من التباين بين مفردات الدراسة، حيث تعتبر نتائج الأعمال الأكثر تبايناً، في حين جاءت درجة الإنحراف المعياري لتركيز على العمليات، والمعلومات والتحليل، والتركيز على العملاء، والاستراتيجية أقل نسبياً من نتائج الأعمال.

**معاملات الإرتباط الخطي الثنائي.**

**جدول (4) معاملات الإرتباط الخطي الثنائي لمتغيرات الدراسة**

| الرقم | متغيرات الدراسة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | القدرات التسويقية | 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | القدرات المالية | 0.233** | 1 | | | | | | | | | |
| 3 | القدرات التكنولوجية | 0.327** | 0.236** | 1 | | | | | | | | |
| 4 | القدرات البشرية | 0.248** | 0.225** | 0.501** | 1 | | | | | | | |
| 5 | التفاني | 0.351** | 0.356** | 0.394** | 0.446** | 1 | | | | | | |
| 6 | اليقظة | 0.166* | 0.140 | 0.353** | 0.023 | 0.367** | 1 | | | | | |
| 7 | الاستراتيجية | 0.070 | 0.114 | 0.185* | 0.298** | 0.150 | 0.115 | 1 | | | | |
| 8 | التركيز على العملاء | 0.118 | 0.280** | 0.266** | 0.371** | 0.250** | 0.281** | 0.434** | 1 | | | |
| 9 | المعلومات والتحليل | 0.267** | 0.159* | 0.307** | 0.321** | 0.442** | 0.278** | 0.518** | 0.693** | 1 | | |
| 10 | التركيز على العمليات | 0.381** | 0.427** | 0.393** | 0.570** | 0.498** | 0.341** | 0.224** | 0.641** | 0.593** | 1 | |
| 11 | نتائج الأعمال | 0.187* | 0.064 | 0.009 | 0.512** | 0.314** | 0.156* | 0.324** | 0.538** | 0.482** | 0.628** | 1 |

ويلاحظ من خلال الجدول (4) بأن هناك إرتباطاً ثنائياً بين متغيرات الدراسة، حيث يوجد علاقة عكسية متوسطة القوة بين أبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين والتفوق التنظيمي، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (Sig<0.05).

**3- اختبار فروض الدراسة**

**اختبار الفرض الرئيسي:**

H0: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لقدرة الموارد التنظيمية بأبعادها ومشاركة العاملين بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي لشركات الصناعة التحويلية.

**جدول (5) نتائج اختبار الفرض الرئيسي لإبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين على التفوق التنظيمي**

| البعد | | B | Beta | T | Sig. | مستوى التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | | 1.658 | | 4.682 | | |
| قدرة الموارد التنظيمية | | 0.494 | 0.405 | 5.617 | 0.000 | معنوي |
| مشاركة العاملين | | 0.092 | 0.228 | 3.166 | 0.000 | معنوي |
| معامل F | 31.319 | | | | | |
| R | **0.532 | | | | | |
| معامل R2 | 0.283 | | | | | |

* Sig<0.05

لقد تم استخدام اختبار الإنحدار المتعدد لاختبار الفرضية أعلاه، ويلاحظ من خلال الجدول (5) أن قيمة (F المحسوبة = 31.319) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (Sig<0.05)، وبالتالي يتم رفض الفرضية العدمية (H0)، مما يدل على وجود تأثير لأبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي. وتعتبر العلاقة متوسطة كون (R= 0.532) والمتغير المستقل يفسر(28.3%) من التغير في المتغير التابع. كما يلاحظ أيضاً أن قيمة T المحسوبة بالنسبة لمتغير قدرة الموارد التنيظمية ومشاركة العاملين على التوالي بلغت (5.617 ، 3.166) وهي ذات دلالة أحصائية عند مستوى(Sig<0.05) مما يدل على وجود تأثير

لقدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين على التفوق التنظيمي، وقد بلغت قيمة Beta لمتغير قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين على التوالي (0.405، 0.228) وهي تعكس درجة تاثير هذه المتغيرات على التفوق التنظيمي، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (Sig<0.05).

**إختبار الفرضيات الفرعية لقدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين**

H01: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لقدرة الموارد التنظيمية بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي في شركات الصناعية التحويلية.

H02: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمشاركة العاملين بأبعاده في تحقيق التفوق التنظيمي في شركات الصناعية التحويلية.

**جدول (6) نتائج إختبار فرضية أبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي**

| | | **المتغير التابع** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **التفوق التنظيمي** | | | |
| الفرضية | المتغير المستقل | F | Sig | R | R2 |
| H01 | قدرة الموارد التنظيمية | 49.803 | 0.000 | **0.487 | 0.237 |
| H02 | مشاركة العاملين | 26.106 | 0.000 | **0.375 | 0.140 |

Sig<0.05 *

لقد تم استخدام اختبار الإنحدار البسيط لإختبار الفرضيات أعلاه، ويلاحظ من خلال الجدول(6) أن قيمة (F المحسوبة لمتغيرات قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين على التوالي بلغت(49.803، 26.106) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (Sig<0.05)، وبالتالي يتم رفض الفرضيات العدمية (H02, H01)، مما يدل على وجود تأثير لإبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي. وتعتبر العلاقة متوسطة للمتغيرات على التوالي كون (R= 0.375, 0.487) والمتغير المستقل يفسر على التوالي (23.7% ,14.0%) من التغير في المتغير التابع.

ولكي يمكن التعرف على أكثر أبعـــاد قدرة المـــوارد التنظيمية ومشـــاركة العاملـــين تأثيراً في تحقيق التفوق التنظمي، قام الباحثان باستخدام تحليل الانحـــدار والمتعدد (التدريجي) Multiiple Regression Analysis (Setpwise)، ويظهر الجدول (7) مراحل إدخال أبعاد الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين طبقاً لأهميتها في تفسير التباين في تحقيق التفوق التنظيمي.

**جدول (7) مراحل تحليل الإنحدار المتعدد في علاقة أبعاد الموارد التنيظيمية ومشاركة العاملين مع التفوق التنظيمي**

| المتغيرات | R | R2 | ΔR2 | Adj. R2 | F | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستراتيجية (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- القدرات البشرية. | 0.298 | 0.089 | 0.384 | 0.083 | 15.611 | 0.000 |
| التركيز على العملاء (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- القدرات البشرية.<br>2- اليقظة.<br>3- القدرات المالية. | 0.371<br>0.460<br>0.489 | 0.137<br>0.212<br>0.239 | 0.448<br>0.429<br>0.423 | 0.132<br>0.202<br>0.225 | 25.479<br>21.351<br>16.555 | 0.000<br>0.000<br>0.000 |
| المعلومات والتحليل (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- التفاني.<br>2- القدرات التكنولوجية. | 0.442<br>0.465 | 0.195<br>0.216 | 0.433<br>0.428 | 0.190<br>0.206 | 38.764<br>21.915 | 0.000<br>0.000 |
| التركيز على العمليات (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- القدرات البشرية.<br>2- اليقظة.<br>3- القدرات المالية.<br>4- القدرات التسويقية. | 0.570<br>0.658<br>0.709<br>0.725 | 0.325<br>0.433<br>0.502<br>0.525 | 0.397<br>0.365<br>0.343<br>0.336 | 0.321<br>0.426<br>0.493<br>0.513 | 77.126<br>60.645<br>53.118<br>43.460 | 0.000<br>0.000<br>0.000<br>0.000 |

| المتغيرات | R | R2 | ΔR2 | Adj. R2 | F | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نتائج الأعمال (متغير تابع) | | | | | | |
| المتغيرات المستقلة: | | | | | | |
| 1- القدرات البشرية. | 0.512 | 0.263 | 0.490 | 0.258 | 56.967 | 0.000 |
| 2- القدرات التكنولوجية. | 0.587 | 0.345 | 0.464 | 0.336 | 41.802 | 0.000 |
| 3- اليقظة. | 0.651 | 0.423 | 0.436 | 0.412 | 38.635 | 0.000 |

يلاحظ من استعراض النتائج المبينة بالجدول (7) ما يلي:

1- يمثل بُعد القدرات البشرية أهم بُعد مفسر للتباين في استراتيجية شركات الصناعية التحويلية، حيث يفسر هذا البُعد حوالي (38.4%) من التباين في الاستراتيجية لشركات الصناعية التحويلية، أما بالنسبة متغيرات القدرات التكنولوجية والتسويقية والمالية والتفاني واليقظة لم يكن بالقوة التفسرية التي تجعلها تدخل في النموذج.

2- يمثل بُعد القدرات البشرية أهم بُعد مفسر للتباين في التركيز على العملاء لشركات الصناعية التحويلية، حيث يفسر هذا البُعد حوالي (44.8%) من التباين في التركيز على العملاء لشركات الصناعية التحويلية، ثم يليه بُعد اليقظة الذي يفسر حوالي (42.9%)، وثم يليه بُعد القدرات المالية الذي يفسر حوالي (42.3%) أما بالنسبة متغيرات القدرات التكنولوجية والقدرات التسويقية والتفاني فلم تكن بالقوة التفسرية التي تجعلها تدخل في النموذج.

3- يمثل بُعد التفاني أهم بُعد مفسر للتباين في المعلومات والتحليل لشركات الصناعية التحويلية، حيث يفسر هذا البُعد حوالي (43.3%) من التباين في المعلومات والتحليل لشركات الصناعية التحويلية، ثم يليه بُعد القدرات التكنولوجية الذي يفسر حوالي (42.8%)، أما بالنسبة متغيرات القدرات البشرية والتسويقية والمالية والتفاني فلم تكن بالقوة التفسرية التي تجعلها تدخل في النموذج.

4- يمثل بُعد القدرات البشرية أهم بُعد مفسر للتباين في التركيز على عمليات شركات الصناعية التحويلية، حيث يفسر هذا البُعد حوالي (39.7%) من التباين في التركيز على العمليات لشركات الصناعية التحويلية، ثم يليه بُعد اليقظة الذي يفسر حوالي (36.5%)، وثم يليه بُعد القدرات المالية الذي يفسر حوالي (34.3%)، ثم يليه بُعد القدرات التسويقية والذي يفسر

حوالي (33.6%)، أما بالنسبة متغيري القدرات التكنولوجية والتفاني فلم تكن بالقوة التفسرية التي تجعلها تدخل في النموذج.

5- يمثل بُعد القدرات البشرية أهم بُعد مفسر للتباين في نتائج الأعمال لشركات الصناعية التحويلية، حيث يفسر هذا البُعد حوالي (49.0%) من التباين في نتائج الأعمال لشركات الصناعية التحويلية، ثم يليه بُعد القدرات التكنولوجية الذي يفسر حوالي(46.4%)، وثم يليه بُعد اليقظة الذي يفسر حوالي (43.6%) أما بالنسبة متغيرات القدرات المالية والتسويقية والتفاني فلم تكّن بالقوة التفسرية التي تجعلها تدخل في النموذج.

ويظهر الجدول (8) معادلة إنحدار أبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي.

**جدول (8) الشكل النهائي لمعادلة إنحدار أبعاد قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي**

| المتغيرات | B | Beta | المعامل الثابت | T | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|
| الاستراتيجية (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- القدرات البشرية. | 0.287 | 0.298 | 2.884 | 3.951 | 0.000 |
| التركيز على العملاء (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- القدرات البشرية.<br>2- اليقظة.<br>3- القدرات المالية. | <br><br>0.376<br>0.073<br>0.150 | <br><br>0.326<br>0.250<br>0.172 | <br><br>2.375<br>2.051<br>1.629 | <br><br>4.583<br>3.561<br>2.388 | <br><br>0.000<br>0.000<br>0.000 |
| المعلومات والتحليل (متغير تابع)<br>المتغيرات المستقلة:<br>1- التفاني.<br>2- القدرات التكنولوجية | <br><br>0.373<br>0.181 | <br><br>0.379<br>0.158 | <br><br>2.323<br>1.809 | <br><br>4.967<br>2.067 | <br><br>0.000<br>0.000 |

| المتغيرات | B | Beta | المعامل الثابت | T | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|
| التركيز على العمليات (متغير تابع) | | | | | |
| المتغيرات المستقلة: | | | | | |
| 1- القدرات البشرية. | 0.542 | 0.469 | 1.308 | 8.120 | 0.000 |
| 2- اليقظة. | 0.079 | 0.269 | 0.917 | 4.789 | 0.000 |
| 3- القدرات المالية. | 0.215 | 0.246 | 0.244 | 4.254 | 0.000 |
| 4- القدرات التسويقية. | 0.184 | 0.162 | 0.253 | 2.777 | 0.000 |
| نتائج الأعمال (متغير تابع) | | | | | |
| المتغيرات المستقلة: | | | | | |
| 1- القدرات البشرية. | 1.013 | 0.741 | 1.260 | 10.419 | 0.000 |
| 2- القدرات التكنولوجية. | 0.639 | 0.470 | 2.232 | 6.186 | 0.000 |
| 3- اليقظة. | 0.106 | 0.305 | 2.211 | 4.638 | 0.000 |

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول رقم (8) ما يلي:

1- أن معامل Beta لمتغير القدرات البشرية هو موجب، ولذلك يمكن القول بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرات البشرية من جانب والاستراتيجية من جانب آخر.

2- أن معامل Beta لمتغير القدرات البشرية واليقظة والقدرات المالية هو موجب، ولذلك يمكن القول بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من القدرات البشرية واليقظة والقدرات المالية من جانب والتركيز على العملاء من جانب آخر.

3- أن معامل Beta لمتغير التفاني والقدرات التكنولوجية هو موجب، ولذلك يمكن القول بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من التفاني القدرات التكنولوجية من جانب والمعلومات والتحليل من جانب آخر.

4- أن معامل Beta لمتغير القدرات البشرية واليقظة والقدرات المالية والتسويقية هو موجب، ولذلك يمكن القول بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من القدرات البشرية واليقظة والقدرات المالية والتسويقية من جانب والتركيز على العمليات من جانب آخر.

5- أن معامل Beta لمتغير القدرات البشرية والقدرات التكنولوجية واليقظة هو موجب، ولذلك يمكن القول بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من القدرات البشرية والقدرات التكنولوجية واليقظة من جانب ونتائج الأعمال من جانب آخر.

**النتائج:**

أظهرت النتائج المتعلقة بتحليل آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة حول متغير قدرة الموارد التنظيمية بأبعاده (القدرات التسويقية، والقدرات المالية، والقدرات التكنولوجية، والقدرات البشرية) أن هناك مستوى مرتفعاً لدى شركات الصناعة التحويلية.حيث تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Othman et al., 2015, Ismail et al., 2012, Rose et al., 2010).

وتبين من خلال النتائج بأن شركات الصناعية التحويلية تمتلك قدرات تسويقية تمكنها من الاستجابة للتغيرات السريعة في السوق، من حيث تطوير وتوزيع منتجاتها بما يتناسب مع احتياجات ورغبات العملاء، حيث جاءت الفقرة التي تنص على (تتبنى الشركة طرقاً لتوزيع منتجاتها تتماشى مع رغبات العملاء) بأعلى قيمة بمتوسط (4.48). كما تعمل على متابعة عملية البحث والتطوير في الأسواق الأخرى، حيث جاءت الفقرة التي تنص على (تتابع الشركة بجدية البحث والتطوير في الأسواق الأخرى) بأعلى قيمة بمتوسط (4.40) كما تمتلك القدرة على تقسيم السوق، حيث جاءت الفقرة التي تنص على (تمتلك الشركة القدرة على تقسيم السوق المستهدف بشكل فاعل) بأعلى قيمة بمتوسط (4.31).

كما أظهرت النتائج بأن شركات الصناعية التحويلية لديها مصادر وموارد مالية وتعتمد استراتيجيات مالية تمكنها من تقديم خدمات متميزة لعملائها، ولديها القدرة على تنظيم وتعزيز مصادرها المالية. حيث وجاءت الفقرة التي تنص على (تعتمد الشركة استراتيجيات مالية لتنظيم احتياجاتها المالية) بأعلى قيمة بمتوسط (4.35)، والفقرة التي تنص على (تعمل الشركة على تنظيم مصادرها المالية من خلال تكوين فكرة عم المواقع السوقية للشركة) بأعلى قيمة بمتوسط (4.31)،

والفقرة التي تنص على (تمتلك الشركة موارد مالية تمكنها من تقديم خدمات متميزة لعملائها) بأعلى قيمة بمتوسط (4.30).

كما أظهرت النتائج بأن شركات الصناعية التحويلية تعتمد على التكنولوجية الحديثة لتدريب العاملين، والوصول الى الأداء المميز، وتقديم الخدمات المميزة لتفوق على المنافسين. حيث جاءت الفقرة التي تنص على (تسعى الشركة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة للوصول إلى الأداء المميز) بأعلى قيمة بمتوسط (4.51)، والفقرة التي تنص على (تطور الشركة قدراتها التقنية في ضوء قدرات المنافسين لها) بأعلى قيمة بمتوسط (4.40).

كما أظهرت النتائج بأن الموارد البشرية لدى شركات الصناعية التحويلية ذات أهمية كبيرة، حيث تمتلك موظفين يتمتعون بالمعرفة والخبرة، ولديها استراتيجية للاحتفاظ بالموظفين المتميزين، كما تشجع على تطبيق الإبتكار، وتعمل على تطوير هيكلها التنظيمي. حيث جاءت الفقرة التي تنص على (تشجع الشركة على تطبيق الابتكار الذي يؤدي إلى تطوير جودة منتجاتها) بأعلى قيمة بمتوسط (4.46)، والفقرة التي تنص على (تسعى الشركة إلى تطوير هيكلها التنظيمي بما يتفق والتنوع في تركيبة فرق العمل) بأعلى قيمة بمتوسط (4.41).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بتحليل آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة حول متغير مشاركة العاملين، أن شركات الصناعة التحويلية تنظر إلى العاملين على أنهم أهم الأصول لديها، وإن مشاركتهم تُحقق التفاني واليقظة في العمل، من حيث الانتماء والولاء التنظيمي وتبادل المعرفة وتحسين عملية الاتصال وبالتالي زيادة الإنتاجية للشركة وبشكل مستمر، حيث جاءت فقرات متغير التفاني والتي تنص على (يفتخر الموظفين بأنتمائهم إلى الشركة) بأعلى قيمة بمتوسط (4.51)، والفقرة التي تنص على (يشعر الموظفين بأنهم يحققوق إنجازات متقدمة في أعمالهم)، والفقرة التي تنص على (بإمكان الموظفين تقديم ما هو أفضل خلال أدائهم لإعمالهم) بأعلى قيمة بمتوسط (4.49). كما جاءت فقرات متغير اليقظة والتي تنص على (يلاحظ على العاملين في الشركة استعدادهم للبحث عن المعلومات الخاصة بسوق الشركة) بأعلى قيمة بمتوسط (4.45)، والفقرة التي تنص على (يسعى العاملين في الشركة وبشكل مستمر لمعرفة التطورات التكنولجية الأفضل لطبيعة عملها) والفقرة التي تنص على (يقتنص العاملين في الشركة المعارف الجديدة لتحقيق

الأسبقية إزاء منافسيها) بأعلى قيمة بمتوسط (4.27). حيث تتطابق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ( Leonaredi, 2016, Irawanto 2015, Uma 2015, Shaed et al., 2015, Dubey 2015, Batwat, 2014, Saludin & Salahdin 2014, Kuye et al., 2011, Han et al., 2010). كما تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ( Javed & Cheema, 2015, Franca & Pahor, 2012, Busck et al., 2010, Kim et al., 2010)

كما أظهرت النتائج المتعلقة بتحليل آراء واتجاهات أفراد عينة الدراسة حول متغير التفوق التنظيمي، بأن شركات الصناعية التحويلية تهتم وتسعى إلى تحقيق التفوق التنظيمي والوصول إلى رفع مستوى أدائها إلى أعلى مستوياته والمحافظة عليه، من خلال استغلال الفرص الحاسمة بالإعتماد على الاستراتيجيات التي تتطلب قيام الشركة بإجراءات استثنائية طويلة الأمد تساعدها على التكيف مع مختلف المتغيرات البيئية، وتحقيق النتائج بأقل التكاليف وبجودة عالية، وتحقيق رضا العملاء. حيث تتماشى نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ( Stoyanova & ILiev, 2017, Al-Dhaafri et al., 2016, Hashemy et al., 2016, Alsaleh 2016, Agarwal & Vrat 2016, Alswidi et al., 2014, Ghorbani & Aghaverdi 2013, Vora 2013, Abasi & Esmaeeli 2012)

حيث أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير الاستراتيجية بأن الفقرة التي تنص على (تعتمد الشركة خطط استراتيجية لمواجهة الحالات الطارئة التي تواجهها من قبل المنافسين) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.19)، والفقرة التي تنص على (تمارس الإدارة العليا في الشركة التخطيط التشغيلي المناسب لعملياتها الانتاجية في ضوء عمليات المنافسين) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.18).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير التركيز على العملاء بأن الفقرة التي تنص على (ترصد الشركة الشكاوي المقدمة من العملاء والعمل على إيجاد حلول لها) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.35)، والفقيرة التي تنص على (يتوفر لدى الشركة إجراءات واضحة لقياس مستوى رضا العملاء) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.25). كما أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير المعلومات والتحليل بأن الفقرة التي تنص على (تحلل الشركة المعلومات الواردة من العملاء بكل جدية من أجل تحسين الخدمات المقدمة لهم) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.34)، والفقرة التي تنص على (توظف الشركة نتائج معالجة البيانات والمعلومات لتفوق الشركة على المنافسين) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.28).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير التركيز على العمليات بأن الفقرة التي تنص على (تتمتع الشركة بالجاهزية الإلكترونية في ممارسة عملياتها) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.19)، والفقرة التي تنص على (تعتمد الشركة معايير الحاكمية في تقديم أداء كفء) بأعلى قيمة بمتوسط (4.17). كما أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير نتائج الأعمال بأن الفقرة التي تنص على (تسعى الشركة لأن تكون الأولى في مجال عملها) بأعلى قيمة بمتوسط (4.38)، والفقرة التي تنص على (تواكب الشركة التطورات والمستجدات الحاصلة في البيئة التنافسية لتعكسها على عملياتها الداخلية) جاءت بأعلى قيمة بمتوسط (4.30).

كما أظهرت نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون بأنه يوجد علاقة عكسية متوسطة القوة بين أبعاد الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين والتفوق التنظيمي. وهذا مؤشر على دور وأهمية قدرة الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين في تحقيق التفوق التنظيمي لشركات الصناعية التحويلية. كما أظهرت نتائج الدراسة بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين أبعاد قدرة الموارد التنظيمية (القدرات التسويقية، والقدرات المالية، والقدرات التكنولوجية، والقدرات البشرية) وأبعاد مشاركة العاملين (التفاني، واليقظة) في تحقيق التفوق التنظيمي.

بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد (التدريجي) لأبعاد الموارد التنظيمية ومشاركة العاملين، أن بُعد القدرات البشرية كان الأكثر تأثيراً في الاستراتيجية، كما يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لثلاثة أبعاد على التركيز على العملاء هما القدرات البشرية، القدرات المالية، واليقظة. وأن القدرات التكنولوجية والتفاني هما الأكثر تأثيراً على المعلومات والتحليل. كما أوضحت النتائج بأن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لكل من القدرات البشرية، والقدرات المالية، والقدرات التسويقية، واليقظة على التركيز على العمليات. وبينت النتائج بأن القدرات البشرية، والقدرات التكنلوجية، واليقظة، هما الأكثر تأثيراً على نتائج الأعمال.

**التوصيات:**

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان الشركات الصناعية التحويلية بضرورة الاهتمام المتواصل بالتفوق التظيمي، واعتماد التحسين المستمر كأسس لها، ولا سيما أن لها اهتمام كبير بموضوع ضمان الجودة والبحث والتطوير. وضرورة اهتمام الشركات الصناعية التحويلية بالقدرات

المالية وزيادة التركيز على تعزيز مصادرها المالية لأنه من المعايير المهمة. كما ينبغي على الشركات الصناعية التحويلية الاهتمام بتقنيات المتطورة لتدريب العاملين وتطوير الموارد البشرية العاملة فيها، وذلك لأن التقدم السريع في البيئة العالمية يحتم علينا اكتساب المعرفة والخبرة والمهارات على نحو يتماثل مع ما تقوم به الشركات المتقدمة في العالم. كما يتطلب من الشركات الصناعية التحويلية زيادة اهتمامها في مهارات التسعير وتطوير منتجاتها بما يتفق مع احتياجات ورغبات العملاء وإستجابة للتغيرات السريعة في الأسواق. كما ينبغي على الشركات الصناعية التحويلية بضرورة زيادة اهتمامها بتدريب وتحفيز العاملين على اقتناص المعارف الجديدة من أجل تقصي المعلومات الخاصة بالمنافسين لتحقيق الأسبيقية التنافسية إزاء المنافسين لها. وأخيراً ينبغي على الإدارة العليا في الشركات الصناعية التحويلة تبني النمط الأبوي المرتكز على تحسين العلاقات الإنسانية بينها وبين العاملين، في إطار الاحترام والتقدير المتبادل والتركيز على قواعد ومعايير العمل في ظل مناخ أخلاقي يرسخ التقدير والثقة المتابدلة مع العاملين.

**دراسات مستقبلية مقترحة:**

يوصي الباحثان بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية تشتمل على الجوانب التي لم تشملها الدراسة الحالية:

1- إجراء دراسات مماثلة في المؤسسات الحكومية الأردنية.
2- إجراء دراسات تتعلق في تمكين الموارد البشرية للوصول إلى التفوق التنظيمي.
3- إجراء دراسات عن أثر ممارسات القيادة الناعمة في تحقيق التفوق التنظيمي.
4- إجراء دراسات عن التفوق التنظيمي كمحرك للأداء التنظيمي وفاعليته.

**Reference:**

Abasi, M. & Esmaeeli, M. (2012). Organization Excellent and Self Assessment through Organization Excellence Model, Global Journal of Management and Business Research. 12(5), 27-34.

Al-Dhaafri, H. Al-Swidi, A. & Al-Ansi, A. (2016). Organizational Excellence as the Driver for Organizational Performance: A Study on Dubai Police, International Journal of Business and Management. 11( 2), 47-52.

Agarwal, A. & Vrat, P. (2016). Abio-inspired model of organizational excellence, Journal of Advances in Management Research. 13 (2),.130 153, https://doi.org/10.1108/JAMR-12-2015-0089.

Agrawal, G. (2002). Human Resource Development in Nepal, M.K .publishers, bhotahity, Kathmandu, Nepal.

Alpana, A. & Prem, V. (2016) A bio-inspired Model of Organizational Excellence, Journal of Advances in Management Research. 13(2).130 – 153.

Alsaleh, G. (2016). Do the Standards of the National Commission for Academic Accreditation& Assessment (NCAAA) Lead to Organization Excellence, European Scientific Journal,12(34), 103-114.

Al-Swidi, A., Yusoff, R. & Al-Dhaafri, H. (2014). The Relationship between Enterprise Resource Planning, Total Quality Management, Organizational Excellence, and Organizational Performance-the Mediating Role of Total Quality Management and Organizational Excellence, Asian Social Science,10. (14), 158-174.

Arend, R. & Levesque, M. (2010), Is the resource-based view a practical organizational theory?, Organization Science, Vol. 21 No. 4, pp. 913-30

Badri, M., Selim, H., Alshare, K., Grandon, E., Younis, H, & Abdulla, M. (2006). The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework; International Journal of Quality & Reliability Management, 23(9), 1118-1157.

Bagyo, Y. (2014). Leadership Style In Improving Performance Through Engagement, Available at: http://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol16- issue5/Version-2/G016524049.pdf.PP40-49.

Baldrige Performance Excellence Program USA (2017). National Institute of Standards and Technology (NIST), United States Department of Commerce, Web: https://www.nist.gov/baldrige

Barney, J. & Hesterly, W. (2010).Strategic management and competitive advantage concept. Upper saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.

Bassellier, G., Reich, B. & Basat, L. (2001). Information Technology Competence of Business Managers: A Definition and Research Model, Journal of Management Information System, Vol (17), No.(4): PP159-182.

Bławat, A. (2014). Employee Participation in Management, Case Study of a Democratic Organization Mondragón Corporate Cooperativa (MCC), Journal of Positive Management, Vol. (5), No. (2), PP30-42.

Bose, T. (2012); Market Segmentation and Customer Focus Strategies and Their Contribution towards Effective Value Chain, Management; International Journal of Marketing Studies. 4(3),113-121.

Busck, O., Knudsen, H. & Lind, J. (2010). The transformation of employee participation: Consequences for the work environment. Economic and Industrial Democracy. 31(3),285-305.

David, F. (2005). Strategic management: Concepts and cases. Pearson Prentice Hall, New Jersey. Tenth edition.

Dubey, A. (2015). Worker Participation in Management Decision Making Within Selected Establishments in Uttar Pradesh, India, Annual Research Journal of Symbiosis Centre for Management Studies.. (3). 239–255.

Durrah, O., Khdour, N. & Al-Abbadi, S. (2014). The Impact of the Implementation of Organizational Excellence Policies on the Contextual Performance :ACase Study in the Cardiovascular Surgery Hospital; International Business Research. 7 (9), 17-29.

Franca, V. & Pahor, M. (2012). Influence of management attitudes on the implementation of employee participation. Economic and Industrial Democracy [Article on the Internet] 21 November 2012. Available

from:
http://eid.sagepub.com/content/early/2012/11/21/0143831X12464070.

Ghorbani, V. & Aghaverdi, B. (2013). The role of human resource cognitive empowerment in organizational excellence, Bi-quarterly of Human Resource Research. (5), 87 – 106.

Grant, R. & Jordan J. (2012). Foundations of Strategy. London: John Wiley & Sons Ltd.

Greco, M. Cricelli, L. & Grimaldi, M. (2013). A strategic management framework of tangible and intangible assets. European Management Journal, 31, 55–66.

Han, T., Chiang, H. & Chang, A. (2010). Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations. The International Journal of Human Resource Management. 21(12), 2218-2233.

Hashemy,S., Yousefi, M., Soodi, S. & Omidi, B. (2016). Explaining human resource empowerment pattern and organizational excellence among employees of emergency of Guilan's University Hospitals, Procedia - Social and Behavioral Sciences . (230), 6 – 13.

Helfat, C. & Peteraf, M. (2003). The dynamic-resource-based view: Capability Lifecycle. Strategic Management Journal. (24), 997-1010.

Irawanto, D. (2015). Employee participation in decision-making: Evidence from a state-owned Enterprise in Indonesia, Journal of Contemporary Management, 20(1), 159-172.

Ismail, A., Rose, R., Uli, J. & Abdullah, H. (2012).The Relationship Between Organizational Resources, Capabilities, Systems and Competitive Advantage, Asian Academy of Management Journal, 17(1), 151–173.

Javed, F. & Cheema, S. (2015). The Relationship Between Organizational Resources and Work Engagement: The Mediating Role of Service Climate as a Predictor of Performance and Loyalty in Shopping Malls of Pakistan, Journal of Business Studies Quarterly. 7( 2),1-12.

Kim. J., MacDuffie, J. & Pil, F. (2010) Employee voice and organizational performance :Team versus representative influence, Human Relations, 63(3),371–394.

Markey, R. & Hodgkinson, A. (2003). How employment status genders access to employee participation in Australian workplaces. International Employment Relations Review. 9 (2),111–27.

Othman, R., Arshad, R. Aris, N. & Arif, S. (2015). Organizational Resources and Sustained Competitive Advantage of Cooperative Organizations in Malaysia, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. ( 170), PP 120 – 127.

Pearce, J., Robinson, R. & Mital, A. (2012) Strategic Management: Formulation, Implementation and Control 12th Edition. New Delhi: Tata McGraw Hill Education Private Ltd.

Poutsma, E. (2001). Recent trends in employee financial participation in the European Union Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Available from. http://WWW.eurofound.ie.

Rose, R., Abdullah, H., & Ismad, A. (2010). A Review on the Relationship between Organizational Resources, Competitive Advantage and Performance, The Journal of International Social Research, 3(11), 1-11.

Leonardi, S. (2016). Employee participation and involvement: the Italian case and trade union issues, Sage Journals,Vol.(22),Issue.(1),PP81-99, https://doi.org/10.1177/1024258915619366.

Saludin, M. & Salahudin, S. (2014). The Impact of Employee Participation Perceptions on Improved Productivity, Teamwork Effectiveness and Organizational Commitment in MNCs: A Malaysian Case Study, National Symposium & Exhibition on Business & Accounting, https://www.researchgate.net/publication/274067348.

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonza´lez-Roma, V. & Bakker, A.(2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies, (3) 71–92.

Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study, Journal of cross-cultural psychology. 33 (5), 464-481.

Scott-Ladd B., Travaglione A, & Marshall, V. (2006) Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment. Leadership & Organization Development Journal. 27. (5), 399-414.

Sekaran, U. (2003). Research methods for business (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Shaed, M., Ishak, S. & Ramli, Z. (2015). Employees' Participation in Decision Making (PDM): A literature survey, Malaysian Journal of Society and Space. 11 (13). 142 – 155.

Slotegraaf, R. & Dickson, P.(2004). The paradox of a marketing planning capability, Journal of the Academy of Marketing Science. 32. (4) 371–385.

Stoyanova, T. & Iliev, I. (2017). Employee Engagement Factor for Organizational Excellence, International Journal of Business and Economic Sciences Applied Research. 10 (1), 23-29.

Tippins, M. & Sohi, R. (2003). IT Competence and Firm Performance: Is Organizational Learning A missing Link, Strategic Management Journal. 24, 745-761.

Uma M. (2015). Employee Participation: A Tool of Motivation and High Productivity, Pacific Business Review International. 8 (3), 99-102.

Vora, M. (2013). Business Excellence Through Sustainable Change Management. The TQM Journal. 25 (6) 625-640.

Wang, T. (2010). Marketing Capability, Analyst Recommendations, And Firm Value, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas At Arlington.

Wilkinson, A., Dundon, T., Donaghey, J. & Freeman, R. (2014). Employee voice: charting new terrain. The handbook of research on employee voice: Participation and involvement in the workplace, 1-16.

# المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم

**أفراح صالح صبر الشمري** *

**عيسى محمد البلهان**

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت (1097) فردًا، وكانت أبرز النتائج أن جميع المخاطر النفسية المترتبة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعية، جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أهمها الإدمان الإلكتروني، وأدناها الأرق والإرهاق الدائم، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة المخاطر النفسية المترتبة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال تعزى لمتغير (جنس الإبن/ الإبنة)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)، لصالح فئة (ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 10– 12 سنة) بالمقارنة مع فئتي (ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 سنوات، و ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 4–6 سنوات).

**الكلمات الدالة:** المخاطر النفسية، شبكات التواصل الاجتماعي ، الأطفال، دولة الكويت

* قسم علم النفس التربوي، جامعة الكويت.

تاريخ تقديم البحث: 2017/9/9 م. تاريخ قبول البحث: 2018/12/27 .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019م.

# Psychological Risks of Using Social Networks among Children in Kuwait State from the View Point of their Parents

**Afraah Saleh Al-Shamari**

**Isaa Mohammed Al-Balhan**

## Abstract

This study aimed at investigating the Psychological risks of using social networks among children in Kuwait state from the view point of their parents. The descriptive survey method was used, and the questionnaire was used as a study tool. A random simple sample of (1097) parents were selected. The study findings showed that the degree of Psychological risks of using social networks among children in Kuwait state from the view point of their parents was high, and the most important of which was the electronic addiction, and the lowest were insomnia and permanent fatigue. And the study findings showed that there aren't statistically significant differences attributed to gender, while there are statistically significant differences attributed to the variable the (age of the son / daughter), in favor of the category (parents of a child aged 10-12 years) compared with both categories of (parents of a child aged 7-9 years, parents of a child aged 4-6 Years).

**Keywords**: Psychological Risks, Social Networks, Children, Kuwait State.

**مقدمة:**

تؤكد السياسة الوطنية في دولة الكويت على النهوض بمقدرات الوطن من خلال استثمار رأس المال البشري لقيادة التغيير، في عصر تعاظمت به التطورات التكنولوجية بصورة لم يسبق لها مثيل، وأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي ضرورة حتمية وواقع مفروض، وأدت سهولة استخدامها إلى إتاحة الفرصة للأطفال لتبادل المعلومات والصور والملفات، والتواصل مع الآخرين بالصوت والصورة والكلمة المكتوبة، وبرغم فائدة هذه المواقع، إلا أن استخدامها غير الواعي محفوف بالمخاطر، الأمر الذي قد يشكل تهديدًا حقيقياً لعواطف ووجدان الطفل، مما يحتم التعرف إلى بعض أنواع المخاطر النفسية التي يواجهها الأطفال نتيجةً لاستخدامها.

يتسم العصر الحالي بالتطور التكنولوجي، وأصبح يسمى بعصر التكنولوجيا، وربما يعود ذلك إلى التطور التقني الكبير في كافة المجالات، فلقد تطورت وسائل الاتصال بشكل متسارع، كما تضاعفت إمكانات الحواسيب، وقد رافق هذا التطور تغير كبير في شبكات الاتصال، إذ تغيرت الأساليب والأدوات والوسائل المستخدمة، وتعددت غايات استخدامها، فأصبحت سلاح ذا حدين (Canaan, 2014). ويعد الاتصال بشكل عام من أهم ركائز الحياة الاجتماعية، وبدونه لا يمكن حصول الاندماج الاجتماعي، لان الاتصال هو صيغة من صيغ التفاعل الاجتماعي، وهو أيضاً احد الظواهر الاجتماعية، والقائم على التأثير في العواطف، والميول والاتجاهات والقيم والمعايير، وأنماط التفكير (Merrell & Lowenstein, 2007). والاتصال هو صيغة من صيغ التفاعل الاجتماعي، التي ينظر إليها كأحد الظواهر الاجتماعية في حياة الأطفال، والتي تؤثر بشكل مباشر على قيم وعواطف وأحاسيس ومشاعر الطفل، ومواقفه واتجاهاته، وبالتالي فإنها تُعد عاملًا أساسيًا في تغيير الشعور وأنماط التفكير (Rawal, 2016). فبرغم أن التواصل الاجتماعي، يُعد من أهم مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي، التي ينبغي إكسابها للأطفال؛ سيما أنه يتضمن مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية، والوجدانية، التي تمكن الطفل من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والقدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية، إلا أن التواصل اللاوعي للأطفال محفوف بالمخاطر (Kim et al., 2015).

وكما مثل ظهور شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني في المجتمعات العربية نقلةً نوعيةً وصلت آفاق غير مسبوقة، وأتاحت لمستخدميها فرصاً أكبر للتأثير والانتقال عبر الحدود بلا قيود ولا رقابة، إلا بشكل نسبي محدود، وأعطت الفرصة لهم للتفاعل المباشر والحي والفوري، فقد شكلت خطرًا- نتيجة الاستخدام السلبي- على بعض فئات المجتمع الأكثر استهلاكًا للاتصالات وهم الشباب، والأطفال (Mahmood, 2011)، كما وفرت شبكات التواصل الاجتماعي فرص الاستخدام الفردي والجماعي وتناقل الأفكار والتعليق عليها بشكل مباشر (Okolo & Diedrich, 2014). وفي الوقت الحاضر تُعد شبكات التواصل الاجتماعي مثل (You tube، snap chat، Twitter، Entgram، What's Up، Skype) من أهم سبل الاتصال، وباتت تستخدم من قبل ملايين الناس، بما فيهم الأطفال، بُغية التفاعل، وبتطور التكنولوجيا المضطرد، تنبهت مؤسسات المجتمع إلى فوائد شبكات التواصل الاجتماعي ومخاطرها المتوقعة على الأطفال (UNESCO, 2014).

إن الاستخدام غير الواعي يُعد خطرًا حقيقيًا يهدد الحياة النفسية والاجتماعية للأطفال، لذا أدركت المؤسسات لا سيما التربوية منها أهمية تواجدها بفاعلية على شبكات الإنترنت، والاستفادة من مزايا هذه المواقع في بناء الشخصية المتوازنة للطفل، وتجنيبهم مخاطرها، مثل هدر الوقت، والأرق، والتوتر، والانضمام إلى مجموعات منحرفة (McGuire & Steele, 2016). لا سيما أن الطفل يميل نحو الأقران، والتفاعل، والاختلاط، بحسب طبيعته السيكولوجية، مما يجعله معرضاً للتواصل والتأثير والتأثر بالآخرين (Doveling, 2015). فشبكات التواصل الاجتماعي تساعد الأطفال على المشاركة في الأفكار والمهارات والعادات والحوار؛ عن طريق الاتصال الفعال بينهم ، مما يساعد على تغيير اتجاهاتهم وآرائهم نحو المواقف المختلفة، وتبني وجهات نظر منافية لتوجهات المجتمع (Koutamanis et al., 2015). ولقد تسبب ازدياد الطبيعة الشخصية لوسائل الاتصال، في زيادة فاعليتها في التأثير في عواطف وميول الأطفال، فكلما زادت الشخصانية في العمل الاتصالي تزيد فاعليتها في تغيير التوجهات النفسية، فالآراء تُشكل في سياق روابط نفسية واجتماعية رسمية أو غير رسمية، وهذه الروابط التي تتيحها شبكات الاتصال تحفز انسجام آراء الطفل مع رفاقه وجماعته المفضلة، مما يشكل حافزاً في تغيير توجهاته النفسية بشكل إيجابي أو سلبي (Weeden et al., 2014).

هذا وقد كشف تقرير مركز الإحصاءات الأمريكي للجريمة ( American Crime Statistics Center, 2016) رصد (3) حالات انتحار على الأقل كل عام للأطفال في أمريكا، متسببة عن اضطرابات نفسية، نتيجة الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي الذي أفضى إلى الاستغلال الجنسي أو الإدمان (The Statistics Portal, 2017).

ومن مخاطر الاستخدام غير الواعي لشبكات التواصل الاجتماعي، المدة الزمنية الطويلة التي يمضيها الأطفال في التواصل مع الآخرين مما يشتت اهتماماتهم، ويضيع وقتهم، ويضعف إنجازهم الدراسي، ويسبب لهم السهر الزائد، والأرق، والإرهاق الدائم، كما أن عدم اقتران استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بنظام توعوي تدعمه الأسرة والمدرسة يزيد من خطر تعرض الأطفال للمواقع الإباحية، وبهذا فقد يكون عرضة للاستغلال الجنسي، والذي يؤدي إلى القلق، والاكتئاب (Kennedy & Deshler, 2010). كما أن عدم توافر الخبرات الحياتية المناسبة لدى الأطفال بحكم سنهم، يجعلهم يسلمون بصحة ما يرونه أو يقرؤونه على شبكات التواصل الاجتماعي، وهذا يضعف مقدرتهم على تمييز المعلومات المضللة، ويزيد من احتمالية تبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة، والأسوأ أن ينسب الطفل هذه المعلومات له، على أنه من توصل لها أو اكتشفها، فسيكولوجية الأطفال في المرحلة العمرية من (4– 12) تتصف بالميل الشـــديد نحو إثبات الذات، والمغامرة وحب الاكتشاف (Edyburn, 2013). كما أن الميزة التفاعلية التي توفرها شبكات التواصل الاجتماعي تشـــكل حافزًا كبيرًا لتصفح المواقع الإلكترونية، وتحميل الصور ومقاطع الفيديو وتبادلها، الأمر الذي يزيد من احتمالية التعرض للإباحية والمواقف غير المرغوبة (Doveling, 2015).

كما أن تبادل مقاطع الفيديو والصور، المزيفة، والمدبلجة، والمدمجة مع صورة أو نص، بغرض تحريفها لتشير إلى جماعات أم مكان، أم زمان معين، قد تسبب الخوف والرهاب من ناحية، أو العنف والعدوان من ناحية أخرى (Rawal, 2016). كما أن الاستخدام لفترات طويلة يفقد الطفل فرصة التفاعل العاطفي المباشر مع أفراد الأسرة، بل يصبح العالم الافتراضي هو عالمه، وسيزداد شعوره بالعزلة والانطواء (Gironda, 2013).ومن أهم المخاطر النفسية التي قد يؤدي إليها الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال، التسبب في الاطلاع على مواد غير

لائقة أو خطرة، واستخدامها من قبل المجرمين لمضايقة الأطفال، وإرسال عبارات تمثل تهديد أو تحرش جنسي، تؤدي بمجملها إلى القلق والتوتر (Srivastava & Bhardwaj, 2014).

ولقد أشارت أبحاث اليونسكو أنه على الرغم من الفوائد الكبيرة التي توفرها التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي إلا أنها محفوفة بالمخاطر، ولا يتم التغلب على هذه المخاطر بحظر التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي للأطفال بل يتمثل الحل في النهوض بالاستعمال المسؤول للتواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي عن طريق تعليم المواطَنة الصالحة (UNESCO, 2014). والعمل على اعتماد (سياسات استعمال مسؤول) بدلًا من اعتماد (سياسات استعمال مقبول). فسياسات الاستعمال المسؤول تعكس العادات السليمة وتعززها وبالمقابل تضمن في الوقت نفسه عدم اضطرار المربّين إلى ضرورة مراقبة التواصل بين الأطفال عبر شبكات التواصل الاجتماعي، والتي تمثل مهمة عبثية إلى حد بعيد فيما يخص إمكانية مراقبتها كل الوقت (Boyd & Ellison, 2010).

ولا بد من بحث مخاطر الاستخدام المفرط والسلبي لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، وتصميم استراتيجيات لتحقيق التوازن بين التفاعل عبر شبكات التواصل الاجتماعي والتفاعل المباشر دون الاستعانة بها، كما لا بد أيضًا من التمييز بين ما يمثِّل وقت عمل منتجًا وسليمًا وما يمثِّل وقت عمل غير منتج وغير سليم، ويجب أيضًا مواكبة البحوث لمتابعة ما يمكن أن يبرزه التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي من أخطار على الصحة (UNESCO, 2014). الأمر الذي يفرض على المؤسسات التربوية توعية الأطفال بمخاطر الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي، ومساعدتهم على تفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، وضبط انفعالاتهم، وإدارتها (Doyle, 2013). ولكي تتحقق الفوائد المرجوة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، فلا بد من توعية الأطفال، والمربين من المخاطر النفسية التي يواجهها الأطفال لاستخدامهم شبكات التواصل الاجتماعي (Yousif, 2013). إذ يجب إقناع الأطفال بضرورة التواصل مع مربيهم في حال تعرضهم لأي نوع من الإساءة ناتج عن استخدامهم شبكات التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يقيهم من الإحباط، ويعزز الشعور بالرضا عن النفس (Doveling, 2015).

ولا بد من تسليط الضوء على مستخدمي التواصـــل الاجتماعي الكويت الذين يتزايدون بشـــكل مضطرد تزامناً مع تطور الهواتف النقالة والتي أصبحت تُعرف بالهواتف الذكيـــة (Smart Phones). والتي تستخدمها شريحة واسعة من الأطفال، إذ بين التقرير الذي أعدته (Statecounter) أن نسبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي لمرة واحدة في اليوم على الأقل في الكويت من الأطفال بعمر (4- 12) بلغ (85%) من مجموع الأطفال الكويتيين (Statecounter, 2018). لذا أصبح من الضروري أن ينال موضوع المخاطر النفسية التي يواجهها الأطفال لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي حصته المناسبة من الدراسة من قبل المؤسسات التعليمية الكويت.

وبالرغم من المخاطر المحتملة التي قد يسببها استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ، إلا أن الدراسة الحالية تؤيد توجهات اليونسكو في هذا المجال، كون مزايا استخدام التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي تفوق مخاطرها بكثير، لذا يجب عدم حظرها، بل يكون الحل بدراسة مخاطر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية منها وفق أُسس مدروسة، تقوم على المواطنة الرقمية، والاستعمال المسؤول. واستنادًا جاء البحث الحالي للتعرف إلى المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

على الرغم من أهمية شبكات التواصل الاجتماعي وفائدتها، إلا أن أنه توجد مخاطر كبيرة محفوفة باستخدامها غير الواعي، وبخاصة لفئة الأطفال، إذ أن شبكات التواصل الاجتماعي وبرامجها المتنوعة والجذابة تؤثر بالدرجة الأولى على نفسية الطفل وطريقة تفكيره، وقد يكون هذا التأثير سلبياً، وبخاصة فيما يتعلق في تدفق المعلومات غير المنتقاة، والاطلاع غير الواعي على الثقافات الأخرى، وإمكانية التعرض للمواقع الإباحية، والجماعات المشبوهة، إلى جانب الاغتراب، والعزلة، هذه التأثيرات السلبية الناتجة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تُعد من أبرز التحديات المعاصرة في المجتمع العربي. وفي ضوء إتاحة استخدام برامج التواصل الاجتماعي، لجميع فئات المجتمع، يصبح الأطفال أكثر عرضة لمشكلات استخدام برامج التواصل الاجتماعي، وفي ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها وجود مخاطر متنوعة لاستخدام

شبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال مثل نتيجة دراسة كوفمان وبرونستشويغ وفيني ودرنقز وويز (Kaufman et al., 2014). ودانيلي (Danaili, 2012). والضبع (Al-Daba', 2010). وفي ضوء ملاحظة الباحثين كمختصين في برامج الطفولة، والعلاج النفسي، وجود ازدياد في الجرائم إلكترونية ضد الأطفال، فقد تشكل دافعًا قوياً لدى الباحثين للتعرف إلى المخاطر النفسية التي يتعرض لها الأطفال نتيجة لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي، وبهذا فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم؟، وقد تفرع عنه الأسئلة الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما أسباب المخاطر النفسية العائدة للخصائص العامة لسلوك الأطفال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟

سؤال الدراسة الثاني: "ما الخصائص العامة لشبكات التواصل الاجتماعي المؤدية لحدوث مخاطر نفسية لدى الأطفال؟"

السؤال الثالث الذي نص على: ما المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

السؤال الرابع: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم أولياء الأمور للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (جنس الإبن/ الإبنة، عُمر الإبن/ الإبنة)؟"

**أهمية الدراسة:**

جاءت أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وعملية، وبخاصة أنها تبحث في موضوع عصري، وهو أنواع مختلفة من المخاطر النفسية التي يتعرض لها الطفل من جراء استخدامه لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال، ويمكن تحديد أهمية الدراسة من الناحية النظرية والعملية كالآتي:

**الأهمية النظرية:**

- أهمية التعرف إلى المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم.
- إثراء الجانب النظري المتعلق المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، إذ يأمل الباحثان أن تسُهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة بهذا المجال.
- إن تقديم التفسير العلمي والنفسي لمخاطر استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من واقع المجتمع العربي يقلل كثيراً من الاعتماد على البحوث والدراسات التي أجريت على مثل هذا الموضوع في المجتمعات الأجنبية، والتي تختلف في ظروفها عن الظروف النفسية والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والبيئية، وغيرها في العالم العربي

**الأهمية العملية:**

يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات الآتية:

- المعلمون والمربون: إن بحث مشكلات المخاطر ذات الطابع النفسي والتي تؤثر في سلوكيات الأطفال من أثر استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي يساعد المعلمين والمربين على التعامل معها بموضوعية وإيجاد البدائل الحلول الفاعلة والمناسبة للوقاية منها.
- مختصو الطفولة ورعايتها: إن الكشف عن المخاطر والتأثيرات النفسية لاستخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي، يساعد مختصي الطفولة ورعايتها في كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية على إيجاد الحلول المناسبة لها، والمساهمة في الحد من سلبياتها المختلفة على المجتمع.
- تزويد الجهات المختصة بالأمن القومي بتوضيح لمخاطر استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمورهم للوقاية والحد منها.

- أولياء الأمور: توعية أولياء الأمور بالمخاطر والأثار النفسية لاستخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي للإسهام في معالجة مشكلات اجتماعية نفسية خطرة يتعرض لها الأطفال.
- مؤسسات التنشئة الاجتماعية: قد تساعد هذه الدراسة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التعرف إلى مخاطر استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمورهم للوقاية منها.

**أهداف الدراسة:**

- التعرف إلى أسباب المخاطر النفسية العائدة للخصائص العامة لشبكات التواصل الاجتماعي.
- التعرف إلى المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم.
- التعرف إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تقييم أولياء الأمور للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (جنس الإبن/ الإبنة، عُمر الإبن/ الإبنة).

**مصطلحات الدراسة:**

شبكات التواصل الاجتماعي: هي إحدى وسائل الاتصال الحديثة والتي تتم من خلال شبكة الإنترنت، التي تسمح للمشترك أو المستخدم من التواصل مع الآخرين، وتقدم خدمات متنوعة في العديد من المجالات (Hafez, 2011, 12). وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "المواقع الإلكترونية التي أفرزتها الشبكة العنكبوتية، والتي تتيح التواصل مع الآخرين وهي (اليوتيوب، وسناب شات، وتويتر، وانستغرام، وواتس أب، وسكايب) .

الأطفال: جاء في وثيقة حقوق الطفل المادة الأولى: "أن الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه".(UNICEF, 2018, 3).

ويقصد بالأطفال في هذه الدراسة جميع الطلبة المنتظمين في الدراسة في المدارس الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي 2016/ 2017 من عمر 4– 12.

المخاطر النفسية: "أنماط سيكولوجية أو سلوكية ينتج عن الشعور بالضيق أو العجز بشكل أساسي" (Garaigordobil et al., 2008, p68).وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالسلبيات السيكولوجية المؤثرة على طريقة تفكير وسلوك الأطفال المترتبة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والمتمثلة بِـ (القلق، الغضب، سرعة الانفعال، التوتر، عدم التركيز، الخوف، تدني مستوى الرضا، انخفاض الدافعية، ضعف القدرة على التحكم بالوقت، اللامبالاة، الأرق، التوتر، الإرهاق الدائم، التقمص السلبي، الإحباط، الإدمان الإلكتروني، القلق، وسوء المزاج)، من خلال استجابة أولياء الأمور على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتضمن حدود الدراسة الآتي:

الحدود الموضوعية: التعرف إلى مخاطر استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمورهم وأثارها النفسية

الحدود المكانية: دولة الكويت.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2016/ 2017.

الحدود البشرية: أولياء أمور الطلبة المنتظمين في الدراسة في المدارس الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي 2016/ 2017 من عمر 4– 12.

**محددات الدراسة:**

تحددت نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة.

**الدراسات السابقة:**

تاليًا عرض لمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بعض جوانب المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والتي تم تصنيفها من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

جرى الضبع (Al-Daba', 2010) دراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام المرهقين لموقع "الفيسبوك"، والسلبيات الناتجة عن استخدامه، والإشباعات النفسية المتحققة منه، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي باستخدام أسلوب المسح الإعلامي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (660) طالب وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية في مصر، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن موقع "الفيسبوك" له تأثيرات سلبية من وجهة نظرهم تتمثل في الانحلال الأخلاقي، وتبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة، بينما تتمثل تأثيراته الإيجابية في الحرية بالتجول عبر الموقع، والتواصل مع كافة مستخدمي الموقع بيسر وسهولة، وأن موقع "الفيسبوك" قد حقق لهم بعض الإشباعات والحاجات الاجتماعية مثل الكسب المادي، والشهرة.

كما أجرى القرني (Al- Karni, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية (الاكتئاب، والقلق، والوحدة النفسية) لدى الشباب، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، إذ تم توزيع استبانة على عينة بلغت (290) من طلبة جامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفيسبوك هو الموقع الأكثر استخدامًا، ووجود علاقة طردية بين الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والاضطرابات النفسية (الاكتئاب، والقلق، والوحدة النفسية) لدى الشباب.

أما دراسة أبو صعيليك (Abu- Saliek, 2012) فقد هدفت التعرف إلى أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تنمية الشخصية المتوازنة لدى الشباب, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التطويري، وتكونت عينة الدراسة من (1135) طالباً وطالبة من الجامعات الأردنية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدها الباحث وطورها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر الشبكات على البعد المعرفي والوجداني والسلوكي جاء في المستوى

المتوسط، وأن من أهم أثارها السلبية الإدمان على تلك الشبكات والتأخر الدراسي، والأكاديمي، وتعزيز التعصب العشائري أو الإقليمي، ونمو السلوك العدواني.

وفي دراسة قام بها داس (Das, 2012) من اجل التعرف أثر شبكات التواصل الاجتماعي "الفيسبوك" على الحياة النفسية للطلاب في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، قام الباحث باختيار عينة عشوائية عددها (2603) طالبًا جامعيًا في مرحلة البكالوريوس، وأظهرت الدراسة وجود إيجابيات وسلبيات لاستخدام الفيسيوك، تمثلت الإيجابيات في وجود علاقات إيجابية بين كثافة استخدام الفيسبوك والرضا عن الحياة، والثقة الاجتماعية، والمشاركة المدنية. وتمثلت السلبيات في وجود تأثيرات سلبية لاستخدام الفيسبوك على العلاقات مع الأسرة والأصدقاء، بالإضافة إلى زيادة حالات القلق والإدمان بين الطلبة والتي تؤدي بدورها إلى زيادة حالات البلطجة والاعتداء الجنسي والعنف والعدوان والسطو.

وهدفت دراسة دانيلي (Danaili, 2012) التعرف إلى إيجابيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ومخاطرها النفسية، ولتحقيق هدف الدراسية تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة من طلبة المدارس ممن هم في سن المراهقة 9–17 عامًا بلغت (1000) طالبًا وطالبة من مختلف مدارس وولاية فلوريدا، وأظهرت نتائج الدراسة أن (9) من كل (10) مراهقين في أمريكا يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي، وأهمها الفيسبوك، وأنهم يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي ساعة واحدة في اليوم على الأقل، وأظهرت النتائج إجماع أفراد العينة على أن شبكات التواصل الاجتماعي تسهل الاتصال مع الأصدقاء وتبادل المعارف، إلا أن (30%) من أفراد العينة واجهوا مشكلات أو مجرمين حاولوا استدراجهم جنسيًا، وأن (32%) واجهوا مجرمين مثليين، و(32%) واجهوا مشكلات عنصرية، كما أشار أفراد العينة بالإجماع إلى تعرضهم بشكل مستمر لمحاولات إقامة علاقات عاطفية غير شرعية.

وقام فيردين وتروجيلو وبريديجير (Virden et al., 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى مخاطر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الشابات في كاليفورنيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي والمقابلة كأداة للدراسة، إذ تم إجراء مقابلة مع (14) طالبة من مختلف المراحل العمرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يؤكدن أن موقع الفيسبوك هو الأكثر استخدامًا، وبرغم فرائد شبكات التواصل الاجتماعي إلا أن استخدامها غير الواعي له مخاطر

جسيمة على الصحة النفسية، فهي تؤدي إلى الإدمان على استخدامها، والسهر الزائد، كما أنها تشتت الانتباه، وتضيع الوقت، وتضعف الدافعية نحو الإنجاز، وتسهل إقامة العلاقات غير الشرعية، والابتزاز، والاعتداءات الجنسية، واستغلال الأطفال.

وأجرى كوفمان وبرونستشويغ وفيني ودرنقز وويز (Kaufman et al., 2014) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين السلوك الجنسي الخطر، واستخدام الكحول، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والصحة النفسية لدى طلاب المدارس في جنوب أفريقيا"، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم إرسال الاستبانة باستخدام تقنية الهواتف المحمولة إلى (4485) طالبًا وطالبة من (46) مدرسة في جنوب أفريقيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم شبكات التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الطلبة هو الفيسبوك، وأظهرت وجود علاقة وثيقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتعاطي الكحول، والممارسات الجنسية غير الشرعية، وانخفاض الفاعلية الذاتية، إذ أظهرت النتائج أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تسهل إقامة العلاقات غير الشرعية، وتحميل صور ومقاطع فيديو غير مرغوبة وتبادلها مع مجموعة الرفاق أو الغرباء، كما تسهل التعارف أو الانقياد للجماعات المشبوهة، والتعرف إلى رفاق السوء وتعاطي الكحول، وهذا يؤثر سلبًا على دافعية الإنجاز، ومفهوم الذات، ويدمر الصحة النفسية.

وهدفت دراسة كوتامانيز وفوزين وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015) التعرف إلى سلبيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والمخاطر النفسية المتسببة عنها لدى الأطفال في مرحلة المراهقة المبكرة في ألمانيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، إذ تم توزيع الاستبانة على (785) من المراهقين تراوح أعمارهم بين (10– 12) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالب أفراد عينة الدراسة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي لأكثر من ساعتين يوميًا، كما أن الأطفال الأصغر سنًا أكثر عرضة لأن يكونوا ضحية لسلبيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأهمها الإباحية والمتمثلة بالاستغلال الجنسي، والاستدراج، يليها القدح والذم والتحقير، والإهانات.

**خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:**

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنها تناولت مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، بينما تنفرد الدراسة الحالية بتناولها دراسة بعض أنواع المخاطر النفسية التي يواجهها الأطفال لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء أمورهم، فبينما سعت دراسة الضبع (Al-Daba', 2010) للتعرف إلى مدى استخدام المرهقين لموقع "الفيسبوك"، والسلبيات الناتجة عن استخدامه، والإشاعات النفسية المتحققة منه، سعت دراسة القرني (Al- Karni, 2011) للتعرف إلى الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية، كما سعت دراسة أبو صعيليك (Abu- Saliek, 2012) للتعرف إلى أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تنمية الشخصية المتوازنة لدى الشباب، وهدفت دراسة داس (Das, 2012) التعرف إلى أثر شبكات التواصل الاجتماعي "الفيسبوك" على الحياة النفسية للطلاب، وحاولت دراسة دانيلي (Danaili, 2012) الكشف عن الاستخدام السلبي والإيجابي لشبكات التواصل الاجتماعي" وهدفت التعرف إلى إيجابيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ومخاطرها النفسية، واختبرت دراسة فيردين وتروجيلو وبريديجير (Virdenet al., 2014) دراسة بعنوان "مخاطر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الشابات، كما حاولت دراسة كوفمان وبرونستشويغ وفيني ودرنقز وويز (Kaufman, Braunschweig, Feeney, Dringus & Weiss, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين السلوك الجنسي الخطر، واستخدام الكحول، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والصحة النفسية. وأخيراً سعت دراسة كوتامانيز وفوزين وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015) هدفت الدراسة التعرف إلى سلبيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والمخاطر النفسية المتسببة عنها لدى الأطفال. ويلاحظ وجود اختلاف في أهداف الدراسات السابقة إلا أنه بمجملها حاولت بشكال أو بآخر التعرف إلى المخاطر النفسية المتسببة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، بينما انفردت الدراسة الحالية بمحاولتها التعرف إلى المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم.

تتفق أهداف الدراسة الحالية بشكل جزئي مع أهداف الدراسات السابقة التي تضمنها البحث، والتي سعت بمجملها التعرف إلى بعض جوانب المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

- انفرد البحث الحالي باستخدام عينة من أولياء الأمور، ويختلف بذلك مع جميع الدراسات السابقة التي تضمنها البحث، والتي استخدمت عينات أخرى كالطلبة مثل دراسة القرني (Al- Karni, 2011)، وأبو صعيليك (Abu- Saliek, 2012)، ودانيلي (Danaili, 2012).
- استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة وتتشابه في ذلك مع بعض الدراسات مثل كوتامانيز وفوزين وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015)، وكوفمان وبرونستشويغ وفيني ودرنقز وويز (Kaufman, et al., 2014)، بينما اختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي والمقابلة مثل دراسة فيردين وتروجيلو وبريديجير (Virden et al., 2014)، واختلفت مع دراسة الضبع (Al-Daba', 2010) التي استخدمت أسلوب المسح الإعلامي.

**مدى الاستفادة من الدراسات السبقة:**

- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية.
- استنار الباحثان بمراجع الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

**منهجية الدراسة:**

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تسعى إلى توضيح بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها الناشئة، وتقرير حقائق أو ظاهرة في المجتمع لتحديد أبعادها ومحاولة الوصول إلى نتائج قد تسهم في الوقاية منها أو الحد من أضرارها. وتعد هذه الدراسة أيضاً من

الدراسات الكمية حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الكمية لتحليل البيانات وإجراء المقارنات وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات.

وبذلك فإن منهج الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي "التحليلي"، لكون هذا المنهج هو الأنسب لدراسة الظواهر السلوكية للطلبة وإبرازها كما هي في بيئتها من خلال استخدام الأدوات المناسبة لجمع البيانات من عينة الدراسة، ولأن هذه الدراسة وصفية لم تقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقد، بل تضمنت قدراً من التفسير لهذه البيانات، من خلال تنظيم البيانات وتحليلها لإيجاد الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة في الدراسة ولتحقيق أهدافها والخروج بالتوصيات المناسبة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة من عمر 4– 12 سنة ضمن المرحلة الدراسية الأساسية في المدارس الحكومية في دولة الكويت من المناطق التعليمية الستة، والذين بلغ عددهم (64000)، بحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم الكويتي (The Kuwaiti Ministry of Education, 2017)، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (1097) فردًا، شكلت ما نسبته 17% من حجم مجتمع الدراسة، وهي نسب مناسبة لأغراض هذه الدراسة، والجدول(1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس.

**الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية (%) |
|---|---|---|---|
| جنس الإبن/ الإبنة | ولي أمر لذكر | 614 | 56% |
| | ولي أمر لأنثى | 483 | 44% |
| | المجموع | 1097 | 100% |
| عمر الإبن/ الإبنة | ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 4–6 سنوات | 230 | 21% |
| | ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 سنوات | 669 | 61% |
| | ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 10– 12 سنة | 198 | 18% |
| | المجموع | 1097 | 100% |

**أداة الدراسة:**

لجمع بيانات الدراسة الميدانية، تم تصميم استبانة خاصة بالدراسة، وذلك بعد إجراء المسح المكتبي والاطلاع على الجانب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعها مثل دراسة القرني (Al- Karni, 2011)، |

وكوتامانيز وآخرون (Koutamanis et al., 2015)، وأبو صعيليك (Abu- Saliek, 2012)، ومن خلال خبرة الباحثين، وبعد أن تم إعداد أداة الدراسة بشكلها الأولي، تم إخضاعها لعملية التحكيم، وتم إجراء بعض التعديلات واعتمادها بشكلها النهائي، وقد تضمنت أداة الدراسة الأجزاء الرئيسة التالية:

الجزء الأول، يتضمَّن الخصائص العامة لسلوك مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من الأطفال، ومقسم إلى سؤالين فرعيين.

الجزء الثاني: يتضمَّن ثمانية أسئلة فرعية تقدم معلومات حول مدى إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في الانحراف السلوكي لدى الأطفال من وجهة نطر أولياء أمورهم.

الجزء الثالث: يشتمل على سؤال مفتوح يهدف التعرف إلى أبرز المخاطر المترتبة من استخدام الطفل لشبكات التواصل الاجتماعي.

**الصدق والثبات:**

**أ- الصدق الظاهري**

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبيان في صيغتيه الأولية – على (10) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي، وقسم علم الاجتماع من الجامعات الكويتية، وذلك لأخذ آرائهم حول محتوى الأداة، ومدى استيفائها لعناصر موضوع الدراسة، ومدى كفاية الأسئلة، وحاجة الأسئلة المطروحة للتعديل أو الحذف، بالإضافة إلى مدى وضوح صياغة الأسئلة، وكذلك مدى قدرة محاور الاستبانة على معالجة مشكلة الدراسة بشكل يحقق أهدافها، وقد قام المحكمين بإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث مدى ملائمة الفقرات، وتم إعادة صياغة بعض

الفقرات وفق ما وافق عليه (80%) من المحكمين، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل فقرات أداة الدراسة، والانتهاء إلى صياغة الاستبانة بشكلها النهائي.

**الثبات:**

للتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحثان بتطبيقها في صورتها النهائية على عينة استطلاعية عددها (20) فردًا من خارج أفراد عينة الدراسة، ثمَّ أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وتم حساب ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ (0.93)، وتعد هذه النتيجة كافية لأغراض هذه الدراسة. وبناءً على ما تقدم من نتائج الصدق والثبات فإن أداة الدراسة (الاستبانة) تتمتع بإمكانية تطبيقها والاعتماد عليها والوثوق من النتائج التي ستسفر عنها.

**إجراءات الدراسة:**

للوصول إلى نتائج الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تم جمع ومراجعة الأدب النظري من المراجع والمصادر والأدبيات، والإفادة من المراجع والدوريات ذات العلاقة، والإفادة من تقنية الإنترنت واختيار ما يلائم الدراسة.
2. تم تطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة.
3. تم وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأداتها والمعالجات الإحصائية اللازمة.
4. تم التواصل مع عينة الدراسة (أولياء الأمور) بالتعاون مع مديري المدارس الحكومية، بأرسال الاستبانة لأولياء الأمور بواسطة أبنائهم الطلبة، على أن يُعاد تسليمها من قبل الطالب لمدير المدرسة بعد الإجابة عليها من قبل ولي أمره، ثم يستردها الباحثان شخصيًا من مدير المدرسة، وقد قام الباحثان بتوزيع (1268) استبانة، وتمكنا من استرداد (1097) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.
5. تم استخدام برنامج (Spss) لمعالجة البيانات.
6. تم استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية إحصائيًا، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث قام الباحثان باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، اعتماداً على التكرارات والنسب المئوية، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومعرفة الأهمية النسبية للفقرات.

**نتائج الدراسة:**

تاليًا عرض للإجابة عن تساؤلات الدراسة وفقا لما أظهرته نتائج المعالجات الإحصائية، حول إجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أسباب المخاطر النفسية العائدة للخصائص العامة لسلوك الأطفال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد التكرارات والأهمية النسبية والرتبة للخصائص العامة لأسباب المخاطر النفسية العائدة للخصائص العامة لسلوك الأطفال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول (2) التكرارات والأهمية النسبية والرتبة لأسباب المخاطر النفسية العائدة للخصائص العامة لسلوك الأطفال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي**

| الرقم | المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ما موقع التواصل الاجتماعي الأكثر تفضيلًا من قبل طفلك؟ | اليوتيوب | 581 | 0.53 | 1 |
| | | سناب شات | 263 | 0.24 | 2 |
| | | تويتر | 154 | 0.14 | 3 |
| | | انستغرام | 66 | 0.06 | 4 |
| | | واتس أب | 22 | 0.02 | 5 |
| | | سكايب | 11 | 0.01 | 6 |
| | | المجموع | 1097 | %100 | |

| الرقم | المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | ما عدد ساعات استخدام طفلك لشبكات التواصل الاجتماعي يوميًا؟ | ثلاث ساعات فأكثر | 450 | 0.41 | 1 |
| | | من ساعة إلى ساعتين | 362 | 0.33 | 2 |
| | | أقل من ساعة | 285 | 0.26 | 3 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |

ولتوضيح النتائج التي أظهرها جدول (2) تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية وعلى النحو الآتي:

**1. ما موقع التواصل الاجتماعي الأكثر تفضيلًا من قبل طفلك؟**

يلاحظ من خلال الجدول (2) أن (اليوتيوب) كان أكثر شبكات التواصل الاجتماعي تفضيلًا من قبل الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور، إذ بلغت التكرارات (581)، وبنسبة (53%)، يليها موقع سناب شات بتكرار (263) وبنسبة (24%)، يليها موقع تويتر بتكرار (154)، وبنسبة 14%، يليها انستغرام بتكرار (66)، وبنسبة (6%)، يليها واتس أب بتكرار (22)، وبنسبة (2%)، وأخيرًا سكايب بتكرار (11) وبنسبة (1%).

ويعزو الباحثان السبب في كون اليوتيوب هو الأكثر انتشارا بين أفراد العينة حيث أن الفئة الكبرى من العينة تتمثل في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، حيث أن هذه الفئة تبحث دائمًا عما يجذب الأنظار وهو ما يوفره لهم اليوتيوب، حيث يسهل الوصول إليه عبر محركات البحث المتنوعة كما أنه ظاهر بوضوح على الشاشة الرئيسية في الهواتف الذكية ويمكن للمبتدئين استخدامه وتصفحه بسهولة ووضوح، كما يمتاز هذا الموقع بالتنوع والتشعب بالمواضيع والمحتوى إضافة إلى وجود العناوين الرنانة والجاذبة، والذي يزيد من احتمالية اطلاع الأطفال على المقاطع الإباحية، والعنيفة، والإعلانات الوهمية، وهذا يزيد من احتمالية تعرض الأطفال للإساءات والمخاطر النفسية، على العكس تمامًا من سكايب الذي جاء في المرتبة الأخيرة من حيث الانتشار، حيث يعزى ذلك ربما لحاجة هذا التطبيق لتعريف حساب شخصي للمستخدم يحتوي على بريد إلكتروني، كما أن التفاعل في هذا البرنامج يكون بالمكالمات الشخصية– سواء كانت مكالمات صوتية أو فيديو– الأمر الذي يجعل منه موضع اهتمام ومتابعة من أولياء الأمور إضافة إلى افتقاره للتنوع والموضوعات مقارنة

بغيره من تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، مما يضعف فرصة الأطفال في الاطلاع على المواد غير اللائقة أو التفاعل مع الأشخاص الخطيرين مقارنة مع اليوتيوب مثلًا. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة القرني (Al- Karni, 2011) والتي أظهرت نتائجها أن الفيسبوك هو الأكثر استخداما، كما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة فيردين وتروجيللو وبريديجير (Virden, Trujillo & Predeger, 2014) والتي أظهرت أن الفيسبوك أيضًا هو الأكثر استخدامًا.

**2. ما عدد ساعات استخدام طفلك لشبكات التواصل الاجتماعي يوميًا؟**

يبين الجدول (2) أن أغلب الأطفال يقضون ثلاث ساعات فأكثر وبنسبة 41 %، في حين يقضي ما نسبته 33 % من الأطفال من ساعة إلى ساعتين يوميًا في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، أما الذين يقضون أوقات أقل من ساعة فبلغت نسبتهم 26%، وربما يعزى ذلك لوجود بعض جوانب القصور في تشجيع الأطفال على مستوى المدرسة والعائلة في ممارسة الألعاب الرياضية، وممارسة هوايتهم في المتنزهات والملاعب، الأمر الذي يدفع الأطفال لاستخدام التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي لساعات أطول، وهذا يجعل الأطفال أكثر عرضة لمخاطر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأكثر عرضة للتفاعل مع الآخرين والغرباء، والتعرض للمواقع المحضورة. وتتشابه نتيجة هذه الدراسة إلى حد ما مع نتيجة دراسة دانيلي دراسة كوتامانيز وفوزين وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015) والتي أظهرت نتائجها أن غالب أفراد عينة الدراسة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي لأكثر من ساعتين يوميًا.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: "ما الخصائص العامة لشبكات التواصل الاجتماعي المؤدية لحدوث مخاطر نفسية لدى الأطفال؟" للإجابة عن هذا السؤال والأسئلة الفرعية المتعلقة به تم إيجاد التكرارات والأهمية النسبية والرتبة لمدى تسبب الخصائص العامة لشبكات التواصل الاجتماعي المؤدية في حدوث مخاطر نفسية لدى الأطفال والجدول (3) يبين ذلك.

**الجدول (3) مدى تسبب الخصائص العامة**

**لشبكات التواصل الاجتماعي المؤدية في حدوث مخاطر نفسية**

| الرقم | المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ما نوع التأثير الذي يسببه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على سلوك طفلك؟ | سلبي وإيجابي | 533 | 0.49 | 1 |
| | | سلبي | 382 | 0.35 | 2 |
| | | إيجابي | 182 | 0.17 | 3 |
| | | المجموع | 1097 | %100 | |
| 2 | ما الإساءة النفسية التي تسببت بها الميزة التفاعلية بالصوت والصورة لشبكات التواصل الاجتماعي؟ | إباحية | 845 | 0.34 | 1 |
| | | إثارة مخاوف | 641 | 0.26 | 2 |
| | | أرق وإرهاق | 354 | 0.14 | 3 |
| | | عنف وعدوان | 284 | 0.12 | 4 |
| | | ضعف الدافعية والإنجاز | 254 | 0.10 | 5 |
| | | دينية | 88 | 0.04 | 6 |
| | | المجموع | 2466 | 100% | |
| 3 | هل تسبب وجود جماعات مشبوهة تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 724 | 0.66 | 1 |
| | | لا | 373 | 0.34 | 0 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |
| 4 | هل تسبب وجود مقاطع فيديو وصور عنيفة على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 669 | 0.61 | 1 |
| | | لا | 428 | 0.39 | 2 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |
| 5 | هل تسبب توافر الألعاب والتسلية والترفيه طوال الوقت على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 746 | 0.68 | 1 |
| | | لا | 351 | 0.32 | 2 |

| الرقم | المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المجموع | 1097 | 100% | |
| 6 | هل تسبب إتاحة تبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة دون رقابة على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 801 | 0.73 | 1 |
| | | لا | 296 | 0.27 | 2 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |
| 7 | هل تسبب إتاحة التواصل في أي وقت دون تقييد على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 845 | 0.77 | 1 |
| | | لا | 252 | 0.23 | 2 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |
| 8 | هل تسبب وجود صور ومقاطع فيديو إباحية وتبادلها على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟ | نعم | 834 | 0.76 | 1 |
| | | لا | 263 | 0.24 | 2 |
| | | المجموع | 1097 | 100% | |

ولتوضيح النتائج التي أظهرها جدول (3) تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية وعلى النحو الآتي:

**1. ما نوع التأثير الذي يسببه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على سلوك طفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن نوع التأثير (سلبي وإيجابي) جاء في المرتبة الأولى بتكرار (533) وبنسبة (49%)، يليه نوع التأثير (سلبي) بتكرار (282) وبنسبة (35%) وأخيرًا جاء نوع التأثير (إيجابي) بتكرار (182) وبنسبة (17%)، وربما يعزى ذلك لإدراك غالبية أفراد عينة الدراسة أنه بالرغم من فوائد مواقع التواصل الاجتماعي والتنوع الذي تطرحه من تنمية للمهارات واستزادة في المعرفة، ووجود الكثير من المواقع المبنية على التعلّم الترفيهي، فإن الأمر لا يخلو من وجود جماعات ومواقع مشبوهة، تشكل خطرًا على الصحة النفسية عند تعرض الأطفال لها، كتلك المواقع التي تثير الخوف أو الرعب أو بعض المواقع المصدرة للشائعات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة داس (Das, 2012) والتي أظهرت نتائجها وجود إيجابيات وسلبيات لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

**2. ما الإساءة النفسية التي تسببت بها الميزة التفاعلية بالصوت والصورة لشبكات التواصل الاجتماعي؟**

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن (الإباحية) هي أكثر إساءة يتعرض لها الأطفال نتيجة الميزة التفاعلية بالصوت والصورة لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور إذ بلغت تكراراتها (845) وبنسبة (34%)، ويليها إساءة (إثارة المخاوف) بتكرار (641) وبنسبة (26%)، يليها إساءة (أرق وإرهاق) بتكرار (354) وبنسبة (14%)، يليها إساءة (عنف وعدوان) بتكرار (284) وبنسبة (12%)، يليها إساءة (ضعف الدافعية والإنجاز) بتكرار (254) وبنسبة (10%)، وأخيرًا إساءة (دينية) بتكرار (88) وبنسبة (4%).

وربما يعود سبب أن (الإباحية) أكثر إساءة يتعرض لها الأطفال نتيجة الميزة التفاعلية بالصوت والصورة لشبكات التواصل الاجتماعي، لإمكانية التفاعل بالصوت الصورة في المواقع الإباحية على كثرتها، وامتلاك مروجيها للتقنيات المتطورة التي تساعدهم في ربطها مع المواقع الأكثر تداولًا عبر العالم كاليوتيوب ومواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، للوصول لأكبر عدد من المشاهدين، الأمر الذي يجعل الإباحية هي أكثر إساءة يتعرض لها الأطفال خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. أما سبب أن (الإساءة الدينية) أقل إساءة يتعرض لها الأطفال نتيجة الميزة التفاعلية بالصوت والصورة لشبكات التواصل الاجتماعي، فيعزى إلى الثقافة المجتمعية السائدة، والى اهتمام أولياء الأمور بتنشئة أبنائهم نشأة دينية صحيحة، والأمر الذي يجعل من الإساءة الدينية أمرًا صعبًا لرجوع الأطفال في باستفساراتهم الدينية في أغلب الأحيان لأولياء الأمور لتنمية إدراكهم الديني معتمدين في هذه المرحلة العمرية اعتمادًا جذريًا على أولياء الأمور.

**3. هل تسبب وجود جماعات مشبوهة تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تسبب وجود جماعات مشبوهة تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية للطفل (نعم) بلغت (724) وبنسبة (66%)، مقابل (373) (لا) وبنسبة (34%)، وربما يعزى ذلك لطبيعة تفكير الأطفال وصغر سنهم، وعدم اكتساب الخبرات الحياتية الكافية بعد، الأمر الذي يجعل فهمهم لحقيقة تلك الجماعات المشبوهة وأهدافها ومثالبها أمرًا صعبًا على مستوى إدراكهم، مما يجعلهم عرضة لمخططات تلك المجموعات، والحاق الضرر بهم.

**4. هل تسبب وجود مقاطع فيديو وصور عنيفة على مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تكرارات وجود مقاطع فيديو وصور عنيفة على مواقع التواصل الاجتماعي تسببت في حدوث إساءة نفسية للطفل من وجهة نظر أولياء الأمور (نعم) بلغت (669) وبنسبة (61%)، مقابل (428) تكرارًا (لا) وبنسبة (39%)، وربما يعزى ذلك لكثرة الفيديوهات والأفلام التي تعتمد على الحركة والقتال والحرب، إضافة إلى أن أغلب أفلام الكرتون المنتجة حديثا والمنتشرة على مواقع التواصل الاجتماعي تعتمد على بطل خارق ينتصر على الأشرار بضربهم وقتلهم الأمر الذي ينمي غالبًا السلوك العدواني والرهاب في الوقت نفسه لدى الأطفال، ويكون سبباً مباشراً للإساءة النفسية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو صعيليك (Abu- Saliek, 2012) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يعزز نمو السلوك العدواني.

**5. هل تسبب توافر الألعاب والتسلية والترفيه طوال الوقت على مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تكرارات تسبب توافر الألعاب والتسلية والترفيه طوال الوقت على مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث إساءة نفسية لدى الطفل من وجهة نظر أولياء الأمور (نعم) بلغت (746) وبنسبة (68%)، مقابل (351) تكرارًا (لا) وبنسبة (32%)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى الوقت الطويل الذي يمضيه الطفل بين مواقع التواصل الاجتماعي بغرض التسلية والترفيه، والذي يؤدي إلى حدوث صداقاته وعلاقاته مع أشخاص متواجدين في تلك المواقع بدلا من الجيران أو زملاء المدرسة أو الأقارب، وبالتالي يصبح العالم الافتراضي هو عالمه الذي يعيش به بدلا من العالم الحقيقي، الأمر الذي يزيد من عزلة الطفل، وانطوائه.

**6. هل تسبب إتاحة تبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة دون رقابة على مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تكرارات تسبب إتاحة تبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة دون رقابة على مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث إساءة نفسية لدى الطفل من وجهة نظر أولياء الأمور (نعم) بلغت (801) وبنسبة (73%)، مقابل (296) تكرارًا (لا) وبنسبة (27%)، وربما يعزى

ذلك لعدم وجود شروط تضبط النشر في مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، الأمر الذي يتيح لأي شخص غير موثوق من نشر إشاعاته، وأخباره المغلوطة، التي يتلقاها الطفل ببراءة، لحبه الشديد للاكتشاف والتعلم وزيادة المعرفة، الأمر الذي يعرض الطفل لإساءات نفسية كالكذب والتقمص، والشائعات، ونسبة الأخبار لهم، وربما وعي أفراد عينة الدراسة لهذا الواقع من خلال متابعتهم لأطفالهم انعكس على مستوى استجابتهم وبنسبة كبيرة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الضبع (Al-Daba', 2010) والتي أظهرت نتائجها وجود تأثيرات سلبية في تبادل البيانات والمعلومات غير الصحيحة.

**7. هل تسبب إتاحة التواصل في أي وقت دون تقييد على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تكرارات تسبب إتاحة التواصل في أي وقت دون تقييد على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية من وجهة نظر أولياء الأمور (نعم) بلغت (801) وبنسبة (73%)، مقابل (296) تكرارًا (لا) وبنسبة (23%)، حيث أن إتاحة التواصل في أي وقت دون تقييد ولساعات طويلة يؤدي حتمًا لسهر الأطفال الزائد، سواءًا كان ذلك بسبب التراسل مع الأصدقاء أو التشعب في البحث ومشاهدة المقاطع المصورة والكرتونية، الأمر الذي يؤدي إلى الأرق والإرهاق، وضعف نموهم الذهني وضعف الإنجاز، وبالتالي تراجع مستواهم التحصيلي عمومًا، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فيردين وتروجيلو وبريديجير ( Virden, Trujillo & Predeger, 2014) والتي أظهرت أن الاستخدام غير الواعي لشبكات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى السهر الزائد.

**8. هل تسبب وجود صور ومقاطع فيديو إباحية وتبادلها على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لطفلك؟**

يلاحظ من الجدول (3) أن تكرارات لمدى تسبب وجود صور ومقاطع فيديو غير مرغوبة وتبادلها على مواقع التواصل الاجتماعي في حودث إساءة نفسية لدى الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور (نعم) بلغت (834) وبنسبة (76%)، مقابل (263) تكرارًا (لا) وبنسبة (24%)، وربما يعزى ذلك لانتشار الكثير من المقاطع والصور الإباحية المرتبطة غالبا ببرامج تسويقية غير أخلاقية تنشر نفسها بين المواقع الأخرى، وربما إدراك أفراد عينة الدراسة لطبيعة الفئة العمرية لأطفالهم والتي تميل

للاكتشاف بالمحاولة والتجربة والتطبيق، وبالتالي زيادة تعرضهم للإساءات الجنسية والإباحية، انعكس بوضوح على إجابة هذا السؤال، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كوفمان وبرونستشويغ وفيني ودرنقز وويز (Kaufman et al., 2014) والتي أظهرت أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تسهل تحميل صور ومقاطع فيديو غير مرغوبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: ما المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور، للكلي، ولكل فقره من الفقرات، مرتبة تنازلياً، والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور، للكلي، ولكل فقره من الفقرات، مرتبة تنازلياً**

| الرقم | السبل المتاحة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | أجزم بإدمان طفلي على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 4.71 | 0.69 | 1 | مرتفعة |
| 8 | ألاحظ سوء مزاج طفلي بعد التفاعل مع الآخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي. | 4.41 | 0.62 | 2 | مرتفعة |
| 18 | أشعر بقلق طفلي عند تفاعله مع الآخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي. | 4.31 | 0.88 | 3 | مرتفعة |
| 3 | أجزم أن استخدام طفلي لشبكات التواصل الاجتماعي أضعفت قدرته على التحكم بالوقت. | 4.11 | 0.56 | 4 | مرتفعة |
| 9 | ألاحظ تقمص طفلي لشخصيات أجنبية نتيجة استخدامه شبكات التواصل الاجتماعي. | 4.05 | 0.6 | 5 | مرتفعة |
| 2 | أشعر بتوتر طفلي بعد تفاعله عبر شبكات التواصل الاجتماعي. | 4.04 | 0.91 | 6 | مرتفعة |
| 10 | أجزم أن اطلاع طفلي غير الواعي على المجتمعات | 4.01 | 0.75 | 7 | مرتفعة |

| الرقم | السبل المتاحة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الأخرى تسبب له بالإحباط. | | | | |
| 11 | أجزم بتدني مستوى الرضا لدى طفلي نتيجة اطلاعه على المجتمعات الغربية. | 3.99 | 0.9 | 8 | مرتفعة |
| 1 | أشعر بانخفاض دافعية طفلي نحو الإنجاز في الدراسة نتيجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.94 | 0.73 | 9 | مرتفعة |
| 12 | أشعر بتغير مفهوم الذات لدى طفلي نتيجة لاطلاعه على الثقافات الأخرى. | 3.91 | 0.78 | 10 | مرتفعة |
| 13 | أشعر بانخفاض فاعلية طفلي وتفاعله مع البيئة المحيطة نتيجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.88 | 0.89 | 11 | مرتفعة |
| 14 | أشعر بزيادة خوف طفلي نتيجة اطلاعه على المقاطع والصور العنيفة المتبادلة عبر شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.84 | 0.89 | 12 | مرتفعة |
| 5 | أشعر بزيادة غضب طفلي عند تقنين استخدامه لشبكات التواصل الاجتماعي. | 3.83 | 0.79 | 13 | مرتفعة |
| 6 | أجزم بضعف تركيز طفلي نتيجة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.81 | 0.64 | 14 | مرتفعة |
| 15 | أشعر باللامبالاة لدى طفلي بهدره الكثير من المبالغ المالية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.76 | 0.88 | 15 | مرتفعة |
| 17 | أشعر بسرعة انفعال طفلي عند مخاطبته أثناء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | 3.74 | 0.91 | 16 | مرتفعة |
| 7 | ألاحظ انطواء طفلي وانعزاله نتيجة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي | 3.71 | 0.59 | 17 | مرتفعة |
| 16 | أجزم أن استخدام طفلي لشبكات التواصل الاجتماعي سبب له الأرق والإرهاق الدائم. | 3.69 | 0.67 | 18 | مرتفعة |
| المجموع | | 3.99 | 0.31 | مرتفعة | |

يلاحظ من الجدول (4) أن المخاطر المترتبة من استخدام طفلك لشبكات التواصل الاجتماعية، جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.99) وانحراف معياري (0.31)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.71– 3.69)، وتعني هذه النتيجة وجود العديد من المخاطر النفسية المترتبة من استخدام الطفل لشبكات التواصل الاجتماعية، وربما يعزى ذلك إلى وجود بعض جوانب القصور في متابعة الأطفال أثناء تصفحهم للإنترنت وأثناء استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يجعلهم عرضة لاستقبال مقاطع إباحية أو تلقي صور غير لائقة، أو ربما يجعلهم عرضة لاستقبال المعتقدات الخاطئة والوقوع في شراك بعض الجماعات المتطرفة، وربما علم أفراد عينة الدراسة لواقع الإنترنت واتساعه وانفتاحه على الجميع انعكس بوضوح على إدراكهم لوجود العديد من المخاطر المترتبة من استخدام طفلك لشبكات التواصل الاجتماعية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الضبع (Al-Daba', 2010)، وكوتامانيز وفوزين وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015) والتي أظهرت أن الأطفال أكثر عرضة لأن يكونوا ضحية لسلبيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وتتفق مع نتائج دراسة فيردين وتروجيلو وبريديجير (Virden et al, 2014) والتي أظهرت أن الاستخدام غير الواعي لشبكات التواص الاجتماعي له مخاطر جسيمة على الصحة النفسية.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص على "اجزم بإدمان طفلي على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي"، بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة مرتفعة، وربما يعزى ذلك إلى الميزة التفاعلية الكبيرة التي تمتاز بها مواقع التواصل الاجتماعي، إلى جانب وجود كل ما يرغب الطفل بالاطلاع عليه، سواء أكان سلبياً أم إيجابياً، وكثرة وسائل الترفيه، والتسلية، والصور ومقاطع الفيدو، والتي تحاكي ميول الطفل واهتماماته، الأمر الذي يجعله يتعلق بهذه الشبكات ويتحين كل فرصة لاستخدامها. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القني (2011)، وأبو صعليك (2012)، وداس (Das, 2012) والتي أظهرت نتائجها أن الاستخدام غير الواعي لشبكات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى الإدمان على الإنترنت، والاضطرابات النفسية، كما تتفق هذه النتيجة مع ما كشف عنه تقرير مركز الإحصاءات الأمريكي للجريمة عام (2016)، الذي رصد (3) حالات انتحار على الأقل كل عام للأطفال دون سن الرشد في أمريكا، متسببة عن

اضطرابات نفسية، نتيجة الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي الذي أفضى إلى الاستغلال الجنسي أو الإدمان (The Statistics Portal, 2017).

وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (16) التي تنص على "أجزم أن استخدام طفلي لشبكات التواصل الاجتماعي سبب له الأرق والإرهاق الدائم"، بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة مرتفعة، وبرغم أن هذه الفقرة جاءت بالمرتبة الأخيرة، إلا أنها جاءت بدرجة مرتفعة أيضًا، وربما يعزى ذلك إلى ملاحظة أفراد عينة الدراسة إلى شغف أطفالهم لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في أغلب الأوقات، واستخدامه لفترات زمنية طويلة، أدت إلى السهر الزائد، وبالتالي الإرهاق الدائم. وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فيردين وتروجيلو وبريديجير (Virden et al., 2014) والتي أظهرت نتائجها أن الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي يستنفذ طاقة الطفل وبالتالي تضعف الدافعية نحو الإنجاز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم أولياء الأمور للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (جنس الإبن/ الإبنة، عُمر الإبن/ الإبنة)؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

**أ. متغير الجنس:**

(للتحقق من وجود فروق) في درجة تقييم أولياء الأمور للمخاطر النفسية المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (جنـــس الإبن/ الإبنة)، قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار ت للعينات المســـتقلة (t- test)، والجدول (5) يبين ذلك.

**جدول (5) نتائج اختبار ت (t- test) للفروق بين متوسطات استجابات أولياء الأمور حول تقديرهم لدرجة المخاطر النفسية المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (جنس الإبن/ الإبنة)**

| جنس الإبن/ الإبنة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ولي أمر لذكر | 614 | 4.11 | 0.40 | 1095 | 5.647 | .242 |
| ولي أمر لأنثى | 483 | 3.84 | 0.30 | | | |

يظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة المخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (جنس الإبن/ الإبنة)، إذ بلغت قيمة ت (5.647)، عند مستوى دلالة (2.42)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وربما تعزى هذه النتيجة إلى الانفتاح الذي تشهده البلاد على الصعيد التكنولوجي والثقافي؛ الأمر الذي يتيح استخدام التكنولوجيات الحديثة ومنها مواقع التواصل الاجتماعي للأطفال الذكور والإناث على حد سواء، مما يجعل كلا الجنسين عرضة للمخاطر النفسية ذاتها.

**ب: متغير (عمر الإبن/ الإبنة):**

للتحقق من وجود فروق في درجة تقييم أولياء الأمور للمخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)، قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعًا لاختلاف (عمر الإبن/ الإبنة)، والجدول (6) يبين ذلك.

**جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أولياء الأمور للمخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)**

| عمر الإبن/ الإبنة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 4–6 سنوات | 230 | 3.88 | 0.31 |
| ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 سنوات | 669 | 4.01 | 0.18 |
| ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 10– 12 سنة | 198 | 4.04 | 0.32 |
| المجموع | 1097 | 3.99 | 0.28 |

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة المخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (7) يبين ذلك.

**جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة المخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)**

| مخاطر استخدام الأطفال لشبكات التواصل الاجتماعي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | 1.986 | 2 | .993 | 12.851 | .001 |
| | داخل المجموعات | 59.233 | 767 | .077 | | |
| | المجموع | 61.219 | 769 | | | |

يشير الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أولياء الأمور حول تقديرهم لدرجة المخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (12.851)، وبمستوى دلالة (0.001). ولمعرفة عائدية الفروق تم عمل اختبار شيفيه للفروق وجدول (8) يوضح ذلك.

**جدول (8) اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات أولياء الأمور حول تقديرهم لدرجة المخاطر المترتبة من استخدام أطفالهم لشبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير (عمر الإبن/ الإبنة)**

| عمر الإبن/ الإبنة | المتوسط الحسابي | ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 سنوات | ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 10– 12 سنة |
|---|---|---|---|
| | | 4.01 | 4.04 |
| ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 4–6 | 3.88 | 0.13 | 0.16* |
| ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 | 4.01 | - | 0.03* |

* دالة عند درجة الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (8) أن الفروق كانت لصالح فئة (ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 10– 12 سنة) بالمقارنة مع فئتي (ولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 7–9 سنوات، وولي أمر لطفل/ طفلة بعمر من 4–6 سنوات)، وتعني هذه النتيجة أن الأطفال من فئة (عمر من 10– 12 سنة) كانوا أكثر عرضةً للمخاطر النفسية بالمقارنة مع فئتي (عمر من 7–9 سنوات، وعمر من 4–6 سنوات) بحسب استجابات أولياء أمورهم، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الأطفال من فئة (عمر من 10–12 سنة) اقدر على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بفاعلية مقارنة مع فئتي (عمر من 7–9 سنوات، وعمر من 4–6 سنوات)، وأقدر على التفاعل مع المواقع الإلكترونية والوصول إليها، فالأطفال في المرحلة العمرية من (10– 12) عامًا يستطيعوا الاتصال والتواصل مع الآخرين بفاعلية، كما يستطيعون التصفح والتنقل بين الصفحات بسهولة، وتتبع الارتباطات التشعيبية، كما أنهم اقدر على فهم الرسائل التي تصلهم من الآخرين ومتابعتها، هذه الأسباب مجتمعة إلى جانب انهم أقل عرضة لمتابعة أولياء الأمور عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي باعتبارهم أكثر نضوجًا من الأطفال في المراحل العمرية الأقل، تجعلهم أكثر تعرضًا للمواقع الضارة، والجماعات المشبوهة، والسهر، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإساءة النفسية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كوتامانيز وفوزيــن وفالكينبورق (Koutamanis et al., 2015) والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الأصغر سنًا أكثر عرضة لأن يكونوا ضحية لسلبيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأهمها الإباحية والمتمثلة بالاستغلال الجنسي، والاستدراج، يليها القدح والذم والتحقير، والإهانات.

**التوصيات:**

- تبني وزارة التربية والتعليم عقد ورشات عمل لتوعية أولياء الأمور بالاستخدام السليم لشبكات التواصل الاجتماعي للأطفال فيما يتعلق بمدة الاستخدام المناسبة للأطفال يوميًا، ونوع شبكات التواصل الاجتماعي الآمنة أو الأقل خطورة.
- تبني الجهات الحكومية المختصة حظر المواقع الخطرة للجماعات المشبوهة والإباحية على شبكات التواصل الاجتماعي.

- تبني الجهات الحكومية المختصة مراقبة المواد التي يتم تبادلها عبر شبكات التواصل الاجتماعي والتحقق من صحتها.
- تبني المدارس في الكويت توعية الطلبة بخطورة تداول الصور ومقاطع الفيديو الإباحية، والعنيفة، وخطورة تداول المعلومات غير الصحيحة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- تبني المربين في الكويت توعية الطلبة بخطورة المبالغة في استخدام الألعاب ووسائل التسلية والترفيه عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال من وجهة نظر أولياء أمورهم مطبقة على مجتمعات أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

**Reference:**

Abu Saileik, D. (2012). The Impact of Electronic Social Networks on the Attitudes Of University Students In Jordan and the ir Role In the Development of The Balanced Personality. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School. University of Jordan.

Al-Qarni, M. (2011), Internet Addiction And Its Relation to Some Psychological Disorders Among A Sample of Students of King Abdul Aziz University, Journal of Faculty of Education Mansoura University, 75 (3), 101-137.

Boyd, D. & Ellison, N. (2010). Social Network Sites; Definition, History and Scholarship, Department of Communication, Villanova University

Danaili, W. (2012). Teens' Use of Social Media: Positive or Negative?. curriculum Review. 52(2), 10-10.

Das, B. (2012) Social Networking Sites – A Critical Analysis of Its Impact On Personal And Social Life, International Journal Of Business and Social Science, 14(2), 365- 377.

Doveling, K. (2015), "Help me. I am so alone." Online emotional self-disclosure in shared coping-processes of children and adolescents on social networking platforms, The European Journal of Communication Research. 40(4), p403-423.

Doyle, J. (2013). A Facebook crime every 40 minutes. Database: Regional Business News, Daily Mail, 1/6/2017.

Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. Exceptional Children, 80 (4), 7–24.

Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. Exceptional Children, 80 (4), 7–24.

Garaigordobil, M., Perez, J., &Mozaz, M. (2008), Self- concept, self-esteem. And psychopathological symptoms. Psicothema. 20 (1), 114-123.

Gironda, J. (2013). Social Networking Sites And Planned Behavior. Academic Search Complete, Summer Educators' Conference Proceedings. 23(1), p387-388.

Hafez, A. (2011). The communicating of University Youth Through Social Networks, Unpublished Master Thesis, Media College, Petra University, Amman, Jordan.

Hibba, R. (2010). The Use of Adolescents of Facebook And Its Rumors In The Arab World, A Study On Secondary Students In Light of The Theory Of Uses And Rumors, The Egyptian Journal of Public Opinion Research, 11 (2), 387-409.

Kaabi, M. (2012). Crimes Arising From The Illegal Use of The Internet, Cairo: Dar Al-Nahda Al Arabiya.

Kanaan, A. (2014), Contemporary Educational Media, Amman: Dar Amjad Publishing And Distribution.

Kaufman, Z., Braunschweig, E., Feeney, J. Dringus, S. & Weiss, H. (2014), Sexual Risk Behavior, Alcohol Use, and Social Media Use Among Secondary School Students in Informal Settlements in Cape Town and Port Elizabeth, South Africa. AIDS Behav. 4(18), 1661–1674.

Kennedy, M., & Deshler, D. (2010). Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. Learning Disability Quarterly, 33(3), 289–298.

Kim, K., Cundiff, N. & Choi, S. (2015). Emotional Intelligence and Negotiation Outcomes: Mediating Effects of Rapport, Negotiation Strategy, and Judgment Accuracy. Group Decision and Negotiation. 21(3), 477- 488.

Koutamanis, M., Vossen, H. & Valkenburg, P. (2015), Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk?. Computers in Human Behavior. 53(2), 486-494.

Mahmoud, Kh. (2011). Social Networks And The Dynamics of Change In The Arab World. Beirut: Madarak Publishing House.

McGuire A. & Steele R. (2016), Impact of Social Networking Sites on Children in Military Families. Clinical Child And Family Psychology, 19(3), 259-69.

Merle, J. & Lowenstein, R. (2007), Media Means and Vision, Riyadh: Dar al-Marikh.

Ministry of Education Kuwait (2018). Statistics, Publications Planning Department, Ministry of Education, Kuwait.

Okolo, M.; Diedrich, J. (2014). Twenty Five Years later: How is Technology Used in the Education of Students with Disabilities? Results of a Statewide Study. Journal of Special Education Technology. 29(1), 1-20.

Rawal, M. (2016), Emotions in Advertisements on Social Networking Sites, Society for Marketing Advances Proceedings, 3(1), p64-85.

Statecounter (2014). Social Media Stats Kuwait. Available at (http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/kuwait).

The Statistics Portal (2016). Violent crime in the U.S., available online on {https://www.statista.com/topics/1750/violent-crime-in-the-us}. access date: 1/6/2017

UNESCO. (2014). Guidelines for the policies of UNESCO With respect to learning portable devices. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

UNICEF (2018). Child Rights Document. UNICEF: available at https://www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf, entry date 28/5/2018.

Virden, A., Trujillo, A. & Predeger, E. (2014), Young Adult Females' Perceptions of High-Risk Social Media Behaviors: A Focus-Group Approach, Journal of Community Health Nursing, 31(3), 133-144.

Weeden, S., Cooke, B. & McVey, M. (2014), Underage Children and Social Networking, Journal of Research on Technology in Education, 45(3), 249-262.

Youssef, S. (2013). Crime Committed Online. University of Mouloud Mammeri, Algeria.

# درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفاً مقيماً من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية

**محمّد عوض شعيبات** *

**هيام حسام الدين صندوقة**

**يوسف فهمي حرفوش**

**ياسر تيم زبون**

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفاً مقيماً من وجهة نظر معلمي والمدارس الفلسطينية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: (التخطيط، والنّمو المهني للمعلمين، والعلاقات الإنسانية، وتطوير المناهج)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (332) معلّماً ومعلّمة من مديريتي القدس الشريف وضواحي القدس. تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية جاءت بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.61)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المستجيبين على الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، والمديرية لصالح مديرية ضواحي القدس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين على الدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثون بعدد من التوصيات منها: ضرورة قيام وزارة التّربية والتّعليم بإعداد برامج تدريبيّة متكاملة لإكساب المديرين الممارسات الإشرافيّة التّربويّة، وتدريبهم على (توظيف الحاسوب والإنترنت في العمليّة التّعليميَّة، وتحليل المحتوى التّعليمي).

**الكلمات الدالة:** المُدير مُشرف مُقيم، المدارس الفلسطينية الحكومية، محافظة القدس.

---

* كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، أبو ديس، فلسطين.

تاريخ تقديم البحث: 7/21 /2018 م. تاريخ قبول البحث:22/ 1/2019 م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.**

# The Degree of the School Principal's Practice of Supervising his Role as a Resident Supervisor from the Palestinian Teachers' Point of View

**Mohammad A . Shuibat**
**Heam H. Sandoqah**
**Yousef F. Harfoush**
**Yaser T. Zbon**

## Abstract

The present study aimed at revealing the degree of the school principal practice his supervisory role as a resident supervisor from the Palestinian school teachers' point of view. In order to achieve the aim of the study, a questionnaire of (45) items was developed and divided into four dimensions (planning, professional growth of teachers, human relationships and curriculum development), and has been verified its validity and stability, and then distributed to the sample of the study consisting of (332) male and female teachers from Jerusalem directorate of education and the suburbs of Jerusalem, chosen by random stratified method. The descriptive approach was used in this study. The results showed that the degree to which the school principal practice his supervisory role as a resident supervisor from the Palestinian school teachers' point of view is a medium degree. The mean of all dimensions were (3.61). The results of the study showed that there were statistically significant differences between the average scores of the respondents on the total score due to gender variables in favor of males, and the Directorate variable for the Directorate of Jerusalem suburbs, and no statistically significant differences between the average scores of respondents on the total score, depending on the variable of the academic qualification, the number of years' experiences, the educational stage of the school. In the light of the study, the researchers recommended a number of recommendations including: the need for the Ministry of Education to prepare comprehensive training programs to provide managers with educational supervision practices, and training them on (the employment of computers and Internet in the educational process, and analysis of the educational content).

**Keywords**: The school principal as a resident supervisor, Palestinian Public Schools, Jerusalem Governorate.

**مقدّمة الدراسة:**

تُعّد الإدارة المدرسيّة الوحدة القائمة بتنفيذ السّياسة التربوية والتعليمية في محيطها بكافة مفرداتها الإدارية والفنية، ويقوم على قيادتها ومتابعة تنفيذها مدير المدرسة، دون الاقتصار على جانب متابعة المعلمين فقط كما يتبادر إلى أذهان الكثيرين، وتتمثل مسؤولياته في توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التّعليميّة التي تصدر من الوزارة.

كما يُعدّ الإشراف التّربوي أَحد العناصِر المهمة في مَنظومَة التّربيّة، والسّياسة التّربويَّة والتَّعليميَّة تَحتاج إلى إشراف تَربوي فعَّال يَعملُ على تَحسينِها، وتَوجيه الإمكانات البَشريَّة والماديَّة فيها وحُسن استخدامها، والإسهام في حَلِّ المشكلات الَّتي تُواجِهُ تَنفيذها بالصّورة المَرجُوّة، حيثُ يَقع على الإشراف التَّربوي عِبء تَوجيه المُعلِّمين وإرشادهم أَثناءَ الخِدمَة؛ لِمواجَهة التَّغيرات العالميَّة المُعاصِرَة في المَعرِفَة العلميَّة المُعاصِرة وَتوظيفها لِخدمة العمليَّة التَّعليميَّة التّربويّة، وَلِهذا فإنَّ الأَساليب الإشرافيَّة الَّتي يُمارِسها المُدير مع المُعلِّم مُتنوعِة (Salama & Awad Allah, 2006).

وأَضاف (Hoyle & Mcmahon, 1986) بأنّ مُدير المدرسة له دور بالغ الأهميّة في كونه عُنصر التَّغيير في المدرسة، فيقوم بتنسيق وإدارة كافة الأعمال في المدرسة، فيوضح خطوات العمل للمعلِّمين، ويعمل على توفير المواد الضرورية للمدرسة وتطبيق الاقتراحات المقدَّمة، وتقديم النَّصيحة والدَّعم للمعلِّمين، ويعمل على جعل الجميع لديه على اتصال ووعي بما يحدث.

إنّ دَور مدير المدرسَة يفرض عليه القيام بتطوير دور المعلِّم، ليصبح قائداً وموجهّاً لعمليات التّعليم وليصبح باحثاً ومحللاً ومستفيداً من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات، ومَعنيّ بالتّفهّم الكامل الواعي للمتغيرات الخاصّة بسلوك الأفراد داخل المدرسة، وعلى ذلك فإن فاعليّة المدرسة تعتمد بالدرجة الأولى على نوع ومستوى المُمارسات المتبعة لمدير المدرسة مع المعلِّمين والطَّلبة ومع المجتمع المحيط بالمدرسة.

**مشكلةُ الدراسة:**

يُعد مُدير المدرسة المشرف التَّربوي المقيم في مّدرسته وعلى ذلك فهو يمارس دورا إدارياً وفنياً، دون أن يقلل الاهتمام بأحدهما من قيمة الآخر فهو القادر على تَحَسُس الحاجات وَتَحديد الأولويات المُباشرة والملِّحة لِطلابه وبيئته المحليَّة، وهو أَعرف بالخصائصِ المُشتركة لِهذه الأَطراف

والخَصائص المُميزة لكل منها، كما أنّه بحكم كونه أَكثر التصاقاً بالعمليَّة التَّعليميَّة داخل المدرسة، يكون في الغالب أَقدر على مُتابعة أطراف العملية التربوية وملاحظة التَّغيرات والتَّغذيَّة الرَّاجعة. ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي وشعورهم بأهميَة ممارسة المُدير لِدَورِه مُشرفَاً مُقيماً، ولأنَّ المُدير هو حجر الأَساس في المَدرَسة، تبين أنه الشَّخص المُؤثِّر في فاعليّة النّظام المَدرسي، وله أهميّة كبيرة في تحقيق التغيرات النَّاجحة في المدرسة، وهو الّذي يَستطيع التَّأثير وصُنع التَّغيير في المَدرسة حتى يَقودها إلى التَّميّز والنَّجاح.

وتحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية؟

**هدف الدراسة وأسئلتها:**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السّؤال الأول: ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية؟

السّؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، والمُؤهّل العِلمي، وعدد سنوات الخِبرة، والمُديرية، والمَرحلة التَّعليميَّة للمدرسة؟

**أهمّيةُ الدراسة:**

يمكن أن تكون الدراسة ذات فائدة للجهات الآتية:

1. صانعو السياسات التربويّة لتعزيز مفهوم المشرف المقيم وتطبيقه، وفتح المجال أمام الباحثين للبحث في هذا المجال.

2. وقد تفيد نتائج الدراسة في تكوين إطار متكامل يمكن الاعتماد عليه في تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، وفي المساهمة في عملية التحسين والتطوير المستمر.

مصطلحاتُ الدراسة وتعريفاتُها الإجرائيّةُ:

المُدير مُشرف مُقيم: عرَّفَتهُ (Hamad, 2019, 9): "هو الشخص الذي يكلّف رسميّاً بإدارة المدرسة، والإشراف على المعلمين، ليقوم بجهود مُنَظَّمَة وبمهام المُشرف، في سبيل تحقيق الأهداف المحددة بعد التخطيط لها".

وَعرَّف (Al-Qassem, 2011, 3) المُدير كَمشرف مُقيم بأنَّه "مُدير المَدرسة القادر على التَّشخيص وَحفز الهمم وتَنسيق الجهود وزيادة الدافعيَّة نحو تَحقيق الأَهداف المؤديَّة إلى تَحسين وتَطوير العمليَّة التَّربويَّة والتَّعليميَّة بكافة مَحاورها وفي تَخطيط سَليم، من خِلال مَناخ تَربوي تتحقق فيه رغبات وحاجات الأفراد في ضوء مصلحة العَمل والجَماعة".

ويعرف الباحثون إجرائياً المُدير مُشرف مُقيم بأنَّه: الشَّخص الَّذي يُكلَّفُ بإدارَة المدرسة ويقوم على قيادتها إداريا وفنياً، وذلك من خلال متابعة الأمور الإدارية في المدرسة والإشراف الفني على المعلمين ومتابعة أدائهم وذلك في سبيل تَحقيق الأَهداف المَنشودة بَعد التَّخطيط لها، من خلال الأداة التي أعدت لهذه الغاية ومجالاتها.

المدارس الحكوميّة: "أيّ مُؤسسة تَعليميَّة تُديرها وَزارة التَّربيّة والتَّعليم العالي، أَو وِزارة أَو سُلطَة حُكوميَّة"، ويُذكر أنّ المدارس الحكوميَّة التّابعة لمديريّة القدس الشريف تُشرف عليها دائرة الأوقاف العامَّة في القُدس (The Ministry of Education and Higher Education, 2013, 6).

محافظة القدس: هي" مدينة القدس وضواحيها، والّتي تمتد من قرية العيزرية والطور شرقاً إلى قطنة وبيت اكسا غرباً، ومن صور باهر جنوباً إلى جبع ومخماس شمالاً، مضاف إليها قرية بيت صفافا جنوباً" (Abu Swai, 2003, 22).

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظتي القدس الشريف وضواحي القدس

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة خلال العام الدراسي 2017/2016م.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية لمديريتي القدس الشريف وضواحي القدس الواقعتين في الضفة الغربية.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة.

**خلفية الدراسة والأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بها:**

تُعدّ العَمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويّة أحد منطلقات النجاح لأي أمة، وضماناً لتنمية مستدامة لها. وتمثل عملية الإشراف التَّربوي مكانة مهمة في سَبيلِ نجاح العَمل التَّربوي وتَحقيق أَهدافه،حيث يَقوم المُشرِف التَّربوي وِفْقَ مَوقعِه الوَظيفي بِتَوجيه كامل عَناصر العمليَّة التَّعليميَّة من معلِّمين وطُلاب وعاملين نَحو القيام بعمل تكامليّ مُتجانس يُسخِّر كل الإمكانيات المدرسيّة من مباني ومُمتلكات وأَجهزة ونَحوها، فالإشراف التّربوي ميدان مِن مَيادين التَّربيَّة، تَنطلق أَشكالُه المُتعددة للنهوض بالعمليَّة التَّعليميَّة، ومُستوى أداء المُعلِّم الّذي يُشكل رَكيزة مِن ركائِز التَّنميَّة لأي مُجتَمع من المُجتمعات، ومما يَدُّل على أَهميَّة الإشراف التَّربوي أنَّه حَظِيّ باهتِمام الكثير مِنَ الباحِثين والتَّربوِيين، وَتَعددت مُسمَياته المُختَلِفة فَمِنها التَّفتيش والتَّوجيه التَّربوي، والإشراف الفَنّي، والإشراف التَّربوي (Al-Qasim, 2010).

ويعرض الباحثون في هذا المقام خمسة محاور وهي: (مفهوم الإشراف التربوي، ومدير المدرسة مشرف مقيم، والعلاقة بين المشرف التربوي والمشرف المقيم، كفايات مدير المدرسة الإشرافية، ومجالات عمل مدير المدرسة كمشرف مقيم).

**مفهوم الإشراف التَّربوي:**

يُعرّف (Atwi, 2014, 283) الإشراف التَّربوي بأنَّه: "عمليَّة تفاعل منظمة يسعى المدير من خلالها إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المعلمين وممارستهم واتجاهاتهم لتعميق رسالة المدرسة وتحسين أدائها وتمكينها من بلوغ أهدافها".

ويُعرِّفُه (Nabhan, 2007, 15) بأنَّه: "العَمليَّة التَّعليميَّة الّتي يتم فيها تَقويم وتَطوير العمليَّة التّعليميَة ومتابعة كل ما يتعلّق بها لتحقيق الأهداف التَّربويّة، وهو يشمل الإشراف على جميع العَمليّات التّي تَجري في المدرسة، تدريبيّة كانت أَو إداريَّة، أم تتعلَّق بأي نوع من أَنواع النَّشاط التَّربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات الموجودة بينها".

ويُعرّف إجرائيا لأغراض الدراسة بأنّه: المجهود المنظم والمخطط له بدقة، بهدف مساعدة المعلمين والعاملين في الحقل التّربوي في مجال تحسين التّعليم، ويشمل ذلك على تطوير المعلّمين مهنيّاً وإعادة صياغة الأهداف التّربويّة وطُرق التّدريس وتقويم العمليّة التّربويّة.

**مدير المدرسة مُشرف مُقيم:**

يُعتبر مُدير المدرسة المشرف التَّربوي المقيم في مدرسته، الذي يؤدي دوراً هاماً في تسيير العمليّة التَّربويّة وإنجاحها، ويدعم التَّغيير الإيجابي، وهو المَسؤول عن تَوفير بيئة تربوية إيجابيّة وصحيّة، تعمل على التّطوير المهني للمعلمين، وتطوير المنهاج وتحسينه، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين، والقيام بورشات عمل لهم، وتشجيعهم على تبادل الزيارات الصفية، وتنمية طاقاتهم وقدراتهم، وإشراكهم المسؤولية والسلطة في إدارة المدرسة، وتشويق التّلاميذ وتحفيزهم للتعلُّم بتوفير الجو المناسب، وهو المسؤول عن إيجاد الحلول السليمة للمشكلات التي تواجه العاملين معه أو تلاميذ مدرسته, وهو الموجود مع المعلّمين يَزورهم في فصولهم، ويتابع أداءهم وكيفية تَصرفهم مع المشاكل الّتي تحدث في الصّف، وبذلك يستطيع المدير أن يلّم بكل ما يتعلق بالمعلم, ولأن مدير المدرسة هو حلقة الاتصال والتواصل بين عناصر العمليَّة التَّعليميّة التَّعلُميَّة فهو المحور البناء والفاعل والقائد ونجاح المؤسسة التّربوية نابعٌ من نجاحه (Al-Qasim, 2010).

**العلاقة بين المشرف التربوي والمشرف المقيم:**

يمكن تحديد العلاقة بين دوري كل من مدير المدرسة كمشرف تربوي مُقيم والمُشرف التَّربوي على النَّحو التّالي:

أولاً: أِنَّ دور مُدير المدرسة كمشرف تربوي مُقيم مُتمم ومُكمل لدور المشرف التَّربوي، فمدير المدرسة هو الأقرب إلى المعلّمين والطُّلاب وبالتّالي فهو أكثر قدرة على تحديد حاجات كليهما ومتابعة تلبية هذه الحاجات، أما المشرف التَّربوي فهو أكثر قدرة على تقديم المساعدة المُتخصصة في المجال المُحدد.

ثانياً: يُعدَ التَّنسيق والتَّعاون والفهم وتدعيم الثِّقة وتقدير العلاقات الإنسانيّة بين كل من مدير المدرسة والمشرف التَّربوي من أهم الشروط التي يجب أن توجد لتحقيق التكامل في مستويات التَّخطيط والتَّنفيذ والتَّقويم والمتابعة (Al-Khatib, 2005).

ثالثاً: إنَّ قيام مدير المدرسة بالإشراف على المعلِّمين وزيارتهم في فصولهم على اختلاف تخصصاتهم لا يَتعارض مع دور المُشرف التربوي المُتخصص، بل يُعتبر مكملاً له، ولا يشترط أن يكون مدير المدرسة مُتخصصا في كل المَباحث أو يَقتصر إشرافه على المعلِّمين في تخصصه فقط، وإنَّما يستطيع أن يتابع ويزور ويوجه جميع المعلّمين داخل مدرسته في المَباحث المُختلفة، وهو يُساعد المُشرف التَّربوي في التّشخيص المُبكر للصعوبات التي تُواجه المعلّمين ، فالمدير اليقظ يكون على اتصـــال بمدرسيه منذ بداية العام الدّراسي، يتعرف على الصُّعوبات الّتي تُعيق أداءهم، ويُوَّجه المعلِّم الّذي يحتاج إلى توجيه حســب معرفته وخبرته، ويترك للمشرف ما يتبقى من أمـــور فنيّة تتعلــق بالمبحث وطريقة التَّدريس (Abu Kishek, 2009).

ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره كمشرف تربوي مُقيم يتوقع منه أن يمتلك مجموعة من الكفايات والمهارات الّتي يفترض أنَّها تؤدي إلى تحسين في أدائه وممارساته الإدارية وإشرافه على المعلّمين.

**كفايات مدير المدرسة الإشرافية:**

إنّ مدير المدرسة قائد تربوي، وعليه أن يُهيئ جواً يستطيع المُعلّمون فيه أن يعملوا والطلاب أن يتعلموا، وبذلك يجب أن يُوفق بين مسؤوليته كمسؤول إداري وبين مسؤوليته كَمُشرف تربوي حتى يستمر نمو المعلّمين وينجحوا في استثارة وتوجيه نمو الطُّلاب. وفي ضوء واجبات المدير، وحتى يَستطيع أن يُؤديها ولاسيّما في الإشراف على المعلّمين، فإنَّ عليه أن يَكون قد نال دراسة أكاديمية عالية بالإضافة إلى دراسات مسلكيّة في علم النَّفس التَّعليمي وأساليب التّدريس والإدارة المدرسيّة وإدارة الصّفوف وغيرها كي يَستطيع أن يُشرف على المعلّمين ويساعدهم على حل مشاكلهم وتنمية قدراتهم في جو مليء بحرية النقاش والرأي ( The Ministry of Education and Higher Education, 2004).

وذكر (Salama, 2013) أنَّه يَجدر بمدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربويّاً مُقيماً أن يمتلك عدداً من الكفايات القياديّة والأدائيّة الأساسيّة مثل التخطيط: حيث يحدد الأهداف، ويعدّ خطة العمل، ومشروعات النُّمو المهني، والقيادة المتطورة: حيثُ يتعامل مع المعلّمين في جو من الأمن والثِّقة والاحترام، والتقويم التربوي، حيثُ يُقوّم الخطط والبرامج حسب معايير موضوعة، ويتابع ما يترتب على التَّقويم، والإيمان بالانتماء للعمل والالتزام بأخلاق مهنة التربية، والثقافة: حيثُ يُوَجِّه العاملين معه للاهتمام بالثَّقافة والقيم.

**مجالات عمل مدير المدرسة كمشرف مقيم:**

يعدّ الدّور الذي يفترض أن يقوم به مدير المدرسة هاماً ومؤثراً باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، يُقدم الدّعم والمساندة لكل أعضاء المجتمع المدرسي، حيث يتجلّى دوره في العديد من المجالات كما ورد في (The Ministry of Education and Higher Education, 2014). حول عمل المدير الإشرافي، حيث يمكن تلخيص مهامه ومسؤولياته الإشرافيّة في مجالات عمله كمشرف مقيم في متابعة الأعمال الكتابية للمعلمين، تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلّمين، والتنميّة المهنيّة للمعلّمين، وإثراء المنهاج، وتفعيل مصادر التَّعلُّم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات، وتقييم أداء العاملين.

**الدراساتُ السابقةُ:**

تضمن هذا الجزء عرضاً للدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية. تاليا عرضها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك كالآتي:

أجرى وارد دراسة (Ward, 1976) هدفت تحديد المهارات الإشرافية اللازمة لمديري المدارس للقيام بمسؤولياتهم الإشرافية بكفاءة في منطقة نيوتن بولاية أيوا الأمريكية، والتعرف إلى أنماط الأعمال اليومية التي يقوم بها المديرون، والوقت الذي ينفقونه فيها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (24) مديراً ومديرة، كما استخدم استبانة وزعت على أفراد العينة مكوّنة من عدد من المحاور التي تمثل المهارات الإشرافيّة التي يحتاجها المديرون من وجهة نظرهم. وكشفت النتائج أن أهم المهارات الإشرافية التي يحتاجها المديرون في عملهم الإشرافي هي: وضع الأهداف وتحديد المسؤوليات،·مهارات الملاحظة وعقد الاجتماعات الإشرافية للمعلمين.

وهدفت دراسة الفواعرة (Al-Fawara,1990) معرفة توفر الخدمات الإشرافيّة التي يقدّمها مدير المدرسة الثّانويّة كمشرف مقيم في مدارس لواء عجلون في الأردن، استخدمت قائمة الخدمات الإشرافية التي طورها (Abdullah, 1982) بعد أن قام بإعادة صياغتها وتعديلها بما يناسب موضوع الدراسة، ووضعها في استبانتين إحداهما للمعلمين والأخرى للمديرين، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، و تكوّن مجتمع الدّراسة من (20) مديراً ومديرة و( 384) معلماً ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أنّ العمل الإشرافي الذي يقوم به مدير المدرسة بدرجة متوسطة للمجالات الفرعية وبدرجة منخفضة على مستوى المجالين الرئيسين، وتحديد عدد من الصعوبات والمشكلات الّتي تواجه مدير المدرسة عند ممارسته للقيام بدوره كمشرف.

وقام كيلي (Kelly, 1992) بدراسة التّعرُّف إلى أساليب الإشراف التربوي لمديري المدارس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد طُبّقت هذه الدراسة على(122) مديراً تم اختيارهم عشوائياً من عدّة مدارس أمريكية في ضوء متغيرات الجنس ومستوى المدرسة وسنوات الخبرة، وكان من أهم نتائجها: أنّ أسلوب الإشراف السائد لما نسبته (94%) من المديرين كان أسلوباً داعماً مساعداً وإن نسبة 66 %من المديرين كان يجب عليهم

زيادة حصيلتهم من الأساليب الإشرافية، وقد أوصى الخبراء بأن يتم الإشراف على المعلمين طبقا للفروق الفردية.

وأجرى اليحمدي (Alyahmadi, 1998) دراسة هدفت التّعرف إلى أكثر الممارسات الإشرافيّة التربويّة ممارسة من قبل مديري المدارس الإعدادية والثّانويّة في سلطنة عُمان وتمثلت هذه الممارسات بعملية النمو المهني للمعلمين، وتكونت عيّنة الدّراسة من (70) مديراً ومديرة مدرسة إعداديّة وثانويّة و(584) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة مديري المدارس الإعداديّة والثّانويّة لمهام دورهم كمشرفين مقيمين تعزى للمتغيرات التّاليّة: الخبرة الإداريّة، حجم المدرسة، مدى اكتمال الهيئة الإداريّة بالمدرسة.

وأما دراسة الطّعّاني (Al-Ta'ani, 2012) فهدفت تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافيّة ومدى تنفيذهم لها من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك، وتكوَّن مُجتمع الدّراسة من (3200) معلّماً ومعلّمة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (201) معلّما ومعلّمة وذلك بالطريقة العشوائية الطّبقيّة ، تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبينت نتائج الدراسة أنّ ترتيب مجالات الدّراسة حسب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة كالتالي: تطوير العلاقات الإنسانية يليه التّخطيط يليه النّمو المهني للمعلّمين يليه مجال تطوير المناهج. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل.

وقام صايغ (Sayegh, 2013) بإجراء دراسة هدفت التّعرُّف إلى دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في زيادة تحصيل الطّلبة في محافظة نابلس من وجهات نظر المديرين أنفسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من (233) مديراً ومديرة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (91) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة البسيطة، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دور المدير كمشرف مقيم في زيادة تحصيل الطّلبة في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين جاء بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإداريّة.

وهدفت دراسة رانج (Rang, 2013) تقييم تصورات المعلمين بشأن إشراف المديرين في ثماني مدارس أساسيّة أمريكية عالية الأداء من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي، إذ اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من المعلمين، وأهم النتائج التي توصلت إليها: أن تقييمات المعلمين في هذه المدارس كانت ايجابية حول إشراف المديرين على المعلمين، بالإضافة إلى وجود اختلافات في وجهات نظر المعلمين المبتدئين عند مقارنتها بالمعلمين الأكثر خبرة، وأنّ المعلمين يتمتعون بمستويات عالية من الثقة بمديريهم عند تقديم التغذية الراجعة والملاحظات الروتينية لهم.

وأجرى حمد (Hamad, 2014) دراسة هدفت التّعرُّف إلى درجة ممارسة المدير بصفته مشرفاً مقيماً في التنميّة المهنيّة للمعلمين في المدارس الخاصّة في الضّفة الغربيّة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين فيها، وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدّراسة من المعلمين في المدارس الخاصّة في الضفة الغربيّة للعام الدّراسي والبالغ عددهم (5606) معلماً ومعلمة، اختيرت عيِّنة طبقيّة عشوائيّة مكونة من (548) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أنّ الدّرجة الكليّة لدرجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التّنميّة المهنيّة للمعلمين في المدارس الخاصّة في الضّفة الغربيّة من وجهات نظر المعلمين بلغت ( 76.3%) وهي نسبة كبيرة حسب المقياس المُعدّ لهذه الدّراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس، المؤهل العلمي والمرحلة التّعليمية.

وأما دراسة سارة (Sarah, 2015) فهدفت التّعرف إلى أداء مديري المدارس في الإشراف على التدريس في الصفوف في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية إيوني البُلغاريّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأجريت هذه الدراسة على (360) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أداء مديري المدارس في الإشراف على تدريس طلبة الصف في المدارس الثانوية في ولاية ايوني كان فعالاً، ووجد أنّ هناك فرقاً كبيراً في أداء مديري المدارس في معظم وظائف القيادة التعليمية في المدارس الثانوية في ولاية إيوني استناداً إلى موقع المدارس، ولكن لم يكن هناك فرق كبير في أداء المديرين تبعاً لمتغير الجنس، واستناداً إلى نتائج هذه الدراسة أوصت الباحثة بأنّه ينبغي على المديرين كقادة تعليميين أن يعطوا الإشراف على الصفوف أهمية بالنسبة لعملهم.

وهدفت دراسة الحداد (Al-Hadad, 2017) التّعرُّف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة لدوره كمشرف مقيم في ضوء بعض الإتجاهات المعاصرة، استخدم المنهج الوصفي للدراسة، وتكوّن مجتمع الدِّراسة من معلّمي مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة للعام الدّراسي والبالغ عددهم (2208) معلّماً ومعلّمة، وقد اختيرت عينة مكوّنة من (419) معلّماً ومعلّمة، واستُخدِمَت الاستبانة كأداة للدِّراسة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الدّرجة الكليّة لدرجة ممارسة مدير المدرسة بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة لدوره كمشرف مقيم في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة بلغت (81.1%) وهي نسبة كبيرة حسب المقياس المُعدّ لهذه الدّراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح الذّكور تعزى لمتغيّر الجنس.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال ما تمّ استعراضه من الدّراسات السّابقة، أنّ هناك إجماعاً على أهمية الدّور الإشرافي لمدير المدرسة، والّذي ينعكس بشكل ايجابي على العمليّة التّربويّة ككل، وأنّ استعراض الدراسات العربيّة السَّابقة تشير إلى أنّ مُعظم الدّراسات تحدثت عن درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافيَّة باعتبارهم مُشرفين مُقيمين، كدراسة، (Al-Ta'ani, 2012)، ودراسة (Alyahmadi, 1998)، وبعضها الآخر تحدّث عن دور المدير بصفته مُشرفاً مُقيماً في التَّنميَّة المهنيَّة للمعلِّمين والأَثر التَّربوي الّذي سوف ينعكس على عطاء المعلِّمين، كدراسة (Al-Hadad, 2017)، (Hamad, 2014).

أمّا استعراض الدِّراسات السَّابقة الأجنبيَّة ذات العلاقة تُشير إلى أنَّ مُعظمها تَحدّث عن الأساليب الإشرافيَّة التَّربويَّة لمديري المدارس، كدراسة كيلي (Kelly, 1992).

وبعد استعراض الدّراسات السَّابقة نلاحظ ما يلي:

1. تباين تلك الدراسات في أهدافِها وذلك تبعا لاختلاف وجهات نظر الباحثين إلى المشكلة.
2. أَشارت مُعظم الدِّراسات إِلى أنَّ هُناك تفاوتاً في مِقدار مُمارسة مُديري المَدارس لِدورهم مُشرفين مُقيمين والأَثر التَّربوي الذي يَنعكس على أَداء المُعلِّمين.

3. أَشارت بعض الدِّراسات إلى أنَّ هُناك تَفاوتاً في مِقدار إسهام مُديري المَدارس بِصفتهم مُشرفين مُقيمين في تَطوير المعلِّم مِهنياً، وأن المدير يُمارس عدداً من الأَساليب والوسائل الإشرافيَّة أَثناء تَنفيذه عمليّاته الإشرافيَّة.
4. يَتضح من العَرض السَّابق للدِّراسات وجود اختلاف في النَّتائج في درجة مُمارسة المُدير لِدورِه مُشرِفاً مُقيماً فيما يَتعلق بالمتغيرات، كَمُتغير الجِنس، والخِبرة، والمُؤهِّل العِلمي، والتَّخصص وغيرها.
5. تشابهت الدّراسات السّابقة في إجراءاتها من حيث العيّنة وطريقة اختيارها، والأداة وكيفية بنائها، وصدقها وثباتها، والمنهج المتبع.
6. اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بمجتمعها ومكانها.

**منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبع الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

تألّف مُجتمع الدراسة من جميع معلِّمي ومعلِّمات المدارس الحكوميّة الفلسطينية للعام الدّراسي 2017/2016، والمُوزعين على مديريتين: مُديرية القُدس الشَّريف والبالغ عددهم (921) معلماً ومعلمة، ومديريَّة ضواحي القدس والبالغ عددهم (1293) معلِّماً ومعلِّمة وذلك حَسب إحصائيات وزارة التَّربيَّة والتَّعيلم العالي الفلسطينية في العام 2016.

**عينة الدراسة:**

اختيرت عيّنة طبقية عشوائية، عدد أفرادها (332) معلِّماً ومعلِّمة، تمثّلت في (138) معلّماً ومعلّمة من مديريّة القُدس الشّريف، و(194) معلّماً ومعلّمة من مديريّة ضواحي القُدس، وتشكل ما

نسبته (15%) من المجتمع الأصلي للدراسة، ويبين الجدولُ رقم (1) توزيعَ أفرادِ العيّنةِ الذين تمّ تحليلُ استجاباتِهم حسبَ متغيراتهم الديموغرافية.

**جدول (1) توزيعُ أفرادِ العيّنةِ الذين تمّ تحليلُ استجاباتهم حسب المتغيرات الديموغرافية**

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 118 | 35.5 |
| | أنثى | 214 | 64.5 |
| | المجموع | 332 | 100 |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 21 | 6.3 |
| | بكالوريوس | 248 | 74.7 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 19.0 |
| | المجموع | 332 | 100 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 60 | 18.1 |
| | من5–10 سنوات | 114 | 34.3 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 47.6 |
| | المجموع | 332 | 100 |
| المديرية | القدس الشريف | 138 | 41.6 |
| | ضواحي القدس | 194 | 58.4 |
| | المجموع | 332 | 100 |
| المرحلة التعليمية للمدرسة | أساسية دنيا | 89 | 26.8 |
| | أساسية عليا | 88 | 26.5 |
| | ثانوية | 155 | 46.7 |
| | المجموع | 332 | 100 |

**أداة الدراسة:**

لغرض التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة وهي (استبانه)، بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع مثل: دراسة حمد (Hamad, 2014)، ودراسة الطعاني (Al-Ta'ani, 2012)، وتكونت الاستبانة التي أعدها الباحثون من جزأين: يحتوي الجزء الأول على المعلومات العامة للمبحوثين، في حين اشتمل الجزء الثاني على أربعة مجالات موزعة على (45) فقرة تهدف إلى معرفة درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية وهي: (التَّخطيط ويتكون من "8 فقرات"، والنّمو المهني للمعلّمين ويتكون من "14 فقرة"، والعلاقات الإنسانيّة ويتكون من "10 فقرات"، وتطوير المناهج ويتكون من "13 فقرة"). وقد أُعدّتْ فقراتُ الاستبانةِ للاستجابةِ عليها وفق تدرّجٍ خماسيٍّ، وهو درجةٌ كبيرة جدّاً، ودرجةٌ كبيرة، ودرجةٌ متوسّطةٌ، ودرجةٌ قليلة، ودرجةٌ قليلة جدّاً، وأُعطِيتْ الاستجاباتُ اللفظيّةُ قِيَماً رقميّةً وهي: 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيبِ والتوالي.

**صدقُ الأداة:**

للتّحقق من صدق أداة الدراسة تم اعتماد صدق المحتوى، إذ تم عرض الاستبانه بصورتها الأوليّة على عدد من المحكّمين وعددهم (13) محكماً من أعضاءِ هيئةِ التدريسِ في الجامعاتِ الفلسطينيّةِ ذوي الخبرةِ في الإدارةِ التربويّةِ والبحثِ العلميِّ، وقد طلب منهم إبداء الرَّأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لُغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أَيّ معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وكانت آراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة، وتم الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين على الأقل، حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات لوجود أخطاء لغوية فيها كفقرة (3، 5) في مجال التخطيط، وفقرة (8، 11، 12) في مجال النمو المهني للمعلّمين، وفقرة (18،19، 21، 22، 23،26) في مجال العلاقات الإنسانية، وفقرة (29، 30،31،32، 34، 35، 36) لمجال تطوير المناهج، وإضافة ثلاث فقرات في مجال التخطيط، وفقرتين في مجال النمو المهني للمعلّمين، وأربع فقرات في مجال تطوير المناهج، وتم إعادة صياغة بعض المتغيرات المستقلّة مثل العلوم التَّطبيقية إلى علوم طبيعيّة

في متغيّر التّخصص، وإعادة صياغة متغيّر المرحلة التّعليميّة إلى (أساسيّة دنيا، أساسيّة عليا، ثانويّة). ومن ثم تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائيّة، وأصبحت مكونة من (45) فقرة.

ثبات الأداة: استخدم الباحثون معامل الاتّساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، لاستخراج درجة ثبات أداة الدّراسة حسب المجالات، وكانت الدرجة الكلية لممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية (0.978)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الأداة بثبات جيد لأغراض البحث العلمي ويفي بأغراض الدراسة، ويبين الجدول(2) معاملات الثبات لمجالات الدراسة، وهي كالآتي:

**جدول (2) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال وللأداة ككل**

| المجالات | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| التخطيط | 8 | 0.906 |
| النمو المهني للمعلّمين | 14 | 0.941 |
| العلاقات الإنسانيّة | 10 | 0.941 |
| تطوير المناهج | 13 | 0.955 |
| الدرجة الكلية | 45 | 0.978 |

**متغيّرات الدراسة:**

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير التّابع: تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية.

المتغيرات المستقلة وتشمل:

الجنس (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى).

سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات ، ومن 5_ 10 سنوات ، وأكثر من 10 سنوات).

المديرية (مديريّة القدس الشريف، ومديريّة ضواحي القدس).

المرحلة التّعليميّة للمدرسة (أساسية دنيا، وأساسية عليا، وثانوية).

**المعالجة الإحصائيّة:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السّؤال الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللإجابة عن السّؤال الثّاني: تم استخدام اختبار "ت" للعيّنات المستقلة (t-test) ، وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA).

ومن ثم تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

من 1− 2.33 درجة منخفضة

من 2.34− 3.67 درجة متوسطة

من3.68 − 5 درجة مرتفعة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) − الحد الأدنى للمقياس (1)}}{(3)}$$

$$\frac{1-5}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

أولاً: نتيجةُ السؤالَ الأول: "ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الاستبانة، والتي تقيس درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، لكل مجال ولكل فقرة، والجداول (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15) تبيّن نتائج ذلك على النّحو الآتي:

**المجالات:**

**جدول (3) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية مرتّبةً تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة**

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانيّة | 3.87 | 0.71 | عالية |
| النمو المهني للمعلّمين | 3.57 | 0.72 | متوسطة |
| التخطيط | 3.53 | 0.74 | متوسطة |
| تطوير المناهج | 3.50 | 0.77 | متوسطة |
| الدّرجة الكليّة | 3.61 | 0.66 | متوسطة |

تشير النتائج إلى أن متوسطات درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية على الدرجة الكلية بلغت (3.61) وانحراف معياري (0.66) وهي ذات درجة متوسطة، وقد حصل مجال العلاقات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.87)، ويليه مجال النمو المهني للمعلّمين، ثمَّ مجال التخطيط، ومجال تطوير المناهج، ويعزو الباحثون هذه النتيجة، كون الدَّرجة متوسطة إلى أنَّ المعلِّمين يُقدِّرون الجُهد الفعّال الّذي يقوم به مُدير المدرسة من أجل تطويرهم وتحسين كفاياتهم، كما أنّ المدير يقوم بدوره الإشرافي؛ حيثُ لم يعد المُدير منفذاً للقوانين الجامدة فقط بل يَتعدى ذلك إلى تطوير العمليّة التَّعليميّة، بالإضافة إلى

حرص الوزارة على تدريب مديري المدارس بصفة دوريّـــة من خلال عقد دورات تدريبيّة لتطويـــر المهارات الإشـــرافيّة التربويّة لديهـــم. وقد اتّفقت هذه الدراســـة بنتائجها مع دراسة الفواعـــرة (Al-Fawara,1990) التي أشارت إلى أنَّ العمل الإشرافي الذي يقوم به مدير المدرسة هو بدرجة متوسطة، واختلفت مع الحداد (Al-Hadad, 2017)، حيث أظهرت النتائج ممارسة المدير لدوره مشرفاً مقيماً بدرجة عالية.

وقام الباحثون بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنة الدراسة لمجالات درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، إذ كانت على النّحو الآتي:

المجال الأوّل: التخطيط: لبيان درجة تقدير فقرات مجال التخطيط. تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (4) يبين ذلك.

**جدول (4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية والمتعلقة بمجال التخطيط مرتّبةً تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة**

| رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 6 | يَضع برنامج للزيارات الإشرافية | 3.72 | 1.11 | عالية |
| 1 | يُشرك المعلمين في عمليات التخطيط للمهارات التعليمية المستهدفة | 3.62 | 0.80 | متوسطة |
| 3 | يُشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لمشكلات الطلبة | 3.62 | 0.86 | متوسطة |
| 5 | يَتفق مع المعلمين على استراتيجيات التدريس التي يتم تنفيذها داخل الغرفة الصفيّة | 3.57 | 0.88 | متوسطة |
| 4 | يُطلع المعلمين على نماذج من الخطط اليومية والفصلية للاستفادة منها | 3.51 | 0.99 | متوسطة |
| 2 | يُقدم تغذية راجعة للمعلمين حول كيفية صياغة الأهداف | 3.50 | 0.85 | متوسطة |
| 7 | يقوم بعقد مناقشة قبلية مع المعلّمين قبل الزيارة الصفيّة | 3.39 | 1.11 | متوسطة |
| 8 | يَشرك المعلّمين في إعداد الرؤية والرسالة | 3.39 | 1.03 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.53 | 0.74 | متوسطة |

يتضح من الجدول أعلاه الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التخطيط أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.53) وانحراف معياري (0.74) وهذا يدل على أن مجال التخطيط جاء بدرجة متوسطة، كما وتشير النتائج في الجدول (4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يَضع برنامجاً للزيارات الإشرافية" على أعلى متوسط حسابي (3.72)، ويليها فقرة "يُشرك المعلمين في عمليات التخطيط للمهارات التعليمية المستهدفة" والفقرة "يُشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لمشكلات الطلبة" بمتوسط حسابي (3.62). وحصلت الفقرة "يَشرك المعلّمين في إعداد الرؤية والرسالة" والفقرة "يقوم بعقد مناقشة قبلية مع المعلّمين قبل الزيارة الصفيّة" على أقل متوسط حسابي (3.39)، يليها الفقرة" يُقدم تغذية راجعة للمعلمين حول كيفية صياغة الأهداف "بمتوسط حسابي (3.50).

ويعزى ذلك إلى أنّ المدير يضع برنامجاً للزيارات الإشرافيّة، ويعود كذلك إلى النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس في مشاركة المعلمين في عمليات تخطيط المهارات التعليمية وصياغة الأهداف العامة والخاصة ووضع الخطط العلاجية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كيلي (Kelly, 1992)، ودراسة الفواعرة (Al-Fawara,1990).

المجال الثاني: مجال النمو المهني للمعلّمين: لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين ذلك.

**جدول (5) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية والمتعلقة بمجال الهيئة التدريسية مرتّبةً تنازليًا حسب المتوسّطات الحسابيّة**

| رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يُشجع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية | 3.89 | 0.88 | عالية |
| 14 | يُشجع المعلمين على المشاركة في المسابقات التربوية | 3.77 | 0.88 | عالية |
| 5 | يُسهل إجراءات تبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة | 3.73 | 0.94 | عالية |

| رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 7 | يُشجع المعلمين على الالتحاق بدورات في مجال استخدام الحاسب لآلي | 3.64 | 1.01 | متوسطة |
| 13 | يُشجع المعلمين على حضور المؤتمرات التربوية | 3.59 | 0.96 | متوسطة |
| 11 | يُشجع المعلمين على الابتكار في مجال تخصصهم | 3.57 | 0.89 | متوسطة |
| 9 | يُنظم لقاءات تربوية هادفة مع المعلمين داخل المدرسة | 3.56 | 0.95 | متوسطة |
| 8 | يَعمل على تنظيم برامج تربوية للمعلمين الجدد | 3.54 | 0.98 | متوسطة |
| 4 | يُشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا | 3.52 | 0.98 | متوسطة |
| 2 | يَعقد برامج تدريبية للمعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية | 3.49 | 0.89 | متوسطة |
| 12 | يُفوض بعض الصلاحيات الموكلة إليه للمعلمين | 3.49 | 0.95 | متوسطة |
| 3 | يُنظم دروساً نموذجية للمعلمين باستخدام التقنيات التربوية الحديثة | 3.44 | 1.02 | متوسطة |
| 6 | يُطلع المعلمين على الدراسات في مجال تخصصاتهم | 3.40 | 0.97 | متوسطة |
| 10 | يَحث المعلمين على إجراء البحوث العلميّة | 3.37 | 0.98 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.57** | **0.71** | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال النمو المهني للمعلّمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.57) وانحراف معياري (0.71) وهذا يدل على أن مجال النمو المهني للمعلّمين جاءت بدرجة متوسطة. كما تُشير النتائج في الجدول (5) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(11) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يُشجع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية" على أعلى متوسط حسابي (3.89)، ويليها فقرة "يُشجع المعلمين على المشاركة في المسابقات التربوية"

بمتوسط حسابي (3.77). وحصلت الفقرة "يَحث المعلمين على إجراء البحوث العلميّة" على أقل متوسط حسابي (3.37)، يليها الفقرة "يُطلع المعلمين على الدراسات في مجال تخصصاتهم" بمتوسط حسابي (3.40)

ويعزى ذلك لتشجيع مديري المدارس المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية ،إضافة إلى قيام مديري المدارس بعقد دورات تدريبية داخل المدرسة تجسيدا لمفهوم المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي، بالإضافة إلى تقييم الأعمال الكتابية لهم، كما يحث مديرو المدارس المعلمين الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في الجامعات، ويشجع المعلمين على المشاركة في المسابقات التربويّة، ويسهل إجراءات تبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة حمد (Hamad, 2014)، الطعّاني (Al-Ta'ani, 2012)، الفواعرة (Al-Fawara,1990) .

المجال الثّالث: مجال العلاقات الإنسانيّة. لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك.

**جدول (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية والمتعلقة بمجال العلاقات الإنسانية مرتّبةً تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة**

| رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 7 | يُشيد بجهود المعلمين المتميزة | 3.96 | 0.84 | عالية |
| 1 | يُشعر المعلمين بأهمية دورهم في العمل المدرسي | 3.93 | 0.85 | عالية |
| 5 | يَتسم بالمرونة في تعامله مع المعلمين بما لا يخالف الأنظمة والقوانين | 3.92 | 0.88 | عالية |
| 8 | يَحترم آراء المعلمين عند مشاركتهم في الحوار والمناقشة | 3.89 | 0.90 | عالية |
| 9 | يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة | 3.87 | 0.87 | عالية |
| 10 | يُسهم في تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب | 3.86 | 0.86 | عالية |

| رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 2 | يُساعد في توثيق العلاقات الإنسانية بين المعلمين | 3.85 | 0.86 | عالية |
| 4 | يبث روح التعاون والعمل بروح الفريق بين المعلمين | 3.85 | 0.90 | عالية |
| 6 | يَتعامل مع المعلّمين بالإنصاف | 3.85 | 0.92 | عالية |
| 3 | يَهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية | 3.77 | 0.90 | عالية |
| **الدرجة الكلية** | | **3.87** | **0.71** | **عالية** |

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العلاقات الإنسانيّة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.87) وانحراف معياري (0.71) وهذا يدل على أن مجال العلاقات الإنسانيّة جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (6) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " يُشيد بجهود المعلمين المتميزة " على أعلى متوسط حسابي (3.96)، ويليها فقرة " يُشعر المعلمين بأهمية دورهم في العمل المدرسي " بمتوسط حسابي (3.93)، وحصلت الفقرة " يَهتم بحاجات المعلمين الاجتماعية " على أقل متوسط حسابي (3.77)، يليها الفقرة " يَتعامل مع المعلّمين بالإنصاف " والفقرة " يبث روح التعاون والعمل بروح الفريق بين المعلمين " والفقرة " يُساعد في توثيق العلاقات الإنسانية بين المعلمين " بمتوسط حسابي (3.85)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس قد التحقوا بدورات تدريبية تتعلق بتوثيق العلاقات الإنسانية، لذلك أصبح الأساس لدور المدرسة توثيق العلاقة مع المعلمين والطلاب عن طريق احترام آرائهم ومشاركتهم في القرارات مع الإشارة لجهود المعلمين المتميزة وإشعارهم بأهميّة دورهم في العمل المدرسي، وأن يتعامل بالمرونة في التعامل مع المعلّمين بما لا يختلف مع الأنظمة والقوانين، واتفقت هذه النتائج مع دراسة اليحمدي (Alyahmadi, 1998).

المجال الرابع: مجال تطوير المناهج: لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (7) يبين ذلك.

**جدول (7) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية والمتعلقة بمجال مجال تطوير المناهج مرتّبةً تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 13 | يُشجع المعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ المناهج | 3.73 | 0.95 | عالية |
| 12 | يُساعد المعلمين في بناء وسائل تعليمية حديثة | 3.68 | 0.95 | عالية |
| 5 | يُطلع المعلمين على التعميمات والنشرات الخاصة بالمناهج ويتابع عمليّة تطبيقها | 3.64 | 0.98 | متوسطة |
| 11 | يُشجع المعلمين في إثراء المناهج | 3.58 | 0.95 | متوسطة |
| 2 | يَعمل على توضيح الأهداف العامة للمناهج الدّراسيّة | 3.52 | 0.94 | متوسطة |
| 10 | يُناقش مع المعلمين أفكارهم لتطوير المناهج الدراسية | 3.52 | 0.98 | متوسطة |
| 6 | يُساعد المعلمين في التغلب على مشكلات تنفيذ المناهج المدرسي | 3.51 | 0.94 | متوسطة |
| 1 | يُساعد المعلمين على تحليل محتوى المناهج في ضوء أهدافه | 3.48 | 0.85 | متوسطة |
| 9 | يُساهم في متابعة النشاطات التعليمية المصاحبة للمناهج | 3.45 | 0.95 | متوسطة |
| 8 | يُناقش مع المعلمين مقومات تطوير المناهج | 3.40 | 1.01 | متوسطة |
| 3 | يَعمل على عقد ندوات لتحديد طرق تنفيذ المناهج | 3.35 | 0.91 | متوسطة |
| 7 | يَعمل على عقد حلقات نقاش مع المعلمين حول المناهج | 3.34 | 1.00 | متوسطة |
| 4 | يُنظم ندوات لمناقشة الاتجاهات الحديثة في مجال المواضيع الدراسية | 3.33 | 0.99 | متوسطة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.50** | **0.77** | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تطوير المناهج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.50) وانحراف معياري (0.77) وهذا يدل على أن مجال تطوير المناهج جاء بدرجة متوسطة.

كما تشير النتائج في الجدول (7) أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(11) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يُشجع المعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنفيذ المناهج" على أعلى متوسط حسابي (3.73)، ويليها فقرة "يُساعد المعلمين في بناء وسائل تعليمية حديثة" بمتوسط حسابي (3.68). وحصلت الفقرة "يُنظم ندوات لمناقشة الاتجاهات الحديثة في مجال المواضيع الدراسية" على أقل متوسط حسابي (3.33). يليها الفقرة "يَعمل على عقد حلقات نقاش مع المعلمين حول المناهج" بمتوسط حسابي (3.34)، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك مديرية لإعداد المناهج وتطويرها، وإلى أن دور مديري المدارس يرتكز على تحليل محتوى المناهج وتوضيح الأهداف العامة ورفع الملاحظات للمديرية العامة وذلك بهدف تطوير هذه المناهج، ونتيجة هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة وارد (Ward, 1976).

ثانياً: نتيجةُ السؤالَ الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغيرات: الجنس، المُؤهِّل العِلمي، عدد سنوات الخِبرة، المُديرية، المَرحلة التَّعليميَّة للمدرسة؟"

متغير: الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس والجدول (8) يبين ذلك.

**جدول (8) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | ذكر | 118 | 3.7797 | .71 | 4.487 | 0.000 |
| | انثى | 214 | 3.4065 | .72 | | |
| النمو المهني للمعلّمين | ذكر | 118 | 3.81 | .61 | 4.642 | 0.000 |
| | انثى | 214 | 3.44 | .73 | | |
| العلاقات الإنسانيّة | ذكر | 118 | 4.17 | .59 | 5.856 | 0.000 |
| | انثى | 214 | 3.71 | .71 | | |
| تطوير المناهج | ذكر | 118 | 3.73 | .60 | 4.098 | 0.000 |
| | انثى | 214 | 3.37 | .82 | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 118 | 3.86 | .54 | 5.214 | 0.000 |
| | انثى | 214 | 3.47 | .69 | | |

يتبين من الجدول (8) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (5.214)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وكانت الفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ المعلّمات كنّ أكثر تشدداً في تقييمهمنّ لممارسات المدير الإشرافيّة وأنّ المعلّمين أكثر رضاً في تقييمهم لمدير المدرسة بصفته مُشرفاً مقيماً.

وهذه النتائج اتفقت مع دراسة الحداد (Al-Hadad, 2017)، ودراسة سارة (Sarah, 2015) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصـــــالح الذكور، واختلفت هذه النتائج مع دراسة الطعانـــي(Al-Ta'ani, 2012)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس.

متغير: المؤهل العلمي: تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول (9) يبين ذلك.

**جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط | دبلوم | 21 | 3.78 | 9.5 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.56 | .71 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.34 | .87 |
| النمو المهني للمعلّمين | دبلوم | 21 | 3.68 | .58 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.56 | .71 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.55 | .77 |
| العلاقات الإنسانيّة | دبلوم | 21 | 4.00 | .79 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.86 | .70 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.88 | .72 |
| تطوير المناهج | دبلوم | 21 | 3.65 | .67 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.50 | .77 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 53.4 | .80 |
| الدرجة الكلية | دبلوم | 21 | 3.77 | .58 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.62 | .66 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.56 | .71 |

يلاحظ من الجدول (9) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مجالات درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

**جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط | دبلوم | 21 | 3.78 | 9.5 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.56 | .71 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.34 | .87 |
| النمو المهني للمعلّمين | دبلوم | 21 | 3.68 | .58 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.56 | .71 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.55 | .77 |
| العلاقات الإنسانيّة | دبلوم | 21 | 4.00 | .79 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.86 | .70 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.88 | .72 |
| تطوير المناهج | دبلوم | 21 | 3.65 | .67 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.50 | .77 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 53.4 | .80 |
| الدرجة الكلية | دبلوم | 21 | 3.77 | .58 |
| | بكالوريوس | 248 | 3.62 | .66 |
| | ماجستير فأعلى | 63 | 3.56 | .71 |

يتضح من الجدول (10) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.754) ومستوى الدلالة (0.471) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التخطيط حيث كانت الفروق لصالح حملة شهادة الدبلوم، وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ الممارسات الإشرافيّة الّتي يمارسها مدير المدرسة تتوافق والمؤهلات العلمية، حيث إن درجة قيام المدير بدوره ترتبط ارتباطا مضطردا بدرجته العلمية. وقد

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حمد (Hamad, 2014)، بعدم وجود فروق ذات دلالـــــة إحصائية تعزى على متغير المؤهـــل العلمـــي، وقد اختلفت نتائج هذه الدراســـة مع دراســـة الطعانـــي (Al-Ta'ani, 2012) التي أظهرت نتائجها بوجود فروق لمتغيّر المؤهل العلمي.

**متغير: سنوات الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والجدول (11) يبين ذلك.

**جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المجال | عدد سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط | أقل من 5 سنوات | 60 | 3.63 | .66 |
| | من 5–10 سنوات | 114 | 3.52 | .78 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 3.51 | .74 |
| النمو المهني للمعلّمين | أقل من 5 سنوات | 60 | 3.60 | .65 |
| | من 5–10 سنوات | 114 | 3.50 | .80 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 3.61 | .66 |
| العلاقات الإنسانيّة | أقل من 5 سنوات | 60 | 3.91 | .70 |
| | من 5–10 سنوات | 114 | 3.84 | .73 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 3.88 | .71 |
| تطوير المناهج | أقل من 5 سنوات | 60 | 3.63 | .68 |
| | من 5–10 سنوات | 114 | 3.47 | .87 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 3.47 | .72 |
| الدرجة الكلية | أقل من 5 سنوات | 60 | 3.68 | .69 |
| | من 5–10 سنوات | 114 | 3.57 | .72 |
| | أكثر من 10 سنوات | 158 | 3.61 | .64 |

يلاحظ من الجدول(11) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مجالات درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لاستجابة مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما يظهر في الجدول التالي:

**جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | بين المجموعات | .7110 | 2 | 3550. | .6370 | .53 |
| | داخل المجموعات | 183.405 | 329 | .5570 | | |
| | المجموع | 184.116 | 331 | | | |
| النمو المهني للمعلّمين | بين المجموعات | .8050 | 2 | .4030 | 0 | .47 |
| | داخل المجموعات | 169.307 | 329 | .5150 | | |
| | المجموع | 170.112 | 331 | | | |
| العلاقات الإنسانيّة | بين المجموعات | .1450 | 2 | .0730 | .1420 | .87 |
| | داخل المجموعات | 168.117 | 329 | .5110 | | |
| | المجموع | 168.262 | 331 | | | |

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير المناهج | بين المجموعات | 1.348 | 2 | .6740 | 1.130 | .32 |
| | داخل المجموعات | 196.300 | 329 | .5970 | | |
| | المجموع | 197.648 | 331 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .5100 | 2 | .2550 | .5670 | .57 |
| | داخل المجموعات | 147.919 | 329 | .4500 | | |
| | المجموع | 148.429 | 331 | | | |

يتضح من الجدول (12) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.567) ومستوى الدلالة (0.568) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفاً مقيماً من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويَتبيَّن من هذه النَّتيجة أنّ سنوات الخبرة لم تكن عاملاً مؤثراً في تقييم المعلّمين لمدى ممارسة المدير لدوره مشرفاً مقيماً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صايغ (Sayegh, 2013)، ودراسة رانغ (Rang, 2013)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع الطعاني (Al-Ta'ani,2012) وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

متغير: المديرية: تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المديرية والجدول (13) يبين ذلك.

**جدول (13) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفاً مقيماً من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المديرية**

| المجال | المديرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | القدس الشريف | 138 | 3.32 | .8140 | 4.436 | 0.000 |
| | ضواحي القدس | 194 | 3.68 | .655 | | |
| النمو المهني للمعلّمين | القدس الشريف | 138 | 3.48 | .72 | 1.953 | 0.052 |
| | ضواحي القدس | 194 | 3.63 | .70 | | |
| العلاقات الإنسانيّة | القدس الشريف | 138 | 3.86 | .70 | 0.346 | 0.730 |
| | ضواحي القدس | 194 | 3.88 | .71 | | |
| تطوير المناهج | القدس الشريف | 138 | 3.37 | .73 | 2.592 | 0.010 |
| | ضواحي القدس | 194 | 3.59 | .78 | | |
| الدرجة الكلية | القدس الشريف | 138 | 3.50 | .67 | 2.451 | 0.015 |
| | ضواحي القدس | 194 | 3.68 | .66 | | |

يتبين من الجدول (13) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.451)، ومستوى الدلالة (0.015)، أي أنه توجد فروق في لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية، وكذلك لمجالي التخطيط وتطوير المناهج، وكانت الفروق لصالح مديرية ضواحي القدس، حيث يعزو الباحثون وجود فروق لصالح مديرية ضواحي القدس لسهولة التنقل ووصول المشرفين التربويين إليها، وقد تكون المنطقة ذات طبيعة هادئة تسهل قيام المديرين بممارساتهم الإشرافيّة. أمّا مديرية القدس فقد يُعزى ذلك لطبيعة الحياة في المنطقة وسببها الاحتلال، الّذي قد يكون عاملاً يُعرقل ويُعيق المُديرين من القيام بمهامهم الإشرافيّة، وقد يُؤدّي إلى صعوبة التحاق المعلّمين بالدَّورات التّدريبيّة، كما أنّ طبيعة المباني المدرسيّة في محافظة

القدس هي مبانٍ مستأجرة مُعدَّة كمبانٍ سكنيّة وهي بذلك تُعيق المدير في دعم التِّقنيات التَّربويّة الحديثة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حمد (Hamad, 2014)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المنطقة التّعليميّة.

متغير: المرحلة التعليمية للمدرسة: تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة والجدول (14) يبين ذلك.

**جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة**

| المجال | المرحلة التعليمية للمدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط | أساسية دنيا | 89 | 3.64 | .62 |
| | أساسية عليا | 88 | 3.68 | .73 |
| | ثانوية | 155 | 3.39 | .79 |
| النمو المهني للمعلّمين | أساسية دنيا | 89 | 3.58 | .65 |
| | أساسية عليا | 88 | 3.71 | .70 |
| | ثانوية | 155 | 3.48 | .75 |
| العلاقات الإنسانيّة | أساسية دنيا | 89 | 3.83 | .70 |
| | أساسية عليا | 88 | 3.95 | .76 |
| | ثانوية | 155 | 3.85 | .68 |
| تطوير المناهج | أساسية دنيا | 89 | 3.54 | .79 |
| | أساسية عليا | 88 | 3.60 | .74 |
| | ثانوية | 155 | 3.42 | .77 |
| الدرجة الكلية | أساسية دنيا | 89 | 3.63 | .64 |
| | أساسية عليا | 88 | 3.72 | .67 |
| | ثانوية | 155 | 3.53 | .67 |

يلاحظ من الجدول(14) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مجالات لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول التالي:

**جدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفاً مقيماً من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | بين المجموعات | 6.076 | 2 | 3.038 | 5.614 | .0040 |
| | داخل المجموعات | 178.040 | 329 | .5410 | | |
| | المجموع | 184.116 | 331 | | | |
| النمو المهني للمعلّمين | بين المجموعات | 2.926 | 2 | 1.463 | 2.879 | .0580 |
| | داخل المجموعات | 167.186 | 329 | .5080 | | |
| | المجموع | 170.112 | 331 | | | |
| العلاقات الإنسانيّة | بين المجموعات | .7590 | 2 | .3800 | .7460 | .4750 |
| | داخل المجموعات | 167.503 | 329 | .5090 | | |
| | المجموع | 168.262 | 331 | | | |
| تطوير المناهج | بين المجموعات | 2.095 | 2 | 1.048 | 1.763 | .1730 |
| | داخل المجموعات | 195.553 | 329 | .5940 | | |
| | المجموع | 197.648 | 331 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 2.235 | 2 | 1.118 | 2.515 | .0820 |
| | داخل المجموعات | 146.194 | 329 | .4440 | | |
| | المجموع | 148.429 | 331 | | | |

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (15) أن قيمة ف للدرجة الكلية(2.515) ومستوى الدلالة (0.082) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي بوصفه مشرفا مقيما من وجهة نظر معلمي المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة، وكذلك للمجالات ماعدا مجال التخطيط حيث كانت الفروق لصالح المرحلة التعليمية الأساسية العليا ومن ثم الدنيا، ويعزو الباحثون ذلك إلى أنّ مهام المدير من ناحية الإشراف على المعلّمين متساوية لجميع المراحل التّعليميّة، وأنَّ عدم اختلاف وجهات نظر المُعلِّمين في ممارسة المدير لدوره مشرفاً مقيماً يُشير إلى أنَّ مُعَلِّمي جميع المراحل التّعليميَّة في محافظة القدس يَتلقون مُمارسات إشرافيّة متشابهة، أو لأنّ المهمات الإشرافيّة الّتي يُكلّف بها مديرو المراحل المّختلفة تكاد تكون متشابهة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمد (Hamad, 2014) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المرحلة التّعليميّة للمدرسة.

**توصياتُ الدراسة:**

في ضوءِ النتائجِ التي توصّلت إليها هذه الدراسةِ، يوصي الباحثون بما يأتي:

- التَّوقف عن إضافة أعباء على الإدارات المدرسيّة، إذ يترتب على هذه الإضافة الاهتمام بالعمل الإداري على حساب نوعية العمل.
- ضرورة قيام وزارة التّربية والتّعليم بإعداد برامج تدريبيّة متكاملة لإكساب المديرين المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الإشرافيّة التّربويّة، وتدريبهم على (توظيف الحاسوب والإنترنت في العمليّة التّعليميَّة، وتحليل المحتوى التّعليمي).
- تحسين أداء المشرف التّربوي والمدير بصفته مشرفاً مقيماً وذلك من خلال استخدام الدُّروس التطبيقيّة في دعم المعلّمين الجدد كأسلوب إشرافي.
- إشراك عدد أكبر من المعلِّمين في: (حضور الدّروس التّوضيحيّة داخل أو خارج المدرسة، ووضع الخطّة المدرسيّة).

**Reference:**

Abu Kishek, D. (2009). The role of the school principal as a resident supervisor and its impact on improving the educational process. The first educational conference for school administration. 4/5/2009, An-Najah National University, Palestine.

Abu Swai, H. (2003). Classroom management assessment in Jerusalem Governorate schools in Jerusalem from the teachers and school principals' point of view. Unpublished MA thesis, Al-Quds University, Palestine.

Al-Fawara, S. (1990). The role of the principal of the secondary school as an educational supervisor resident in the schools of the Ajloun brigade.Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Hadad, M. (2017). Improving the school principal performance at UNRWA schools in Gaza governorate as a resident supervisor based in light of some contemporary trends. Unpublished MA, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Khatib, A. (2005). School management philosophy Goals. Applications. Amman: Dar Qandil Publishing.

Al-Qasim, M. (2010). The role of school principals in activating the developmental supervision in public schools in Jeddah. Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University Mecca, Saudi Arabia.

Alyahmadi, H. (1998). The extent to which principals of secondary and high schools in Oman are practicing their role as resident educational supervisors.Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Oman.

Atwi, J. (2014). Modern School Administration. Amman: Dar Al-Thaqafa Publishing House

Hamad, E. (2014). The degree of the school principal's practice as a resident supervisor in the professional development of teachers in private schools in the West Bank from the point of view of teachers. Unpublished Master Thesis, An-Najah University, Palestine.

Hoyle, E. & McMahon, A. (1986). The Management of Schools, Cogan page: Nichols Publishing Company.

Kelly, M. (1992). The Instructional supervisor studies of School principals. (Eric Document Reproduction Serves No AAC,9201932).

Nabhan, Y. (2007). Educational supervision between supervisor, director and teacher. Ammaan: Dar Al Saffar Publishing & Distribution.

Qassem, A. (2011). The extent to which teachers accept the role of school principal as a resident educational supervisor. Afaq- scientific and educational magazine. (12) 6,28_60.

Range, B. (2013). How Teachers' Perceive Principal Supervision and Evaluation in Eight Elementary Schools. The Journal of Research in Education, 23(2), 65-78.

Salama, A. (2013). Director as Resident Educational Supervisor. Workshop, April 29. Ramallah, Palestine.

Salama, H; & Awa, A., Awad, A. (2006). Recent Trends in Educational Supervision, Amman: Dar Al Fikr.

Sarah, O. (2015). Principals' Performance in Supervision of Classroom Instruction in Ebonyi State Secondary Schools. Journal of Education and Practice. 6(15), 99-105.

Sayegh, A. (2013). The role of the school principal as an educational supervisor resident in increasing the students' collection in Nablus governorate from the point of view of the principals themselves. Journal of Reading and Knowledge, (16) 1, pp. 118_ 139.

Ta'ani, Hassan. (2008). The Jordanian educational system according to a developmental vision. Karak: Ram Foundation.

Ta'ani, H. (2012). The degree of which school principals practice their supervisory duties from the point of view of teachers in Jordan. University of Damascus Journal, (28) 2, 453_ 483.

The Ministry of Education and Higher Education. (2013). Statistical Yearbook for the academic year 2012/2013 Statistics of schools and kindergartens. Ramallah, Palestine. P. 6

The Ministry of Education and Higher Education. (2014). Procedural guide for the school principal. Training Material, Ramallah, Palestine

Ward, W. (1976).The Development of training program to Improve The supervisory competence of Newington public administration. EDD. Dissertation. NOVA University, USA.

# الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق في التأمين الإسلامي دراسة تحليلية تطبيقية

**موسى مصطفى القضاة***

**رائد نصري جميل أبو مؤنس**

## ملخص

تناولت هذه الدراسة الشخصية الاعتبارية لحساب حملة وثائق التأمين الإسلامي من حيث التعرف على كيفية نشأتها وأسباب وجودها، وصولا إلى تحديد مقومات الشخصية الاعتبارية وخصائصها في حساب حملة الوثائق، ومدى تحققها فيه واقعا، ومدى قبول الفقه الإسلامي لهذه المقومات والخصائص، ومن ثم إجراء دراسة تطبيقية على نماذج مختارة من شركات التأمين الإسلامي.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق بالعنصر الموضوعي والشكلي، والاستقلالية، والأهلية. في حين أن خصائص الشخصية الاعتبارية تتمثل بالآتي: حق التقاضي، والجنسية والموطن، ونائب يمثله، والاسم.

وأظهرت الدراسة توافر عنصري الشخصية الاعتبارية جزئيا، وعدم توافر بعض خصائص الشخصية الاعتبارية ومقوماتها في حساب حملة الوثائق كليا. وتوصي الدراسة بإكمال بناء هذه الشخصية وفقا لصيغة قانونية مناسبة، وإعداد نموذج لنظام أساسي لحساب حملة الوثائق، وإيجاد صيغة مناسبة لتمثيل حملة الوثائق.

**الكلمات الدالة:** الشخصية الاعتبارية، التأمين الإسلامي، حساب حملة الوثائق.

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

تاريخ تقديم البحث: 2018/5/20 م. تاريخ قبول البحث: 2019/2/14 م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.**

# Moral Personality of the Account of Policyholders in Islamic Insurance: Analytical and Applied Study

**Musa Mostafa Al-Qudah**

**Ra'ad Nasri Jameel Abu Mu'nis**

## Abstract

This study dealt with the moral personality of the account of policyholders of the Islamic insurance in terms of how they were established and the reasons for their existence, and to determine the characteristics of the Moral personality and its characteristics in the account of the policyholders, the extent to which they achieved reality, and the extent to which Islamic jurisprudence accepted these characteristics and characteristicss, selected models of Islamic insurance companies.

The study concluded to determine the constituents of the moral personality of the account holders in terms of the objective and formal elements and independence, and eligibility. While the characteristics of the moral personality are represented by the following: the right to litigation, nationality and domicile, a deputy representative, and a name.

The research showed the availability of two elements of moral personality in part, and the unavailability of some characteristics of moral personality and its components in the accounts of the account of Policyholders in full. The research recommends completing the construction of this character in accordance with an appropriate Moral formula, preparing a model for the documentation system for the document holders, and finding an appropriate format for representing the document holders.

**Keywords**: Moral personality, Islamic insurance, the account of policyholders.

**المقدمة:**

الحمد لله، حمدا يليق بجلاله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله ومن تابعه بإحسان، وبعد؛

فإن الناظر المتفحص في تكوين المنظومة العامة للتأمين الإسلامي والشركات المندرجة تحتها، يجدها تتشكل من كيانين (شركة التأمين وحساب حملة الوثائق) ومن المفترض أن يكون لكل منهما شخصية اعتبارية مستقلة عن الآخر، ثم تقوم بين هذين الكيانين مجموعة من العلاقات التعاقدية (الوكالة بأجر والمضاربة والكفالة...)، انطلاقا من فرضية أن لكل من الكيانين شخصيته الاعتبارية المستقلة.

وعند تفحص مدى اكتمال بناء الشخصية الاعتبارية لكل من الشخصيتين على حده، يتضح أن الشخصية الاعتبارية لشركة التأمين، مكتملة البناء، بينما يكتنف اكتمال بناء الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق شيئا من الغموض، رغم أن معظم التشريعات والمعايير المنظمة للتأمين الإسلامي تنص على أن حساب حملة الوثائق يتمتع بشخصية اعتبارية مستقلة أو ما في حكمها.

**أولاً: مشكلة الدراسة:**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تحقق مقومات الشخصية الاعتبارية وخصائصها في حساب حملة الوثائق التأمين الإسلامي؟

**ثانياً: أهداف الدراسة:**

في سبيل معالجة مشكلة هذا الدراسة، سنسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. بيان المقصود بالشخصية الاعتبارية.
2. عرض نشأة الشخصية الاعتبارية وأسباب وجودها وعناصرها وأنواعها.
3. مدى ملاءمة مقومات الشخصية الاعتبارية لمقررات الفقه الإسلامي.
4. مدى تحقق خصائص الشخصية الاعتبارية في حساب حملة الوثائق.

**ثالثاً: أهمية الدراسة :**

تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها تحاول الكشف عن مدى تحقق الشخصية الاعتبارية القانونية لحساب حملة الوثائق في التأمين الإسلامي.

**رابعاً: حدود الدراسة:**

1- تقتصر هذه الدراسة على ماهية الشخصية الاعتبارية ونشأتها ومقوماتها وملاحظة مدى تحققها في حساب حملة الوثائق في التأمين الإسلامي.
2- لن تتناول هذه الدراسة تأصيل العلاقات الشرعية الممكن نشوؤها بين حساب حملة الوثائق وحساب الشركة وما ينبني على ذلك من مسائل لكونها قضايا تستحق أن تكون محلا خاصا بالبحث.

**خامساً: منهجية الدراسة:**

وفي سبيل تحقيق الأهداف سالفة الذكر، فقد اتبع الباحثان المنهجيين:

المنهج الأول: الاستقرائي؛ ويتمثل في تتبع مسائل الدراسة وقضاياها في المصادر والمراجع المعتبرة.

المنهج الثاني: الوصفي؛ حيث عمل الباحثان على عرض قضايا الدراسة كما هي مقررة عند أهل الاختصاص.

**سادساً: الدراسات السابقة:**

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة.

1- تأصيل الضوابط الشرعية والقانونية لعمل الشخصية الاعتبارية التي تعمل لحساب حملة الوثائق: بحث مقدم للندوة العلمية المعنونة (استكمال بحث ودراسة قضايا التأمين التعاوني)، والذي عقدها مجمع الفقه الإسلامي الدولي في الفترة 2014/12/1:3م، جدة: المملكة العربية السعودية. حيث عرض البحث بإيجاز عناصر الشخصية الاعتبارية، ولم يفصل في مدى تحققها في حساب حملة الوثائق، ولم يتحدث عن نشأة الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق كما فعلت هذه الدراسة. وقد توصل إلى تمتع الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق باستقلالية الذمة المالية، دون ان يفرق بين الاستقلال عن الشركة أو عن آحاد

المشتركين، بخلاف هذه الدراسة التي فرقت بين ذلك، وتوصلت الى عدم استقلالية الشخصية الاعتبارية عن الجهتين المذكورتين. وغير ذلك من الفروق بين هذه الدراسة وذلك البحث.

2- أثر الاختلاف بين الشخصية الطبيعية والاعتبارية في الاحكام الفقهية لمستجدات المصرفية الإسلامية، محمد علي القري، بحث مقدم الى مؤتمر شورى الفقهي الخامس16:17 كانون أول 2013 المنعقد في الكويت. حيث تناول الحديث عن الشخصية الاعتبارية ذات الذمة المالية المستقلة للشركات الحديثة وقياسها على الذمة المالية للعبد المأذون له بالتجارة، وما يترتب على ذلك من آثار مثل، حكم الزكاة والاكتتاب وقرض السهم ومدى جريان الربا بين الشركة الأم والشركة التابعة. ولم يتطرق لأي شيء بخصوص الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق.

3- أثر الاختلاف بين الشخصية الاعتبارية والشخصية الطبيعية في الاحكام الفقهية لمستجدات المصرفية الإسلامية ونحوها، علي القرداغي، بحث مقدم الى مؤتمر شورى الفقهي الخامس16:17 كانون أول 2013 المنعقد في الكويت. حيث تحدث عن مفهوم وطبيعة الشخصية الاعتبارية في الفقه والقانون، ومميزاتها وصفاتها، وأحكامها وأهليتها، ولم يتطرق لأي شيء بخصوص الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تحدثت عن الشخصية الاعتبارية فقهيا وقانونيا، ولكن لم تتطرق للشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق.

**سابعاً: هيكلية الدراسة:**

المطلب الأول: مصطلحات الدراسة

أولاً: الشخصية الاعتبارية.

ثانياً: التأمين الإسلامي.

ثالثاً: حساب حملة الوثائق.

المطلب الثاني: نشأة الشخصية الاعتبارية وأسباب وجودها وأنواعها.

الفرع الأول: نشأة الشخصية الاعتبارية.

الفرع الثاني: أسباب ظهور الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق.

الفرع الثالث: أنواع الشخصية الاعتبارية.

المطلب الثالث: مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق وخصائصها

**الفرع الأول: مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق**

أولاً: العنصر الموضوعي والشكلي

ثانياً: الاستقلالية.

ثالثاً: الأهلية.

**الفرع الثاني: خصائص الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق**

أولا: حق التقاضي.

ثانياً: الجنسية والموطن.

ثالثاً: نائب يمثله.

رابعاً: الاسم.

**المطلب الرابع: دراسة تطبيقية على نماذج مختارة من حسابات حملة الوثائق في شركات تأمين إسلامية**

الخاتمة: وتتضمن النتائج والتوصيات

**المطلب الأول: مصطلحات الدراسة**

يتناول هذا المطلب التعريف بأهم مصطلحات الدراسة، وهي الشخصية الاعتبارية، والتأمين الإسلامي (التكافلي) وحساب حملة الوثائق.

**أولا: الشخصية الاعتبارية**

يمكن للباحثين رسم أبعاد هذا المصطلح على النحو الآتي:

**أ- في اللغة:**

الشخصية تطلق في اللغة ويراد بها عده معان، أبرزهـــا ما أشـــار لـــه ابن فارس بقوله: "الشِّينُ وَالْخَاءُ وَالصَّـــادُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى ارْتِفَاعٍ فِي شَيْءٍ. مِنْ ذَلِكَ الشَّخْصُ، وَهُوَ سَوَادُ الإنسان إِذَا سَمَا لَكَ مِنْ بُعْدٍ." (Abn Faris, 2001, p.162) ويجمع علـى: "أَشْخُصٌ وشُخُوصٌ وأشخاصٌ." (Al-Fayrouz Abadi, 2005, p.621)، فالشخصية مشتقة من الشخص، يتبين من النصوص السابقة أن لفظ الشخص يراد منه لغة الدلالـــة على شيء بين واضح، يكون مرتفعا، متميزا يرى من بعيد. وكما قال ابن منظور: "المـــرادُ بِهِ إِثباتُ الذَّاتِ فاسْتُعير لَهَا لفظُ الشَّخْصِ" (Abn Manthor ,1993, p. 45).

فالشخصية تدل على الاستقلالية والتميز والبروز، بحيث يكون من يوصف بها قائما بذاته، مكتملا في بنائه، يدرك الآخرون معالمه وصفاته.

الاعتبارية: فهي من العبر، وهو التجاوز من حال الى حال، ومنه العبرة والاعتبار، وهي الحالة التي يتوصل بها من معرفة المشاهد الى ما ليس بمشاهد (Abn Manthor, 1993) .

وفي المحصلة، فالشخصية الاعتبارية: إثبات ما للكيان الحقيقي البارز المشاهد (الشخص الطبيعي) من صفات وحقوق لكيان آخر غير حقيقي وذلك على سبيل التجاوز (الشخص الاعتباري).

**ب- في القانون:**

يطلق لفظ الشخص في الاصطلاح القانوني على "كل كائن صالح لأن يكون صاحب حق" (Tamum, 1987, p.6) وهو بهذا المعنى يشمل (Mansour, 1975):

- الإنسان الفرد، ويطلق عليه الشخص الطبيعي.
- الكائنات المعنوية، كالدولة والجمعيات والشركات، والمؤسسات. ويطلق عليه الشخص المعنوي أو الاعتباري.

فالكائنات التي تحققت فيها مقومات الشخصية باكتسابها لبعض صفات الإنسان القانونية هي التي تسمى في لغة الفقه القانوني بالشخصية الاعتبارية، وسميت بذلك لأن شخصيتها ليست طبيعية ولا حقيقية، وإنما نسبت لها الشخصية نظرا لما تقوم به وتؤديه من وظيفة هي من وظائف الإنسان (Abdullah, 1990).

ومن جهة أخرى، الشخصية القانونية (Al-Badarawi, 1962) هي تلك الصلاحية لتلقي الحقوق والتحمل بالواجبات والالتزامات، وتثبت للإنسان (الشخص الطبيعي)، وأيضًا لبعض الجماعات من الأشخاص، تجمعت بقصد تحقيق غرض معين، كالشركات والجمعيات، ولبعض المجموعات من الأموال الموجودة لتحقيق غاية معينة كالأوقاف والمؤسسات.

ويلاحظ التوافق الكبير بين المعنى اللغوي والمعنى القانوني.

**ج- في التشريع الإسلامي:**

لم يعرف الفقه الإسلامي مصطلح " الشخصية الاعتبارية" (Abdullah, 1990) إلا أنه عرف معناها (Al-Khiatu, 1994) وعرف ما يصدق عليه هذا المصطلح، وظهر ذلك جليا عند البحث في "حق الله تعالى، الولاية الكبرى –الدولة: والولاية الصغرى، وبيت المال، والوقف وبعض الشركات كالمضاربة" (Tamum, 1987, p.50 & Abdullah,1990, p.127)، وقد استخدم الفقهاء لفظ الذمة (Al-Khiatu,1994) للدلالة على ما يقارب المقصود بالشخصية الاعتبارية. وستبين الدراسة فيما يلي المقصود بالذمة في اللغة والاصطلاح.

1-الذمة في اللغة: تأتي بمعنى العهد (Al-Fayoumi, 1987 & Al-Zamkhashriu,1998.) والعقد والأمان (Arabic Language Complex , 2004).

2- الذمة في الاصطلاح: الذي يظهر من استقراء النصوص الفقهية أن الذمة، صفة تقدر بالإنسان إذا تمتع بالأهلية الكاملة أو جزء منها. وممن يرى بأنها تقدر عند وجود الأهلية الكاملة العزّ بن عبدالسلام؛ إذ يقول: "هي تقدير أمر بالإنسان يصلح للالتزام والإلزام من غير تحقق له" (Sultan Al-Eulama', 1991, p.114) وهي خاصة بالإنسان. ( Al-Taftazaniu,1996, p. 323 & Al-Ghazali, 1993, p.84 & Abn Najim, 2001, p.80).

وممن يرى أنها تقدر عند وجود أهلية الأداء القرافي (Al-Kharshi, 1901) حين قال: "الذمة معنى شرعي منها البلوغ، ومنها الرشد، فمن بلغ سفيهاً لا ذمة له، فمن اجتمعت له هذه الشروط رتب الشرع عليها تقدير معنى فيه يقبل إلزامه أجر الإجارات" (Al-Qarafi, 1998, p. 230) وممن يرى أنها توجد عند وجود أهلية الوجوب الناقصة أو الكاملة صدر الشريعة إذ يقول: "فقبل الولادة لـــه ذمة من وجه يصلح ليجب له الحق لا ليجب علـــيه، فـــإذا ولـــد تصير ذمته مطلقة" (Al-Taftazaniu,1996, p. 325) وابن نجيم بقوله: "والآدمي يولد وله ذمة مطلقة صحيحة للوجوب" (Abn Najim, 2001, p. 81) والغزالي: "وأما أهلية ثبوت الأحكام في الذمة فتستفاد من الإنسانية... وشرطها الحياة... ) (Al-Ghazali, 1993, p .84 ).

أما ثبوت الذمة لغير الإنسان، فقد وجد أيضا باستقراء بعض النصوص الفقهية، ما يفهم منه وجود الذمة المالية للوقف وبيت المال وغيرهما، ومن هذه النصوص على سبيل المثال: ما ذكر من وظائف ناظر الوقف حيث قال الرملي "وظيفة الناظر الإجـــارة والعمارة وكـــذا الاقتراض على الوقف عند الحاجة إن شـــرطه له الواقف أو إذن له القاضـــي كمـــا في الروضة وغيرهـــا" (al-Ramaliu,1984, p. 397). وقال البهوتي: "وللناظر الاستدانة عليه بلا إذن حاكم لمصلحته" (Al-Bahouti, 1996, p. 313).

ويقول الخرشي في حاشيته: "يشترط في الموقوف عليه أن يكون أهلاً للتملك الحكمي كالمسجد أو حسًا كالآدمي" (Al-Kharshi, 1901, p. 80).

يقول الماوردي: "إن كل مال استحقه المسلمون ولم يتعين مالكه منهم فهو من حقوق بيت المال، فإذا قبض صار بالقبض مضافًا إلى حقوق بيت المال سواء أدخل إلى حرزه أو لم يدخل؛ لأن بيت المال عبارة عن الجهة لا عن المكان، وكل حق وجب صرفه في مصالح المسلمين فهو حق على بيت المال" (Al-Mawardi ,1966, p. 213).

ويستفاد من هذه النصوص، أن كلا من الوقف وبيت المال محلا لثبوت الحقوق والواجبات, وهذا المحل هو الذمة التي تبين أنها تثبت للشخص الطبيعي "الإنسان" فيتحصل من ذلك أنها "أي الذمة" تثبت لغير الشخص الطبيعي وهو الشخص الاعتباري.

وقد عرفها الزرقا في كتابه المدخل الى نظرية الالتزام العامة بأنها"محل اعتباري في الشخص تشغله الحقوق التي تتحقق عليه" (Al-Zarqa,1999, p. 207).

**ثانياً: التأمين الإسلامي**

**1- تعريف التأمين لغة:**

التأمين مشتق من مادة أمن، والتي تدل على طمأنينة النفس وزوال الخوف، والأصل أن يستعمل في سكون القلب (Al-Fayoumi, 1987).

ويقال أمن البلد: اطمأن فيه أهله، وأمن الشر منه سلم، وأمن فلاناً على كذا: وثق فيه واطمأن إليه أو جعله أميناً عليه (Arabic Language Complex , 2004)

**2- تعريف التأمين الإسلامي اصطلاحا:**

أ: تعريف مجمع الفقه الإسلامي: "هو اشتراك مجموعة أشخاص يتعرضون لخطر أو أخطار معينة على أن يدفع كل منهم مبلغا معينا على سبيل التعاون لصندوق غير هادف للربح لتعويض الأضرار التي تصيب أيا منهم إذا تحقق الخطر المعين وفقا للعقود المبرمة والتشريعات المنظمة"

ب- تعريف هيئة المحاسبة والمراجعة (الأيوفي) في المعيار رقم 26: "هو اتفاق أشخاص يتعرضون لأخطار معينة على تلافي الأضرار الناشئة عن هذه الأخطار، وذلك بدفع اشتراكات على أساس الالتزام بالتبرع، ويتكون من ذلك صندوق تأمين له حكم الشخصية الاعتبارية، وله ذمة مالية مستقلة، (صندوق) يتم منه التعويض عن الأضرار التي تلحق أحد المشتركين من جراء وقوع الأخطار المؤمن منها، وذلك طبقاً للوائح والوثائق" (AAIOFI, 2010, p. 364).

ويتولى إدارة هذا الصندوق هيئة مختارة من حملة الوثائق، أو تديره شركة مساهمة بأجر تقوم بإدارة أعمال التأمين واستثمار موجودات الصندوق." (AAIOFI, 2010, p. 364).

فالمعيار يؤكد على أن الاشتراكات تدفع في صندوق تأمين له حكم الشخصية الاعتبارية, وله ذمة مالية مستقلة, وأن من يتولى إدارة هذا الصندوق هو هيئة مختارة من حملة الوثائق، أو تديره شركة مساهمة بأجر تقوم بإدارة أعمال التأمين واستثمار موجودات الصندوق، وفي المعيار إشارة واضحة إلى معالم استقلالية الشخصية الاعتبارية للحساب.

وقد اتفق قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم (200) مع ما جاء في المعيار (26) على ان يكون لحساب حملة الوثائق شخصية اعتبارية مستقلة, اذ نصت المادة(16) منه على أن "يكون صندوق التأمين التعاوني مستقلاً مكوناً من تبرعات المشتركين أو غيرهم، من خلال منحه شخصية اعتبارية يقررها القانون، أو من خلال فصل حسابه عن حسابات الجهة المديرة تماما" .

ومدار هذا الدراسة هو هذه الشخصية الاعتبارية ومدى تحقق مقوماتها.

**ثالثاً: حساب حملة الوثائق**

يشيع استعمال عدد من المصطلحات للدلالة على مفهوم حساب حملة الوثائق, مثل حساب التأمين، وحساب المستأمنين, وصندوق التكافل, صندوق التأمين (AAIOFI, 2010).

وقد عرف المعيار الشرعي رقم 26 حساب التأمين بأنه:

"الحساب الذي أنشأته الشركة حسب نظامها الأساسي ليودع فيه أقساط المشتركين وعوائدها، واحتياطياتها، حيث تتكون له ذمة مالية لها غنمها وعليها غرمها، وتمثله الشركة في كل ما يخصه." (AAIOFI, 2010,p.364).

في حين عرفت تعليمات تنظيم التأمين التكافلي الأردنية صندوق حملة الوثائق بأنه: "مجموعة من الحسابات التي تنشئها شركة التأمين التكافلي حسب نظامها الأساسي والتي تتضمن موجودات ومطلوبات وحقوق حملة الوثائق وتودع فيها الاشتراكات وعوائدها, حيث تكون هذه الحسابات منفصلة بشكل كامل عن حسابات شركة التأمين التكافلي التي تقوم بإدارتها." (Regulation of Takaful, 2011) .

**المطلب الثاني: نشأة الشخصية الاعتبارية وأسباب وجودها وأنواعها**

ليست الشخصية الاعتبارية فكرة وليدة اللحظة؛ وإنما نتاج حركة تطور المدنية، واستجابة للأعباء الكثيرة التي تلقي بثقلها على كاهل الأفراد والمجتمعات والدول، حيث كان لظهور الشخصية الاعتبارية وتطبيقاتها محاولة للتخفيف من الأثار السلبية لأشكال التعاملات المالية التي قد تحمل أطرافها مخاطر فوق قدراتهم الفعلية.

**الفرع الأول: نشأة الشخصية الاعتبارية**

من الأهمية بمكان التعرف على الأسباب التي أدت إلى ظهور الشخصية الاعتبارية بشكل عام والشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق بشكل خاص لما في ذلك بيان للوظائف التي تقوم بها الشخصية الاعتبارية والمصالح المترتبة على ذلك.

**أولاً: نشأة الشخصية الاعتبارية بشكل عام**

تعد فكرة الشخصية الاعتبارية من الافكار القانونية القديمة, فعرفت أحكامها وممارساتها في القانون الروماني، دون أن تسمى بهذا الاسم، وكانت الفكرة منصبة على جماعات الأشخاص، ومجموعات الأموال، (Abdullah, 1990) ولم يكن للشخص المعنوي استقلالا في ذمته المالية في القانون الروماني، إلا في بعض الأحيان، إذ كانوا يعتبرون ذمة الشخص المعنوي هي المطالبة أولا بالديون ثم ذمة الأشخاص المكونين لذلك الشخص، ثم اكتملت صور الشخص المعنوي بالفصل المطلق بين ذمته وذمة الأشخاص المكونين له، ثم تطورت فكرة الشخص المعنوي بامتدادها الى الدولة والهيئات الاقليمية والدينية، ثم إلى الجماعات والمؤسسات (Tamum,1987).

وقد أورد الشيخ مصطفى الزرقا في كتابه المدخل إلى النظرية العامة للالتزام (Al-Zarqa,1999). ما يفيد بقيام معنى الشخصية الاعتبارية في ذهن النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه، فمن ذلك ما رواه علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "المسلمونَ تتكافأُ دماؤهُم ويسعى بذمَّتِهم أدناهُم ويردُّ عليهم قصاهُم وهم يدٌ على من سواهم ولا يُقتَلُ مسلمٌ بكافرٍ ولا ذو عهدٍ في عهدِهِ" (Abu Dawud, 4530, 2009)

فقد اعتبر النبي صلى الله عليه وسلم ان مجموع الأمة كشخصية واحدة يمثلها في بعض النواحي كل فرد منها. وقد شبه الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه نفسه بالنسبة لبيت المال بولي اليتيم، فعن البراء بن عازب رضي الله عنه أنه قال: قال لي عمرُ رضيَ اللهُ عنه إني أَنزلْتُ نفسي من مالِ اللهِ بمنزلةِ والي اليتيمِ إن احتجتُ أخذتُ منه فإذا أيسرتُ رَدَدْتُه وإن استغْنَيتُ استعفَفْتُ". (Al-Byhqi. 11321, 2003) وهو بذلك يعتبر لبيت مال المسلمين شخصية تشبه شخصية اليتيم، ولا يتصور أن تكون هذه الشخصية طبيعية بل هي حكمية.

**ثانياً: نشأة الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق بشكل خاص :**

يمكن القول إن الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق, بدأت مع ظهور التجمعات التي تهدف إلى تفتيت الخسائر وتحقيق التكافل بين منسوبيها.

فقد ظهر في الصين قبل خمسة آلاف سنة صورة من صور التعاون, تقوم على أساس اتفاق عدد من الأسر الذين كانوا يعيشون في بيوت عائمة على ربط بيوتهم ومتاجرهم الملتصقة بها، حتى إذا تعرض أحدها للغرق تقاسموا خسائره. (Melhem, 2002)

ويذكر التاريخ المسجل على جدران المعابد وأوراق البردى، أن قدماء المصريين كونوا جمعيات تعاونية لدفن الموتى تتولى الإنفاق على مراسم الوفاة وبناء المقابر وتحنيط الجثث نيابة عن أسرة العضو المتوفى مقابل سداد اشتراك سنوي يدفعه العضو أثناء حياته (Al-Hans, 2000 ).

وفي رودس صدر نظام يتعلق بالخسارة العامة في القرن العاشر قبل الميلاد, والذي قضى بتوزيع الضرر الناشئ عن إلقاء جزء من شحنة السفينة في البحر لتخفيف حمولتها على أصحاب البضائع المحملة على تلك السفينة (Melhem, 2002) .

وفي روما قامت بعض الجمعيات لمساعدة أسر أعضائها من العسكريين عند وفاة أحدهمأ وذلك من خلال تقديم المال لهم بمقابل اشتراك يؤديه كل عضو (Melhem, 2002).

وقد عرف العرب في جاهليتهم صورة مشابهة لذلك، حيث ذكر ابن خلدون في مقدمته أن أعضاء قافلة رحلة الشتاء والصيف كانوا يتفقون فيما بينهم على تعويض من ينفق لـــه جمل اثناء الرحـــلة من أربـــاح تلك القافلة، كل حـــسب نســـبته من الربح أو رأس مالـــه في تلك القافلة ( Abu Saud, 2000).

وفي صدر الإسلام ظهرت ممارسات من بعض الصحابة رضوان الله عليهم تقوم على الفكرة ذاتها ولاقت تلك الممارسات إقرارا من الرسول صلى الله عليه وســلم. ومن ذلك ما فعلـــه قوم أبي موسى الأشعري (Muslim, 2006)، وما فعله أبو عبيدة عامـــر بن الجـــراح (Al-Bakhari, 2001) من جمع أزواد الجيشأ ولا يفوتنا القول بأن العاقلة كانت تمارس هذه الأفكار من خلال دفع الدية (Abn Almundhir, 1993).

أما التأمين التجاري فقد ظهر في القرن الثاني عشر الميلادي في مدن شمال إيطاليا المعروفة بـ "باللومبارد" وكان يختص بتأمين المخاطر التي تتعرض لها السفن التجارية المحملة بالبضائع. (Abdo, 1978). وفي أواخر القرن الرابع عشر الميلاد ظهرت أنواع أخرى من التأمين كتأمين الحريق وتأمين الحياة وإصابات العمال (Salih, 2004).

ويمكن اعتبار الصورة البدائية لجمعيات التأمين التبادلي التي قامت في بعض البلدان الأوربيةأ من الامثلة التاريخية على الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق، فقد كانت تنشأ بين أصحاب المهن جمعيات يدفعون لها اشتراكات سنوية تزيد وتنقص حسب الحاجة، ويكون المؤمن لهم هم المؤمنوأ ويديرها بعض الأعضاء متبرعين دون مقابل (Al-Thanayan, 2003).

وإذا دققنا النظر في الحسابات المالية لشركات التأمين التجارية، فإننا نجد أن حسابات عمليات التأمين تفصل مبدئيا عن حسابات المساهمين، وهذا ما تؤكده تعليمات تنظيم عرض البيانات المالية الصادرة عن الجهات الحكومية، في إشارة ضمنية إلى ضرورة اعتبار كل حساب ذا شخصية مستقلة عن الآخر.

ومع ظهور أول شركة تأمين اسلامية في سبعينيات القرن الماضي بدأت الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق تأخذ شكلاً أكثر وضوحاً حتى نص على ذلك المعيار الشرعي رقم (26) والصادر عن هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، وقرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم (200 لعام2013).

**الفرع الثاني: أسباب ظهور الشخصية الاعتبارية :**

إن ظهور الشخصية الاعتبارية بشكل عام يرجع إلى سببين رئيسيين، وتحاول الدراسة ذكر هذه الأسباب بشكل عام ومن ثم ربطها بالشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق.

**السبب الأول:** تجميع الطاقات والجهود: حيث أن قدرات وامكانيات الشخص الطبيعي محدودة، وهو غير قادر على القيام ببعض أنواع المهام وعاجز عن تحقيق بعض الأهداف سواء أكانت تجارية أو اجتماعية خيرية. فعلى الصعيد التجاري لا يستطيع الشخص الطبيعي بمفرده مهما بلغت ثروته إنشاء المؤسسات للقيام بالمشاريع الكبرى كشركات الاتصالات والنقل والطاقة بكافة أشكالها، فضلاً عن عجزه عن إدارتها بمفرده. أما على الصعيد الاجتماعي الخيري، فقد قامت الجمعيات

الخيرية والتعاونية لتلبية حاجات المجتمع في جانب أو أكثر من جوانب الحياة، لذلك ظهرت التكتلات البشرية والمالية منذ القدم من اجل تظافر الجهود وتكاتف الطاقات للقيام بما يعجز عنه الشخص الطبيعي بمفرده، (Abdullah, 1990 ).

وعلى غرار ذلك؛ فإن تكوين حساب لحملة الوثائق بشخصية اعتبارية مستقلة إنما يرجع إلى:

1. تجميع الأموال لمواجهة المخاطر التي تهدد المشتركين.
2. إعادة ممارسة التأمين الى اساسها التعاوني والابتعاد بها عن الاستغلال التجاري.
3. تحقيق مبادئ الحكومة، والفصل في حالات تضارب المصالح بين كل من حساب حملة الوثائق وشركة التأمين، كما في حالة تحديد اجرة الوكالة، وتحديد نسبة حصة الطرفين من أرباح المضاربة بالمتوفر من أموال حساب حملة الوثائق، والمسائلة في حالة تعدي شركة التأمين أو تقصيرها.

السبب الثاني: توفير الحماية لأرباب الأموال: يرجع بعض الباحثين (Al-Qari, 2013) سبب ظهور الشخص الاعتباري ذي الذمة المالية المستقلة، إلى رغبة بعض أصحاب رؤوس الأموال في تجنيب أموالهم المخاطرة المتوقعة عند الدخول ببعض أنواع التجارة، فأوجدوا الشخصية الاعتبارية ذات الذمة المالية المستقلة، أو ذات المسؤولية المحدودة لحماية أموالهم بعد انتهاء عصر الرق حيث اعتاد التجار في عصر الرومان على إجراء ترتيب بين السيد والعبد، بحيث يتم تمكين العبد من بعض الأموال (مع بقاء العبد وما مكن منه ملكا لسيده) ليتاجر بها ويتصرف بهذا المال كما لو كان ملكه، ومما يقوم به في تجارته أنه يستدين، فإذا عجز العبد عن السداد كان حق الدائن محصورا في مطالبة العبد وبيعه لاستيفاء الدين، وليس للدائن مطالبة السيد.

ولا ترى الدراسة أن هذا سبباً معتبر لإنشاء الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق في التأمين الإسلامي، إلا باعتبار حماية الأموال المؤمن عليها.

ورب قائل يقول: إن منح حساب حملة الوثائق الشخصية الاعتبارية جاء لتوفير الحماية لأصحاب رؤوس الأموال الذين يملكون شركة التأمين، فهم في التأمين التجاري يتحملون الخسارة الفنية الناتجة عن زيادة التعويضات المدفوعة عن الاقساط المجمعة.

والجواب على هذا الافتراض كما يلي:

1. إن هذا الكلام يبدو صحيحا إذا نظرنا الى جانب واحد، وهو حالة الخسارة، ولكنه سرعان ما تتبدد صحته إذا علمنا أن شركات التأمين التجارية تستولي على الفائض الفني "إذا كانت التعويضات المدفوعة أقل من الأقساط المجمعة" ومن ثم يوزع هذا الفائض على حملة الأسهم كأرباح.
2. إن شركة التأمين الإسلامية –في الواقع المطبق: تكفل حساب حملة الوثائق في حالة الخسارة، وتقدم الأموال المطلوبة كقرض حسن لحساب حملة الوثائق، دون أية زيادة، فأصبحت تتحمل جانبا من الغرم دون أي غنم تحصل عليه بسبب هذا القرض. وسيأتي تفصيل هذا الموضوع بشكل أوفى عند الحديث عن خصيصة الاستقلالية.

ومن جهة أخرى، فإن هذه الدراسة تشير إلى أن من الأسباب الموجبة لإيجاد شخصية اعتبارية مستقلة لحساب حملة الوثائق في التأمين الإسلامي ما يحققه ذلك من مقاصد شرعية وأهداف اقتصادية تتمثل بتقليل الجهالة والغرر من خلال ضبط المخاطر وتكاليفها، وتطوير القدرة على اجتناب الآثار السلبية على حياة الإنسان في سياق من التعاون والتكافل الذي يباشره مجموعات كبيرة من الأفراد يكاد يستحيل اجتماعهم لتحقيق مثل هذا الهدف دون تكوين مثل هذه المنظومة. ودون أن يشكل الانضمام إلى حساب حملة الوثائق عبئا على المشتركين بمطالبتهم بتحمل خسائر كان سعيهم لتجنبها هو دافعهم للاشتراك في نظام التأمين.

**الفرع الثالث: أنواع الشخصية الاعتبارية:**

تنقسم الشخصية الاعتبارية بحسب طريقة الاعتراف بها إلى نوعين هما:

النوع الأول: الشخصية الاعتبارية العامة: كالدولة ومؤسساتها وهيئاتها التي يمنحها القانون شخصية اعتبارية.

النوع الثاني: الشخصية الاعتبارية الخاصة: كالمؤسسات والجمعيات الخاصة وهي مؤسسات ينشئها الأفراد (ويجوز إذا طلبت ذلك أن تعترف لها الدولة بصفة النفع العام) وكذلك الأوقاف والشركات التجارية والمدنية.

وكل نوع يختلف عن الآخر فيما له من حقوق، ووسائل في العمل، وخضوعه لتنظيم قانوني خاص.

ولا شك أن الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق من النوع الثاني, إلا أنها بدون تنظيم قانوني خاص؛ وذلك يرجع إلى حداثة التجربة في التأمين الإسلامي التي لا تزيد أقدم حالاتها التطبيقية بشكل مؤسسي منظم تحت عنوان التأمين الإسلامي عن خمسة عقود، وما هذه الدراسة إلا دعوة للانتقال بالتأمين الإسلامي من مجرد ممارسات عرفية إلى أنظمة عمل قانونية بعد أن نضجت التجربة وحان الأوان للانتقال بصناعة التأمين الإسلامي إلى مرحلة جديدة تتحول فيها الممارسات إلى أنظمة تحمي حقوق جميع الأطراف في العلاقة التأمينية ، وهو ما يستلزم من المؤسسات التشريعية العمل على تطوير قوانين التأمين الإسلامي وتفصيل أنظمتها.

**المطلب الثالث: مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق وخصائصها**

تكاد القوانين المدنية العربية ( Egyptian Civil Law No. 131 of 1948. & Yemeni Civil Law No. 14 of 2002. & UAE Civil Transactions Law Federal Law No. 5 of 1985. & Sudanese Civil Transactions Act of 1984.) تتفق على أن للشخص الاعتباري المقومات والخصائص التالية (الذمة المالية المستقلة، الأهلية، حق التقاضي، الجنسية والموطن، نائب يمثله، واسم يعرف به) ومن جهة أخرى؛ فإن الباحثين في التأمين عموما يشيرون إلى ضرورة تحقق العناصر الموضوعية والشكلية للشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق، ورغم عدم اهتمام القوانين بالتمييز ما بين القضايا التي تعد مقوما، وتلك التي تعد خصيصة؛ فإن هذه الدراسة ستعمل على تبنيها استنادا إلى معيار: مدى تأثير فقدانها على أصل وجودها.

**الفرع الأول : مقومات الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق**

ترى هذه الدراسة إن مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق يتمثل بالآتي:

**أولاً: العنصر الموضوعي والشكلي**

تتكون الشخصية الاعتبارية بشكل عام من عنصرين، يجب توافرهما، وهما العنصر الموضوعي والعنصر الشكلي، وسيتم تناول هذين العنصرين وبيان مدى توافرها في الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق.

**أ- العنصر الموضوعي:**

1. يعرف العنصر الموضوعي بأنه: عبارة عن وجود مجموعة من الأشخاص (كالجمعيات) أو الأموال (كالشركات) تشكل وحدة ذات كيان مستقل، ويهدف هذا الكيان لتحقيق غرض معين يوصف بأنه ممكن ومشروع. وهذا الهدف قد يكون عامًّا أو خاصًّا أو ماليًّا أو دينيًّا أو أدبيًّا أو اجتماعيًّا... إلخ. وقد يكون دائما أو مؤقتا. ويجب أن يكون لهذه المجموعات نظاما داخليا. (Al-Qurdaghi, 2013 & Tamum,1987)
2. مدى تحقق العنصر الموضوعي في حساب حملة الوثائق: يلاحظ أن هذا العنصر متوفر على صورة مجموعة من الأموال (أقساط التأمين) إلا أنه غير مكتمل نظرا لعدم وجود نظام أساسي خاص لحساب حملة الوثائق ومستقل عن النظام الاساسي لشركة التأمين.

**ب- عنصر شكلي:**

1. قوام العنصر الشكلي هو: اعتراف القوانين السارية في الدولة بالشخصية الاعتبارية اعترافًا صريحًا أو ضمنيًّا، وهذا الاعتراف إما أن يكون اعترافــاً عامــاً أو اعترافــاً خاصاً. (Al-Qurdaghi, 2013 & Tamum,1987)
2. مدى تحقق العنصر الشكلي في حساب حملة الوثائق: إن تحقق هذا العنصر متوفر بشكل ضمني حيث يستفاد هذا الاعتراف من خلال تحليل تعليمات التأمين التكافلي في المملكة الأردنية الهاشمية، والذي نبينه من خلال النقاط التالية:

أ. الفصل بين حساب حملة الوثائق وحساب المساهمين بشكل كامل.

ب. عدم جواز مشاركة شركة التأمين – المساهمين: لحملة الوثائق في الفائض التأميني في حال تحققه.

ج. وجوب الالتزام بالمعايير المحاسبية والشرعية الصادرة عن الأيوفي، وقد نص المعيار الشرعي رقم:(26) الصادر عن الأيوفي على أن صندوق التأمين له حكم الشخصية الاعتبارية، وله ذمة مالية مستقلة.

د. إلزام شركات التأمين الإسلامية بتشكيل لجنة تسمى "لجنة الضوابط" وحددت لها مجموعة من الواجبات من بينها، إجراء تحليل شامل لغايات كشف واجتناب أي حالات لتعارض المصالح بين حساب حملة الوثائق وادارته.

وتوصي الدراسة بالاعتراف الصريح من قبل التشريعات بهذه الشخصية الاعتبارية.

**ثانياً: ذمة مالية منفصلة ومستقلة عن ذمة الأشخاص المكونين لها**

الأصل أن يكون للشخص الاعتباري ذمة مستقلة بذاتها عن ذمة الأشخاص المكونين له والمستفيدين منه، وتتكون هذه الذمة مما له من حقوق وما عليه من واجبات مالية، ومن شأن هذا التميز في الذمة المالية أن يهيئ للشخص الاعتباري الاستقلال المطلوب للسير في تحقيق أغراضه التي أنشئ من أجلها، ووجود هذه الذمة للشخص الاعتباري يستتبع الإقرار له بالأهلية القانونية لكي يستطيع مباشرة نشاطه وما يقتضي ذلك من الإقرار له بحق التقاضي (Tamum,1987).

إن الواقع شاهد على أن الجهة المؤسسة والمنشئة ابتداء لحساب حملة الوثائق في التطبيقات المعاصرة هي شركات التأمين، أما أفراد حملة الوثائق فهم من يشتركون في هذا الحساب بعد تأسيسه، وذلك بدفع أقساط التأمين. وبناء على ذلك فان بحث استقلالية الذمة المالية لحساب حملة الوثائق، ينبغي ان يكون من جهتين: الأولى: الاستقلالية عن شركة التأمين. والثانية: الاستقلالية عن أفراد حملة الوثائق.

**الجهة الأولى: استقلال الذمة المالية لحساب حملة الوثائق عن الذمة المالية لشركة التأمين**

إن البحث في مدى استقلالية الذمة المالية لشركة التأمين عن حساب حملة الوثائق، يعتمد على بيان العلاقات المالية القائمة بين الطرفين، وهذه العلاقات كما حددها معيار التأمين الإسلامي رقم(26) الصادر عن الأيوفي هي (1–الوكالة بالأجر لإدارة اعمال الشركة. 2– المضاربة أو الوكالة بالاستثمار. 3– التزام الشركة بتقديم القرض الحسن في حالة عجز حساب حملة الوثائق عن الوفاء بالتزاماته).

ويلاحظ بأن العلاقتين الأولى والثانية، لا ينتج عنهما أي تأثير على الاستقلالية المنشودة. أما التزام الشركة بتقديم القرض الحسن فإنه يدعو للبحث في مدى تأثير ذلك الالتزام على استقلالية ذمة حساب حملة الوثائق عن الشركة المديرة، وقد نصت الفقرة (ج) من المادة (16) من تعليمات التأمين

التكافلي في الأردن على ما يلي "يعتبر التزام شركة التأمين التكافلي بتقديم القرض الحسن التزاما شاملا حده الاقصى مجموع حقوق أصحاب الملكية في شركة التأمين التكافلي" وهو ذات نص الفقرة (2) من المادة (28) من نظام التأمين التكافلي الاماراتي.

إن هذه النصوص تثير إشكالاً كبيراً في فهم استقلالية الذمة المالية لحساب حملة الوثائق عن الذمة المالية لشركة التأمين. فكيف يكون حساب حملة الوثائق مستقلا عن حساب الشركة إذا علمنا بأن استمرار حساب حملة الوثائق في الخسارة سيؤدي حتما الى خسارة الشركة وبالتالي تصفيتها؟

الجهة الثانية: استقلال الذمة المالية لحساب حملة الوثائق عن الذمة المالية لأفراد حملة الوثائق (المشتركين)

يرجع الاهتمام بفكرة الشخصية الاعتبارية للتمكن من تحقيق هدف أو غرض يصعب تحقيقه من قبل الشخصية الطبيعية، او يتطلب تحقيقه اجتماعا لأكثر من شخص طبيعي بنفسه أو ماله، وعليه ففي الوقت الذي يختفي فيه هذا الهدف أو تعجز الشخصية الاعتبارية عن تحقيقه فإنها تكون في طريقها للانحلال أو الانتهاء.

وتحقق الاستقلالية لحساب حملة الوثائق عن المشتركين ينبغي أن ينطلق من هذا الهدف؛ فإن الاستقلالية المطلوبة للشخصية الاعتبارية منضبطة في حدود إطار تحقيق الهدف المبتغى من إنشائها، وترى الدراسة ان استقلالية الذمة المالية لا تتعدى هذا الضابط، وأنها ذات حدود زمانية (مدة زمنية محدودة) وكمية (مبلغ معين).

وسنبين هذه الحدود الزمنية والكمية لاستقلال الذمة المالية في شركة المضاربة – على سبيل التمهيد لتوضيحها في حساب حملة الوثائق – ثم نبينها في حساب حملة الوثائق.

ففي شركة المضاربة نجد أن الحدود الزمنية والكمية لاستقلال الذمة المالية كما يلي:

أ. الحد الزمني منضبط في إطار مدة الشركة: فمال المضاربة يستقل عن ذمة صاحبه "الشخص الطبيعي" ويستقر في ذمة شركة المضاربة "شخص اعتباري" منذ لحظة دفعه للمضارب، وتنقطع سلطة مالكه الاصلي عنه، اذ ان من شروط صحة المضاربة، أن يخلي رب المال بين العامل ومال المضاربة، ولا يتدخل في عمله، فإذا انتهت شركة المضاربة عاد

رأس المال – بما تبعه من ربح او خسارة – ليستقر في ذمة صاحبه "الشخص الطبيعي" وبهذا تنتهي الاستقلالية.

ب. الحد الكمي منضبط بمقدار رأس المال المدفوع من رب المال للعامل: أي أن المبلغ الذي استقل عن ذمة رب المال ودخل في ذمة شركة المضاربة محدد براس مال المضاربة. وتتضح حدود هذه الاستقلالية، إذا ما علمنا بأن اقصى خسارة متوقعة لشركة المضاربة محدودة بمقدار رأس المال، فإذا أراد العامل توسيع الحدود الكمية من خلال الاستدانة على المضاربة كان ذلك على ضمانه، مالم يأذن له رب المال، وهذا دليل على صيانة استقلالية الذمة المالية لشركة المضاربة عن الذمة المالية لرب المال.

أما في حساب حملة الوثائق فإنه يمكن بيان تلك الحدود كما يلي:

1. الحد الزمني منضبط بمدة عقد التأمين: يوصف عقد التأمين بأنه من العقود الزمنية، إذ إن غالبية عقود التأمين تمتد لفترة زمنية تبدأ بتوقيع العقد وتنتهي بنهاية المدة المتفق عليها، وهذه المدة الزمنية هي المدة التي يخشى المشترك أن يتعرض للخسارة خلالها، فعقود تأمين السيارات وعقود تأمين الحريق تكون سنوية في اغلب حالتها. فإذا انتهت المدة الزمنية للعقد من المفترض أنه سيحصل على الفائض التأميني أو يتحمل العجز، وبهذا تنتهي استقلالية ذمته المالية عن ذمة حساب حملة الوثائق.
2. الحد الكمي مقدر من خلال الحسابات الاكتوارية بما يعرف بقسط التأمين.

وبتدقيق النظر في مدى استقلال الذمة المالية الخاصة بكل مشترك من مشتركي حساب حملة الوثائق عن الذمة المالية لذلك الحساب، نجد ان هذه الاستقلالية غير تامة، ويتضح ذلك من خلال بعض النقاط الواردة في المعيار الشرعي رقم 26 الخاص بالتأمين الإسلامي، وفيما يلي بيان ذلك:

1- جاء في نص الفقرة:1-5- "ان المشترك يتبرع بالاشتراك وعوائده لحساب التأمين لدفع التعويضات, وقد يلتزم بتحمل ما قد يقع من عجز حسب اللوائح المعتمدة".

2- جاء في نص الفقرة:10-8- "في حالة عجز موجودات التأمين عن سداد التعويضات المطلوبة...كما يجوز للشركة مطالبة حملة الوثائق بما يسد العجز إذا التزموا ذلك في وثيقة التأمين"

3- جاء في نص الفقرة: 5-5- "يجوز ان تشمل اللوائح المعتمدة على التصرف في الفائض بما فيه المصلحة حسب اللوائح المعتمدة مثل تكوين الاحتياطيات، أو تخفيض الاشتراكات, أو التبرع بها لجهات خيرية، أو توزيعه أو جزء منه على المشتركين على أن لا تستحق الشركة المديرة شيئا من ذلك الفائض"

ويتضح من النصوص السابقة، أن الذمة المالية للمشترك ليس بمنأى عما يلحق حساب حملة الوثائق من عجز أو فائض في المستقبل، وبالتالي لم تتحقق الاستقلالية المنشودة، وهذا ما تراه الدراسة صوابا لأنه يحقق الهدف الذي قام من اجله حساب حملة الوثائق.

ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

1. إن سبب العجز أو الفائض المتوقع في حساب حملة الوثائق يعود إلى طبيعة الهدف الذي يسعى هذا الحساب لتحقيقه، وهو التعاون والتكافل لتفتيت المخاطر وجبر الخسائر التي تلحق بأعضائه، وقد سبق أن تبين لنا عند الحديث عن نشأة الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق انها كانت في مرحلة ما كجمعيات تعاونية، وهي لا تهدف إلى الربح بخلاف الشركات التجارية الربحية.
2. إن المبلغ (قسط التأمين) الذي يدفعه المشتركون يجري تحديده واحتسابه بناء على دراسات إحصائية واحتمالية (اكتوارية) الهدف منها محاولة التنبؤ بمستقبل الخسائر التي ستلحق بالمشتركين. وبعبارة اخرى يمكن القول انه كلما زادت الدقة في احتساب الاقساط كلما كانت درجة المطابقة بين ما توقعته الدراسات الاكتوارية وبين النتائج الحقيقية في نهاية السنة أكبر.

وإذا نظرنا في درجة مطابقة المتوقع (الاقساط) مع النتيجة (التعويضات)* نجدها واحدة من ثلاثة (تطابق تام، عجز، فائض).

وعليه فإن الاستقلال التام بين أفراد حملة الوثائق وحسابهم يتجلى في حالة التطابق التام بين المتوقع (الاقساط) والنتيجة (التعويضات) ولا يتحقق في حالتي الفائض أو العجز.

* يضاف الى معادلة حساب قسط التأمين بعض العناصر التبعية مثل (النفقات الإدارية، والتضخم...)

وبناء على ما تقدم يتبين، أن تطبيق مبدأ استقلالية الذمة المالية (في حالة العجز) سيؤدي قطعا إلى خرق الهدف الذي قامت من أجله هذه الشخصية الاعتبارية، حيث لن يتمكن المشترك الذي لحقته خسارة بعد انتهاء موجودات حساب حملة الوثائق من الحصول على التعويض.

3. إن الرجوع على حملة الوثائق في حالة العجز، إذا ما تم تطبيقه فإنما يتم بصورة منظمة منضبطة، علما أن هذا غير مطبق حتى الآن في حدود علم الباحثين، وإنما يجري تغطية العجز من خلال تقديم الشركة قرضا حسنا (Regulation of Takaful, 2011 ) .

4. إن بعض الشركات التجارية، مثل شركة التضامن، يجوز فيها الرجوع على الأموال الخاصة لأصحابها، ومع ذلك يعترف لها بشخصية اعتبارية ( Jordanian Companies Law, No. 22 of 1997).

خلاصة القول في مدى تحقق استقلالية الذمة المالية لحساب حملة الوثائق أنها من الناحية النظرية غير مستقلة عن آحاد المشتركين في حالتي العجز والفائض، وبالنظر في الواقع المطبق فهي مستقلة في حالة العجز، إذا لا تستطيع شركة التامين الرجوع بالعجز على حملة الوثائق، ولكنها غير مستقلة في حالة الفائض، إذ يمكن لشركة التأمين توزيع الفائض على حملة الوثائق، والصواب في رأي الباحثين، ما جاء في الناحية النظرية:عدم استقلالية الذمة المالية لحساب حملة الوثائق عن آحاد المشتركين في حالتي العجز والفائض؛ لانسجامه مع هدف إنشاء هذا الحساب. أما استقلالية حساب حملة الوثائق عن شركة التأمين فغير متحقق لا نظرياً ولا تطبيقاً، وهذا ليس بصواب ويجب اقتراح الحلول لتحقيقه.

**ثالثاً: التمتع بالأهلية**

أ. تعريف الأهلية: عرفت الأهلية الاصطلاح الفقهي بأنها: "صفة يقدرها الشارع في الشخص تجعله محلا صالحا لخطاب تشريعي" (Al-Zarqa, 2004, p. 783).

ب. الأهلية كأحد مقومات الشخصية الاعتبارية: يتم بيان حدود هذه الأهلية لأي شخصية اعتبارية من خلال ما يرد في نظامها الأساسي، (al-Sanhuri,1992) ويمكنها من تحقيق أهدافها وغاياتها، فإذا كانت الغاية من إنشاء الشخصية الاعتبارية القيام بالأعمال الخيرية، فإنه يحظر عليها ممارسة التجارة بقصد تحقيق الربح إلا في الحدود التي تساعدها على

تحقيق غايتها. فحساب حملة الوثائق أنشئ لهدف رئيسي وهو تحقيق التعاون بين المشتركين فيه، وهم لا يبتغون الربح ابتداء من هذا العمل، وقد يعترض على هذا بأن بعض صور التكافل تحتوي على عقد المضاربة، وهو عقد يستهدف منه الربح، والجواب على ذلك هو إن قصد الربح من شركة المضاربة هو قصد ثانوي من جهة ومن جهة ثانية فإن الأرباح المتحققة منها تستعمل في تقوية المركز المالي لحساب حملة الوثائق في سبيل مواجهة التزاماته بجبر الأضرار ودفع التعويضات، وهذا ينسجم مع هدف انشائه.

وبالتدقيق لا نجد للشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق نظاماً أساسياً، يحدد أهليتها.

ج. اقسام الأهلية–للأهلية قسمان هما:

القسم الأول: أهلية الوجوب: هي صلاحية الإنسان لأن تثبت له الحقوق وعليه الواجبات ومناطها الحياة (Zaydan, 2006). وترى الدراسة أن حساب حملة الوثائق يتمتع بحق التملك لاشتراكات التأمين بالإضافة إلى أية أمور أخرى تقتضيها طبيعته، مثل تملك الأرباح الناتجة عن استثمار أمواله إلى غير ذلك مما يرد في القوائم المالية لحملة الوثائق حسب ما نص عليه معيار العرض والإفصاح العام رقم(12) والصادر عن الأيوفي.

القسم الثاني: أهلية الأداء وهي الصلاحية للقيام بالتصرفات ومناطها العقل (Zaydan, 2006).

ترى الدراسة بأن حساب حملة الوثائق يمتلك الحق في إجراء التصرفات التي تحقق مصلحته فهو يشتري ما يلزمه مثل قطع السيارات للمتضررين ويبيع أحيانا كبيعه حطام المركبات التالفة التي تم تعويض أصحابها. ويتعاقد مع الغير. وكل ذلك ينبغي أن يتم من خلال ممثله أو نائبه والذي سنتحدث عنه في بند منفصل.

**الفرع الثاني: خصائص الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق**

يمكن تحديد الخصائص بالآتي:

**أولا: حق التقاضي**

يثبت حق التقاضي لكل شخصية اعتبارية، ويمارسه نيابة عنها من يمثلها (Tamum, 1987)، وفي الحالة محل الدراسة "حساب حملة الوثائق" نجد الحاجة ماسة للتقاضي سواء لتحصيل الحقوق أو لدفع الخصوم.

يقول الدكتور الخياط" ومن ناحية شرعية فان حق التقاضي للشركة حق مسلم به أيضاً في الشرع حيث ينتقل من الشركاء الى الشركة، وهو امر تقتضيه مصلحة الشركاء حتى لا تتعطل مصالحهم ومصالح الغير، إذ يقتضي أن يكون التقاضي باسم الشركاء جميعا" (Al-Khiatu, 1994, p. 231).

والذي يمثل حملة الوثائق في ذلك هو شركة التأمين، ولكن السؤال الذي يطرح هنا ويبقى مثاراً للبحث، هو "من يمثل حملة الوثائق في مقاضاة شركة التأمين في حال التعدي والتقصير في الإدارة أو الاستثمار؟" والجواب: أنه لا أحد.

**ثانياً: الجنسية أو الموطن**

يكون للشخص الاعتباري جنسية وموطنا يحدد في نظامه الأساسي وهو مقر ذلك الشخص وفي ذلك المكان يقوم بممارسة نشاطه، وهو موطن مستقل عن موطن الشركاء، وتظهر أهمية الموطن والجنسية في تحديد القانون الواجب التطبيق والمحكمة المختصة في نظر الدعاوى المرفوعة على الشركة (al-Khiatu,1994).

ويقول الدكتور الخياط: "ترى أن الفقهاء فرقوا بين مركز الشخص الفعلي والصوري، وفرقوا بين الشخص وأمواله، فنستطيع أن نأخذ منها التفريق بين أموال الشركاء، وبالتالي بين الشركة والشركاء فيصح أن تتخذ الشركة جنسية تختلف عن جنسية الشركاء مادامت الشركة تقوم على الأموال وذمتها مستقلة عن ذمة الشركاء، وليس ثمة نص شرعي يمنع من أن تحدد جنسيتها تبعا للدولة التي تمارس فيها نشاطها المركزي وإدارتها في بلاده "(Al-Khiatu, 1994, p. 240) .

وإذا نظرنا في حساب حملة الوثائق لا نجد ما يدلنا على أن له موطنا أو جنسية مستقلين عن، الشركة التي تديره، أما شركة التأمين فإنه ينص على موطنها في عقد تأسيسها ونظامها الأساسي.

**ثالثاً: نائب يمثله**

لا بد للشخص الاعتباري من نائب يعبر عن ارادته ويمثله في ما يجريه من تصرفات، ويكون مسؤولاً أمام الغير. (Egyptian Civil Law No. 131 of 1948) فمثلا الجامعة شخصية اعتبارية يمثلها رئيسها، وللشركة شخصية اعتبارية يمثلها مديرها، وهكذا...والسؤال الهام هو: من هو ممثل الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق؟

إذا ما عدنا إلى بدايات تكوين الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق نجد أن المشتركين في الجمعيات هم من كان يديرها، ولكن التوسع في أعمال تلك الجمعيات فرض واقعا جديد يقتضي بضرورة أن ينتخب أعضاء تلك الجمعيات هيئة تقوم بالإدارة.

وقد نص المعيار الشرعي رقم:(26) في الفقرة الثانية، على إمكانية أن "يتولى إدارة هذا الصندوق هيئة مختارة من حملة الوثائق، أو تديره شركة مساهمة" فحملة الوثائق يقومون باختيار من يمثلهم في الإدارة من أنفسهم أو من غيرهم. إلا أن معيار الأيوفي عاد لينص على "أن شركة التأمين تمثل حساب التأمين في كل ما يخصه." ويبدو أن المعيار متناقض في هذه النقطة، إلا أن هذا التناقض يتبدد إذا ما تم فهم عبارة المعيار (اختيار الممثلين من حملة الوثائق) على أنه الأصل الذي ينبغي أن يكون عليه العمل في الواقع، وفهم عبارة المعيار (أن شركة التأمين تمثل حساب التأمين في كل ما يخصه) على أنه الواقع الذي تعيشه شركات التأمين الإسلامية. وبالفعل فإن الواقع المطبق في شركات التأمين الإسلامية، يظهر من خلال وثائق التأمين التي تنص على ما يفيد المعنى التالي "إن حامل الوثيقة يفوض شركة التأمين بإدارة عمليات التأمين نيابة عنه مقابل أجر معلوم، وكذلك تفويض الشركة بالمضاربة بالمتوفر من الاشتراكات مقابل حصة شائعه من الارباح" (Al-Sabagh, 2012, p.477).

وقد نصت تعليمات التأمين التكافلي في الأردن في المادة (21) على أن يشكل مجلس إدارة شركة التأمين لجنة تسمى (لجنة الضوابط) تكون غايتها إيجاد التوازن بين مصالح المشتركين ومصالح أصحاب حقوق الملكية، وقد حددت الحد الأدنى لأعضاء اللجنة بثلاثة منهم عضو مستقل من أعضاء المجلس، وعضو من أعضاء هيئة الرقابة الشرعية.

ويلاحظ بأن هذه اللجنة يتم تشكيلها من قبل مجلس الإدارة الذي يمثل المساهمين (أصحاب حقوق الملكية) لإيجاد التوازن بين مصالحهم ومصالح حملة الوثائق، ولا شك بأن هذا ينافي المنطق السليم ومبادئ الحوكمة، رغم وجود عضو من هيئة الرقابة الشرعية، لأن الصلاحية في تعيين الأعضاء الباقين والذين ليس لهم حد أعلى يكون من صلاحيات المجلس، ومن ثم فإن عضو الهيئة الشرعية لن يكون مؤثرا في قرارات اللجنة فضلاً عن أن هيئة الرقابة الشرعية تعين من قبل الهيئة العامة للشركة بموجب تنسيب من مجلس الإدارة.

أما التشريعات السودانية فقد نظمت تمثيل حملة الوثائق بشكل مختلف، وقد بدأ ذلك في شركة التأمين الإسلامية، والتي تعتبر أول شركة تأمين إسلامية في العالم وأسست سنة 1977، حيث جاء في نظامها الأساسي المواد الثلاث التالية:

المادة (20) تتكون هيئة المشتركين من المشتركين الذين لا تقل أقساط التأمين التي دفعها كل منهم خلال السنة عن ألف جنيه، أو ما يعادل ذلك بأيِّ عملة أخرى.

المادة(21) يعرض على هذه الهيئة الحساب الختامي للشركة والتقرير السنوي لمجلس الإدارة قبل مدة لا تقل عن شهر من اجتماع الجمعية العمومية.

المادة(22) يجوز لهذه الهيئة أنْ ترفع أيِّ توصيات تراها للجمعية العمومية. والغرض من هذه الهيئة أنْ يكون للمشتركين نصيب في إدارة الشركة ليشعرهم بالتعاون المتبادل، ويمكّنهم من رعاية مصالحهم في الشركة.

وعند صدور قانون التأمين السوداني سنة 1992 أخذ بما سبقت إليه شركة التأمين الإسلامية، حيث الزم شركات التامين بإيجاد هيئة للمشتركين وأن يكون لهم ممثلين في مجلس الإدارة. وقد تمت ترجمة ذلك من خلال النظام الأساسي النموذجي لشركات التأمين الإسلامية الذي حدد عدد أعضاء مجلس الإدارة للشركة بسبعة أعضاء اثنان منهم على الأقل من المشتركين.

ويمكن لهذه الدراسة تقديم الاقتراح المؤقت التالي لتمثيل حملة الوثائق من خلال لجنة تتكون من:

1. عضو من هيئة الرقابة الشرعية.
2. عضو من وزارة الصناعة والتجارة أو هيئة التأمين.
3. عضو من النقابات المهنية.
4. عدد من الأعضاء منتخبون من كبار حملة الوثائق.

وجملة القول فيما سبق، إن الواقع التطبيقي لم يمنح حساب حملة الوثائق من يمثلهم تمثيلاً مشابهاً لتمثيل شركة التأمين، على الرغم من توضيح الأيوفي لأصل موضوع التمثيل، وعلى الرغم أيضاً من وجود محاولات لتطبيق ذلك في التشريعات السودانية والأردنية.

**رابعا: الاسم الذي يعرف به**

يتبع تكوين الشخصية الاعتبارية تسميتها باسم يميزها عن غيرها، ويكون تماماً كإسم الشخص الطبيعي في ملازمته لتلك الشخصية، ويكون حقا معنويا لها.

وبتفحص الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق في التأمين الإسلامي، لا نجد لها اسماً خاصاً وإنما تتبع في اسمها لاسم الشركة التي تديرها.

وفي نهاية الحديث عن خصائص الشخصية الاعتبارية ومدى تحققها في حساب حملة الوثائق، نخلص إلى بيان مدى تحققها في الجدول التالي:

## المطلب الرابع: دراسة تطبيقية على نماذج مختارة من حسابات حملة الوثائق في شركات التأمين الإسلامية

سيتم في هذا المطلب اختيار شركتين تعملان وفق نموذج التأمين الإسلامي، حيث تم اختيار شركة تعمل في السوق الأردني، وأخرى من خارج السوق الأردني، حيث قامت الدراسة باستطلاع مدى تحقق مقومات الشخصية الاعتبارية لحساب حملة الوثائق وخصائصها من خلال الرجوع إلى التقارير الإدارية والمالية الصادرة عن شركتي التأمين اللتان تم اختيارهما لتطبيق هذه الدراسة عليها، حيث نبين في البداية نبذة عن الشركة المختارة ثم نبين مدى توفر المقومات فيها:

**الفرع الأول: شركة التأمين الإسلامية/ الأردن**

**أولاً- تعريف موجز بشركة التأمين الإسلامية**

تأسست عام 1996م. تمارس العمليات التأمينية وفق أحكام التأمين التعاوني المقرّ شرعاً وعلى أساس الوكالة بأجر معلوم. بدأت الشركة برأسمال وقدره 2 مليون دينار أردني وأصبح الآن 15 مليون دينار أردني.

ثانياً- موجز حساب حملة الوثائق في الشركة:

أ- اجمالي الأقساط المكتتبة خلال عام 2017م بلغ (23,476) مليون دينار أردني.

ب- إجمالي الفائض التأميني المتحقق لحساب حملة الوثائق عام 2017م بلغ (422) ألف دينار.

**جدول(1) يبين مدى تحقق مقومات الشخصية الاعتبارية في حساب حملة الوثائق في شركة التأمين الإسلامية**

| المقوم /الخصيصة | مدى تحققها |
|---|---|
| 1. العنصر الموضوعي | متحقق |
| 2. العنصر الشكلي | متحقق نسبيا |
| 3. استقلالية الذمة المالية عن حملة الوثائق وعن الشركة | متحققة عن حملة الوثائق، وغير متحققة عن الشركة |
| 4. الأهلية | ليس لها نظام أساسي يحدد أهليتها |
| 5. حق التقاضي | تابع للشركة |
| 6. الجنسية والموطن | تابعة للشركة |
| 7. نائب يمثلها | تمثلها لجنة الضوابط, حيث تضم كلا من: الأستاذ الدكتور محمود السرطاوي- رئيسا, والدكتور حسين سعيد عضواً، والدكتور حمدي مراد عضوا. وقد أصدرت تقريراً بحسب متطلبات وزارة الصناعة والتجارة. |
| 8. الاسم الذي تعرف به | تابع للشركة |

**الفرع الثاني: شركة وثاق للتأمين التكافلي/الكويت**

أولاً: تعريف موجز بشركة وثاق للتامين التكافلي/ الكويت الكتاب التعريفي للشركة

تأسست شركة وثاق للتأمين التكافلي (شركة مساهمة كويتية) في 31 يوليو 2000 لتكون أول شركة وطنية تكافلية في دولة الكويت تهدف إلى خدمة قطاعات الأعمال المختلفة من خلال تقديم خدمات التأمين التكافلي وفق أحكام الشريعة الإسلامية.

**ثانيا– موجز حساب حملة الوثائق في الشركة:**

أ– إجمالي الاقساط المكتتبة خلال عام 2017م بلغ (4.328.618) دينار كويتي.

ب– إجمالي الفائض التأميني المتحقق لحساب حملة الوثائق عام 2017م عجز بمقدار (603.903) دينار كويتي.

**جدول (2) يبين مدى تحقق مقومات الشخصية الاعتبارية في حساب حملة الوثائق في شركة وثاق للتأمين التكافلي**

| المقوم /الخصيصة | مدى تحققها |
|---|---|
| 9. العنصر الموضوعي | متحقق |
| 10. العنصر الشكلي | متحقق نسبيا |
| 11. استقلالية الذمة المالية عن حملة الوثائق وعن الشركة | متحققة عن حملة الوثائق, وغير متحققة عن الشركة |
| 12. الأهلية | ليس لها نظام أساسي يحدد أهليتها |
| 13. حق التقاضي | تابع للشركة |
| 14. الجنسية والموطن | تابعة للشركة |
| 15. نائب يمثلها | تابعة للشركة |
| 16. الاسم الذي تعرف به | تابع للشركة |

**الخاتمة:**

وتتضمن النتائج والتوصيات

**أولا – النتائج:**

وفي المحصلة يمكن تحديد النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة بالآتي:

1. يمكن إجمال سبب إنشاء الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق بما يلي:
   أ. تجميع الأموال لمواجهة المخاطر التي تهدد المشتركين.
   ب. إعادة ممارسة التأمين الى اساسه التعاوني والابتعاد به عن المتاجرة.
   ج. تحقيق الفصل التام بين حقوق وواجبات كل من حملة الوثائق وشركة التأمين.
2. إن العنصر الموضوعي متوفر في شخصية حساب حملة الوثائق على صورة مجموعة من الأموال (أقساط التأمين) إلا أنه غير مكتمل نظرا لعدم وجود نظام أساسي خاص ومستقل لحساب حملة الوثائق.
3. إن العنصر الشكلي متوفر بشكل ضمني حيث يستفاد هذا الاعتراف من خلال تحليل تعليمات التأمين التكافلي في المملكة الأردنية الهاشمية.
4. يمكن اعتبار الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق من الشخصيات الاعتبارية الخاصة، إلا أنها بدون تنظيم قانوني خاص.
5. إن الذمة المالية لحساب حملة الوثائق:

أ. غير مستقلة كليا عن آحاد المشتركين، وهذا هو الصواب.

ب. غير مستقلة ايضا عن شركة التأمين، وهذا ليس بصواب ويجب اقتراح الحلول لتحقيقه.

6. لا يوجد للشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق نظاما أساسياً، يحدد أهليتها.
7. لا يعرف من يمثل حملة الوثائق في مقاضاة شركة التأمين في حال التعدي والتقصير في الإدارة أو الاستثمار.
8. لا يوجد لحساب حملة الوثائق موطنا أو جنسية مستقلين عن الشركة التي تديره.

9. الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق في التأمين الإسلامي، ليس لها اسم خاص وإنما تتبع في إسمها لإسم الشركة التي تديرها.

**ثانياً– التوصيات:**

1. العمل على إكمال بناء الشخصية الاعتبارية لحملة الوثائق لتصبح مستوفية لكافة عناصرها وخصائصها (كما جاءت في النتائج) وأن يكون ذلك وفقا الصيغة قانونية مناسبة.
2. أن يتم إعداد نموذج لنظام أساسي لحساب حملة الوثائق يكون موازيا للنظام الأساسي للشركة التأمين.
3. العمل على إيجاد صيغة مناسبة لتمثيل حملة الوثائق.

**References:**

AAIOFI, I. (2010). Shariah Standards.

Abdo, I. (1978). Insurance between the solution and prohibition, Cairo, Egypt: Dar aietisam.

Abdullah, A. (1990). The Moral personality in Islamic jurisprudence: comparative study. Khartoum, Sudan, Sudanese Library.

Abn Al-Mundhir, A. (1993). Supervision of the doctrines of scholars, Beirut:, Dar al-Fikr.

Abn Fares, A. (2001). Dictionary of Language Standards, Arab Heritage House, Beirut, Lebanon.

Abn Manthor, M. (1993). Arabic language, Beirut: Dar Sader.

Abn Najim, Z. (2001). Open al-Ghaffar in AL-Manar, Beirut:, Dar al-Kuttab al-Ulm.

Abn Qudaamah, A. (1984). Singer in the jurisprudence of Imam Ahmad bin Hanbal al-Shibani, Beirut: Dar al-Fikr.

Abu Dawud, Sulayman ibn al-Ash'ath (2009). Sinan Abu Daoud, Damascus, Syria, House of the International Message.

Abu Saud, R.(2000). Produced insurance, Dar al-Maaref.

Amed, O. (1997). Human Resources Software, Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Asfahani, A. (1997). Words of the Quran, Damascus, Syria: Dar Al-Qalam.

AL-Bahouti, M. (1996). Explanation of the Ultimate Specialization Identified Minutes of al-Nuha to Explain al-Montaha, Beirut: World of Books.

Al-Byhqi , A. (2003). alsunn alkubraa, Beirut, Lebanon, Scientific Book House.

Al-FayrouzAbadi, M. (2005). Ambient Dictionary, Beirut: Mission Foundation.

Al-Ghazali, M. (1993). Hospital, Beirut: Dar al-Kuttab AL-Sultiyya.

al-Qarafi, A.(1998). Anwar al Barouq in Different Types of Differences, Beirut: Dar al-Kuttab al-Sada'i.

al-Qardagi, A.(2013). The impact of the difference between Moral personality and natural person in the jurisprudence of Islamic banking developments and so on, published in the work of the Fifth Fiqh Conference.

al-Qari, M.(2013). The impact of the difference between the natural and Moral personality in the jurisprudence of Islamic banking developments, a research published in the Fifth Juristic Consultative Conference.

al-Qurtubi, M.(1952). Mosque of the provisions of the Koran, Cairo: People's House.

al-Sabbagh, A. (2012). Islamic Takaful Insurance, Amman: Craft Center for Technical Printing.

al-Sanhoury, A. (1992). Mediator in Explaining Civil Law, Cairo: Dar al-Nahda al-Arabiya.

Al-Thunayan, S. (2003). Insurance and provisions, Dar Ibn Hazm.

Al-Zamakhshari, M. (1998). Basas al-Balajah, Beirut: Dar al-Kuttab AL-Ulm.

Al-Zarqa, Mustafa Ahmed (1999). General Theory of Obligation in Islamic Jurisprudence, Damascus: Dar Al Qalam

Arabic Language Complex (2004). Cairo, Egypt ,Dar al- Shorouq International.

Badrawi, A. (1962). Introduction to Moral Sciences, Cairo: Dar al Kitab al Arabi.

Bukhari, M. (2001). Saheeh al-Bukhari, Beirut: Dar Touq al-Najat.

Egyptian Civil Law No. 131 of 1948.

Fayoumi, A. (1987). Al-Munir lamp, Beirut: Dar al-Kuttab al-Alami.

Hans, M. (2000). Introduction to Insurance Principles between Theory and Practice, Alexandria: University House.

Jordanian Companies Law, No. 22 of 1997 and its amendments

Kharshi, M. (1901). Explanation of a brief Khalil Kharashi, Egypt: printing press Amiri.

Khayat, A. (1994). Companies in Islamic Jurisprudence, Beirut: Mission Foundation.

Mansour, M. (1975). Notes in Law, Kuwait University, Kuwait.

Mawardi, A. (1966 e). Rulings of the Sultan and the religious states, Egypt: Mustapha Halabi,.

Melhem, A. (2002). Islamic Insurance, Amman: Dar al- Aalam.

Muslim, A.(2006). Saheeh Muslim, Saudi Arabia, Riyadh: Dar Taiba,.

Ramli, M. (1984). The end of the need to explain the curriculum, Beirut: Dar al-Fikr.

Regulation of Takaful Insurance Regulations of 2011. Issued by the Board of Directors of the Insurance Company

Saleh, M. (2004). Insurance between Prohibition and Opacity, Riyadh, Saudi Arabia, Obeikan Printing. Sudanese Civil Transactions Act of 1984

Sultan AL-eulama', I. (1991). Rules of Judgments in the Events of Anam, Cairo: Al-Azhar College Library.

Tafazani, S. (1996). Explain the waving of the illustration, Beirut: the Scientific Book House.

Tamum, M. (1987). Moral Morality in Islamic Law, Cairo, Egypt.

UAE Civil Transactions Law Federal Law No. 5 of 1985 as amended by Federal Law No. 1 of 1987

Yemen Civil Law No. 14 of 2002.

Zidane , A. (2006). Al-Wajiz in the fundamentals of jurisprudence.

# دراسة مقارنة: مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعة الملك فيصل وكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

**مصطفى عبد الرحمن مخلوف** *

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية العملية للطالب المعلم في قسم التربية البدنية وكلية علوم الرياضة في جامعتي الملك فيصل في المملكة العربية السعودية وجامعة مؤته في المملكة الأردنية الهاشمية، كذلك التعرف على الفروق في مشكلات التربية العملية للطالب المعلم وفقاً (للجامعة والمظهر العام كونه رياضي وغير رياضي والمعدل التراكمي)، تكونت عينة الدراسة من الطلاب المتوقع تخرجهم في العام 2018/2017. بواقع (35) طالباً من جامعة الملك فيصل و(35) طالباً من جامعة مؤتة. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال الاستبانة التي أعدت، وأسفرت النتائج إلى: جاءت المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية في المرتبة الأولى يليها المشكلات المتعلقة بالزملاء. هناك فروق دالة إحصائياً في المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية وفقا للجامعة التي يدرس بها ولصالح جامعة مؤتة. وأن هناك فروقاً دالة احصائياً في المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية وفقاً لمتغير المستوى التحصيلي ما عدا (المشكلات المتعلقة بالزملاء–المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة–الإشراف على التدريب الميداني).

**الكلمات الدالة:** جامعة الملك فيصل، جامعة مؤتة، طلاب التطبيق الميداني، مشاكل التربية العملية.

* كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

تاريخ تقديم البحث: 1/ 7/2018 م. تاريخ قبول البحث: 11/ 2/2019 م .

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.**

# Comparative study: Practical Education from the Sight of the Field Application Student in the Physical Fitness Department at King Faisal University and the Faculty of Sports Sciences at the University of Mu'tah

**Mustafa Abdel Rahman Makhlouf**

## Abstract

This study aimed to identify the problems of practical education for the student teacher in the Department of Physical Education and the Faculty of Sports Science at the Universities of King Faisal in Saudi Arabia and Mu'tah University in the Hashemite Kingdom of Jordan. The subject consistes of (35) students who expected to graduate in 2017/2018 from King Faisal University and (35) students from the University of Mu'tah. The researcher used the descriptive method through the questionnaire that was prepared, and the important results were: The personal problems of the practical education student came first, followed by the problems related to the colleagues. There are statistically significant differences in the problems facing the student, of practical education according to the university in which he is studying and in favor of Mu'tah University. and that there are statistically significant differences in the problems faced by the student of practical education according to the variable level achievement except (problems related to colleagues - problems related to school administration supervision of field training.

**Keywords**: King Faisal University, Field Application Students, Mu'tah University, Practical Education Problems.

**مقدمة الدراسة:**

تسعى كليات التربية الرياضية إلى تحقيق أهدافها المتمثلة في تحقيق التنمية الشاملة للفرد المتعلم بدنيا واجتماعيا ومهاريا من خلال ما تحتويه مناهجها. الا أن الهدف الأسمى هو إعداد الفرد المتعلم ليصبح معلما قادرا على الإنتاج والابداع وتحمل المسؤولية وقادرا على عكس صورة إيجابية عن المؤسسة التعليمية التي تعلم فيها. ومفهوم التربية العملية هي الفترة التي يخرج فيها الطالب إلى المجال التطبيقي، والتي تحدد مدتها ومكانها بواسطة الكلية، وخلالها يمارس الطالب ما تم دراسته بالكلية مطبقا ذلك بالواقع الذي سيواجه بالمدارس مستفيدا بتلك الخبرات أو ميدان عمله بعد التخرج. حيث يتعرف الطالب المعلم خلال التربية العملية على مدى ارتباط المعارف والمهارات التي تعلمهـــا في الجامعة وملائمتها لأوضاع التعليم الحقيقية. ويشـــير ســـتراند وجونسون (Strand& Johnson, 1990) أن التربية العملية توفر لمعلمي المستقبل الفرص الإيجابية التي يضعون فيها ما تعلموه وأتقنوه من معارف ومفاهيم ومبادئ ومهارات موضع التطبيق الفعلي، إذ بدونها يصبح برنامج إعداد المعلم نظرياً صرفاً. وبالتالي لا يقوى الطالب المعلم على تطبيق ما تعلمه في جو طبيعي بعيد عن التصنع.

ويشير (Abu Jado, 2001) أن التربية العملية تكسب الطالب المعلم خبرات عديدة، ودافعية ملموسة في مجال مهنته، من خلال احتكاكه المباشر، وتفاعله في مواقف تربوية متبادلة بينه وبين طلبته، وظروف بيئته من جهته، وطرائق تدريسه من جهة أخرى، مما يساعد على مواجهة المشكلات الطارئة التي تواجهه أثناء قيامه بمهمته.

ويرى ماتسون وآخرون (Mattsson, 2011) ضرورة الحوار والمناقشة التي يجب أن تنشأ بين الطلبة المعلمين والمعلمين ذوي الخبرة للقضايا المهنية وتعزيز الممارسة والتدريب لتطوير التعليم.

ونظرا للدور الحيوي الذي يقوم به معلم التربية الرياضية، فلقد كان من أكثر الضروريات العناية التامة والكاملة بإعداده وتأهيله تأهيلا علميا وتربويا يضعه في المكانة المرموقة واللائقة لتحمل مسؤولياته في إعداد جيل صالح.

والتربية العملية تمثل الجانب العملي (Practical Part) من الإعداد المهني للمعلمين، وهي تقضي على الفجوة الموجودة بين النظرية والواقع، وتنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة لا سيما وأن إدراك المعلم الطالب للمفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية لا يُعد مؤشراً كافيا يمكن من خلاله

الحكم على نجاح المعلم الطالب في مهنة المستقبل، إذ لا بد من التأكد من قدرته على ممارسة هذه المفاهيم والنظريات بشكل عملي يُمَكنه من امتلاك الكفايات الخاصة بمهنة التدريس.

ولقد بدأ الاهتمام في جميع الدول المتقدمة يزداد بصورة ملحوظة لرفع مستوى الإعداد المهني لمعلم التربية الرياضية، ويرجع هذا الاهتمام إلى الثورة العلمية والتكنولوجية وتسابق الدول في مجال التقدم التقني والعلمي، ولذا أصبح الإعداد المهني يأخذ صورة جديدة بعد أن أصبح جزءاً أساسياً في إعداد كل فرد بغض النظر عن تخصصه.

ويمكن القول إن الاهتمام في برامج التربية العملية ينصب في الجوانب المعرفية، أكثر من المهارات التدريسية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة مهنة التدريس، وعدم وجود أهداف واضحة لهذه البرامج؛ والافتقار إلى التصور الشامل لإعداد المعلمين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، فقد أشار (Seferoglue, 2006) إلى وجود معضلات في برامج إعداد المعلمين في تركيا، مما يستدعي إعادة النظر في بعض جوانبها بهدف تحسينها وتطويرهـــا. كما بين (Rigden, 1996) أن هناك قصوراً في برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أشار إلى أن هذه البرامج تغفل الاهتمام بمدى استعداد الطالب المعلم للتطبيق العملي نفسياً وعملياً. أما دراسة (Oliva & Pawls, 1997) فقد انتقدت برامج إعداد المعلمين بصورةٍ حادة، واعتبرت أنّها غير قادرةٍ على تخريج معلمين مؤهلين، وذلك لعدم تزويد الطالب بالكفايات الضرورية التي تجعل منه معلماً ناجحاً.

وتبرز العديد من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء خضوعه لفصل دراسي كامل في تطبيقه لما اكتســبه من معلومات ومعارف يمكن تطبيقها في حصص التربية الرياضية، وهذه المشكلات والمعوقات تحــول بينه وبين تحقيق أهــداف التربية العملــية، ومنها كما أشـــار (Al-Anzi, 2015) أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، وقلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة. وكما أشار (Mbabe, 2003) إلى أن الإدارة المدرسية لا تحسن معاملة المتدربين مثل المعلمين، ولا توفر لها الوسائل والأدوات والأجهزة المعينة في تدريبهم.

ويرى الباحث ان نجاح القسم والكلية أو فشلها بمدى ما يحقق من نجاح في التربية العملية أداء وتنظيما، لذا تعتبر التربية العملية حجر الزاوية في عملية إعداد المعلم وهي بذلك تحتل الجانب الأعظم من الأهمية في كليات التربية الرياضية.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية التربية العملية في كونها المجال الطبيعي لبناء شخصية الطالب المعلم من جوانبها المختلفة، حيث تعد هذه المرحلة هي مرحلة تدريب الطلبة ليصبحوا معلمين، ووضع الطالب بالميدان الحقيقي لمواجهة المشكلات وتطبيق الخبرات المكتسبة خلال الاعداد النظري (Dunkin, 1987).

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في المساعدة على التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في برنامج التدريب الميداني، وقد تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج التدريب الميداني حتى تتحقق الأهداف المنشودة. كما تفيد القائمين على هذه البرامج على الحد من تلك المشكلات وتلافيها.

ويرى الباحث أن التربية العملية هي الميدان الحقيقي الذي من خلاله ينشأ الاتجاه الفعلي والبداية الأولى للطالب المعلم نحو مهنة التدريس، وهي المحك الرئيسي للطالب المعلم لانخراطه مستقبلا في مجال التعليم ومدى اكتسابه لجميع الخبرات أثناء التطبيق الميداني.

**مشكلة الدراسة:**

التربية العملية هي المحك الذي يختبر مدى نجاح الكلية في إعداد الطالب كي يصبح معلماً، وهي وحدها القادرة على معرفة مقدار ما جناه الطالب المعلم من دراسته النظرية والعملية أثناء فترة إعداده.

ونظراً لأهمية التدريب العملي وأثره البالغ في تجويد المهنة وتطويرها، فقد اهتمت به كليات التربية والمؤسسات التعليمية، وأولوه قدراً كبيراً من اهتمامهم، واعتبروه جانباً مكملاً لبرنامج إعداد المدرس وتأهيله تأهيلا مناسباً لمهنته. الا أن هذا الإعداد يواجه العديد من المشكلات التي يمكن أن تقف حائلا دون تحقيق الكلية لأهدافها المرجوة، فقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمشرف تربوي على طلاب التربية العملية في جامعة الملك فيصل أثناء تدريبهم بالمدارس الشكوى المستمرة من الطلاب نتيجة العديد من المشكلات التي تعوق أدائهم في التدريب الميداني، وبالنظر إلى المشكلات

التي تعترض طلاب التربية العملية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة فهي تختلف وفقا لمعطيات أهمها الخطة الدراسية والمنطقة الجغرافية وألية قبول الطلاب وغيرها، الأمر الذي دفع الباحث لتناول هذه المشكلة للتعرف على المشكلات التي تواجه طلاب قسم التربية البدنية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل، وطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤته في فترة التدريب الميداني بالمدارس كدراسة مقارنة.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. التعرف الى مشكلات التربية العملية التي تواجه طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعة الملك فيصل وكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

2: الفروق في مشكلات التربية العملية للطالب المعلم وفقا للجامعة التي يدرس بها.

3: الفروق في مشكلات التربية العملية للطالب المعلم وفقا لكونه رياضي وغير رياضي.

4: الفروق في مشكلات التربية العملية للطالب المعلم وفقا للمعدل التراكمي.

**تساؤلات الدراسة:**

1: ما هي مشكلات التربية العملية التي تواجه طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعة الملك فيصل وكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

2: هل توجد فروق في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لمتغير الجامعة.

3: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى للمتغير (رياضي–غير رياضي).

4: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) لديهم.

**محددات الدراسة:**

1. المحددات الجغرافية: أجريت هذه الدراسة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وجامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية.
2. المحددات المكانية: أجريت هذه الدراسة في قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وكلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة.
3. المحددات الزمانية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/2017.
4. المحددات البشرية: طلاب التربية العملية (المتوقع تخرجهم) بجامعتي الملك فيصل ومؤته، حيث بلغ عددهم (70) طالبا.

**مصطلحات الدراسة:**

مشكلات التربية العملية (اجرائيا): المعوقات التي تواجه الطالب المعلم دون تحقيق أهداف برنامج التربية العملية والذي يهدف إلى تطوير شخصية ومعارف وخبرة الطالب المعلم في مجال التدريس.

طلاب التطبيق الميداني (التربية الرياضية) (اجرائيا): الطلاب الذين أنهوا متطلبات الدراسة في كلياتهم ويستعدون لإنهاء مرحلة البكالوريوس من خلال إنهاء برنامج التربية العملية.

**الدراسات السابقة:**

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات التي أجريت للتعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية أثناء توجههم للتطبيق الميداني في المدارس، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أجرى (Al-Anzi, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث استبانة شملت على (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج، وطلبة المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (136) من الطلبة المعلمين

للفصل الثاني 2013–2014 واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة المدرسة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

قام (Aleajiz & wahils 2011) بدراسة هدفت للتعرف إلى واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وسبل تحسينها ودور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في تحسين التدريب الميداني، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (72) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها وتم توزيعها على عينة بالغت (183) طالبا وطالبة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة وكذلك بالنسبة لمعدل الطلبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام ذات العلوم الإنسانية. بينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

وأجرى (Mansour & Al-Harbi 2011) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل أثناء التربية العملية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استفتاء مكون من (52) عبارة، موزعة على أربعة مجالات هي الإدارة المدرسية، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي، وطبيعة برنامج التربية العملية. وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً معلماً في نهاية الفصل الأول في العام الدراسي 1430 .1431هـ وأظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة برنامج التربية العملية حصل على أعلى نسبة بين المجالات من حيث المشكلات، في حين أن مجال المعلم المتعاون حصل على أدنى نسبة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى المعدل التراكمي التخصص.

أجري (Al-Khuraisha et al., 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة موزعين على (73) طالبا وطالبة في الجامعة الهاشمية، و (60) طالبا

وطالبة في جامعة الإسراء الخاصة من الفصل التدريسي الأول 2007 /2008. ولغاية تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة اشتملت على (26) صعوبة موزعة على خمسة مجالات: المدرسة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، والطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: ازدحام الصفوف الدراسية، زيادة العبء الدراسي للطالب المعلم في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية. بعد المدارس المتعاونة عن مناطق سكن الطلبة المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزي لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى الجنس والتخصص.

أجرى (Saïd Harb, 2009) دراسة بعنوان مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظره واقتراح بعض الحلول لتلك المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من محافظة رفح، ومن جميع الجامعات الفلسطينية في غزة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لرصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مكونة من (36) فقره موزعه على أبعاد ثلاثة هي: مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي/ المتعلم المتعاون/ مدرسة التدريب. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ان المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي هي اعلى النسب (71.75%) يليها المتعلقة بمدرسة التدريب (64.64%) ثم المتعلقة بالجامعة (56.17%).

أجري (Al-imat, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلبة مساق التربية العملية في كلية العلوم التربية بجامعة ال البيت من وجهة نظرهم. بلغ عدد افراد عينة الدراسة (92) طالبا وطالبة ممن درس مساق التربية العملية من العام الجامعي 2007–2008، ولجمع بيانات الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة أعدت لذلك الغرض. أسفرت الدراسة عن: أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية هي: تسجيل الطالب لعدد أكثر من 12 ساعة معتمدة، وعدم تطوير مساق التربية العملية لفهم الطالب لمهنة التعليم، وتركيز التقييم في المساق على الجانب النظري، وقلة عدد ساعات المادة التي تحول دون إمكانية التطبيق، وعدم كفاية الوقت

المخصص للتدريب، وعدم قدرة الطالب المادية التي تشكل عائق أمام التطبيق، وعدم تقدير المدرسة لكفاءة الطالب التدريسية، وبعد المدرسة عن الجامعة وعن مكان سكن الطالب.

دراسة أجراها (Mbabe, 2003) تناولت بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها أثناء التدريب الميداني بالرياض. أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف التنسيق النظامي بين أطراف البرنامج، كما أن الإدارة المدرسية لا تحسن معاملة المتدربين مثل المعلمين، ولا توفر لها الوسائل والأدوات والأجهزة المعينة في تدريبهم.

دراسة (Al-Saffar et al., 2003) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية البدنية في فترة التدريب الميداني بالمدارس، كذلك التعرف على درجة حدة المشكلات مجال البحث. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم اختيار 140 طالباً بالطريقة العشوائية من طلبه الصف الثالث بكلية التربية البدنية / جامعة الفاتح في العام الدراسي 2002 . 2003، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج كان أهمها: جاء محور المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة في الترتيب الأول من حيث المشاكل التي تواجه الطلبة. جاء محور المشكلات الشخصية في الترتيب الثاني من حيث المشاكل التي تواجه الطلبة. جاء محور المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة في الترتيب الثالث من حيث المشاكل التي تواجه الطلبة.

وفي دراسة قام بها (Suweis, 1991) هدفت إلى التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية اثناء فترة التدريب العملي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات تأثيرا هي قلة توفر الإمكانات المادية في المدارس، ودور المشرف التربوي، والمشكلات الخاصة بالطلاب ثم مشكلات المشرفين على التربية العملية.

**الطريقة والإجراءات:**

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي أسلوب الدراسات المسحية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المتوقع تخرجهم من جامعتي الملك فيصل وجامعة مؤته للعام الدراسي 2018/2017 وعددهم (177) طالبا.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة المتوقع تخرجهم وكانت (35) طالبا من جامعة الملك فيصل وعينة جامعة مؤته (35) طالباً.

**جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً المتغيرات المستقلة**

| المتغير | فئات المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجامعة | الملك فيصل–السعودية | 35 | 50.0 |
| | مؤتة –الاردن | 35 | 50.0 |
| المظهر العام | رياضي | 44 | 62.9 |
| | غير رياضي | 26 | 37.1 |
| التقديرات | ممتاز | 8 | 11.4 |
| | جيد جدا | 16 | 22.9 |
| | جيد | 29 | 41.4 |
| | مقبول | 17 | 24.3 |
| **المجموع** | | **70** | **100** |

**صدق وثبات أداة الدراسة:**

**أداة الدراسة:**

استخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات بغرض الوصول إلى أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

**بناء أداة الدراسة:**

بهدف بناء أداة الدارسة قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات المتوفرة حول موضوع الدراسة ومنها: دراسة (Al-Anzi, 2015) ودراسة (Mansour & Al-Harbi 2011) ودراسة (Al-Khuraish et al., 2010 )، ثم قام الباحث بوضع مجموعة من الفقرات موزعة على خمس محاور:

1. المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية ويشمل 12 فقرة.
2. الإمكانات الرياضية ويشمل 6 فقرات.
3. الإشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) ويشمل 11 فقرة.
4. المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة ويشمل 11 فقرات.
5. المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة ويشمل 10 فقرة.

تم عرض فقرات الاستبانة على الخبراء وعددهم (6) (ملحق رقم2) وذلك لإجراء التعديلات والمقترحات.

**الصدق الظاهري:**

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وطلب منهم الحكم على فقرات الاستبانة من حيث السلامة اللغوية والوضوح، ومن حيث مناسبة الفقرة للمجال الذي تنطوي ضمنه، حيث قام الباحث في ضوء نتائج التحكيم بتعديل الاستبانة وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين. مرفق رقم (2) وأجرى التعديلات المناسبة على الفقرات لتتخذ شكلها النهائي بـ (50) فقرة موزعة على خمس محاور. مرفق رقم (1).

وهذا يعني أن الاستبانة جاهز لقياس السمة المراد قياسها وأن فقرات الاستبانة تغطي وتشمل جميع جوانب السمة.

**الصدق الداخلي للاستبانة:**

تم التحقق من صدق تكوين الاستبانة من خلال حساب الاتساق الداخلي لمحاوره، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات كل محور، وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وبين كل فقرة والاستبانة ككل، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ حجمها (15) طالب معلم، واستقرت الأداة على (50) فقرة، الأمر الذي أدى إلى بقاء الفقرات ذات صدق البناء المرتفع، والذي بدوره يزيد من معامل ثبات الاستبانة ككل كما هو موضح في جدول رقم (2).

**جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة ن= 15**

| المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | | | المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | | | المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل | الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل | الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل |
| **1** | .889** | .580** | 1 | .615** | .449** | 1 | .806** | .656** |
| **2** | .853** | .564** | 2 | .634** | .445** | 2 | .861** | .740** |
| **3** | .872** | .653** | 3 | .664** | .451** | 3 | .825** | .656** |
| **4** | .880** | .547** | 4 | .783** | .568** | 4 | .878** | .633** |
| **5** | .889** | .539** | 5 | .675** | .496** | 5 | .798** | .545** |
| **6** | .871** | .579** | 6 | .601** | .581** | 6 | .874** | .628** |
| **7** | .862** | .586** | 7 | .801** | .615** | 7 | .821** | .664** |
| **8** | .847** | .497** | 8 | .796** | .571** | 8 | .841** | .543** |
| **9** | .707** | .** | 9 | .705** | .568** | 9 | .813** | .547** |
| **10** | .710** | .498** | 10 | .759** | . 562** | 10 | .789** | .539** |
| **11** | .543** | . 577** | | | | 11 | .871** | .579** |
| **12** | .532** | . 549** | | | | | | |
| **الإمكانات الرياضية** | | | الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | | | | | |
| الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل | الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل | الرقم | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الاستبانة ككل |
| 1 | .887** | .552** | 1 | .756** | .487** | 1 | .786** | .454** |
| 2 | .918** | .497** | 2 | .724** | .466** | 2 | .759** | .463** |
| 3 | .887** | .493** | 3 | .760** | .579** | 3 | .725** | .547** |
| 4 | .905** | .542** | 4 | .859** | .368** | 4 | .739** | .439** |
| 5 | .847** | .487** | 5 | .793** | .464** | 5 | .794** | .471** |
| 6 | .781** | .434** | 6 | .733** | .464** | | | |

** دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول رقم (2) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وهو مما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي بين داخل محاور الاستبانة وبين فقرات الاستبانة.

**ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات فقرات أداة الدراسة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، مكونة من (15) طالباً معلماً، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا للثبات لكل من الدرجة الكلية والمحاور الفرعية ويبين الجدول (3) التالي هذه النتائج.

**جدول (3) معاملات ثبات الاستبانة بطريقة (كرو نباخ ألفا)**

| المحـــــور | عدد فقراته | كرو نباخ ألفا |
|---|---|---|
| المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | 12 | 0.753 |
| المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | 10 | 0.761 |
| المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | 11 | 0.847 |
| الإمكانات الرياضية | 6 | 0.855 |
| الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | 11 | 0.808 |
| الاستبانة ككل | 50 | 0.826 |

يوضح الجدول (3) معامل الثبات الكلى للاستبانة ككل. وبلغ (0.826)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (0.753 –0.855) وهي قيم مرتفعة ومشيرة إلى توفر الثبات بالاستبانة.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الاحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل كرونباخ ألفا للثبات، اختبار (ت) لعينات المستقلة للفروق بين المجموعات، تحليل التباين الاحادي وذلك من خلال حزمة البرامج الاحصائية (SPSS).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**للإجابة عن السؤال الأول:**

التعرف الى مشكلات التربية العملية التي تواجه طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعة الملك فيصل وكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (4) يبين ذلك.

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | 4.4234 | .76558 | مرتفعة |
| 2 | الإمكانات الرياضية | 4.3666 | .81301 | متوسطة |
| 3 | الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | 3.5728 | .72605 | متوسطة |
| 4 | المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | 2.9716 | 1.06689 | متوسطة |
| 5 | المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | 3.8222 | .66653 | مرتفعة |
| **الاستبانة ككل** | | **3.7524** | **.47799** | **مرتفعة** |

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أفراد الدراسة على الأداة بشكل عام بلغ (3.7524) وبانحراف معياري (47799.) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة على الأداة ككل كانت مرتفعة وفقًا للمعيار المستخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. وفيما يأتي عرض لنتائج كل مجال.

**المجال الأول: المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية**

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أجد صعوبة في قيادة الطابور الصباحي | 4.5328 | .86064 | مرتفعة |
| 2 | اشعر بعدم الثقة في النفس اثناء التدريس للتلاميذ | 4.4953 | .81840 | مرتفعة |
| 3 | ارتباكي في وجود المشرف اثناء الحصة. | 4.4344 | .87680 | مرتفعة |
| 4 | لياقتي البدنية لا تؤهلني لأداء مهمتي. | 4.4313 | .91499 | مرتفعة |
| 5 | أجد صعوبة في الحضور خلال المواعيد الرسمية للعمل بانتظام. | 4.4281 | .84909 | مرتفعة |
| 6 | أجد صعوبة في إتقان المهارات الحركية المقررة تدريسها. | 4.4000 | .89303 | مرتفعة |
| 7 | أعتقد أنني انفعل على تلاميذي لأتفه الأسباب. | 4.3672 | .87453 | مرتفعة |
| 8 | صعوبة التنسيق بين التربية العملية وبين مساقات أخرى في نفس الفصل الدراسي. | 4.2984 | .96739 | مرتفعة |

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 9 | أجد صعوبة في إدارة الصف وضبطه. | 4.1857 | .89531 | مرتفعة |
| 10 | مظهري الشخصي يسبب لي حرجا. | 3.9247 | .80685 | مرتفعة |
| 11 | كثرة ما يوجه لي من نقد يسبب لي الضيق الشديد. | 3.8254 | .78491 | مرتفعة |
| 12 | صعوبة المواصلات المؤدية إلى المدرسة المتعاونة. | 3.7012 | .76901 | مرتفعة |
| **المجال ككل** | | **4.4234** | **.76558** | **مرتفعة** |

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالب المعلم على هذا المجال بلغ (4.4234) وبانحراف معياري (.76558) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة كانت عالية وفقًا للمعيار الذي استخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

ويرجع ذلك أن طالب التربية العملية ربما يحتاج دون سواه إلى تعزيز إيجابي فهو أمام تجربة عمليه أولى في حياته تتسم بالنجاح أو الفشل طبقا لمعايير محددة، فهو أمام طلاب دون وجود الخبرة، وهنا يبرز دور المعلم الموجه والمرشد في إكساب المعلم / الطالب (الطالب المعلم) الثقة بالنفس وصقل شخصيته.

ويعزو الباحث ذلك إلى خوف الطلاب من تقيم المشرف لهم والقلق من الحصول على علامة متدنية. وان التربية العملية تحتاج إلى جهد وعمل مضاعف من قبل (الطالب المعلم) فهو يحتاج إلى تخطيط مسبق وإعداد للأدوات والأجهزة والملاعب، بحيث يعايش واقعًا جديدًا يجمع التعلم مع التعليم بصورتهما الأولية، والتنسيق ما بين العمل كطالب معلم والدراسة بمتطلباتها الأكاديمية كطالب جامعي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Alimat, 2008) في إفراد التدريب الميداني في فصل دراسي مستقل.

**المجال الثاني: المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة**

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | قلة التعاون مع زملاء التربية العملية. | 4.4922 | .82977 | مرتفعة |
| 2 | سلبية مدرس التربية الرياضية بالمدرسة فيما يواجهني من مشكلات مع التلاميذ. | 4.4484 | .95624 | مرتفعة |
| 3 | تحيز مدرس المدرسة لبعض الزملاء دون الاخرين. | 4.3906 | .89543 | مرتفعة |
| 4 | التدخل المستمر لمدرس التربية الرياضية بالمدرسة في عملنا. | 4.0531 | 1.05126 | مرتفعة |
| 5 | وجود خلافات مع زملاء التربية العملية. | 4.0156 | 1.01155 | مرتفعة |
| 6 | ضعف تعاون مدرس التربية الرياضية بالمدرسة معنا. | 3.3609 | 1.21004 | متوسطة |
| 7 | تملق بعض الزملاء للمدرس او المشرف يؤثر علي. | 3.0797 | 1.27633 | متوسطة |
| 8 | ارتفاع مستوى بعض الزملاء يكشف ضعف مستواي. | 3.0281 | 1.23429 | متوسطة |
| 9 | قلة اهتمام مدرس التربية الرياضية بمتابعة الطالب المعلم. | 2.9844 | 1.43063 | متوسطة |
| 10 | عدم انتظام بعض الزملاء يلقي أعباء اضافيه علي. | 2.7953 | 1.46433 | متوسطة |
| **المجال ككل** | | **3.8222** | **.66653** | **مرتفعة** |

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالب المعلم على هذا المجال بلغ (3.8222) وبانحراف معياري (.66653) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة كانت عالية وفقًا للمعيار الذي استخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

ويرجع ذلك إلى عدم تفهم مدرس التربية البدنية في المدرسة للدور الواجب أداؤه نحو طلاب التربية العملية ونظرته إليهم على أنهم أقل خبره ولا يعتمد عليهم.

**المجال الثالث: المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة**

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابى | **الانحراف المعياري** | **درجة الممارسة** |
|---|---|---|---|---|
| .1 | تسلط إدارة المدرسة عند تعاملها معنا. | 3.6547 | 1.30815 | متوسطة |
| .2 | وضع حصص التربية الرياضية في اخر الجدول المدرسى. | 3.6059 | 1.33825 | متوسطة |
| .3 | لا توفر إدارة المدرسة الإمكانات والأدوات في المدرسة. | 3.5451 | 1.26274 | متوسطة |
| .4 | تكلف إدارة المدرسة الطالب المعلم القيام بأعمال خارج إطار مهامه | 3.5238 | 1.29426 | متوسطة |
| .5 | الشكوى المستمرة علينا إلى المشرف التربوي | 3.4859 | 1.28667 | متوسطة |
| .6 | التهديد بالشكوى للمشرف للخصم من درجتنا إذا لم نقم ببعض الأنشطة. | 3.4319 | 1.22333 | متوسطة |
| .7 | تتخذ الإدارة موقف سلبي وأحيانا مضاد عند حدوث شكوى من التلاميذ. | 3.3609 | 1.21004 | متوسطة |
| .8 | ينظر إلى طالب التربية العملية على أنه قليل الخبرة. | 3.0797 | 1.27633 | متوسطة |
| .9 | إدارة المدرسة غير مقتنعة بأهمية التربية الرياضية | 3.0281 | 1.23429 | متوسطة |
| .10 | لا تولي إدارة المدرسة الرعاية والاهتمام بالأنشطة الرياضية | 2.7609 | 1.21624 | متوسطة |
| .11 | لا تقوم المدرسة بصرف ميزانية للأنشطة الطلابية | 2.4958 | 1.29587 | متوسطة |
| المجال ككل | | 2.9716 | 1.06689 | متوسطة |

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالب المعلم على هذا المجال بلغ (2.9716) وبانحراف معياري (1.06689) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة كانت متوسطة وفقًا للمعيار الذي استخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة.

ويعزو الباحث إلى خوف إدارة المدرسة على تلك العهد وعدم ثقتهم بالطلاب المتدربين وخوفاً من المسؤوليات التعليمية والإدارية اتجاه تلك العهد، او ربما عدم استلام إدارة المدرسة للوسائل التعليمية من قبل الإدارة التعليمية.

كما يعزو الباحث ذلك إلى نقص الخبرة التي يمتلكها الطالـــب المعلم وأن مســـتواه لا يضاهي المعلم الخبير، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Aleajiz, wahils 2011) ودراسة (Mbabe, 2003).

ويعود ذلك أيضا إلى قله حصص التربية البدنية الأسبوعية وزيادة أعداد التلاميذ في الصف وعدم تعاطي الإدارة المدرسية مع المتدرب لاعتبارها أن حصة التربية الرياضية أقل أهمية من باقي الحصص.

**المجال الرابع: الإمكانات الرياضية**

**الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإمكانات الرياضية مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابى | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | عدم توفر الملاعب القانونية الخاصة بالتدريب والمباريات في المدرسة | 4.4359 | 1.15834 | مرتفعة |
| 2 | عدم مناسبة الملاعب الرياضية للظروف البيئية | 4.3781 | .90425 | مرتفعة |
| 3 | عدم القدرة على ارتداء ملابس رياضية باهظة الثمن | 4.3516 | .89329 | مرتفعة |
| 4 | الادوات الرياضية المتوفرة لا تناسب أعداد الطلاب | 4.3438 | .91960 | مرتفعة |
| 5 | الأدوات الرياضية قديمة وغير مطابقة للمواصفات القانونية | 4.3234 | .92441 | مرتفعة |
| 6 | عدم وجود غرف خاصة لتبديل الملابس | 3.9875 | .9960 | مرتفعة |
| **المجال ككل** | | **4.3666** | **.81301** | **مرتفعة** |

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالب المعلم على هذا المجال بلغ (2.6716) وبانحراف معياري (1.06689) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة كانت متوسطة وفقًا للمعيار الذي استخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة.

وربما يعود ذلك إلى تقصير من إدارة المدرسة المتعاونة في توفير الوسائل التعليمية الضرورية من أجل التدريس، ويجب على الطالب المطبق التكيف مع الواقع الموجود بإيجاد حلول كالأدوات البديلة. وتتفق هذه النتيجة مع (Mbabe, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود المتطلبات الرياضية الأساسية وضعف البنية التحتية للأدوات اللازمة للمتدرب.

**المجال الخامس: الإشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي)**

**الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة لفقرات مجال الإشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) مرتبة ترتيباً تنازلياً**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الخوف من تقييم المشرف. | 4.4469 | .83187 | مرتفعة |
| 2 | المشرف التربوي لا يساهم في حل المشكلات التي تواجهني. | 4.2156 | .92796 | مرتفعة |
| 3 | يقيمني المشرف التربوي على أساس الحصة المعطاة فقط. | 4.0156 | 1.01155 | مرتفعة |
| 4 | قلة الزيارات والمتابعة من قبل المشرف التربوي | 3.7950 | 1.26960 | متوسطة |
| 5 | قلة متابعة المشرف للخطط اليومية التي يعدها الطالب المعلم. | 3.3609 | 1.21004 | متوسطة |
| 6 | لا يراعى المشرف التربوي الأساليب الحديثة فى التدريس. | 3.2828 | 1.29783 | متوسطة |
| 7 | عدم تحديد يوم لاجتماع جماعي في الجامعة كتغذية راجعة. | 3.2341 | 1.11463 | متوسطة |
| 8 | عدم التزام المشرف بالساعات المكتبية. | 3.1797 | 1.02378 | متوسطة |
| 9 | لا يقدم المشرف التربوي التغذية الراجحة للطالب المعلم اثناء الزيارة. | 3.0997 | 1.27633 | متوسطة |
| 10 | المؤهل العلمي للمشرف لا يؤهله لان يكون مشرفا على التدريب. | 3.0281 | 1.23429 | متوسطة |
| 11 | يتعامل المشرف التربوي بألفاظ غير لائقة وغير تربوية. | 2.5938 | 1.32767 | متوسطة |
| **المجال ككل** | | **3.5728** | **.72605** | **متوسطة** |

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالب المتعلم على هذا المجال بلغ (3.5728) وبانحراف معياري (72605.) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الممارسة كانت متوسطة وفقًا للمعيار الذي استخدم لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة.

ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود برنامج ورؤية واضحة تحدد الأدوار المطلوبة لكل من الطالب المعلم والمشرف، وأن ضيق الوقت وكثرة الأعمال الأكاديمية والإدارية الملقاة على عاتقه بالإضافة إلى الاجتماعات واللقاءات التي تأخذ كثير من وقته، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Saïd Harb, 2009)، ودراسة (Suweis, 1991).

أيضا قله الزيارات الميدانية من قبل المشرف للمتربين وعدم الموضوعية للتقييم النهائي للمتدرب.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لمتغير الجامعة.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب التطبيق الميداني في قسم التربية البدنية في جامعتي الملك فيصل وجامعة مؤته. وللأداة ككل، وإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T -Test) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجامعة، والجدول (10) يوضح ذلك.

**جدول (10) اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T -Test) لمعرفة أثر متغير الجامعة على المحاور المختلفة**

| المحور | الجامعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | الملك فيصل | 35 | 4.3511 | .78257 | -2.475 | .014 |
| | مؤته | 35 | 4.5004 | .74060 | | |
| المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | الملك فيصل | 35 | 3.7412 | .66346 | -3.194 | .001 |
| | مؤته | 35 | 3.9084 | .65999 | | |

| المحور | الجامعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | الملك فيصل | 35 | 2.6040 | 1.03971 | -0.655 | .000 |
| | مؤته | 35 | 2.7935 | 1.09217 | | |
| الإمكانات الرياضية | الملك فيصل | 35 | 4.2855 | .76160 | -2.616 | .009 |
| | مؤته | 35 | 4.4529 | .85720 | | |
| الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | الملك فيصل | 35 | 3.4848 | .70505 | -3.185 | .002 |
| | مؤته | 35 | 3.6665 | .73742 | | |
| الاستبانة ككل | الملك فيصل | 35 | 3.6725 | .44830 | -4.425 | .000 |
| | مؤتة | 35 | 3.8374 | .49439 | | |

يوضح الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لجامعة مؤته أعلى منها لجامعة الملك فيصل وعلى جميع المجالات. أي أنه يوجد أثر ظاهري لمتغير الجامعة على المجلات ولمعرفة أثر هذا المتغير تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T -Test).

ويبدو من الجدول أن القيم الكلية لمجالات مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب التطبيق الميداني في أقسام التربية البدنية في جامعتي الملك فيصل وجامعة مؤته الخمسة تراوحت بين (0.655-) للمشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة (3.194-) للمشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة.

وبلغت القيمة الكلية للأداة ككل (4.425-) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) مما يشير إلى أن متغير الجامعة له أثر في مشكلات التربية العملية.

ويرى الباحث أن دلالات التحليل في الاختبارات بكافة أنواعها وأطيافها، تنحى باتجاه جامعة مؤتة وصالحها على جامعة الملك فيصل في المحاور الخمسة على الإطلاق، يثير كثير من التساؤلات، التي يجب أن توضع على طاولة أصحاب القرار في الجامعة بشكل عام، وفي كلية التربية بشكل خاص، للبدء في العمل على كثير من الدراسات الميدانية التتبعية في الكلية لمادة التربية العملية، وفي المدارس، حيث تتبع خطوات أداء أعضاء هيئة التدريس للمادة النظرية، وتحليل هذه المادة بما يتوافق الميدان، وضرورة الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي الميداني، وقدرة أعضاء هيئة التدريس في هذا الربط، وجدية وحداثة تواصلهم مع كل حديث وجديد في هذا المجال، وكذلك المعلم المقيم (المشرف) ومدى تأهليه للدور الذي يقوم به، بمعنى أعم وأشمل يجب تشكيل

فريق عمل متخصص لدراسة هذه الحالة للنهوض بهذه المهمة، التي هي من أولويات كلية التربية، لمحاكاة العملية التعليمية والتعلمية بالاتجاه الصحيح. والعمل على صقل شخصية الطالب المعلم وربطه مع الزملاء المعلمين والمشرفين التربويين والإدارة المدرسية كفريق عمل، وهذا ما أكدته دراسة (Seferoglue, 2006) إلى أن هناك معضلات في برامج إعداد المعلمين في تركيا، مما يستدعي إعادة النظر في بعض جوانبها بهدف تحسينها وتطويرها. ودراسة (Rigden, 1996) الذي أشار الى أن هذه البرامج تغفل الاهتمام بمدى استعداد الطالب المعلم للتطبيق العملي نفسياً وعملياً. وهذه الدراسة اتفقت مع دراسة Al-Khuraisha, Sharaa et Al-Naimi بوجود فروق ات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة.

**للإجابة عن السؤال الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لمتغير المظهر العام (رياضي–غير رياضي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين وللأداة ككل، وإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T -Test) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المظهر العام (رياضي–غير رياضي)، والجدول (11) يوضح ذلك.

**جدول (11) اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T -Test) لمعرفة أثر المظهر العام (رياضي–غير رياضي) على المحاور المختلفة**

| المحور | المظهر العام | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | رياضي | 44 | 3.7813 | .40758 | 5.062 | .000 |
| | غير رياضي | 26 | 4.3603 | .79627 | | |
| المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | رياضي | 44 | 3.7667 | .53166 | -0.885 | .000 |
| | غير رياضي | 26 | 4.5320 | .68754 | | |
| المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | رياضي | 44 | 2.2708 | 1.00183 | -4.040 | .000 |
| | غير رياضي | 26 | 4.1423 | .06325 | | |
| الإمكانات الرياضية | رياضي | 44 | 3.0208 | .55173 | 3,350 | .001 |
| | غير رياضي | 26 | 4.3217 | .84329 | | |
| الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | رياضي | 44 | 2.4438 | .73310 | -3.893 | .000 |
| | غير رياضي | 26 | 3.5956 | .72309 | | |
| الاستبانة ككل | رياضي | 44 | 3.8658 | .36435 | 0.298 | .000 |
| | غير رياضي | 26 | 4.7500 | .49559 | | |

يوضح الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لـ (غير الرياضي) أعلى منها للرياضي في جميع المجالات، أي أنه يوجد أثر ظاهري لمتغير المظهر العام على المجالات ولمعرفة أثر هذا المتغير تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T -Test) وجميعها دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) لمتغير المظهر العام.

يرى الباحث أن واقع التربية الرياضية تحتم على طلابها الخضوع لاختبارات بدنيه ومهارية ومعلومات نظريه تتعلق بالجانب الرياضي كآليه للقبول في التخصص، وللأسف الشديد فمعظم كليات التربية الرياضية في الوطن العربي يكون دخول الطلبة على أساس المعدل، وتهمل الاختبارات والفحوصات التي تهدف إلى أحقيه الطلاب في الدخول في غمار هذا التخصص الذي ينتج عنه تفوق الطلبة الرياضيين على الطلبة غير الرياضيين.

**للإجابة عن السؤال الرابع:**

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في طبيعة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات وللأداة ككل، وإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) والجدول (12) يوضح ذلك.

**الجدول (12) المحاور حسب متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**

| المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | | المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | الإمكانات الرياضية | الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | الاستبانة ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | المتوسط الحسابي | 4.5038 | 3.9394 | 2.6313 | 4.4768 | 3.6081 | 3.8141 |
| | العدد | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| | الانحراف المعياري | .66203 | .71283 | 1.03216 | .73218 | .82804 | .46371 |
| جيد | المتوسط الحسابي | 4.4418 | 3.8088 | 2.6553 | 4.4066 | 3.5788 | 3.7615 |
| | العدد | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | الانحراف المعياري | .77200 | .65858 | 1.08151 | .76427 | .70916 | .48981 |
| جيد جدا | المتوسط الحسابي | 4.2386 | 3.7591 | 2.8011 | 4.0364 | 3.5023 | 3.6361 |

| المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | | المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | الإمكانات الرياضية | الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | الاستبانة ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| | الانحراف المعياري | .81927 | .64552 | 1.03108 | 1.04102 | .69282 | .41353 |
| ممتاز | المتوسط الحسابي | 3.4162 | 3.6477 | 3.5922 | 3.5766 | 3.5728 | 3.7524 |
| | العدد | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| | الانحراف المعياري | .63645 | .70267 | .69701 | .69211 | .72605 | .47799 |

يبين الجدول (12) ان المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على جميع المحاور يوجد بينها فروق ظاهرية أي أن هناك أثراً ظاهرياً لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) وعلى جميع مستوياته ولمعرفة هذا الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA)، والجدول الآتي يبين ذلك.

**الجدول (13) تحليل التباين الاحادي (one-way ANOVA) لمعرفة أثر متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على جميع المحاور والاستبانة ككل**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط المربعات | قيمة F (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية | بين المجموعات | 3.797 | 2 | 1.898 | 3.262 | .039 |
| | داخل المجموعات | 370.733 | 67 | .582 | | |
| المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة | بين المجموعات | 1.791 | 2 | .896 | 2.022 | .133 |
| | داخل المجموعات | 282.094 | 67 | .443 | | |
| المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة | بين المجموعات | 1.758 | 2 | .879 | .772 | .463 |
| | داخل المجموعات | 725.587 | 67 | 1.139 | | |

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط المربعات | قيمة F (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإمكانات الرياضية | بين المجموعات | 11.524 | 2 | 5.762 | 8.934 | .000 |
| | داخل المجموعات | 410.840 | 67 | .645 | | |
| الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) | بين المجموعات | .577 | 2 | .289 | .547 | .579 |
| | داخل المجموعات | 336.270 | 67 | .528 | | |
| الاستبانة ككل | بين المجموعات | 1.605 | 2 | .803 | 3.541 | .030 |
| | داخل المجموعات | 144.391 | 67 | .227 | | |

يتبين من الجدول (13) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على المحاور (المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة، المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة، الاشراف على التدريب الميداني (المشرف التربوي) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha$=0.05) مما يشير إلى أن متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) ليس له أثر في إحداث فرق في مشكلات التربية العملية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية، حيث بلغت قيمة (ف =3.262) وبدلالة احصائية (0.039)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha$=0.05) مما يشير إلى أن متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية له أثر في مشكلات التربية العملية، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ تم استخدام
- طريقة شفيه (Schefte[r]s Method) لعقد المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية، والجدول (14) يبين ذلك.

**جدول (14) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية**

| المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | جيد جدا | جيد | مقبول |
| ممتاز | 3.4162 | -*0.8224 | -*1.0256 | -*1.0876 |
| جيد جدا | 4.2386 | | -0.2032 | -*0.2652 |
| جيد | 4.4418 | | | - 0.0620 |
| مقبول | 4.5038 | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (14)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية عند ممتاز من جهة وعند كل من المستوى التحصيلي (جيد جدا، جيد، مقبول) ولصالح المستوى التحصيلي (مقبول).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية عند جيد جدا من جهة وعند مقبول ولصالح المستوى التحصيلي (مقبول).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية، حيث بلغت قيمة (ف =8.938) وبدلالة احصائية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) مما يشير إلى أن متغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية له أثر في إحداث فرق في مشكلات التربية العملية، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ تم استخدام طريقة شفيه (Scheffe's Method) لعقد المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية، والجدول (15) يبين ذلك.

**جدول (15) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية)**

| المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | جيد جدا | جيد | مقبول |
| ممتاز | 3.5766 | 4598-*0. | 0.8300-* | 0.9002-* |
| جيد جدا | 4.0364 | | 3702-*0. | 0.4404*− |
| جيد | 4.4066 | | | 0702- 0. |
| مقبول | 4.4768 | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (15)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية عند ممتاز من جهة وعند كل من المستوى التحصيلي (جيد جدا، جيد، مقبول) ولصالح المستوى التحصيلي (مقبول).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى التحصيلي (المعدل التراكمي) على محور الإمكانات الرياضية عند جيد جدا من جهة وعند جيد ومقبول ولصالح المستوى التحصيلي (مقبول).

أن لعلامات ظهور فروق ذات دلالة إحصائية على متغير المعدل التراكمي لصالح الأدنى (مقبول) على الأعلى (جيد، جيد جدًا، ممتاز) في الشعور بالمشكلات أمر طبيعي، إلا أنه يثير تساؤلات حول دور عضو هيئة التدريس المشرف على تدريس المتطلب الجامعي، ومدى تواصله مع الطالب المعلم قبل وبعد وأثناء الحصص التطبيقية في المدارس، والتغذية الراجعة التي يحصل عليها الطالب المعلم من المشرف، ومدى الالتزام في تفادي الأخطاء أثناء الحصص، وكذلك العلاقة الإشراقية التبادلية بين المعلم المشرف الذي يتبوأ دور المشرف والموجه التربوي للطالب المعلم

وعضو هيئة التدريس للتربية العملية، والتغذية الراجعة لعضو هيئة التدريس للحديث العام عن ممارسات، أخطاء، تصرفات، تخوفات، أو أي أمر يخص العملية التعليمية التعلمية خلال سير العملية في المدرسة لتلافي تكرارها، والوقوع فيها مرة أخرى، وللارتقاء بمستوى الطالب المعلم من حصة إلى أخرى خلال عملية التدريب والتطبيق للتربية العملية، وإلا ما الفائدة من كل هذه الاعمال إن سلمنا بدور المعدل التراكمي لإعداد معلم المستقبل فقط، واغفال نواحي كثير في إعداد وتمهين وتأهيل المعلمين.

ويعزو الباحث ذلك أن الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة والعالية أكثر إحساس بالمسؤولية وتفاعل مع مهنة التدريس من الطلاب ذو المعدلات المنخفضة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Mansour, Al-Harbi, 2011).

**الاستنتاجات والتوصيات**

**الاستنتاجات:**

1. جاءت المشكلات الشخصية لطالب التربية العملية في المرتبة الأولى يليها المشكلات المتعلقة بالزملاء.
2. جاءت استجابات الطلاب المعلمين في استبانة المشكلات الخاصة بالتربية العملية مرتفعة.
3. هناك فروقاً دالة احصائيا في المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية وفقا للجامعة التي يدرس بها.
4. هناك فروقاً دالة احصائيا في المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية وفقا لمتغير المظهر العام.
5. هناك فروقاً دالة احصائيا في المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية وفقا لمتغير المستوى التحصيلي ما عدا (المشكلات المتعلقة بالزملاء–المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة–الاشراف على التدريب الميداني).

**التوصيات:**

1. إقامة ورش العمل المشتركة لتوضيح دور المشرف التربوي والطلاب المعلين.
2. تطوير كفاءات المشرفين التربويين على برامج التربية العملية من خلال الدورات وورش العمل التي تسهم في النهوض بالمعلم وفق الملاحظة اليومية لطريقة أدائه، ومساعدته على تحسين مستوى أدائه بشكل مباشر.
3. اشتراط توفير الأدوات المناسبة قبل اختيار المدارس المساعدة.
4. العمل على تعزيز الثقة بالنفس عند الطالب المعلم اثناء التربية العملية.

**Reference:**

Abu Jado, S. (2001). Recent trends in practical education, UNRWA, Institute of Education, amman.

Aleajiz, F0 &. Helles, D. (2011). The reality of field education in the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza and ways to improve it. Journal of the Islamic University, p. 19, second issue

Al-Anzi, S. (2015). The problems faced by students of practical education in Shakra University from the point of view of the students themselves, Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences / Babylon University October 23.

Al-Saffar, Nashwan and others (2003). The problems addressed by the Faculty of Physical Education / Alfa University during the period of field training, Journal of the teacher collective. Al Fateh University. Libya.

Al-imat, A. (2008). Problems of Practical Education in the Faculty of Educational Sciences at Al-Bayt University, Third Conference of the Faculty of Educational Sciences, Modern visions of practical education programs in Faculties of Education in the Arab World in the Third Millennium ", Zarqa Private University, 1, pp. 271-306.

Al-Khuraisha, S., & Al-Nuaimi, E. (2010). Difficulties facing students of practical education in the Hashemite University and private University of Isra, Journal of the University of success - Humanities - M 24, version 7.

Dunkin, M.. (1987). The international encyclopedia of teaching and teacher education, pregamon press.

Oliva, P, & Pawls, G. (1997). Supervision for Today's Schools. 5th Edition. New York: Longman.

Rigden, D. (1996) What Teachers Have to Say About Teacher Education. Teacher Education Prespective.8 (2), 129-142.

Mbabi, M. (2003). Some problems faced by the student teacher in special education institutes and programs during the field training in Riyadh: field study, Journal of the Academy of Special Education.

Mattson, M., & Eilertsen, T. (2011). practicm turn in teacher education. 6th edition. Netherlands. sennse publishers.

Mansour, O. & Harbi, A. (2011). The problems facing the student teachers in the Faculty of Education at the University of Hail during the application of practical education. Saudi Education and Psychology Thesis.

Seferoglue, G. (2006). Teacher candidates Reflections on Some Components of Pre-service English Teacher Education Programme In Turkey. Journal of Education for Teaching, 32(4), pp369-378.

Strand, B., & Johnson, M. (1990). The pre- student teaching practicum; don't leave the chance. Physical education, early winter, 47(4); 197.

Suweis, M. (1991). Difficulties Facing the Students of Physical Education College at the University of Jordan during the Practical Training Period, Unpublished Master Thesis, Graduate School of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.

War, H,. Problems of practical education of the trainees, a working paper presented for the school day held in college. Education - Islamic University, entitled: Field training between the performance of the student teacher and the guidance of the educational supervisor and school administration.

at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 343.

The Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities. (2017). *Law (20) on the Rights of Persons with Disabilities.* Amman: Jordan. van Kraayenoord, C. E., & Elkins, J. (2004). Learning difficulties in numeracy in Australia. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 32 -41.

Walker, A. (2000). *Memorize in Minutes:* Prosser, WA: Krimsten Publishing.

Williams, L. P. (2000). *The effects of drill and practice software on multiplication skills: "Multiplication Puzzles" versus "The Mad Minute"*. (ERIC Document Reproduction).

Wilson, M. A., & Robinson, G. L. (1997). The use of sequenced count-by and constant time delay methods of teaching basic multiplication facts using parent volunteer tutors. *Mathematics Education Research Journal*, *9*(2), 174-190.

Woodward, J. (2006). Developing automaticity in multiplication facts: Integrating strategy instruction with timed practice drills. *Learning Disability Quarterly*, *29*, 269–289.

Sayeski, K. L., & Paulsen, K. J. (2010). Mathematics reform curricula and special education: Identifying intersections and implications for practice. *Intervention in School and Clinic*, *46*(1), 13-21.

Schrank, F., Mather, N., & McGrew, K. S. (2014). *Woodcock-Johnson IV*. Rolling Meadows, IL: Riverside.

Skarr, A., Zielinski, K., Ruwe, K., Sharp, H., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2014). The effects of direct instruction flashcard and math racetrack procedures on mastery of basic multiplication facts by three elementary school students. *Education and Treatment of Children, 37*(1), 77-93.

Skinner, C. H., Bamberg, H. W., Smith, E. S., & Powell, S. S. (1993). Cognitive cover, copy, and compare: Subvocal responding to increase rates of accurate division responding. *Remedial and Special Education, 14*(1), 49-56.

Skinner, C. H., McLaughlin, T. F., & Logan, P. (1997). Cover, copy, and compare: A self-managed academic intervention effective across skills, students, and settings. *Journal of Behavioral Education, 7*(3), 295-306.

Stading, M., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Effects of a copy, cover, and compare procedure on multiplication facts mastery with a third grade girl with learning disabilities in a home setting. *Education and Treatment of Children, 19*, 425-434.

Steel, S., & Funnell, E. (2001). Learning multiplication facts: A study of children taught by discovery methods in England. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*(1), 37-55.

Stein, A., Kinder, D., Silbert, J., & Carnine, D. W. (2006). *Designing effective mathematics instruction: A direct instruction approach.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education, Inc.

Swan, P., & Sparrow, L. (2000). Tapes, toilet doors and tables: Fluency with

multiplication facts. In J. Wakefield (Ed.), *Mathematics: shaping the future*. (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematical Association of Victoria, pp. 233-242). Melbourne: MAV.

Swanson, H. L., Jerman, O., & Zheng, X. (2008). Growth in working memory and mathematical problem solving in children at risk and not

Mazzocco, M. M. M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities.* (pp. 29-48). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

McLaughlin, T. F., Weber, K. P., & Barretto, A. (2004). Spelling: Academic interventions. In T. S. Watson & C. H. Skinner (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 317-320). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

National Assessment of Educational Progress. (2013). *The nation's report card*. Retrieved from http://nationsreportcard.gov/math%5F2013/ National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Okolo, C. M. (1992). The effect of computer-assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic facts proficiency and continuing motivation of students with learning disabilities. *Exceptionality, 3*, 195–211.

Ozaki, C., Williams, R.L., & McLaughlin, T.F. (1996). Effects of a see/copy/cover/write/and compare drill and practice procedure for multiplication facts mastery with a sixth grade student with learning disabilities. *B.C. Journal of Special Education, 20*, 65-74.

Polya, G. (2002). The Goals of Mathematical Education: Part Two. *Mathematics Teaching, 181*, 42-44. Powell, S. R., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2009). Effects of fact retrieval tutoring on third-grade students with math difficulties with and without reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 1–11.

Rhymer, K. N., Henington, C., Skinner, C. H., & Looby, E. J. (1999). The effects of explicit timing on mathematics performance in second-grade Caucasian and African-American students. *School Psychology Quarterly, 14(4)*, 397-407.

Riccomini, P. J., & Witzel, B. S. (2010). *Response to intervention in math.* Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

of third-grade students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *36*(1), 21-35.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 850–867.

Keel, M. C., Dangel, H. L., & Owens, S. H. (1999). Selecting instructional interventions for students with mild disabilities in inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children, 31*(8), 1–16.

Kelley, B. (2008). Best practices in curriculum-based evaluation and math. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*, (5th ed.) (pp. 419-438). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special needs: A meta-analysis. *Remedial & Special Education, 24*, 97-114.

Liautaud, J., & Rodriguez, D. (2013). *Times Tables The Fun Way (4th ed)*. Thousand Oaks, CA: City Creek Press, Inc.

Mabbott, D. J., & Bisanz, J. (2008). Computational skills, working memory, and conceptual knowledge in older children with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(1), 15-28.

Mahler, J. D. (2011). When Multiplication Facts Won't Stick: Could a Language/Story Approach Work? *The Educational Therapist, 32*(1), 5-21.

Mayrowetz, D. (2009). Instructional practice in the context of converging policies: Teaching mathematics in inclusive elementary classrooms in the standards reform era. *Educational Policy, 23*(4), 554–588.

McLaughlin, T. F., & Skinner, C. H. (1996). Improving academic performance through self-management: Cover, copy, and compare. *Intervention in School and Clinic*, *32*(2), 113-118.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 37*(1), 4-15.

Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 33*, 250–263.

Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of experimental child psychology, 77*(3), 236-263.

Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development, 78*, 1343–1359.

Gersten, R., Chard, D., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research, 79*, 1202–1242.

Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). Practicing representation: Learning with and about representational forms. *The Phi Delta Kappan, 78*(5), 361-367.

Harrison, N., & Van Dervender, E. M. (1992). The effects of drill-and-practice computer instruction on learning basic mathematics facts. *Journal of Computing in Childhood Education, 3*(3), 349-356.

Howell, K. W., & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Hubbert, E. R., Weber, K. P., & McLaughlin, T. F. (2000). A comparison of copy, cover, and compare and a traditional spelling intervention for an adolescent with a conduct disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, *22*(3), 55-68. Jitendra, A. K., Rodriguez, M., Kanive, R., Huang, J. P., Church, C.,

Corroy, K. A., & Zaslofsky, A. (2013). Impact of small-group tutoring interventions on the mathematical problem solving and achievement

Beveridge, B. R., Weber, K. P., Derby, K. M., & McLaughlin, T. F. (2005). The Effects of a Math Racetrack with Two Elementary Students with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education, 20* (2), 58-65.

Bryant, D. P., Bryant, B. R., Gersten, R., Scammacca, N., Funk, C., Winter, A., et al. (2008). The effects of Tier 2 intervention on first-grade mathematics performance of first-grade students who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly, 31*, 47–63.

Carpenter, T. P. (1985). Mathematics instruction in resource rooms. *Learning Disability Quarterly, 8,* 95–100.

Caron, T. A. (2007). Learning multiplication the easy way. *The Clearing House, 80*(6), 278-282.

Christensen, C. A., & Gerber, M. M. (1990). Effectiveness of computerized drill and practice games in teaching basic math facts. *Exceptionality, 1,* 149–165.

Crawford, D. (2009). *Rocket math.* Baltimore, MD: R&D Instructional Solutions. Elkins, J. (2002). Numeracy. In A. Ashman & J. Elkins (Eds.), *Educating children with diverse disabilities* (pp. 436-469). Sydney: Pearson Education Australia.

Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363-406.

Flevares, L. M., & Perry, M. (2001). How many do you see? The use of non-spoken representations in first-grade mathematics lessons. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 330-345.

Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J., & Hamlett, C. L. (2005). Responsiveness to intervention: Preventing and identifying mathematics disability. *Teaching Exceptional Children, 37,* 60–63.

Fuchs, L. S., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., Fletcher, J. M.,

Fuchs, D., ... & Zumeta, R. O. (2009). Remediating number combination and word problem deficits among students with mathematics difficulties: A randomized control trial. *Journal of educational psychology, 101*(3), 561.

**References:**

Abu-Hamour, B. (2013). Arabic spelling and curriculum based measurement. *The Educational and Developmental* Psychologist, *30*(2), 140-156.

Abu-Hamour, B. (2017). The cognitive profiles of Jordanian students at risk for math disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. Online First, December 17.

Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2014). Special education in Jordan. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(1), 105-115.

Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2016). Prevalence and pattern of learning difficulties in primary school students in Jordan. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *21*(2), 99-113.

Abu-Hamour, B., & Mattar, J. (2013). The Applicability of Curriculum-Based-Measurement in Math Computation in Jordan. *International Journal of Special Education*, *28*(1), 111-119.

Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, 33, 131-152.

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and math performance. *Journal of Experimental Psychology, 130*(2), 224-237.

Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 699-713.

Baroody, A. J., Bajwa, N. P., & Eiland, M. (2009). Why can't Johnny remember the basic facts. *Developmental Disabilities Research Reviews, 15*, 69-79.

Berch, D. B., & Mazzocco, M. M. M. (Eds.). (2007). Why is math so hard for some children? *The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

use of a verbal test, where questions are read aloud and verbal responses are given by the students. However, this may need to be completed on an individual basis and it was not possible to administer a verbal test in this study due to time constraints.

Students with MLD typically demonstrate difficulties learning arithmetic combinations such as multiplication, which is a necessary skill for more advanced mathematics such as algebra. Teachers must spend time using effective instructional approaches that improve student performance. Researchers should investigate new ways of teaching multiplication facts in the Arab world. Both picture-story method and CCC strategy were socially valid, low-cost, efficient, and easy-to-use ways to improve students' multiplication skills. Teachers cannot simply ask students with MLD to memorize multiplication facts. Rote memorization had previously been unsuccessful in solving basic multiplication facts with students with MLD due to their memory deficit. Thus, it is time to investigate and implement new instructions (e.g., picture-story method and CCC strategy) that ensure high rates of active student engagement, effective use of multisensory and procedural approach in learning, high levels of success to promote mastery, and immediate feedback for correct and incorrect responses.

Finally, it is worth documenting that according to Jordanian Law (*20 in 2017*) (The Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities, 2017), students with MLD must participate and progress in the general education curriculum, and the expansion of inclusive educational programs for these students in Jordan, has resulted in a growing body of research examining strategies for supporting student math learning in general education classes. As the focus of teaching has shifted toward a more child centered approach, there is much discussion about how to differentiate both teaching and curriculum to suit the needs of different learners. This is even more pronounced when considering the teaching of students with MLD within the context of inclusive classrooms.

1997). Visual representations enable students to make connections between their own experience and mathematical concepts, and therefore gain insight into these abstract mathematical ideas (Flevares & Perry, 2001).

*The effect of using CCC strategy in students' with MLD math multiplication achievement.* The results of this study indicate the effectiveness of the CCC strategy in improving students with MLD math multiplication skills. The CCC procedure improved correct rate and decreased errors. These findings replicate the work of other researchers in math facts (Ozaki et al., 1996; Skinner et al., 1997; Stading et al., 1995). CCC procedure allows the student to self-tutor and engage in error correction in a very straight forward and simple manner. Furthermore, CCC has been implemented with a large number of children and across a wide range of academic behavior (McLaughlin et al., 2004; Skinner et al., 1997). Fortunately, in spite of students with MLD working memory deficit, they can be taught specific strategies (e.g., CCC strategy) that may improve their math performance.

## Limitations, Future Research, and Recommendations

This study has limitations that should be considered. First, data were only collected from fifth-grade students with MLD; consequently, the generalizability of the findings to other grades is unknown. Second, the sample size was relatively small and came from private schools. In Jordan, the upper and upper middle class to a much greater extent send their children to private schools than families with lower income. In spite of educational reforms in the public school sector, private schools are still perceived better than public education. Thus, a replication of the study with a larger sample from public schools and across different grades would strengthen the conclusions.

Furthermore, researchers should conduct similar studies that investigate other math facts (e.g., addition, subtraction, and division) using the picture-story method and or CCC strategy. Another factor to consider is that a written test may fail to be a good indicator of multiplication recall as poor performance can be attributed to the variances in students with MLD reading and writing skills that required for answering the Multiplication Test. Further studies may overcome the reading/writing issues through the

inaccurate counting methods and encounter difficulties in memorizing tables by using rote memorization technique based which based on repetition.

The main purpose of this study was to investigate the effectiveness of the Fun Way Program, and the CCC strategy on mastering the basic multiplication facts for 5th grade students with MLD in Jordan. The results indicated that there were significant differences in terms of the performance on math Multiplication Test between students who used the Fun Way Program or CCC strategy compared to students who just remained in the traditional way of math instruction (Rote Memorization). Furthermore, the results indicated that students with MLD achieved the greatest increases in math multiplication performance when the Fun Way program was applied. In other words, students who received the Fun Way program did better than students who just used CCC strategy. The previous findings were confirmed in the follow up phase as well. The following sections of this discussion address: (a) the effects of using stories and visualized teaching in students' math multiplication achievement; (b) the use of CCC strategy in teaching students with MLD multiplication facts; and (c) the limitations, future research, and implications for this study.

*The effect of using stories and visualized teaching in students' math multiplication achievement.* Finding of this study indicated that the use of picture-story method was positively associated with students' with MLD achievement on the math Multiplication Test. It seems that this method release working memory capacity for students with MLD which allow them to tackle math multiplication facts more easily. This finding concurs with previous work showing that students with MLD exhibit improvements in their math multiplication skills when stories and visualized approach was used in teaching (Skarr et al. 2014; Liautaud & Rodriguez, 2013; Walker, 2000). Research has highlighted the importance of visual representations for both teachers and students in their teaching and learning of mathematics. The use of multiple representations in general is an important part of teachers' knowledge of mathematics and they can play an important role in the explanation of mathematical ideas. Also, external representations can highlight specific aspects of a mathematical concept (e.g. the array representation illustrating the commutative and distributive nature of multiplication), therefore supporting this process of explanation (Ainsworth, 1999). In addition, the ability to draw on multiple representations is an important aspect of students' mathematical understanding (Greeno & Hall,

66) = 8.47, $p > .05$. Planned contrasts revealed that using the Fun Way program or the CCC strategy significantly increased the multiplication achievement compared to just using the traditional way (Rote Memorization) of teaching multiplication to students with MLD, $t(66) = -10.37$, $p < .05$ (2-tailed), and that using the Fun Way program significantly increased multiplication achievement compared to using the CCC strategy, $t(66) = -5.24$, $p < .05$ (2-tailed). In addition, there was a significant linear trend, $F(2, 66) = 67.54$, $p < .001$, indicating that students who received the Fun Way program did better than students who received CCC strategy.

**Social Validity|:**

Evaluations of social validity focus on the satisfaction with the intervention's outcomes by those who use the intervention. The participants completed a four-item questionnaire in a yes/no format following the completion of the study. Specifically, the students were asked if they felt their multiplication skills improved during the intervention program. The researcher read to the participants each item on the student questionnaire and asked them to color in a happy face for ''yes'' or a frowning face for ''no.'' Results indicated that students involved in this study were satisfied with the tutoring procedures and assessment process. Approximately, 97% of the students believed that their multiplication skills improved because of the intervention programs. The teachers indicated that they liked the experience of teaching math multiplication and their students had increased their multiplication skills by the end of the intervention.

**Discussion:**

Not long ago, mathematics research was far behind reading research in terms of volume of research and quality of studies (Bryant et al. 2008). Over the past 10 years, however, progress has been made in studying the prevention and intervention of early mathematics failure (e.g., Abu-Hamour & Mattar, 2013; Bryant et al. 2008; Jordan et al. 2009). Research has demonstrated the effectiveness of systematic, explicit mathematics instruction (Fuchs et al. 2005; Gersten et al. 2009), and strategic instruction in mathematics (Woodward, 2006). As discussed earlier in the study, students with MLD in Jordan frequently find multiplication tasks to be a stumbling block in their mathematical progress. Many use inefficient and

## Groups' Comparisons

The study Test was administered to the students in the beginning of the study to determine their math multiplication skills. Although students in the three groups had varied means (M) and standard deviations (SD) on the Multiplication Test (in the Rote Memorization group, M = 9.22, SD = 3.52; for CCC group, M = 8.43, SD = 3.92; for Fun Way group, M = 8.91, SD = 4.03), ANOVAs applied to Multiplication Test scores indicated that before intervention, scores for the three groups were comparable, F (2, 66) = .24. $p > .05$.

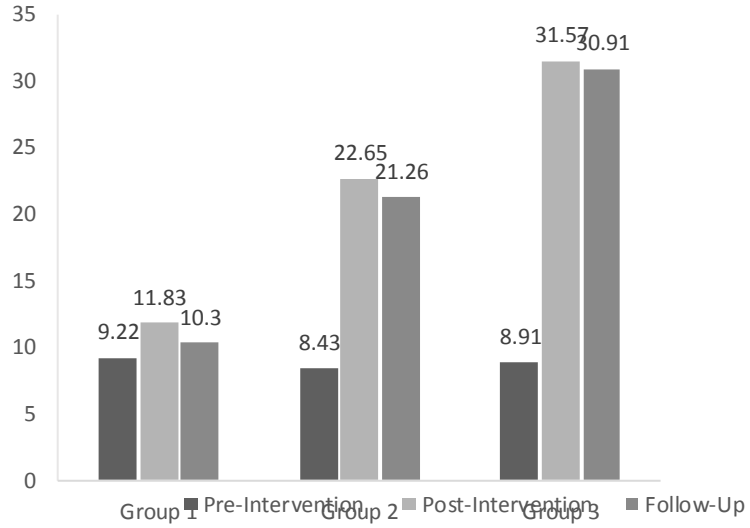



**Figure (2)** ***Mean performance on the study Test for the three groups across the three phases.***

To explore the group differences after applying the intervention, two planned comparisons were performed: one to test whether the control group was different to the two experimental groups, and one to investigate whether there were differences between the two experimental groups. All assumptions of performing one-way independent ANOVA were examined. No violations of normality and homogeneity of variance were detected. The variances were equal for the experimental groups and control group, *F*(2,

consistency of testing administration across the different phases of the study, the researcher and the teachers read from scripts and used timers. The researcher scored all tests twice and entered the data into an Excel spreadsheet. In terms of data entry reliability, all of the Excel data (100%) were checked against the paper scores and all discrepancies were resolved by examining the original protocols. In order to respond to the research questions, all data were entered into the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). In terms of statistical analyses, descriptive statistics and one-way independent Analysis of Variance (ANOVA) were used to investigate the study's hypotheses.

## Results

Descriptive statistics of the study test scores are reported in Table 1 for the three groups of the study. These scores represent both pre- and post-intervention, and follow-up phases. The descriptive results indicated that the achievement of the Fun Way and CCC groups were greater than that of the control group (Rote Memorization) by the end of the intervention and in the follow-up phase. The visual representation of Table 1 is presented in Figure 2 as well.

**Table (1)** ***Means and standard deviations of the study test across the three phases.***

| | **Group 1** | | **Group 2** | | **Group 3** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| **Pre-Intervention** | 9.22 | 3.52 | 8.43 | 3.92 | 8.91 | 4.03 |
| **Post-Intervention** | 11.83 | 3.14 | 22.65 | 7.05 | 31.57 | 6.33 |
| **Follow-Up** | 10.30 | 3.49 | 21.26 | 7.10 | 30.91 | 5.58 |

*Note.* n= 23 for each group, Group 1= Rote Memorization (Traditional), Group 2= CCC strategy, Group 3= Fun Way, M= Mean, SD= Standard Deviation.

story line before it is read. Ask students questions that are pertinent to the story. When the story is finally introduced, students will be more likely to remember the story because it will fit into something that they have discussed and experienced; b) tell the story to the students while they look at the picture in the text. Or, if working one-on-one, read the story together and then spend some time talking about the picture. This reinforces the story-number connection; c) ask a student to read the story out loud in the text; d) ask another student to read the caption located underneath the picture; e) write the fact on the board or a piece of paper and remind the students to look at the numbers of the fact and remember the story. Point out the similarities. For example: "Don't these two eights look like snowmen? And remember how cold they are and that the sticks are for the fire. 'Sticks are for' sounds like 64."; e) ask the students to tell the story in their own words; and f) use additional learning activities (e.g., students make their own book with the story illustrations and the facts).

*Copy, cover, and compare*. Each session, the students were given a CCC sheet, which contained 10 multiplication facts and was allowed to complete the sheet. After completing the CCC sheet (McLaughlin & Skinner, 1996; Stading et al., 1996), the students were given a probe sheet of 48 problems and timed for six minutes by the teacher. The teacher recorded the corrects and errors made by the student during the timing. After each probe sheet was completed, the student would briefly review any errors with the teacher and plan what math materials she needed to complete in the next class day. The child also received praise for increased performance and for working hard.

*Treatment integrity and Reliabilities.* Treatment integrity checklists were used to measure the extent to which the teachers implemented the intervention correctly. These checklists were based on the critical components of the selected intervention. Each step on the checklist was scored as *completed* or *not completed*, and the percentage of steps completed accurately was determined. A total of 50% of the 36 teaching sessions were randomly selected to examine the fidelity of the intervention. While the teacher implemented the intervention, an observer independently and simultaneously conducted treatment integrity assessments. The average interobserver reliability was 99% (range 98–100%). In addition, the team of this study had weekly updates and discussions to address the crucial points in the delivery of the intervention and provide feedback. To ensure

the participants. To be included in the final data analysis, participants were required to attend at least 30 of the 36 scheduled practice sessions, complete all the tests, and have written parental consent.

## Test Instrument

Basic multiplication fact recall was measured by the number of multiplication facts answered correctly in a multiplication test completed in six minutes. The multiplication pre-test contained 48 horizontally presented multiplication questions randomly chosen from the 0 to 9 times tables. The post-test and follow-up test were generated by randomly re-ordering the questions used in the pre-test.

## Procedures

Students in the control condition (group one) used the traditional way of teaching multiplication in Jordan, which relies heavily on training the memory by repeating practice. Students in the second group received CCC strategy instruction. Students in the third group received Fun Way program. Students in the three conditions completed one pretest session, a post-tests session, three days after the training ended, and a follow up test that was conducted approximately three weeks after the completion of the program. The time between pre-test and post-test was 12 weeks for each of the groups.

## Direct Fact Multiplication Instructions

The following interventions were provided during the study:

*The Times Tables the Fun Way Program/the picture-story method*. This method was adapted from the work of Liautaud and Rodriguez (2013). This method was built on the fact that using a picture and story to illustrate the number characters gives students a visual clue. Once the stories are learned, students associate the numbers with the story which triggers the answer to the multiplication facts. In this method, students are learning the stories by using the following steps: a) stimulate interest in the story by discussing the

## Participants

A total convenient sample of 69 fifth-grade students with MLD participated in the study. Of the total sample, 39 were male and 30 female. These students were enrolled in 2016/2017 academic year. Participants were drawn from two private coeducational primary schools at Amman-Jordan. These schools accepted to collaborate with the researcher of this article for the sake of getting the results of this research and use the most effective program with their students. The Rote Memorization group consisted of 23 students (12 male and 11 female) with an age range of 125-137 months (averaging 129.47 months). The CCC strategy instruction group consisted of 23 students (14 male and 9 female) with an age range of 124-138 months (averaging 128.48 months). The Fun Way program group consisted of 23 students (13 male and 10 female) with an age range of 125-137 months (averaging 128.69 months).

Across the two schools, curricular goals and objectives, materials and reading instruction methods were similar (e.g., Arabic numeral are used for teaching math). Students participated in a 40-minute multiplication lessons three times a week for approximately three months. For the purpose of this study, students who struggle with math were identified and nominated by their teachers to be participants in this study. Then, the study author diagnosis all participants using the Arabic Version of Woodcock-Johnson Tests (Schrank, Mather, & McGrew, 2014) to make eligibility decisions. In addition, for the purpose of this study, a math GPA of 66 and below was used as a cutoff point to include students with MLD in the study, and the pretest assessments supported the nominations.

After controlling gender and age, all participants were selected randomly to the groups and consent forms were sent to parents seeking their permission for participation. Parents who agreed to let their children participate in the study were requested to complete a short questionnaire that addressed the inclusion criteria of this study. The participants were selected from a larger set of students (285) who were assessed to meet the requirements for inclusion in the study: intelligence within the average range, native speakers of Arabic and fluency in English, and no sensory impairments. Two special education teachers (these teachers have a degree in special education and diploma in learning disabilities), both with instructional experience and trained in the intervention methodology, worked closely with the author to implement the intervention programs to

## Study Purposes

The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the Fun Way Program and CCC strategy on mastering the basic multiplication facts for 5th grade students with MLD. On the other hand, students in the control group used the traditional way of math instruction, which relies heavily on the rote memorization of teaching basic multiplication facts. Two main hypotheses were examined. First, there will be a significant difference in terms of the performance on math multiplication achievement test between students who used the Fun Way Program or CCC strategy compared to students who just remained in the traditional way of math instruction (rote memorization). Second, to be a truly useful strategy or program, the facts learned had to be retained after the completion of the intervention. Therefore, this study examined whether or not the change in multiplication recall endures over time.

## Method

This study uses a quasi-experimental, pre-test/post-test design as shown in Figure 1. Groups were randomly assigned to the instructional approaches: Group 1) Rote memorization, Group 2) CCC strategy, and Group 3) Fun Way program.

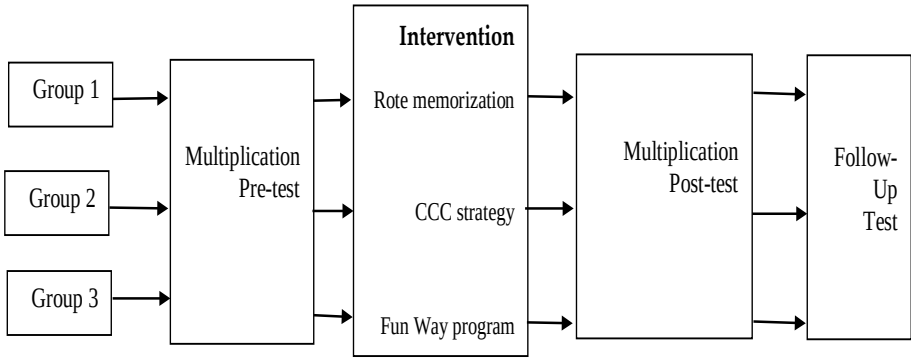



*Figure 1.* Research design incorporating pre-test, intervention, post-test, and follow-up test.

computation and/or application problems that they require special education services (Geary, 2004). Similarly, recent research in Jordan indicates that 23.5% of students were identified as having MD (Abu-Hamour & Al Hmouz, 2016). This finding suggests that the prevalence rate for MD is close to the rates also found in English-speaking Western countries. Furthermore, researchers in Jordan have stated in numerous reports and articles that the Jordanian educational system is in need of effective strategies and programs to provide students with MD with an appropriate intervention (Abu-Hamour, 2013; Abu-Hamour & Al Hmouz, 2014; Abu-Hamour & Mattar, 2013). Unfortunately, researchers' observation indicates that teachers of students with MD in Jordan are still using rote memorization method as a sole method to teach multiplication facts.

Regrettably, if basic multiplication facts are not acquired during the primary school years, it is highly unlikely they will be practiced in a structured manner in secondary school (Steel & Funnell, 2001). Basic fact retrieval remains one of the most important components in the primary-level mathematics curriculum because it is foundational for development of subsequent mathematics skills; lacking fluency in basic computation can place students at risk of further mathematics difficulties (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Children should master all 100 multiplication facts (0-9 times 0-9) by the end of third grade or early fourth grade (Polya, 2002). If children fail to obtain mastery of these facts, they will likely have difficulty with more complex math skills, which could result in cumulative failure. Students' failure to meet math benchmarks for their respective grade levels is a continuing cause of great concern of parents, teachers, and school policy makers (Stein, Kinder, Silbert, & Carnine, 2006).

Given the difficulties experienced by many students with MLD in Jordan, and the lack of effective strategies and methods to teach them; it is a necessity to incorporate instructional practices that are both effective and efficient for helping these students in Arab countries. The Fun Way Program and the CCC strategy that have been used in English speaking countries effectively, should be investigated for Arabic speaking countries. To the best of the author's knowledge, no studies had investigated the use of the Fun Way program or CCC strategy in teaching multiplication facts in Jordan previously.

control class learned the facts conventionally with repetition and timed tests. The pre-test scores of both groups were not significantly different, however, the post-test scores were up to 24% higher in the picture and story group. Also noteworthy was the degree of change or improvement from pre-test to post-test score. Results showed up to 59% more improvement with the times tables the Fun Way program. Similar promising findings were documented when using the curriculum Memorize in Minutes by Alan Walker (Walker, 2000) in teaching fourth-grade students the multiplication facts (3s through 9s) over a period of 22 sessions of 30 minutes each (Mahler, 2011).

## Copy, Cover, and Compare Strategy

CCC strategy requires the student to look at the fact, write the fact while saying each part aloud or silently, cover the fact, write it again from memory, and finally compare the written fact to see if it was written correctly. If the math fact was incorrect, an error correction procedure and error drill is typically implemented (Bley & Thornton, 2001; McLaughlin & Skinner, 1996; Skinner et al., 1997). This procedure allows the student to self-tutor and engage in error correction in a very straight forward and simple manner. CCC strategy has been implemented with a large number of children and across a wide range of academic behavior (McLaughlin, Weber, & Barretto, 2004). The efficacy for spelling has been impressive (Abu-Hamour, 2013; Hubbert, Weber, & McLaughlin, 2000), and mathematics (Bley & Thornton, 2001; Skinner, Bamberg, Smith, & Powell, 1993; Stading, Williams, & McLaughlin, 1995).

## Significance and Context of the Study

In the absence of intensive instruction and intervention, students with MLD and difficulties lag significantly behind their peers (Abu-Hamour, 2017; Abu-Hamour & Mattar, 2013; Jitendra et al., 2013; Sayeski & Paulsen, 2010). Conservative international estimates indicate that 25% of students struggle with mathematics knowledge and application skills in general education classrooms, indicating the presence of mathematics difficulty (Mazzocco, 2007). Additionally, 5% to 8% of all school age students have such significant deficits that impact their ability to solve

Teachers need to implement instruction that ensures high rates of active student engagement, high levels of success to promote mastery, and immediate feedback for correct and incorrect responses (Keel, Dangel, & Owens, 1999). Furthermore, researchers (e.g., Steel & Funnell, 2001) believe that the development of multiplication recall is in part related to the frequency with which problems and opportunities for repeated practice are provided. However, it is not simply repetition that leads to improved performance. The structure of the practice needs to overcome plateaus in performance (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993). Studies (e.g., Harrison & Van Dervender, 1992; Kroesbergen & Van Luit, 2003; Williams, 2000; Wilson & Robinson, 1997) have shown that multiplication programs aimed at improving the recall of basic multiplication facts have been successful with students of varying skill levels.

There are, however, a number of research-based approaches to build math multiplication fact fluency in struggling learners. They include Copy, Cover, and Compare (CCC) (Skinner, McLaughlin, & Logan, 1997), Picture-Story Method (Liautaud & Rodriguez, 2013), and many other interventions (e.g., Racetracks: Beveridge, Weber, Derby, & McLaughlin, 2005; Flash Cards: Skarr et al, 2014). Because more research has focused on Racetracks and Flash Cards methods for teaching multiplication facts, this study placed a greater emphasis on Picture-Story Method and CCC Strategy.

## Picture-Story Method

In this approach a story or language based method is facilitated in teaching multiplication facts for students who previously had difficulty with the memorization of those facts. In this line of research, the Fun Way program (Liautaud & Rodriguez, 2013) for teaching times tables was identified during review of the available literature. This program was developed based on a picture-story method. It was structured based on the concept that "using a picture and story to illustrate the number characters gives students a visual clue". Once the stories are learned, students associate the numbers with the story which triggers the answer to the fact. According to the program's manual, a study involving 756 students, 18 schools, and 36 teachers showed that post-test scores were significantly higher for the times tables-the Fun Way group. Each school was assigned an experimental third grade class in which students learned the multiplication facts with the aid of the pictures and stories presented in the program. At the same time, the

the fourth grade level because knowledge of basic multiplication facts are needed to solve other math problems such as fractions, division, and multiple digit multiplication. Woodward (2006) also indicated that automaticity with math facts is important to mathematical success and achievement over time.

Prior to engaging students in any program for improving the recall of basic multiplication facts, their current level of proficiency needs to be established. Levels of proficiency can be identified by giving students a pre-test of their mathematics facts (usually written), and asking students to complete as many questions as they can in a set amount of time (e.g., 2 minutes) (Abu-Hamour & Mattar, 2013). Proficiency is then scored as the number of questions answered correctly on the pre-test. When answers are predominantly recalled from memory, the student should be able to answer approximately 40 basic mathematics questions correctly in one minute (Howell & Nolet, 2000). To measure the effectiveness of the program, a test similar to the pre-test can be administered at the completion of the program, and in the follow-up stage.

**Intervention Strategies and Programs**

Rote learning is a memorization technique based on repetition. The idea is that one will be able to quickly recall the meaning of the material the more one repeats it. In the research review on basic fact intervention for students who were identified with MLD, many involved rote memorization of basic facts (Christensen & Gerber, 1990; Okolo, 1992). These earlier works overwhelmingly supported the use of extensive practice as an approach to promoting improvement in retrieval of basic facts. However, the positive intervention effects have been limited to addition facts only and not multiplication facts (Powell, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009). Unfortunately, recent practice in Jordan document that practitioners are still widely used rote memorization to teach students with MLD multiplication facts. Memorizing numbers is not only difficult, but sometimes impossible for students with MLD in Jordan. Unfortunately, in most cases, no amount of drill and practice will achieve the desired results. Some of the alternatives to rote learning include meaningful learning, associative learning, and active learning (Abu-Hamour & Al Hmouz, 2014).

## Cognitive Abilities and Multiplication Facts

Memorizing and understanding basic multiplication facts is essential to a student's continued growth in math. Proper training and repetitive practice must occur to ensure a student's success in building fluency and automaticity with math facts. According to Baroody, Bajwa and Eiland (2009), instant recall of basic math facts involves learning the facts in a constructive and meaningful manner. They concluded one should be able to make connections between the math expression and its response. In fact, Caron (2007) affirmed that when automaticity is developed with math facts, it frees up working memory, allowing students to perform more advanced problem solving tasks. The researcher further stated that students need to have a deeper knowledge and comprehension of the multiplication process so they can determine when, where, and how to utilize the facts. Baroody et al. (2009) supported Caron's claim that memorizing basic facts is imperative for future success with advanced math courses. Students are not taught basic math facts and are not given the opportunity to practice repeatedly over a long period of time; therefore, they may face obstacles when it comes to building fluency and automaticity. Caron (2009) acknowledged that students who fail to memorize basic math facts for several years may begin to avoid the task altogether. Over time, this may cause students to develop an anxiety towards the math concept, which could negatively affect and decrease their working memory (Ashcroft & Kirk, 2001). Woodward (2006) also suggested that students might experience a cognitive overload if they are not able to mentally retrieve multiplication facts quickly and accurately. Both Baroody et al. (2009) and Caron (2007) concluded that fluency and memorization of math facts are developed through meaningful long-term engagements with number sense.

Once accuracy is well established, the use of an explicit timing component can increase accuracy and can ultimately facilitate production of automatic responses (Rhymer, Henington, Skinner, & Looby, 1999). In developing fluency and automaticity, accuracy must be adequately developed before automaticity becomes the goal (Kelley, 2008). Crawford (2009) defined automaticity as the ability to quickly and accurately answer basic math facts without consciously thinking about them. According to Crawford (2009) students need continued practice to develop fluency, which over time leads to an achievement of automaticity. The researcher suggested as well that multiplication facts become a priority to memorize starting at

of available instructional time to the remediation of mathematics deficiencies. However, even with a substantial portion of their academic time devoted to mathematics, students with MLD experience persistent problems related to learning and applying mathematics. They usually perform basic addition facts only as well as third graders without disabilities, show growth patterns in mathematics of only 1 year for every 2 or more years of school, demonstrate proficiency levels equivalent to only fifth or sixth grade, demonstrate difficulties with word problem–solving skills, and show limited proficiency on tests of minimum competency (Mayrowetz, 2009).

Before a student can master difficult mathematical concepts, it is important to be able to solve basic mathematical problems. Multiplication facts are a fundamental part of the primary math curriculum. It has been shown through research that students with learning disabilities often use counting strategies (e.g., finger counting and touch math) to solve basic mathematical problems (Ozaki, Williams, & McLaughlin, 1996). Students with MLD frequently find multiplication tasks to be a stumbling block in their mathematical progress. Many use inefficient and inaccurate counting methods and encounter difficulties in memorizing times tables (Geary, 2004; Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001). In mathematics education today, the emphasis is on developing children's understanding through exploration and discovery (Elkins, 2002; van Kraayenoord & Elkins, 2004). Use of concrete materials, pictures, diagrams, and discussion increases students' familiarity with the process of multiplication and assists in their observation of regularities and patterns. For example, to learn the basic multiplication facts contained within the 0 to 9 times tables, over 100 multiplication combinations need to be mastered. Understanding commutativity–that the order of the two numbers does not affect their product (e.g., 7 x 5 = 5 x 7) – reduces the combinations by about half. Understanding the principles of multiplication by zero, by one and by two (which is the same as doubling the number), further reduces the number of combinations to learn to a manageable 28 (Kilpatrick et al., 2001; Swan & Sparrow, 2000).

Approximately 10 % of all school-aged students have mathematics difficulties (MD; Berch & Mazzocco, 2007; Geary et al. 2007), and 5–7 % have mathematics learning disabilities (MLD; Geary, 2011). MLD is defined as a "… specific learning disability affecting the normal acquisition of arithmetic skills" (von Aster & Shalev, 2007). MLD, which is primarily a cognitive disorder, is considered a clinical diagnosis when a child's mathematics achievement is "substantially" below what would normally be expected, given the child's intelligence and educational opportunities (Mabbott & Bisanz, 2008). While problems in mathematics can be predicted as early as age 4 or 5 (Geary, Hamson, & Hoard, 2000), a full math disability may be clearly diagnosed by third grade (Fuchs et al. 2009). In most cases, MLD can include difficulties with spatial orientation, sequencing, and abstract concepts such as time and direction. In some individuals, a math disability may be linked to a concomitant reading disability, but in others math disabilities are more closely related to problems of working memory and problem solving (Swanson, Jerman, & Zheng, 2008).

Students with MLD often struggle with early number concepts that are foundational to the acquisition of more advanced mathematics (Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi, 2004; Geary, 2011; Jordan, Kaplan, Ramineni, & Locuniak, 2009; National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008). For example, students with learning disabilities may experience persistent deficits in the performance of skills related to number combinations (Geary 2011; Gersten et al. 2009), which negatively affects the acquisition of the skills needed to solve whole number computations and word problems (Fuchs et al. 2005). Because proficiency in multiplication is a prerequisite for instruction in rational numbers (e.g., fractions, ratios, and proportions) and pre-algebra (Woodward, 2006), mastery of this foundational skill is fundamental. However, without effective intervention, chronically low scores on mathematics assessments suggest that many students with MLD will continue to display poor mathematical achievement across time (National Assessment of Education Progress [NAEP], 2013).

Mathematics is a subject that students with MLD will encounter throughout their academic and daily life experiences. Special education teachers have reported that two out of every three students with disabilities experience mathematics problems (Riccomini & Witzel, 2010). Carpenter (1985) found that special education classrooms devote as much as one third

# تحسين الحقائق الأساسية لتعلم جداول الضرب

# لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات

**بشير أبو حمّور**

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية للبحث في فعَّالية برنامج الطريقة الممتعة، واستراتيجية النسخ والتغطية والمقارنة (CCC) على إتقان حقائق جداول الضرب الأساسية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من 69 طالباً وطالبة في الصف الخامس الأساسي. حيث يقدم البحث الحالي دراسة مقارنة لثلاث مجموعات: مجموعة استراتيجية CCC، ومجموعة برنامج الطريقة الممتعة، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية لتدريس حقائق الضرب (الحفظ التلقيني). وتم تنفيذ برامج التدخل العلاجية السابقة لمدة 12 أسبوعًا، وقد أظهرت الدراسة أن كلاً من برنامج الطريقة الممتعة واستراتيجية CCC كان لهما نتائج أفضل على أداء الطلبة مقارنة بطريقة الحفظ التلقيني. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات قد حققوا التحسن الأفضل في أدائهم على حقائق الضرب عندما طُبقَ عليهم برنامج الطريقة الممتعة.

**الكلمات الدالة:** صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات، برنامج الطريقة الممتعة، استراتيجية النسخ والتغطية والمقارنة، الحفظ التلقيني، التربية الخاصة في الأردن.

# Improving Basic Multiplication Fact Recall for Students with Mathematics Learning Disabilities

**Bashir Abu-Hamour***

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the Fun Way program, and the Copy, Cover, and Compare (CCC) strategy on mastering the basic multiplication facts/times tables for students with MLD in Jordan. A total sample of 69 5th grade students participated in the study. This study presents a comparison study of three groups: the CCC strategy group, the Fun Way program group, and a control group that used the traditional way of teaching multiplication facts (Rote Memorization). The intervention was implemented for 12 weeks. The findings indicated that both Fun Way program and CCC strategy had better results compared to Rote Memorization on students' performances. In addition, students with MLD achieved the greatest increases in math multiplication performance when the Fun Way program was applied.

**Keywords:** Mathematics Learning Disabilities; Fun Way program; Copy, Cover, and Compare strategy; Rote Memorization; Special Education in Jordan.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2018/3/28م. تاريخ قبول البحث: 2018/9/24م.

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمة، 2019م.**

Pifer, E. (2015). Cynthia Ozick: Invention and orthodoxy. In C. Rainwater & W. J. Scheick (Eds.), Contemporary American women writers: Narrative strategies. Kentucky: Kentucky University Press.

Powers, P. K. (1995). Disruptive memories: Cynthia Ozick, assimilation and the invented past. MELUS, 20 (3), pp. 79-97.

Sivan, M. (2009). Belonging too well: portraits of identity in Cynthia Ozick's fiction. New York: State University of New York Press.

Walden, D. (1987). The World of Cynthia Ozick. Special Issue of Studies in American Jewish Literature 6, pp. 1-4.

**References**:

Brown, R. (1976). Review of bloodshed and three novellas. New Republic, 174, pp. 30-31.

Fishman, S. B. (1991). American Jewish fiction turns inward 1960-1990. American Jewish Yearbook, 91, New York: The American Jewish Committee, pp. 35–69

Franco, D. J. (2012). Race, Rights and Recognition: Jewish American Literature since 1969. Ithaca: Cornell University Press.

Freedman, J.(2009). Klezmer America: Jewishness, Ethnicity, Modernity. Columbia: Columbia University Press..

Friedman, L. S. (1991). Understanding Cynthia Ozick. London: University of South Carolina Press.

Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), Colonial discourse and postcolonial theory: A reader (pp. 222-237). London: Harvester Wheatsheaf.

Joyce, J. (1986). Ulysses (The Gabler Ed.). New York: Vintage Books.

Kielsky, V. E. (1985). Inevitable Exiles: Cynthia Ozick's View of the Precariousness of Jewish Existence in a Gentile World. Doctoral Dissertation. Arizona: Arizona State University.

Koltum-Fromm, K.(2010). Material Culture and Jewish Thoughts in America. Indiana: Indiana University Press.

Malcolm, C. A. (1997). Compromise and cultural identity: British and American perspectives in Anita Brookner's Providence and Cynthia Ozick's Virility. English Studies, 78 (5), pp. 459-471.

O'Brien, T. (1998). How to tell a true war story. in Paula G. et al (Eds.), Postmodern American fiction: A Norton anthology (pp. 174-183). New York: W. W. Norton.

Ozick, C. (1995). Bloodshed and Three Novellas. New York: Syracuse University Press.

Parrish, T. L. (2001). Creations covenant: The art of Cynthia Ozick. Texas Studies in Literature and Language, 43 (4), pp. 459-471.

this in order to escape the stigma surrounding Judaism, as well as his troubled past. Morris did the same because he wanted a better life. Yet Lushinski found career success and happiness as an impersonator, while Morris found only shame and regret. Yet, however happy or unhappy their present might be, and however hard they try, their past identities will continue to haunt and burden their present lives. Alexander Malcolm beautifully puts it: "The past, whatever its form, returns to influence the present" (460).

but he is estranged from it. Unable to celebrate its rituals and culture, he must be part of the "white world," but without a white man's privileges.

Although it seems as though his position is a benefit to him and a credit to his people, Morris is not really held in high regard. He cannot cloak himself in his new identity as Lushinksi has done, because of his skin color. Despite his education, he is still considered inferior. He is merely a servant to people, like Lushinski and the Prime Minister, and cannot hope to be more. He moves in their circles, but does not share their lifestyle and mobility. This is seen especially, when he comes to America where he faces overt racial prejudice and sees the poverty and segregation that African Americans face. He identifies with their inability to pursue their cultural heritage. And so he considers himself "in exile among the kidnapped . . . lost to language and faith" (21). In this respect, both Morris and Lushinski cannot fully abandon their pasts. Both seem to be victimized by the state of loss, homelessness and belonging nowhere. Vera E. Kielsky (1985) labels both men as "preposterous, wretched exiles lacking a sense of purpose, unable to forget their pasts and integrate in the present" (52-53). To better understand Lushinski, readers have to set him against the backdrop of his African assistant. Kielsky stresses that

> [w]ithout Ngambe as a counterpart, the portrait of Lushinski would be less convincing, one dimensional. Only the juxtaposition of Lushinski, the Jewish mercenary and Ngambe, the African idealist, puts Cynthia Ozick in the position to illuminate the bitterness and mournfulness of assimilation as a mutual basis between their very dissimilar experiences. (57)

Readers cannot fully comprehend the complexities of Lushinski's identity unless he is juxtaposed with the truly African Morris Ngambe.

In conclusion, identity is a concern for both Lushinski and his African assistant, Morris Ngambe. Both are detached from their original background, and try to feign another new identity. Unlike Lushinksi, the separation from his people pains Morris. He yearns for the solidarity of the clan and the richness of their rituals and beliefs. Morris cherishes the memories of his childhood and is proud of his native culture. He seems to regret taking on the new position and identity, which have left him "alone, treading among traps, in jeopardy of ambush, without a female" (48). Both have left behind their native culture and adopted a new one. Lushinski did

role of a Jewish man. He believes that to be a Jewish man in his position might make him the target of racial prejudice, and cause him to slip in the estimation of the elite.

In his insightful article, Peter Kerry Powers (1995) shows that "Ozick's stories are largely populated by people without a past, who are brought into contact, however briefly, with embodiments of Jewish history and memory" (58). Probably Lushinski's continual denial and rejection of his identity as a Jew renders him, in his own conception, pastless and rootless. He consistently and persistently puts tremendous efforts to escape and forget the personal suffering he endured in his past, because he is a Jew. "[He] wants everything that [he] is not, because of what [he] is" (37). We gather together through his romantic lies about growing up in the woods (31), being a carpenter in Russia (43). . .etc, that he is trying to hide the difficult, degrading struggle that led him to become a diplomat.

Because his lies are so believable, readers assume that his childhood and adolescence were so hard to bear that he does not want to speak of or remember it. Lushinki's descriptions of his fairy-tale family, a perfect blonde, blue-eyed, Aryan couple, lead us to assume that his skin color and features made him a target of prejudice, particularly by the Nazis. And so, Lushinski wants to forget that he was at one time, a dark-haired, brown-eyed Jew who may have been tortured because of his race. He claims that he has killed a man, but never reveals the situation or identity of the man who was murdered. Becoming an African diplomat has allowed Lushinski to "[make] himself over. . . [and make] himself up"(28). And so he convinces himself that he can be anything he or anyone else wants him to be.

Similarly, identity is a concern for Lushinski's assistant, Morris Ngambe who is removed from his African culture and heritage. However, his situation, as a man removed from his birth-rights is quite different from Lushinski's. As a member of an African tribe, he was held in high regard, as a child. He was the son of a wealthy chief and his mother is considered a deity. He was called a "prime soul-born of-prime soul" (19). His family's wealth and prestige allowed him to receive good education and become a success in the "white world." He is an aid to a diplomat. This position has taken him far from the "clan life" of his ancestors and has made him "[invest] himself with a chatter, not his own"(21). Africa is still dear to him,

talent for persuasion, he tries to elude a difficult heritage and is able to pursue a prosperous future. However, this seems to undermine and, to use Freedman's words, "corrupt" his identity as a Jew. His claim and conviction that he is African makes his original identity an impure and unclean one. Jonathan Freedman (2009) argues that the Jewish identity "stresses the need for purity, consistency, limits, boundaries in defining what is and what is not Jewish. This is of course one impulse in Judaism as a religious practice itself, one in which the delineation of clean and the unclean, the pure and the corrupt, is central, definitional" (35).

Moreover, Sivan observes that "[in] a bid for normalcy, according to standards preexistent in the mainstream, members of minority groups change names, and dress, compromise religious observance, and intermarry with other ethnic groups, contributing to a deconstruction of originary distinctiveness" (1). Lushinski, the Jewish minority member has not only tried to change or compromise, but has tried to completely abandon his Jewish heritage, in which he has failed. This has rendered his life a precarious one in which he fluctuates between the true and the new identity. Lushinski, therefore, seems to fit well into a type of character that Daniel Walden (1987) calls "a between person" (3). He has patterned and fashioned his life as an impersonator. He continually adopts different facades in order to gain an advantage in every situation which he finds himself in. He feigns loyalty and cultural patronage to anyone (more specifically any country) that will offer him a position that generates respect and wealth. Thus he is called a "P.M." (a paid mouthpiece) and a "mercenary."

Lushinski has based his life on assuming false identities and on trying to escape his race and nightmarish history (both personal and cultural). It has become a nightmare from which he tries to awake to a more beautiful and sweet present. This reminds readers of Stephen Dedalus's famous quote in Episode Two in James Joyce's Ulysses, "History, Stephen said, is a nightmare from which I am trying to awake" (28). Similarly, Lushinski reveals what he thinks of history when he replies to Lulu's statement that she hates history by telling her that it is inescapable; he tells Lulu, "Poor Lulu, some of it got stuck on you and it won't come off—" (39). Although he does not try to hide the fact that he is a Pole who has been adopted by another country, Lushinski does all he can to hide the fact that he is Jewish. He lives in constant fear that his race will be exposed. He not only fears that other people will label him as a Jew, but also that he will be forced to accept the

and cultural heritage. They choose roles which will place them in high social regard and economic standing, as well as separate them from their past. Especially for Lushinski, impersonation is his business, and personal occupation. It is through impersonation that Lushinski manages to achieve his chief concern and goal, people's respect. The regard in which he is held is very important to him. He craves admiration as a speaker, story teller, diplomat and patriot. Essentially, he needs for people to believe in him, so that he can believe in himself.

Stuart Hall (1994) investigates the views and conceptions of identity, particularly cultural identity. Hall argues that one important meaning of identity lies in the strong interconnectedness between the past and the future, and that history plays an important role in creating a state of "constant transformation" to one's identity. He puts it,

> Cultural identity . . . is a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But, like everything which is historical, they undergo constant transformation. (225)

Identity is a concern for both Lushinski and Morris. Each is removed from his culture and past by education and social achievements. Their original identities undergo noticeable transformation in an attempt to assimilate into the new ones. They differ in their feelings concerning their being separated from their native culture and their ability to mask themselves within their new identities. Thus it seems that the intention of A Mercenary is to examine the individual's struggle to redefine himself, its origins, development and consequences.

Miriam Sivan (2009) reveals that Cynthia Ozick, like many American Jewish writers, follows the dominant trend in American Jewish fiction that it "has been always characterized by this tension of assimilation and retention" (1). In this light, Lushinksi's attempt at assimilation into the new created African identity is not smooth; rather, it is a precarious and fragile one. In his endeavor to assimilate, Lushinski depends upon the conviction of others that he is a well-mannered, educated, respectable African (in patriotism, if not in blood) gentleman. He strives to maintain this false identity by concealing the fact that he is a Jew. Because of his manners, bearing, and

who ultimately reveals to Lushinski that everyone knows or presumes he is an imposter. And, it is Morris who calls Lushinski a mercenary, not outwardly but through a letter. "Here is a man who wishes to annihilate a society and its culture but he is captivated by its cult. For its cult he will bleed himself" (51).

Morris also relies upon language. His language, as does Lushinski's at times, transforms New York into a deadly jungle, more deadly than his native land: "a wilderness, a jungle" (23). The only difference between Morris and Lushinski is the perception that the reader has about Morris. The reader feels that he is telling the truth, quite possibly because Morris attacks America's lifestyle and its nationalism. "Our notion of nationhood is different, it has nothing political attached to it; it is for the dear land itself, the customs, the rites, the cousins, the sense of family. A sense of family gives one a more sublime concept: one is readier to think of the Human Family" (33).

Morris reveals Lushinski as an imposter, as a story teller. Lushinski's stories bother Morris, and he even wishes Lushinski's falseness would be discovered. Lushinski says, "Sometimes it's better where you aren't than where you are. Morris wished the Prime Minister had heard this; surely he would have trusted Lushinski less" (44). Again, this makes Morris's character believable. His opposition to Lushinski and in turn to American diplomacy touches many American citizens' views and the very concept of the "dirty politician." Lushinski argues, "People who deal in diplomacy attach too much importance to being believed. A quality of lies is a much more sensible method" (47).

It is ironic that Lushinski stresses the "importance of being believed" and argues against fabrication and fiction, a fiction his whole life centers around. It is a comedy, continuously bringing up laughter and comparing Lushinski to a comedian. "He was becoming a comic artist" (42). However, Lushinski can be viewed as a tragic figure who is unwilling to accept the past and lives in an imaginary, fictional present. He does not live nobly but uses his position to do as he pleases. He even manages to escape the jungle that Morris struggles to survive in. Lushinski stresses that "It may be that every man needs to impersonate what he first must kill" (51).

Ozick's novella is obviously a story about impersonation. The impersonators in this narrative are the people who present themselves in a false manner before esteemed company, which subverts their racial identity

with "the voice of a believer," "I am an African" (41). This leads the reader to question Lushinski's sincerity in calling himself an African. He is undoubtedly not an African but does he truly believe he is? Have his stories convinced him? How far can his fabricated identity endure? Cheryl Alexander Malcolm (1997), indirectly, answers the questions by referring to another work by Ozick, Virility, in which she believes that "identity which endures is inherited not created" (463).

Critic Ken Koltum-Fromm (2010) believes that Cynthia Ozick's characters "personify ideas and conflicts," and that "the material stuff of language is the central actor in a play about loyalty, betrayal, heritage and place" (276). As far as the language is concerned, readers notice that one aspect of Lushinski's rejection of his true identity manifests itself when he goes so far as to deny language to fellow Jewish people. He is fully aware that he feels no affiliation or intimacy with the other Jews, "Always he was cold to Jews. He never went among them" (41), and consequently, "No Jews invited him" (45). Without speaking, he continues to deny his relationship to Jewish culture. He speaks without using words to Lulu: "Without words he had told her when to say those words; she was obedient and restored him to fear" (41). This stance reveals how applicable to Lushinski are the concepts of loyalty to or betrayal of his Jewish heritage.

People have heard rumors that he is a mercenary, and in essence, he is a spiritual mercenary in his refute. He murders his heritage, his past, in turn for a new past. He murders that which governs over him, in turn for a new power, that of a diplomat for a country that he knows little about or cares little for. Lushinski is quite convinced that he is an African. He views his Africanness as an identity and not as a mask. However, by the end of the novella, the true African Morris Ngambe could uncover and unmask Lushinski, "Morris saw him as an impersonator. Morris uncovered him; then stabbed. Morris had called a transmuted, a transformed African. A man in love with his cell. A traitor. Perfidious. A fake. Morris had called him Jew" (51).

At times Morris is even confused by Lushinski's words. At listening to one of Lushinski's stories about his boyhood, Morris finds himself puzzled: "He wondered why everyone laughed. The story seemed to him European, uncivilized. It was something that could have happened but probably did not happen. He did not know what he ought to believe" (43). Yet, it is Morris

- And you lived on your own in the forest—a little child, imagine!—all the time?

-In the forest. On my own.

-But how? How? You were only a child!

-Cunning, Lushinski said. (28)

Frequently, he is laughed at, mocked for this story and the other stories he fabricates. His colleagues find out that he is not a dull person; his comic attitude quite amuses them: "It astounded them. They resented him for it, because the comedy had been theirs, and he the object of it" (17). No one appears to believe him, yet everyone listens to him. He is the hit of television shows and spends most of his time talking among the proletariat.

Lushinski's new life and created identity focus on speaking; speaking on television and at conferences. At the beginning of the novella he is referred to as a "paid mouthpiece" (15). He denies that he is afraid of words and states that he loves to speak, to make people laugh. "Yet, Lulu, like Morris, noticed a word which made Lushinski afraid" (37). He was afraid to be called a Jew. He denies his Jewish heritage, running in the shower every time he is accused of being Jewish in a baptismal ritual that cleanses him of the past. Instead, he creates a new history; he kills the past and denies that he is a Jew. Lulu, tells him, "'I know what you hate', she accused, you hate being part of the Jews. You hate that'" (40). Then she proceeds to say

> I never think of it. You always make me think of it. . . And then I say that word—she breathed, she made an effort—I say Jew and you run the water, you get afraid. (40)

The mere mention of the word Jew scares Lushinski and makes him want to bathe. His fear and insecurity as a Jew drives him to denounce Poland and Europe and insist on being an African, "'I don't want Europe. . . An African! An African!'. . . 'Louisa'—he had a different emphasis now: 'I am an African,' and in such a voice, all the sinister gaming out of it, the voice of a believer" (40). Apparently, his hatred of being called a Jew is strategy of escaping his Jewish identity.

Lulu is fully aware of how scared and insecure can Lushinski be by the mere mention of the word Jew. She first attacks his story telling: "You want everything you're not, that's what it's about!" (40). She accuses him of denying what he is and pretending to be an African. Yet, Lushinski rebukes

contrasts the truth about Stanislav Lushinski with the falsehood that he has created to escape his identity and past. Lushinski's escape journey from Europe to Africa, in terms of space and identity, is also a journey into language:

> His English was less given to sermonizing. It was a diplomat's English: which does not mean that it was deceitful, but that it was innocent before passion, and minutely truthful about the order of paragraphs in all previous documentation. (17)

The novella contrasts native language, or language of the proletariat, to a diplomatic language, or the language of the Bourgeoisie. Lushinski can speak the African language perfectly; although he does, it is more like a sermon. He separates the two societies, as he later does between himself and other Jews. Lushinski also gives the Africans his diplomatic English language, through translating into English the poem of the murdered author.

The contrast and contradiction that colors Lushinksi's life and identity can be sensed when we see that the novella, at one level of interpretation, experiments with irony and with the truth. Stanislav Lushinski's life is ironic. He denies the truth and accepts, even creates the life he desires. He erases his past, only telling brief stories of his life in Poland, and tells countless tales about Africa, where he only lived for fourteen months. He creates bush stories and steals story ideas from Morris. Then, he chastises Lulu for reading stories. "Imagination is romance. Romance blurs. Instead count the number of freight trains" (38). Yet, he continues to tell more stories of his African "past."

Moreover, the novella contrasts nonfiction with fiction, especially the fictitious world he has fabricated about his African history and identity. Lushinski is a diplomat for a small African nation, although he is actually from Poland. "A white man, he spoke for a black country" (17). His life is completely fabricated and fictional. He makes up his history in Africa, often referring to fiction or his assistant's history. In a T.V. interview he reveals part of this fiction when the host asks him about a man he claims to have killed:

-And you were only six?

-No, Lushinski said, by then I was older.

Lushinski puts on a mask that distances him from his jewishness. Lawrence Friedman (1991) believes that he "exchanged his cold and gray European homeland for hot and bright Africa, his native language for tribal dialect and diplomat's English, his Judaism for cosmopolitanism" (95). His escape from Poland to Africa is symbolically an escape from his Jewish identity.

Another significant character in the novella is Lushinski's assistant, Morris Ngambe, an African with Oxford education:

> His assistant, Morris Ngambe, held an Oxford degree in political science. He was a fat-cheeked, flirtatious young man. . . He was exactly half Lushinki's age, and sometimes awash in papers after midnight, their ties thrown off and their collars undone, they would send out for sandwiches and root beer. . .; in this atmosphere almost of equals they would compare boyhoods. (18)

Though he shares his office with the diplomat Lushinski, and though they share their boyhood stories, and though there is a sense " in this atmosphere almost of equals", Morris, unlike Lushinski, does not feel that he belongs in New York. He thinks that this city is no different from the deadly jungles of Africa: "'This city, this city' he wailed to Lushnski, 'London is boring but at least civilized. New York is just what they say of it—a wilderness, a jungle" (23), and later he calls it "a city for Jews" (49).

Lushinski, unlike his assistant, likes New York, the melting pot where he could conceal his Jewish identity which was the cause of his past suffering, and present painful memories. One way of effacing his painful and gruesome past experiences is by joking about them. In his T. V. interviews, Lushinski turns his painful boyhood into "mockery and parody" (28). On the T. V. shows, he presents his life story as a fairy tale of a Polish boy who escaped the Germans and the Polish peasants into a snowy forest. His fear has turned him into a "Pole putting himself out as African," into someone who "was making himself up. He had made himself over, and now he was making himself up, like one of those comedians who tell uproarious anecdotes about their preposterous relatives" (28).

In a short story titled "How to tell a War Story," Tim O'Brien (1998) notes that the truth is often unbelievable. He goes on to say that it is often not necessary to tell the truth, it only matters what effect the writer wants the reader to have. Considered in this light, "A Mercenary" is a novella that

he concludes that: "Between 1959 and 1970—just before the social stratification of multicultural identities—Young Jews experienced tremendous social mobility, including the freedom to step out of Jewish history. The sorrows of Jewish assimilation were contemporaneously chronicled in lugubrious articles . . . as well as in fiction by such writers as Cynthia Ozick and Saul Bellow" (42-43). Moreover, Franco has an interesting view on Ozick's fiction. He believes that her fiction "is deadly serious, often intimating violence, hostility, and fear, precluding even the détente and mutuality of contemporaneous schemes of ethnicity and multiculturalism in public life in the 1970s" (58). Franco concludes that in Ozick's fiction Jewish identity cannot be assimilated into a different milieu : "In Ozick's fiction, assimilation is not only not inevitable, it 's impossible" (61).

In her review of Bloodshed and Three Novellas, Rosellen Brown (1976) calls Cynthia Ozick "a unique and challenging writer whose intellect is vivified by the lively juices of a reveler in language" (30). In A Mercenary, Ozick has challenged the complex issue of the limits and scope of the Jewish identity in the character of Stanislav Lushinski, an impersonator who seems to have problems with his identity as a Jew, Lushinski escapes from Poland to Africa and then moves to New York. By origin, Lushinski is a Pole and Jew. He moves to an African country and tries to adapt well into another identity through which he works as a diplomat representing this African country in the United Nations. A Pole and diplomat, Lushinski was not a Polish diplomat. His new identity as an African diplomat renders him a target for people's mockery: "people joked that he was a mercenary, and would sell his tongue to any nation that bargained for it" (15). Furthermore, he is often referred to as "the P.M. which meant not so much that they considered him easily as influential as the Prime Minister of his country (itself a joke: his country was a speck, no more frightening than a small wart on the western—or perhaps it was the eastern—flank of Africa), but stood, rather, for Paid Mouthpiece" (15).

Lushinski's past was gruesome, and his painful experiences as he recollects them now still haunt him. He remembers how he managed to escape from the Polish peasants who wanted to turn him over to the Germans. He remembers how he escaped into the dangerous and snowy forests of Poland; an act which made him view not only Poland but Europe as an epitome of danger and savagery. Seeking to hide his true identity,

Cynthia Ozick was born in New York City in 1928. Her Jewish parents migrated from Russia to the United States of America in the beginnings of the 20th century. Beside English, Cynthia Ozick spoke her family's native language, Yiddish, and in addition to American schooling, Ozick received elementary Jewish education, which greatly affected her works. After finishing high school, Ozick joined New York University, and then Ohio State University, where she received her MA degree in American literature. A novelist, poet, dramatist and essayist, her major works include Trust (1966), The Pagan Rabbi and Other Stories (1971), Bloodshed and Three Novellas (1976) in which the novella "A Mercenary" appears, Levitation: Five Fictions (1982), The Cannibal Galaxy (1983), a collection of essays entitled Art and Ardor (1983), The Messiah of Stockholm (1987), The Shawl (1989), Metaphor and Memory (1989), Fame and Folly (1996), and a play entitled Blue Light (1996).

Many critics of Cynthia Ozick share the view that the Jewish identity is an integral part of her fiction. Her characters are deeply rooted or connected to their Jewish heritage, and can hardly escape or conceal their history, and their assimilation into a new identity is precarious and fragile; therefore, doomed to failure. In her article, Sylvia B. Fishman (1991) argues that Cynthia Ozick's fiction "differs dramatically from the Jewish fiction of the previous quarter century, which had flourished largely by regarding Jews as a species of court jesters or existential heroes—as insightful outsiders who have special value to the Gentile world. Rather than depicting Jews primarily in terms of their universal interest or utility, the new body of fiction treats Jews , Jewish values, idiosyncratic Jewish topics as intrinsically compelling" (35). Another critic, Miriam Sivan, believes that Ozick's Jewish background plays an important role in the making of her fiction and characters. Sivan (2009) writes: "Being part of America's Jewish minority, Ozick seeks to explore the interaction between Judaism and the larger Christian and pagan cultures her people are situated within" (3).

On the other hand, Ellen Pifer (2015) identifies Ozick's fiction as part of "postmodern or antirealist literature," and believes that her "consciousness as a writer has been forged by history and traditions" (89). Similarly, Timothy L. Parrish (2001) argues that "Ozick's characters share an abiding concern with their status as Jews" (440). In "Portnoy's Complaint: It's about Race, not Sex (Even the Sex Is about Race," Dean J Franco (2012) surveys jewishness in many works of American Jewish writers, including Ozick, and

## الهوية في رواية "المرتزق" لسينثيا أوزيك

**عبدالقادر عبدالله خطاب**

### ملخص

تسعى هذه الورقة إلى دراسة حدود وتعقيدات الهوية في رواية (مرتزقة) للكاتبة سينثيا أوزيك. وتركز الورقة على الشخصية الرئيسية-ستانسلاف لوشنسكي- اليهودي البولندي الذي يحاول جاهدا إغراق هويته اليهودية عن طريق اختلاق وانتحال هوية جديدة على أنه إفريقي. وتشكل هذه الهوية المصطنعة قناعا يمكن لوشنسكي من رفض هويته وخلفيته وتقاليده اليهودية. يسعى لوشنسكي إلى إخفاء هويته الحقيقية عن طريق إقصاء ماضيه المروع والمؤلم– والذي كان له أثر دائم على حياته كلها. تتطرق الدراسة أيضا إلى شخصية أخرى ضمن إطار الهوية وهو الإفريقي موريس نجامبي– مساعد لوشنسكي– والذي يشترك معه في كونه مبعدا ومنفصلا عن ثقافته وارثه الإفريقي، ويحاول عبثا، مثل لوشنسكي، أن يندمج بشكل كامل في هوية جديدة. تختم الورقة بان لوشنسكي ومساعده الإفريقي لا يمكن أن يندمجا بشكل تام في هوية أخرى جديدة–خاصة لوشنسكي– والذي ستبقى هويته الإفريقية متقلقلة ومتأرجحة نظرا لقوة تأثير هويته وماضيه كيهودي.

# Identity in Cynthia Ozick's A Mercenary

**Abdul-Qader Abdullah Khattab***

## Abstract

This paper seeks to examine the limits and complexities of identity in Cynthia Ozick's novella, A Mercenary. The paper focuses on the protagonist, Stanislav Lushinski, a Polish Jew who continually attempts to drown his Jewish identity by impersonating and fabricating a new identity, that of an African. Wearing the mask of this created African identity, Lushinski rejects his true Jewish identity, background and traditions. He seeks to conceal his identity as a Jew by eliminating his painful and gruesome past, which has had a lasting influence on his whole life. The paper also shows how the concept of identity applies to Lushinski's African assistant, Morris Ngambe, who, like Lushinksi, is estranged and detached from his African culture and heritage, and attempts, in vain, to assimilate, like Lushinski, into a new identity. The paper concludes that both cannot fully assimilate into a new identity, especially Lushinski, whose African identity will always be precarious and fluctuating due to the powerful influence of his Jewish identity and past.

* قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2018/7/22م. تاريخ قبول البحث: 2018/9/18م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019.

## Contents


| | | |
|---|---|---|
| * | The Effect of Constant and Variable Scheduling Practice on Individual Medley Swimming Level Skills Performance and Physical Status among Physical Education Students<br>**Hasan Aloran, Mohammed Abu Al-Taib, Manal Al-Bayat Khatam Ayy, Samaah Adnan Abu Farhh** | 13-46 |
| * | Teachers and Principals Attitudes in United Nations Relief and Work Agency Schools toward Integrating the Students with Special Needs in Regular Schools and its Relation to Some Variables<br>**Hiyam Jameel Qatnani** | 47-80 |
| * | Reviving Archaeological Sites<br>**Fawwaz Ghazi Al-Otaibi, Ismael Mohammed Al-Bareeshi** | 81-116 |
| * | The Impact of Organizational Resource Capacity and Participation of Employees in Achieving Organizational Excellence: A field Study on Industrial Manufacturing Companies Operating in Sahab Industrial City<br>**Saleh Ibraheem Al-Awaasa, Suawqi Naji Jawaad** | 117-152 |
| * | **P**sychological Risks of Using Social Networks among Children in Kuwait State from the View Point of their Parents<br>**Afraah Saleh Al-Shamari, Isaa Mohammed Al-Balhan** | 153-190 |
| * | The Degree of the School Principal's Practice of Supervising his Role as a Resident Supervisor from the Palestinian Teachers' Point of View<br>**Mohammad A. Shuibat, Heam H Sandoqah, Yousef F Harfoush, Yaser T Zbon** | 191-228 |
| * | Moral Personality of the Account of Policyholders in Islamic Insurance: **Analytical and Applied Study, Musa Mostafa Al-Qudah Ra'ad Nasri Jameel Abu Mu'nis** | 229-260 |
| * | Comparative study: Practical Education from the Sight of the Field Application Student in the Physical Fitness Department at King Faisal University and the Faculty of Sports Sciences at the University of Mu'tah<br>**Mustafa Abdel Rahman Makhlouf** | 261-292 |
| * | Identity in Cynthia Ozick's A Mercenary<br>**Abdul-Qader Abdullah Khattab** | 13-28 |
| * | Improving Basic Multiplication Fact Recall for Students with Mathematics Learning Disabilities<br>**Bashir Abu-Hamour** | 29-54 |

**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**
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice 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. Osama Mohawesh**
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice 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. Osama Mohawesh

**International Advisory Board**

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).
Prof. Thafer Yusif Assaraira, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Osama Mohawesh, 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. Osama Mohawesh**

**Members**

Prof Dr. Hasan Al-Tawil
Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof Dr. Faisal Shawawreh
Prof Dr. Taleb Al-Sarairah
Prof Dr. Basem Hwamdeh
Prof Dr. Mohammad Al-Khawalda

**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 Directarate 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.

Volume (34) Number ( 5) 2019 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 (34) Number ( 5 ) 2019 ISSN 1021 - 6804

# MU'TAH

## Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

**A Refereed and Indexed Journal**

**Humanities and Social Sciences Series**

Published by Mu'tah University