ISSN: 2518-5756

جامعة الاستقلال
AL-ISTIQLAL UNIVERSITY

مجلة

جامعة الاستقلال للأبحاث

(البحوث والدراسات الأمنية)

مجلة علمية محكمة

تصدر عن
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الاستقلال
أريحا - فلسطين

المجلد 4 (2)
كانون الأول 2019

مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث
(البحوث والدراسات الأمنية)

الهيئة الاستشارية للمجلة:

أ.د. أحمد نجم الدين، جامعة الحسن الأول، المغرب.
أ.د. عبد الرحمن الشاعر، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
أ.د. أنمار أمين البرداري، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. سامية ابربعم، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
أ.د. عدنان شقير، جامعة بيت لحم، فلسطين.
أ.د. محمد السبوع، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
أ.د. ظافر الصرايره، جامعة مؤتة، الاردن.
أ.د. عبد الرحمن عزّي، جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة.

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير	أعضاء هيئة التحرير
أ.د. حمدان طه نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية ص.ب : ١٠ تلفون: 970-2-2322194+ فاكس: 970-2-2322197+ بريد المجلة: FGS_IUJ@pass.ps بريد الكلية: FGS_SR@pass.ps	أ.د. نظام عباسي أ.د. إيمان السقا اللواء د. محمد المصري اللواء د. محمد الجبريني د. محمد هلسه د. حسام قدومي د. حسين عبد القادر د. كفاح مناصرة

معايير التقدم بطلب نشر بحث علمي:

1. أن يتم ارسال البحث من خلال البريد الالكتروني الخاص بعمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة، على أن يكون البحث مطبوعا بصيغة (Word).
2. أن يُمثل البحث إضافة جديدة لميادين المعرفة، وأن يتميز بالأصالة.
3. تقبل الابحاث المقدمة للنشر في المجلة باللغتين العربية والانجليزية.
4. لا يحق للباحثين إضافة أو تغييرأسماء أعضاء الفريق البحثي الواحد بعد تحكيم البحث.
5. تتولى عمادة البحث العلمي والدراسات العليا تحكيم الأبحاث العلمية وحسب ما تراه مناسبا.

التصميم والمونتاج:
أ. ماهر صبري دويكات

تصميم الغلاف:
أ. عدي أبو بكر

التدقيق اللغوي:
أ.د حنا طوشيه د. معاذ اشتيه

المنسق:
أ. محمد فرج بني عوده

حقوق الطبع، والاقتباس، والترجمة، والنشر، محفوظة للناشر©، لذا لا يجوز نشر أي جزء من هذا المجلد إلا بموافقة الناشر مقدما وكتابيا.

تعليمات النشر

أولا: التعريف بالمجلة:

مجلة علمية محكمة تحمل الرقم الدولي (ISSN:2518-5756) تُعنى بالبحوث والدراسات الأمنية. تصدر المجلة عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة الاستقلال، وتستقبل الدراسات والبحوث الأصيلة من كافة ميادين المعرفة، على أن تكون ذات طبيعة أمنية، وتتجلى فيها أصالة الفكر، ووضوح المنهجية ودقة التوثيق واستيفائها لكافة شروط البحث المنصوص عليها أدناه.

ثانياُ: شروط النشر:

1. أن تكون الأبحاث مدققة لغويا وخالية من الأخطاء الإملائية.
2. أن ترتب المراجع والمصادرالتي استعان بها الباحث ترتيبا أبتثيا في نهاية البحث، بحيث ترد المصادر والمراجع العربية أولا، ثم المصادر الأجنبية ثانيا.
3. أن لا يزيد حجم البحث عن 30 صفحة حجم A4، وخط (14) Simplified Arabic، وبما فيه الأشكال والرسوم والجداول والهوامش، علما أن الملاحق لا ترفق بالبحث إلا لغايات التوضيح فقط.
4. أن يرفق في بداية البحث ملخص للدراسة باللغتين العربية والانجليزية، ويثبت في نهايته الكلمات المفتاحية (Key Words) بحيث تمكن القراء من الوصول للبحث من خلال قواعد البيانات.
5. تجنب الإشارة إلى أسم الباحث أو شخصه خلال صفحات البحث لضمان سرية عملية التحكيم.
6. يحق لعمادة البحث العلمي الطلب من الباحث إجراء التعديلات اللازمة على البحث وبما يتناسب مع سياسة النشر في مجلة الجامعة.
7. تؤول حقوق الطبع والنشر إلى مجلة جامعة الاستقلال، ولا يجوز للباحث إعادة نشر البحث في مجلات علمية أخرى.
8. يزود الباحث بنسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه مع ثلاث مستلات من بحثه
9. البحوث لا تعاد إلى الباحث سواء تم قبولها أو رفضها.

ثالثاُ: مرفقات البحث:

1. رسالة من الباحث إلى عمادة البحث العلمي في الجامعة يطلب فيها نشر بحثه في مجلة الجامعة.
2. تقديم تعهد شخصي من الباحث أن بحثه لم ينشر سابقا في أي مجلة أخرى، أو لم يقدم بحثه للنشر.
3. إرفاق نسخة من الاستبانه إذا كان البحث يتضمن تحليلا إحصائيا، أو أعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لبحثه.

رابعاُ: التوثيق:

1. التوثيق في متن البحث: يتعين على الباحث استخدام نمط التوثيق (APA STYLE) بعد فقرة الاقتباس مباشرة كما هو موضح فيما يلي (اسم عائلة الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة)، وإذا كان المصدر الكتروني يكون التوثيق كما يلي: (عنوان الموقع، تاريخ دخول الباحث إلى الموقع، اسم كاتب الموضوع، الموضوع).
2. التوثيق في نهاية البحث يكون كما يلي:

أ. إذا كان المصدر أو المرجع كتابا يكون التوثيق كما يلي: (اسم عائلة المؤلف، الاسم الأول للمؤلف، سنة النشر، عنوان الكتاب، مكان النشر، دار النشر، الطبعة، الجزء أو المجلد، بلد النشر).

ب. إذا كان المصدر بحثا أو دراسة علمية يكون التوثيق كما يلي: (اسم عائلة الباحث، اسم الباحث الأول، السنة: عنوان البحث، منشور أو غير منشور، اسم المجلة، العدد، الجامعة، البلد التي تم النشر فيها).

ج. إذا كان المصدر موثقا من الانترنت، يراعي فيه الترتيب الآتي: (اسم عائلة المؤلف أو شهرته، اسمه الأول، سنة النشر، «عنوان المقالة»، الموقع (ويوضع تحته خط).

د. يتم ترتيب المراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الهجائي، الألف بائي وتبعا لاسم عائلة المؤلف أو الباحث.

الفهرس

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
1	تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لطلبة العلوم العسكرية والشرطية والأمنية في جامعة الاستقلال/ منذر نصر الله	1
2	التنظيم القانوني للبيئة في التشريع الفلسطيني. دراسة مقارنة (الأردن ومصر)/ د. باسل منصور , أ. مراد المدني	25
3	أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم/ د. سهيل حسين صالحة، د. أماني عدنان سليمان	49
4	مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على بلديات محافظة شمال غزة/ د. محمد منصور الزعنون	75
5	منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني بين كبار السن والشباب دراسة مقارنة/ د. فايز خضر بشير	119
6	أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين / د. نضال غوادرة/ جامعة الخليل	151
7	رسم السنة النبوية طريق الاستنباط من القرآن الكريم/ د. محمد مطلق محمد عساف	189
8	معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس/ د.محمود رمضان, أ. نفوز مفارجة	215
	الأبحاث الانجليزية	
9	The Jordanian Strategy to Contain the Impacts of the Syrian Refugee Crisis/ Mr. Mohammed B. E. Saaida	5

الأبحاث
الأبحاث
الأبحاث

تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لطلبة العلوم العسكرية والشرطية والأمنية في جامعة الاستقلال

منذر نصر الله

جامعة الاستقلال/ أريحا، فلسطين

الملخص

سعت هذه الدراسة التعرّف إلى: مستويات تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وبناء مستويات معيارية لتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة. وعلاقة تركيب الجسم بالتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة جامعة الاستقلال. استُخدم المنهج الوصفي على عينة شملت (92.5%) من مجتمع الدراسة تكوّنت من (925) طالباً وطالبة موزعين على (4) سنوات دراسية. استُخدمت قياسات: نسبة شحوم الجسم وكتلة شحوم الجسم وكتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة. تبين بأن نسبة شحوم الجسم وكتلة شحوم الجسم لدى الطلاب الذكور كانت ضمن الحدود الدنيا بينما كانت مرتفعة لدى الطالبات، وكانت كتلة عضلات الجسم لدى كل من الطلاب والطالبات ضمن الحدود الطبيعية. كذلك أشارت النتائج إلى أنّ التمثيل الغذائي خلال الراحة لدى كل من الطلاب والطالبات طبيعياً، ودلّت كذلك على أنّ جميع قياسات تركيب الجسم قيد الدراسة مرتبطة بعلاقة دالة إحصائياً بالتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى كل من الطلاب والطالبات وأقوى علاقة ارتباطية دالة إحصائياً لدى كل من الطلاب والطالبات مع التمثيل الغذائي خلال الراحة كانت مع كتلة عضلات الجسم. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق المستويات المعيارية التي توصلت إليها بما يخص كل من تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة والاهتمام بتدريبات اللياقة البدنية والتركيز على تدريب الطالبات بشكل أكبر لزيادة حرق شحوم الجسم.

كلمات مفتاحية: المستويات المعيارية، تركيب الجسم، التمثيل الغذائي خلال الراحة.

Body Composition and Resting Metabolic Rate among Military, Police and Security

Sciences Students in Al – Istiqlal University

Abstract

This study sought to identify the Body Composition (BC) and Resting Metabolic Rate levels, and the relationship between Body Composition with Resting Metabolic Rate among Al – Istiqlal University Students. The descriptive approach was used on sample that represented (92.5%) of the study population and consisted of (735) male, (190) female students, spread over (4) years of study in Police MSS. The study included the measures of body fat percentage, (BFP) fat mass (FM) and lean body mass (LBM) and Resting Metabolic Rate (RMR) for measuring BC. Result indicates that the measures of body fat percentage (BFP) fat mass (FM) and lean body mass (LBM) and Resting Metabolic Rate (RMR) for measuring BC. The result indicated that BFB/FM tested normal for male students but female students tested higher. Male and female students tested normal for FM. In addition, the result indicated that BC during rest period for male and female students was normal. The result confirms the connection between the BC and Resting Metabolic Levels through the LBM. Recommendation: It is necessary to apply the standard levels achieved by both body composition and Resting Metabolic Rate. awareness to physical fitness training and focus on training female students to increase their burning of body fat.

Keywords: standard levels, body composition, Resting Metabolic Rate.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

للياقة البدنية أهمية كبيرة لارتباطها المباشر بالصحة العامة وللوقاية من أمراض العصر لا سيما تلك المرتبطة بقلّة الحركة ونوعية نمط الحياة التي يعيشها كافة فئات المجتمع وخصوصاً الشباب، حيث يُلاحظ اهتمام مؤسسات ومنظمات الصحة والطب العالمية بعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والقابلة للتطور من خلال ممارسة الأنشطة البدنية.

أوصت الجمعية الأمريكية للطب الرياضي بإيلاء الاختبارات البدنية والمرتبطة بالصحة الأهميّة على تلك المرتبطة بالأداء والانجاز الرياضي. وذلك لأن ارتباط الصحة باللياقة البدنية يأتي من الاهتمام بالقلب والرئتين والاوعية الدموية وبتزويد العضلات بالدم المؤكسد وتحريك المفاصل لإنجاز الشغل الحركي بكفاءة وفاعلية ومعتمدين على نسب مقبولة من توزيع الشحوم والعضلات في الجسم وبما يسمى تركيب الجسم. (Kilani, Kitani, and Shaheen, 2014)

أما الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح والرقص (AAHPERD, 1980) فقد عرّفت لياقة الفرد بمقدرته على العمل إشارة إلى امتلاكه أعلى درجات من الصحة العضوية وقدراً كافياً من التوافق والحيوية للطوارئ ومطالب الحياة اليومية واتزاناً انفعالياً ووعياً اجتماعياً لمواجهة متطلبات الحياة والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة والمناسبة للوصول لحلول علمية للمشكلات بامتلاكه صفات روحية ومعنوية واتجاهات ومهارات وقيم تحثّه على الاشتراك بالأنشطة اليومية كافّة.

يشير الكيلاني والكيتاني وشاهين، (Kitani & Shaheen, Kilani & 2014) إلى أنّ تعريفات اللياقة البدنية تنطلق من تركيب الجسم وأجهزته، وأنّ مفهومها المرتبط بالصحة يعني ببساطة قدرة القلب والرئتين والأوعية الدموية والعضلات على العمل بأمثل حال آخذين بعين الاعتبار الاقتصاد في الجهد وزيادة الفاعلية، وهذا بحدّ ذاته مؤشرٌ إلى مستوى الأيض الأساس وصرف الطاقة اليومي المطلوب توافُرُه للحياة (Basal Metabolic Rate) والذي يُقسم إلى صرف الطاقة خلال الراحة بمعدّل يصل (60 – 70%) وطاقة الهضم (10%) وطاقة النشاط البدني (15 – 30%). ((Heyward, 1991 الهزاع 1991، الكيلاني، 2006). أما (Wilmore & Costill, (1994 فأشاروا إلى أنه يُشكّل (60 – 75%) من مجموع الطاقة التي يستهلكها الفرد يومياً والتي في مجموعها تتراوح ما بين 1200 – 2400 كيلو سعر حراري.

يتكون الجسم وبشكل أساس من وزن العضلات Lean Body Weight والدهن Fat وفق تقسيم (1994) ,Wilmore & Costill، ويشير (1984) ,Brook & Fahey بأنّ وزن العضلات يشمل الهيكل العظمي والماء والعضلات والأعضاء والأنسجة الضامّة. ويساعد تركيب الجسم على تصنيف الأفراد بين نحيف وعادي ووزن زائد وسمين كمؤشر للفروق بين الجنسين، وكمؤشر إلى النمو والنضج والبلوغ والشيخوخة، كما توفر أُسساً مرجعيةً للتغيرات الفسيولوجية وتصنيف الأمراض، ودليلاً للاستشارات الغذائية. (Wilmore, Brook & Fahey, 1984) (1986)، في حين يستخدم مؤشر كتلة الجسم (Body Mass Index) كقياس بديل للعينات الكبيرة ولارتباطه باللياقة البدنية، ولهذا فقد اعتمدته البطارية الأمريكية للياقة البدنية والصحة للنخبة (AAHPERD, 1988) كأحد القياسات الأساسية، إضافة إلى أهميته الطبية من حيث علاقته بالنمو، وتوجيه التغذية، وعلاقة زيادة السمنة بأمراض القلب. (Colic & Satalic, 2002) (Kilani, 2015)

يُعد التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) (Resting Metabolic Rate) المكوّن الأساس من الطاقة اليومية المستهلكة، فقد بلغت عند الأطفال واليافعين بحسب برتيني وآخرون (Bertini et. al, 1999) ما بين (50–60%) من الطاقة الكلية اليومية. بينما يرى هايورد (Heyward, 1991) أنه يُشكّل (50–70%) من الطاقة اللازمة للشخص يومياً ويعتمد ذلك على مستوى الأنشطة التي يقوم بها، ويرى زايمن وآخرون (ZiMian, et. al,2001) وشوتز (Schutze, 1997) وولمور وكوستل (Wilmore & Costill, 1994) أنه يشكل (60–75%) من إجمالي الطاقة المستهلكة (1200–2400) سعر/ يومياً.

ويرى مك أردل وآخرون (Mc Ardle et. al, 1986) أنّ الإناث دائما أقل من الذكور في التمثيل الغذائي خلال الراحة بنسبة تتراوح بين (5–10%) من السعرات المستهلكة يومياً وذلك لزيادة نسبة الدهون ونقص وزن العضلات لديهن. وتؤكد على ذلك أيضا الدراسات التي تم إجراؤها للمقارنة بين الذكور والإناث في التمثيل الغذائي خلال الراحة مثل دراسات جوران وآخرون (Goran et. al, 1994)، ارسيرو وآخرون (Arciero et. al, 1993)، فريرو وآخرون (Ferraro et. al, 1992)، فونتفيالي وآخرون (Fontivieille et. al, 1992)، جرفذز وآخرون (Griffiths et. al, 1990)، حيث أجمعت نتائج هذه الدراسات على أن الذكور دائما أعلى من الإناث في التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) وتتراوح الزيادة بين (500–600) سعر/ يوميا عند الذكور عنها عند الإناث، وتفسيراتهم في أسباب ذلك متباينة فمنها ما هو مرتبط بزيادة حجم ووزن العضلات عند الذكور والذي يقابله زيادة في نسبة الدهن عند الإناث، ويؤكد على ذلك زورلو وآخرون (Zurlo et al., 1990) بأن العضلات تستهلك ما نسبته (20–30%) من القيمة الكلية للتمثيل الغذائي

خلال الراحة، والبعض يرى أن النضج والفروقات الجنسية بين الجنسين من الأسباب في ذلك. جرفذز وآخرون (Griffiths et al, 1990)، ويعزو آخرون ذلك إلى زيادة الستيرويد (Steroids) عند الذكور عنه عند الإناث. فريرو وآخرون (Ferraro et al, 1992)، والبعض يعزو ذلك لدورة الطمث وعدم انتظامها عند الإناث. بيرك وآخرون (Pirk, et al, 1999)، بيرمان وآخرون (Berman, et al,1999).

وانطلاقاً من مكونات اللياقة البدنية كالقوّة والتحمّل والسرعة واشتقاقات العناصر الأخرى كتحمّل القوّة وتحمّل السرعة والقدرة العضلية والانفجارية وتلك المميّزة بالسرعة، فإنّها عناصر تنسجم مع تركيب الجسم البشري والأجهزة الحيوية كجهاز الدوران والقلبي الوعائي والهيكلي العصبي العضلي والمفصلي فالمرونة، وكلّها مكونات هامّة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في اللياقة البدنية وتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، الأمر الذي يتطلّب القياس الدقيق ووضع المعايير المناسبة لتقييم التطور الصحي والبدني مع تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لتكون دليلاً ومرجعاً للقائمين على كليات العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية لاستخدامها في الاختبارات السنوية، لما لذلك من أهمية في بناء المستويات المعيارية، وخاصّة أن الطلبة يخضعون لنفس الظروف من حيث النظام الغذائي والسكن الداخلي والتدريب البدني والنشاطات الأكاديمية واللامنهجية.

وتبرز أهمية إجراء هذه الدراسة بالإمكانية لفتح آفاق للمهتمين بتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة من طلبة ومدرسين ومدربين وعاملين في مجال العلوم العسكرية والشرطية والأمنية، وذلك لسد النقص في قياس تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وبناء مستويات معيارية ورتبٍ مئينيةٍ وإفادة الباحثين والمهتمين في هذا المجال لإجراء بحوث ودراسات جديدة من خلال نتائج هذه الدراسة وإجراءاتها.

مشكلة الدراسة:

إنّ افتقار الكليات العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال لمستوى البكالوريوس الأكاديمي لمعايير خاصة بالطلبة لتقييم حالتهم البدنية، وتلك التي تم قبولهم أصلاً على أساسها عند التحاقهم، والتي تعد من الأسس الرئيسة في قبولهم، ومن خلال عمل الباحث في الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية واطلاعه على أسس قبول الطلبة في السنوات السابقة وتلك الأسس التي تعطى الدرجات لكل طالب وطالبة سنوياً على أساسها – وهي متغيرة سنوياً، يسعى الباحث لإيجاد معايير بعد قياس مكونات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة.

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجَدَ العديد من الدراسات الأجنبية والعربية ونُدرة في الدراسات الفلسطينية، ولعلّ السبب في ذلك يعود لحداثة تخصصات العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية في فلسطين.

ظهرت مشكلة الدراسة لسد النقص في قياس اللياقة البدنية ومكونات الجسم، وكذلك بناء مستويات معيارية ورتبٍ مئينيةٍ للتمكّن من إعطاء الدرجات الحقيقية للطلبة، وقبلاً انتقاء المتقدمين منهم لدراسة برامج العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية بشكل مناسب.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة التعرّف إلى الآتي:

1. تحديد مستويات تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.
2. بناء مستويات معيارية لتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.
3. تحديد العلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

أسئلة الدراسة:

تتحدّد نتائج هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما إمكانية تحديد تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟

2. ما المستويات المعيارية التي يُمكن التوصل إليها فيما يتعلّق بتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟
3. ما العلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

1. المجال البشري: طلاب وطالبات بكالوريوس العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.
2. المجال الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2016/ 2017م).
3. المجال المكاني: جامعة الاستقلال (الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية) – فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

- مكونات الجسم (Body Composition): يشكّل كلّ من شحم الجسم (Fat) ووزن العضلات (Lean Body Weight) المكونان الرئيسان لمكونات الجسم وفق تقسيم (Wilmore & Costill, 1991).
- ويشير (Brooks & Fahey, 1984) إلى أنه يُقصد بالعضلات (الهيكل العظمي والماء والعضلات والأنسجة الضامة والأعضاء) ونظراً لأنّ عضلات الجسم هي المكوّن الأساس؛ يستخدم المصطلح للدلالة على العضلات. ونظراً لأهميّة مكونات الجسم فإنها تساعد في تصنيف الأفراد ودراسة الفروق بين الجنسين والمجتمعات ووصف النمو والنضج من حيث كونه طبيعي أم غير طبيعي ورفع مستوى اللياقة البدنية. واستُخدمت طرق مختلفة لتحديد مكونات الجسم سواءٌ أكان ذلك في المجال الطبي أم في المجال الرياضي، ومنها ما هو مخبري مثل طريقة الإزاحة (Hydrostatic Weighing)، والأشعة (X-ray) والطريقة الكهروحيوية (Bio-electrical Impedance Analysis)، ومنها الميداني عن طريق قياس سمك دهون الجسم والقياسات الأنثربومترية. (Heyward, 1991)
- أما في هذه الدراسة فإنّ الباحث اعتمد الطريقة الميدانية لقياس سمك دهون الجسم بحسب ما هو موضح في إجراءات هذه الدراسة.

- التمثيل الغذائي خلال الراحة Resting Metabolic Rate)): يعتبر من المؤشرات الهامة في تحديد قيمة الطاقة المستهلكة، وتذهب الدراسات الى أنه يشكل ما نسبته (50-60%) من مجموعة الطاقة المستهلكة يومياً عند المراهقين، ويرى شوتز (Schutze 1997,) إلى أنه يبلغ (65-75%) عند الأشخاص غير الرياضيين. وعرّف (القدومي، 2003) التمثيل الغذائي خلال الراحة بأنه: عبارة عن كمية السعرات الحرارية التي يستهلكها الشخص يومياً وذلك باستخدام معادلة (De Lorenzo et. al, 1999) وتكون وحدة القياس (سعر حراري/ يومياً).

الطريقة والإجراءات

مَنهجيّة الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية في جامعة الاستقلال، والبالغ عددهم (1000) طالب وطالبة يمثلون السنوات الدراسية الأربع في العام الدراسي (2015/ 2016م).

عيّنة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عيّنة قوامها (925) طالباً وطالبةً منهم (735) طالباً و(190) طالبةً من طلبة العلوم الأمنية والعسكرية والشرطية في جامعة الاستقلال، حيث تمثّل عينة الدراسة (92.5%) من مجتمع الدراسة، موزعين على السنوات الدراسية الأربع حيث كان مجموع طلاب السنة الأولى (222) طالباً و(62) طالبةً بنسبة (30.70%)، والسنة الثانية (240) طالباً و(67) طالبةً بنسبة (33.19%)، والسنة الثالثة (152) طالباً و(38) طالبةً بنسبة (20.54%)، والسنة الرابعة (121) طالباً و(23) طالبةً بنسبة (15.57%).

الجدول1. توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى متغيري الجنس والمستوى الدراسي

المستوى	الطلاب		الطالبات		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة الأولى	222	30.2	62	32.6	284	30.70
السنة الثانية	240	32.7	67	35.3	307	33.19
السنة الثالثة	152	20.7	38	20.0	190	20.54
السنة الرابعة	121	16.5	23	12.1	144	15.57
المجموع	ن= 735	100%	ن= 190	100%	ن= 925	100%

الجدول 2. توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث العُمُر والطول والوزن

المتغير	وحدة القياس	الطلاب (ن = 735)		الطالبات (ن = 190)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
العُمُر	سنة	19.42	1.25	19.10	1.09
الطول	سم	178.43	5.17	164.99	5.35
الوزن	كغم	74.02	8.81	59.15	8.47

تُشير نتائج معاملي الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis) للتجانس في متغيرات الدراسة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال أنّ متغيرات الدراسة كانت ضمن التوزيع الطبيعي المعتدل والتي تدلّ على التجانس بين أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت قيم معامل الالتواء ما بين (−3 −+3). (ملحق 1)

أدوات الدراسة:

1. استمارة جمع البيانات. تشتمل على المعلومات الآتية لكل طالب: (الاسم، العمر، طول القامة، وزن الجسم، المستوى الدراسي، التخصص، نتائج نسبة دهون الجسم، كتلة دهون الجسم، كتلة عضلات الجسم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة).
2. ميزان ميكانيكي: (Detedco) أمريكي الصنع مزود برستاميتر لقياس الطول.
3. جهاز قياس دهون الجسم (ملقط الجلد) (Skin fold Clapper): تمت جميع

القياسات في الفترة الصباحية وقبل وجبة الإفطار، حيث أنّه وبقياس كمية أو كثافة دهن الجسم نستطيع _ ومن خلال كتلة الجسم (الوزن) _ معرفة نسبة ووزن العضلات.

وزن العضلات = كتلة الجسم – كتلة الشحوم.

تم حساب كثافة الدهون للطلاب من خلال المعادلة:

BodyDensity =1.10938-(0.0008267xsumof chest, abdomen and thigh skinfoldsin mm)+(0.0000016xsquareofthesumof chest, abdomen and thigh)-(0.0002574xage) (reference: Jackson, A.S. & Pollock, M.L. (1978), based on a sample aged 1861-)

تم حساب كثافة الدهون للطالبات من خلال المعادلة:

Body Density = 1.0994921 - (0.0009929 x sum of triceps, thigh and suprailiac skinfolds) + (0.0000023 x square of the sum of triceps, thigh and suprailiac skinfolds) - (0.0001392 x age) (reference: Jackson, et al. (1978), based on a sample aged 1855-)

1. قياس التمثيل الغذائي خلال الراحة: قام الباحث باستخدام معادلة (Mifflin et.al, 1990)

RMR= (9.99) X (الوزن/ كغم) + (1.37) X (الطول/ سم) – (4.92) X (العمر/ سنة) + 5

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقلّ Independent variable: ويتمثل بالجنس وله مستويان: ذكور (طلاب) وإناث (طالبات).

المتغيرات التابعة Dependent variables: وتتمثّل في الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة من الطلاب والطالبات في تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة وذلك على النحو الآتي: نسبة شحوم الجسم، كتلة شحوم الجسم، كتلة عضلات الجسم، التمثيل الغذائي خلال الراحة.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحثون باستخدام برنامج الرُزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وذلك من خلال تطبيق الاختبارات الآتية:

1. التكرار والنسبة المئوية.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء.
3. الرتب المئينية (Percentile Ranks).
4. مصفوفة معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Matrix).

عرض النتائج:

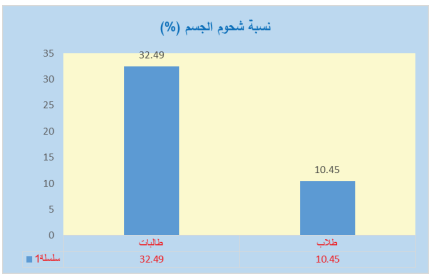
السؤال الأول. والذي نصّه: ما إمكانية تحديد تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟

لتحديد مستوى قياسات تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج الجدول (3) تبين ذلك.

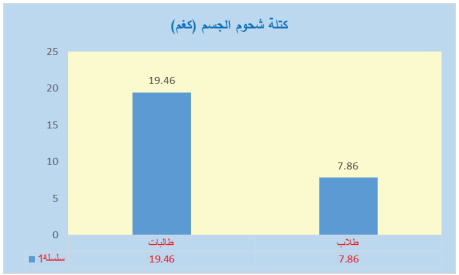
الجدول 3. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياسات تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

الاختبار ووحدة القياس	الطلاب (ن = 735)		الطالبات (ن = 190)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
شحوم الجسم (نسبة)	10.45	3.70	32.49	6.314
كتلة شحوم الجسم (كغم)	7.86	3.38	19.46	5.689
كتلة عضلات الجسم (كغم)	66.16	7.28	39.68	5.15
التمثيل الغذائي خلال الراحة (سعر حراري)	1764	106.88	1366	102.32

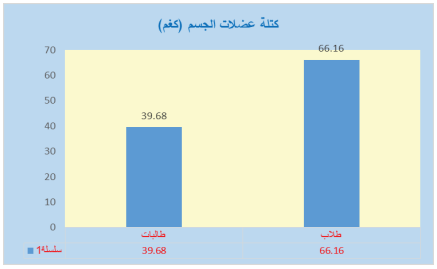
تشير نتائج الجدول (3) أن متوسطات (نسبة شحوم الجسم، كتلة شحوم الجسم، كتلة عضلات الجسم، التمثيل الغذائي خلال الراحة) عند أفراد العينة الطلاب كان على التوالي (10.45%، 7.86 كغم، 66.16 كغم، 1764 سعر حراري)، وعند أفراد العينة الطالبات كان على التوالي (32.49%، 19.46 كغم، 39.68 كغم، 1366 سعر حراري)



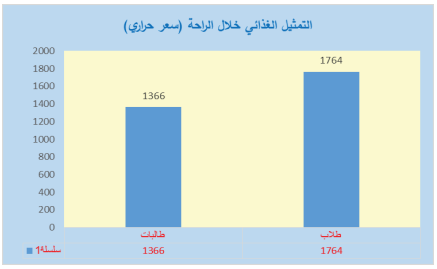
الشكل ١: متوسط قياسات نسبة شحوم الجسم لدى طلاب وطالبات جامعة الاستقلال



الشكل ٢: متوسط قياسات كتلة شحوم الجسم لدى طلاب وطالبات جامعة الاستقلال



الشكل ٣: متوسط قياسات كتلة عضلات الجسم لدى طلاب طلاب وطالبات جامعة الاستقلال



الشكل ٤: متوسط قياسات التمثيل الغذائي خلال الراحة لدى وطالبات جامعة الاستقلال

السؤال الثاني. والذي نصّه: ما المستويات المعيارية التي يمكن التوصّل إليها فيما يتعلّق بتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام الرتب المئينية للمستويات المعيارية المتعلّقة بتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، ويوضّح الجدول (4) ذلك.

الجدول 4. الرتب المئينية لمكونات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

الرتبة المئينية	الطلاب (ن = 735)				الطالبات (ن = 190)			
	نسبة شحوم الجسم	كتلة شحوم الجسم	كتلة العضلات	التمثيل الغذائي خلال الراحة	نسبة شحوم الجسم	كتلة شحوم الجسم	كتلة عضلات الجسم	التمثيل الغذائي خلال الراحة
+ 90	6.31	4.42	75.25	1906	23.58	12.30	46.37	1509
80	7.51	5.23	71.43	1846	26.86	14.65	43.39	1461
70	8.33	5.91	69.34	1808	29.45	15.98	42.09	1423
60	9.10	6.52	67.46	1776	30.90	17.38	40.85	1377
50	9.79	7.25	65.71	1750	32.60	18.47	39.18	1348
40	10.81	7.97	63.64	1728	34.17	20.15	38.16	1334
30	11.83	8.84	62.00	1701	35.53	22.05	36.76	1301
20	13.06	9.84	60.18	1677	37.83	23.93	35.44	1274
10	15.31	11.85	57.88	1643	41.43	28.03	33.54	1235

تشير نتائج الجدول (4) أن أعلى الرتب المئينية لمتغيرات (شحوم الجسم، كتلة الشحوم، كتلة العضلات، التمثيل الغذائي خلال الراحة) لدى أفراد العينة الطلاب كان على التوالي

(6.31 %، 4.42 كغم، 75.25 كغم، 1906 سعر حراري)، ولدى الطالبات كانت على التوالي (23.58 %، 12.30 كغم، 46.37 كغم، 1509 سعر حراري).

السؤال الثالث. والذي نصّه: ما العلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟

لتحديد العلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة تم استخدام مصفوفة معامل الارتباط بيرسون، ونتائج الجدولين (5، 6) تبين ذلك.

الجدول 5. مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

(ن= 735)

المتغيرات	العمر	الطول	الوزن	نسبة الشحوم	كتلة الشحوم	كتلة العضلات	التمثيل الغذائي خلال الراحة
العمر	–	0.173**	0.214**	- 0.076**	- 0.007	0.263**	0.169**
الطول		–	0.486**	0.018	0.156**	0.516**	0.699**
الوزن			–	0.373**	0.605**	0.929**	0.960**
نسبة الشحوم				–	0.958**	0.007	0.320**
كتلة الشحوم					–	0.268**	0.549**
كتلة العضلات						–	0.907**
التمثيل الغذائي خلال الراحة							–

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

تشير نتائج الجدول (5) إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين نسبة شحوم الجسم وكل من كتلة شحوم الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة شحوم الجسم وكل من كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة،

وكذلك توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

الجدول 6. مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طالبات العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

(ن= 190)

المتغيرات	العمر	الطول	الوزن	نسبة الشحوم	كتلة الشحوم	كتلة العضلات	التمثيل الغذائي خلال الراحة
العمر	–	0.195**	0.049	– 0.032	– 0.019	0.102	0.051
الطول		–	0.399**	– 0.140	0.088	0.559**	0.647**
الوزن			–	0.463**	0.805**	0.755**	0.956**
نسبة الشحوم				–	0.891**	0.223** –	0.339**
كتلة الشحوم					–	0.218**	0.696**
كتلة العضلات						–	0.802**
التمثيل الغذائي خلال الراحة							–

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)**

تشير نتائج الجدول (6) إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين نسبة شحوم الجسم وكل من كتلة شحوم الجسم وكتلة عضلات الجسم (عكسية) والتمثيل الغذائي خلال الراحة، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة شحوم الجسم وكل من كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وكذلك توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طالبات العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول، والذي نصّه: «ما إمكانية تحديد تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟»

فقد تم قياس سمك ثنايا شحوم الجسم من خلال ملقط الدهن لثلاث مناطق لدى الطلاب تمثلت في (الصدر، البطن، الفخذ) وتم قياس (خلف العضد، أسفل لوح الكتف، الفخذ) لدى الطالبات لتحديد تركيب الجسم. واعتمد الباحث معادلة جاكسون وبولوك (Jackson & Pollock, 1978)، حيث أنه وبمعرفة كتلة الجسم وكثافة الشحوم نستطيع ومن خلال المعادلة حساب وزن عضلات الجسم والتي تساوي كتلة الجسم ناقصاً منها كتلة شحوم الجسم، وكانت نتائج طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال تشير الى أن متوسط الوزن بلغ (74.02) كغم في حين بلغت نسبة شحوم الجسم وكتلة شحوم الجسم وكتلة العضلات لدى الطلاب (10.45%، 7.86 كغم، 66.16 كغم) على التوالي. وبلغت نسبة شحوم الجسم وكتلة شحوم الجسم وكتلة العضلات لدى الطالبات (32.49%، 19.46 كغم، 39.68 كغم) على التوالي. وبحسب دراسة شاكر والاطرش (2011) على لاعبي الفرق الجماعية والفردية لذكور منتخبات جامعة النجاح، حيث أشارت أن نسبة شحوم الجسم وكتلة شحوم الجسم وكتلة عضلات الجسم كانت على التوالي: (7.64%، 5.29 كغم، 62.98 كغم)، وهي متوسطات متقاربة مع الدراسة الحالية ضمن نفس الفئة العمرية مع الأخذ بالاعتبار أن العينة كانت من الرياضيين في حين أن هذه الدراسة شملت الطلاب العاديين، وهذا ما أكدته دراسة القدومي (2006) حول الرياضيين الذكور في جامعة النجاح الوطنية، حيث كان متوسط كتلة شحوم الجسم (8.76) كغم وكتلة عضلات الجسم (60.85) كغم، ويرى الباحث أن متوسطات تركيب الجسم لدى طلاب العلوم العسكرية والشرطية والأمنية تقارب نتائج الطلاب الرياضيين في الجامعات المدنية، ويعزو ذلك لطبيعة التدريب اليومي المنتظم. وعند النظر للنتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة مثل دراسة سكاني وآخرون (Scani, et al,1999) لطالبات الجامعات حيث وصل المتوسط إلى (48.2) كغم لـ (118) طالبة، يتبين التقارب مع أفضل معيار في الدراسة الحالية، ويتضح بأنّ المتوسط لوزن العضلات عند الذكور أعلى منه عند الإناث، حيث وصل المتوسط في دراسة دي لورنزو وآخرون (DeLorenzo,et al,1999) للاعبي كرة الماء والجودو والكاراتيه في إيطاليا إلى (67) كغم، وهو مساوٍ لمتوسط الوزن الكلي لطلاب الدراسة الحالية. ويؤكد على ذلك (Wilmore & Costill, 1994) في أن (Fat-Free-Mass) عند الإناث تساوي (72%) تقريبا مما هو عند الذكور. ولعل الأسباب الرئيسة في ذلك تعود لزيادة تركيز الهرمون الذكري التستوستيرون (Testosterone) عند الذكور

عنه عند الإناث والذي له دور في بناء (Synthesis) البروتين، وبالتالي زيادة حجم ووزن المقطع العضلي، وهذا ما يفسر زيادة الوزن ووزن العضلات عند الذكور مقارنة بالإناث.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي نصّه: «ما المستويات المعيارية التي يمكن التوصّل إليها فيما يتعلّق بتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟»

قام الباحث بحساب الدرجات المعيارية وتحديد مستويات معيارية لتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وقد قسّم الدرجات، وأظهرت نتائج الجدول (4) أن أدنى نسبة لشحوم الجسم لدى طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال بلغت (6.31%) بينما بلغت أعلى نسبة (15.31%)، في حين بلغت أدنى كتلة لشحوم الجسم (4.42) كغم وأعلى كتلة بلغت (11.85) كغم، بينما بلغت أعلى كتلة لعضلات الجسم (75.25) كغم وأدنى كتلة (57.88) كغم. في حين كانت أدنى نسبة لشحوم الجسم لدى طالبات العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال (23.58%) بينما بلغت أعلى نسبة (41.43%)، وبلغت أدنى كتلة لشحوم الجسم (12.30) كغم وأعلى كتلة بلغت (28.03) كغم، بينما بلغت أعلى كتلة لعضلات الجسم (46.37) كغم وأدنى كتلة (33.54) كغم.

ويري الباحث أنه تم الإجابة على السؤال الثاني بما يتعلق بالتوصل لبناء مستويات معيارية لطلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث، والذي نصّه: «ما العلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال؟»

أظهرت نتائج الجدول (5) إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نسبة شحوم الجسم وكل من كتلة شحوم الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين كتلة شحوم الجسم وكل من كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وكذلك توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طلاب العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

وأظهرت نتائج الجدول (6) إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نسبة شحوم الجسم وكل من كتلة شحوم الجسم وكتلة عضلات الجسم (عكسية) والتمثيل الغذائي خلال الراحة، كما توجد علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة شحوم الجسم وكل من كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة، وكذلك توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين كتلة عضلات الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى طالبات العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات المتعلّقة بتركيب الجسم:

1. نسبة شحوم الجسم لدى الطلاب كانت ضمن الحدود الدنيا بينما كانت مرتفعة لدى الطالبات.
2. كتلة شحوم الجسم لدى الطلاب كانت ضمن الحدود الدنيا بينما كانت مرتفعة لدى الطالبات.
3. كتلة عضلات الجسم لدى الطلاب والطالبات ضمن الحدود الطبيعية.

ثانياً: الاستنتاجات المتعلّقة بالتمثيل الغذائي خلال الراحة:

1. التمثيل الغذائي خلال الراحة لدى الطلاب كان طبيعياً.
2. التمثيل الغذائي خلال الراحة لدى الطالبات كان طبيعياً.

ثالثاً: الاستنتاجات المتعلّقة بالعلاقة بين تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة:

1. جميع قياسات تركيب الجسم قيد الدراسة مرتبطة بعلاقة دالّة إحصائياً بالتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى كل من الطلاب والطالبات.
2. أقوى علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً لدى كل من الطلاب والطالبات مع التمثيل الغذائي خلال الراحة كانت كتلة عضلات الجسم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي ظهرت فإن الدراسة تُوصي بالآتي:

1. ضرورة تطبيق المستويات المعيارية لتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة التي تم بناؤها لطلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال.
2. الاهتمام بتدريبات عناصر اللياقة البدنية كافة والتركيز على تدريب الطالبات بشكل أكبر لزيادة حرق الدهون.
3. الاستفادة من هذه المعايير لتركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لتقييم مدخلات ومخرجات برامج كليات التربية الرياضية في الوطن العربي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الكيلاني، هاشم عدنان. (2006). **فسيولوجيا الجهد البدني والتدريبات الرياضية.** دار حنين، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- القدومي، عبد الناصر. (2006). مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (7)، العدد (3)، **جامعة البحرين.**
- القدومي، عبد الناصر. (2003). مؤشر كتلة الجسم (BMI) والتمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) للاعبي الفرق المشاركة في البطولة العربية العشرين للكرة الطائرة للرجال في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث «سلسلة العلوم الإنسانية»**، (ب)، المجلد (**17**)، العدد (1).
- الهزاع، هزاع بن محمد. (1991). **تجارب معملية في وظائف الجهد البدني.** عمادة المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شاكر، جمال، والأطرش، محمود. (2011). تركيب الجسم والتمثيل الغذائي خلال الراحة لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية والفردية في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (25) العدد (6).
- فرحات، ليلى السيّد. (2003). **القياس والاختبارات في التربية الرياضية.** مركز الكتاب للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- AAHPERD. (1980). Health Related Physical Fitness Manual. Washington D.C.
- AAHPERD. (1988). Physical Best Reston. VA, pp. 28-29.
- Berman, C. Myburgh, K. Novick, T. & Lambert, E. (1999). Decreased resting metabolic rate in ballet dancers with menstrual irregularity, International Journal of Nutrition, Vol, 9, No, (3), pp 285-294.
- Bertini, I. DeLorenzo. A. Puijia. G. Testolin. C. (1999). Comparison between measured and predicted resting metabolic rate in moderately active adolescents, Italian Journal of Neural Science, 36, pp.141-145.
- Brooks, G. Fahey, T. (1984). Exercise physiology: Human Bio- energetic and its Applications. John Wiley Sons, New York.
- Colic, B. Satalic, Z. (2002). Eating patterns fat intake in schoolchildren in Croatia. Nutrition Research.
- De Lorenzo, A. Bertini, I. Candeloro, N. (1999). Anew-predictive equation to calculate resting metabolic rate in athletes. The Journal of sports Medicine and physical Fitness.
- Ferraro. R.T. Lilliogo .S. Fontvielle. A. Rising. R. Bogardus. C. Ravussin. E. (1992). Lower sedentary metabolic rate in women compared to men, Journal of Clinical Investigation, 80, pp. 780-784.
- Goran, M. Kaskon. M. Johnson. R. (1994). Determinants of resting energy expenditure in young children, European Journal Pediatric, 125, pp. 362-367.
- Griffiths, M. Payne P. Stunkard. A. Rivers J. Cox, M. (1990). Metabolic rate and physical development in children at risk of obesity, Lancet, 336, pp. 76-78.
- Heyward, V. H. (1991). Advance Fitness Assessment & Exercise Prescription. Human Kinetics Books, Champaign, IL.

- Jackson, A. S. & Pollock, M.L. (1978). Generalized equations for predicting body density of men. British Journal of Nutrition, 40, 497-504.
- Heyward, V. H. (1991). Advance Fitness Assessment & Exercise Prescription. Human Kinetics Books, Champaign, IL.
- Kilani, H. Al- Kitani, M. Shaheen, M. (2014). Body Composition and Physical Activity among Omani Adults: A Population-Based Study. Canad J. Clin Nutr. 2 (2): 22-30 DOI. nutr. 02.04
- Kilani, H. (2015). Cardiovascular Diseases Risk, Energy Expenditure, and Health Fitness. Canad J. Clin Nutr: 3 (2): 1-4. DOI. nutr.02.01.
- Mc Ardle, W.D. Katch, F. Katch, V. (1986). Exercise physiology. Philadelphia: Lea & Fibiger.
- Pirk, K. Platte, P. Lebensted, M. (1999). Reduce resting metabolic rate in athletes with menstrual disorders, Medicine Science of Sports & Exercise, Vol, 31, No, (9), pp 1250-1256.
- Powers, S. Howley E. (2004). Exercise Physiology: Theory and Application to Fitness and Performance. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/ Langua.
- Scani, I. Ballmann, J. Mayhew, C. & Lantz, D. (1999). Anthropometric dimensions to predict 1-RM bench press in untrained female, Journal of Sports Medicine & Physical Fitness, , 39, pp 54-60.
- Schutze, DM. (1997). The effect of obesity age. Puberty and gender on resting metabolic rate in children and adolescents. European Journal Pediatric, 156, pp. 376-381.
- Wilmore, J. (1986). Body composition around Table. Physician and Sports Medicine.
- Wilmore, J. Costill, D. (1991). Physiology of Sport and Exercise. Human Kinetics Publishers, Champaign, Illinois.
- ZiMian, W. Stanley, H. Kuan, Z. Carol, N. & Steven, B. (2001). Resting energy expenditure: Systematic organization and critique of prediction methods, Obesity Research, Vol, 9, No, (5), pp 331-336.

ملحق رقم (١)

معاملي الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis) للتجانس في متغيرات الدراسة لدى طلبة العلوم العسكرية والأمنية والشرطية في جامعة الاستقلال

(ن= 925)

المتغيرات	الطلاب (ن= 735)		الطالبات (ن= 190)	
	الالتواء *	التفلطح *	الالتواء *	التفلطح *
العُمُر	0.37	- 0.13	0.32	- 0.73
الطول	0.54	0.25	0.57	0.46
الوزن	0.72	1.02	0.42	- 0.46
نسبة شحوم الجسم	1.16	2.72	- 0.01	- 0.32
كتلة شحوم الجسم	1.56	3.89	0.55	- 0.08
كتلة عضلات الجسم	0.65	1.10	0.59	1.67
التمثيل الغذائي خلال الراحة	0.67	1.23	0.57	- 0.01

تُشير نتائج الجدول (3) أنّ متغيرات الدراسة كانت ضمن التوزيع الطبيعي المعتدل والتي تدلّ على التجانس بين أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت قيم معامل الالتواء (Skewness) ما بين (-3 - +3).

التنظيم القانوني للبيئة في التشريع الفلسطيني. دراسة مقارنة (الأردن ومصر)

د. باسل منصور_ كلية القانون/ جامعة النجاح

أ. مراد المدني / سلطة البيئة الفلسطينية

ملخص

تتناول هذه الدراسة موضوع البيئة في التشريع الفلسطيني والمقارن في كل من مصر والأردن. إن المقصود بالتشريعات البيئية: هو مجموعة القوانين والأنظمة واللوائح التي تنظم كيفية المحافظة على الثروات الطبيعية وحماية البيئة ومنع التلوث والسيطرة عليه بواسطة القوانين الصادرة عن السلطة التشريعية أو اللوائح الصادرة عن السلطة التنفيذية في الدولة.

تنبع أهمية هذه الدراسة في أن التشريعات البيئية حديثة النشأة وتتميز بالطبيعة العلمية بالإضافة إلى مجموعة من الخصائص التي قد لا نجدها في التشريعات التقليدية. وتكمن مشكلة الدراسة في عدم وضوح السياسة التشريعية التي يستهدف من خلالها المشرع الوطني إسباغ الحماية على البيئة الوطنية وعدم تأصيل هذه التشريعات داخل المنظومة التشريعية الوطنية نتيجة لحداثتها وتفضيل استخدام تشريعات أخرى أكثر بساطة ووضوحا بالنسبة إليهم.

استخدم الباحث منهج البحث المقارن في دراسته. تم تقسيم الدراسة إلى مبحثين. الأول يتعلق بالمفاهيم والأحكام الخاصة لحماية البيئة والتشريعات البيئية، والمبحث الثاني وسائل حماية البيئة.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات. لعل أهم النتائج أن المشرع الفلسطيني اعتمد كثيرا على المشرع المصري في إقرار السياسة التشريعية لحماية البيئة في فلسطين، وأن المشرع الفلسطيني حاول وضع أحكام قانونية تتوافق والبيئة الفلسطينية، إلا أن هذه الأحكام بقيت بعيدة عن التنفيذ والتطبيق. ولعل أهم التوصيات هي نشر المعرفة والوعي القانوني بين المواطنين في مجال حماية البيئة وذلك من أجل العيش في بيئة آمنة ونظيفة.

Legal Regulation of the Environment in Palestinian Legislation. Comparative study (Jordan and Egypt)

Abstract

This study deals with the environment in the Palestinian and comparative legislation in both Egypt and Jordan. Environmental legislations are the set of laws, and regulations that regulate how to preserve natural resources, protect the environment, prevent pollution and control it, regardless of its source through the legal rules and decisions issued by the competent authorities.

The importance of this study stems from the fact that environmental legislations are newly established and characterized by artistic and scientific nature as well as a range of characteristics that may not be found in traditional legislation. The problem of the study lies in the lack of clarity of the legislative policy through which the national legislator aims to protect the national environment and not to base such legislation within the national legislative system as a result of its progress and to prefer the use of other legislations that are simpler and more clear to them.

The researcher used the comparative approach in his study. The study is divided into two sections. The first deals with the concepts and provisions of environmental protection and environmental legislation. The second one talks about the procedural provisions for protecting the environment and the responsibility of environmental damage.

The study concluded with a set of conclusions and recommendations. The most important results are that the Palestinian legislator relied on the Egyptian legislator to adopt the legislative policy to protect the environment in Palestine, and that the Palestinian legislator tried to establish legal provisions that correspond to the Palestinian environment, but these provisions remained far from implementation and application. The most important recommendations are the dissemination of knowledge and legal awareness among citizens in the field of environmental protection to live in a safe and clean environment.

مقدمة،،،

لا يوجد تعريف ثابت ومستقر للتشريعات البيئية وإنما هي مجموعة اجتهادات فقهية تناولت تعريف التنظيم القانوني للبيئة والأحكام القانونية التي تتعلق بالبيئة،وسبب ذلك أن مبادئ التشريع البيئي مازالت حديثة وهي في طور النمو.

يقصد بالتشريعات البيئية مجموعة القوانين والأنظمة واللوائح التي تنظم كيفية المحافظة على الثروات الطبيعية وحماية البيئة ومنع التلوث والعمل على خفضه والسيطرة عليه أيا كان مصدره بواسطة القواعد القانونية والقرارات الصادرة من الجهات المختصة، وهي بذلك تشكل جزءا من أحكام النظام القانوني الإداري» بما يحتويه من مميزات القانون العام» الذي يضم مجموعه القواعد القانونية الملزمة، العامة والمجردة لحماية البيئة في المجتمع، كونها حق أصيل للمواطن من أجل العيش في بيئة صحية وآمنة ونظيفة، وواجب بما ترتبه على المواطنين وفئات المجتمع من التزامات بحماية البيئة والمحافظة عليها، والموزعة على مختلف مستويات النظام التشريعي، من قانون أساسي وقوانين وأنظمة وتعليمات. تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على التنظيم القانوني للبيئة في التشريع الفلسطيني ومقارنته بكل من الأردن ومصر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في حداثة التشريعات البيئية من حيث النشأة والتطور، وتميزها بالطبيعة الفنية والعلمية من مبادئ وأحكام هذه التشريعات المتمثلة في تناولها لموضوع البيئة، بالإضافة إلى الخصائص التي قد لا نجدها في التشريعات التقليدية، تنبع أهمية التعرض لهذه التشريعات بالمقارنة والتحليل للتعرف على موضوعاتها ومبادئها والسياسة التشريعية المتبعة في حماية البيئة في البلدان محل هذا البحث.

مشكلة البحث:

أدى التطور المطرد بالتشريعات البيئية منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين على مستوى العالم ومنذ بداية العقد الأخير من القرن الماضي بالنسبة إلى الدول العربية، والذي أدى إلى وجود اضطراب وعدم وضوح في السياسة التشريعية التي يستهدف بها المشرع الوطني إسباغ الحماية على البيئة الوطنية، وعدم تأصيل هذه التشريعات داخل المنظومة التشريعية الوطنية نتيجة لحداثتها وتميزها بالطبيعة الفنية والعلمية، وبالتالي عدم اعتماد

المشرع عليها، وتفضيل استخدام تشريعات أخرى أكثر بساطة ووضوحا بالنسبة إليهم. كل ذلك يجعل من المهم بيان السياسة التشريعية التي قامت عليها هذه التشريعات من أجل تناول أحكامها بالشرح والتحليل والدراسة.

أسئلة الدراسة:

ينبثق عن مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

1. كيف تناول المشرع المفاهيم الأساسية للبيئة في التشريعات الوطنية؟
2. كيف تعامل المشرع مع موضوع فني علمي بالدرجة الأولى بموجب نصوص قانونية؟
3. هل سار المشرع الوطني على نهج واضح في السياسة التشريعية لإقرار الحماية البيئية؟
4. ما هي المواضيع التي أسبغ عليها المشرع الوطني أحكام الحماية والتنظيم؟
5. ما هي الوسائل التي استخدمها المشرع في إنفاذ أحكام الحماية للبيئة؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة كيفية تعامل المشرع مع موضوع البيئة كموضوع عام بناء على النصوص القانونية.
2. معرفة النهج الذي سار عليه المشرع الوطني في إقرار التشريعات الخاصة بحماية البيئة والمحافظة عليها.
3. التأكيد على أن البيئة هي الموضوع المستهدف بالحماية ويعتبر التلوث هو الفعل الذي يمثل انتهاكا لهذه البيئة وتجريمه قانونا.
4. ضرورة إيجاد سياسة تشريعية واضحة تتعلق بالمسئولية المدنية والجزائية المترتبة على مخالفة أحكام التشريعات البيئية.

منهجية البحث:

قام الباحث باستخدام منهج البحث المقارن والذي سيعتمد القانون رقم 7 لسنة 1999 بشأن البيئة المنشور في مجلة الوقائع الفلسطينية في العام 2000، وهو القانون الأساسي التي ستجري على نصوصه المقارنة مع القانون رقم 4 لسنة 1994 بإصدار قانون حماية البيئة المنشور في الجريدة الرسمية لجمهورية مصر العربية في العدد 5 بتاريخ 1994، وقانون رقم 52 لسنة 2006 الخاص بحماية البيئة المنشور بالجريدة الرسمية للمملكة الأردنية العدد بتاريخ / /2006. وعلى ذلك سوف نكتفي بالإشارة إلى كل من هذه القوانين منسوبا لبلده فقط في ثنايا هذا البحث.

المبحث الأول

المفاهيم والأحكام الخاصة

تنصب التشريعات البيئية على إضفاء الحماية التشريعية والتنظيم الإداري لعناصر البيئة في مواجهة الأضرار البيئية المتمثلة بالتلوث البيئي والذي يعتبر الفعل المجرم والمثير للمسؤولية القانونية.

المطلب الأول

المفاهيم العامة لحماية البيئة

تتضمن التشريعات الوطنية الخاصة بحماية البيئة العديد من المفاهيم التي تحدد مضمون الحماية ونطاقها وبالتالي خصائص هذه الحماية وذلك بسبب الطابع العلمي والفني لمبادئ وأحكام التشريعات البيئية [1]، وهو ما يجعل المشرع بحاجة إلى توضيح مفاهيم العديد من المصطلحات التي يستعملها في إسباغ الحماية على البيئة بحيث تزيد هذه المصطلحات في بعض التشريعات عن أربعين مصطلحا[2] هي في جوهرها مصطلحات فنية وعلمية أكثر منها قانونية، ومثال ذلك مصطلحات الأثر البيئي، النفايات الصلبة، المواد الخطرة، الكارثة البيئية، الرقابة البيئية، إلا أن أهم هذه المصطلحات والتي تدور حولها أحكام حماية البيئة وقواعدها و تشريعاتها كافة تكمن في تعريف البيئة والتلوث البيئي، والذي يترتب على كل دارس للتشريعات البيئية أن يتطرق إليها حتى يستطيع تناول أحكام هذه التشريعات بالشرح والتفصيل.

الفرع الأول

مفهوم البيئة وعناصرها

عرف المشرع الفلسطيني البيئة في البند الأول من المادة الأولى من القانون رقم 7 لسنة 1999 بشأن البيئة المعدل «المحيط الحيوي الذي يشمل الكائنات الحية وما يحتويه من هواء وماء وتربه، وما عليها من منشأة، والتفاعلات القائمة فيما بينها» وقد جاء بهذا المعنى أيضا القانون الأردني مع الاختلاف في استخدام الألفاظ فقط، فهو يعرف البيئة بأنها «المحيط الذي يشمل الكائنات الحية وغير الحية، وما تحويه من مواد وما يحيط به

1. الحلو، ماجد راغب، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، بلا طبعة، بلا تاريخ نشر، ص 32.
2. الحلو، ماجد راغب، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، بلا طبعة، بلا تاريخ نشر، ص 32.

من هواء وماء وتربه وتفاعلات أي منها وما يقيمه الإنسان من منشآت[3]، إلا أن المشرع المصري قد حاد بعض الشيء عن كلا المشرعين الفلسطيني والأردني فعرف البيئة بأنها» المحيط الذي يشمل الكائنات الحية وما يحتويه من مواد وما يحيط به من هواء وماء وتربه وما يقيمه الإنسان من منشآت.

اتفقت التشريعات الثلاث في تعريفها للبيئة على العنصرين الأساسيين المكونين للبيئة وهما [4]:

1. البيئة الطبيعية وقوامها الماء والهواء والتربة وما عليها أو بها من كائنات حية.
2. البيئة الوضعية أو الصناعية وتتمثل في الأنشطة الاقتصادية والتجارية والعمرانية والثقافية والاجتماعية التي يمارسها الإنسان والمرافق والمنشآت التي يقيمها بهذا الصدد[5].

إلا أن التشريع المصري قد أهمل عنصرا هاما في تعريف البيئة وهو التفاعلات القائمة بين هذه العناصر فلا يمكن لهذه العناصر إلا أن تحدث تفاعلا فيما بينها وهذا التفاعل هو الذي ينتج الأثر البيئي الذي إما أن يكون سلبيا وهو ما تستهدفه التشريعات البيئية بالحد منه وإما أن يكون إيجابيا، فبدون هذا العنصر لن نكون بحاجة إلى التشريعات البيئة وإنما تشريعات أخرى تعمل على تنظيم قطاع المياه آو الزراعة أو الصحة العامة أو غيرها من الأنشطة فيمكن القول أن هذا العنصر يكاد يكون العنصر الأهم في التشريعات البيئية، وبالتالي فخلو التشريع المصري من هذا العنصر الأساسي في تعريف البيئة يحتاج إلى معالجة قد يكون أدركها المشرع الفلسطيني الذي استفادة من التشريع المصري بشكل واضح.

3. الحلو، ماجد راغب، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، بلا طبعة، بلا تاريخ نشر، ص 32.
4. الحلو، ماجد راغب، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، بلا طبعة، بلا تاريخ نشر، ص 32.
5. يونس، يونس ابراهيم احمد، البيئة والتشريعات البيئية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008، الطبعة الاولى، ص85.

الفرع الثاني

مفهوم التلوث وأركانه

1. مفهوم التلوث

لما كانت القواعد القانونية تقترن عادة بجزاء مدني أو جنائي يوقع على من يخالفها عند الاقتضاء، كان لا بد من التحديد الدقيق للمراد من الفعل الملوث للبيئة لبيان نطاق سريان وتطبيق تلك القواعد من الناحية الموضوعية[6]، لذلك فان تحديد المراد من فعل التلوث يكتسي أهمية من حيث تحديد نطاق ذلك التلوث وهو ما دفع المحكمة الدستورية في مصر[7]إلى القول بضرورة تحديد النطاق الجغرافي للمحميات الطبيعية لأنه لا يمكن القول بان المخاطبين بالقانون قد باشروا في نطاق تلك المحميات الأفعال الملوثة لها وهم يجهلون حدود تلك المحميات، فالفعل قد يعد تلويثا إذا وقع داخل المحمية وقد لا يعد ذلك إذا وقع خارج نطاق المحمية الطبيعية.

فالتلوث هو الفعل الذي يمثل السلوك الجرمي للجاني على البيئة أو أحد عناصرها[8]، لذلك فقد حرصت التشريعات البيئة المختلفة على تعريف التلوث، وعرفت الفقرة السابعة من المادة الأولى من قانون حماية البيئة المصري تلوث البيئة بأنه أي تغيير في خواصها مما قد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشره إلى الإضرار بالكائنات الحية أو المنشآت أو يؤثر على ممارسة الإنسان لحياته الطبيعية[9]، أما المشرع الفلسطيني والأردني فقد اعتبر كل منهما أن التلوث هو الإضرار بأحد عناصر البيئة أو إخلال بتوازنها الطبيعي[10]، فالمشرع المصري حصر في تعريفه للتلوث على الأضرار التي قد تلحق الإنسان أو الكائنات الحية بينما كل من الأردني والفلسطيني وسع المفهوم إلى ما قد يصيب أي عنصر من عناصر البيئة[11]، لان الضرر البيئي لا يصيب فقط الكائنات الحية أو يؤثر على ممارسة الإنسان لحياته الطبيعية كما جاء في التشريع المصري، وإنما هذا الضرر قد يصيب أيا من مكونات المحيط الحيوي وعناصره، فالاكتفاء بما جاء في التشريع المصري يعني انه لن تكون جريمة التلوث قائمة إلا في حال ثبوت وجود ضرر قد أصاب كائنا حيا أو منع

6 . سلامة، احمد عبد الكريم،قانون حماية البيئة (مكافحة التلوث – تنمية الموارد البشرية)، القاهرة، دار النهضه العربية، 2002 – 2003، ص 79.

7 . المحكمة الدستورية العليا، 1994/10/1، الدعوى رقم 20، لسنة 15 قضائية دستورية، الجريدة الرسمية، العدد 42، 1994/10/20.

8. الميناوي، ياسر محمد فاروق، المسؤولية المدنية الناشئة عن تلوث البيئة، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008، ص37.

9. الحلو، مرجع سابق، ص 32.

10. عرف القانون الفلسطيني رقم 7 لسنة 1999 بشأن البيئة التلوث بالبند من المادة الاولى بانه « أي تغيير مباشر او غير مباشر في خواص البيئة قد يؤدي الى الاضرار بأحد عناصرها او يخل بتوازنها الطبيعي».

11. يونس، المرجع السابق، ص86.

الإنسان من ممارسة حياته الطبيعية، وهو ما يخالف طبيعة الجرائم البيئية التي تقوم بمجرد ارتكاب الفعل المخالف، أي وجود الفعل المادي المتمثل بالتلويث دون انتظار حدوث النتيجة الإجرامية وهو ما يصنف الجرائم البيئية ضمن جرائم الخطر لا الضرر[12]، فتلوث البيئة يكون قد حصل بمجرد أن يصيب أي عنصر من عناصرها سواء بالماء أو الهواء أو التراب أو الكائنات الحية بما فيها الإنسان أو تأثرت به نشاطات الإنسان ومنشأته[13].

2. أركان جريمة التلوث البيئي

ومهما اختلفت الألفاظ التي استخدمت في التشريعات الثلاث الفلسطينية والمصرية والأردنية فإنها تؤكد على فكرة التغيير الطارئ على البيئة بفعل دخول مواد غريبة عليها، مما يخل بالتوازن الفطري القائم بين مكوناتها[14] وعليه فالمشرع في التشريعات الثلاث ركز على ثلاثة أركان لابد منها لقيام جريمة التلوث البيئي:

1. حدوث تغير بالبيئة والذي قد يكون كمي كتغير كمية بعض المواد في مجال معين او نوعي كتغير في نوعية عناصر البيئة او مكاني فيتغير مكان بعض المواد الموجودة في عناصر الطبيعة أو زماني [15].
2. أن يكون هذا التغير من فعل الإنسان المباشر أو غير المباشر[16].
3. إلحاق أو احتمال إلحاق الضرر بالبيئة، وهنا تظهر بصورة جلية طبيعة الجرائم البيئة فلا يمكن انتظار حدوث الضرر حتى يتم تجريم الفعل فالفعل في الجرائم البيئة مجرم بمجرد القيام به[17]، فيكفي مجرد تهديد القيم البيئية من جراء ارتكاب الفعل والذي يعتبر مجرم بغض النظر عن تحقيق نتيجة[18].

إن توافر العناصر الثلاثة السابق بيانها من شانها أن تحدد النطاق التي تطبق فيه القواعد القانونية الخاصة بحماية البيئة.

12. الملكاوي، مرجع سابق، ص 71
13. ميناوي، المرجع السابق، ص 37
14. سلامة، المرجع السابق. 80.
15. الحلو، المرجع السابق، ص 33- 35.
16. سلامة، المرجع السابق، 82.
17. حشيش، احمد محمد، المفهوم القانوني للبيئة في ضوء مبدأ اسلمة القانون المعاصر، مصر، دار الكتب القانونية، 2008، ص156.
18. سلامة، المرجع السابق، ص 296.

المطلب الثاني

الأحكام الخاصة والعامة بالحماية في التشريعات البيئية

في تعريف البيئة يتضح أن عناصر البيئة الطبيعية تتكون من الماء والهواء والتراب والكائنات الحية وعليه فان محور التشريعات البيئية هي وضع الأحكام القانونية الخاصة بحماية هذه العناصر من الآثار السلبية غير الرشيدة للإنسان ليس في قطاع معين بل وفي كل القطاعات، فتدابير الحماية التي تتخذ لمكافحة أشكال التعدي على احد القطاعات البيئية لا تبدو فعالة إلا إذا توازى معها اتخاذ تدابير الحماية لباقي القطاعات.

الفرع الأول

الأحكام الخاصة بالبيئة الأرضية والكائنات الحية

عرفت المادة الأولى من قانون البيئة الفلسطيني التربة بأنها « القشرة السطحية من الأرض التي يزرع فيها أو يبنى عليها أو يحفر فيها وتشمل جميع أنواع اليابسة، «والواضح أن هذا المصطلح ومفهومه لم يكن في مقدوره أن يشمل كل العناصر المؤثرة على الحياة البرية لذلك فالمشرع الفلسطيني وفي النص على الأحكام الخاصة استخدم مصطلح البيئة الأرضية وهو المصطلح الذي كان أولى بالتعريف وبيان مفهومه، وهو أيضا المصطلح الذي استخدمه المشرع المصري وكثيرا ما يشار إلى البيئة الأرضية بالبيئة البرية وهو ما نجده في كثير من المراجع الفقهية [19].

أما القانون الأردني فلم يسير على نفس نهج المشرع الفلسطيني والمصري في وضع أحكام خاصة تتناول كل عنصر من عناصر البيئة على حدة وذهب لوضع أحكام عامة واكتفى بالإشارة إلى وجوب إصدار الأنظمة الخاصة بأحكام إدارة المواد والنفايات الخطرة ونظام المحميات الطبيعية والمتنزهات الوطنية ونظام إدارة النفايات الصلبة ونظام حماية التربة [20]، وهي نفسها المواضيع التي تم وضع الأحكام العامة لها في كل من التشريع الفلسطيني والمصري.

اتفقت التشريعات الثلاثة على أهمية الأحكام الخاصة بالمواد والنفايات الخطرة فأوجب قانون البيئة المصري في المواد 29 و30 و31 و32 و33 وجوب الحصول على التراخيص اللازمة للتداول بالمواد والنفايات الخطرة ووضع جدولا يبين هذه المواد والنفايات واهم ما في ذلك حظر استيراد النفايات الخطرة[21]، وهذه الأحكام هي نفسها التي أكدت عليها المواد

19. سلامة، المرجع السابق، 111 – 161.
20. يونس، المرجع السابق، ص 93.
21. مراد، عبد الفتاح، شرح تشريعات البيئة، بلا دار نشر، بلا تاريخ إصدار، ص 150–135.

11 و12 و13 من قانون البيئة الفلسطيني والمادة 6 من قانون البيئة الأردني[22]، وهنا أيضا نجد المشرع ينص على عقوبات قاسية في مخالفة أحكام هذه المواد.

وعلى عكس المشرع الأردني الذي اكتفى بوجوب إصدار الأنظمة التي تضم الأحكام الخاصة بالبيئة الأرضية، فقد نظم المشرع الفلسطيني الأحكام العامة الأخرى لحماية البيئة الأرضية الخاصة بوجوب تحديد استعمالات الأراضي وأحكام النفايات الصلبة بالإضافة إلى مواضيع المبيدات والأسمدة الكيماوية والزراعية والأحكام الخاصة بمكافحة التصحر وحظر تجريف الأراضي الزراعية والأحكام الخاصة باستخراج الموارد الطبيعية[23]، ولكن نجد أن المشرع المصري على الرغم من انه لم يهمل هذه الأحكام إلا انه نظمها ضمن الأحكام الخاصة بالبيئة الهوائية وهذا ما يظهر بجلاء تداخل الأحكام الخاصة بأي من عناصر البيئة الطبيعية مع غيره من العناصر الأخرى مما يدفعنا بالقول إن الحماية يجب أن تشمل كل العناصر البيئية حتى نستطيع إسباغ الحماية الشاملة على البيئة.

الفرع الثاني

البيئة الهوائية والبيئة المائية

سار المشرع الفلسطيني على نهج المشرع المصري في تعريفه للهواء ويكاد يستخدم نفس التعريف وهو « الخليط من الغازات المكونة له بخواصه الطبيعية ونسبه المعروفة»، ولم يحد عن ذلك في تعريف تلوث الهواء والذي ركز على التغير في خواص ومكونات الهواء الطبيعي، ثم ضمن الأحكام الخاصة بالبيئة الهوائية في المواد 19 – 27 من قانون البيئة الفلسطيني والمواد 34 – 36 و40 و42 – 47 [24]والتي تضمنت أحكام تحديد نسب ملوثات الهواء وإلزام المنشآت بالتقيد بها وتوفير سبل الحماية من هذا الانبعاث للعاملين والمجاورين للمنشأة وحظر استخدام آلات ينبعث عن عوادمها غازات مخالفة للمقاييس والعمل على الحد من استنزاف طبقة الأوزون والحماية من التلوث الإشعاعي، والإزعاج البيئي وشدة الصوت، وحظر التدخين في وسائل النقل والأماكن العامة المغلقة[25].

وعلى ذلك نلاحظ أن البيئة الهوائية اشتملت على أمور قد لا يتوقعها الإنسان العادي مثل التلوث الصوتي والتلوث بالإشعاع والتلوث بالرائحة ولم يقتصر على التلوث بالغبار أو الدخان أو الغازات، وقد انفرد المشرع الفلسطيني بالأحكام الخاصة بالإزعاج البيئي والذي عرفه بأنه «الضيق أو الضرر المادي أو المعنوي الذي ينشأ عن الضجيج أو الضوضاء

22. الملكاوي، المرجع السابق، ص 56.
23. المدني، مراد، ورقة عمل بعنوان التشريعات البيئية، مؤتمر (بيئة اريحا والاغوار – واقع وتحديات)، الاكاديمية الفلسطينية للعلوم الامنية، 31/5/2011–30 .
24. مراد، مرجع سابق، ص 155 –156، وسلامة، مرجع سابق، 165 – 207.
25. سلامة، مرجع سابق، ص

أو الاهتزاز أو الإشعاعات أو الروائح....» وهو بذلك تعريفا واسع فضفاض بحاجة إلى أحكام تفصيلية وقد يشكل ملجأ يعتمد عليه في تجريم الأفعال التي تحدث أضرارا بيئية ولا يوجد نص مباشر ينطبق عليها في قانون البيئة[26].

أما قانون البيئة الأردني فلم يتضمن الأحكام خاصة بالضجيج بالمادة 12 منه وأحكام خاصة بانبعاث الملوثات في المادة 19 وأورد العقوبات على مخالفة هذه المواد في نفس المواد ولم يخصص فصلا أو بابا خاصا بالعقوبات.

أما بالنسبة للبيئة المائية فقد خصص المشرع المصري المواد من 48 إلى 83 أي خمسة وثلاثون مادة من مجموع مواد قانون البيئة المصري للأحكام الخاصة بالبيئة المائية[27]، وقد خصصت جميعها للأحكام الخاصة بالتلوث الذي قد يصيب البيئة البحرية من خلال حركة البواخر والسفن والاستكشاف والأحكام الخاصة بالالتزام بالاتفاقيات الدولية بهذا المجال والأحكام الخاصة بالتلوث الذي قد ينتج عن الموانئ والتلوث بالنفط والمزيج الزيتي والتلوث بالإغراق وغيرها[28]، ولم نجد اية أحكام خاصة بالبيئة المائية الخاصة بالوديان والأنهار والينابيع والمسطحات المائية والمياه الجوفية والأحكام الخاصة بالمياه العادمة و مياه الأمطار، وقد يكون المشرع الفلسطيني قد تأثر في بالسياسة التشريعية للمشرع المصري فنجده قد أورد أحكاما مبالغا بها بالنسبة للاحتياج الفلسطيني فيما يخص البيئة البحرية وذلك في المواد من 31 إلى 39 وتضمنت الأحكام الخاصة بالبيئة الشاطئية والتلوث الناتج عن السفن وتصريف الزيوت والتلوث بالإغراق والتلوث التي قد تنشأ من نشاطات الحفر والاستكشاف، وبذلك يكون المشرع قد توسع في غير محله في الأحكام الخاصة بالبيئة الفلسطينية إلا انه لم يهمل الأحكام الخاصة بجودة مياه الشرب و الأحكام الخاصة بالمياه العادمة ومياه الأمطار والتي كان من الأجدى الاهتمام بها أكثر.

أما المشرع الأردني فقد حدد على سبيل الحصر الأحكام الخاصة بالبيئة المائية وهي حظر إلقاء أية مواد ملوثه بالبيئة البحرية أو منطقة الشاطئ، وطرح أو سكب أية مواد ملوثه من السفن أو البواخر، قطف المرجان والأصداف وإخراجها من البحر، وطرح المواد الملوثة في مصادر المياه، ثم فتح المجال لوضع أحكام تفصيلية بموجب أنظمة حماية المياه وأنظمة خاصة بالبيئة البحرية والسواحل[29].

26. المدني، المرجع السابق.
27. مراد، مرجع سابق، ص 181 – 232.
28. سلامة، مرجع سابق، 211 – 266.
29. الملكاوي، المرجع السابق، 57– 58.

المبحث الثاني

وسائل حماية البيئة

من أهم النصوص التي تضمنتها التشريعات البيئية بالإضافة إلى نصوص الحماية هي النصوص المتضمنة الإجراءات القانونية والإدارية الخاصة بإنفاذ نصوص الحماية بما تتضمنه من متطلبات ادارية خاصة بالترخيص والتفتيش، واستخدام صلاحيات الضبط القضائي أو العدلي هذا من جهة ومن جهة أخرى الأحكام الخاصة بالمسؤولية الجنائية والمدنية التي تثار في مواجهة المتسبب بالضرر البيئي خلافا لأحكام تشريعات البيئة والتشريعات الأخرى ذات العلاقة.

المطلب الأول

النصوص الإجرائية لحماية البيئة

تتضمن النصوص الإجرائية لحماية البيئة وسائل الضبط التي يمكن القانون الإدارة منها لتشكل أدوات وقاية في مواجهة الأفعال التي قد تحدث مخالفة للقوانين، ولا تختلف هذه الوسائل في التشريعات البيئية عما هي عليه في التشريعات الأخرى إلا انه ونظرا للطبيعة المتميزة للضرر البيئي فقد اهتمت التشريعات البيئية بوسيلتين مثلتا الوسيلتين الأهم في وسائل الضبط وهما وسيلة الضبط القضائي ووسيلة الترخيص.

الفرع الأول

الضبطية القضائية

اهتمت التشريعات الثلاث الفلسطينية والأردنية والمصرية على النص بشكل واضح على صفة الضبطية القضائية أو العدلي لمفتشي البيئة أو موظفي الأجهزة الخاصة بحماية البيئة وذلك ضمانا لتنفيذ أحكام تشريعات حماية البيئة، وفي حين أعطى قانون البيئة الأردني لوزير البيئة صلاحية تسمية أي موظف من ذوي الاختصاص ومنحه صفة الضبطية العدلية[30]، فان قانون البيئة الفلسطيني قد افترض هذه الصفة لكل من يحمل مسمى وظيفي مفتش بيئة في سلطة جودة البيئة فلم تكن منح هذه الصفة معلقة على قرار من رئيس سلطة جودة البيئة وما القرار الصادر عن رئيس سلطة جودة البيئة بشأن تسمية مأموري الضبطية العدلية إلا قرارا كاشفا لمن يملكون هذه الصفة[31]، أما المشرع المصري فقد حدد صلاحية منح هذه الصفة بقرار يصدر من وزير العدل.

30. هياجنة، المرجع السابق، ص 123.

31. الوقائع الفلسطينية، العدد 93، 25/ 1 / 2012، قرار رئيس سلطة جودة البيئة رقم (1) لسنة 2011 بشأن تسمية ماموري الضابطة العدلية.

والمهمة الأساسية التي يتولاها كل من له صفة الضبطية العدلية أو القضائية في مجال البيئة هي أخطار النيابة العامة بأية مخالفات يتم اكتشافها لمتابعتها جنائيا[32]، وقد اختلفت التشريعات الثلاث في النهج الذي سارت عليه في تحديد صلاحيات الضابطة القضائية، ففي حين نجد أن المشرع الفلسطيني قد افرد فصلا خاصا حدد فيه هذه الصلاحيات بضبط المخالفات والجرائم ودخول المنشات بغرض تفتيشها وأخذ العينات والقياسات والحصول على البيانات والمعلومات اللازمة، فإن المشرع الأردني كان متحفظا في نص المادة 7 من قانون البيئة ولم يتوسع في بيان الصلاحيات الممنوحة لهم[33]، أما المشرع المصري فقد حصر مهمة الموظفين الحاصلين على صلاحيات الضبط القضائي بموجب المادة 78 من قانون البيئة بتطبيق أحكام الباب الثالث من القانون وهو خاص بحماية البيئة البحرية من التلوث[34]أما نص المادة 104 فقد جاء عاما وانحصر في مجال إخطار جهاتهم بأية مخالفات لأحكام البيئة[35].

ويتمثل الضبط القضائي بالبحث عن الجرائم ومرتكبيها وجمع الاستدلالات اللازمة للبدء في التحقيق لذلك فإن الضبطية القضائية في نطاق تشريعات حماية البيئة تتميز بطبيعة خاصة وأهمية بالغة لأن جرائم البيئة قد لا تضر شخصا محددا بذاته، بل من الممكن أن يضار منها مجموعة من الأشخاص أو يضار منها المجتمع بأسره ومن الممكن والجائز أن يضار منها الكائنات الحية الأخرى كما وأن جرائم البيئة تتسم بأنها لا تتوقف عند زمان محدد أو مكان معين،فضلا عن أن الفاعل للجريمة من الممكن أن يكون شخص طبيعي أو شخص معنوي – كالمنشآت والمصانع– أو مجموعة من الأشخاص والذي قد يتعذر أحيانا التوصل إليهم ومعرفتهم على وجه التحديد[36].

الفرع الثاني

الترخيص

من أهم الوسائل الإدارية لحماية البيئة التي أقرتها التشريعات البيئية بما فيها التشريعات المصرية والأردنية والفلسطينية، هي إعطاء الجهات المسئولة عن حماية البيئة صلاحيات في إجراءات استصدار التراخيص الخاصة بالمنشآت والمشروعات التي قد يكون لها تأثير ضار بالبيئة، ويعتبر الترخيص من وسائل الضبط الإداري التي تعتبر من قبيل القرارات

32. الحلو، المرجع السابق، ص 73.
33. هياجنة، المرجع السابق، ص 123.
34. حشيش، المرجع السابق، ص 155.
35. مراد، عبد الفتاح، ، ص 353.
36. لبيب، رائف محمد، مفهوم الضبطية القضائية في نطاق التشريعات البيئية، متوفر على الرابط التالي: http://www.greenline.com.kw/ArticleDetails.aspx?tp=517 تاريخ الدخول السبت الموافق 26 نيسان 2012 الساعة الرابعة مساء.

الفردية التي تصدرها الإدارة تنفيذا لأحكام القانون واللوائح وهي تصدر بالعادة من الجهة المختصة وفق أحكام القانون ووفق طبيعة النشاط أو المشروع[37].

في المواد 46 و47 و48 من قانون البيئة الفلسطيني حدد اختصاص سلطة جودة البيئية بإصدار الموافقة البيئية للمشاريع والنشاطات التي قد يكون لها أثر بيئي وقد عرف الموافقة البيئية في المادة الأولى بأنها « وثيقة رسمية تصدر عن الوزارة تعبر عن الرأي البيئي بخصوص إنشاء أو مزاولة أي نشاط يتطلب موافقة البيئة» وبالتالي فإن اختصاصات الترخيص تكون لجهات أخرى حسب طبيعة المشروع، أما المشرع الأردني فقد أعطى وزير البيئة وفق أحكام المادة 14 من قانون البيئة صلاحيات الموافقة على المشاريع والدراسات البيئية[38]، أما المادة 20 من قانون البيئة المصري فقد أعطت لجهاز شؤون البيئة صلاحيات إبداء الرأي للجهة المانحة للترخيص وتقديم المقترحات المطلوبة في مجال التجهيزات والأنظمة اللازمة لمعالجة الآثار السلبية[39].

وعليه يظهر أن أي من التشريعات الثلاث لم تعطي الجهة المعنية بحماية البيئة صلاحيات إصدار الترخيص وإنما صلاحيات بالموافقة وإبداء الرأي[40]، وهو إجراء يعتبر من القرارات الإدارية غير النهائية والتي لا تكون قابلة للطعن بها وإنما يطعن ابتدأ ونهاية بالقرار الإداري الذي يصدر به الترخيص أو عدمه والذي يكون من اختصاص جهات أخرى حسب نوع النشاط.

وهنا يجب أن نلاحظ أن وجود الترخيص لدى المنشأة أو النشاط أو المشروع لا يشكل حصانه ضد أي من الملاحقة نتيجة أي من الأضرار البيئية التي قد تتسبب بها سواء فيما قد يتسبب به من ضرر خاص أو عام، ويستوي بالضرر الخاص أن يكون إقامة المشروع أو النشاط أو المنشأة سابقا في جوده على وجود المتضررين من التلوث أو لاحقا وجوده على وجود المتضررين[41].

37. الحلو، المرجع السابق، ص 113، 127.
38. يونس، المرجع السابق، ص 128.
39. مراد، المرجع السابق، ص116.
40. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا، تقويم مدى كفاية التشريعات البيئية وتعزيز اليات تنفيذها في منطقة الاسكوا، نيويورك، 1999، ص 119
41. حواس، عطا سعد محمد، دفع المسئولية عن الضرر البيئي – مدى امكانية دفع المسؤولية بالسبب الاجنبي – اثر اسبقية الاستغلال على مسؤولية الملوث، اثر الترخيص الاداري لأعلى مسؤولية الملوث، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012، ص 82-85، 138.

المطلب الثاني

المسؤولية القانونية الناجمة عن الضرر البيئي

تضمن قانون البيئة الفلسطيني الأحكام الخاصة بالمسؤولية الجنائية واتبعها بالمسؤولية المدنية وأسند كل منها بالإجراءات الإدارية التي مكنت السلطة التنفيذية أو القضائية من اتخاذها من أجل إلزام المخالف باحترام أحكام القانون والتشريعات البيئة وإن كانت المسؤولية الجنائية تظهر جلية وبوضح فإن المسؤولية المدنية وجدت لها مكانا مهما في تشريعات حماية البيئة [42]، فالتعدي على البيئة وإن كان يشكل ضررا بحق الأشخاص والممتلكات، ويولد المسؤولية المدنية إلا أنه يمثل إضرارا بالمصالح العامة للمجتمع ويولد المسؤولية الجنائية [43].

الفرع الأول

المسؤولية الجنائية

تعد العقوبات السالبة للحرية من العقوبات المجدية والمؤثرة في حماية البيئة، وتنص القوانين البيئية على العقوبات الجنائية كالغرامة والسجن والأشغال الشاقة وغيرها[44]، إلا انه ومن الواضح في التشريعات الثلاث انه لا يوجد محلا لعقوبة الإعدام وذلك لسبب ضعف الركن المعنوي في جرائم البيئة والمتمثلة بكونها جرائم غير عمدية[45]، فمن يقوم بالتخلص من النفايات الخطرة خلافا لأحكام المادة 65 المعطوفة على المادة 12 من قانون البيئة الفلسطيني لن يكون هدفه الإضرار بالبيئة بقدر ما يكون نية التخلص من تلك النفايات وكذا الحال بالنسبة للمياه العادمة، فغالبية العقوبات في الجرائم البيئية تدور بين الحبس والغرامة او السجن والمصادرة ومثال ذلك العقوبات التي أوردها قانون البيئة المصري في الباب الرابع منه في المواد 84 إلى [46]101.

اختلفت التشريعات الفلسطينية والمصرية والأردنية في تحديد الفعل الملوث للبيئة الذي يستأهل العقوبة الأشد فهي عقوبة الأشغال الشاقة المؤبدة إذا ترتب على الفعل المخالف لأحكام قانون البيئة المصري وفات ثلاثة أشخاص أو أكثر وفق نص المادة [47]95، وهنا نجد اختلاف في النتيجة المعاقب عليها في حال مخالفة التشريعات البيئية ففي القانون

42. الملكاوي، المرجع السابق، ص 110.
43. سلامة، المرجع السابق، ص 249.
44. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا، مركز البيئة والتنمية للإقليم العربي واوروبا، وقائع اجتماع فريق الخبراء حول مدى كفاية التشريعات البيئية وتعزيز اليات تنفيذها في الدول العربية، بيروت، 7 – 9 حزيران 1999، ص 135.
45. الملكاوي، المرجع السابق، ص 111.
46. سلامة، المرجع السابق، ص 295.
47. الحلو، المرجع السابق، ص 135.

الفلسطيني يعاقب عليها إذا نتج عنها التسبب بمرض وبائي ورتب عليها عقوبة الحبس مدة خمس سنوات، في حين انه خصص عقوبة الأشغال الشاقة المؤبدة في المادة 62 فقرة أ لفعل استيراد النفايات إلى فلسطين المحظور بنص المادة 13 فقرة أ وهي اشد عقوبة ترد في قانون البيئة الفلسطيني، أما قانون البيئة الأردني فقد عاقب على إدخال النفايات الخطرة إلى المملكة بالحبس لمدة لا تقل عن خمسة سنوات ولا تزيد عن خمس عشر سنة وكانت هي العقوبة الأشد في قانون البيئة الأردني[48].

وعلى الرغم من أن كل من المشرع الفلسطيني والمصري والأردني قد تمسك في استخدام العقوبات السالبة للحرية إلا انه وفي جميع هذه العقوبات قد اقرنها بالعقوبات المالية التي تتمثل في الغرامة وحدد في اغلبها الحد الأدنى والحد الأعلى التي لا يجوز للمحكمة أن تخرج عنه وهذا يعود إلى طبيعة الجزاء في الجرائم البيئية الذي يهدف إلى معالجة نتائج الجرائم البيئية[49]، وهو أيضا يتلاءم مع طبيعة مرتكب هذه الجرائم والذي غالبا ما يكون شخصا معنويا لا يمكن تطبيق العقوبات السالبة للحرية عليه[50].

وفي إقرار السياسة العقابية نجد أن القانون الفلسطيني قد افرد بابا خاصا ينص على العقوبات لمخالفة المواد المحددة في القانون وعلى ذلك سار المشرع المصري إلا أن المشرع الأردني قد ضمن العقوبات في نفس المواد التي تنظم الأحكام الخاصة بالحماية.

تفتقر التشريعات الثلاث كغيرها من التشريعات البيئية العربية بصفة خاصة إلى معيار موضوعي يحدد الحماية الجزائية للبيئة سواء كان ذلك في تحديد الأفعال المخالفة أو تقرير العقوبات الواجبة على مرتكبها، وقد نجد ذلك حتى في التشريع الواحد[51]، ويرجع أسباب ذلك إلى حداثة التشريعات البيئية التي مازالت غير مستقرة على سياسة واضحة في التجريم والعقاب كما أن الطابع العلمي والفني لأحكام هذه التشريعات يجعل من الصعب الوقوف على نهج واحد في إقرار سياسة التجريم والعقاب في التشريعات العقابية[52].

الفرع الثاني

المسؤولية المدنية

تتمثل المسؤولية المدنية عن الأضرار البيئية أساسا في التعويض وإزالة اثر الضرر البيئي وإعادة الحال إلى ما كان عليه قبل حدوث الضرر البيئي[53]، وقد عرف المشرع المصري

48. يونس، المرجع السابق، ص 125.
49. هياجنة، المرجع السابق، ص 144.
50. العادلي، محمود صالح، موسوعة حماية البيئة في القانون الجنائي الداخلي والقانون الدولي الجنائي والفقه الاسلامي – دراسة مقارنه، الجزء الاول، الاسكندرية، دار الفكر الجامعي، بلا تاريخ نشر، ص 79.
51. يونس، المرجع السابق، ص80.
52. هياجنة، المرجع السابق، ص 27 و33.
53. الميناوي، المرجع السابق، 396.

في المادة الأولى من قانون البيئة التعويض[54] وعلى ذلك سار المشرع الفلسطيني وقد عرف المشرع المصري التعويض بأنه «التعويض عن الأضرار الناجمة عن حوادث التلوث المترتب على تطبيق الأحكام الواردة في القانون المدني....» أما المشرع الفلسطيني فقد عرفه بأنه «ما يقدم مقابل الأضرار التي تسببها الملوثات المختلفة الناتجة عن أي تصرف من أشخاص طبيعيين أو اعتباريين ... ويكون ذلك بقرارات إدارية وأحكام قضائية...».

ويثور التساؤل هنا: هل كان من الحكمة إن يقوم المشرع بتعريف التعويض في الأضرار البيئية، فالتعويض مبدأ ثابت ومستقر في التشريعات المدنية وله مفهومه وعناصره وبالتالي لا يحتاج إلى صياغة مفهومه من جديد حتى وان كان في مجال الأضرار البيئية ذات الطبيعة المتميزة عن غيرها من الأضرار الأخرى التي هي محل للتشريعات المدنية، ومما يؤكد ذلك هو التعريف الذي أورده المشرع المصري والذي أكد خضوع التعويض عن الأضرار البيئية للقواعد العامة للتعويض في القانون المدني، وعلى الرغم من وجود الطبيعة الخاصة المميزة للضرر البيئي وطرق الإثبات الخاص به وصاحب الصلاحية بالمطالبة بالتعويض عنه، إلا أن هذا لا يستدعي وجود تعريف خاص للتعويض في قوانين متخصصة مثل قوانين البيئة.

لم يعرف المشرع الأردني التعويض ولم ينص على أحكام خاصة بالتعويض في التشريعات البيئية على الرغم من وجود أحكام قضائية لمحكمة التمييز خاصة بتعويض أصحاب العقارات والمصالح المجاورة لمصنع الاسمنت في مدينة الفحيص عن الأضرار المادية التي ترتبت نتيجة للملوثات الصادرة عن المصنع[55] حيث جاء في قرارها رقم 2006/2915 ان الشركة بإقامتها للمصنع تصرفت في ملكها تصرفاً مشروعاً لأن حريتها في التصرف مقيدة بعدم الإضرار بالغير ضرراً فاحشاً أو مخالفاً للقوانين..... وان تصرف المالك بملكه يشكل ضرراً بالغير ويعتبر تعدياً وموجباً للضمان.....أن اتخاذ شركة مصانع الاسمنت للاحتياط اللازمة لمنع تطاير الغبار الإسمنتي من تركيب أدوات ووسائل حماية كالفلترة وغيرها وبشكل يتفق والأصول الفنية وحماية البيئة لا يضفي المشروعية على التصرف وإذا ثبت بالخبرة الفنية أن الأضرار نتجت عن الغبار والأتربة المنبعثة عن مصانع الاسمنت أو أن نوعه غبار اسمنتي[56].

ورغم أن المشرع المصري لم يتعرض للحالات التي يستوجب فيها التعويض إلا أن الفقه والقضاء قد استقر كما هو الحال في فرنسا على أن التعويض عن الأضرار البيئية يكون مستوجبا حتى وان نشأ عن تصرفات وأفعال مشروعه وحتى وان كانت هذه التصرفات

54. مراد، المرجع السابق، ص 76.
55. الملكاوي، المرجع السابق، ص 114.
56. قرار محكمة التميز الأردنية، رقم 2915/2006الصادر في قضية مصنع الاسمنت في مدينة الفحيص الأردنية.

حاصلة على التراخيص الواجبة وهو ما رجع فيه الفقه المصري الى القواعد العامة في التعويض في المادة 2/802 من القانون المدني المصري[57].

أما من حيث المصلحة في رفع دعوى التعويض فعلى الرغم مما ورد في البند الأول من المادة الثالثة من قانون البيئة الفلسطيني و المادة 103 من قانون البيئة المصري والمادة 65 من لائحته التنفيذية [58]من حق للأشخاص والجمعيات في التبليغ ومتابعة الشكوى البيئية والملاحقة القانونية والالتجاء للقضاء[59] فان هذا الحق لا يتجاوز حق الحصول على حكم بمنع ممارسة الأنشطة المضرة بالبيئة أو أمر المستغل باتخاذ التدابير التي من شأنها منع التلوث او تخفيفه دون أن يكون لهم الحق في دعوى المسؤولية عن الأضرار البيئية إلا إذا كانت ناتجة عن أضرار شخصية[60].

57. حواس، عطا سعد محمد، دفع المسؤولية عن أضرار التلوث – مدى إمكانية دفع المسؤولية بالسبب الأجنبي – اثر أسبقية الاستغلال على مسؤولية الملوث – اثر الترخيص الإداري على مسؤولية الملوث، المرجع السابق، 2012، ص 140.
58. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا، المرجع السابق، ص 135.
59. المنياوي، المرجع السابق، ص 459.
60. حواس، عطا سعد محمد، دعوى المسؤولية عن أضرار التلوث – الصفة في دعوى المسؤولية – خصومة دعوى المسؤولية – أحكام دعوى المسؤولية، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012، ص 37.

الخاتمة،،،

تمتاز التشريعات البيئة الفلسطينية والأردنية والمصرية محل الدراسة وكما التشريعات على المستوى الدولي بالحداثة والطابع الفني، وبالتالي مازالت لم تستقر على النهج الذي تسير عليه في إقرار السياسة التشريعية لحماية البيئة، خاصة وأن موضوع حماية البيئة من التلوث في تسارع مطرد بما يتضمنه من مبادئ ومفاهيم ومازال في طور النمو التشريعي والفقهي والقضائي، خاصة وأن عملية التلوث التي بدأت تعاني منها البيئة بصورة قاسية مازالت مستمرة تشكل عامل ضاغط على صائغ التشريعات والقوانين البيئية، لذلك نجد أن الاجتهادات هي وليدة في هذا المجال، وربما نجدها متضاربة، وهو ما ينعكس على التشريعات البيئية وما تتضمنه من أحكام وقواعد، ومن خلال هذا البحث نجد:

1. أن المشرع الفلسطيني قد اعتمد كثيرا على المشرع المصري في إقرار السياسة التشريعية لحماية البيئة في فلسطين.
2. أن المشرع الفلسطيني وإن استفاد من المشرع المصري إلا انه قد قام بتحديث هذه التشريعات بما يتناسب والفترة التي تم فيها إقرار قانون البيئة الفلسطيني.
3. أن المشرع الفلسطيني قد حاول وضع أحكام قانونية تتوافق والواقع الفلسطيني، إلا أن هذه الأحكام بقيت بعيدة المنال عن التنفيذ والتطبيق.
4. تأثر المشرع الفلسطيني إيجابا وسلبا بالمشرع المصري خاصة في مواضيع مثل حماية البيئة البحرية.
5. انفرد المشرع الأردني بإقرار سياسة تشريعية تختلف عما سار عليه المشرع المصري والمشرع الفلسطيني.
6. اكتفى المشرع الأردني بالنص على بعض الأحكام الموضوعية والفنية في قانون البيئة، وذهب إلى الاعتماد على مجموعة من الأنظمة والتعليمات لبيان الأحكام التفصيلية في مواضيع البيئة.
7. نهج التشريع المصري والفلسطيني سياسة تعريف مجموعة المصطلحات الفنية الواردة في نصوص كل منها لكي تشكل دليلا استرشاديا لمتتبع وقارئ نصوص القانون ذات الطابع الفني.
8. تشكل التشريعات البيئية الإطار العام الذي يتضمن الأحكام والمبادئ العامة لحماية البيئة والتي تحتاج إلى عديد الأنظمة والتعليمات والقرارات التي تقوم بتفصيل هذه القواعد لجعلها قابلة للتنفيذ والتطبيق.
9. مازالت التشريعات البيئية لم تعتمد سياسة مبنية على معايير محددة في إقرار المسؤولية المدنية والجنائية.

التوصيات:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات لعل أهمها:

1. ضرورة تناول نصوص التشريعات البيئية الفلسطينية بالدراسة والتحليل والمقارنة مع التشريعات البيئية في مصر والأردن، وذلك من أجل تمكين المشرع الفلسطيني من إتباع نهج تشريعي يتوافق وما سار عليه المشرع في التشريع المقارن في مجال الحماية الجنائية للبيئة.
2. اتجاه فئة المشتغلين بالقانون من مفتشين و نيابة عامة ومحامين وقضاه وفقهاء إلى تفعيل نصوص التشريعات البيئية وتطبيقها.
3. نشر المعرفة والوعي القانوني بين المواطنين في مجال حماية البيئة مما يدفعهم إلى الاتجاه للالتزام بأحكام هذه النصوص وتمكينهم ليس فقط بالتمتع بالعيش ببيئة أمنه ونظيفة، وإنما أيضا تمكينهم من القيام بواجب حماية البيئة وفق نص البند أ من المادة 3 من قانون البيئة الفلسطيني.

والله ولي التوفيق

المراجع

المصادر القانونية

- الوقائع الفلسطينية، العدد 93، 2012/1/25، قرار رئيس سلطة جودة البيئة رقم (1) لسنة 2011 بشأن تسمية مأموري الضابطة العدلية.
- الجريدة الرسمية في جمهورية مصر العربية العدد 5 لسنة 1994 قانون البيئة المصري رقم 4 لسنة 1994.
- الجريدة الرسمية للمملكة الاردنية الهاشمية العدد لسنة 2006 قانون البيئة رقم 12 لعام 1996.
- قرار محكمة التميز الأردنية، رقم 2006/2915 الصادر في قضية مصنع الاسمنت في مدينة الفحيص الأردنية.
- المحكمة الدستورية العليا، 1994/10/1، الدعوى رقم 20، لسنة 15 قضائية دستورية، الجريدة الرسمية، العدد 42، 1994/10/20.

الكتب

- الحلو، ماجد راغب، قانون حماية البيئة في ضوء الشريعة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، بلا طبعة، بلا تاريخ نشر.
- العادلي، محمود صالح، موسوعة حماية البيئة في القانون الجنائي الداخلي والقانون الدولي الجنائي والفقه الإسلامي – دراسة مقارنه، الجزء الاول، الاسكندرية، دار الفكر الجامعي، بلا تاريخ نشر.
- الملكاوي، ابتسام سعيد، جريمة تلويث البيئة – دراسة مقارنه، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،الإصدار الثاني 2009.
- الميناوي، ياسر محمد فاروق، المسؤولية المدنية الناشئة عن تلوث البيئة، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008.
- حشيش، احمد محمد، المفهوم القانوني للبيئة في ضوء مبدأ اسلمة القانون المعاصر، مصر، دار الكتب القانونية، 2008.
- حواس، عطا سعد محمد، دفع المسئولية عن الضرر البيئي – مدى إمكانية دفع المسؤولية بالسبب الأجنبي – أثر أسبقية الاستغلال على مسؤولية الملوث، اثر الترخيص الإداري على مسؤولية الملوث، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012.

- حواس، عطا سعد محمد، دعوى المسؤولية عن اضرار التلوث – الصفة في دعوى المسؤولية – خصومة دعوى المسؤولية – أحكام دعوى المسؤولية، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012.
- سلامة، احمد عبد الكريم، قانون حماية البيئة (مكافحة التلوث – تنمية الموارد البشرية)، القاهرة، دار النهضة العربية، 2002 – 2003.
- مراد، عبد الفتاح، شرح تشريعات البيئة، بلا دار نشر، بلا تاريخ اصدار.
- هياجنة، عبد الناصر زياد، القانون البيئي – النظرية العامة للقانون البيئي مع شرح التشريعات البيئية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2012.
- يونس، يونس ابراهيم احمد، البيئة والتشريعات البيئية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008، الطبعة الأولى.

المؤتمرات

المدني، مراد، ورقة عمل بعنوان التشريعات البيئية، مؤتمر (بيئة اريحا والاغوار – واقع وتحديات)، الاكاديمية الفلسطينية للعلوم الامنية، 30-2011/5/31 .

التقارير

- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا، تقويم مدى كفاية التشريعات البيئية وتعزيز اليات تنفيذها في منطقة الاسكوا، نيويورك، 1999.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا، مركز البيئة والتنمية للإقليم العربي واوروبا، وقائع اجتماع فريق الخبراء حول مدى كفاية التشريعات البيئية وتعزيز اليات تنفيذها في الدول العربية، بيروت، 7 – 9 حزيران 1999.

مواقع الإنترنت

لبيب، رائف محمد، مفهوم الضبطية القضائية في نطاق التشريعات البيئية، متوفر على الرابط التالي: http://www.greenline.com.kw/ArticleDetails.aspx?tp=517
تاريخ الدخول السبت الموافق 26 نيسان 2012 الساعة الرابعة مساء.

أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم

د. سهيل حسين صالحة، د. أماني عدنان سليمان

جامعة النجاح الوطنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعيّة نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم، وتم تطبيق الدراسة على عيّنة حجمها (41) طالبة، واتبعت الدراسة تصميماً شبه تجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي تحصيل ودافعية طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى استخدام معمل الرياضيات في التدريس)، وأوصت الدراسة بمجموعة توصيات من أهمها ضرورة تفعيل معمل الرياضيات في تدريس موضوعات الرياضيات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: معمل الرياضيات، الهندسة، التحصيل، الدافعية.

The Effect of Teaching Geometry Unit Using Mathematics Laboratory on Achievement and Motivation Towards Mathematics Learning Among Sixth Graders in Schools of Tulkarem District

Abstract

This study aimed at identifying the effect of teaching the unit of "Geometry" by using Mathematics laboratory in measuring the achievement and motivation towards Mathematics learning among sixth graders in the schools of Tulkram governorate. The sample of the study consisted of (41) students. The study employed experimental design. The results indicated a difference between the means of the acheivement and the motivation of students of the control group and experimental group attributed to the use of mathematics laboratory in teaching. The study recommended a set of recommendations as the necessity of activiating Math Laboratory in teaching different math subjects.

Key words : Mathematics Laboratory, Geometry, Acheivement, Motivation.

المقدمة:

لم تعد هناك حاجة للتأكيد على أن الهدف الرئيس والمحوري من تعلّم الرياضيات وتعليمها هو إعداد أفراد قادرين على حلّ المشكلات، من خلال اتباع خطوات منظمة في حلّ المسائل الرياضيّة، والانتقال من الرياضيات النظرية إلى الرياضيات التطبيقيّة والعمليّة، ومما يساهم في تحقيق ذلك الهدف هو استخدام النماذج التطبيقية والعمليّة للرياضيات، وجعل الرياضيات ذات معنى.

أما الرياضيات من وجهات نظر كثيرين من المربين المهتمين بتدريسها فهي أداة مهمة لتنظيم المحيط الثقافي والاجتماعي وفهمه. إذ يرى موريس كلاين الرياضيات أنها موضوع يساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها، بدلاً من أن يكون موضوع الرياضيات مولداً لنفسه، فإن الرياضيات تنمو وتزداد وتتطور من خلال الخبرات الحسية في الواقع، ومن خلال الاحتياجات والدوافع المادية لحل المشكلات وزيادة الفهم لهذا الواقع (أبو زينة، 2003).

والرياضيات بفرعيها المجرد والنظري تنمو وتتطور بشكل كبير جداً، وقد ساعد على ذلك سرعة نقل المعلومة وسرعة الحصول عليها، ففي الوقت الذي كان الرياضي بحاجة لسنوات لنشر طريقة أو نظرية أو مفهوم جديد، أصبح –وبصورة سهلة وسريعة– بإمكانه ذلك عبر المجلات العلمية والإلكترونية المحكمة. هذا التطور النوعي والكمي في الرياضيات قابَلَهُ تطور في منهاج الرياضيات بصورة جعله أكثر تشويقاً ووضوحاً معتمداً على وسائل واستراتيجيات تدريسيّة وتقويميّة حديثة (أبو أسعد، 2010).

وتدريس الرياضيات اليوم يتطلب تفاعلاً إيجابياً من المتعلم في الموقف التعليمي، فلا بد أن يعمل الطالب ويناقش مدرّسه وزملاءه ويُعالج المفاهيم الرياضية بنمذجة وواقعية، وفي مكان تربوي مصمم للعمل اليدوي، وبه زوايا للرسم والتصميم والبناء، وإعداد الأشكال والنماذج الخشبيّة أو المعدنية، ويتوافر به مكتبة للقراءة والاطلاع ومزودة بمراجع قد يعود إليها الطالب أثناء تعلّمه الرياضيات (سلامة، 2005).

وعلى الرغم من التقدم الذي لا زال يحدث في تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الأساسيّة، إلّا أن الرياضيات لا تزال تواجه العديد من المشكلات، التي من أبرزها تدني مستوى المتعلمين للمهارات الأساسيّة اللازمة لتعلم الرياضيات، وتدني قدرتهم على تطبيقها في حياتهم العملية اليوميّة؛ مما يسبب عدم تحقيق الأهداف الرئيسة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسيّة بصفة عامة، والصف السادس بصفة خاصة؛ لأنها مرحلة انتقال المتعلم من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا في التعليم، وهي بداية حقيقيّة لعمليّة التنمية الشاملة لمدارك المتعلمين ومهاراتهم التي تؤثر على مختلف جوانب نموهم وشخصياتهم.

ومع تعاظم الدور الحضاري والمنفعي الذي تقوم به الرياضيات في مجالات المعرفة المعاصرة وأوجه التقدم في العلم والتكنولوجيا، أصبح من الأهميّة بمكان أن يُعَدّ المتعلمون إعداداً قوياً وذكياً في الرياضيات، من حيث تكوين الحس الرياضي، وإدراك مفاهيم الرياضيات لديهم، وإتقان مهاراتها في سياقات مجتمعيّة وفي مواقف واقعيّة، ومن هنا يأتي الاهتمام باستراتيجيات وطرق تدريس الرياضيات وتحديثها وتطويرها، بحيث تتواءم مع ثقافة التفكير وتنمية الإبداع، ومن حيث توافقها مع نظريات التعلم المعاصرة المعرفية والبنائيّة، وتطويعها لمفهوم تعدد الذكاءات، ومن حيث تطويع استراتيجياتها مع متطلبات التعلم الذاتي والتعاوني، وتبادلية التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين وقرنائهم (عبيد، 2004).

ويعد وجود معمل خاص بالرياضيات في المدرسة من أساسيات تعليمها؛ حتى يتمكن المعلمون من تطبيق الاستراتيجيات التعليميّة – التعلميّة على الموضوعات التي سيدرّسونها؛ مما يعطي هذه الدروس إثارة ونشاطاً للطلبة، وعند التخطيط للدروس والتفكير في الاستراتيجيات فإن الأنشطة المعملية هي إحدى الإمكانات المناسبة. والمهم في الطريقة المعملية أن يقوم الطلبة أنفُسهم بإجراء التجارب، إذ إنّ التدريس المعملي لا يعني فقط وجود معمل؛ لأنّ الكثير من المدارس تحتوي على عدّة معامل، ولكن المهم هو التعلم عن طريق العمل واكتساب الخبرة من خلال المرور بها وممارستها (عباس وعبسي، 2007).

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهميّة استخدام معمل الرياضيات، والدور الذي يلعبه في عملية تعليم الرياضيات كدراسات تاكسين ونيفي (Taxen & Naeve 2001)، وإلي (Eli, 2009)، وسكارلاتوس وفريدمان (Scarlatos& Friedman, 2007).

والرياضيات مادة تتطلب مهارات خاصة مثل التطبيق، وحلّ المسألة والرسم، والإدراك ثلاثي الأبعاد، كما أنها تتطلب دافعية نحو تعلّمها (Obara, 2010)، فالدافعية نحو تعلم الرياضيات هي إحدى المتغيرات المهمة في المواقف الصفية، وكثير من مشكلات التعلم يمكن أن تكون ناتجة من تدني الدافعية، وإنّ هذه المشكلات قد تحل عند تصميم مواد تعليمية، يستطيع المعلمون بها استثارة دافعية الطلبة بطرق مختلفة من خلال استخدام معمل الرياضيات.

وتظهر أهمية معمل الرياضيات من خلال مساعدة المتعلمين على فهم المعرفة الرياضية، وتوظيفها وتحسين الدافعية نحوها، وتكوين الترابطات بين الأفكار من خلال استراتيجيات وطرق متنوعة. لذا ومن هذا المنطلق فقد ارتأى الباحثان ضرورة القيام بمبادرة جادّة، بإجراء دراسة علميّة، لاستخدام استراتيجية حديثة ومعاصرة، تساهم في تحسين تعليم الرياضيات وترفع من أداء الطلبة فيها، وتزيد من مستوى دافعيتهم.

وبناء على ما تقدّم، تأتي هذه الدراسة لتبحث أثر استخدام معمل الرياضيات في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات وتحسين دافعيتهم نحو تعلمها في مدارس محافظة طولكرم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من أهميّة الرياضيات والدور الذي تلعبه في النمو العقلي للمتعلمين في مراحل التعليم كافة، والمرحلة الأساسية بشكل خاص؛ لأهميتها وكونها بداية حقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك المتعلمين، وكذلك الجهود المبذولة في تطوير مناهج الرياضيات واستراتيجيات التدريس، فالاتجاه العالمي الحديث جاء مؤكداً على أهميّة الاهتمام باستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، كما تتطلب المناهج والخطط الأكاديمية لكثير من التخصصات العلمية وجود حصص مخبرية ومشاغل خاصة وتدريب تطبيقي لتعليم بعض هذه المواضيع العلمية واستكمال متطلباتها (بياتي، 2006).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة التي أمكن تحديد مشكلتها في السؤال الرئيس الآتي :
ما أثر استخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلّم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر استخدام معمل الرياضيات في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم؟
2. ما أثر استخدام معمل الرياضيات في تحسين دافعية طالبات الصف السادس الأساسي نحو تعلمّ الرياضيات في مدارس محافظة طولكرم؟
3. ما العلاقة بين تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في الرياضيات ودافعيتهن نحو تعلّمها؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة، اختبر الباحثان الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التدريس دون استخدام معمل الرياضيات) والمجموعة التجريبية (التدريس باستخدام معمل الرياضيات) في الاختبار البعدي لتحصيل

الطالبات.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية دون استخدام معمل الرياضيات) والمجموعة التجريبية (التدريس باستخدام معمل الرياضيات) في القياس البعدي للدافعية نحو تعلّم الرياضيات.
- لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهميتها سعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم دروس وحدة الهندسة للصف السادس الأساسي وفق معمل الرياضيات.
2. إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة الهندسة للصف السادس الأساسي باستخدام معمل الرياضيات.
3. معرفة أثر استخدام معمل الرياضيات في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات، وتحسين الدافعية نحو تعلّمها.

أهميّةالدراسة:

تكمن أهميّة الدراسة الحالية في أنها تفيد المعنين بالعملية التعليمية في جوانبها كافة، ونتائج هذه الدراسة تتمثل في أنها:

أولاً: الأهميّة النظريّة:

- توضيح بعض الظواهر التي لم يتم توضيحها من خلال البحوث السابقة.
- التوصل إلى تعميمات جديدة لم يتم التوصل لها من قبل.

ثانياً: الأهميّة العملية:

- قد تفيد المتخصصين في تدريس الرياضيات في التعرف على دور الأنشطة المعمليّة، وأثرهاعلى مستوى تعلّم المتعلمين.
- قد تفيد معلمي ومعلمات الرياضيات في التعرف على المفاهيم والتعميمات

والمهارات الهندسيّة، وعلى ضرورة تنميتها في تعلّم الرياضيات.

- قد تفيد المتعلمين في تقديم استراتيجيات وطرق معاصرة، تساهم في مساعدتهم لتوفير تعليم متميز يواكب التطورالفكري والتربوي المعاصر.
- قد تفيد المتعلمين بربط الرياضيات بالموادالأخرى، وإبراز دور الرياضيات في حياتهم اليوميّة.

حدودالدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة في :

- الحدالزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014.
- الحد المكاني: مدرسة بنات الشهيد نشأت أبو جبارة الأساسية في كفر اللّبد، وهي إحدى مدارس محافظة طولكرم المجهزة بمعمل الرياضيات، وبها شعبتان للصف السادس الأساسي.
- الحد البشري: طالبات الصف السادس الأساسي.
- الحد الموضوعي: الوحدة الدراسيّة الثالثة (الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها :

الأثر ffect-E: عرّف (ابن منظور،2003) الاثر لغةً بأنه بقيّة الشيء، والجمع آثار وأثور وأثّرَ في الشيء: ترك فيه أثراً، والأثر بالتحريك: مابقي من رسم الشيء، وخرجت من إثره وفي أثره، أي بعده.

ويعرف الباحثان الأثر إجرائياً بأنه: التغيير الذي أحدثه استخدام معمل الرياضيات في فهم المفاهيم والتعميمات الهندسية، وإثارة الدافعية نحو تعلّم الرياضيات.

معمل الرياضيات Mathematics Laboratory: عرّفه (سلامة، 2005) بأنه: مكان متسع ومريح ومعد إعداداً كاملاً بحيث يتعلم فيه التلاميذ الرياضيات من خلال العمل اليدوي والعقلي معاً.

ويعرفه الباحثان بأنه: بيئة تعليمية يتعلم فيها طلبة الصف السادس الأساسي مادة الرياضيات من خلال العمل والتجريب وتطبيق المفاهيم والتعميمات الرياضية واكتشافها.

التحصيل الدراسي Academic achievement: يعرفه جابلين بأنه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة العمل المدرسي الذي يقيسه المعلمون، أو بالاختبارات المقررة،

والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح (العيسوي وآخرون، 2006)، ويُقاس التحصيل إجرائياً في هذه الدراسة باختبار التحصيل الدراسي المُعدّ لأغراض الدراسة.

الدافعية Motivation: هي حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار توجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة (العواملة، 2010)، وتُقاس الدافعية نحو تعلّم الرياضيات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف السادس الأساسي في مقياس الدافعية المُعد لذلك.

وحدة الهندسة: هي الوحدة الثالثة من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي من المنهج الفلسطيني، المقرر للفصل الدراسي الأول، تحمل عنوان الهندسة تبدأ من صفحة 60 وتنتهي بصفحة 100.

استخدام المعمل في تدريس الرياضيات (الطريقة المعمليّة):

الطريقة المعملية في التدريس هي الطريقة التي يتم فيها استخدام الأجهزة والأدوات بطرق تجريبية داخل معمل متخصص للتعليم والتعلّم في مجال معين. وإنّ وجود معمل خاص في المدرسة يعد من الضروريات، وذلك حتى يتمكن المعلمون من تطبيق الاستراتيجيات التعليمية التعلمية على الموضوعات التي سيدرسونها؛ مما يعطي هذه الدروس إثارة ونشاطاً للطلبة، وعند التخطيط للدروس والتفكير في الاستراتيجيات فإن الأنشطة المعملية هي إحدى الإمكانات المناسبة (عباس وعبسي، 2007).

مميزات الطريقة المعملية:

للطريقة المعملية ميزات، منها:

1. تعوّد الطلبة على التخطيط وإدارة الموارد المتاحة مثل الوقت والخامات، وهذا يعني أن المعمل يتيح للطلبة فرصة التدريب على الأسلوب الإداري في التفكير والعمل واتخاذ القرارت وحل المشكلات والتجريب والبحث.
2. خروج الموقف التعليمي عن الأنماط التقليدية التي يكون فيها الطالب مستقبلا فقط، إذ يتحرك الطالب في الطريقة المعملية ويتعامل مع الأشياء الحقيقية بنفسه، ويرى نتائج أعماله ويتعلم من أخطائه (عبيد وآخرون، 1998).

أهداف معمل الرياضيات:

ذكر (سلامة، 2005) أن معمل الرياضيات يهدف إلى؛ اتاحة الفرصة للتلاميذ أن يفكروا بأنفسهم، ويُقدم المعمل أنواعاً متعددة من الأنشطة والمواد والوسائل بحيث يستطيع التلميذ أن يختار منها ما يناسبه، أيضاً إتاحة المُناخ المناسب للعمل والإبداع والابتكار الذي يولد الثقة بالنفس، بالاضافة إلى تقديم أنشطة وتدريبات مبتكرة وجديدة تتصف بالمتعة والتشويق، و تقديم خبرات تساعد التلاميذ على الاكتشاف الحر للعلاقات والقوانين، وتنمية اتجاهات مرغوب فيها نحو الرياضيات فهي تقدم فرص عديدة للتلاميذ كي ينموا نمواً رياضياً حسب استعداد كل منهم، لتدريب التلاميذ على المهارات الرئيسة للرياضيات وتقديم خبرات يمكن للتلاميذ أن ينجحوا فيها ومن ثم يتولد لديهم الثقة بالنفس.

أدوار المعلم في معمل الرياضيات:

يلعب المعلم أدوارا ضمن استخدامه معمل الرياضيات، وذكر (سلامة، 1995) بأن دور المعلم:

أن يهيئ المعلم المناخ المريح الذي يؤدي إلى العمل الممتع والتعلم المبني على الفهم، وإعداد البيئة الصفيّة وترتيبها وتنظيمها قبل دخول التلاميذ المعمل، ثم تحديد نواحي الضعف لدى التلاميذ واختيار النشاط المناسب لكل مستوى، وتشجيع التلاميذ على البحث والاطلاع وإجراء التجارب وإعداد الأشكال الهندسيّة، والتدريب على بعض مهارات الرياضيات كالقياس والتقدير والتقريب.

أشكال معمل الرياضيات:

1. معمل الرياضيات في حجرة الدراسة: حيث تستخدم أدوات المعمل في نفس غرفة الصف دون الذهاب للمعمل نفسه.
2. معمل الرياضيات في حجرة خاصة: حيث يكون المعمل غرفة خاصة ومنفصة عن غرفة الصف الدراسي، ويتم اعطاء الحصة في هذه الغرفة فقط.
3. معمل الرياضيات على شكل فريق: بحيث يكون الطلبة مقسمين إلى مجموعات للعمل كفريق في غرفة الصف.
4. معمل الرياضيات المتنقل (حقيبة أو عربة): بحيث تكون أدوات المعمل في حقيبة خاصة يتم اخراجها واستخدامها في كل حصة حسب الحاجة.

أدوات معمل الرياضيات وأجهزته:

ذكر (سلامة، 2005) أن المكونات الأساسيّة لمعمل الرياضيات يمكن تحديدها كما يلي:

مطبوعات(ورق مقوى، ورسومات، ومصورات، ولوحات، و....)، وأجهزة (آلات حاسبة، وحاسبات آلية، ومسجلات صوتية وفيديو، ولوحة ضوئية، وآلات لحام، ومناشير، ووسائل تعليمية (معدات، وألواح مسمارية، وشرائط نابيير، ومكعبات دينز، وقضبان كوزنير، وميزان، و...)، وأعمال معملية (التجريب، وتجميع البيانات، وبناء أشكال، وقياس ظواهر، وتحليل نتائج، وقياس، وتقريب، وتقدير، وألعاب: ألعاب رياضية متنوعة مثل برج هانوى، وأدوات هندسية (فراجل، ومناقل، ومثلثات، ومساطر، وأقلام، وعجلة قياس، وأشكال هندسية)، ومتنوعات (آلات طباعة، وماكينة تصوير فوتوغرافي، وماكينة طباعة الشفافيات، وأفلام فيديو، وأفلام سينمائية).

المكونات الأساسية في الطريقة المعملية:

يرى (عبيد، 2004) أنّ الطريقة المعملية تتكون من أربعة مكونات أساسية، بحيث تتفاعل هذه المكونات وتتداخل مع بعضها البعض لعمل منظومة، ويتأثر كل مكون ويؤثر بالمكونات الأخرى. وهذه المكونات هي:

1. المعمل: ويضم المعمل الأجهزة ومصادر التعلم.
2. الأنشطة المعملية: وتتضمن الأنشطة المعملية مشكلات وتساؤلات تتطلب القيام بتجارب ومشاهدات.
3. المعلم: ويتمثل دور المعلم في التخطيط وتهيئة المعمل كبيئة للتعلم، وإرشاد وتوجيه الطلبة والمحافظة على السلامة العامة والأمان للمعمل والطلبة.
4. الطالب: ويتمثل دور الطالب في اكتساب خبرات وإجراء التجارب وحل المشكلات فردياً وجماعياً.

الدراسات ذات الصلة:

هدفت دراسة (خلف الله، 2013) إلى الكشف عن فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية التفكير الهندسي، والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح، قامت الباحثة ببناء أداتين للدراسة وهما اختبار تحصيلي بعدي ومهارات التفكير الهندسي، وقامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة علىعينة تتكون من 75

طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الشوكة الإعداديّة التابعة لمنطقة رفح التعليميّة بوكالة الغوث، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الهندسي البعدي والإختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة.

أما دراسة (عمر، 2013) فهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام معمل الرياضيات الافتراضي في تنمية مهارات الترابط الرياضي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد طبقت الدراسة على وحدة (الأنماط والجبر) من مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ودُرّست موضوعات الفصل باستخدام معمل الرياضيات الافتراضي، الذي تم إعداده من قبل الباحثة، كما تم إعداد اختبار مهارات الترابط الرياضي والتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. واستخدمت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (25) تلميذة، وقد تم تدريسهن باستخدام معمل الرياضيات الافتراضي. . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن إجمالها في: وضع آلية لتطبيق المعامل الافتراضية في تدريس العلاقات الرياضية في مقررات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وضع رؤية لبناء معامل الرياضيات الافتراضية في ضوء ارتباطها بالحياة والمواد الدراسية الأخرى بالمرحلة الابتدائية، وتشجيع البحث العلمي في مجال المعامل الافتراضية، وذلك بتخصيص دعم مادي لإجراء هذه البحوث وتعميمها.

وقام إلي (Eli, 2009) بدراسة هدفت إلى استكشاف المعرفة الرياضية المرتبطة بتدريس مادة الهندسة والروابط التي يستخدمها الطلاب المعلمون وأنواع تلك الروابط، واستخدمت الباحثة منهج البحث المختلط الكمي والكيفي (Exploratory Mixed Method). وشملت عينة الدراسة (28) طالباً وطالبة في قسم تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة، كما استخدمت الباحثة مقياس تقييم المعلم في الرياضيات والعلوم (DTAMS) من إعداد جامعة لويس فيل LouisVille، ومقياس تقييم الروابط الرياضية (MCE)، ومقابلات مع الطلاب المعلمين، وكان من أبرز نتائج الدراسة: تركيز الطلاب المعلمين أثناء عملية التدريس على المعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيميّة.

كما هدفت دراسة وانج، تسوى، يانج وليان (Wang, Cui, Yang, and Lian, 2009) إلى تصميم معمل رياضيات افتراضي لمساعدة الطلاب على فهم المفاهيم الرياضية في بيئة افتراضية، والحد من نسب الرسوب للطلاب في مساق الرياضيات. تم فيها استخدام المنهج التجريبي، واستهدفت الدراسة الطلاب الملتحقين بكلية الهندسة، وذلك بعد ملاحظة

أن العديد منهم ينصرف عن مواصلة دراسة الهندسة، نتيجة لما يجدونه من صعوبة في بعض مساقات الرياضيات، والتي تعتبر متطلبات سابقة للالتحاق بتخصص الهندسة. وأشارت النتائج إلى: رضا معظم الطلاب عن تجربة المعامل الافتراضية لدراسة مساقات الرياضيات التي ساهمت كذلك في زيادة دافعيتهم نحو دراسة مساقات الهندسة التخصصية.

وقام باجباي (Bajpai, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية المعامل الافتراضية في الفهم المفاهيمي والتحصيل الدراسي، وتم فيها استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب قسم الفيزياء في جامعة بوبال الهندية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة ضابطة شملت (١٥) طالباً و(١٠) طالبات؛ ومجموعة تجريبيّة وشملت (١٧) طالباً و(٨) طالبات، وقد درست المجموعتان وحدة (الظاهرة الكهروضوئية)، إذ درست المجموعة الأولى بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية بتقنية المعامل الافتراضية، وبعد دراسة الوحدة؛ تم تطبيق اختبار تحصيلي لتقييم مستوى الفهم المفاهيمي والتحصيل الدراسي لدى المجموعتين. وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتحصيل الدراسي والفهم المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (حافظ وأمين، 2012) إلى الكشف عن أثر استخدام المختبر الافتراضي لتجارب الكيمياء والفيزياء في تنمية قوة الملاحظة والتحصيل المعرفي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة، تم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية، كما تم استخدام الأسلوب العشوائي في اختيار الشعبتين من طلاب الصف الأول متوسط (الصف السابع) لتمثلا عينتي الدراسة، وتم إعداد اختبارين من قبل الباحث في التحصيل للفيزياء والكيمياء، ومن تحليل البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيلهم في مادة الفيزياء، ووجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في تحصيل الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية قوة الملاحظة لدى أفرادهما.

وأيضاً هدفت دراسة (خليفة، 2011) إلى معرفة أثر تدريس وحدة جسم الإنسان من مقرر العلوم لتلاميذالصف السادس الابتدائي بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على تحصيلهمالدراسي لديهم مقارنة بطرائقالتدريس المتبعة في تدريس هذا المقرر. وقد تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة تبوك – السعودية موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (35) تلميذاً، تم تدريسهم وحدة جسم الإنسان بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر، ومجموعة ضابطة تكونت

من(35) تلميذاً تم تدريسهم المحتوى نفسه بالطرائق المعتادة. قام الباحث بتصميم البرنامج التدريسي الخاص بوحدة جسم الإنسان وفقاً لطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر، وكذلك أعد اختباراً تحصيلياً للوحدة المذكورة، وبعد تطبيق البرنامج التدريسي تم تطبيق الاختبار التحصيلي على أفراد عينة الدراسة. حيث كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار التحصيلي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درس تلاميذها بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر.

كما هدفت دراسة (El- Sabagh, 2011) إلى استكشاف أثر معمل افتراضي قائم على الويب في تنمية المفاهيم والمهارات العملية في مادة العلوم، وتم فيها استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الأساسي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة ضابطة وشملت(46) طالباً و(43) طالبة، ومجموعة تجريبية وشملت(44) طالباً و(48) طالبة، وتم تطبيق اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى المفاهيم ومهارات عمليات العلم، وأعد الباحث معملاً افتراضياً إلى جانب اختبار تحصيلي خاص بمتغيرات الدراسة كأدوات لها، وبعد إجراء التجربة وتطبيق أدوات الدراسة؛ أظهرت النتائج تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بالنسبة لتحصيل المفاهيم العلمية، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بالنسبةلإتقان المهارات العملية.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، إذ أُجريت الدراسة على طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم، وقد اعتمد هذا المنهج على استخدام التجربة الميدانيّة، بحيث يتطلب ذلك وجود مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وهي كالآتي:

المجموعة التجريبية: وهي الطالبات اللواتي درسن محتوى وحدة الهندسة للصف السادس الأساسي باستخدام معمل الرياضيات، وفق تحضير الدروس المُعد من الباحثة.

المجموعة الضابطة: وهي الطالبات اللواتي درسن محتوى وحدة الهندسة بالطريقة الاعتيادية.

وذلك وفق كتاب الرياضيات المقرر في فلسطين للعام (2015/2014) للصف السادس الأساسي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم الحكوميّة، والبالغ عددهن (1701) طالبة، كما ورد في سجلات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2015/2014). و تكوّنت عيّنة الدراسة من (41) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات الشهيد نشأت أبو جبارة الأساسية، وقد اختار الباحثان الشعبتين المتوافرتين في المدرسة، إذ اعتمدت إحداهما كمجموعة ضابطة وعدد أفرادها (20) طالبة، والأخرى تجريبيّة وعدد أفرادها (21) طالبة.

وكان اختيار الباحثين للمدرسة بشكل قصدي، ويعود ذلك لكون المدرسة مجهّزة بغرفة خاصة (معمل الرياضيات) لتدريس الرياضيات، إضافة إلى ذلك خبرة المعلمة باستخدام المعمل بطريقة فعّالة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة ثلاث أدوات، وهي: مذكرة تحضير الدروس حسب الطريقة المعمليّة، واختبار تحصيلي بعدي، ومقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات، وفيما يأتي وصفٌ لكل أداة:

مذكرة التحضير حسب الطريقة المعمليّة:

اختار الباحثان الوحدة الدراسيّة الثالثة (الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي، للفصل الدراسي الأول لعام (2015/2014) وتم اختيار هذه الوحدة لمناسبتها لأهداف الدراسة، وإمكانيّة تطبيق تدريسها في معمل الرياضيات، ولأن الهندسة بشكل خاص تحتاج للتطبيق والعمل اليدوي أثناء دراستها لتسهيل فهمها، الأمر الذي دفع الباحثين لاستخدام معمل الرياضيات بما يوفره من إتاحة الفرصة للعمل والتطبيق واستخدام الأدوات والوسائل التي تدعم تدريس الهندسة وفهمها وتطبيقها.

قام الباحثان بإعداد مذكرة تحضير لدروس الوحدة، بما يتناسب وتدريسها في معمل الرياضيات خلال الحصص الدراسيّة، وتم ذكر عدد الحصص المخصصة لكل درس، والأهداف والأدوات والمصادر وإجراءات الحصة، وعرض الدرس في المعمل، بالإضافة لتقويم أداء الطالبات بشكل يومي لكل درس.

صدق مذكّرة التحضير:

بعد الانتهاء من إعداد مذكرة تحضير الدروس، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس الرياضيات، والمشرفين على عمليّة تدريسها في التربية والتعليم، ومعلمات من حملة شهادة البكالوريوس ممن يدرّسن مادة الرياضيات للصف السادس الأساسي.

اختبار التحصيل البعدي:

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي بعدي، لِلتحقق من أثر استخدام المعمل في تدريس وحدة الهندسة على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي، وتكون الاختبار من (10) فقرات اختيار من متعدد، و(4) أسئلة مقاليّة، وتم بناء الاختبار بالاعتماد على أهداف الوحدة، وبعد تحليل محتواها وعمل جدول المواصفات لتحقيق التوازن في الاختبار.

صدق اختبار التحصيل البعدي:

قام الباحثان بالتحقق من صدق اختبار التحصيل البعدي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس الرياضيات، والمشرفين على عملية تدريسها في التربية والتعليم، ومعلمات من حملة شهادة البكالوريوس، ويدرّسن مبحث الرياضيات للصف السادس الأساسي.

ثبات الاختبار:

بعد أن تم تطبيق الاختبار البعدي على طالبات الصف السادس الأساسي، قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.70).

تحليل فقرات الاختبار:

قام الباحثان بتحليل فقرات الاختبار، وذلك بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار (الموضوعية والمقالية)، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.14 و 0.66)، أما معاملات التمييز لفقرات الاختبار فقد تراوحت بين (صفر و0.72)، وهي نسبة مقبولة تربوياً (Lord, 1986).

مقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات:

هدف إعداد مقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات، إلى معرفة التغيير في دافعيّة الطالبات نحو تعلم مادة الرياضيات، قبل استخدام المعمل وبعد استخدامه؛ وذلك لما يوفره المعمل

من فرصة للتفاعل بين الطالبات، وتوافر الوسائل والأدوات لدراسة وحدة الهندسة.

وصف مقياس الدافعيّة:

صمم الباحثان مقياسا خاصا لدراسة دافعيّة طالبات الصف السادس الأساسي نحو تعلم مادة الرياضيات، من خلال القراءات في الأدب التربوي والدراسات السابقة ومقاييس الدافعيّة في علم النفس، وقد أعدّ الباحثان (22) فقرة في المقياس.

صدق مقياس الدافعيّة:

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات، من خلال عرض المقياس على المتخصصين في مجال أساليب تدريس الرياضيات، والمشرفين على تدريسها في وزارة التربية والتعليم، ومعلمين يدرّسون الصف السادس.

ثبات مقياس الدافعيّة:

بعد تطبيق مقياس الدافعيّة على طالبات الصف السادس الأساسي، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات (0.78) وهي قيمة مقبولة تربوياً.

المعالجات الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة الحالية تم استخدام الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، إذ تمّ استخدام:

- المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لوصف تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار، ومقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات.
- تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- معادلة كرونباخ ألفا، لفحص ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات.
- معادلة الصعوبة لفقرات الاختبار، لفحص معاملات الصعوبة لكل سؤال.
- معادلة التمييز لفقرات الاختبار، لفحص معاملات التمييز لكل سؤال.
- معامل الارتباط بيرسون، لحساب الارتباط بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات.

النتائج الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها :

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها :

نصت الفرضية الأولى على أنه: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التدريس دون استخدام معمل الرياضيات) والمجموعة التجريبية (التدريس باستخدام معمل الرياضيات) في الاختبار البعدي لتحصيل الطالبات.

ولاختبار فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة (التي درست دون استخدام معمل الرياضيات), والمجموعة التجريبية (التي درست وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات) في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	القبلي (العلامات المدرسية)		البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	20	60.95	27.64	63.90	19.46
التجريبية	21	67.48	20.26	76.38	15.26

يبين الجدول رقم (1) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطالبات في الاختبار البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (63.90)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (76.38)، ولبيان دلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (2)

جدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة استخدام معمل الرياضيات في التدريس على درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	4467.327	1	4467.327	22.973	0.001
طريقة التدريس	923.827	1	923.827	4.751	*0.036
الخطأ	7389.425	38	194.459		
المجموع	13452.488	40			

يتبين من جدول رقم (2) رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي تحصيل طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس (التدريس دون استخدام المعمل، واستخدام المعمل في التدريس) وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات.

ومما سبق يتضح وجود أثر إيجابي لاستخدام معمل الرياضيات على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي.

ويفسر الباحثان تفوق استخدام معمل الرياضيات على التدريس الاعتيادي في زيادة تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في وحدة الهندسة، للعديد من الأسباب وكان أهمها: ما يقدمه المعمل من أدوات ووسائل تعليمية يمكن للطالبات استخدامها بسهولة؛ لتواجدها في نفس مكان التعلم، كما يوفر المعمل حريّة الحركة والعمل الجماعي والتعاون بين الطالبات والتفاعل والمناقشة فيما بينهن ومع المعلم نفسه، إذ إن التعلم بالعمل والتجريب له الأثر الأكبر على التعلم، ويقدم للطالبات المناخ المناسب للعمل والإبداع، واكتساب الخبرات الجديدة، وتقديم مهام جديدة يُمكن أن ينجحن فيها، وهذا يعمل على زيادة الثقة

بالنفس، حيث يوفر المعمل الأدوات الهندسيّة، والألعاب التعليمية، ومواد يمكن استثمارها أثناء التعليم.

وقد مكّن معمل الرياضيات الطالبات من بناء المفاهيم الهندسية بصورة حسية من خلال تمثيلها على اللوحات الهندسية أو تكوينها من قطع خشبية، علاوة على ذلك، فقد سهّل معمل الرياضيات التأكد من التعميمات الرياضية وصحتها، وإقامة الأدلة على سلامتها، كما كان لاستخدام المعمل أثر واضح أثناء التعليم على فعاليّة الطالبات وأدائهنّ في مهارات الرسم والقياس وحساب المساحات، والتمييز بين المضلعات وخصائصها، وحساب قياسات زوايا مختلفة، وقد أظهرت الطالبات تفاعلا جيدا أثناء الحصص الدراسيّة في المعمل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (عمر، 2013)، التي كشفت عن أثر استخدام معمل الرياضيات الافتراضي في تنمية مهارات الترابط الرياضي، ودراسة باجباي,Bajpai (2012)، التي كشفت عن فاعلية المعامل الافتراضية في تعلّم المفاهيم وزيادة التحصيل الدراسي، ودراسة (حافظ وأمين، 2012)، التي كشفت عن أثر استخدام المختبر الافتراضي لتجارب الكيمياء والفيزياء على تنمية التحصيل المعرفي، ودراسة (خليفة، 2011)، التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس وحدة جسم الانسان بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر، وقد كشفت عن وجود أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للطلاب، ودراسة (الصباغ، 2011)، التي كشفت عن أثر استخدام المعمل الافتراضي القائم على الويب في تنمية المفاهيم والمهارات العمليّة، ودراسة تاكسين ونيفي (Taxen & Naeve, 2001)، التي كشفت عن تأثير استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تدريس الرياضيات وقد أثبتت فعالية التعاونية – كسمة من سمات الواقع الافتراضي – في زيادة التحصيل.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها :

نصت الفرضية الثانية على أنه: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية دون استخدام معمل الرياضيات) والمجموعة التجريبية (التدريس باستخدام معمل الرياضيات) في القياس البعدي للدافعية نحو تعلّم الرياضيات.

ولاختبار الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعيّة طالبات المجموعة الضابطة (التي درست وحدة الهندسة بالطريقة الاعتيادية دون استخدام

معمل الرياضيات)، والمجموعة التجريبية (التي درست وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات) في مقياسي الدافعيّة القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في القياسين البعدي والقبلي لمقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات تبعاً لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	20	2.87	0.33	2.81	0.45
التجريبية	21	3.02	0.36	3.18	0.29

يبين الجدول رقم (3) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية في مقياس الدافعيّة البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.81)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فقد بلغ (3.18)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابيّة، وكانت النتائج كما في الجدول (4)

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة استخدام معمل الرياضيات في التدريس على درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	0.120	1	0.120	0.835	0.367
طريقة التدريس	1.487	1	1.487	10.359	*0.003
الخطأ	5.454	38	0.144		

المجموع	6.984	40			

يتبين من جدول رقم (4) رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين متوسطي دافعيّة طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، والتدريس باستخدام معمل الرياضيات) وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات.

ومما سبق يتضح وجود أثر إيجابي لاستخدام معمل الرياضيات على دافعيّة طالبات الصف السادس الأساسي.

يعزو الباحثان الأثر الإيجابي لاستخدام معمل الرياضيات في تدريس وحدة الهندسة، على زيادة دافعيّة طالبات الصف السادس الأساسي، لعدّة أسباب أهمها: ما يقدمه المعمل من أدوات ومواد يمكن للطالبات استخدامها يدوياً؛ مما يساعد على التعلم الذاتي، والاكتشاف الموجه، والعمل الجماعي، الذي يزيد من التفاعل بين الطالبات، والمتعة أثناء العمل في المجموعة الواحدة، وبين مجموعات الصف، وزيادة الثقة بالنفس عند إتقان استخدام الأدوات والفهم الصحيح، والتغيير في نمط التدريس المألوف داخل غرفة الصف التي يطغى عليها الملل، وأيضاً استخدام الأدوات الهندسية بالرسم، والتعاون بين الطالبات على الفهم والتطبيق.

فقد وفّر المعمل لكل طالبة استخدام الأدوات، وعمل الأشكال الهندسيّة يدوياً مما زاد من حماسة الطالبات للفهم والتفكير، وشجّع الطالبات للعمل والاكتشاف، وزاد من الثقة بالنفس لدى الطالبات أثناء التعلم، بسبب تمكنهم من استخدام الأدوات بالشكل الصحيح، واكتسابهم المهارات الهندسيّة، مما ساعدهم على التعلم.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

نصّت الفرضية الثالثة على أنه: لاتوجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α≥0.05) بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

ولاختبار الفرضية الثالثة تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين علامات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وعلاماتهن في مقياس الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات وكانت النتائج كما في الجدول (5)

جدول (5) معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات

التحصيل		الدافعيّة		قيمة ر	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
76.38	15.26	3.18	0,29	0.452	*0.03

يتبين من الجدول رقم (5) رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (α≥0.05)، وبالتالي يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات.

ويبيّن الجدول قيمة معامل الارتباط (0.452) وهي قيمة موجبة، أي أنّ هناك علاقة طردية بين التحصيل الدراسي والدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات.

يفسر الباحثان هذه العلاقة الإيجابية إلى أن العلاقة متبادلة بين التحصيل والدافعيّة، إذ إنّ التحصيل المرتفع يُشعر الطالبات بالتفوق والنجاح ويشجع الطالبات ويزيد من ثقتهن بأنفسهن، مما يزيد الدافعيّة نحو تعلّم الرياضيات بشكل أفضل.

كما انّ تحسين التحصيل، يترك أثراً إيجابياً وثقة بالنفس وراحة لدى الطالبات، وهذا يُحفّزها لدراسة الرياضيات.

التوصيات:

في ضوء ما أتت به الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

1. ضرورة تفعيل معمل الرياضيات في تدريس موضوعات الرياضيات المختلفة.
2. تدريب المعلمين على استخدام طرق التدريس الحديثة التي من ضمنها التدريس باستخدام معمل الرياضيات.
3. عمل دراسات على استخدام معمل الرياضيات في تدريس الموضوعات الأخرى غير الهندسة، مثل الكسور والجبر وغيرهما من موضوعات الرياضيات.
4. عمل دراسات شاملة وبشكل أوسع على معمل الرياضيات بحيث يمكن تعميم نتائجها.
5. ضرورة استخدام معمل الرياضيات في تدريس الرياضيات لجميع المراحل التعليميّة ابتداءً من رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعيّة.

المراجع العربية:

- خلف الله، مروة (2013). **فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الهندسي والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح**. رسالة منشورة. غزة. الجامعة الاسلامية.
- عمر، دعاء (2013). **أثر استخدام معمل الرياضيات الافتراضي في تنمية مهارات الترابط الرياضي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. السعودية.
- خليفة، أحمد(2011). **أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي، مجلة دمشق**. مجلد(27)، العدد(3+4).
- أبو أسعد، صلاح (2010). **أساليب تدريس الرياضيات**. عمان : دار الشروق، الأردن.
- عباس، محمد وعبسي، محمد (2007). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**. عمان : دار المسيرة، الأردن.
- سلامة، حسن (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**.النزهة الجديدة : دار الفجر. مصر.
- عبيد، وليم (2004). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**. ط1. عمان : دار المسيرة. الأردن.
- أبو زينة، فريد (2003). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**.الكويت : مكتبة الفلاح، الكويت.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين(2003). **لسان العرب**. الجزء(1). دار المعارف.
- عبيد، وليم والشرقاوي، عبد الفتاح ورياض، آمال والعنزي، يوسف (1998). **تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية**. ط1 .الكويت : مكتبة الفلاح، الكويت.
- سلامة، حسن(1995). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**.الجيزة : دار الفجر. مصر.

References

- Bajpai, M.(2012). Effectiveness of Developing Concepts in Photo Electric Effect Through Virtual lab Experiment, International Journal of Engineering and Advanced Technology(IJEAT), 1(6), 296-299.
- El-Sabagh, H.(2011): The Impact of Web-based Virtual lab on The Development of Students' Conceptual Understanding and Science Process Skills, Doctoral Dissertation, Educational Technology Department, Faculty of Education, Dresden University of Technology.
- Obara, S. (2010).Constructing Spatial Understanding.Mathematics Teaching in the Middle School, 15(8), 472-478.
- Eli, J.(2009). An Exploratory Mixed Methods Study of Prospective Middle Grades Teachers' Mathematical Connections While Completing Investigative Tasks in Geometry, Doctoral Dissertation, University of Kentucky.
- Wang. , Cui. S , Yang. Y , Lian J (2009). Vertual Reality Mathematic Learning Module For Engineering Studants Prairie, View A&M University, The Technology Interface Journal\Fall.
- Taxen.G &Naeve.A (2001). A System for Exploring Open Issues in VR-Based Education,The Royal Institute of Technology Lindstedtsvägen 5.
- Lord, F.M.(1980). Application of Item Response Theory to practical testing problems. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي

دراسة تطبيقية على بلديات محافظة شمال غزة

د. محمد منصور الزعنون

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي من وجهة نظر العاملين في بلديات محافظة شمال غزة (بلدية جباليا النزلة، بلدية بيت لاهيا، بلدية بيت حانون)، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها الرئيسية، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد بشكلٍ رئيسي علىٍ أداة الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة التي تكونت من (75) موظفاً من العاملين في الوظائف الإشرافية والمهنية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات القيادة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية) من جهة ومستوى الأداء المؤسسي في البلديات من جهة أخرى. كما توصلت الدراسة إلى أن القيادة الاستراتيجية في البلديات الثلاث لديها مستوى مرتفع من المهارات الذاتية والفكرية والإدارية والفنية، وبيَّنت النتائج أن مستوى الأداء المؤسسي في البلديات محل الدراسة بأبعاده الأربعة (فاعلية المؤسسة، كفاءة المؤسسة، الارتباط والملاءمة، الاستدامة) قد حصل على تقييم مرتفع من وجهة نظر أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القيادة الاستراتيجية، الأداء المؤسسي.

Abstract

This study aims to identifying the reality of strategic leadership skills and their relation to the level of institutional performance from the point of view of workers in the municipalities of Northern Gaza (Jabalia, Beit Lahia, and Beit Hanoun). In order to achieve the objectives of the study and answer its main questions, the researcher relied on the analytical descriptive approach. The questionnaire tool was used to collect primary data from the sample of the study which consisted of (75) employees in supervising, professional and written jobs. The study concluded that there is a successive relationship with Statistical significance between the strategic leadership skills in the four dimensions (self-skills, technical skills, intellectual skills, management skills) on the one hand and the level of institutional performance in the municipalities on the other. The study also found that the strategic leadership in the three municipalities has a high level of self-skills, intellectual, administrative and technical skills. The results showed that the level of institutional performance in the municipalities under study in its four dimensions (effectiveness, efficiency, correlation and relevance, and sustainability of the institution) was high from the point of view of the sample members

مقدمه الدراسة

تعتبر القيادة الاستراتيجية من أهم المفاهيم الإدارية المعاصرة التي تمنح المنظمات القوة التي تكفل لها البقاء والتطور والنمو والتكيف مع الأحداث والمتغيرات البيئية المعاصرة، وذلك من خلال قدرتها على التأثير، ومرونتها الفائقة في التعامل مع الأحداث، وقدرتها على ترسيخ ثقافة تنظيمية مرنة تعتمد على المبادأة والابتكار والإبداع كوسائل فاعلة في تدعيم فاعلية الأداء، وتجلب قوة اجتماعية تتحكم في أنماط السلوك التنظيمي، وترسم ملامح وأطر التعامل، وتزود العاملين بالطاقة الفاعلة للتعبئة العملية(الشهراني، 2012م، ص،5).

إن مفهوم الأداء المؤسسي يرتبط بكل من سلوك الفرد والمنظمة، ويحتل مكانة خاصة داخل أية منظمة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمنظمة، وتعتبر البلدية أو الهيئة المحلية اللبنة الأساسية لبناء أي نسيج مجتمعي، وهي من أهم أدوات العمل لتلبية احتياجات المواطنين، وتقديم الخدمات لهم، وتحسين ظروفهم وبيئتهم المعيشية وبلورة أولوياتهم، وما يتطلبه ذلك من توفير أدوات وآليات فاعلة وقيادة استراتيجية قادرة على رفع كفاءة عمل الهيئات المحلية والنهوض بدورها، وتعزيز مبادئ الحكم الرشيد بما يضمن الاستجابة السريعة لاحتياجات المواطنين.

وانطلاقاً من ذلك فقد رأى الباحث أنه من الأهمية بمكان التعرف على واقع المهارات التي تتمتع بها القيادات الاستراتيجية في البلديات وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي، بغرض الخروج بمجموعة من التوصيات التي يأمل أن تساهم في الارتقاء والنهوض بمستوى الأداء المؤسسي وتطوير مهارات القيادة الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة

يواجه قطاع الحكم المحلي في قطاع غزة عموماً وشمال غزة خاصة العديد من المعوقات والتحديات الجسيمة التي تحد من قدرته على النهوض والارتقاء بمستوى الأداء بما يحقق رغبات وتطلعات المواطنين، ولعل أهم هذه التحديات في الوقت الراهن: استمرار الحصار (الاسرائيلي)، استمرار الانقسام بين شطري فلسطين– الضفة الغربية وغزة–، محدودية الموارد، ضعف مصادر التمويل لمشروعات البنية التحتية الأساسية، تحديات التنمية المحلية وبخاصة في ظل الأزمات المتراكمة التي يعاني منها القطاع، مثل أزمة تلوث المياه وانقطاع الكهرباء والصرف الصحي، الأمر الذي يتطلب قيادة استراتيجية على قدر عالٍ من الكفاءة والمهارة، للتغلب على هذه التحديات والمعيقات.

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: «ما واقع مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي في ضوء اتجاهات العاملين في بلديات محافظة شمال غزة؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع مهارات القيادة الاستراتيجية في بلديات شمال غزة؟
2. ما مستوى الأداء المؤسسي في بلديات شمال غزة؟
3. هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات القيادة الاستراتيجية (المهارة الذاتية، المهارة الفنية، المهارة الفكرية، المهارة الإدارية) ومستوى الأداء المؤسسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات العاملين في البلديات الثلاث حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي تعزى لمتغير جهة العمل؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى واقع مهارات القيادة الاستراتيجية في بلديات محافظة شمال غزة، من وجهة نظر المبحوثين.
2. دراسة مستوى الأداء المؤسسي وتقييمه في بلديات محافظة شمال غزة، من وجهة نظر المبحوثين.
3. بيان طبيعة العلاقة بين مهارات القيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي.
4. التعرف إلى ما إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه متغيرات الدراسة تعزي لاختلاف جهة العمل.
5. تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساعد أصحاب القرار في العمل البلدي على تحسين مهارات القيادات الاستراتيجية كمدخل لتحسين مستوى الأداء المؤسسي.

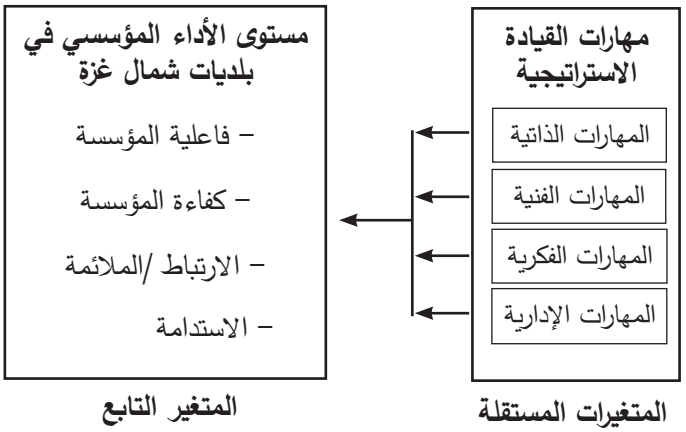
أهمية الدراسة:

1. تقدم الدراسة تقييماً موضوعياً لمستوى مهارات القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي من وجهة نظر العاملين، وتحديد نقاط القوة والضعف في كل منهما في ضوء الأسس والمبادئ العلمية.

2. موضوع القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي في بلديات قطاع غزة لم ينل الاهتمام الكافي في الدارسات السابقة والأبحاث العلمية، وتأتي هذه الدراسة لتسد الفجوة البحثية في هذا المجال.
3. توظيف نتائج الدراسة في تطوير مهارات القيادة الاستراتيجية وتحسين مستوى الأداء المؤسسي.

أنموذج متغيرات الدراسة

الشكل رقم (1) أنموذج متغيرات الدراسة



فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن سؤالها الرئيسي وأسئلتها الفرعية تم صياغة الفرضيات العدمية التالية:

الفرض الرئيس الأول (H01): لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات القيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي، **ويتفرع منه الفرضيات الفرعية التالية:**

– لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات الذاتية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي.

- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات الفنية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي.
- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات الفكرية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي.
- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات الإدارية للقيادة الاستراتيجية مستوى الأداء المؤسسي.

الفرض الرئيس الثاني (H02): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي تعزى لمتغير جهة العمل.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في تفسير المتغير المستقل **مهارات القيادة الاستراتيجية** على الأبعاد (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية)، وفي تفسير المتغير التابع «الأداء المؤسسي» تم الاعتماد على الأبعاد (فاعلية المؤسسة، كفاءة المؤسسة، الارتباط والملاءمة، الاستدامة).

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على البلديات العاملة في محافظة شمال غزة (بلدية جباليا النزلة، بلدية بيت لاهيا، بلدية بيت حانون).

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام (2017م).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على استطلاع آراء العاملين في الوظائف الإشرافية والمهنية في بلديات محافظة شمال غزة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1. تعريف القيادة الاستراتيجية

يعد مفهوم القيادة الاستراتيجية من المفاهيم الحديثة نسبياً في الأدب الإداري، ذلك أن الجذور الأولى لهذا المفهوم انحدرت من أصول عسكرية، إلا أنه سرعان ما حظى بأهمية استثنائية في عالم الأعمال اليوم أكثر من أي وقت مضى، ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود إلى التغيرات البيئية المتسارعة؛ فضلاً عن التعقيد المتزايد من جانب منظمات الأعمال سواء الخاصة أو الحكومية (Wright et.al, 1996 : 230).

وعرفت القيادة الاستراتيجية بأنها: « تلك الأفعال التي تركز بشكل كبير على تحديد التوجه طويل الأمد والرؤية الاستراتيجية، وإيصال هذه الرؤية إلى الجهات ذات العلاقة، والولاء، والقوة اللازمة لإدراك هذه الرؤية وتحقيقها، وإلهام الآخرين للتوجه صوب الاتجاه الصحيح» (chilcoat,1995,153).

وفي تعريف آخر هي: «القدرة على إدارة موارد المنظمة البشرية والمادية لتحقيق أهداف المنظمة بعيدة الأمد وتحقيق التنافسية الاستراتيجية» (يونس، 2012م، 38).

فيما يعرفها آخر بأنها: «أحد الموارد اللاملموسة الأساسية للشركة، إنها القوة المحركة الأساسية لما ستكون عليه الشركة على مستوى صياغة الاستراتيجية، ومن ثم ضبط ملاءمة عملية التنفيذ للاستراتيجية حسب ظروف الشركة والسوق الذي تعمل فيه. إنها تشير إلى كل الأنشطة التي تحدد مسار الشركة وتساعد على بقائها في خدمة رسالتها. إنها القيادة المسئولة عن تحديد الغرض من وجود الشركة وتجديد ذلك مع تغيير البيئة والسوق من خلال رؤية التغيير» (نجم، 2011م، 135).

ومما سبق يتضح أن القيادة الاستراتيجية هي تلك الأفعال والقرارات المتعلقة بتحديد وتنفيذ الرؤية المستقبلية والتوجه طويل الأمد للمنظمة في ضوء اعتبارات البيئة الداخلية والخارجية من خلال الاستغلال الأمثل لموارد وإمكانات المنظمة البشرية والمادية، بما يكفل تحقيق الأهداف الموضوعة والارتقاء بأداء المنظمة والمحافظة على بقائها واستمرارها.

2. أهمية القيادة الاستراتيجية:

إن المنظمات الناجحة هي التي تعتمد على القيادة الاستراتيجية التي تتميز بالرؤية المستقبلية، والقدرة على قراءة الأحداث والمستجدات، ومواجهة الأزمات والمواقف المتوقعة، وترجع أهمية القيادة الاستراتيجية في أي منظمة إلى أنها العنصر القادر على إدخال

وإحداث التغيير والتطوير في أداء العاملين، بما يحقق ريادية المنظمة، كما أن إدارة وتقويم وتطوير الأداء المؤسسي عملية تنبع من دافع ذاتي صادق وقدرة تأهيلية متكاملة لدى القيادات الاستراتيجية كونها الأعلم بمواطن القوة والضعف في الأداء وبالمسارات التطويرية المطلوبة (المطيري، 2003م، 63).

إن وظيفة القيادة الاستراتيجية في المنظمة تركز على إعادة تنظيم الوضع الذي تعيشه المنظمة بشكلٍ يجعل المشكلات التي ستظهر فيها مستقبلا قابلة للحل، وغالباً ما تكون مصدر الابتكارات أو الجمود التنظيمي، وهذا يتوقف إلى حد كبير على المهارات المعرفية والفنية والإدارية للقيادة الاستراتيجية، وما تمتلكه من رؤية لتقديم الابتكارات والحلول التي تتضمن تطوير الأداء، وتنمية الأفراد بما يدعم تطوير المنظمة وتطوير جودة خدماتها (الزعبي، والبطاينة، 2014م، 75).

ويرى الباحث أن القيادة الاستراتيجية لها أهمية كبيرة في رسم ملامح ومستقبل المنظمة وتحقيق النجاح الاستراتيجي، حيث أن القائد الاستراتيجي قد يسهم في ذلك من خلال الطريقة التي يعتمدها في قيادته وأسلوبه الإداري وطريقته في تصميم الهياكل التنظيمية، وتفويض السلطات، وتقسيم وتوزيع المهام، ومواجهة المشكلات والأزمات.

3. مهارات القيادة الاستراتيجية

فيما يلي توضيح المهارات الأساسية للقيادة الاستراتيجية:

1/3- المهارات الذاتية:

تشمل المهارات الذاتية القدرات المتعلقة ببعض السمات والقدرات اللازمة في ذات القائد وهي تعد الركيزة الأساسية للقيادة، وتتضمن أربع مجموعات من المهارات، وهي: القدرات الجسمية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **القدرات الجسمية:** تشمل كافة الاستعدادات التي تتصل بالناحية الجسمية، مثل القامة والهيئة والاستعدادات الفسيولوجية، وتتمثل في اللياقة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية، فالقيادة عمل شاق ومضنٍ، ويتطلب القيام بها استخداما منظما للطاقة البدنية والعصبية (العمري، 2000م، 108).
- **القدرات العقلية:** يقصد بالقدرات العقلية مجموعة من الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية والاتجاهات العلمية لدى الفرد (العمري، 2000م، 108).
- **المبادأة والابتكار:** هي الميل الذي يدفع الفرد لتقديم المقترحات وإنجاز العمل قبل الآخرين، إذ تمكنه معرفة القوة المحركة للعمل لدى الموظفين وإثارتهم إلى إنجاز

العمل، ويرتبط بالمبادأة ثلاث سمات أخرى هي : الشجاعة وسرعة التصرف، والقدرة على التوقع (قنديل، 2010، 121).

- **ضبط النفس:** تعني قدرة القائد على السيطرة والتحكم في انفعالاته، والتخلص من الاندفاع في أداء المهام، فالقائد الهادئ يدفع مرؤوسيه إلى التصرف بهدوء، وبذلك يكون قادراً على مواجهة الجماعات والقوى المتصارعة ولا يخضع للضغوط، فضبط النفس هي القدرة على النضج الانفعالي، وهي القدرة على الإمساك بزمام الأمور والسيطرة على النفس والاتزان في حالات الرضا والغضب حتى يكون قدوة للمرؤوسين، فضبط النفس يجعل القائد متفاهماً، متقبلاً للنقد دون انفعال وغضب متجنباً اتخاذ قرارات سطحية وغير فعالة، ويبعده عن التصرف وفق أهدافه فقط، ويمكنه من التحكم في عواطفه وتوجيهها نحو إنجاز العمل(شاهين، 2011، 71).

2/3- المهارات الفنية:

ترتبط المهارات الفنية بالمعرفة المتخصصة في مجال من مجالات العلم، وبالكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام في أداء العمل بالشكل الذي يحقق الهدف، فالقائد الناجح يتمتع بمعرفته المتخصصة، وبراعته في استخدام الطرق العلمية المتاحة والوسائل الفنية الضرورية لإنجاز العمل بمهارة واتقان، وتتميز المهارة الفنية بعدد من السمات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى، ويسهل التحقق من مدى توفرها لدى القائد.
- إنها تتميز بالمعرفة العالية والقدرة على التحليل وتبسيط الإجراءات في استخدام الأدوات والتقنيات في مجال التخصص.
- إنها مطلوبة ومألوفة في ظل التخصص والتقدم العلمي والتقني.
- إنها سهلة الاكتساب والتنمية من المهارات الأخرى (البقمي، 2008م، 109).

3/3-المهارات الفكرية:

ويقصد بها قدرة القائد على التفكير المجرد بطريقة موضوعية، فالقائد يحتاج إلى امتلاك رؤية العلاقات بين القوى والمتغيرات المختلفة بصورة أفضل من غيره، وإلى تفهم مدى التدخل بين هذه القوى، وإلى تبني مفهوم شامل للمنظمة في علاقتها بالبيئة، وتعتبر هذه المهارة غاية الأهمية للمستويات القيادة المختلفة، كما أن المهارات الفكرية هي القدرة على ابتكار الأفكار والاحساس بالمشكلات، والتوصل إلى الحلول الابتكارية، لذلك فان القائد

يجب أن يتصف بقوة التصور والإدراك بالمهارة والقدرة على تحليل المواقف، وفهم العوامل المؤثرة في العمل والبحث عن حلول للمشكلات (قنديل،2010م، 68)

4/3- المهارات الإدارية:

وتتمثل المهارات الإدارية في قدرة القائد على فهم عمله، وقدرته على توزيع العمل داخل التنظيم توزيعا عادلا، ووضع معدلات ومقاييس للأداء، وتحقيق التنسيق بين النشاطات والوحدات المختلفة كافة، وإعداد وتطوير الكفاءات البشرية، وتبسيط الأساليب والاجراءات والقيام بعملية الرقابة للتحقق من إنجاز الأعمال على أفضل وجه، وتنبثق عن المهارات الإدارية للقيادة الاستراتيجية العديد من المهارات الفرعية من أهمها: التخطيط، التنظيم، اختيار الموظفين، تقييم أداء الموظفين، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة الأزمات، إدارة الاجتماعات واللجان، إدارة ضغوط العمل، كتابة التقارير، وتفويض السلطة (البقمي،2008م، 122).

ويرى الباحث ضرورة أن تتمتع القيادة الاستراتيجية بمستوى مرتفع من هذه المهارات الأربعة، نظراً لأهميتها في إدارة المنظمة وقيادتها نحو النجاح في تحقيق الأهداف، فقدرة القائد على القيام بدوره الاستراتيجي في المنظمة وتحديد رؤيتها ومستقبلها ووضع خططها الاستراتيجية موضوع التنفيذ والرقابة يرتبط بشكل كبير بمدى توفر هذه المهارات في شخصية القائد.

4. تعريف الأداء المؤسسي:

يعرف الأداء المؤسسي بأنه: «المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية». فكل عمل منظم يهدف إلى تحسين الأداء وزيادة فعاليته لبلوغ الأهداف المحددة، يعتبر أداءً مؤسسياً، كما يعتبر القوة الحقيقية التي يعتمد عليها في حسن استخدام الطاقات وزيادة الإنتاج، وحجر الزاوية في التطوير والتقدم والنجاح (مخيمر، وآخرون، 1999م، 10)

وفي تعريف آخر» إن الأداء المؤسسي أو الأداء من خلال مؤسسة أو الأداء بالذهنية المؤسسية هو شكل من أشكال التعبير عن التعاون بين الناس، أو ما نطلق عليه العمل التعاوني، والميل لقبول العمل الجماعي، وممارسته شكلاً ومضموناً، نصاً وروحاً، وأداء العمل بنسق منظم قائم على أسس ومبادئ وأركان وقيم تنظيمية محددة (العدلوني، 2002م، 20).

وعرفه «بترسون وآخرون» بأنه: « قدرة المؤسسة على استخدام مواردها بكفاءة، وإنتاج مخرجات متناغمة مع أهدافها ومناسبة لمستخدميها» (Peterson et.al , 2003, 2).

ويرتبط مفهوم الأداء بكل من سلوك الفرد والمنظمة ويحتل مكانةً خاصة داخل أية منظمة؛ باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها وذلك على مستوى الفرد والمنظمة والدولة، ويقتضي الأداء المؤسسي التركيز على العناصر الفريدة التي تميز المنشأة عن غيرها من المنشآت الأخرى، والتي تكون محوراً للتقييم، وبالتالي تشمل المؤشرات المالية وغير المالية وقياس الموجودات الملموسة وغير الملموسة، وتشمل الجوانب العريضة للأداء المؤسسي على الاستراتيجية والعمليات والموارد البشرية (عايش، 2008م، 44).

5. مؤشرات قياس الأداء المؤسسي:

اقترح كل (Macpherson & Pabari) مجموعة من المؤشرات لقياس الأداء المؤسسي وسيعتمد الباحث على هذه المؤشرات لقياس الأداء المؤسسي في هذه الدراسة، والمؤشرات هي: (Macpherson & Pabar, 2004, 8)

1/5- فعالية المؤسسة:

والتي تتحقق عندما تنجح المؤسسة في تحقيق الغرض من وجودها، والتي وردت في نظامها الداخلي ورسالتها وأهدافها العامة والاستراتيجية.

2/5- كفاءة المؤسسة:

وتتمثل في الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية للوصول إلى الأهداف، وهنا يتم السؤال إذا ما كانت المؤسسة تنفذ أنشطتها بتكاليف تتلاءم مع المخرجات، وهل المخرجات للأنشطة والبرامج تتلاءم مع حجم العاملين في المؤسسة، بالإضافة إلى إذا ما كان التنفيذ للأنشطة والبرامج يتم في الوقت المحدد له والكافي لتنفيذه.

3/5- الارتباط/الملاءمة:

وتتمثل بمدى رضا المستفيدين وذوي العلاقة عن الخدمات المقدمة كمًا وكيفًا، بمعنى هل المنظمة تختار برامجها وأنشطتها بما يتلاءم مع احتياجات الفئات المستهدفة، وما درجة رضاهم عليها.

4/5- الاستدامة:

وتعني قدرة المؤسسة على تجنيد الأموال اللازمة لتنفيذ البرامج والأنشطة المختلفة، وهل لديها الموارد المالية والبشرية التي تمكنها من الاستمرار في عملها، وهل لديها القدرة على تقديم خدماتها لمستفيديها بنفس الكفاءة والفاعلية، كما أن الاستدامة تسأل إذا ما كانت برامج المؤسسة وأنشطتها تتناغم مع الوضع الاجتماعي والثقافي.

6. نبذة عن بلديات محافظة شمال غزة:

1/6- بلدية جباليا النزلة:

تقع مدينة جباليا – وهي إحدى أهم مدن قطاع غزة – على مسيرة كيلومترين إلى شمال الشمال الشرقي من مدينة غزة، ويحدها من الشرق الخط الأخضر (الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948م)، ومن الغرب البحر الأبيض المتوسط، فيما يحدها من الشمال مدينتا بيت لاهيا وبيت حانون، أما من الجنوب فتحدها محافظة غزة.

تأسست بلدية جباليا النزلة في العام (1952م)؛ وهي ثالث أكبر بلدية في قطاع غزة من حيث عدد السكان والخدمات التي تقدمها إليهم، حيث يبلغ عدد سكانها (220,000) نسمة يسكنون في حوالي 18كم2، ويعمل في البلدية حالياً ما يقارب (360) موظفاً في مختلف الوظائف(http://www.jabalia.ps/jabalia، تاريخ الولوج 2017/9/5م).

2/6- بلدية بيت حانون:

تقع مدينة بيت حانون في شمال قطاع غزة وترتفع (50) متراً عن سطح البحر، ويحدها من الشرق والشمال الحدود الفاصلة بين القطاع والأراضي الفلسطينية المحتلة عام (1948م)، ويحدها من الغرب أراضي مدينة بيت لاهيا ومن الجنوب وهو مدخل المدينة شارع صلاح الدين الذين يمر إلى معسكر جباليا ومدينة غزة، وقد تأسست بلدية بيت حانون في العام (1995م)، وتقدم خدماتها لما يقرب من (52611) نسمة، وتبلغ مساحة المدينة حوالي (17000) دونم، ويعمل في البلدية (120) موظفاً من مختلف الفئات (حمدان، الزيناتي، 2017م).

3/6- بلدية بيت لاهيا

تقع مدينة بيت لاهيا شمال قطاع غزة على بعد حوالي (7) كم من مدينة غزة، تحدها من الشمال قرية هربيا المحتلة، ومن الغرب البحر الأبيض المتوسط، ومن الجنوب جباليا والنزلة، ومن الشرق بيت حانون، تبلغ مساحتها (38376) دونما، ويقدر عدد سكانها الحالي (75000) نسمة، وتحيط البلدة الكثبان الرملية، والتي يصل ارتفاع بعضها إلى (55) متراً فوق مستوى سطح البحر، وتأسست بلدية بيت لاهيا في العام (1961م) ويعمل بها حالياً ما يقارب (117) موظفاً في مختلف الوظائف(http://www.bietlahia.mun.ps/index.php، تاريخ الولوج 2017/9/16).

الدراسات السابقة

1. دراسة بن لبدة، وبن فيصل (2017م) بعنوان: «مهارات القيادة ودورها في تحسين الأداء لدى ضباط حرس الحدود بالمنطقة الشرقية» في المملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مهارات القيادة في تحسين الأداء لدى منتسبي حرس الحدود بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى توفر المهارات القيادية لدى ضباط حرس الحدود بدرجة عالية بمتوسط (4,0435)، وأن واقع تحسين الأداء لدى ضباط حرس الحدود بالمنطقة الشرقية بدرجة عالية بمتوسط (4,0507)، كما توصلت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المهارات القيادية السائدة وواقع تحسين الأداء.

2. دراسة (2016م) et.al Kitonga بعنوان: «القيادة الاستراتيجية والأداء التنظيمي في المنظمات غير الربحية في نيروبي بكينيا»

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ممارسات القيادة الاستراتيجية والأداء التنظيمي في المنظمات غير الهادفة للربح. وقد تم استقصاء آراء المديرين في (328) منظمة غير هادفة للربح في مقاطعة نيروبي في كينيا. واظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسات القيادة الاستراتيجية والأداء التنظيمي، كما بينت النتائج أنه إذا كان القادة في المنظمات غير الربحية يستخدمون القيادة الاستراتيجية بشكل جيد، فمن المرجح أن يتحسن أداؤهم التنظيمي بشكل ملحوظ.

3. دراسة أبو حجير، (2014م) بعنوان: «القيادة الاستراتيجية ودورها في إدارة المخاطر والأزمات «دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية الفلسطينية».

هدفت الدراسة الى التعرف على ممارسات القيادة الاستراتيجية ودورها في إدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات الحكومية الفلسطينية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض، وتم استخدام قائمة الاستقصاء كأداة رئيسة لجمع البيانات، وبلغ حجم العينة (193) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وإدارة المخاطر، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين ممارسات القيادة الاستراتيجية ومتغيرات البيئة الخارجية.

4. دراسة رحيمة، (2012م) بعنوان: «دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من القادة العسكريين» في العراق

هدف البحث إلى دراسة دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل، وذلك من خلال دراسة الارتباط والتأثير بين المتغيرين المذكورين بأبعادهما الفرعية، وطبق البحث على عينة بلغت (42) قائداً عسكرياً في منظمتي الدفاع والداخلية في العراق، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها وجود علاقة ارتباط وتأثير بين مهارات القيادة الاستراتيجية والتهيؤ لضغوط العمل، ووجود مستوى مرتفع من مهارات القيادة الاستراتيجية.

5. دراسة الصامل، (2011) بعنوان: «تنمية المهارات القيادية للعاملين وعلاقتها بالأداء الوظيفي في مجلس الشورى السعودي»

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة تنمية المهارات القيادية للعاملين في مجلس الشورى السعودي بالأداء الوظيفي لديهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مجلس الشورى والبالغ عددهم (714) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المهارات القيادية المطلوبة هي مهارة التخطيط واتخاذ القرارات، وأن أكثر المهارات القيادية المتوفرة هي مهارة حل المشكلات والاتصال، كما بينت النتائج أن التدريب له دور فعال في تنمية المهارات القيادية، وبيَّنت النتائج أن تنمية المهارات القيادية أسهمت في تحسين مستويات الأداء الوظيفي.

6. دراسة (2010م) ,Phipps and Burbach: بعنوان « القيادة الاستراتيجية في المنظمات غير الربحية» في الولايات المتحدة الامريكية.

تناولت الدراسة القيادة الاستراتيجية في المنظمات غير الربحية, حيث أشارت إلى أن مجال القيادة الاستراتيجية وتأثير استخدامها من قبل المستويات الإدارية العليا على الأداء التنظيمي غير مطبق بشكلٍ كبير في المنظمات غير الربحية، وهى بذلك مجال هام وفرصة للبحث. وأشارت الدراسة أن هناك بحوثاً سابقة عرضت مجرد مقترحات لتطبيق القيادة الاستراتيجية في المنظمات غير الربحية، وأكدت الدراسة أن تطبيقها سيساهم في رفع الأداء التنظيمي من خلال تفسير التذبذب في الأداء التنظيمي، والاستفادة من قدرات التعلم التنظيمي, والقدرة على التغيير, وتطوير جودة القرارات الإدارية والابتكار التنظيمي.

التعليق على الدراسات السابقة

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (بن لبدة، وبن فيصل، 2017م)، ودراسة (رحيمة، 2012م)، ودراسة (الصامل، 2011م) في تناول مهارات القيادة الاستراتيجية كمتغير مستقل، وتختلف معها في تناول الأداء المؤسسي كمتغير تابع، كما تتفق هذه الدراسة وبشكل جزئي مع دراسة (أبو حجير، 2014م) في تناول القيادة الاستراتيجية كمتغير مستقل، وتختلف معها في مؤشرات قياسه وتفسيره، حيث ركزت دراسة أبو حجير على تفسير القيادة الاستراتيجية في ضوء ممارساتها، في حين تركز هذه الدراسة على دراسة القيادة الاستراتيجية في ضوء مهاراتها، كما تختلف معها في المتغير التابع.
- تتفق هذه الدراسة بشكل كبير مع دراسة (Phipps and Burbach ,2010)، ودراسة (Kitonga et.al,2016) في المتغير المستقل والمتغير التابع، وتختلف معها في مؤشرات قياس وتفسير هذه المتغيرات.

وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة، كونها تسعى ضمن أهدافها لمعرفة واقع مهارات القيادة الاستراتيجية، وواقع الاداء المؤسسي، وتطبق في مجتمع مختلف وهو بلديات محافظة شمال غزة، وقد ركزت على معرفة طبيعة العلاقة بين كل بعد من أبعاد مهارات القيادة الاستراتيجية الأربعة (الذاتية، الفكرية، الفنية، الادارية) بشكل منفصل، والأداء المؤسسي ككل في محاولة لمعرفة أكثر المهارات الاستراتيجية تأثيراً وارتباطاً بالأداء المؤسسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها واختبار فروضها، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفيًا، إضافة إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات وتوصيات نظرية وتطبيقية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في الموظفين العاملين في بلديات محافظة شمال غزة، والذين يعملون في الوظائف (الإشرافية والمهنية), وتم استبعاد الموظفين العاملين في الوظائف الحرفية والأمن والخدمات، ووفقاً لذلك بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (204) موظف، وتم

اختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة تتكون من (75) موظفاً، وتم مراعاة التوزيع المتناسب، بحيث يكون حجم العينة في كل بلدية يتناسب مع العدد الاجمالي للعاملين، والجدول التالي رقم (1) يوضح مجتمع وعينة الدراسة:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع وعينة الدراسة

بلدية	إجمالي العاملين في الوظائف الإشرافية والمهنية	حجم العينة
بيت لاهيا	43	16
بيت حانون	40	15
جباليا	121	44
المجموع	204	75

المصدر: البلديات محل الدراسة

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة بشكل رئيس على أداة الاستبانة في جمع البيانات الأولية من المبحوثين، حيث تم تصميم استبانة حول «مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي في بلديات شمال غزة»، وصممت الاستبانة بالاعتماد على المراجع العلمية والدراسات السابقة، وروعي في إعدادها الدقة واتباع الأصول العلمية، والجدول التالي يوضح أقسام ومجالات الاستبانة:

جدول رقم (2) محاور ومجالات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	البيانات الشخصية	6
المجالات المفسرة لمتغير مهارات القيادة الاستراتيجية		
2	المهارات الذاتية	9
3	المهارات الفنية	10
4	المهارات الفكري	9

الرقم	المجال	عدد الفقرات
5	المهارات الإدارية	12
	المجالات المفسرة لمتغير الأداء المؤسسي	
6	فاعلية البلدية	7
7	كفاءة البلدية	7
8	الارتباط والملاءمة	7
9	الاستدامة	6
	مجموع الفقرات	**67**

وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي للحكم على اتجاه كل فقرة، وذلك بالاعتماد بشكل رئيسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاور الاستبانة، والجدول التالي يوضح سلم المقياس المستخدم في الدراسة:

جدول رقم (3) سلم المقياس المستخدم في الدراسة

المستوى	غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الوسط الحسابي	1 - 1.79	1.80 - 2.59	2.60- 3.39	3.40- 4.19	4.20-5
الوزن النسبي	1- 35.9%	36%- 51.9%	52%- 67.9%	68%- 83.9%	84%- 100%
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق الأداة أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بالطرق التالية:

1. صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال إدارة الأعمال، وكذلك على بعض المختصين في العمل البلدي، حيث قاموا بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة ومستوى وضوحها وسلامة صياغتها، وبناءً على هذه الآراء تم إجراء التعديلات اللازمة، واعتماد الاستبانة التي تكونت من (67 فقرة) موزعة على (8) أبعاد.

2. صدق الاتساق الداخلي:

هذا النوع من الصدق يقيس مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجموعة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقام الباحث بفحص صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن كافة العبارات تتمتع بمعامل ارتباط قوي، حيث تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين (0.71، 0.93)، وهي معاملات ارتباط قوية.

3. صدق البناء:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وقد تم اختبار الصدق البنائي وتبين أن كافة المحاور ذات معامل ارتباط قوي بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (.8720، 0.935)، وهي معاملات ارتباط قوية.

ثبات الاستبانة:

ثبات الاستبانة؛ يعني استقرار النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على الأفراد عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وتم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيمة معامل ألفا لمحور مهارات القيادة الاستراتيجية قد بلغ (0.9) ولمحور الأداء المؤسسي (0.923) والدرجة الكلية (0.908), وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

اختبار التوزيع الطبيعي:

يعد شرط التوزيع الطبيعي للبيانات من الشروط المهمة لاستخدام الاختبارات المعلمية, وللتحقق من هذا الشرط تم استخدام اختبار (Kolmogorov–Smirnov) , وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (0.987) والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.125) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي, وبذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية المناسبة.

الاختبارات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات وتحليلها واختبار الفروض، ومن الاختبارات والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في عملية التحليل ما يلي:

1. النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي.
2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha)، واختبار K–S – kolmogorov– Smirnov.
3. اختبار (One sample T.Test) لمعرفة الفرق بين متوسط الإجابة على الفقرة والمتوسط الحيادي (3).
4. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، ولقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة. –5 تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث عينات أو أكثر.

نتائج الدراسة الميدانية:

تحليل نتائج المحور الأول: مهارات القيادة الاستراتيجية:

يختص هذا المحور بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة، والذي نص على: ما واقع مهارات القيادة الاستراتيجية في بلديات محافظة شمال غزة ؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم تفسير المتغير المستقل (مهارات القيادة الاستراتيجية) وفقاً لأربعة مجالات رئيسية (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، المهارات الادارية)، وتم الاعتماد على اختبار One sample T.Test لمعرفة الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي (3)، وفيما يلي الجداول من رقم (4-8) توضح ذلك:

1. تحليل إجابات افراد عينة الدراسة على مجال (المهارات الذاتية):

جدول رقم (4) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال المهارات الذاتية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	الحدس وسرعة البديهة	4.333	6644.	86.67	0.00*	2
2	القدرة على ضبط النفس والاتزان الانفعالي	4.240	7856.	84.80	0.00*	3
3	القدرة على التوقع والتنبؤ بالأحداث	3.866	7941.	77.33	0.00*	8
4	التعامل بشكل جيد مع الجمهور الخارجي	4.343	7413.	86.69	0.00*	1
5	المبادأة والابتكار	3.786	9196.	75.73	0.00*	9
6	تقبل النقد دون انفعال	3.946	1.0252	78.93	0.00*	7
7	إقامة علاقات طيبة مع العاملين	4.173	9208.	83.47	0.00*	4
8	التحليل المنطقي والعميق للمشكلات	4.000	9444.	80.00	0.00*	6
9	الحيوية والنشاط	4.066	9632.	81.33	0.00*	5
	جميع أسئلة المجال معاً	4.083	6800.	81.66	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (4) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (4.08)، والوزن النسبي بلغ (81.66%)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالا إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على توفر المهارات الذاتية في القيادات الاستراتيجية في البلديات الثلاث.
2. حصلت الفقرة رقم (4) التي نصها «التعامل بشكل جيد مع الجمهور الخارجي» على أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي (4.34) وهي درجة موافقة مرتفعة جداً، وحصلت الفقرة رقم (5) والتي نصها « المبادأة والابتكار» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.78)، وهي درجة موافقة مرتفعة.

2. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المهارات الفنية):

جدول رقم (5) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال المهارات الفنية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	الإتقان الجيد للعمل والإلمام بتفاصيله	4.240	8193.	84.80	0.00*	1
2	الإلمام الجيد بطبيعة وتفاصيل الأعمال التي يقوم بها مرؤوسيه	3.933	8436.	78.67	0.00*	4
3	الإلمام الجيد بطبيعة عمل البلدية وأهدافها الأساسية	4.080	8816.	81.60	0.00*	3
4	تحفيز الموظفين على تنمية وتطوير قدراتهم في العمل	3.866	1.154	77.33	0.00*	7
5	وضع استراتيجيات لمعالجة المشكلات المتوقعة	3.786	1.017	75.73	0.00*	9
6	إنجاز الأعمال حسب الأولويات والأهمية	3.920	9967.	78.40	0.00*	5

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
7	اتباع اللامركزية في العمل وتفويض السلطات	3.720	9664.	74.40	0.00*	10
8	التشجيع على طرح الأفكار والمقترحات دون تردد	3.893	9942.	77.87	0.00*	6
9	إدارة وقت العمل بكفاءة وفاعلية	3.813	9821.	76.27	0.00*	8
10	التعامل مع التكنولوجيا الحديثة	4.120	9147.	82.40	0.00*	2
	جميع أسئلة المجال معاً	3.937	7459.	78.75	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.93) بوزن نسبي (78.75%)، والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.00) لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، ويعني ذلك أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على توفر مستوى عالٍ من المهارات الفنية في القيادات الاستراتيجية في البلديات الثلاث.
2. حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها «الاتقان الجيد للعمل والإلمام بتفاصيله» على أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي (4.24)، وهي درجة موافقة مرتفعة جداً، وحصلت الفقرة رقم (7) التي نصها «اتباع اللامركزية في العمل وتفويض السلطات» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.72)، وهي درجة موافقة مرتفعة.

3. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المهارات الفكرية):

جدول رقم (6) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	القدرة على الدراسة التحليلية والاستنتاج بالمقارنة	3.786	8268.	75.73	0.00*	8
2	سرعة حل المشكلات والقضاء على فرصة تراكمها	3.880	9294.	77.60	0.00*	6
3	متابعة الأنشطة بشكل دقيق وموضوعي	3.880	8213.	77.60	0.00*	5
4	المرونة والاستعداد الذهني للعمل	3.960	9070.	79.20	0.00*	1
5	إدراك الموقف كوحدة متكاملة	3.760	8828.	75.20	0.00*	9
6	عرض الأفكار بطريقة علمية منطقية	3.826	8601.	76.53	0.00*	7
7	القدرة على الاستجابة للتغيرات والتحديات	3.906	7198.	78.13	0.00*	2
8	القدرة على استيعاب المعرفة الشمولية بما يدور حوله	3.893	8787.	77.87	0.00*	3
9	القدرة على توليد الأفكار الإبداعية التي تطور المنظمة نحول الأفضل والاحسن	3.893	9525.	77.87	0.00*	4
	أسئلة المجال جميعها معاً	3.865	7077.	77.30	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.86)، بوزن نسبي (77.30%)، والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دالا إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على توفر المهارات الفكرية في القيادات الاستراتيجية في البلديات الثلاث، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة (الصامل، 2011م).
2. حصلت الفقرة رقم (4) التي نصها «المرونة والاستعداد الذهني للعمل» على أعلى درجة موافقة، بمتوسط حسابي (3.96) وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (5) التي نصها «إدراك الموقف كوحدة متكاملة» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.76)، وهي درجة موافقة مرتفعة ايضاً.

4. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المهارات الإدارية):

جدول رقم (7) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال المهارات الإدارية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	إعداد الخطط ووضع الاستراتيجيات	4.120	7158.	82.40	0.00*	1
2	تنظيم العمل وتوزيع المهام وتقسيم المسؤوليات	3.973	9295.	79.47	0.00*	7
3	التنسيق الجيد بين الإدارات والأقسام المختلفة وتجنب تداخل الاختصاص	3.880	9994.	77.60	0.00*	9
4	الحرص على التوجيه والمتابعة المستمرة للعمل والعاملين	3.973	8049.	79.47	0.00*	4
5	يراقب العمل باستمرار ويحرص على تصحيح الأخطاء أولا بأول	3.893	9382.	77.87	0.00*	8

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
6	ترجمة الخطة الرئيسية إلى خطط تفصيلية وبرامج عمل تنفيذية	3.813	9400.	76.27	0.00*	10
7	خلق وبناء ثقافة تنظيمية داعمة للارتقاء بالأداء	3.706	9694.	74.13	0.00*	12
8	استخدام وسائل الاتصال المناسبة لنقل الأفكار والمعلومات إلى الاخرين	4.040	8127.	80.80	0.00*	3
9	القدرة على إدارة الأزمات والتعامل السليم معها	4.053	7692.	81.07	0.00*	2
10	القدرة على إدارة الاجتماعات وتشكيل اللجان وفرق العمل بشكل جيد	3.973	9295.	79.47	0.00*	6
11	القدرة على إدارة ضغوط العمل بشكل جيد	3.973	9295.	79.47	0.00*	5
12	القدرة على إعداد الهياكل التنظيمية وتوزيع الصلاحيات بما يتلاءم مع طبيعة العمل	3.813	1.0741	76.27	0.00*	11
	أسئلة المجال جميعها معاً	3.934	71032.	78.69	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (7) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.93)، الوزن النسبي بلغ (78.60%)، والقيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على توفر المهارات الإدارية في القيادات الاستراتيجية في البلديات الثلاث.

2. حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها «اعداد الخطط ووضع الاستراتيجيات» على أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي (4.12) وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (7) التي نصها «خلق وبناء ثقافة تنظيمية داعمة للارتقاء بالأداء» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.70)، وهي درجة موافقة مرتفعة ايضاً.

5. إجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة كل مجالات متغير مهارات القيادة الاستراتيجية

جدول رقم (8) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمجالات المحور الأول

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	القيمة الاحتمالية Sig.	الترتيب
المهارات الذاتية	4.083	6800.	81.66	0.00*	1
المهارات الفنية	3.934	7459.	78.68	0.00*	3
المهارات الفكرية	3.865	7077.	77.30	0.00*	4
المهارات الإدارية	3.937	7103.	78.74	0.00*	2
الدرجة الكلية للمحور الأول	3.9731	6986.	79.46	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (8) ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المحور (3.97) بوزن نسبي (79.46%)، وبلغ مستوى الدلالة (0.00) (Sig)، لذلك يعتبر هذا المحور دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك مستوى مرتفع من مهارات القيادة الاستراتيجية وفقاً لاتجاهات عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة (رحيمة، 2012م)، ودراسة (الصامل،2011م).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى طبيعة العمل البلدي الذي يتصل بشكل مباشر بجمهور المواطنين ويتطلب قيادات استراتيجية على قدرٍ كبير من المهارة.

2. حصل مجال المهارات الذاتية على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي بلغ (81.66%) وفقاً لاتجاهات عينة الدراسة.

3. حصل مجال المهارات الإدارية على الترتيب الثاني من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي بلغ (78.74%) وفقاً لاتجاهات عينة الدراسة.
4. حصل مجال المهارات الفنية على الترتيب الثالث من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي بلغ (78.68%) وفقاً لاتجاهات عينة الدراسة.
5. جاء مجال المهارات الفكرية في الترتيب الرابع والأخير من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي بلغ (77.30%).

ويعزو الباحث سبب هذه النتائج إلى أن المهارات الفكرية التي تتمتع بها القيادة الاستراتيجية غالباً يصعب التحقق منها، حيث إنها أقل وضوحاً في شخصية القائد وسلوكه مقارنة بباقي المهارات، فهي ترتبط بشكل أساسي بالقدرات العقلية، فيما ترتبط باقي المهارات بشكل كبير بشخصية القائد وسلوكه الظاهر في العمل، وبالتالي يسهل التحقق منها.

تحليل نتائج المحور الثاني: مستوى الأداء المؤسسي:

يختص هذا المحور بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة والذي نص على: ما مستوى الأداء المؤسسي في بلديات محافظة شمال غزة ؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم تفسير المتغير التابع (الأداء المؤسسي) وفقاً لأربعة مجالات رئيسية (فاعلية البلدية، كفاءة البلدية، الارتباط والملاءمة، الاستدامة)، وتم الاعتماد على اختبار One sample T.Test، لمعرفة الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي (3)، وفيما يلي الجداول رقم (9-13) توضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات الخاصة بالمحور:

1. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال فاعلية البلدية:

جدول رقم (٩) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال فاعلية البلدية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	تعمل البلديات بشكل جاد على تحقيق الغايات /الرسالة التي وجدت من أجلها	3.986	9514.	79.73	0.00*	1
2	تحقق البلدية أهدافها الاستراتيجية طويلة الأجل بشكل جيد	3.666	8274.	73.33	0.00*	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
3	تحقق البلدية أهدافها الفرعية قصيرة الأجل بشكل جيد	3.880	8847.	77.60	0.00*	3
4	المشروعات والخدمات المحلية التي تقدمها البلدية تتوافق مع رؤيتها وأهدافها	3.973	8538.	79.47	0.00*	2
5	عملية تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة تتم وفقاً لما هو مخطط لها	3.520	991.	70.40	0.00*	5
6	تعمل البلدية على تحقيق التغيير المطلوب في حياة الفئات المستهدفة لها	3.426	1.002	68.53	0.00*	6
7	العاملون في البلدية على دراية كاملة بأهداف البلدية ورؤيتها ويساهمون في تحقيقها	3.306	1.077	66.13	0.00*	7
	جميع أسئلة المجال معاً	3.680	7547.	73.60	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (9) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.68) بوزن نسبي (73.60%)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة، ويتضح من ذلك أن اتجاهات عينة الدراسة نحو فاعلية البلدية وقدرتها على تحقيق أهدافها مرتفعة.
2. حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها «تعمل البلديات بشكل جاد على تحقيق الغايات/ الرسالة التي وجدت من أجلها» على أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.98)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (7) التي نصها «العاملون في البلدية على دراية كاملة بأهداف البلدية ورؤيتها ويساهمون في تحقيقها» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.30)، وهي درجة موافقة متوسطة.

2. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال كفاءة البلدية:

جدول رقم (10) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال كفاءة البلدية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	تستثمر البلدية مواردها المالية بطريقة مثلى لتحقيق أهدافها العامة والخاصة	3.360	1.0480	67.20	0.00*	5
2	تستثمر البلدية مواردها البشرية بطريقة مثلى لتحقيق أهدافها العامة والخاصة	3.360	1.1106	67.20	0.00*	5 مكرر
3	تنفذ البلدية أنشطتها بتكلفة مناسبة تتناسب مع مخرجات هذه الأنشطة	3.426	9468.	68.53	0.00*	4
4	مخرجات البرامج والأنشطة تتلاءم مع حجم العاملين/ات بالبلدية	3.293	1.0368	65.87	0.00*	7
5	تنفذ البلدية خططها وأنشطتها في فترة زمنية كافية تتلاءم مع طبيعة الأنشطة وفي الوقت المحدد	3.480	1.0314	69.60	0.00*	3
6	تلتزم الوحدات التنظيمية داخل البلدية برؤية وأهداف البلدية	3.546	9904.	70.93	0.00*	2
7	تقدم البلدية خدماتها للمواطنين وفق السرعة والكفاءة المطلوبة	3.733	9491.	74.67	0.00*	1
	أسئلة المجال جميعها معاً	3.457	8246.	69.14	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.45) بوزن نسبي (69.4%)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك تقييماً مرتفعاً من قبل أفراد العينة لمستوى كفاءة البلديات الثلاث.
2. حصلت الفقرة رقم (7) التي نصها «تقدم البلدية خدماتها للمواطنين وفق السرعة والكفاءة المطلوبة» على أعلى درجة موافقة بمتوسط (3.73) وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها «مخرجات البرامج والأنشطة تتلاءم مع حجم العاملين/ ات» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.29)، وهي درجة موافقة متوسطة، كما حصلت كل من الفقرات رقم (1)، (2) على درجات موافقة متوسطة، ويدل ذلك على ضعف نسبي في هذه الجوانب.

3. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الارتباط والملاءمة:

جدول رقم (11) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمجال الارتباط والملائمة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	تختار البلدية برامجها ومشروعاتها بما يتلاءم مع احتياجات فئاتها المستهدفة	3.653	9225.	73.07	0.00*	3
2	لدى المستفيدين رضا عن الخدمات المقدمة من قبل البلدية	3.480	1.031	69.60	0.00*	7
3	المجتمع المحلي راضٍ عن الخدمات التي تقدمها البلدية	3.482	9352.	69.64	0.00*	6
4	البلدية لديها القدرة على الوصول للفئات المستهدفة والانتشار الجغرافي	3.610	9153.	72.20	0.00*	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
5	تقدم البلدية خدماتها بفعالية أكبر قياساً بالبلديات الأخرى المشابهة	3.796	9766.	75.92	0.00*	1
6	البلدية تواكب التطور التكنولوجي في عملها	3.786	9485.	75.73	0.00*	2
7	المجتمع المحلي يشارك بفعالية في وضع الخطط والأهداف الاستراتيجية	3.600	1.000	72.00	0.00*	5
	جميع أسئلة المجال معاً	3.626	7764.	72.52	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لأسئلة المجال جميعها يساوي (3.62) بوزن نسبي (72.53%)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة على ارتباط وملاءمة أعمال البلدية لاحتياجات المجتمع المحلي.
2. حصلت الفقرة رقم (5) التي نصها «تقدم البلدية خدماتها بفعالية أكبر قياساً بالبلديات الأخرى المشابهة» على أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.79)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (2) التي نصها «لدى المستفيدين رضا عن الخدمات المقدمة من قبل البلدية» على أقل درجة موافقة بمتوسط حسابي (3.48)، وهي درجة موافقة مرتفعة أيضاً.

4. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستدامة:

جدول رقم (12) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال الاستدامة

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig.	الترتيب
1	البلدية لديها القدرة على تجنيد الأموال الازمة لتنفيذ أنشطتها ومشروعاتها	3.360	93923.	67.20	0.00*	5
2	البلدية تدير أموالها بصورة تضمن أفضل استثمار لها	3.280	1.0850	65.60	0.00*	6
3	البلدية لديها القدرة على الاستمرار في تقديم خدماتها لفئاتها المستهدف بكفاءة وفاعلية	3.720	96646.	74.40	0.00*	1
4	البلدية لديها الموارد البشرية المؤهلة اللازمة لاستمرار عملها	3.680	97482.	73.60	0.00*	4
5	تتناغم برامج وأنشطة البلدية مع الوضع الاجتماعي والثقافي للمجتمع	3.681	87240.	73.62	0.00*	3
6	لدى البلدية القدرة على التغيير إيجابيا في الفئات المستفيدة منها	3.693	94402.	73.87	0.00*	2
	جميع أسئلة المجال معاً	3.568	79369.	71.38	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (12) ما يلي:

1. المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.56) بوزن نسبي (71.38%)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على أن خدمات البلدية تتصف وتتميز بالاستدامة.

2. حصلت الفقرة رقم (3) التي نصها «البلدية لديها القدرة على الاستمرار في تقديم خدماتها لفئاتها المستهدف بكفاءة وفاعلية» على أعلى درجة موافقة، بمتوسط حسابي (3.72)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (2) التي نصها «البلدية تدير أموالها بصورة تضمن أفضل استثمار لها» على أقل درجة موافقة، بمتوسط حسابي (3.28)، وهي درجة موافقة متوسطة، وتدل على ضعف في هذا الجانب، كما حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها « البلدية لديها القدرة على تجنيد الأموال اللازمة لتنفيذ أنشطتها ومشروعاتها» على درجة موافقة متوسطة كذلك بمتوسط حسابي(3.36)، وتدل على ضعف في هذا الجانب.

5. تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على كافة مجالات متغير الأداء المؤسسي:

جدول رقم (13) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجالات الأداء المؤسسي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	Sig	الترتيب
فاعلية المؤسسة	3.680	7547.	73.60	0.00*	1
كفاءة المؤسسة	3.457	8246.	69.14	0.00*	4
الارتباط والملائمة	3.626	7764.	72.53	0.00*	2
الاستدامة	3.568	7936.	71.38	0.00*	3
الدرجة الكلية للمحور الثاني	3.583	7104.	71.66	0.00*	

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ≥ α

يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المحور(3.58) بوزن نسبي (71.66%)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.00)، لذلك يعتبر هذا المحور دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥0.05)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك درجة موافقة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى حرص البلديات محل الدراسة على تقديم خدمات جيدة للمواطنين في ضوء الامكانات المتاحة.

2. حصل مجال فاعلية البلدية على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي (73.60%)، وحصل مجال الارتباط والملاءمة على الترتيب الثاني بوزن نسبي (72.53%)، فيما حصل مجال الاستدامة على الترتيب الثالث بوزن نسبي(71.38%)، وجاء مجال كفاءة البلدية في الترتيب الرابع والأخير بوزن نسبي (69.14%)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن تحقيق الكفاءة والاستدامة يعتبر أكثر صعوبة مقارنة بتحقيق الفعالية والارتباط والملائمة، وبخاصة في ظل التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قطاع الحكم المحلي في قطاع غزة التي أهمها انخفاض مصادر التمويل، وتراجع حجم الايرادات، وارتفاع حجم ديون ومستحقات البلديات على المواطنين والظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها القطاع.

اختبار الفرضيات

للإجابة عن أسئلة الدراسة رقم (3)، ورقم (4)، قام الباحث باختبار الفرضيات التالية:

1. اختبار الفرض الرئيس الأول (H0.1):

نص الفرض على أنه: «لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات القيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي»، ولاختباره تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون، للتحقق من وجود علاقة بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه كل مجال من مجالات محور المهارات الاستراتيجية وبين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه الأداء المؤسسي ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) معامل الارتباط بين مهارات القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي

	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المهارات الذاتية	0.630	0.00
المهارات الفنية	0.684	0.00
المهارات الفكرية	0.717	0.00
المهارات الإدارية	0.750	0.00
مهارات القيادة الاستراتيجية	0.721	0.00

الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (14) ما يلي:

1. توجد علاقة ارتباط طردية بين المهارات الذاتية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.630)، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى (0.05)، وبذلك يعتبر هذا الارتباط دالاً إحصائياً، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية الفرعية الأولى من الفرض الرئيس الأول(فرض العدم)، ونقبل الفرض البديل.
2. توجد علاقة ارتباط طردية بين المهارات الفنية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.684)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي ((0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وبذلك يعتبر هذا الارتباط دالاً إحصائياً، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية الفرعية الثانية من الفرض الرئيس الأول(فرض العدم)، ونقبل الفرض البديل.
3. توجد علاقة ارتباط طردية بين المهارات الفكرية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.717)، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي ((0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك يعتبر هذا الارتباط دالاً إحصائياً، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية الفرعية الثالثة من الفرض الرئيس الأول (فرض العدم)، ونقبل الفرض البديل.
4. توجد علاقة ارتباط طردية بين المهارات الادارية للقيادة الاستراتيجية ومستوى الأداء المؤسسي؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.750)، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي ((0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة ((0.05، وبذلك يعتبر هذا الارتباط دالاً إحصائياً، وبناءً على ذلك نرفض الفرضية الفرعية الرابعة من الفرض الرئيس الأول (فرض العدم)، ونقبل الفرض البديل.
5. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مهارات القيادة الاستراتيجية مجتمعة وبين ومستوى الأداء المؤسسي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.721)، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي ((0.00وهي أقل من (0.05)، وبذلك يعتبر هذا الارتباط دالاً إحصائياً، وبناءً على ذلك نرفض الفرض الرئيس الأول (فرض العدم)، ونقبل الفرض البديل، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة (بن لبدة، وبن فيصل، 2017م) ودراسة .(Phipps and Burbach,2010)
6. وفقاً لقوة ارتباط المتغيرات المستقلة بالأداء المؤسسي حصل مجال المهارات الادارية على الترتيب الأول، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.750)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المهارات الادارية للقيادة تعتبر من أهم المهارات التي يجب

أن تتوفر في القائد الاستراتيجي؛ لأنها المفتاح الرئيسي للنجاح. ولأن عمل القائد يتضمن بالضرورة إتقان هذه المهارات بدرجة كبيرة، ثم تلاها في الترتيب المهارات الفكرية، المهارات الفنية، المهارات الذاتية على التوالي، ويرى الباحث أن هذه نتيجة منطقية وتتوافق مع طبيعة عمل القيادة الاستراتيجية في المؤسسات بدرجة كبيرة.

2. اختبار الفرض الرئيس الثاني (H0.2)

نص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي تعزى لمتغير جهة العمل. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار One Way Anova، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) معامل One Way ANOVA لإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جهة العمل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «F»	قيمة الدلالة
جهة العمل	بين المجموعات	3.818	2	1.909	4.947	010.
	داخل المجموعات	27.785	72	386.		
	المجموع	31.603	74			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العاملين حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي تعزى لمتغير (جهة العمل), وبالتالي نرفض الفرض الرئيسي الثاني (فرض العدم) ونقبل الفرض البديل، وللتعرف على اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe البعدي، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق

	بلدية بيت لاهيا		بلدية جباليا النزلة		بلدية بيت حانون	
	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة	الفرق بين متوسطين	قيمة الدلالة
بلدية بيت لاهيا	–		–		–	
بلدية جباليا النزلة	0.415	0.080	–		–	
بلدية بيت حانون	0.080	0.934	0.497	0.033	–	

ويتضح من الجدول رقم (16) ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين بلدية بيت لاهيا وبلدية جباليا النزلة، ولا توجد فروق بين بلدية بيت لاهيا وبلدية بيت حانون.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بلدية بيت حانون وبلدية جباليا النزلة، وكانت الفروق لصالح بلدية بيت حانون.

النتائج والتوصيات

النتائج

1. تتمتع القيادة الاستراتيجية في البلديات الثلاث محل الدراسة (جباليا النزلة، بيت لاهيا، بيت حانون) بمستوى مرتفع من المهارات الذاتية والإدارية والفنية والفكرية وفقاً لآراء عينة الدراسة، حيث بلغ الوزن النسبي لمجالات مهارات القيادة الاستراتيجية مجتمعة (79.46%).
2. حصل مجال المهارات الذاتية على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة وفقاً لاتجاهات عينة الدراسة بوزن نسبي (81.66%)، وحصل مجال المهارات الإدارية على الترتيب الثاني بوزن نسبي (78.74%)، فيما حصل مجال المهارات الفنية على الترتيب الثالث بوزن نسبي(78.68%)، وجاء مجال المهارات الفكرية في الترتيب الرابع والأخير بوزن نسبي (77.30%).
3. مستوى الأداء المؤسسي في البلديات الثلاث وبأبعاده الأربعة (فاعلية المؤسسة، كفاءة المؤسسة، الارتباط والملاءمة، الاستدامة) حصل على تقييم مرتفع من وجهة نظر أفراد العينة، حيث بلغ الوزن النسبي لكافة مجالات الأداء المؤسسي مجتمعة (71.66%)، مع وجود بعض أوجه الضعف النسبي في بعض العناصر مثل: ضعف دراية العاملين في البلدية بأهدافها ورؤيتها والمساهمة في تحقيقها، ضعف في درجة الملاءمة ما بين مخرجات البرامج والأنشطة وحجم العاملين، تدني رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل البلدية، ضعف في إدارة أموال البلدية في أوجه فعالة للاستثمار، ضعف استغلال الموارد البشرية بصورة مثلى، ضعف القدرة على تجنيد الأموال اللازمة لتنفيذ الأنشطة والمشروعات.
4. حصل مجال فاعلية البلدية على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة بوزن نسبي (73.60%)، وحصل مجال الارتباط والملاءمة على الترتيب الثاني بوزن نسبي (72.53%)، فيما حصل مجال الاستدامة على الترتيب الثالث بوزن نسبي(71.38%)، وجاء مجال كفاءة البلدية في الترتيب الرابع والأخير بوزن نسبي (69.14%).
5. توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات القيادة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية) ومستوى الأداء المؤسسي في البلديات محل الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط (0.721).

6. وفقاً لقوة ارتباط المتغيرات المستقلة بالأداء المؤسسي حصل مجال المهارات الإدارية على الترتيب الأول؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.750)، ثم تلاها في الترتيب المهارات الفكرية، المهارات الفنية، والمهارات الذاتية على التوالي.
7. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي ما بين بلدية بيت حانون وبلدية جباليا النزلة، وكانت الفروق لصالح بلدية بيت حانون.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء المؤسسي ما بين بلدية بيت لاهيا وبلدية جباليا النزلة، ولا توجد فروق بين بلدية بيت لاهيا وبلدية بيت حانون.

التوصيات

1. العمل بشكلٍ مستمر على تنمية مهارات وقدرات القيادة الاستراتيجية الحالية (المهارات الذاتية، المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية)؛ لما لها من قدرة كبيرة في تحسين مستويات الأداء المؤسسي، ويتم ذلك من خلال وضع برامج تدريبية مناسبة.
2. العمل بشكلٍ مستمر على تحسين مستوى الأداء المؤسسي بأبعاده الأربعة (الفعالية، الكفاءة، الارتباط والملاءمة، الاستدامة)، في البلديات محل الدراسة، لما له من أهمية كبيرة في تحسين الخدمات المقدمة، وتحقيق رضى جمهور المتعاملين.
3. –3 تعزيز مشاركة العاملين في وضع أهداف البلدية ورؤيتها وخططها الاستراتيجية، وتحقيق درجة أكبر من الملاءمة ما بين مخرجات البرامج والأنشطة وحجم العاملين في البلدية.
4. –4 العمل بشكلٍ مستمر على زيادة درجة رضا المستفيدين عن الخدمات البلدية المقدمة، وإدارة أموال البلدية واستثمارها في أوجه عمل فعالة، تضمن استمرار مصادر التمويل على المدى الطويل واستقرارها.
5. العمل على الاستغلال الأمثل للموارد البشرية، والبحث عن مصادر متنوعة لتمويل المشروعات وبذل مزيد من الجهود في هذا الجانب.
6. اختيار وتوظيف الأشخاص الذين لديهم قدر كبير من المهارة والمعرفة والخبرة بأساليب العمل البلدي والتحليل الاستراتيجي، واستقصاء مواطن القوة والضعف في إمكانياتها الداخلية، وتحديد مجالات التفوق الممكنة، وكذلك كشف أماكن الخطر والفرص المتاحة وكيفية اقتناصها، بالإضافة إلى قدرتها على الإبداع والابتكار المتجدد والمستمر في أساليب العمل.
7. التركيز بشكل خاص على تنمية المهارات الفنية والفكرية للقيادات الاستراتيجية الحالية، والعمل على تحقيق مستوى أكبر من الكفاءة والاستدامة في العمل البلدي.

المراجع

المراجع العربية

- أبو حجير، طارق (2014م): **القيادة الاستراتيجية ودورها في إدارة المخاطر والأزمات «دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية الفلسطينية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة بجامعة قناة السويس، مصر.
- البقمي، محمد بن عبدالله (2008م): **الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الادارة التربوية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- بن لبده, سلطان، وبن فيصل، فيحان (2017م): **مهارات القيادة ودورها في تحسين الأداء لدى ضباط حرس الحدود بالمنطقة الشرقية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- حمدان، بدر، والزيناتي، محمد (2017م): **تحليل واقع سكان بيت حانون احصائيات وأرقام**، دراسة مقدمة ضمن مشروع تعزيز القدرة في تلبية احتياجات المجتمع والاستجابة في حالات الكوارث»، تنفيذ الجمعية التعاونية الزراعية بالشراكة مع بلدية بيت حانون، فلسطين.
- رحيمة، سلمى حتيتة (2012م): **دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من القادة العسكريين**، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، العدد 9، العراق.
- الزعبي، محمد عمر، والبطاينة، محمد (2014م)، **القيادة الإدارية**، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- شاهين، عبير مرشد (2011م): **درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشهراني، علي (2012م): **تعزيز دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية على قيادات حرس الحدود بمنطقة جازان**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
- الصامل، ناصر بن علي (2011م): **تنمية المهارات القيادية للعاملين وعلاقتها بالأداء الوظيفي في مجلس الشورى السعودي**، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

- عايش، شادي (2008م): **أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي (دراسة تطبيقية على المصارف الإسلامية العاملة في قطاع غزة)**»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العدلوني، محمد أكرم (2002م)، **العمل المؤسسي**، بيروت، دار ابن حزم للنشر والتوزيع، لبنان.
- العمري، علي (2000م): **أثر البرامج التدريبية على اكتساب المهارات القيادية من وجهة نظر العاملين بالأجهزة الامنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
- قنديل، علاء محمد (2010م)، **القيادة الادارية وإدارة الابتكار**، عمان، دار الفكر ناشرون موزعون،ط1، الأردن.
- مخيمر، عبد العزيز، وآخرون(1999م)، **قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
- المطيري، سامر بن ملوح (2003م)، **القيادة العليا والأداء، دراسة ميدانية تحليلية لدور القيادات السعودية في إدارة الأداء وتقييمه وتطويره**، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.
- نجم، عبود (2011م)، **القيادة الإدارية في القرن الحادي والعشرين**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- يونس، طارق شريف (2012م)، **الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

المراجع باللغة الاجنبية

- Chilcoat, R.A. (1995), Strategic Art: The New Art for 21st Century Leader, Army War College, Strategic Studies Institute. U.S.A
- Kelly, Phipps. A and Burbach Mark. E. (2010), Strategic Leadership in the Nonprofit Sector: Opportunities for Research. Journal of Behavioral and Applied Management.. Vol. 11, Issue.2.
- Kitonga, D. M. (2016), Strategic Leadership And Organizational Performance In Not-For-Profit Organizations In Nairobi County In Kenya, International Journal of Scientific & Technology Research, Vol. 5 , Issue 05.
- Macpherson, N and Pabari, M. (2004), "Assessing Organizational Performance, Third African Evaluation Association Conference, Professional Development Workshop. Cape Town, South Africa
- Peterson, W, et.al. (2003), An Organizational Performance Assessment System for Agricultural Research Organizations: Concepts, Methods, and Procedures. ISNAR Research Management Guidelines No. 7. The Hague: International Service for National Agricultural Research.
- Wright Peter L .et.al (1996), Strategic Management Concepts and Cases, Prentice Hall College Division, 3rd edition, USA.

الشبكة العنكبوتية

1. بلدية بيت لاهيا http://www.bietlahia.mun.ps
2. بلدية جباليا النزلة http://www.jabalia.ps

منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني بين كبار السن والشباب دراسة مقارنة

د. فايز خضر بشير

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة منظومة القيم السائدة لدى كبار السن، ولدى الشباب في المجتمع الفلسطيني، ومن ثم مقارنتها بين الفئتين، تكونت عينة الدراسة من (58) فرداً ممن أعمارهم (60) عاماً فما فوق، و(60) فرداً ممن أعمارهم تتراوح ما بين (18 – 30) عاماً، وجميع أفراد العينة من محافظات غزة، وطُبقت الدراسة في العام 2017م، وقد استخدم مقياس القيم من إعداد الباحث، وبعد تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني كانت بوزن نسبي (80.15)، وأنه لا يوجد فروق في منظومة القيم باختلاف الجنس، أو باختلاف الفئة العمرية.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها ضرورة دعم الأنشطة والفعاليات التي تؤكد وترسخ القيم النبيلة بين أفراد المجتمع.

كلمات مفتاحية: منظومة القيم – المجتمع الفلسطيني – كبار السن – الشباب.

Values system in the Palestinian society between the elderly and young people : A comparative study

Abstract:

This study aimed to identify the values system among the elderly and youth in the Palestinian society, and comparing them between the two groups. The study sample consisted of (58) persons aged (60) years and above, And (60) persons aged between (18-30) years. All sample members are from Gaza governorates. The study was implemented in 2017, and the researcher used the values scale. After analyzing the results using the appropriate statistical methods, the relative weight to the prevailing values system among the elderly and youth in the Palestinian society was (80.15), and that there is no difference in the system of values according to sex, or depending on the age, The researcher has reached a set of recommendations, the most important of which are the need to support activities and events that affirm and consolidate noble values among the members of society.

Key words: Values system - Palestinian society - Elderly – Youth.

المقدمة:

لقد أسهم عصر السماوات المفتوحة إلى حدوث العديد من التحولات والتغيرات الاجتماعية والأسرية والثقافية، فبات الفرد في الأسرة يقضي وقتاً ليس بالقليل أمام شاشته الخاصة، وبين عوالمه الافتراضية، وهذا مما قد يؤثر إيجاباً، أو سلباً على قيمه ومعتقداته وأفكاره.

ويشهد العالم حالة اتصال لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية، إذ أصبحت قنوات الاتصال مفتوحة بين شعوب العالم كافة، ولم تعد الحدود تقف حاجزاً أمام التدفق الهائل للمعلومات والأفكار والقيم والأذواق التي تجوب أنحاء العالم بحرية تامة، الأمر الذي جعل دول العالم تتعامل مع هذه الظاهرة من خلال وضع الخطط والاستراتيجيات (Finn, Nybell, & Shook, 2010: 250).

ولقد اهتم العلماء والفلاسفة كثيراً بدراسة القيم لما لها من أهمية في ترسيخ قواعد الحق والخير والجمال في المجتمع، فهي التي تصنع نسيج المجتمع، وهي تتآلف فيما بينها لتشكل منظومة هدفها استمرار البناء الاجتماعي، واستقراره، وتماسكه.

ويركز (Santrock, 2006) كما ورد لدى (عطيات والسلامة، 2011: 393) على أهمية دراسة القيم كجانب مهم من جوانب السلوك الانساني، لما لها دور في تنظيم سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم، فهي متصلة اتصالاً مباشراً بالسلوك الإنساني، وتمثل علاقة الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه، ونظرته إلى نفسه، وإلى غيره، وإلى مكانته في المجتمع، كما أنها تؤدي دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد، علاوة على دورها في تماسك المجتمع.

لقد بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي على يد العالم ثيرستون Thurstone، والعالم سبرانجر Spranger، والذي انتهى إلى أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط من القيم تسود أو تغلب واحدة منها عليهم وهي: القيمة النظرية، والقيمة الجمالية، والقيمة السياسية، والقيمة الاقتصادية، والقيمة الدينية، والقيمة الاجتماعية (خليفة، 1992: 14).

ويرى الباحث أن تزايد الاندماج مع ثقافات وقيم المجتمعات الأخرى بسبب الانفتاح الكبير في وسائل التواصل والاتصال أدى إلى إتباع قيم وثقافات جديدة وغريبة على المجتمع العربي بشكل عام، والفلسطيني بشكل خاص، ويتمثل ذلك في جوانب عديدة لعل أهمها السلوك وأشكال العلاقات، وبالتالي فإن معرفة القيم السائدة في أي مجتمع تساعد على معرفة نوع الثقافة الشائعة فيه.

كما أن القيم تمضي في ارتقائها من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر، وهي ليست قاصرة على فترة أو مرحلة عمرية معينة دون غيرها، فمع نمو الفرد، واكتساب الخبرات الجديدة، وتغيير العمل، تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحاً في تحديد قيمه. كما أن هناك مستويات مختلفة لاستيعاب القيمة تبدأ من مجرد التقبل لها، ثم التفضيل، ثم الشعور بالوجوب والالتزام نحوها، ومع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها، وبمجرد وجود قيمة جديدة في حياته يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد (خليفة، 1992: 55).

وتسهم عدد من العوامل، مثل: الدين، والموروث الاجتماعي، والنظام التربوي، والتنشئة الأسرية، ووسائل الاتصال والتواصل والإعلام، والخبرات الحياتية، في بلورة قيم الفرد، كما أن للسنوات الأولى من حياة الفرد أهمية خاصة في تشكيل القيم. وعلى الرغم من أن القيم تتغير عبر مراحل الحياة المختلفة، إلا أنها تستقر نسبياً عند بلوغ مرحلة الرشد (عطيات والسلامة، 2011: 394).

كما أن قيم الجماعة تتطور وتختلف خلال الزمن باختلاف التطورات الاجتماعية، وتطوير نظام التعليم والإعلام (خليفة، 1992: 61).

ويرى الباحث أنه بات من الضروري مراجعة منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني، فالأزمة التي يمر بها الجيل الحالي هي أزمة قيم ناتجة عن الصراع ما بين القديم والحديث، وقد تحتاج هذه المنظومة إلى تعديل أو تغيير أو إضافة، ومما يحفز القيام بذلك هو أن المنظومة القيمية ذاتها غير جامدة ومرنة، وتتغير نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، ونتيجة أيضاً لعوامل أخرى مثل عامل الخبرة والعامل البيولوجي.

مفهوم القيم:

اهتم علماء الفلسفة، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغيرهم، في تحديد مفهوم القيمة، وقد ترتب على ذلك نوع من الخلط والغموض، فلا يوجد تعريف واحد وواضح لمفهوم القيم يجمع عليه الجميع، فالقيمة عند علماء النفس والتربية كما يعرفها (محمد، 1999: 251) هي: توليفة معقدة من الآراء والأفكار والاتجاهات التي انتظمت من خلال الخبرة العملية، والانفعالية، والتعليم، وكثرة التعرض لنموذج مع تقليده وتشربه، بحيث تشكل نظاماً له صفة الثبات النسبي، ويتخذه الفرد كمعيار للقياس، ويحكم به على السلوكيات الاجتماعية في المواقف المختلفة.

ويعرف زهران (2003: 158) القيم بأنها عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط.

ويعرف عليان وعسلية (2004: 611) القيم بأنها عبارة عن منظومة من المعتقدات والمعايير والدوافع والأهداف، ذات صبغة عقلية وجدانية تفرزها الجماعة، ويتشربها الفرد عبر مراحل عمره، وتمثل إطاراً مرجعياً يحكم ويوجه تصرفاته، ويمكن قياسها من خلال ما يعبر عنه الفرد من ألفاظ، وما يصدر عنه من سلوك.

ويعرف باري (Pary) القيمة بأنها شيء موضع اهتمام، أما بوجاردس (Bogardies) فقد عرفها بأنها مرادفة للاتجاهات، وأن القيمة والاتجاهات وجهان لعملة واحدة، وهناك من عرفها بأنها أفكار حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب (عبد الله، 2012: 2).

وتعرف القيم في الإسلام على أنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا المستمدة من آيات القرآن الكريم التي يؤمن بها الناس، وهي مجموعة المثل العليا، والغايات، والمعتقدات، والتشريعات، والوسائل، والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة، مصدرها من الله عز وجل، وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله تعالى، ومع البشر، ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل (المدهون، 2014: 14).

أما الباحث، فقد عرف القيم بأنها مجموعة المعايير والأحكام والقوانين والأفكار والاتجاهات التي تتكون من خلال التنشئة والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتمثل للفرد الإطار المرجعي لممارساته وتعاملاته مع الآخرين.

تصنيف القيم:

من خلال مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة القيم خلص الباحث إلى أن الباحثين قاموا بتصنيف القيم على أسس عدة، فهناك من قام بتصنيفها حسب الوضوح حيث تنقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة، وقيم ضمنية أو غير صريحة (شراب، 2004: 20)، وهناك تصنيف حسب الديمومة إلى قيم دائمة (نسبياً)، وقيم عابرة (عليان وعسلية، 2004: 613)، وهناك تصنيف على أساس المقصد إلى قيم وسائلية، وقيم غائية (الريموني والخوالدة، 2007: 194)، وهناك من صنفها على أساس الشدة إلى ثلاثة مستويات: قيم ملزمة، وقيم تفضيلية، وقيم مثالية (سلامة، 2007: 91)، وهناك من صنفها حسب العموم إلى قيم عامة، وقيم خاصة (عياد، 2011: 40).

ولقد لاحظ الباحث من خلال التصنيفات السابقة وغيرها أن هناك اختلافاً واضحاً في تصنيف القيم، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أنه يصعب فصل التصنيفات عن بعضها البعض، وتحديد فاصل بين القيمة والأخرى، وذلك بسبب اختلاف وجهات نظر العلماء تبعاً للمنهج المتبع.

وبناءً عليه، وفي ضوء العديد من الأبحاث التي عنيت بدراسة التصنيفات العالمية للقيم، وخاصة تصنيف سبرانجر Spranger، وتصنيف ألبورت فيرنون وليندزي (Allport, Vernon& Lindzey, 1952)، وتصنيف ريشير (Risher, 1989) قام الباحث بتصنيف القيم إلى ثمانية أنواع، وهي:

أولاً: القيم الدينية

وتتمثل في اتباع الفرد التعاليم الدينية والالتزام بها، والحرص على عدم مخالفتها، والاهتمام بعلاقة سليمة مع الخالق.

ثانياً: القيم المعرفية

وتتمثل في سعي الفرد نحو التطور المعرفي، والاستفادة من خبرات الآخرين.

ثالثاً: القيم السياسية

وتتمثل في اهتمام الفرد بخدمة الوطن، ومتابعة التطورات السياسية، وتبني الآراء والمواقف السياسية التي تخدم الوطن والمواطن.

رابعاً: القيم الاقتصادية

وتتمثل في سعي الفرد ورغبته نحو تكوين ثروة مالية، والرغبة في توفير حياة تقوم على الرفاهية.

خامساً: القيم الجمالية

وتتمثل في ميل الفرد لكل ما هو جميل ومتناسق، والاهتمام بالشكل الجمالي والتوافق الشكلي للأشياء.

سادساً: القيم الاجتماعية

وتتمثل في رغبة الفرد في تقديم المساعدة للآخرين، ومشاركتهم في مناسباتهم، والقيام بالأعمال التطوعية.

سابعاً: قيم التسامح

وتتمثل في استعداد الفرد الصفح عن الناس، وقبول أعذارهم، والبحث عن مبررات لأخطائهم، وتقصيرهم في حقه.

ثامناً: قيم الصدق

وتتمثل في سعي الفرد لقول الصدق دائماً، والاعتراف بالخطأ، والحرص على التعامل مع من يتصفون بالصدق والأمانة.

ويرى الباحث أن منظومة القيم تعد واحدة من القضايا التي دار حولها جدل كبير نتيجة التغيرات والمستجدات في العصر الحديث، لا سيما مع التطورات الهائلة في مجال التكنولوجيا، وما أحدثه ذلك من تأثير في النسيج الاجتماعي والثقافي للمجتمع بشكل عام، والبناء القيمي بشكل خاص، فهناك من يعتقد أن القيم ثابتة وغير قابلة للتغير، وبالتالي بقيت منظومة القيم في سياقها المحلي العربي الإسلامي، ولم يطرأ أية تغيرات على هذه القيم أو على معاييرها، وهناك من يعتقد أن هذه التغيرات أثرت على النظام الاجتماعي العام، وبالتالي على المنظومة القيمية للأجيال وخصوصاً جيل الشباب.

فحيز القيم لدى الفرد يختلف من عمر لآخر، ومن مجتمع لآخر، فهو نتاج ثقافي اجتماعي، وبذلك فإن الباحثين يميزون بين عملية اكتساب القيم، وبين ارتقاء القيم أو تغيرها، فالأولى تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى، أما الثانية فيقصد بها تغير وضع وترتيب القيمة على هذا المتصل (التبني – التخلي) داخل السياق القيمي، فالاكتساب والارتقاء عمليتين غير منفصلتين تماماً، وتحدثان معاً في وقت واحد (خليفة، 1992: 72).

ولقد أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف إلى أكثر القيم شيوعاً لدى بعض المجتمعات، مثل دراسة عسلية (2000) أن القيمة الدينية هي الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الأزهر بفلسطين، في حين أظهرت نتائج دراسة ميخائيل (2001) أن القيمة الاجتماعية كانت الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة دمشق في سوريا.

كذلك أظهرت نتائج دراسة سفيان (2002) أن القيمة الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة تعز، بينما جاءت القيمة الروحية في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة بغداد.

وجاءت دراسة عليان وعسلية (2004) لتبين أن القيمة الدينية تصدرت نظام القيم لدى عينة مكونة من (404) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الأزهر والجامعة الاسلامية في فلسطين، وتبين أيضاً وجود فروق في القيم الدينية والاجتماعية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الجنسين في القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية.

وفي محاولة لرصد واقع النسق القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، أجرت درباش (2004) دراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية، واقتصرت الدراسة على تناول بعض القيم، هي: القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم الدينية تأتي في قمة الهرم القيمي لدى الطلبة، تلاها القيم الاجتماعية، ثم القيم الثقافية، ثم القيم السياسية، وقد جاءت القيم الاقتصادية في أسفل الهرم.

وفي دراسة أجراها الجموعي (2013) كان هدفها الكشف عن الفروق في القيم لدى الجنسين، إذ طبق الباحث مقياس ألبورت وفيرنون وليندزي على عينة قوامها (205) من طلبة جامعة الوادي بالجزائر، وبينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في القيم.

وللكشف عن مستوى الاستمرارية والتغيير في القيم مع مرور الوقت وعبر الأجيال، جاءت دراسة ساتوكارد2013) Satocard) ، التي طبقت مقياس قائمة القيم المفيدة والعالمية لدراسة التغيرات والاستقرار في القيم على مر الزمن على عينة من المراهقين، وعينة أخرى من جيل البالغين منتصف العمر، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين القيم والتغيرات في الحياة على مر الزمن، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز والعمل على دراسة التغيرات في القيم عبر الأجيال.

وسعت دراسة كباجة (2015) إلى القاء الضوء على موضوع التغير القيمي لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة، ولدى أولياء أمورهم، إذ تكونت عينة الدراسة من (1002) فرداً، منهم (492) طالباً، و(510) من أولياء أمورهم، وبينت النتائج وجود مستويات متقاربة بين الأبناء والآباء على مقياس القيم، مما يدلل على عدم وجود اختلاف بين العينتين.

كما أجرت النيرب (2016) دراسة كان من بين أهدافها التعرف إلى درجة شيوع وترتيب النسق القيمي لدى طلبة جامعات محافظات غزة، إذ تكونت العينة من(407) طالباً وطالبةً، اختيروا من عدة جامعات، وقد احتلت القيم العلمية المرتبة الأولى في تدرج القيم، تلتها القيم السياسية، ثم القيم الدينية، ثم القيم الجمالية، ثم القيم الاجتماعية، وأخيراً القيم الاقتصادية.

مما سبق، تبين للباحث وجود تباين في نتائج الدراسات التي عنيت بالكشف عن القيمة الأكثر شيوعاً، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن درجة شيوع القيم في المجتمعات المختلفة، إلا أن الباحث لم يعثر على أية دراسة قامت بمقارنة منظومة القيم عند الشباب مع منظومة القيم عند كبار السن في المجتمع الفلسطيني، باستثناء دراسة كباجة (2015)، التي قارنت فيها منظومة القيم لدى الأبناء مع منظومة القيم لدى آبائهم، أي أنها مقارنة بين عينيتين في نفس البيئة والتنشئة الأسرية، وليس مقارنة بين فئتين عمريتين مختلفتين في التنشئة الأسرية، وأيضاً دراسة ساتوكارد (Satocard 2013)، التي طبقت على بيئة غير عربية، مما استدعى القيام بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لقد أثيرت تساؤلات عديدة حول القيم، وهل يمكن أن تؤثر البنية الفسيو – سيكولوجية لشخصية الفرد على القيم التي يتبناها، أم أن هذا التغير كامن في بنية المجتمع الذي تولى تشكيل هذه البنية؟ الأمر الذي وجه انتباه الباحثين والدارسين إلى دراسة موضوع القيم، وعلاقتها بالعديد من المتغيرات مثل دراسة كباجة (2015)، ودراسة النيرب (2016)، إلا أن دراسة منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني لدى فئتي كبار السن والشباب لم تحظ بالدراسة – وذلك في حدود علم الباحث– مما شكل لديه باعثاً على المساهمة في توضيح ملامح تلك الدراسة.

وعلى الرغم من أن القيم تتميز بالثبات النسبي، إلا أنها تتغير من جيل إلى آخر من حيث الأولويات، أو من حيث ظهور قيم جديدة واختفاء قيم موجودة، فالتغيرات الجسمانية تصاحبها تغيرات اجتماعية وانفعالية، وتلك التغيرات يصاحبها تغيرات في التوجهات القيمية، وهذا ما أكدته دراسة مريام ايرز نقلاً عن دراسة النيرب (2016: 57)، وحيث أن العالم من حولنا متغير في علاقاته وتنظيماته، ومتغير في أهدافه وتطلعاته، ومتغير في معارفه وثقافاته، ووسائله وأدواته، ونظراً للتقدم التقني الهائل والسريع الذي نعيشه في وسائل الاتصال والتواصل، فإنه يمكن القول بأنه قد يكون اعترى منظومة القيم حالة من التغير والتجدد المستمر، وهذا ما جعل الباحث يشعر بالحيرة تجاه منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني، وهل من الممكن أن يكون قد اعتراها تغيير أم بقيت على حالها. لذا كان لا بد من إجراء الدراسة الحالية للتعرف إلى منظومة القيم لدى فئتين مهمتين من فئات المجتمع الفلسطيني، هما فئة الشباب، وفئة كبار السن، وإجراء مقارنة بينهما، وقد تحددت تساؤلات الدراسة بما يلي:

1. ما منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الفئة العمرية (كبار سن – شباب)؟

فرضيتا الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الفئة العمرية (كبار سن – شباب).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

1. منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني.
2. الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس القيم تبعاً لمتغير الجنس.
3. الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس القيم تبعاً لمتغير الفئة العمرية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسيين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي.

أولاً: الجانب النظري:

1. قد تسد ثغرة في البحوث العلمية؛ إذ لا توجد دراسة محلية – في حدود علم الباحث– عنيت بمقارنة منظومة القيم في المجتمع الفلسطيني بين كبار السن والشباب.
2. قد توفر الدراسة الحالية بعض المعلومات عن طبيعة وترتيب القيم لدى المجتمع الفلسطيني.
3. قد تلفت هذه الدراسة نظر الباحثين التربويين والمهتمين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول متغير القيم وعلاقته بمتغيرات أخرى.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

1. قد تسهم الدراسة الحالية في إفادة وزارة التربية والتعليم العالي في وضع البرامج والمناهج والأنشطة التي تحافظ على نشر وبقاء القيم النبيلة بين أجيال المجتمع.
2. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية مؤسسات المجتمع المحلي المعنية بالشباب في وضع البرامج المناسبة لمواجهة الغزو الفكري والقيمي للمجتمع.
3. قد يستفيد باحثون آخرون من أداة الدراسة في إجراء دراسات أخرى.
4. قد تسهم النتائج في فتح آفاق الباحثين لإجراء دراسات معقمة حول القيم لدى فئات عمرية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

منظومة القيم:

هي مجموعة المعايير والأحكام والقوانين والأفكار والاتجاهات التي تتكون من خلال التنشئة والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتمثل للفرد الإطار المرجعي لممارساته وتعاملاته مع الآخرين.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس القيم من إعداد الباحث.

مرحلة الشباب:

اختلف الباحثون في تحديد فئة عمرية محددة للشباب، حيث تشير معظم المصادر إلى أن مرحلة الشباب تمتد بين (16 – 30) سنة من عمر الإنسان، وهي تختلف نسبياً من مجتمع إلى آخر، كما أنها تختلف أيضاً من ثقافة فرعية إلى ثقافة فرعية أخرى داخل المجتمع الواحد، وعليه فإن الباحث يعرف مرحلة الشباب بأنها المرحلة الممتدة ما بين (18 – 30) سنة من عمر الإنسان.

كبار السن:

ويقصد بكبار السن من بلغت أعمارهم (60) عاماً فما فوق.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة موضوعياً بموضوعها الذي يهتم بدراسة منظومة القيم، وكما تتحدد بالعينة وهم كبار السن المسجلين في جمعية مخاتير فلسطين، وجمعية كبار السن، والشباب من مختلف محافظات غزة بفلسطين، وكما تتحدد بالأداة المستخدمة، وهي مقياس القيم من إعداد الباحث، وكما تتحدد زمانياً بالوقت الذي أجريت فيه وهو العام 2017م.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها: Study Methodology & Procedure

منهج الدراسة: Study Methodology

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع أهداف الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة: Study Community

يتكون مجتمع الدراسة من جميع كبار السن والبالغة نسبتهم في المجتمع الفلسطيني(4.5%)، والشباب البالغة نسبتهم في المجتمع الفلسطيني (30%)، وذلك حسب جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني.

عينة الدراسة: Study Sample

اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تكونت من:

عينة استطلاعية: Pilot Sample

قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (40) فرداً من مجتمع الدراسة الأصلي، طبق عليهم مقياس القيم بهدف التحقق من صلاحيته للتطبيق على العينة الفعلية.

عينة التطبيق الفعلية: Actual Sample

وهي التي هدفت إلى الوصول لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضيها، وقد بلغت (65) فرداً من كبار السن والمسجلين في جمعية مخاتير فلسطين، وجمعية كبار السن، و(65) شاباً من مختلف محافظات غزة.

وبعد استعراض البيانات تبين أن (12) استبانة غير صالحة، لذلك استثنيت من التحليل، إذ بلغ حجم العينة الكلي (118) فرداً، منهم (58) فرداً من كبار السن، و(60) فرداً من الشباب موزعين حسب الجدولين (1)، و(2) التاليين:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
مسن	58	49.2
شاب	60	50.8
المجموع	118	100.0

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	55	46.6
أنثى	63	53.4
المجموع	118	100.0

أداة الدراسة Study Tool

قام الباحث بتصميم أداة للدراسة، والتي هي عبارة عن استبانة تهدف للتعرف إلى القيم السائدة لدى الشباب وكبار السن في المجتمع الفلسطيني، ومكونة من (55) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، ومن خلال عرضها على عدد من المحكمين، حذف عدد من الفقرات غير الملائمة لتصبح الاستبانة مكونة من (48) فقرة، موزعة على الأبعاد كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) أبعاد مقياس القيم السائدة لدى الشباب وكبار السن وعدد فقراتها

م	البعد	عدد الفقرات
	القيم الدينية	6
	القيم المعرفية	6
	القيم السياسية	6
	القيم الاقتصادية	6
	القيم الجمالية	6
	القيم الاجتماعية	6
	قيم التسامح	6
	قيم الصدق	6
	المجموع	48

خصائص أداة الدراسة:

للتحقق من خصائص أداة الدراسة، طبقت على العينة الاستطلاعية، وحُسب كل من الاتساق الداخلي والثبات لجميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: Internal Constancy

للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استخدمت معادلة بيرسون Pearson Equation لحساب معامل الارتباط Pearson Correlation Coefficient بين درجات عينة الدراسة على جميع الفقرات ودرجاتها الكلية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس ودرجته الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	**0.630	0.01	25	**0.856	0.01
2	**0.810	0.01	26	**0.835	0.01
3	**0.437	0.01	27	0.219	غير دالة
4	0.229	غير دالة	28	**0.889	0.01
5	**0.718	0.01	29	**0.409	0.01
6	**0.835	0.01	30	**0.464	0.01
7	**0.823	0.01	31	**0.771	0.01
8	**0.788	0.01	32	**0.820	0.01
9	0.099	غير دالة	33	**0.624	0.01
10	**0.712	0.01	34	**0.764	0.01
11	**0.805	0.01	35	**0.825	0.01
12	**0.652	0.01	36	**0.489	0.01
13	**0.604	0.01	37	**0.910	0.01
14	**0.720	0.01	38	**0.866	0.01
15	**0.620	0.01	39	**0.724	0.01
16	**0.636	0.01	40	**0.528	0.01
17	**0.685	0.01	41	**0.621	0.01
18	**0.700	0.01	42	**0.501	0.01
19	**0.913	0.01	43	**0.526	0.01
20	**0.747	0.01	44	**0.872	0.01

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
21	**0.590	0.01	45	**0.836	0.01
22	**0.891	0.01	46	**0.446	0.01
23	**0.482	0.01	47	**0.806	0.01
24	**0.847	0.01	48	**0.744	0.01

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند درجات حرية (38)، ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) باستثناء الفقرات (4، 9، 27)، وبالتالي حذفت وأصبح عدد فقرات المقياس (45) فقرة.

الاتساق الداخلي لجميع أبعاد المقياس:

حسبت معاملات ارتباط بيرسون لمتوسطات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
	القيم الدينية	**0.439	0.01
	القيم المعرفية	**0.649	0.01
	القيم السياسية	**0.665	0.01
	القيم الاقتصادية	**0.532	0.01
	القيم الجمالية	**0.531	0.01
	القيم الاجتماعية	**0.634	0.01
	قيم التسامح	**0.522	0.01
	قيم الصدق	**0.625	0.01

**قيمة ر الجدولية عند درجات حرية 38 ومستوى دلالة 0.01= 0.383

*قيم ر الجدولية عند درجات حرية 38 ومستوى دلالة 0.05 = 0.304

يتبين من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين جميع الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (45) فقرة.

الثبات: Reliability

لحساب ثبات أداة الدراسة، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) معامل كرونباخ ألفا لجميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
	القيم الدينية	5	0.778
	القيم المعرفية	5	0.817
	القيم السياسية	6	0.741
	القيم الاقتصادية	6	0.882
	القيم الجمالية	5	0.748
	القيم الاجتماعية	6	0.836
	قيم التسامح	6	0.864
	قيم الصدق	6	0.796
	الدرجة الكلية	45	0.852

يتضح من الجدول (6) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يدلل على صلاحيته للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ما منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني؟

للإجابة على السؤال الأول، حسبت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية وترتيبها على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية كما هو موضح في الجدول (7 – ب)، وقد اعتمدت الدلالة حسب ما هو موضح في الجدول (7 – أ).

جدول (7 – أ)

المتوسط	الوزن النسبي	الدلالة
1 – 1.66	55 فأقل	منخفض
1.67 – 2.33	56 – 77.7	مرتفع
2.34 – 3.00	77.8 – 100	مرتفع جداً

جدول (7 – ب) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	القيم الدينية	2.65	0.30	88.33	2
	القيم المعرفية	2.28	0.38	76.00	5
	القيم السياسية	2.27	0.56	75.66	6
	القيم الاقتصادية	2.15	0.36	71.66	8
	القيم الجمالية	2.19	0.32	73.16	7
	القيم الاجتماعية	2.44	0.33	81.35	4

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	قيم التسامح	2.57	0.72	85.59	3
	قيم الصدق	2.66	0.28	88.70	1
	الدرجة الكلية	2.40	0.20	79.94	

يتضح من الجدول (7) أن الوزن النسبي للدرجة الكلية مرتفعاً جداً، حيث بلغ (79.94)، وأن البعد الثامن والخاص بقيم الصدق حصل على أعلى الأوزان النسبية (88.70)، والذي يعد وزناً نسبياً مرتفعاً جداً، ويليه البعد الخاص بالقيم الدينية بوزن نسبي مرتفع جداً (88.33)، وفي المرتبة الثالثة البعد الخاص بقيم التسامح بوزن نسبي مرتفع جداً (85.59)، ثم القيم الاجتماعية في المرتبة الرابعة، وبوزن نسبي مرتفع جداً (81.35)، وفي المرتبة الخامسة القيم المعرفية، وبوزن نسبي مرتفع (76.00)، ويليه في المرتبة السادسة البعد الخاص بالقيم السياسية (75.66)، وبوزن نسبي مرتفع، وفي المرتبة السابعة البعد الخاص بالقيم الجمالية، وبوزن نسبي مرتفع مقداره (73.16)، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة البعد الخاص بالقيم الاقتصادية، وبوزن نسبي مرتفع مقداره (71.66)، مما يدل على أن القيم متوافرة لدى عينة الدراسة بدرجة كبيرة، وأكثر هذه القيم هي قيم الصدق، والقيم الدينية، وأقلها القيم الجمالية، والقيم الاقتصادية.

ويمكن تفسير احتلال قيم الصدق المرتبة الأولى على سلم القيم إلى ارتباطها بالعقيدة والدين الاسلامي الذي يحث على الصدق وعدم الكذب، حيث تحرص مؤسسات المجتمع الفلسطيني المسلم كالأسرة، والمدرسة، والجامعة، ودور العبادة، على ترسيخ الالتزام بالصدق لدى الأفراد. وقد يكون سبب احتلال قيم الصدق المرتبة الأولى على سلم القيم هو حرص أفراد العينة على اظهار أنفسهم بتبني تلك القيمة، لما يلقى من يحمل هذه القيمة من احترام وتقدير بين أفراد المجتمع.

أما احتلال القيم الاقتصادية المرتبة الأخيرة في منظومة القيم، فيمكن تفسيره بأن المجتمع الفلسطيني على الرغم مما يمر به من ظروف اقتصادية صعبة، إلا أنه يفضل القيم الأخرى على قيمة المال، لما يؤمن به أفراد المجتمع من أن الدين، والصدق، والتسامح، والتواصل الاجتماعي، والجمال، جميعها تؤدي إلى حالة من الراحة النفسية، والجسدية، أفضل مما قد توفره القيمة الاقتصادية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة درباش (2004)، ودراسة عليان وعسلية (2004) ودراسة عسلية (2000) كون القيم الدينية في تلك الدراسات كانت في المراتب الأولى من السلم القيمي، وتختلف مع دراسة النيرب (2016) التي احتلت القيم العلمية المرتبة الأولى في تدرج القيم تلتها القيم السياسية، ثم القيم الدينية، ثم القيم الجمالية، ثم القيم الاجتماعية، ولكن اتفقت النتائج مع دراسة النيرب (2016)، ودراسة درباش (2004) في الترتيب الأخير للقيم الاقتصادية.

كما حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية على جميع فقرات كل بعد من الأبعاد كما هو موضح في الجداول التالية:

البعد الأول: القيم الدينية

جدول (8) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على البعد الأول

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أفضل مشاهدة البرامج الدينية.	2.65	0.30	88.33	1
	أداء الشعائر الدينية يساعد على الهدوء والطمأنينة.	2.29	0.38	76.33	3
	من واجبي أن أنصح الناس في أمور دينهم.	2.28	0.56	76.00	4
	أشعر بتأنيب الضمير عندما أقصر في حق من حقوق الله.	2.19	0.32	73.00	5
	أحرص على المعرفة والإلمام بالأمور الدينية.	2.45	0.33	81.66	2

يتضح من الجدول (8) أن الفقرة رقم (1) من البعد الأول حصلت على أعلى الأوزان النسبية (88.33)، والفقرة رقم (4) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (73.00)، مما يدل على أن أكثر القيم الدينية توافراً لدى عينة الدراسة هي (مشاهدة البرامج الدينية)، وأقلها (الشعور بتأنيب الضمير عند التقصير في حق من حقوق الله).

البعد الثاني: القيم المعرفية

جدول (9) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على البعد الثاني

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أسعى للاستفادة من وسائل التواصل الحديثة.	2.49	0.61	83.00	1
	أحرص على تثقيف نفسي في كافة المجالات.	2.38	0.63	79.33	3
	أحب المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية المختلفة.	2.42	0.60	80.67	2
	أتابع باهتمام النظريات والتطورات العلمية الجديدة.	2.15	0.68	71.67	4
	يجب الاستفادة من الانترنت في المجال المعرفي فقط.	2.03	0.73	67.67	5

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (1) من البعد الثاني حصلت على أعلى الأوزان النسبية (83.00)، وأن الفقرة (5) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (67.67)، مما يدل على أن أكثر القيم المعرفية لدى عينة الدراسة هي:(أسعى للاستفادة من وسائل التواصل الحديثة)، وأقلها: (يجب الاستفادة من الانترنت في المجال المعرفي فقط).

البعد الثالث: القيم السياسية

جدول (10) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد الثالث

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يجب على الجميع المشاركة في المناسبات الوطنية.	2.44	0.61	81.33	2
	أحب حضور المحاضرات واللقاءات السياسية.	1.97	0.73	65.67	6

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	من المهم أن يشارك الجميع في الانتخابات السياسية.	2.32	0.70	77.33	3
	يجب على الجميع الاهتمام بالتطورات السياسية.	2.26	0.70	75.33	4
	يمكن أن أضحي بنفسي من أجل وطن أفضل.	2.64	2.90	88.00	1
	أفضل مشاهدة نشرة الأخبار عن مشاهدة البرامج الأخرى.	2.03	0.67	67.67	5

يتضح من الجدول (10) أن الفقرة (5) من البعد الثالث حصلت على أعلى الأوزان النسبية (88.00)، وأن الفقرة (2) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (65.67)، مما يدل على أن أكثر القيم السياسية لدى عينة الدراسة هي (التضحية بالنفس من أجل وطن أفضل)، وأقلها (أحب حضور المحاضرات واللقاءات السياسية).

البعد الرابع: القيم الاقتصادية

جدول (11) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد الرابع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أرغب بالبحث عن المشاريع ذات المردود المادي.	2.24	0.70	74.67	3
	المال هو الحافز الأول للاستمرار في أي عمل.	2.33	0.63	77.67	1
	المال يُمكّن الفرد من العيش بأمان وبصحة جيدة.	2.32	0.61	77.33	2
	أهتم بمتابعة الأخبار الاقتصادية.	1.93	0.69	64.33	5
	الزواج من فتاة غنية فكرة جيدة.	1.88	0.71	62.67	6
	ادخار المال هو السبيل الوحيد لضمان المستقبل.	2.24	0.66	74.67	3

يتضح من الجدول (11) أن الفقرة (2) من البعد الرابع حصلت على أعلى الأوزان النسبية (77.67)، وأن الفقرة (5) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (62.67)، مما يدل على أن أكثر القيم الاقتصادية لدى عينة الدراسة هي: (المال هو الحافز الأول للاستمرار في أي عمل)، وأقلها: (الزواج من فتاة غنية فكرة جيدة).

البعد الخامس: القيم الجمالية

جدول (12) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد الخامس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أحب ممارسة الفنون والرسم.	1.86	0.73	62.15	5
	أحترم الأعمال والتحف الفنية.	2.42	0.67	80.51	2
	جمال المظهر يعبر عن جمال الإنسان.	2.43	0.71	81.07	1
	من المهم ان تكون سيارة الأجرة ذات لون جذاب.	1.98	0.76	66.10	4
	أهتم بتنظيم المائدة أكثر من صنف الطعام.	2.34	0.57	77.97	3

يتضح من الجدول (12) أن الفقرة (3) من البعد الخامس حصلت على أعلى الأوزان النسبية (81.07)، وأن الفقرة (1) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (62.15)، مما يدل على أن أكثر القيم الاقتصادية لدى عينة الدراسة هي: (جمال المظهر يعبر عن جمال الإنسان)، وأقلها: (أحب ممارسة الفنون والرسم).

البعد السادس: القيم الاجتماعية

جدول (13) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد السادس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أحب المناسبات التي تمكنني من مخالطة الناس.	2.54	0.58	84.75	1
	أستمتع بحضور اللقاءات والاجتماعات.	2.36	0.62	78.53	5
	خدمة الناس مقدمة على رغباتي الشخصية.	2.35	0.66	78.25	6
	أسعى كي أكون شخصية قيادية.	2.42	0.68	80.79	4

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أفضل التواصل مع الناس مباشرة أكثر من وسائل الاتصال الحديثة.	2.47	0.61	82.49	3
	أحب القيام بالأعمال التطوعية.	2.53	0.53	84.46	2

يتضح من الجدول (13) أن الفقرة (1) من البعد السادس حصلت على أعلى الأوزان النسبية (84.75)، وأن الفقرة (3) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (78.25)، مما يدل على أن أكثر القيم الاجتماعية لدى عينة الدراسة هي: (أحب المناسبات التي تمكنني من مخالطة الناس)، وأقلها: (خدمة الناس مقدمة على رغباتي الشخصية).

البعد السابع: قيم التسامح

جدول (14) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد السابع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أسامح من يخطئ في حقي.	2.46	0.61	81.92	4
	أتسامح مع من يسيء إليّ بقصد أو بدون قصد.	2.39	0.59	79.66	6
	أقبل الاعتذار ممن يخطئ في حقي.	2.60	0.56	86.72	2
	أتألم عندما يتشاجر زملائي بعنف.	2.71	0.49	90.40	1
	أنسى أخطاء زملائي بمجرد ذهابي للبيت.	2.58	2.89	86.16	3
	أبادر بالاطمئنان على أصدقائي المقصرين في حقي.	2.42	0.55	80.79	5

يتضح من الجدول (13) أن الفقرة (4) من البعد السابع حصلت على أعلى الأوزان النسبية (90.40)، وأن الفقرة (2) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (79.66)، مما يدل على أن أكثر قيم التسامح لدى عينة الدراسة هي: (أتألم عندما يتشاجر زملائي بعنف)، وأقلها: (أتسامح مع من يسيء إليّ بقصد أو بدون قصد).

البعد الثامن: قيم الصدق

جدول (15) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على فقرات البعد الثامن

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أقول الصدق مهما كلفني الأمر.	2.69	0.50	89.67	4
	أعترف بخطأي مهما كلفني الأمر.	2.63	0.54	87.67	5
	أحرص على اختيار الأصدقاء الصادقين.	2.75	0.49	91.67	3
	من المهم أن يكون الإنسان صادقاً في جميع أقواله.	2.80	0.43	93.33	2
	أتجنب مخالطة الكاذب حتى وإن كان يحبني ويحترمني.	2.31	0.70	77.00	6
	الصدق والأمانة هما أساس نجاح الفرد.	2.81	0.40	93.67	1

يتضح من الجدول (15) أن الفقرة (6) من البعد الثامن حصلت على أعلى الأوزان النسبية (93.67)، وأن الفقرة (5) حصلت على أقل الأوزان النسبية بوزن نسبي مقداره (77.00)، مما يدل على أن أكثر قيم الصدق لدى عينة الدراسة هي: (الصدق والأمانة هما أساس نجاح الفرد)، وأقلها: (أتجنب مخالطة الكاذب حتى وإن كان يحبني ويحترمني).

نتائج الفرض الأول:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس.

قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample t.test)، والجدول (16) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية على جميع أبعاد أداة الدراسة ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس:

جدول (16) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على جميع أبعاد مقياس القيم ودرجته الكلية

	البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	القيم الدينية	ذكر	55	2.60	0.33	1.719	0.088	غير دالة
		أنثى	63	2.70	0.26			
2	القيم المعرفية	ذكر	55	2.43	0.36	3.706	0.00	0.01
		أنثى	63	2.18	0.36			
3	القيم السياسية	ذكر	55	2.41	0.32	2.444	0.016	0.05
		أنثى	63	2.16	0.69			
4	القيم الاقتصادية	ذكر	55	2.24	0.38	2.392	0.018	0.05
		أنثى	63	2.08	0.32			
5	القيم الجمالية	ذكر	55	2.25	0.31	1.882	0.062	غير دالة
		أنثى	63	2.14	0.33			
6	القيم الاجتماعية	ذكر	55	2.47	0.28	0.801	0.425	غير دالة
		أنثى	63	2.42	0.38			
7	قيم التسامح	ذكر	55	2.60	0.73	0.370	0.712	غير دالة
		أنثى	63	2.55	0.71			
8	قيم الصدق	ذكر	55	2.61	0.31	1.980	0.05	0.05
		أنثى	63	2.71	0.25			
	الدرجة الكلية	ذكر	55	2.44	0.18	1.803	0.074	غير دالة
		أنثى	63	2.37	0.21			

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 116 ومستوى دلالة 0.01=2.581

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 116 مستوى دلالة 0.05=1.962

يتضح من الجدول (16) أن قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للقيم أقل من قيمة (ت) الجدولية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للقيم،

وكذلك الحال بالنسبة للأبعاد الأول، والخامس، والسادس، والسابع، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في القيم الدينية، والجمالية، والاجتماعية، وقيم التسامح، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم المعرفية، والسياسية، والاقتصادية، لصالح الذكور، وفي قيم الصدق لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الدرجة الكلية للقيم إلى طبيعة القيم بشكل عام، وطبيعة المجتمع الفلسطيني، حيث تعتبر القيم موجهات للسلوك الانساني التي يحرص الفرد على التحلي بها، أو حتى التظاهر بتبنيها، كما أن مؤسسات المجتمع الفلسطيني المختلفة تسعى إلى تحفيز الأفراد، ذكوراً، وإناثاً، إلى التمسك بتلك القيم، والحفاظ عليها، لمواجهة التحديات والعقبات التي تعترض هذا المجتمع.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في القيم الدينية، والجمالية، والاجتماعية، وقيم التسامح، إلى طبيعة هذه القيم التي تتقارب فيها توجهات والتزامات الجنسين من الذكور والإناث، ففي القيم الدينية يحرص كلٌ منهما على أداء الشعائر الدينية، والتعبدية، والإلمام بأمور الدين، وفي القيم الجمالية التي ترتبط بالتذوق الجمالي، فإن كلا الجنسين يميلون إلى تقدير الحس الجمالي، والفني، وحسن المظهر، وفي القيم الاجتماعية فإن الانسان الفلسطيني بطبعه اجتماعي، سواء كان من الذكور، أو الاناث، ويميل إلى الاستئناس، والتواصل مع الآخرين، وتقديم المساعدة والمشورة لمن يحتاجها، وفي قيم التسامح فإن طبيعة المجتمع الفلسطيني وما يواجه من أزمات في ظل الاحتلال تفرض على أبنائه أن يكونوا متسامحين فيما بينهم، وأن يعذر بعضهم البعض، فضلاً على أن التسامح من القيم المرتبطة بالدين الاسلامي، ويحرص عليها الجميع.

ويمكن تفسير وجود فروق في القيم المعرفية والسياسية والاقتصادية لصالح الذكور هو أن الاهتمام بتلك القيم يخدم الذكور أكثر من الإناث في مجالات العمل في كافة مؤسسات الدولة العسكرية والمدنية، على العكس من الإناث اللواتي يواجهن قيود المجتمع على أدوارهن وحركتهن ونشاطهن، أما وجود فروق في قيمة الصدق لصالح الإناث فيمكن تفسيره بأنهن أكثر التزاماً وانضباطاً، وأكثر حرصاً على عدم ارتكاب السلوكيات السيئة الناتجة عن عدم الصدق، لأن ذلك يسيء إلى سمعتهن ويكون عيباً وسلوكاً مرفوضاً من المجتمع الذي تحاسب ثقافته المرأة على السلوك المشين أكثر من الرجل، وبشكل عام فإن وجود فروق بين الذكور والإناث في قيم معينة وعدم وجودها في قيم أخرى يرجع إلى الثقافة المجتمعية المفروضة على كلا الجنسين، والتي ترفع بعض القيم عند جنس معين، وتخفض البعض الآخر عند الجنس الآخر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجموعي (2013) في عدم وجود فروق بين الجنسين في منظومة القيم السائدة.

وتختلف تلك النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة عليان وعسلية (2004) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية، في حين تتفق معها جزئياً في وجود فروق بين الجنسين في القيم الدينية والاجتماعية، ولكن لصالح الاناث، وتتفق معها في وجود فروق بين الجنسين في القيمة المعرفية لصالح الذكور.

ويعزو الباحث هذا الاتفاق والاختلاف إلى أمرين: الأول هو اختلاف العينتين، إذ كانت عينة دراسة عليان وعسلية (2004) من طلبة الجامعات فقط، في حين أن عينة الدراسة الحالية من الشباب (ومنهم طلبة جامعيين)، ومن كبار السن، أما الأمر الآخر فقد يكون بسبب الفترة الزمنية الطويلة بين تطبيق الدراستين مما سبب في ظهور التباين والاختلاف في النتائج الفرعية.

نتائج الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات منظومة القيم السائدة لدى كبار السن والشباب في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الفئة العمرية (كبار سن – شباب).

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent sample t.test، والجدول (17) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية على جميع أبعاد أداة الدراسة ودرجتها الكلية حسب متغير الفئة العمرية وحسب ما يوضحه الجدول (17):

جدول (17) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على جميع أبعاد مقياس القيم ودرجته الكلية

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القيم الدينية	شاب	60	2.61	0.31	1.509	0.134	غير دالة
	مسن	58	2.70	0.28			
القيم المعرفية	شاب	60	2.32	0.31	0.775	0.440	غير دالة
	مسن	58	2.27	0.44			
القيم السياسية	شاب	60	2.23	0.37	1.006	0.316	غير دالة
	مسن	58	2.33	0.71			

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القيم الاقتصادية	شاب	60	2.19	0.39	0.992	0.323	غير دالة
	مسن	58	2.12	0.33			
القيم الجمالية	شاب	60	2.17	0.35	0.846	0.399	غير دالة
	مسن	58	2.22	0.29			
القيم الاجتماعية	شاب	60	2.41	0.36	1.354	0.178	غير دالة
	مسن	58	2.49	0.30			
قيم التسامح	شاب	60	2.55	0.98	0.273	0.785	غير دالة
	مسن	58	2.59	0.27			
قيم الصدق	شاب	60	2.65	0.32	0.429	0.669	غير دالة
	مسن	58	2.68	0.25			
الدرجة الكلية	شاب	60	2.39	0.22	1.005	0.317	غير دالة
	مسن	58	2.42	0.18			

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 116 و مستوى دلالة 0.01=2.581

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 116 مستوى دلالة 0.05=1.962

يتضح من الجدول (17) أن قيمة (ت) المحسوبة على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس أقل من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القيم السائدة في المجتمع الفلسطيني تعزى لمتغير الفئة العمرية (الشباب وكبار السن).

ويفسر الباحث ذلك بكون منظومة القيم مرتبطة بتاريخ وثقافة المجتمع العربي والاسلامي بشكل عام، والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص، وعلى الرغم من الغزو القيمي والأخلاقي الذي تعرض ويتعرض له المجتمع الفلسطيني، الا أنه لا يزال محافظاً على قيمه التي ورثها عن الأجيال السابقة، فالشباب وكبار السن يتقاسمون ماضياً ومستقبلاً مشتركاً، وبالتالي قيماً مشتركة، فالظروف المعيشية والاقتصادية والسياسية واحدة على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كباجة (2015)، ودراسة ساتوكارد (Satocard 2013) في عدم وجود فروق دالة احصائياً على مقياس القيم تبعاً لمتغير الفئة العمرية.

التوصيات:

في ضوء خصائص العينة والأدوات المستخدمة، وبناءً على النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. دعم الأنشطة والفعاليات التي تؤكد وترسخ القيم النبيلة المستمدة من الإسلام بين أفراد المجتمع.
2. تحفيز وتعزيز أفراد المجتمع الأكثر التزاماً بالقيم والسلوك الايجابي.
3. زيادة الاهتمام بالجوانب التي تدعم القيم الاقتصادية، وما يرتبط بها من ممارسات المواطنين في الانتاج والاستهلاك والادخار.
4. إضافة مقررات ثقافية لطلبة الجامعات والمدارس، بهدف تعزيز القيم الأصيلة، والمحافظة عليها.
5. عقد الندوات الفكرية الدائمة، يتحدث فيها أصحاب الفكر عن المستجدات العالمية والمحلية وخطورتها على القيم السائدة لدى أفراد المجتمع.
6. التركيز على دور الأسرة والمؤسسة التعليمية في تعزيز وترسيخ القيم بين أفراد المجتمع.
7. إجراء دراسات وبحوث عن منظومة القيم وتغيرها على فئات عمرية أخرى.

المراجع:

- الجموعي، مؤمن بكوش.(2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالب الاجتماعي. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.
- خليفة، عبد اللطيف.(1992). ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت.
- درباش، هدى أحمد.(2004). دور الجامعات الفلسطينية بغزة في تنمية النسق القيمي لدى الطلبة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد السابع اكتوبر، 312 – 325 .
- الريموني، سليمان، والخوالدة عايد.(2007). درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية في ممارسة التعليم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، 19(1)، 178 – 222.
- زهران، حامد.(2003). علم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، عالم الكتب ، القاهرة.
- سفيان، نبيل.(2002). دراسة عبر ثقافية مقارنة في القيم لدى عينتين من طلبة جامعتي تعز وبغداد. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12، العدد 34، 75 – 108.
- سلامة، عبد الحافظ.(2007). علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- شراب، عبد الله.(2004). القيم وعلاقتها بالقلق النفسي لدى الآباء والأبناء، دراسة مقارنة. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد الله، أسماء خليل.(2012). النسق القيمي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن: دراسة مقارنة. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن.
- عسلية، عزت.(2000). اليم وعلاقتها بالانتماء لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.
- عطيات، مظهر محمد، والسلامة، عماد محمد.(2011). تطوير مقياس للقيم للطلبة الجامعيين. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(57)، 391 – 414، الأردن.
- عليان، محمد، وعسلية عزت.(2004). الاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بمنظومة

القيم لدى الشاب الجامعي المعاصر لانتفاضة الاقصى. مؤتمر التربية الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر»، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

- عياد، وائل.(2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.
- كباجة، سناء عادل.(2015). التغير القيمي وعلاقته بهوية الذات والاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- محمد، عبد الوهاب.(1999). مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق، مكتبة النهضة المصرية، ط25، مصر.
- المدهون، محمد.(2014). القيم التربوية المتضمنة في الآيات الكونية ودور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيزها لدى طلبتهم. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- ميخائيل، أمطانيوس.(2001). دراسة التفضيلات القيمية لدى الطلبة في جامعة دمشق في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 17، العدد 3 ، ص 9 – 57.
- النيرب، نسرين محمود.(2016). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالنسق القيمي لمدمني مواقع التواصل الاجتماعي من طلبة الجامعات بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- Finn, Janet. L., Nybell, Lynn, M. & Shook, Jeffery, J. (2010), The meaning of childhood in the era of globalization: Challenges for social work, Children and Youth Services Review, Volume 32, Issue 2, P. 246 – 254.
- Satocard, Jean(2013), Continuity and change in values of middle age, Journal of Experimental Research on Ageing, number2, www. sctandfonline.com.

أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين

د. نضال غوادرة/ جامعة الخليل

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام إستراتيجييتن مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة؛ لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من ست مدارسَ، وقام الباحث باختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث وقع الاختيار على مدرسة ذكور جنين الأساسية (وكالة الغوث)، وبلغ حجم عينتها (75) تلميذًا من تلاميذ الصّف السابع الأساسي، وقام الباحث بتطبيق الدراسة على هذه العينة في الفصل الدراسي الثاني لعام(2017)، وأما الأداة المستخدمة فهي اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، تمّ التحقق من صدقه بعرضه على محكمين متخصصين وبحساب الاتساق الداخلي له، وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة (كرومباخ ألفا)، وبطريقة التجزئة النصفية, ومعادلة كودر ريتشاردسون21، وفي التحليل الاحصائي استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلّوم الاجتماعية (SPSS).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية(البنائية والبنيويّة) مقارنة بالمجموعة الضّابطة, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (البنائية والبنيويّة) لصالح المجموعة الأولى (البنائية) على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى البنائية مقارنة بالمجموعة التجريبية (البنيويّة) والمجموعة الضّابطة.

ويوصي الباحث ضرورة توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة، وأثناء الخدمة بأهمية تنويع أساليب التَّعلم ونماذجه واستراتيجياته بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، النّظرية البنائية، النّظرية البنيويّة، التّحصيل النّحوي.

The Effect of Using Two proposed Strategies Based on Constructivism And Structuralism Theory on the Development Of Grammatical Achievement In Arabic Language syllabus (Our Beautiful Language) For The Seventh Grade Students In Jenin

The researcher used the semi-experimental method in this study. The study population consisted of six schools in Jenin Governorate. The study was conducted on a random sample of (75) students in the basic Jenin male school. The study was conducted in the second semester 2017. The tool which was used is the achievement test which has been verified by a specialist. The researcher calculated the stability of the test method (Crombach Alpha). The researcher used the SPSS program.

The results of the study revealed that :

There were statistically significant differences in the mean scores of the students of the first experimental group (constructional theory) and the control group in the post test in favor of the first experimental group.

There were statistically significant differences between the mean scores of the students of the first experimental group (constructional theory) and the second experimental group (structural theory) in the post test in favor of the first experimental group.

There were statistically significant differences between the mean scores of the second experimental group (structural theory) and the control group in the post achievement -test in favor of the second experimental group.

There were statistically significant differences in the mean scores of the students of the first experimental group (constructivism) and the control group in the post- achievement test in favor of the first experimental group.

Key Words: grammatical achievement ,constructional theory, structural theory

خلفية الدراسة وأهميتها:

اللّغة هي الوعاء الذي يختزنُ الفكرَ ويحمله، وهي الوسيلة الأمثل للتّعبير عن حاجات الفرد ومكنونات نفسهِ ودواخلها، وقد شغلت دراسةُ اللّغة المفكرين منذُ أقدم العصور في محاولةٍ للوقوفِ على ماهيتها واكتشاف أسرارها.

من المعروف أن اللّغة العربية هي اللّغة التي تطورت إليها لغة نجد والحجاز, فهي لهجةُ قريشٍ التي سادت على بقية اللهجات في المنطقة، لمّا كان لأهلها من منزلة دينية واقتصادية وسياسية رفيعة، ولكن بعد أن تطورت وصُقلت وهُذبت ألفاظها، وقد اتيح لها من الظروف ما مهد لها سبيل الاحتكاك الثقافي بغيرها من اللغات، ولمّا ظهر الإسلام، فقد كانت لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، فانتشرت بين الناس انتشار الإسلام بينهم(أبو راس, 2013).

إنّ لغتنا العربية ليست يسيرة التَّعلم، فهي تحمل في طياتها صعوبات جمة، لا تجتمع في لغة من اللغات كاجتماعها في العربية فقواعدها بحاجة إلى عناية فائقة، وقدرة عالية من المعلم، ليتسنى له إيصالها بسهولة للمتعلمين، وكذلك هي بحاجة إلى ولوج ميدان العلوم التربوية الذي يتطلب الاحاطة بطرق التدريس الحديثة(أبو راس, 2013).

فالقواعد قوانين اللّغة وأنظمتها، ابتدعها أهل اللّغة فتعارفوا عليها وطبقوها في استعمالاتها اللغوية، وأصبحتْ معياراً للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه، ولأنّ استعمال اللّغة سابقٌ على تقنينها، فقد نشأت الحاجة للتقنين عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، ومِن ثَمَّ جاءت القواعد لتقنن المسارات الصحيحة للغة(طعيمة، 1998).

وتدريس القواعد الوظيفية بهذا الشكل يُسهم في إدراك المعاني والعلَّ اقات بينها في إطار طبيعي للغة التي تم تعلمها، وهو أحد مداخل التعامل مع المعلومات والاستفادة منها من نظم تدفقها(Connolly,1998) .

وخلاصة القول:» إنَّ تدريس الوظيفي للقواعد ضمان لتحقيق الطلاقة اللغوية التي تعكس قدرات الفرد اللغوية، وتُسهم في إثبات ذاته، وتؤدي إلى تفاعله الاجتماعي، حيث يختار في حديثه ما يحقق له الهدف منه، ويندر أن تخونه ذاكرته عند الحديث أو الكتابة؛ لأنها تختزن ما يفيده، وما يجد نفسه دائماً يستخدمه في الدراسات التي اهتمت بالنّحو الوظيفي (Wray,perkins,2000).

فليس الغرض من تدريس القواعد النّحو ية هو الإلمام ببعض مصطلحاتها وحفظها، وإنما الغرضُ هو ربط اللّغة بمناحي الحياة، بحيث تصبح اللّغة طريقاً من طرق المواصلات

الفكرية ويصبح التلميذ قادراً على التّعبير السليم مدركاً وظيفة الكلمة في الجملة ووظيفة الجملة في الفقرة، والفقرة في الموضوع كله، فمن خلال ذلك نستطيع تدريس النّحو الوظيفي (زيتون، 2001).

ولقد تعددت النظريات اللغوية والنفسية التي عالجت مسألة تعلم النّحو وتعليمه، ولعلَّ من أبرزها النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة وكان لكل منهما دور في تعليم النّحو وتعلمه.

أولا: النّظرية البنائية:

فالبنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث علي يد منظرها الأول(جان بياجيه)، وأحدثت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة، علاوة على تأثيرها الكبير في ميدان التربية، ويعرفها «المعجم الدولي للتربية» أنها: رؤية في نظرية التَّعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

البنائية: هي إحدى النظريات التي وضعها المفكرون والفلاسفة محاولةً منهم لمعرفة الفلسفة المتعلقة بالتَّعلم وحاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة من خلال اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستخداماتها أو التفكير بالمعرفة وآلية الحصول عليها، ولم تُعرف البنائية تعريفاً محدداً لأن ذلك يشكل عقبة ً كبيرةً في حد ذاته(زيتون، زيتون، 2003).

وبذلك فإن البنائية تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطّالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من مثل هذه العوامل، لينصب التركيز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج للمفاهيم(الجوهري, 2010).

ومن ثَمَّ فإن نظرية التَّعلم البنائية، هي رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة(Garcia, 2011).

تُعد مبادئ النّظرية البنائية تحولاً في اتجاه التنوع في إستراتيجيات التَّعلم البنائي التي يقوم الطلاب من خلالها بعملية الاستقصاء والتي تؤدي بدورها إلى التَّعلم ، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجية دورة التَّعلم(الهويدي، 2005).

وتتبلور أهمية النّظرية البنائية في التَّعلم ، لتركيزها على دور المتعلم، باعتباره عنصراً نشطاً في بناء المعرفة، وقدرته على الاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، وتزداد احتمالية اكتساب الخبرات التفاعلية، والاحتفاظ بها واستخدامها، إذا ما تم بناء هذه المعرفة تحت

ظروف تعليمية إلكترونية الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التَّعلم ، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية (Scott, 2012).

ولاقت البنائية اهتماماً كبيراً في النصف الثاني من القرن المّا ضي، حيث ظهرت كردة فعل على الوجودية التي انبعثت من جوف الحروب العالمية لتبحث مشكلة الحرية وعلاقتها بالمسئولية والقلق والتمرد، وتصل إلى عزلة الإنسان وانفصامه عن واقعه والعالم الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط والضياع والعبثية من جراء الحروب، أما وقد تغيرت ظروف أوروبا وعادت إلى السعي والبناء والتعمير شعر المجتمع الأوروبي بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة غير مغلقة، مرنة غير جامدة، تساعد على البناء وتساير التقدمية (ناصر،2001).

والبنائية في رأي كثير من أهل الرأي هي المقابل العربي لمصطلح في الإنجليزية هو (Constructivism)، ويلتبس هذا المصطلح في أذهان بعض الناس بنظرية أخرى هي (البنيويّة Structuralism) وهي نظرية مغايرة للبنائية في النشأة، وفي المغزى، وفي التضمينات والتطبيقات.

- **وتقوم البنائية على افتراضين أساسيين هما:**

الافتراض الأول:

إن المعرفة لا تُكتَسب بطريقة سلبية نقلاً عن الآخرين، ولكن يتم بناؤها بطريقة نشيطة من خلال الفرد الواعي كون الأفكار والمعتقدات لا تنتقل إلى عقولنا عن طريق إرسالها من الآخرين كما لو كانت طرداً بريدياً مرسلاً من قبل فرد لآخر. وبالتالي فإنه لا ينبغي لنا أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ، وإنما يجب أن يبنوا معانيهم بأنفسهم. فالاتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إن تّعبيراتنا يمكن أن تثير مضامين مختلفة لدى كل فرد من التلاميذ (Wheatly, 1991)، وهذا هو الافتراض الرئيسي الذي يتبناه كل البنائيين، وهو يهدف عموماً إلى خلق تراكيب معرفية تناسب العالم التجريبي.

الافتراض الثاني للمعرفة:

إن وظيفة العملية المعرفية (Cognition Process) هي التكيف (Adaptive) مع تنظيم العالم التجريبي تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة (Experiential World).

فالبنائيون يرون أن وظيفة المعرفة أو صحة المعرفة لا تنبع من كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية (Viable)، وتكون على ذلك النّحو عندما تساعد الفرد في تفسير ما يمرُّ به من خبرات حياتية.

مما سبق نجد أنَّ النّظرية البنائية بما تحتوي عليه من فلسفة تربوية تقدم تعلمّاً أفضل، يستحسن تطبيقها في العلّوم الإنسانية مما يجعلنا غير متسرعين في تقديم المعلومة للطلاب على أطباق من ذهب، ويجب تكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة، كالمكتبة والإنترنت، وكذاك عمل البحوث التي تناسب سنهم، ورفع مهاراتهم في مجال الاتصال سواء بالطريقة التقليدية، أواللفظية اللغوية أوالالكترونية وتوفير بيئة ثرية بالمعلومات وايجاد قدر كاف من الدافعية والتحفيز، فهذه النّظرية مناسبة لتدريس القواعد والرياضيات (www.new-educ.com).

خطوات النّظرية البنائية في التدريس:

1. **مرحلة التقديم:** في هذه المرحلة يعطي المعلم فكرةً عامةً عن الدرس، مع استخدام التلميحات والتساؤلات المثيرة، والتفكير مع المتعلمين في بعض عناصر الدرس.
2. **مرحلة الممارسة الجماعية:** وهنا يشارك المعلم المتعلمين في بعض أفكار الدرس، ويطرح عليهم بعض التساؤلات، تاركاً لهم الإجابة عنها، ويجعل التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة، يعقبها تقسيم أصغر، بحيث يعمل كل طالبين سلوكاً.
3. **مرحلة التَّعلم الفردي:** وهنا يترك كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشراف المعلم، كما يشترك المعلم مع متعلمين في تدريس تبادلي.
4. **التغذية الراجعة:** وفيه يَعطي المعلم تغذيةً راجعةً وتصحيحاً لأخطاءِ المتعلمين ثَمَّ يطلبُ مِن كُلِّ متعلم بعد ذلك استخدام التغذية الراجعة ذاتياً.
5. **نقل المسؤولية للمتعلم:** تنقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وإلغاء الدعم المقدم له من المعلم مع مراجعة أداء المتعلم دورياً حتى يصل لإتقان التَّعلم.
6. **زيادة العبء على المتعلم:** بعد نقل المسؤولية للمتعلم تزداد كمية درجة استقلالية المتعلم هنا، فيترك ليتعلم بمفرده دون تدخل المعلم مع التمهيد لممارسة تعليمه أخرى يقوم بها المتعلم بمفرده. (الخليلي، 2003)

ثانيا: النّظرية البنيويّة «Structure Linguistics»

لقد واجه تحديدَ مصطلحِ البنيةِ مجموعةٌ من الاختلافاتِ ناجمةً عن تمظهرِها وتجليها في أشكالٍ متنوعةٍ لا تسمح بتقديم قاسمٍ مشتركٍ؛ لذا فإنَّ (جان بياجه) ارتأى في كتابه (البنيويّة) أن إعطاء تعريف موحد للبنيةً رهينٌ بالتمييز «بين الفكرة المثالية الإيجابية التي تُغطي مفهوم البنية في الصراعات أو في آفاقٍ مختلفةِ أنواعِ البنياتِ، والنوايا النقديةِ التي رافقتْ نشوءَ وتطورَ كلِ واحدةٍ منها مقابلَ التياراتِ القائمةِ فيَ مختلفِ التعاليم».

(فجان بياجه) يقدم لنا تعريفًا للبنية باعتبارها نسقًا (بياجيه، 1985) من التحولات: «يحتوي على قوانينه الخاصة، علمًا بأنَّ من شأن هذا النسق أن يظلَّ قائمًا ويزدادَ ثراءً بفضل الدور الذي تقومُ به هذه التحولاتُ نفسُها، دون أنْ يكونَ من شأن هذه التحولات أن تخرجَ عن حدود ذلك النسق، أو أن تستعينَ بعناصرَ خارجية، وبإيجاز فالبنيةُ تتألفُ من ثلاث خصائصَ: هي الكليةُ، والتحولاتُ، والضبط الذاتي (المناصرة، 2007).

وينطلق البنيويون من مقدمات لها أهداف نقدية محددة يمكن تلخيصها في رفض المناهج النقدية السابقة لعجزها؛ عن تحديد أدبية الأدب الخاص، وعليه فإنَّ مهمة الناقد هي التركيز على الجوهر داخل النص أو بنيته العميقة.

هذه البنية العميقة كما يقولون: يمكن الكشف عنها من خلال التحليل المنهجي المنظم، بل إنَّ هدف التحليل البنيوي هو التعرف عليها؛ لأنَّ ذلك يعني التّعرف على الأدب نفسه.

فقد أكد (فيرث) وتلاميذه على دور السياق في تحديد المعنى والاستعمال الفعلي للكلمة في إطار مجتمع بعينه، والذي يحكمه أمران:

أولاً: السّياق اللغوي: الذي لا ينظر إلى الكلمّات كوحدات منعزلة، فالكلمة يتحدد معناها بعلاقات مع الكلمات الأخرى في السلسلة الكلامية وهذا ما سماه القدماء بالمقال.

ثانياً: سياق الموقف أو فيما سماه القدماء بالمقام الذي يؤدي دوراً هاماً في تحديد المعنى (حسام الدين، 2001).

وأما المدرسة الأمريكية، قد مثل (سابير) المنهج الاجتماعي لها في دراسة اللّغة، أمّا (بلومفيلد) فقد مثل الاتجاه السلوكي.

والطرائق التي تبنت تعليم النّحو اعتمدت نموذج التَّعلم السلوكي الذي يرى أنَّ تراكيب اللّغة تكتسب بصفتها عادات لغوية عبر التكرار المكثف أو التَّعلم الزائد، كما اعتمدت التمرين البنيوي في صياغة النماذج اللغوية «البنى اللغوية» المتعلمة، إن التمرين البنيوي «Pattern Drill» هو جملة تضُم بنية صوتية أو نّحوية صرفية يتعلم الطّالب محاكاتها وإعادة إنتاجها، وفي النهاية اكتسابها من أجل توسيع وسائل تّعبيره وتحسينه في لغة ما وفي معظم التمرينات من هذا النوع يحتفظ بالبنية الصوتية أو النّحوية الصرفية، ولكن المفردات تتغير، وهذا يعني أن جميع الجمل المصوغة على النمط ذاته متماثلة من الناحية البنيويّة، ولكنها مختلفة دلالياً، وهكذا فإنّ تمريناً مثل: سعيد يذهب إلى المدرسة، و «حسان» حسان يذهب إلى المدرسة، و «السينما» حسان يذهب إلى السينما، و «يوسف» يوسف يذهب إلى السينما، و «المكتبة» يوسف يذهب إلى المكتبة.

ويجهد في أن يستعمل اللفظ «أ» يذهب إلى «ب» ويمكن توسيع استعمال هذا التمرين بتنويع أشكال «ذهب» أو نوع الجار والمجرور(تشومسكي، د.ت).

التطبيقات التربوية للنظريات السلوكية والبنيويّة:

إنّ التطبيق التربوي الأكثر جلاء للنظريات السلوكية والبنيويّة هو الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات، التي تقوم على المبادئ التالية:

1. اللّغة «سلوك» والسلوك لا يمكن أن يُكتسب إلا بدفع التلميذ إلى أن « يقوم بسلوك» أي إلى استخدام اللّغة.
2. الشكل الشفوي سائر: فأنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء تصرفات «شفوية» على الصعيد التاريخي، وعلى الصعيد التكويني.
3. ينبغي أن تقود الطريقة التلميذ إلى القيام بتصرفات لغوية تُحاكي قدر الإمكان مواقف حقيقية.
4. تعلم اللّغة هو عملية آلية لتشكيل الآليات، والتمارين المقترحة على التلميذ يجب أن تعزز بانتظام الآليات الأساسية للغة، وبشكل مكثف، ويجب أن تكون الآليات التي ينبغي اكتسابها موضوعاً لتعلم زائد.
5. يكون هذا الاكتساب للآليات أكثر جدوى في دفع التلميذ إلى إنتاج إجابات صحيحة، من خلال المحاكاة والتحقق المباشر من إجاباته.
6. ليس تعلم اللّغة نشاطاً فكرياً، إنه ليس «تعلم شيء ما» بل «تعلم فعل شيء ما» وعندما تكتسي آلية ما يمكن تعميمها من خلال تغييرات من حدود دينا في التركيب المكتسب، وعند ذلك يمكننا أن نشرع في تعميم نّحو ي دون أن نذكر قواعد، وذلك باقتصارنا على وصف ما يقوم به التلميذ عبر النتاجات التي حُقِقَت فعلياً وفي جميع الأحوال لا يجوز أن تصبح التمارين «حلا لمشكلات» تتكون من تركيب لعدد من القواعد المعقدة (عمار، 2000).

وقد تم تطوير هذه الطريقة حيث يقوم المدرس باختيار المحتوى المناسب، وصياغة الاهداف المعرفية والتعاونية، ويقوم بشرح خطوات تتابع الأنشطة للطلبة مع طرح السلوك المتوقع، ويكون اساس التقويم مبنياً على مشاركات الطلبة، وتفاعلاتهم المتنوعة، ويندرج تحت هذه الطريقة نموذجان فرعيان هما: مجموعة النقاش: حيث يعمل كل فرد وفق النمط المعروف(فكر، زاوج، شارك)، وتتمثل في مجموعة من الخطوات اولاها يشرح المدرس مفاهيم الدرس للطلبة، من خلال أوراق عمل، أو غيرها من الأنشطة. ثانيها: يوجه المدرس سؤال لكل مجموعة أو للصف كله من خلال ورقة عمل محددة، فيفكر كل فرد وحده، ثَمَّ يناقش زميله، ومن ثَمَّ يساهم في المشاركة الجماعية؛ لاتخاذ القرار الذي يثبت في ورقة

الإجابة، والمجموعة الأخرى تتم وفق خطوات منها إعطاء المدرس رقماً لكل طالب، ومن ثَمَّ يشرح المدرس المهمة التعليمية، باستعمال الوسائل التعليمية وأوراق العمل المعدة لهذا الغرض وبعد ذلك يطرح المدرس سؤالاً يدور حول محتوى الدرس، ويطلب من كل مجموعة البحث عن الإجابة الأمثل ومناقشتها بشكل فاعل حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يتقنها، ومن ثَمَّ يحدد المدرس رقماً معيناً، وعلى كل من يحمل هذا الرقم الوقوف والاستعداد للإجابة التي تمثل مجموعته وهكذا لنهاية الدرس (زاير، 2014).

مشكلة الدراسة:

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تلاميذ المرحلة الأساسية العلّيا في النّحو العربي وعزوفهم عن تعلمه، ويُعزى ذلك إلى أسباب عديدة لعلَّ أهمها استخدام معلمي اللّغة العربية طرائق تقليدية في التدريس، وانخفاض مستوى التلاميذ التّحصيلي، وصعوبة في المادة النّحوية المقررة، والتركيز على مهارات التفكير الدنيا، ولذا يرى الباحث أنَّ مشكلة البحث تكمن في وجود أوجه قصور في طرق التدريس المعتادة التي مازالت تستخدم في تدريس القواعد النّحوية، ممّا أدى إلى ضعف مستوى التلاميذ في اكتساب المفاهيم المتضمنة بها، وكثرة الأخطاء النّحوية في كتابة وحديث التلاميذ، ولذا يعد انخفاض التّحصيل لدى الطلبة في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسة، وعلى رأسها القواعد النّحوية، التي بدورها تؤثر سلبيا على الطّالب والاسرة والمدرسة والمجتمع, فهي تسبب الاحباط وضعف الدافعية وتكون اتجاهات سلبية نّحو دراسة المواد الدراسية الأخرى، وهذا يؤثر على نمو الثروة البشرية، وأن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة غير الطرق التقليدية المستخدمة.

أسئلة الدراسة:

ويحدد الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين؟

ويتفرع من هذا التساؤل ما يلي:

السؤال الأول: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

السؤال الثاني: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة وفقاً للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين.
- معرفة أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين.
- معرفة العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي في ضوء النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة.

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية	المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.
المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.
المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النّظرية:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة والتي تتناول تطبيق إستراتيجيتين حديثتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة؛ لتنمية التّحصيل في القواعد النّحوية لدى عينة من تلاميذ الصّف السابع الأساسي للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة, والتعرف على أي النظريتين أفضل, فهما إضافة جديدة ونوعية للأدب التربوي في بلادنا، الذي يفتقر لمثل هذه الدراسة، وهذا في حدود علم الباحث, وتوجيه نظر المعلمين والمسؤولين في التربية؛ لأهمية استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة النّحو في اللّغة العربية، وتوجيه اهتمام المشرفين التربويين، وأساتذة المناهج ومخططي المناهج ومطوريها والمعلمين إلى الدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية, ومعالجة الصعوبات التي تواجه معلمي النّحو في فلسطين, وفتح المجال أمام الباحثين للقيام بمثل هذه الدراسة على مراحل تعليمية أخرى .

الأهمية التطبيقية:

تستمدُ الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة، والمتمثلة في طلبة الصّف السابع الأساسي في مدارس محافظة جنين, الذين هم أمل المستقبل وعماد الامة.

كما تُسهم في تقديم صورة واضحة لذوي الاختصاص في وزارة التربية والتعليم حول امكانية استخدام طرق تدريس حديثة من خلال تطبيق النظريتين على عينة من طلبة الصّف السابع في الموضوعات النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة, وتطبيق اختبارٍ تحصيلي, والخروج ببعض التوصيات والمقترحات لإنجاح العملية التعليمية وتطويرها.

مبررات الدراسة:

يرى بعض التربويين أنّ ضَعفَ الطلبة في القواعد النّحوية وتطبيقها؛ ربمّا يعود إلى النّحو الذي يقدم إليها بما يحويه من تجريد وتعليل أو إلى الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس والتي من الممكن أَنْ تؤدي إلى ضعف مستوى التلاميذ في النّحو العربي بالإضافة إلى عزوفهم عنه, وهذا ما اكدته (عمارة, 2016) حيث أظهرت نتائج الدراسة معاناة التلاميذ من ضعف ظاهر في قواعد اللّغة العربية, وكثرة الأخطاء.

ولذلك يعلق الطّالب آماله في النجاح على الفروع الأخرى في اللّغة العربية؛ لأن الكتاب المدرسي يفتقر إلى الأساليب الحديثة في عرض المادة النّحوية ومناقشتها، فالوصول إلى القواعد الفرعية والرئيسة يكون بالطرق التقليدية كأسلوب التلقين، الذي سيكون سبباً في إخفاق الطلبة في مادة القواعد النّحوية، كما أن الطلبة قد يبدون فهما لمادة القواعد، ويجيبون

عن أسئلتها بسهولة، ولكن يجدون صعوبة في تطبيقها (أبو راس، 2013) فمعظم البلاد العربية اليوم تشكو مرَّ الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليماً، وهذا أدى بها إلى انحراف ألسنتها واعوجاجها, وهذا يؤدي إلى عدم الفهم والإفهام في اللّغة العربية ككل.

فعلى الرغم من أهمية النّحو العربي لكل ناطق بالعربية، أو كاتب بها، وعلى الرغم ممّا يبذل من جهود لتيسير تعلمه، فإنّ الشكوى من ضعف طلاب التعليم العام، وعجزهم عن تطبيق قواعده في أحاديثهم، وكتاباتهم، لمّا تزل قائمة، وهذا ما أكدته دراسة (الجوجو، 2011)، والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية النّحو في ضوء نظريات الذكاء المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النّحوية لدى طالبات الصّف السابع الأساسي ضعيفات التّحصيل.

وقد تأكد الإحساس بالمشكلة لدى الباحث من خلال تقارير المشرفين التربويين حول مستوى طلبة فلسطين في المرحلة الأساسية العليا في القواعد النّحوية في مديريتي قباطية وجنين، حيث تبين ما يلي:

يعاني طلبة فلسطين من صعوبات تتعلق بالتّحصيل المتعلق بمادة قواعد اللّغة العربية، لذا يشكو كثير من المدرسين والآباء من تدني مستوى الطلبة في القواعد النّحوية في هذه المرحلة.

وقد أدى الضعف في القواعد النّحوية إلى ضعف التلاميذ في الإملاء؛ لأن كثيراً من القضايا الإملائية تتأثر بالموقع الإعرابي، خاصة الهمزة المتوسطة وبعض قضايا الهمزة المتطرفة، وقد سبب هذا الضعف أيضاً ضعف الطّلاب في القراءة فيما يتعلق بالناحية الأدائية، أو فيما يختص بفهم المقروء؛ لأن الطّالب الذي لم تتضح عنده النواحي الإعرابية(النّحوية) سوف يؤثر سلبا على كيفية القراءة وأدائها بالطريقة المناسبة، ومن أهم قضايا القواعد النّحوية التي يُعاني الطلبة منها في الضعف: ضعف في تحليل الجملة إلى عناصرها الأولية لتسهيل إعرابها، وعدم التمييز بين الاسم والفعل، وبخاصة عندما يكون الاسم مصدّرا «تفاوُت، تفاوَت»، وعدم التمييز بين الأسماء الخمسة وعلامة إعراب كل منها، وعلامات الإعراب الفرعية: المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الممنوع من الصرف (تقرير موجهي اللّغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2016).

وكذلك من خلال خبرة الباحث في مجال التعليم في المدارس خاصة وفي الجامعة بشكل عام، يرى أنّ المستوى التّحصيلي للطلبة يتراجع عاماً بعد عام، فالضعف في استعمال اللّغة العربية ظاهرة ملموسة، يتمثل في عدم قدرة التلاميذ على استخدام القواعد في القراءة والكتابة والحديث استخداماً صحيحاً؛ ويعود سبب ذلك إلى ضعفٍ بشكل خاص في الطريقة التقليدية المستخدمة في النّحو.

وخلاصة القول أنَّ هناك شكوى في فلسطين خاصة، وفي كثير من الدول العربية عامة من ضعف في المستوى النّحوي، سواء في المراحل التعليمية المختلفة أو التعليم الجامعي، وفي اللّغة المقروءة والمكتوبة، وأن الأخطاء في مهارتي الحديث ومهارة الكتابة بصورة لافتة للنظر.

وأنَّ اختيار طريقة تدريس تلائم افراداً معينين لتعلم شيء ما يعد علماً وفناً لا يجيده إلا المؤهلون؛ لذلك فالشّهادةُ التي يحملها الأفرادُ لا يمكن عدها جوازاً مرورياً يضفي على من يحملها إجاده التدريس، فممارسة التعليم عند المعلمين بحاجة إلى من يؤهلهم ويعينهم على تسهيل عرض المادة وافادة المتعلمين منها، فطريقة التدريس تكمن اهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطّالب، والمادة الدراسية، فالطريقة تعين المدرس على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصاداً في الجهد والوقت، ممّا يجعله قادراً على المطاولة والاحتفاظ بالحيوية والطاقة؛ لإفادة الطلبة بفاعلية أكبر، كما أنها تُساعدُ على استثمار الوقت بشكل أفضل (زاير وآخرون، 2014).

وانطلاقاً من المُسلمّات التربوية التي تقول: إنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، حيث إنَّ الطريقة السديدة تستطيع أنَّ تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج، وضعف التلاميذ، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم، لذا تتضح الحاجة الملحة إلي استخدام إستراتيجيات ومداخل جديدة في مجال تدريس القواعد النّحوية؛ وذلك للتغلب على القصور الواضح في الطرق المعتادة المستخدمة في تدريسها مع مراعاة أن تكون تلك الاستراتيجيات والمداخل من تلك التي تثير الدافعية لدى التلاميذ وتنمي قدرتهم على التفكير، وتربط النّحو بالهدف من تدريسه، من كل ما سبق دعا الباحث على العمل الحثيث للربط بين النّظرية البنائية وتطبيقها والنّظرية البنيويّة وتطبيقها، إذ يأخذ من الأسس النّظرية في نظريتي البنائية والبنيويّة ليوظفهما تربوياً بطرق حديثة؛ من أجل تعليم النّحو الوظيفي وتعلمه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2017.

الحدود المكانية: مدرسة ذكور جنين الأساسية–جنين.

الحدود البشرية: طلبة الصّف السابع الأساسي.

تحديد مصطلحات الدراسة:

أولاً: الإستراتيجية:

يعرفها زاير وآخرون (2014): مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستعمل من المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الافادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

ويعرفها الباحث اجرائياً: اجراءات التدريس التي يخططها المعلم مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس، وتحركات المعلم داخل الغرفة الصّفية، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل متسلسل ومنتظم، والتي تتكامل وتنسجم معاً؛ لتحقيق أهداف الدرس وذلك بتدريس موضوعات النّحو في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع وفق إستراتيجيتي النّظرية البنائية والبنيويّة.

التدريس البنائي:

يعرفها زيتون (2003): عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التَّعلم، اذ تمثل كل الخبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية.

يعرفه الميهي (2003): بأنه مجموعة الإجراءات التي تمكن الطّالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية في أثناء تعلمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التَّعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة، تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات.

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: فهي الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق الرؤية البنائية في التَّعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب في الاختبار.

ثانيا: البنية:

تشتقُّ كلمةُ (بنية) من الفعلِ الثلاثيّ (بنى) وتُعني البناءَ أو الطريقةَ، وكذلك تدلُّ على معنى التشييدِ والعمارةِ والكيفيةِ التي يكَون عليها البناءُ، أو الكيفيةُ التي شُيّد عليها، وفي النّحو العربي تتأسسُ ثنائيةُ المعنى والمبنى على الطريقةِ التي تُبنى بها وحدات اللّغة العربيةِ، والتحولات التي تحدثُ فيها (ابن منظور).

ثالثا: التّحصيل الدراسي:

ويعرفه البنا (2001) بأنه: « مقدار ما يحصله التلميذ من المعلومات المتضمنة في الوحدة موضع التجريب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التّحصيل ي المعد لذلك».

التّحصيل النّحوي:

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه «مدى معرفة التلاميذ بالقواعد النّحوية فهما وتطبيقا وذلك من خلال تدريس التلاميذ لموضوعات النّحو في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع وفق استراتيجيتي النّظرية البنائية والبنيويّة, ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار التّحصيل ي لمادة « النّحو».

خامساً: الطريقة التقليدية:

ويعرفها يوسف (1995) بأنه: «الطريقة التي تعتمد على الإلقاء والشرح من جانب المعلم والإنصات والحفظ من جانب التلميذ، والكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمعرفة».

ويعرفها الباحث إجرائيا: هي الطريقة التي تعتمد على المعلم كمحور للعملية التعليمية التَّعلمية والتلميذ لا دور له في العملية التعليمية التَّعلمية إلا الاستماع.

سادسا: النّظرية البنيويّة:

ويعرفها فضل (1998): بأنها مجموعة من العلَّ اقات الثابتة بين عناصر متغيرة، وعلى الدارس اللغوي أن يبحث عن العلاقات التي تعطي العناصر المتحدة قيمة ووضعها في مجموع منظم، شريطة أن يكون تحليله للنص تحليلا شموليا، وأن لا يعتبر العناصر التي يتكون منها وحدات مستقلة؛ لأن البنية ليست مجرد مجموعة من العناصر بل هي كل تحكمه علاقات متداخلة وفق المبدأ المنطقي بأولوية الكل على الجزء، ولذلك لا يمكن فهم أي عنصر في البنية خارج الوضع الذي يشغله في الشكل العام.

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق استراتيجية النّظرية البنيويّة في التَّعلم ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب في الاختبار.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي اهتمت بالنّظرية البنائية والبنيويّة:

دراسة بناصر (2014) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الدراسات البنيويّة في النقد الأدبي الحديث حيث استخدمت الباحثة المنهج التاريخي الوصفي، كما استعانة بالمنهج التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أن اللّغة مادة جوهرية بالنسبة إلى النص ولا يتحقق الاخير الا بها، وذلك بدراسة بنية النص ولقد تعدد الطرق التي اتبعها المحللون البنيويون لكن الهدف الرئيس كان دراسة البنية، وأن البنيويّة تهتم بالقارئ ودوره في تحديد معنى النص, ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري.

هدفت دراسة (Tafrova–Grigorova et al., 2012) تقصي مواقف معلمي العلوم، للنظرية البنائية في التَّعلم في مدارس بلغاريا الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (30) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس بلغاريا, وقام الباحث بتصميم أداة ملاحظة قائمة على المقابلة الشخصية، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن (30%) من المعلمين يمارسون أفكار النّظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نّحو المنحى البنائي في التدريس ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري وفي توظيف نتائج الدراسة مع الدراسة الحالية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة (Kaya, 2012) لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا، للتدريس وفق المنحى البنائي في التَّعلم ، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، وبلغت عينة الدراسة (40) معلمًا من معلمي الجغرافيا في مدارس تركيا، ومن خلال دراسة الحالة؛ إذ تم جمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصّفية، والمقابلات الشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نّحو تطبيق المنحى البنائي، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء، ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري وفي توظيف نتائج الدراسة مع الدراسة الحالية، وكيفية اختيار العينة.

وهدف الرفاعي في دراسته (2011) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التَّعلم البنائي، في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (115) طالبا من طلاب الصّف الثاني الثانوي الأدبي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، على اختبار

اكتساب المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين لصالح أي منهما على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير الاستقرائي، ظهرت فروق ذات دلالة لصالح استراتيجية التدريس فوق المعرفي، مقارنة بالتَّعلم البنائي، والطريقة الاعتيادية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة من خلال مقارنة المجموعات التجريبية مع الضّابطة مع الدراسة الحالية وفي بناء الاختبار.

أما دراسة الآغا (2010) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية توظيف استراتيجية البنائية (Seven) E's في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلَّ وم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي, كما استخدم الباحث مقياس مهارة اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا من طلاب الصّف الخامس الاساسيتم اختارها بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف استراتيجية البنائية (Seven) E's في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلَّوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي بناء الاختبار.

وقام القيسي (2010) بدراسة هدفت استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، ولقد قام الباحث باستخدام استبانة نظرا لملائمتها لهذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (135) معلمّا من معلمي التربية الإسلامية في منطقة تبوك، وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النّظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وأما دراسة (Qiyun,2009)، فهدفت تقصي أثر بيئة تعلم بنائية–معرفية اجتماعية– قائمة على التعليم الإلكتروني، وبلغت عينة الدراسة (24) معلمّا ومعلمة من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، بحيث يختار كل معلم، موضوعا رئيسا يدور النقاش حوله مع طلبة المرحلة الثانوية لمدة (12) جلسة، من خلال توفير بنية معرفية، وبيئة تواصل اجتماعية إلكترونية، وأظهرت النتائج فعالية المنحى البنائي، القائم على الأسس المعرفية والاجتماعية والإلكترونية، في خلق بيئة تعلم فعالة، تتصف بالمرونة في اختيار موضوع التَّعلم؛ من خلال المشاركة بين المعلم وطلبته، وإثارة التفكير والانشغال

بالتَّعلم ذي المعنى، مع ظهور سمة التعاون في البحث عن المعرفة، واستخدامها، وتمريرها للآخرين, ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وقام الدراوشة (2007) بدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على النّظرية المعرفية البنائية، في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، المتأخرين قرائيا في الأردن، وبلغ أفراد العينة (78) طالبا وطالبة، من طلبة الصّفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الاردنية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي وقام الباحث بإعداد اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، واسفرت النتائج بوجود فروق دالة لأثر البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية, ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي كيفية إعداد الاختبار.

دراسة نايف (2007) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في النّحو العربي في ضوء النّظرية البنيويّة في تحصيل مادة النّحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العلّيا بفلسطين وتنمية اتجاهاته نّحوها.

استخدم الباحث المنهج الوصفي, وبإعداد اختبارٍ تحصيلي، وبلغت عينة الدراسة (90) تلميذاً من الصّف التاسع من مدرسة عز الدين الأساسية بمحافظة جنين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية, وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح وفاعلية طريقة التدريس في القواعد النّحوية في ضوء النّظرية البنيويّة الي أدت بدورها إلى زيادة فاعلية التّحصيل والاتجاه في القواعد النّحوية لدى تلاميذ الصّف التاسع الأساسي، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنيويّة، ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية، وفي كيفية إعداد الاختبار، وفي المنهج المتبع.

دراسة عبد الدايم (2006) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التركيب اللغوي اللازمة لتلاميذ الصّف الثاني إعدادي، وفي ضوئها قام ببناء البرنامج، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ لمهارات التركيب اللغوي وتنمية قدرتهم في بناء الجمل والتراكيب، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كيفية عرض الاطار النظري ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

دراسة غالب (2005) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج؛ لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمنية، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة، وإعداد برنامج لتنمية المهارات اللازمة للطلبة المعلمين لتدريس القواعد

النّحو ي ة في ضوء مدخل التَّعلم التعاوني، حل المشكلات، التدريس المصغر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مدخل التَّعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية على مدخلي التدريس المصغر وحل المشكلات. ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالقواعد النّحوية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وكذلك دراسة محمد (2005) هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل البنيوي باستخدام الكمبيوتر متعدد الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة وقام البحث بإعداد اختبارا، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطّلاب ذوي صعوبات التَّعلم والطلاب ككل الذين درسوا وحدة المساحة بالتكنوبنيوية على طلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التغلب على الصعوبات الشائعة في وحدة المساحة، وكذلك تفوقوا على طلاب الطريقة التقليدية في خفض القلق الهندسي. ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنيويّة ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي كيفية إعداد الاختبار ومن المنهج المتبع.

التعليق بشكل عام على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

معظم الدراسات السابقة تناولت النّظرية البنيويّة من الجانب النظري – مثل دراسة بناصر (2014)، ودراسة محمد (2005)– ولم تتناولها من الجانب التطبيقي باستثناء دراسة نايف (2007)، وأما دراسة (Tafrova-Grigorova et al., 2012)، ودراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، ودراسة القيسي (2010)، فقد اهتمت بالنّظرية البنائية، لذا لم تشر دراسة واحدة –وهذا في حدود علم الباحث– من تلك الدراسات إلى استخدام النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة كطريقة تدريس معاً.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Tafrova–Grigorova et al., 2012)، ودراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، في استخدامها لأحد المتغيرين المستقلين وفي بعض النتائج، واختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والبيئة ووالمجتمع، واختلفت هذة الدراسات في النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القيسي (2010)، التي لم تظهر فروق في الاستخدام بين المراحل التعليمية المختلفة في تطبيق النّظرية البنائية عليهم، وأما دراسة بناصر (2014)، ودراسة نايف (2007)، ودراسة محمد (2005)، فقد اتفقت مع

الدراسة الحالية في المنهج المستخدم المتغير المستقل, واختلفت في المتغير التابع والبيئة والعينة المختارة، وأما دراسة عبد الدايم(2006)، ودراسة غالب(2005)، فقد اختلفتا عن الدراسات السابقة جميعها، والدراسة الحالية بالمتغير المستقل والتابع والمنهج المستخدم والعينة المختارة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من النواحي التالية:

بناء اختبار تحصيلي في القواعد النّحوية لتلاميذ الصّف السابع, وفي بناء الاطار النظري, وتحديد إجراءات تدريس النّحو باستخدام النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة بالإضافة إلى إمكانية تقويم مستوى الطلاب في القواعد النّحوية عن طريق حصر الأخطاء اللغوية المرتبطة بالقواعد النّحوية أثناء الكتابة، وضرورة ربط تعليم القواعد النّحوية بالمواقف الاتصالية التي يمر بها التلاميذ.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي الذي طبق على عينة من تلاميذ الصّف السابع في مدرسة ذكور جنين الأساسية الأولى (وكالة الغوث) مقسمة إلى ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة.

1. المجموعة التجريبية الأولى: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية.
2. المجموعة التجريبية الثانية: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.
3. المجموعة الضّابطة: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي بالطريقة المعتادة (التقليدية).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع هذه الدراسة من تلاميذ الصّف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة جنين والبالغ عددها (6) مدارس فيها (421) تلميذا وتلميذة.

عينة الداراسة:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (75) تلميذا من مدرسة ذكور جنين الأساسية في محافظة جنين بفلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني (2017).

أدوات الدراسة:

1. اختبار تحصيلي في القواعد النّحو ي ة من إعداد الباحث.

بعد تحليل المحتوى وصياغة الاهداف التعليمية للاختبار، وبناء جدول مواصفات والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التّحصيل الدراسي في القواعد النّحوية وعدد من الاختبارات التّحصيلية الأخرى، قام الباحث ببناء الاختبار التّحصيلي والذي يتكوّن من (50) فقرة من عدة أنواع من الأسئلة الموضوعية أو المقالية المقيدة أو المقننة، وهي موزعة على كافة موضوعات القواعد النّحوية ككل وتتراوح الدرجات على فقرات الاختبار بين نصف علامة إلى علامتان.

وتتم استجابة المفحوص على فقرات الاختبار حسب نوع كل سؤال، وتتراوح العلّ امة الكلية للمفحوص على الاختبار بين (0 – 50 علامة).

تحليل فقرات الاختبار:

لتحليل فقرات الاختبار تم حساب معاملي الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

معامل الصّعوبة:

يقصد بمعامل الصّعوبة «النسبة المئوية للذين أجابوا عن كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة، ولذلك فقد تَمَّ تقسيم درجات الطلبة إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ثَمَّ إيجاد معامل الصّعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصّعوبة م ص} = \frac{\text{مج ع + مج د}}{2\ \text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

مج ع: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مج د: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

2 ن: عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن فقرات الاختبار في المجموعتين.

ويفضل أن تتدرج فقرات الاختبار في صعوبتها، بحيث تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بين (10 – 90%) بحيث يكون معامل صعوبة الاختبار ككل في حدود 50% (الأسدي وفارس, 2015).

معامل التمييز: ثُمَّ حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

مج ع: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مج د: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن فقرات الاختبار في إحدى المجموعتين (الأسدي وفارس, 2015).

وللحصول على معاملات صعوبة وتمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة العليا وضمت (27%) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية الدنيا وضمت (27%) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على الاختبار من العينة الاستطلاعية، وقد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (17 طالباً)، ومن المفضل ألا يقل معامل التمييز عن (25%) وأنه كلمّا ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلمّا كانت أفضل، وأما معاملات الصّعوبة الذي يتراوح مداها بين (.20 – .80) بمتوسط مقداره (.50) يمكن أن تكون مقبولة فكلمّا يقل معامل الصّعوبة عن.20 تكون الاسئلة أصعب. (الأسدي وفارس، 2015)، والجدول التالي يبين معاملات الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

جدول (1) يبين معاملات الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز
1	70.6	0.24	26	61.8	0.76
2	79.4	0.29	27	52.9	0.82
3	47.1	0.35	28	50.0	0.65
4	55.9	0.53	29	55.9	0.41
5	70.6	0.35	30	41.2	0.71

رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز
6	52.9	0.24	31	70.6	0.47
7	38.2	0.29	32	44.1	0.53
8	82.4	0.35	33	35.3	0.35
9	79.4	0.41	34	35.3	0.47
10	70.6	0.47	35	58.8	0.82
11	38.2	0.29	36	38.2	0.29
12	47.1	0.35	37	52.9	0.71
13	55.9	0.29	38	61.8	0.65
14	35.3	0.35	39	41.2	0.47
15	52.9	0.35	40	26.5	0.29
16	55.9	0.65	41	23.5	0.24
17	41.2	0.24	42	61.8	0.65
18	55.9	0.76	43	55.9	0.76
19	47.1	0.59	44	38.2	0.53
20	52.9	0.82	45	41.2	0.59
21	58.8	0.59	46	58.8	0.82
22	58.8	0.82	47	44.1	0.53
23	23.5	0.35	48	82.4	0.41
24	38.2	0.29	49	70.6	0.65
25	47.1	0.82	50	79.4	0.29
معامل الصّعوبة الكلي= 52.7%			معامل التمييز الكلي= 0.49		

يتضح من الجدول السابق أنَّ درجات صعوبة معظم فقرات الاختبار تراوحت بين (23.5– 82.4%)، وأن درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.24–0.82) مما يشير إلى أن معظم فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصّعوبة والتمييز، وجميعها معاملات صعوبة وتمييز مقبولة علمياً.

1. طرق التدريس المستخدمة في هذه الدراسة، طريقتان مقترحان من إعداد الباحث في ضوء النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة والطريقة التقليدية وما يستلزم ذلك من تحضيرات الدروس من إعداد الباحث.
2. قام الباحث بإعداد دليلين، أحدهما لتدريس القواعد النّحوية باستخدام النّظرية البنائية، والآخر باستخدام النّظرية البنيويّة.

الصدق:

أولاً: **صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في كليات التربية، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات اللازمة.

ثانياً: **حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي):** تم التأكد منه عن طريق حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي)

البعد	معامل الارتباط	الدلالة
المعرفة	0.77	0.01
الفهم	0.71	0.01
التطبيق	0.83	0.01

ثالثاً: **تحديد معامل السهولة والصّعوبة للاختبار:** تم تحديد معامل السهولة للاختبار في السؤال الذي تعدى (0.8) فأكثر، فكلمّا انخفض معامل الصّعوبة زاد معامل السهولة, وأمّا معاملات الصّعوبة الذي يتراوح مداها بين (.20 –.80) يمكن قبولها, وأما معامل الصّعوبة الذي يقل عن (0.2) فهو السّؤال الأصعب، وفي اجابات الطلاب والتباين الكلي يصبح (0.2×0.8 = 0.16), بمعنى أنَّ السؤال الجيد هو الذي لا يقل مستوى التباين عن 0.16.

الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار بثلاثة طُرق: الأولى (طريقة كرومباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (0.91)

الثانية بطريقة التجزئة النّصفية، تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية للاختبار (ن= 25 فقرة) ودرجات الفقرات الزوجية (ن= 25 فقرة)، وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون (0.756)، وتم تعديل طول الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون التنبؤية (النصفين متساويين)، وكانت قيمة الثبات (0.88)، وهي قيمة عالية تدلل على أنَّ الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الثبات عند تطبيقه على العينة الفعلية، وفي ضوء تعديلات وآراء المحكمين تم إعادة صياغة الاختبار.

الثالثة: معادلة كودر ريتشاردسون-21:

كما تمَّ حساب ثبات اختبار التّحصيل الدراسي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون-21، وكانت قيمة الثبات تساوي (0.89)، وهي قيمة مقبولة تدلل على درجة جيدة من ثبات الاختبار.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: النّظرية البنيويّة والنّظرية البنائية
2. المتغير التابع: التّحصيل .

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- حصر المدارس الأساسية في محافظة جنين والتابعة لوكالة الغوث الدولية للاجئين, حيت بلغ عددها (6) مدارس.
- اختيرت مدرسة ذكور جنين الأساسية، لتطبيق التجربة بالطريقة العشوائية، وهي تحتوي على (5) شعب للصف السابع الأساسي.
- تم اختيار ثلاث شعب بطريقة عشوائية هما: شعبة (2) وشعبة (4) وشعبة (5) كل شعبة تتكون من (25) طالباً.
- بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة, ورغبة المعلم في التعاون بدأ المعلم بتطبيق الاختبار التّحصيلي القبلي، وتصحيح الاستجابات ورصدها استعداداً لمعالجتها إحصائياً.

للإجابة عن السؤال الأول ونصه ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين, فقد تمَّ على النّحو الآتي:

- دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالنّظرية البنائية .
- بناء دليل المعلم لتدريس النّحو العربي باستخدام النّظرية البنائية، حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته، ويشتمل الدليل على ما يلي:

زمن تدريس كل درس من الدروس ومكان التدريس والمواد التعليمية المطلوبة وأهداف الدرس، وخطوات السير في الدرس وتتضمن: 1. مرحلة التقديم 2. مرحلة الممارسة الجماعية 3. مرحلة التَّعلم الفردي 4. التغذية الراجعة 5. نقل المسؤولية للمتعلم. 6 زيادة العبء على المتعلم.

- التدريس للمجموعة الضّابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: «أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين» حيث تمَّ على النّحو التالي:

1. دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة . العربية والأجنبية . التي اهتمت النّظرية البنيويّة .
2. بناء دليل للمعلم لتدريس النّحو العربي باستخدام نظرية البنيويّة وقام الباحث بعرضه على المحكمين للتأكد من سلامته.

أ) زمن تدريس كل درس من الدروس. ب) مكان التدريس. ج) المواد التعليمية المطلوبة. د) أهداف الدرس. هـ) خطوات السير في الدرس وتتضمن:

أ) ألاحظ. ب) أحلل. ج) أستنتج. د) استفيد. هـ) أطبق

3. التدريس للمجموعة الضّابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين، للمفاهيم النّحوية الذين درسوا وفقا للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التّحصيل وفقاً للنظرية البنيويّة ودرجاتهم في التّحصيل وفقاً للنظرية البنائية.

وأما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرئيس: ما أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين؟

فقد كانت الاستجابة على النّحو التالي: استجابة السؤال الأول والثاني والثالث، بالإضافة إلى:

أولاً: بناء اختبار تحصيلي للقواعد النّحوية وتمّ ذلك من خلال الآتي:

أ) تحديد الهدف من الاختبار. ب) جدول مواصفات ويتكون من: 1) تحديد موضوعات القواعد النّحوية التي يجب أن يشملها الاختبار. 2) صياغة الأهداف التي يقيسها الاختبار. 3) صياغة أسئلة الاختبار ج) وضع تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عنه. د)عرض الاختبار على المحكمين. هـ) تجريب الاختبار على مجموعة من التلاميذ. و) تطبيق الاختبار على عينة البحث. ر) تصحيح الاختبار ورصد النتائج.

ثانياً: تطبيق الاختبار التّحصيلي على المجموعات التجريبية والضّابطة وحساب الفروق بينهما باستخدام (تحليل التباين الأحادي).

ثالثاً: التوصل إلى نتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

رابعاً: التوصل إلى التوصيات والمقترحات.

التحليل الإحصائي:

لمعالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Packages for Social Science) SPSS, من خلال استخدام الوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات، معادلة كودر ريتشاردسون21-، واختبار (ANCOVA) (F), واختبار (ت)، واختبار بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون التنبؤية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل أن يقوم الباحث بالإجراءات الإحصائية المختلفة التي تجيب عن أسئلة الدراسة لا بد من حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضّابطة وذلك من خلال استخدام اختبار وكما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (1): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضّابطة في القياس القبلي على اختبار التّحصيل النّحوي لضمان التكافؤ.

المقياس	المجموعات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى دلاله
الاختبار التّحصيلي	التجريبية (1)	القبلي	42.42	6.23	1.65	0.60
	التجريبية (2)	القبلي	42.24	6.83	5.70	0.68
	الضّابطة	القبلي	44.26	6.29	5.88	0.55

ت1: تمثيل المجموعة التجريبية النّظرية البنائية

ت2: تمثيل المجموعة التجريبية النّظرية البنيويّة.

ض: تمثيل المجموعة الضّابطة.

تبين من الجدول رقم (1)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية الثلاث، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث قبل إجراء التجربة. مما سبق يتضح انخفاض مستوى اكتساب القواعد النّحوية لدى الثلاث مجموعات، وربما يعود هذا التدني في القواعد النّحوية لهذه المرحلة إلى: صعوبة القواعد النّحوية وجفافها على المستويات كافة، فالمعلمون يستخدمون الأساليب التقليدية في شرح مادة النّحو كأسلوب الاستقراء والاستنتاج ممّا ينعكس سلباً على فهم التلاميذ، وضعف في أداء بعض المعلمين.

ولمعرفة مدى التكافؤ بين الثلاث مجموعات، والبعد عن التحيّز في الاختبار القبلي بين كل من المجموعتين التجريبيتين والضّابطة, وذلك قبل البدء في التّجربة، فقد قام الباحث بحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (2): يوضح قيم إيتا لإيجاد حجم الأُثر وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا

المجموعة	المجموعات	قيمة ايتا	مربع ايتا
الامتحان القبلي	المجموعة الضّابطة المجموعة التجريبية	0.054	0.003

يتضح من الجدول السابق(2) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.003) مما يشير إلى انعدام حجم التأثير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ولتحديد ما إذا كان فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث طريقة تحليل التغاير (ANCOVA) للكشف عن أثر طرق التدريس على التّحصيل الدراسي.

والجدول رقم (3): يوضح نتائج تحليل التغاير للمتوسط الحسابي لعلّامات الطلبة في اختبار التّحصيل للمفاهيم النّحوية

العلّامة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى دلالة
العلّامة الكلية	الاختبار القبلي	248.46	1	248.46	6.38	0.55
	الطريقة	404.2	1	404.2	10.38	0.70
	الخطأ	2802.81	72	38.93		
	الكلي	3455.47	74			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين، للمفاهيم النّحوية الذين درسوا وفقا للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي» .

لفحص الفرضية الأولى تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الأولى

(البنائية) والثانية (النّظرية البنيويّة) في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى (البنائية) والثانية (النّظرية البنيويّة) في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي

الطريقة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنائية	البَعدي	77.63	9.90	*6.216	0.01	0.88
البنيويّة	البَعدي	71.31	8.36			

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وبهذا يقبل الفرض البديل، ويتضح من الجدول السابق(4) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.88) ممّا يشير إلى أنّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

وهذه الطريقة (البنائية) برأي الباحث أكثر فاعلية في مادة القواعد نظراً لأن مادة النّحو تعتمد على الفهم؛ ولأنها الأكثر صعوبة في تدريس مبحث اللّغة العربية لذلك يسعى الباحث إلى تذليل الصعاب وجعل هذه المادة محببة وسهلة للطلاب.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Tafrova–Grigorova et al.,2012) أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نحو المنحى البنائي في التدريس وفي، ذات السياق جاءت دراسة (Kaya,2012) ودراسة الرفاعي (2011) والتي أظهرت تفوق الطريقة البنائية، ودراسة الآغا (2010) والتي أكدت على فاعلية توظيف الاستراتيجية البنائية وكذلك دراسة كوين (2009) والتي أكدت على تفوق الطريقة البنائية، ودراسة الدراوشة (2007) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح البرنامج التعليمي القائم على النّظرية المعرفية البنائية، ويختلف في نتائجه مع ما توصلت إليه كل من دراسة القيسي (2010)، والتي لم تظهر فروق في الاستخدام بين المراحل التعليمية المختلفة في تطبيق النّظرية البنائية عليهم, وأما دراسة نايف (2007) فقد استخدمت المنهج البنيوي وأظهرت تفوقه في زيادة التّحصيل لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع دراسة محمد (2005)، ودراسة عبد الدايم (2006) والتي أكدت على فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ لمهارات التركيب اللغوي وتنمية قدرتهم في بناء الجمل والتراكيب، ودراسة غالب (2005)، التي

أظهرت فاعلية مدخل التَّعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية على مدخلي التدريس المصغر وحل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

لفحص الفرضية الثانية تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الأولى (البنائية)، والمجموعة الضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي نظهر نتائجه في الجدول رقم(5)

جدول رقم (5): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

	الاختبار	متوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنائية	بعدي	77.63	9.90	*20.816	0.01	0.91
الضّابطة	بعدي	55.82	9.83			

يتضح من نتائج جدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وبهذا يقبل الفرض البديل، ويتضح من الجدول السابق(5) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.91)، مما يشير إلى أنَّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ويعود سبب هذا التفوق في المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّست بالطريقة البنائية إلى استخدام طرق تدريس حديثة مأخوذة من الدرس اللغوي الحديث، ممّا أدى ذلك إلى تحقيق أفضل النتائج وزيادة تحصيل التلاميذ، وإثارة دوافعهم للتعلم والإقبال على الدرس، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Tafrova-Grigorova et al.,2012)، و

دراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة(2007)، والتي أظهرت تفوق الطريقة البنائية، ورغم اختلاف دراسة– كل من دراسة غالب (2005)، ودراسة محمد (2005)، ودراسة عبد الدايم (2006) ودراسة نايف (2007)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)– في المتغير المستقل واحيانا في المتغير التابع الا انها توصلت إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة التعليم وما لها من أثر على التَّعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي».

لفحص الفرضية الثالثة تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الثانية (البنيويّة) والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية (الثانية) والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنيويّة (الثانية)	البَعدي	71.31	8.36	*14.435	0.01	0.767
الضّابطة	البَعدي	55.80	9.83			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضّابطة على القياس البَعدي على اختبار التّحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية وبهذا يقبل الفرض البديل، كما يتضح من الجدول السابق (6) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.767)، مما يشير إلى أنَّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ويفسر الباحث ذلك إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة، وأنها أفضل دائماً من طرق التدريس القديمة (التقليدية)، وهذا يتفق مع دراسة دراسة بناصر (2014)، ودراسة نايف (2007)، ودراسة محمد (2005)، فقد استخدمت هذه الدراسات المنهج البنيوي وأظهرت تفوقه، وعلى الرغم من اختلاف (Tafrova-Grigorova et al.,2012)، ودراسة (Kaya,2012) ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين(2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، في المتغير المستقل إلا أنَّ جميع الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة.

ولتحديد ما إذا كان فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار البَعدي لمجموعات الدراسة عند العلَّامة الكلية، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث طريقة تحليل التغاير (ANCOVA) للكشف عن أثر طرق التدريس على التّحصيل الدراسي.

والجدول رقم (7): يوضح نتائج تحليل التغاير للمتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في اختبار التّحصيل للمفاهيم النّحوية

العلَّامة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة
العلَّامة الكلية	الاختبار البَعدي	268.46	1	268.46	6.66	0.01
	الطريقة	340.1	1	340.10	8.44	0.02
	الخطأ	2901.81	72	40.30		
	الكلي	3510.37	74			

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار البَعدي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية لصالح الطلبة اللذين درسوا وفقاً للإستراتيجيتين (البنائية والبنيويّة) على الضّابطة.

التوصيات:

بعد أن خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق النّظرية البنائية على كلّ من النّظرية البنيويّة والطريقة التقليدية، فلذلك يوصى الباحث بما يلي:

1. توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة، وأثناء الخدمة بأهمية تنويع أساليب ونماذج وإستراتيجيات التَّعلم بما يتناسب، مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي.
2. يرى الباحث ضرورة اهتمام مطوري المناهج بإعداد مناهج اللّغة العربية لهذه المرحلة بحيث يتم فيها مراعاة مبادئ النّظرية البنائية بصفة عامة ونموذج التَّعلم البنائي خماسي المراحل بصفة خاصة.
3. تنظيم ندوات ودورات تدريبية وعقد ورش عمل لمعلمي اللّغة العربية لتعريفهم بالنظريات الحديثة في التدريس مثل النّظرية البنائية والبنيويّة وأهداف التَّعلم المعرفي حتى يستطيعوا استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية القائمة عليها في مجال تدريس اللّغة العربية
4. تدريب طلاب كلية التربية على استخدام نموذج التَّعلم البنائي في تخطيط وتنفيذ الدروس لتشجيع التلاميذ على بناء المعرفة بأنفسهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسة تطبيقية في كيفية توظيف النّظرية البنائية والبنيويّة في تنمية تحصيل طلبة المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نّحوها.
2. إجراء دراسات تحليلية لمقررات اللّغة العربية في ضوء النظريتين البنائية والبنيويّة في مراحل التعليم المختلفة.
3. إجراء دراسات حول النّظرية البنائية والبنيويّة في مقررات مختلفة وفي مجتمعات أخرى.

المراجع:-

أولا: المراجع باللّغة العربية:

- أبو راس، علي محمد: (2013) الطريقة المُثلى في تدريس الفصحى، ط1، فلسطين، نور الهدى.
- الاسدي, سعيد جاسم, وفارس، سندس عزيز، (2015)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلّوم التربوية والنفسية والأجتماعية والإدارية والعلّمية، ط1، دار صفاء، عمان.
- الآغا ، يوسف، حمدان (2010) فاعلية توظيف استراتيجية البنائية E's Seven في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلّوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي. (رسالة ماجستير غير منشوره). جامعة الأزهر. غزة .
- بناصر، آمال: (2014) أثر الدراسات البنيويّة في النقد الأدبي الحديث، (رسالة دكتوراه، غير منشورة) ، جامعة أبي بكر بلقياد، الجزائر
- بياجه، جان: البنيويّة، (1985) ترجمة: عارف منيمنه وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط4،
- تشومسكي مذكورا في: (د.ت) جون سيرل «تشومسكي والثورة اللغوية» مجلة الفكر العربي، العدد المزدوج 8–9 / ، ص128–136.
- تقرير موجهي اللّغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2017/2016.
- الجوجو، ألفت محمد: الكشف عن فعالية النّحو في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النّحو ي ة لدى طالبات الصّف السابع الاساسي ضعيفات التّحصيل، مجلة جامعة الأزهر، جامعة الأزهر، المجلد 13، العدد1(B) ص ص1371 – 1422.
- الجوهري، محمد أحمد: (2010) المركز الاستكشافي الرؤية والأهداف، مطويات المركز الاستكشافي للعلّوم، مصر.
- حسام الدين، كريم زكي: (2001) أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- الخليلي، خليل وزملاؤه: (2003) تدريس العلّوم في مراحل التعليم العام، ط1، دبي ، دار القلم.
- الدراوشة، ليب (2007) أثر برنامج تعليمي قائم على النّظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، (رسالة دكتوراه،غير منشوره). جامعة عمان العربية.

- الرفاعي، محمد (2011) أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والبنائية للتعلم،في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكيرالاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، (رسالة دكتوراه، غير منشورة) جامعة عمان العربية.
- الزاير وآخرون: (2014) طرائق التدريس العامة، ط1، عمان، دار صفاء.
- زيتون، حسن، كمال: (2003) التَّعلم والتدريس من منظور النّظرية البنائية، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون،عايش محمود: (2001) أساليب تدريس العلَّ وم، ط1،الإصدار الرابع، دار الشروق،عمان.2001
- طعيمة، رشدي: (1998) مناهج تدريس اللّغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي،1998.
- عبد الديم، عبد الحكيم عبد الله: (2006) برنامج مقترح لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.2006.
- عبد المنعم، عبد المنعم محيي الدين (1995): القيم المتضمنة في منهج اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء فلسفة التربية العمانية، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 27/ يناير، ص296–315.
- عمارة، بوزي (2016) الأخطاء الإملائية والنّحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- عمار، سامي: (2000) نّحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللّغة وعلم النفس، مجلة التربية، قطر، العدد 131، والعدد 132/ ص178–200.
- غالب، أحمد حسان: (2005) فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحو ي ة في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمينة، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فضل ، صلاح :(1998) نظرية البنائية في النقد الأدبي .ط3، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- 29. القيسي، محمد (2010) درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنّظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية،(رسالة ماجستير ،غير منشورة) جامعة مؤتة. الأردن.2010
- كيزويل، إيديت: (1985) عصر البنيويّة من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة جابر عصفور، بغداد، الطبعة الأولى.

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد:(1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب،.
- المناصرة ، عز الدين: (2007) علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب)،ط1 دار مجلاوي، عمان،.
- الميهي،رجب (2003) أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح، قائم على المستحدثات التكنولوية والنّظرية البنائية على التّحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلّ وم، لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلّ مية، جامعة عين شمس، المجلد(6)، العدد(3)/ ص37-1.
- الوعر، مازن (1988): قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ،ط1، دمشق، دار طلاس،.

ثانياً: المراجع باللّغة الانجليزية:

- Garcia, Georgia; et al:(2011) Socio-constructivist and political views on teachers implementation of two types of reading comprehension approaches in lowincome schools, Theory Into Practice,vol.50,no.2, /p.149-156.
- 29. Kaya, Erdogan :(2012) A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), vol.7, no.1 p.79-98.
- 30.gLee and Other :(1997) Litacy Development of Limtted English proficient, ph. D Univ. of Missourt Columbia.
- 31. Qiyun ,Wang (2009) Designing a web-based constructivist learning environment, Interactive Learning Environments,vol.17,no.1p.01-13.
- 32. Scott, Sheila (2012) Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in General Music, General Music Today,vol.25,no.2,p.24-30.
- 33.Tafrova-Grigorova; et al :(2012) Science teachers attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, Journal of Baltic Science Education, Vol.11, no. 2p.184-193.
- 34. Wray, A; Perkins, M.R :(2000) The Function formulaic language: an Intergrated model language and Communication.

رسم السنة النبوية طريق الاستنباط من القرآن الكريم

د. محمد مطلق محمد عساف ـ جامعة القدس

ملخص

تتناول هذه الدراسة جانبًا من جوانب استقلال السنة النبوية في التشريع، وتهدف إلى بيان الوجوه التي ترسم السنة النبوية من خلالها طريق الاستنباط من القرآن الكريم؛ ليسير المجتهد على هذا الطريق ويتوصل من خلاله إلى الأحكام الشرعية للوقائع.

وقد جاء محتوى الدراسة في مبحثين وخاتمة، فتناول المبحث الأول معنى السنة النبوية ومكانتها وعلاقتها بالقرآن الكريم، بينما تناول المبحث الثاني وجوه رسم السنة النبوية للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم، وتم تخصيص مطلب مستقل لكل وجه من تلك الوجوه.

وكان من أبرز نتائج الدراسة أن السنة النبوية تستقل بتشريع الأحكام، وهي كالقرآن الكريم في تحليل الحلال وتحريم الحرام، كما أن جميع المسائل التي تندرج تحت وجوه الاستنباط لا بد أن يكون لها أصل في القرآن الكريم، ثم تأتي السنة النبوية تفصل ذلك؛ لترسم للمجتهد طريق الاستنباط، حتى إذا حلت الحوادث التي لم يسبق حلولها في زمن الشارع، عرف المجتهد كيف يدخلها تحت تلك الأصول، فيثبت لها من الأحكام الشرعية الإسلامية أمثال ما ثبت لكلياتها.

الكلمات المفتاحية: سنة نبوية، تشريع إسلامي، اجتهاد، استنباط.

Approach of Sunnah for Drawing Correct Conclusions from the Holy Qur'an

Abstract

This study deals with one aspect of Sunna's independency in Islamic legislation. It aims to present the approaches set by Sunna (Prophetic Traditions) for drawing correct conclusions from the Holy Qur'an so that diligent legislators may follow them and determine the right Islamic judgments on the right incidents.

The content of the study falls into two areas and a conclusion. The first area deals with the meaning of Sunna and its status in Islam and how it relates to Holy Qur'an. The second addresses the forms of the approach determined by Sunna on how to draw correct conclusions from the Holy Qur'an. One study requirement has been assigned to each form of approach.

Among the main results of the study is that Sunna follows an independent approach for determining judgments; it is no different from the Holy Qur'an in terms of deciding what is Halal (legal) and what is Haram (forbidden). Based on the study, all issues enlisted under the approaches of drawing correct conclusions must have an authoritative foundation in the Holy Qur'an. The role of Sunna is to explain and illustrate those matters. Sunna then determines which approaches to follow so that in case of an unprecedented incident that was not there the time of the original legislator, the diligent legislator will know how to discipline it and assign it the exact judgment of the general category.

Key words: Prophetic Sunna, Islamic legislation, diligence, drawing correct conclusions

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وعلى من سار على دربهم والتزم بمنهجهم إلى يوم الدين، وبعد:

فقد أشار القرآن الكريم إلى جميع القواعد والأصول التي من خلالها يمكن التوصل إلى الأحكام التشريعية لكل الوقائع؛ فقال الله عز وجل في سورة النحل: (وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ) [النحل،89].

فالقرآن الكريم فيه التبيان لكل شيء، أما البيان التشريعي التفصيلي لأحكام الوقائع، فمنه ما جاء أيضًا في القرآن الكريم، ومنه ما استقلت به السنة النبوية؛ لترسم للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم، وبذلك فإن كل ما يتوصل إليه المجتهد من أحكام يدخل تحت تبيان القرآن الكريم إذا وافق ما رسمته السنة النبوية للمجتهد من طرق الاستنباط.

مشكلة البحث:

أقام الله عز وجل دين الإسلام على مصدرين، إن تمسكت الأمة بهما فلن تضل أبدًا، وهما كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، فغص بذلك المخالفون لهذه الشريعة، وحاولوا إبعاد المسلمين عن هذين المصدرين، فتارة يعترضون على الكتاب ويشككون فيه، وتارة ينتقلون إلى السنة فيشككون في ثبوتها أو في حجيتها أو في استقلالها بتشريع الأحكام.

فما هي الأدلة على حجية السنة النبوية؟

وهل تقتصر علاقة السنة بالقرآن على حالات التأكيد والبيان؟ أم أن السنة تستقل أيضًا بتشريع الأحكام؟

وكيف ترسم السنة النبوية للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم؟

وما هي الوجوه التي ترسم السنة من خلالها هذا الطريق للاستنباط؟

فجاء هذا البحث ليجيب على هذه الأسئلة، وليوضح جانبًا من جوانب استقلال السنة النبوية في التشريع، وهو أن السنة ترسم للمجتهدين طريق الاستنباط من الكتاب.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

1. إثبات حجية السنة النبوية وعلاقتها بالقرآن الكريم.
2. توضيح حالات استقلال السنة النبوية في التشريع.
3. الرد على الهجمات التي تتعرض لها السنة النبوية في العصر الحديث.
4. بيان كيف أن السنة النبوية ترسم للمجتهدين طريق الاستنباط من القرآن الكريم.

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث – حسب علمه واطلاعه – دراسة مباشرة تتحدث أصالة عن خصوص هذا الموضوع، ولكن هناك دراسات ذات صلة بالموضوع، منها كتاب السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي للدكتور مصطفى السباعي، وكتاب حجية السنة النبوية للدكتور عبد الغني عبد الخالق، وكتاب السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، لمحمد بن عبد الله باجمعان.

والإضافة العلمية التي سيضيفها هذا البحث هي بيان كيف أن السنة النبوية ترسم للمجتهد وجوه الاستنباط من القرآن الكريم، مما يُعين المجتهدين على استنباط الأحكام الشرعية للوقائع المستجدة.

منهجية البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالمنهجين الاستنباطي والاستقرائي، كما تم تخريج الأحاديث النبوية الشريفة والحكم عليها في هوامش الصفحات، وكذلك تم التوثيق من الكتب الأصلية، وتم ترتيب مسرد المصادر والمراجع أبتثيًا في نهاية البحث حسب الحرف الأول من اسم الشهرة للمؤلف.

خطة البحث:

جاء محتوى البحث بعد هذه المقدمة في مبحثين وخاتمة، واشتمل كل مبحث على خمسة مطالب، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: معنى السنة النبوية ومكانتها وعلاقتها بالقرآن الكريم.

المطلب الأول: التعريف بالسنة النبوية ومكانتها.

المطلب الثاني: الأدلة على حجية السنة النبوية وأنها وحي من الله تعالى.

المطلب الثالث: السنة الموافقة والمؤكدة لما جاء في القرآن الكريم.

المطلب الرابع: السنة المبينة والمفصلة لما جاء في القرآن الكريم.

المطلب الخامس: استقلال السنة النبوية بتشريع الأحكام.

المبحث الثاني: وجوه رسم السنة للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم.

المطلب الأول: توضيح مفهوم رسم السنة طريق الاستنباط من القرآن الكريم.

المطلب الثاني: بيان السنة رجوع الواسطة التي سكت عنها القرآن إلى طرف نص على حكمه.

المطلب الثالث: إلحاق السنة الفروع التي سكت عنها القرآن بأصولها التي نص على حكمها.

المطلب الرابع: وضع السنة قواعد عامة جاء القرآن الكريم بجزئياتها متفرقة.

المطلب الخامس: تشريع السنة للأحكام بناء على مراعاة المقاصد التي جاء بها القرآن الكريم.

الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول:

معنى السنة النبوية ومكانتها وعلاقتها بالقرآن الكريم

المطلب الأول:

التعريف بالسنة النبوية ومكانتها

السنة في اللغة: تعني الطريقة المسلوكة والسيرة المعتادة، وهي بمعنى جريان الشيء واطّراده بسهولة((1)).

والسنة في اصطلاح علماء الحديث: هي كل ما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خِلقية أو خُلُقية سواء كان ذلك قبل البعثة أم بعدها((2)).

أما علماء أصول الفقه فقد أخرجوا من مصطلح السنة ما لم يكن التشريع مقصودًا في أصل القيام به، كالذي يصدر عنه صلى الله عليه وسلم بمقتضى الطبيعة البشرية من قيام وقعود ومشي وأكل وشرب ونحو ذلك، كما أخرجوا ما صدر عنه صلى الله عليه وسلم قبل البعثة؛ لأن بحثهم إنما هو في السنة التي تثبت الأحكام الشرعية وتقررها، ولذلك فقد عرّفوا السنة بأنها: ما صدر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير مما يصلح أن يكون دليلًا لحكم شرعي((3)).

وقد حظيت السنة النبوية بالحفظ والرعاية والعناية التامة من قبل الصحابة والتابعين وتابعيهم رحمهم الله تعالى، وقيض الله عز وجل لها رجالًا يميزون صحيحها من ضعيفها، فحفظوها حفظهم للقرآن الكريم؛ لأنها مفسرة ومبينة له، تفصل مجمله وتخصص عامه وتقيد مطلقه، كما أنها أحيانًا توافق وتؤكد ما جاء فيه، وأحيانًا تستقل بتشريع الأحكام.

وقد اتفق العلماء الذين يعتد بقولهم على أن السنة النبوية هي المصدر الثاني للتشريع بعد القرآن الكريم، وهي تجتمع مع القرآن الكريم في أصل واحد يسمى «النص» أو «الوحي»، فلا بد من الرجوع إليهما لاستخراج الأحكام، ولا فرق بينهما من حيث الاستدلال على الحكم الشرعي((4)).

فالوحي الذي أنزله الله تعالى على رسوله – صلى الله عليه وسلم – نوعان: الأول: هو القرآن الكريم، والثاني: هو السنة النبوية المطهرة بأقسامها القولية والفعلية والتقريرية ((5)).

---

1. ابن منظور، لسان العرب، مادة سنن، 225/13. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة سنن، 60/3.
2. الخطيب، أصول الحديث: علومه ومصطلحه، ص19. أبو زهو، الحديث والمحدثون، ص10.
3. الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، 156/1. الشوكاني، إرشاد الفحول، ص33.
4. عبد الخالق، حجية السنة، ص243 .
باجمعان، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، ص35.
5. مزروعة، شبهات القرآنيين حول السنة النبوية، ص8. حسين، السنة النبوية وحي من الله محفوظة كالقرآن، ص18.

وعلى الرغم من وضوح هذه المكانة العظيمة للسنة النبوية في التشريع، فقد وجدنا في الماضي والحاضر من ينكر حجية السنة، أو يثير الشبهات حول منزلتها من القرآن الكريم، أو حول دلالتها على الأحكام الشرعية التفصيلية.

المطلب الثاني:

الأدلة على حجية السنة النبوية وأنها وحي من الله تعالى

الحجية تعني: الإظهار والكشف والدلالة، ويلزم منها وجوب العمل بالمدلول، فمعنى حجية السنة النبوية: هو وجوب العمل بمقتضاها واعتبارها مصدراً من المصادر التي تستنبط منها الأحكام الشرعية.

فسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم هي من وحي الله – عز وجل – إلى رسوله – صلى الله عليه وسلم – باتفاق الأمة المسلمة، وذلك لما قام الدليل من كتاب الله – تعالى – على ذلك في آيات كثيرة، ثم لما صرحت به السنة النبوية، ثم لما أجمع عليه الصحابة والتابعون وتابعوهم إلى يوم الدين.

فمن الآيات القرآنية الكريمة التي تدل على حجية السنة النبوية الشريفة وأنها وحي من الله تعالى:

أولًا: قول الله عز وجل: {وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى، مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى، وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى، إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى، عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى}[6].

فقوله عز وجل: {وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى} لفظة عامة، تشمل جميع ما يلفظه صلى الله عليه وسلم، وقوله: {إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى} حصر ذلك بالوحي، وإذا كان كلُّ ما يقولُه صلى الله عليه وسلم: إنما هو وحيٌ يُوحى إليه به، فهذا يدل على أن السنة النبوية هي من الوحي[7].

ثانيًا: قال تعالى: {رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ}[8]، وكذلك في عدة آيات أخرى، تمَّ فيها عطفُ الحكمة على الكتاب[9].

فالحكمة المعطوفة على الكتاب: هي السنة النبوية[10]، وهي وحي منزل من عند الله تعالى، وقد علل الإمام الشافعي ذلك بقوله: «لأنّ القرآن ذكر وأتبعته الحكمة، وذكر الله مَنَّه على خلقه بتعليمهم الكتاب والحكمة فلم يجُز – والله أعلم – أن يقال: الحكمة ها هنا

6. سورة النجم، الآيات 1 – 5.
7. خاطر، السنة النبوية وحي، ص19.
نياز، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والمرتبة والبيان والعمل، ص8.
8. سورة البقرة، آية 129.
9. ينظر: سورة البقرة، آية 151. سورة آل عمران، آية 164. سورة الجمعة، آية 2.
10. الطبري، جامع البيان،22/12. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن،184/14. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم،269/2.

إلا سنّة رسول الله صلى الله عليه وسلم"[11]، ويبسط الشيخ مصطفى السباعي رحمه الله القول في دليل الشافعي فيقول: إن الله عطف الحكمة على الكتاب، وذلك يقتضي المغايرة، ولا يصحّ أن تكون غير السنة؛ لأنّ الله ذكرها في معرض المنّة على المؤمنين، ولا يمنّ الله إلا بما هو حقّ وصواب، وبما أن القرآن واجب الاتباع فالمعطوف عليه وهو الحكمة واجبة الاتباع، وبما أنّ الله لم يوجب علينا إلا اتباع الكتاب والسنة، فتعيّن أن تكون السنة هي ما صدر عن الرسول صلى الله عليه وسلم من أقوال وأحكام في معرض التشريع[12].

ثالثاً: آيات قرآنية تأمر بطاعة النبي صلى الله عليه وسلم، وهذا الأمر جاء بصور متعددة منها: الأمر بطاعته صلى الله عليه وسلم مقرون بطاعة الله تعالى ومن أمثلة هذه الصورة: قول الله تعالى {قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ}[13]، فالملاحظ في هذه الآية، وغيرها من الآيات[14]اقتران طاعة الرسول عليه الصلاة والسلام، بطاعته تعالى بواو العطف، ومعلوم أن العطف بالواو يفيد مطلق الاشتراك، وهذا يعني أن طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم مأمور بها كطاعة الله تعالى.

وأحياناً يأتي هذا الأمر مكرراً بواو العطف مع إعادة الأمر بالطاعة، ومن أمثلة هذه الصورة قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً}[15].

وأحيانًا يأتي الأمر بطاعته صلى الله عليه وسلم استقلالاً: وقد سلك القرآن الكريم مسالك عدة ومتنوعة في بيان هذه الصورة، وبدلالات مختلفة، فمن ذلك: ما جاء من الأمر بطاعته صراحة، كقوله تعالى: {مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ}[16]، فيخبر الله تعالى عن عبده ورسوله محمد صلى الله عليه وسلم بأن من أطاعه فقد أطاع الله، ومن عصاه فقد عصى الله، وفي هذا إشارة إلى حجية السنة النبوية؛ لأن طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم لا تتحقق إلا إذا عمل بقوله واقتدى بفعله[17].

ومن ذلك ما جاء من الأمر بطاعته بطريق الدلالة، كقوله تعالى: {فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجاً مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيماً}[18]؛ وذلك لأن الحكم في الظاهر يعني الانقياد في الباطن، وهذه هي الطاعة والتسليم المطلوبان لحجية السنة النبوية.

11. الشافعي، الرسالة، ص86. الأم، 271/7.
12. السباعي، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، ص51.
13. سورة آل عمران، آية 32.
14. ينظر: سورة آل عمران، آية 132. سورة النساء، آية 69، سورة الأحزاب، آية 36، 71.
15. سورة النساء، آية 59.
16. سورة النساء، آية 80. وينظر: سورة النور، آية 56.
17. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، 528/1. السباعي، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، ص49.
18. سورة النساء، آية 65.

ومن هذا أيضا قوله تعالى: {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِذَا كَانُوا مَعَهُ عَلَى أَمْرٍ جَامِعٍ لَمْ يَذْهَبُوا حَتَّى يَسْتَأْذِنُوهُ}[19]، يقول الإمام ابن القيم: "فإذا جعل من لوازم الإيمان أنهم لا يذهبون مذهباً إذا كانوا معه صلى الله عليه وسلم إلا باستئذانه، فأولى أن يكون من لوازمه ألا يذهبوا إلى قول ولا مذهب علمي إلا بعد استئذانه، وإذنه يعرف بدلالة ما جاء به على أنه أذن فيه"[20]، وهذا من تمام الطاعة التي تؤكد حجية السنة النبوية.

وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة التي تدل على حجية السنة هي كثيرة جدًا، فيقتصر على ذكر بعضها:

أولًا: حديث المقدام بن معد يكرب –رضي الله عنه– عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ قَالَ: «أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ، وَمِثْلَهُ مَعَهُ أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ شَبْعَانُ عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ عَلَيْكُمْ بِهَذَا الْقُرْآنِ فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحِلُّوهُ، وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ، أَلَا لَا يَحِلُّ لَكُمْ لَحْمُ الْحِمَارِ الْأَهْلِيِّ، وَلَا كُلُّ ذِي نَابٍ مِنَ السَّبُعِ، وَلَا لُقَطَةُ مُعَاهِدٍ، إِلَّا أَنْ يَسْتَغْنِيَ عَنْهَا صَاحِبُهَا، وَمَنْ نَزَلَ بِقَوْمٍ فَعَلَيْهِمْ أَنْ يَقْرُوهُ فَإِنْ لَمْ يَقْرُوهُ فَلَهُ أَنْ يُعْقِبَهُمْ بِمِثْلِ قِرَاهُ»[21]. ولفظة «الكتاب» الواردة في الحديث واضحة، يراد بها القرآن الكريم، وهو الوحي الظاهر الجليّ المتلوّ، وأمّا قوله: «ومثله معه» فالمراد بها الوحي غير المتلوّ، وهو السنّة النبوية بكلّ ما تعنيه من بيان شامل للكتاب أو تشريع موافق له أو مستقلّ عنه.

ومثليّة السنّة للقرآن تتحقّق في النوع وفي الحكم: أمّا النوع فيعني أنّ كلاً من القرآن والسنّة وحي من الله تعالى، وأمّا الحكم فيعني وجوب العمل بهما جميعا[22].

ثانيًا: عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو رضي الله عنه، قَالَ: كُنْتُ أَكْتُبُ كُلَّ شَيْءٍ أَسْمَعُهُ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُرِيدُ حِفْظَهُ، فَنَهَتْنِي قُرَيْشٌ وَقَالُوا: أَتَكْتُبُ كُلَّ شَيْءٍ تَسْمَعُهُ وَرَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَشَرٌ يَتَكَلَّمُ فِي الْغَضَبِ، وَالرِّضَا، فَأَمْسَكْتُ عَنِ الْكِتَابِ، فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَوْمَأَ بِأُصْبُعِهِ إِلَى فِيهِ، فَقَالَ: «اكْتُبْ فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ مَا يَخْرُجُ مِنْهُ إِلَّا حَقٌّ»[23]. ووجه الدلالة أن النبي صلى الله عليه وسلم وصف ما يتكلم به في حال الغضب والرضا بأنه حق، فدل ذلك على أن كل ما يقوله هو من الوحي، سواء كان كتابا أو سنة، لأن الحق وقع منكَّرا في سياق النفي، فيفيد العموم[24].

ثالثًا: في كثير من الوقائع التي كان يُسأل عنها النبي صلى الله عليه وسلم، كان لا يجيب حتى يأتيه بيان ذلك بالوحي، وقد ترجم البخاري في صحيحه لهذا المعنى بقوله: (بَابُ مَا

19. سورة النور، آية 62.
20. ابن القيم، إعلام الموقعين عن رب العالمين، 58/1.
21. أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، كتاب السنة، باب في لزوم السنة، 200/4، حديث رقم 4604. ابن حنبل، مسند الإمام أحمد، 410/48، حديث رقم 17173. وصححه الألباني في صحيح الجامع الصغير، 516/1، حديث 2643.
22. الخطابي، معالم السنن، 298/4. حسين، السنة النبوية وحي، 23.
23. أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، كتاب العلم، 318/3، حديث رقم 3646. الحاكم، المستدرك على الصحيحين، 187/1، حديث رقم 359. وصححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة، 45/4، حديث 1531.
24. آيت سعيد، السنة النبوية وحي من الله، ص54. حسين، السنة النبوية وحي من الله، ص28.

كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُسْأَلُ مِمَّا لَمْ يُنْزَلْ عَلَيْهِ الوَحْيُ، فَيَقُولُ: «لاَ أَدْرِي»، أَوْ لَمْ يُجِبْ حَتَّى يُنْزَلَ عَلَيْهِ الوَحْيُ)، فمن ذلك ما رواه جَابِر رضي الله عنه، قال: مَرِضْتُ فَجَاءَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَعُودُنِي وَأَبُو بَكْرٍ، وَهُمَا مَاشِيَانِ فَأَتَانِي وَقَدْ أُغْمِيَ عَلَيَّ، فَتَوَضَّأَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ثُمَّ صَبَّ وَضُوءَهُ عَلَيَّ، فَأَفَقْتُ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، كَيْفَ أَقْضِي فِي مَالِي؟ كَيْفَ أَصْنَعُ فِي مَالِي؟ قَالَ: فَمَا أَجَابَنِي بِشَيْءٍ حَتَّى نَزَلَتْ: «آيَةُ المِيرَاثِ»[(25)].

ومن ذلك أيضًا ما رواه ابن مسعود رضي الله عنه أن رجلًا سأل النبي صلى الله عليه وسلم فَقَالَ يَا أَبَا القَاسِمِ مَا الرُّوحُ؟ فَسَكَتَ، فَقُلْتُ: إِنَّهُ يُوحَى إِلَيْهِ، فَلَمَّا انْجَلَى عَنْهُ، قَالَ: (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي)[(26)].

هذا والمتتبع لتصرفات الصحابة رضي الله عنهم في وقائع كثيرة لا تنحصر يجد أنهم حيث وجدوا السنة النبوية عملوا بها، وجعلوها حجة في الدين ولم يستجيزوا مخالفتها أو إغفالها أو طرحها، مما لا يدع مجالاً للشك أنه كان من المقرر لديهم أن سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم حجة على عباده، وأن العمل بها عمل بالدين، فانعقد على ذلك إجماعهم[(27)].

المطلب الثالث:

السنة الموافقة والمؤكدة لما جاء في القرآن الكريم

السنة الموافقة أو المؤكدة تعني: أن يأتي ذكر الشيء في القرآن الكريم، و الشيء نفسه تذكره أيضًا السنة النبوية، فالعلاقة الجامعة بينهما حينئذ هي الموافقة والتأكيد، فهي سنة مقررة ومؤكدة حكمًا ورد في القرآن، وهو الوجه الأول من وجوه العلاقة بين السنة والكتاب، وذكره الإمام الشافعي بقوله: «ما أنزل الله فيه نص كتاب، فبين رسول الله صلى الله عليه وسلم مثل ما نص الكتاب»[(28)].

والأحاديث النبوية الشريفة التي جاءت موافقة ومؤكدة لما جاء في القرآن الكريم كثيرة، ويكون الحكم حينئذ له مصدران، وعليه دليلان: دليل مثبت من القرآن، ودليل مؤيد من السنة، ومن هذه الأحكام الأمر بإقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والنهي عن الشرك بالله، وقول الزور، وعقوق الوالدين، وغير ذلك من المأمورات والمنهيات التي دلت عليها الآيات القرآنية، وأيدتها السنة النبوية[(29)].

25.0 البخاري، صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يسأل مما لم ينزل عليه الوحي فيقول لا أدري أو لم يجب حتى ينزل عليه الوحي، 100/9، حديث رقم 7309.
26.0 البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، باب «وما أوتيتم من العلم إلا قليلا»، 37/1، حديث رقم 125.
27.0 الشوكاني، إرشاد الفحول، ص33. الطبري، جامع البيان، 150/4. ابن القيم، إعلام الموقعين، 49/1.
28.0 الشافعي، الرسالة، ص91. وينظر: خلاف، علم أصول الفقه، ص39.
29.0 خلاف، علم أصول الفقه، ص39.

فمثلًا: من الأدلة على تحريم شهادة الزور، قول الله عز وجل: (فاجتنبوا الرجس من الأوثان واجتنبوا قول الزور)[30]، ومن الأدلة أيضًا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟ ثلاثًا، قالوا: بلى يا رسول الله، قال: "الإشراك بالله وعقوق الوالدين، وجلس وكان متكئًا فقال: ألا وقول الزور"، قال: فما زال يكررها حتى قلنا: ليته سكت)[31].

المطلب الرابع:

السنة المبينة والمفصلة لما جاء في القرآن الكريم

السنة المبينة أو المفصلة تعني: أن يأتي ذكر الشيء في القرآن مجملًا أو عامًا أو مطلقًا، وتأتي السنة النبوية فتبين معاني القرآن الكريم في الآيات المجملة، أو العامة، أو المطلقة؛ فتفسر المجمل، وتخصص العام، وتقيد المطلق؛ وذلك يكون بقوله صلى الله عليه وسلم، وبفعله، وبتقريره[32].

أولًا: تفسير السنة النبوية لأحكام مجملة في القرآن الكريم:

جاءت السنة مفصلة ومفسرة للأحكام المجملة في آيات عديدة من القرآن الكريم؛ إما بحسب كيفيات العمل أو أسبابه أو شروطه أو موانعه أو لواحقه، ونحو ذلك؛ كبيانها للصلوات على اختلافها في أنواع مواقيتها، وركوعها وسجودها وسائر أحكامها، وبيانها للزكاة في مقاديرها ونُصبِ الأموال وتعيين ما يزكى مما لا يزكى، وبيان أحكام الصوم مما لم يقع النص عليه في الكتاب، وكذلك الطهارة الحَدَثية والخبثية، والحج، والذبائح، والصيد، والأنكحة وما يتعلق بها من الطلاق والرجعة والظهار، والبيوع وأحكامها، والجنايات من القصاص وغيره، كل ذلك بيان لما وقع مجملاً في القرآن الكريم، وهو الذي يظهر دخوله تحت قوله تعالى: {وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ}[33].

فعلى السنة النبوية مدار أكثر الأحكام الفقهية؛ لأن أكثر آيات الفروع مجملة، وبيانها يكون على التفسير والتفصيل الذي جاءت به السنة النبوية[34].

ثانيًا: تخصيص السنة النبوية لأحكام عامة في القرآن الكريم:

تخصيص العام يعني تبيين أن مراد الشارع من العام ابتداء بعض أفراده لا جميعها[35].

فمثلًا قول الله عز وجل: (يوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين)[36]، عام

30. سورة الحج، آية 30.
31. البخاري، صحيح البخاري، كتاب الشهادات، باب ما قيل في شهادة الزور، 939/2، حديث 2511.
32. باجمعان، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج و..، ص27.
33. سورة النحل، آية 44.
34. النووي، شرح صحيح مسلم، 4/1. قاروت، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي، ص39.
35. خلاف، علم أصول الفقه، ص186.
36. سورة النساء، آية 11.

يشمل كل وارث ولو كان قاتلًا أو كافراً، ولكن تم تخصيص هذا العموم بالسنة النبوية، فأخرج منه القاتل بحديث (لا يرث القاتل)((37))، وأخرج منه الكافر بحديث (لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم)((38)).

ثالثًا: تقييد السنة النبوية لأحكام مطلقة في القرآن الكريم:

المطلق هو ما دل على فرد غير مقيد لفظا بأي قيد، ويفهم على إطلاقه إلا إذا قام دليل على تقييده، فيكون صارفا له عن إطلاقه ومبينا المراد منه((39)).

ومن أمثلة تقييد السنة للآيات المطلقة التي وردت في القرآن الكريم:

قوله تعالى: {فَإِن كَانُوٓاْ أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ فَهُمْ شُرَكَاء فِي الثُّلُثِ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَى بِهَآ أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ وَصِيَّةً مِّنَ اللهِ وَاللهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ}((40)). فالوصية لفظ مطلق، وقيّد رسول الله صلى الله عليه وسلم الوصية بالثلث، وذلك في قصة مرض سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه قال: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعودني عام حجة الوداع من وجع اشتدّ بي فقلت: إني قد بلغ بي من الوجع وأنا ذو مالٍ، ولا يرثني إلاّ ابنة لي، أفأتصدق بثلثَي مالي؟ قال: لا. فقلت: بالشطر؟ فقال: لا. ثم قال: الثلث والثلث كبير أو كثير، إنك أن تذر ورثتك أغنياء خير من أن تذرهم عالة يتكففون الناس في أيديهم"((41)) .

المطلب الخامس: استقلال السنة النبوية بتشريع الأحكام

قد تكون السنة النبوية مثبتة ومنشئة لحكم سكت عنه القرآن الكريم، كإيجابها لحكم سكت القرآن عن إيجابه، أو تحريمها لحكم سكت القرآن عن تحريمه، وهذا الوجه بيَّنه الإمام الشافعي بقوله: "ما سن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فيما ليس فيه نص كتاب، فمنهم من قال: جعل الله له بما افترض من طاعته، وسبق في علمه، من توفيقه لرضاه أن يسن فيما ليس فيه نص كتاب، ومنهم من قال: لم يسن سنة قط إلا ولها أصل في الكتاب"((42)).

والمراد بالخلاف في هذا القسم ليس الخلاف في وجوده بل في مخرجه أهو على الاستقلال بالتشريع؟ أم بدخوله ضمن نصوص القرآن ولو بتأويل؟

---

37. أخرجه الترمذي، سنن الترمذي، كتاب الفرائض، باب ما جاء في إبطال ميراث القاتل، 288/3، وصححه الألباني في صحيح سنن الترمذي، حديث رقم 1713.

38. أخرجه البخاري، صحيح البخاري، كتاب الفرائض، باب لا يرث المسلم الكافر، 156/8، حديث رقم 6764.

39. خلاف، علم أصول الفقه، ص 192.

40. سورة النساء، آية 12.

41. متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب النفقات، باب فضل النفقة على الأهل، 62/7، حديث رقم 5354. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الوصية، باب الوصية بالثلث، 1250/3، حديث رقم 1628.

42. الشافعي، الرسالة، ص91. وينظر: خلاف، علم أصول الفقه، ص40.

ومن الآيات القرآنية التي تدل على أن السنة النبوية تستقل بتشريع الأحكام، وأنها كالقرآن الكريم في تحليل الحلال وتحريم الحرام، قوله تعالى: (ومَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى)[43]، وقوله تعالى: (وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا)[44]، وقوله تعالى:(فَلا وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ)[45]، وكذلك الآيات التي قرنت فيه طاعة الرسول بطاعة الله فهي دالة على أن طاعة الله ما أمر به ونهى عنه في كتابه، وطاعة الرسول ما أمر به ونهى عنه مما جاء به مما ليس في القرآن، إذ لو كان في القرآن لكان من طاعة الله، وقال تعالى: (فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ)[46]، فقد اختص الرسول عليه الصلاة والسلام بشيء يطاع فيه، وذلك هو الأحكام الثابتة بالسنة النبوية، والتي لم تأت في القرآن الكريم.

ومن ذلك أيضًا الأحاديث الدالة على ذم ترك السنة واتباع الكتاب، إذ لو كان ما في السنة موجودا في الكتاب لما كانت السنة متروكة على حال، وذلك مثل حديث (ألا إني أوتيت القرآن، ومثله معه، ألا يوشك رجل شبعان على أريكته يحدَّث بحديث عني فيقول: بيننا وبينكم كتاب الله، فما وجدنا فيه من حلال استحللناه وما وجدنا فيه من حرام حرمناه)[47].

كما أن الاستقراء دل على أن في السنة أشياء كثيرة لم ينص عليها في القرآن، كتحريم نكاح المرأة على عمتها أو خالتها، وتحريم الحمر الأهلية، وكل ذي ناب من السباع، وفكاك الأسير، وغيرها.

ولا مانع عقلا من ذلك ما دام رسول الله – صلى الله عليه وسلم – معصوما من الخطأ، ولله أن يأمر رسوله بتبليغ أحكامه إلى الناس من أي طريق، سواء كان بالكتاب أو بغيره وما دام جائزا عقلا، وقد وقع فعلا باتفاق الجميع فلماذا لا نقول به ؟[48].

وذهب الإمام الشاطبي إلى أن السنة راجعة في معناها إلى الكتاب؛ وذلك لأنها بيان له، وهو الذي دل عليه قوله تعالى: (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم)[49]، فلا تجد في السنة أمراً، إلا وقد دل القرآن على معناه دلالة إجمالية أو تفصيلية، وقد بين رحمه الله تعالى كيفية رجوع السنة إلى الكتاب، واستقصى الطرق التي تثبت أن أصول القضايا منصوص عليها في القرآن الكريم، لكن تفصيلها يحتاج إلى بيان جاءت به السنة النبوية[50].

43. سورة النجم، آية 3 – 4.
44. سورة الحشر، آية 7.
45. سورة النساء، آية 65.
46. سورة النور، آية 63.
47. سبق تخريجه، ص8، وهو صحيح.
48. قاروت، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، ص49.
49. سورة النحل، آية 44.
50. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 9/4.

والظاهر أن الخلاف لفظي، لأن الإمام الشاطبي يتفق مع الجمهور على وجود أحكام جديدة في السنة لم ترد في القرآن الكريم نصًا، فهو يثبت هذه الأحكام، ولكنه يرى أنها داخلة تحت القواعد الكليّة التي وردت في القرآن، ويجتهد لإدخالها تحت نصوص القرآن بوجه ما، وبطريقة من الطرق التي استقصاها، فالخلاف لا ثمرة له؛ حيث إن كلا منهما يعترف بوجود أحكام في السنة لم تثبت في القرآن[51]، ولكن الجمهور يقولون: إن هذا استقلال للسنة بالتشريع، ولا حاجة لإدخاله تحت أصل أو نص من نصوص القرآن، والشاطبي يجتهد لإدخاله؛ لأنه يرى أن أصول كافة القضايا قد وردت في القرآن الكريم.

51. السباعي، السنة ومكانتها في التشريع، ص385. قاروت، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع، ص50.

المبحث الثاني:

وجوه رسم السنة للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم

المطلب الأول:

توضيح مفهوم رسم السنة طريق الاستنباط من القرآن الكريم

تَبَيَّنَ لنا في المبحث السابق كيف أن السنة النبوية تستقل بتشريع الأحكام، وأنها كالقرآن الكريم في تحليل الحلال وتحريم الحرام، غير أنها راجعة في معناها إلى الكتاب؛ وذلك لأنها بيان له، وبالتالي فهي تُبَيِّن وترسم للمجتهدين طريق الاستنباط من الكتاب، وذلك على عدة أوجه:

منها: أنه قد يقع النص في الكتاب على حكم طرفين ويسكت عن الواسطة الواقعة بينهما، فتستقل السنة النبوية ببيان رجوع هذه الواسطة إلى أحد الطرفين دون الآخر، وهي بذلك ترسم للمجتهدين طريق استنباط الحكم الشرعي لكل واسطة مستجدة.

ومنها: أنه قد ينص في الكتاب على حكم الأصل ويسكت عن حكم الفرع، فتستقل السنة النبوية ببيان إلحاق الفروع بأصولها، فيكون النبي صلى الله عليه وسلم قد قاله بالوحي، ولكنه جارٍ في أفهامنا مجرى المقيس؛ ليرسم للمجتهد طريقًا آخر من طرق الاستنباط من الكتاب((52)).

ومنها: أن السنة النبوية قد تستقل بوضع قواعد عامة جاء القرآن الكريم بجزئياتها متفرقة، وهذا الوجه هو الذي رسم طريق النظر إلى ما يتألف من أدلة القرآن المتفرقة في معان مجتمعة، ثم تطور ذلك ليشمل وضع قواعد كلية مأخوذة من معان مختلفة دلت عليها نصوص الكتاب والسنة.

ومنها: أن الأحكام التي تستقل السنة بتشريعها مبنية على مراعاة المقاصد التي جاء بها القرآن الكريم، وما يرسمه هذا الوجه للاجتهاد هو أنه متى حلت الحوادث التي لم يسبق حلولها في زمن الشارع، عرف المجتهد كيف يدخلها تحت تلك المقاصد التشريعية العامة، فيثبت لها من الأحكام أمثال ما ثبت لكلياتها، ويطمئن بأنه في ذلك يثبت أحكامًا شرعية إسلامية((53)).

ولكل وجه من هذه الوجوه أمثلة كثيرة، سيتم بيان ما يتعلق بكل وجه منها في مطلب مستقل، وكلها تؤكد أن استقلال السنة النبوية في التشريع لا يعني عدم دخول ذلك التشريع تحت تبيان القرآن الكريم؛ فالتبيان غير البيان؛ إذ الزيادة في المبنى تدل على زيادة في المعنى.

52.0 الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 29.
53.0 ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 309.

فقد أشار القرآن الكريم إلى جميع القواعد والأصول التي من خلالها يمكن التوصل إلى الأحكام التشريعية لكل الوقائع؛ فقال الله عز وجل في سورة النحل: (وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ) [النحل،89].

فالقرآن الكريم فيه التبيان لكل شيء، أما البيان التشريعي التفصيلي لأحكام الوقائع، فمنه ما جاء أيضًا في القرآن الكريم، ومنه ما استقلت به السنة النبوية؛ لترسم للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم، وبذلك فإن كل ما يتوصل إليه المجتهد من أحكام يدخل تحت تبيان القرآن الكريم إذا وافق ما رسمته السنة النبوية للمجتهد من طرق الاستنباط.

المطلب الثاني:

بيان السنة رجوع الواسطة التي سكت عنها القرآن إلى طرف نص على حكمه

قد يقع النص في الكتاب على حكم طرفين ويسكت عن الواسطة الواقعة بينهما، فتستقل السنة النبوية ببيان رجوع هذه الواسطة إلى أحد الطرفين دون الآخر، والسنة النبوية ترسم للمجتهد بهذا البيان طريقًا من طرق الاستنباط من القرآن الكريم؛ فعندما تحتاج الواسطة إلى اجتهاد، يتمكن المجتهد من استنباط حكمها على الوجه الذي رسمته له السنة النبوية، كما يترك أيضًا إلى أنظار المجتهدين استنباط الحكم الشرعي لكل واسطة مستجدة((54)).

والأمثلة على بيان السنة رجوع الواسطة التي سكت عنها القرآن إلى طرف نص على حكمه كثيرة، منها:

أولًا: قال تعالى: (ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث)((55))، ففي القرآن الكريم أحل الله تعالى الطيبات وحرم الخبائث، وبقي بين هذين الأصلين أشياء يمكن لحاقها بأحدهما، فبينت السنة النبوية في ذلك ما اتضح به الأمر.

فمن أمثلة ما ألحقه النبي صلى الله عليه وسلم بأصل الخبائث: ما رواه أنس –رضي الله عنه– أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمر مناديًا فنادى في الناس: «إن الله ورسوله ينهيانكم عن لحوم الحمر الأهلية؛ فإنها رجس»((56)).

ومما يرجع إلى معنى الإلحاق بأصل الخبائث أيضًا ما رواه أبو ثعلبة –رضي الله عنه– "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن أكل كل ذي ناب من السباع"((57)).

54.0 الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 24.
55.0 سورة الأعراف، آية 157.
56.0 متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الذبائح والصيد، باب لحوم الحمر الإنسية، 95/7، حديث رقم 5528. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الصيد والذبائح، باب تحريم أكل لحم الحمر الإنسية، 1540/3، حديث رقم 1940.
57.0 متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الذبائح والصيد، باب كل ذي ناب من السباع، 96/7، حديث 5530. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الصيد والذبائح، باب تحريم أكل كل ذي ناب من السباع، 1533/3، حديث 1932.

ومن أمثلة ما ألحقه النبي صلى الله عليه وسلم بأصل الطيبات: الأرنب والضب؛ فعن أنس –رضي الله عنه– أن أبا طلحة رضي الله عنه ذبح أرنبًا وبعث بفخذيها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقبله»[58].

وعن ابن عمر –رضي الله عنهما– أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «الضب لست آكله ولا أحرمه»[59].

ثانيًا: حرم الله تعالى الميتة، فقال: (حرمت عليكم الميتة)[60]، وأحل صيد البحر، فقال: (أحل لكم صيد البحر وطعامه)[61]، فدارت ميتة البحر بين الطرفين، فألحقها النبي صلى الله عليه وسلم بما أحله الله تعالى من الطيبات؛ فقال: «هو الطهور ماؤه الحل ميتته»[62].

ثالثًا: قال تعالى: (فإن كن نساء فوق اثنتين فلهن ثلثا ما ترك وإن كانت واحدة فلها النصف)[63]، فبقيت البنتان مسكوتًا عنهما في القرآن الكريم؛ فألحقتهما السنة النبوية بما فوق البنتين، فقد ورد بعد أن استشهد سعد بن الربيع –رضي الله عنه– أن النبي صلى الله عليه وسلم قال لشقيقه: «أعط ابنتي سعد الثلثين، وأعط أمهما الثمن، وما بقي فهو لك»[64].

المطلب الثالث:

إلحاق السنة الفروع التي سكت عنها القرآن بأصولها التي نص على حكمها

قد ينص في الكتاب على حكم الأصل ويسكت عن حكم الفرع، فتستقل السنة النبوية ببيان إلحاق الفروع بأصولها، وتأتي بما في معنى الأصل الوارد في الكتاب، أو ما يلحق به أو يشبهه أو يدانيه، فيكون النبي صلى الله عليه وسلم قد قاله بالوحي، ولكنه جارٍ في أفهامنا مجرى المقيس؛ ليرسم للمجتهد طريقًا آخر من طرق الاستنباط من الكتاب[65].

والأمثلة على إلحاق السنة الفروع التي سكت عنها القرآن بأصولها التي نص على حكمها كثيرة، منها:

58. متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الهبة وفضلها، باب قبول هدية الصيد، 155/3، حديث رقم 2572. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الصيد والذبائح، باب إباحة الأرنب، 1547/3، حديث رقم 1953.

59. متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الذبائح والصيد، باب الضب، 97/7، حديث رقم 5536. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الصيد والذبائح، باب إباحة الضب،1541/3، حديث رقم 1943.

60. سورة المائدة، آية 3.

61. سورة المائدة، آية 96.

62. أخرجه الترمذي وقال: حسن صحيح، سنن الترمذي، كتاب الطهارة، باب ما جاء في ماء البحر وأنه طهور، 100/1، حديث رقم 69. أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب الوضوء بماء البحر، 21/1، حديث رقم 83. وصححه الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، 864/1، حديث رقم 480.

63. سورة النساء، آية 11.

64. أخرجه الترمذي وقال: حسن صحيح، سنن الترمذي، كتاب الفرائض، باب ميراث البنات، 414/4، حديث رقم 2092. الحاكم، المستدرك على الصحيحين، كتاب الفرائض، 370/4، حديث رقم 7954، وقال: صحيح الإسناد، ووافقه الذهبي.

65. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 29.

أولًا: حَرَّمَ الله تعالى الجمع بين الأختين في النكاح فقال في آية المحرمات من النساء: (وأن تجمعوا بين الأختين)[66]، ولما كان المعنى الذي لأجله حرم الجمع بين الأختين موجودًا في الجمع بين المرأة وعمتها أو خالتها؛ فقد قال صلى الله عليه وسلم: «لا يُجمع بين المرأة وعمتها، ولا بين المرأة وخالتها"[67].

وهذا النهي يرسم للمجتهد طريق القياس؛ ولذلك جاء في صحيح مسلم أن ابن شهاب قال في آخر الحديث: «فنرى خالة أبيها وعمة أبيها بتلك المنزلة"[68].

ثانيًا: حَرَّمَ الله تعالى الأمهات والأخوات من الرضاعة، فقال: (وأمهاتكم اللاتي أرضعنكم وأخواتكم من الرضاعة)[69]، فألحق النبي صلى الله عليه وسلم بهاتين سائر القرابات من الرضاعة؛ فقال: "يحرم من الرضاع ما يحرم من النسب"[70]. ويُلاحظ أن جهة إلحاقها هي القياس؛ فهو قياس بنفي الفارق، نصت عليه السنة[71].

ثالثًا: قال تعالى: (واستشهدوا شهيدين من رجالكم فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان)[72]، فحكم الله تعالى في الأموال بشهادة رجلين، أو بشهادة رجل وامرأتين، وألحقت السنة النبوية بذلك اليمين مع الشاهد؛ فقد "قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم باليمين مع الشاهد»[73]، فجرى الشاهد واليمين في القياس مجرى الشاهدين، أو مجرى الشاهد والمرأتين، إلا أنه يخفى فبينته السنة النبوية الشريفة[74].

المطلب الرابع:

وضع السنة قواعد عامة جاء القرآن الكريم بجزئياتها متفرقة

تشتمل السنة النبوية على كثير من القواعد العامة التي جاء القرآن الكريم بجزئياتها متفرقة؛ فالأدلة التي ترد في القرآن الكريم قد تأتي في معان مختلفة، ولكن يشملها معنى واحد، فتأتي السنة النبوية بمقتضى ذلك المعنى الواحد، فيُعلم أن ذلك المعنى مأخوذ من مجموع تلك الأفراد؛ لأن السنة النبوية إنما جاءت مبينة للكتاب[75].

---

66. سورة النساء، آية 23.
67. البخاري، صحيح البخاري، كتاب النكاح، باب لا تنكح المرأة على عمتها، 12/7، حديث رقم 5109.
68. مسلم، صحيح مسلم، كتاب النكاح، باب تحريم الجمع بين المرأة وعمتها، 1028/2، حديث رقم 1408.
69. سورة النساء، آية 23.
70. متفق عليه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الشهادات، باب الشهادة على الأنساب، 170/3، حديث رقم 2645. مسلم، صحيح مسلم، كتاب الرضاع، باب تحريم الرضاعة من ماء الفحل، 1070/2، حديث رقم 1445.
71. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 /32.
72. سورة البقرة، آية 282.
73. أخرجه ابن ماجة، سنن ابن ماجة، كتاب الأحكام، باب القضاء بالشاهد واليمين، 793/2، حديث رقم 2371. وابن حنبل، المسند، 98/4، حديث 2224. والبيهقي، معرفة السنن والآثار، 296/14، حديث 20026. وقال الألباني في صحيح سنن ابن ماجة: صحيح لغيره.
74. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 34.
75. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 35.

وهذا الوجه من وجوه رجوع السنة إلى الكتاب هو الذي رسم طريق النظر إلى ما يتألف من أدلة القرآن المتفرقة في معان مجتمعة، ثم تطور ذلك ليشمل وضع قواعد كلية مأخوذة من معان مختلفة دلت عليها نصوص الكتاب والسنة؛ فأصبحت أهم مصادر القواعد الفقهية هي نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية[(76)]، ومن أمثلة ذلك أنه قد ورد منع الضرر والضرار في القرآن الكريم في معان مختلفة دلت عليها آيات متعددة، منها قوله تعالى: (وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِتَعْتَدُوا)[(77)]، وقوله تعالى: (وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ)[(78)]، وقوله تعالى: (أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ)[(79)]، وغير ذلك من المعاني المختلفة الأخرى التي وردت بشأنها آيات قرآنية كريمة تدل على معنى واحد، وهو تحريم الضرر والضرار[(80)]، وبمقتضى هذا المعنى الواحد، المأخوذ من مجموع تلك الآيات القرآنية، جاءت السنة النبوية بقاعدة عامة، دل عليها قول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا ضرر ولا ضرار"[(81)].

المطلب الخامس:

تشريع السنة للأحكام بناء على مراعاة المقاصد التي جاء بها القرآن الكريم

دل الكتاب في الجملة على مقاصد التشريع الإسلامي الضرورية والحاجية والتحسينية، وهي موجودة في السنة النبوية على الكمال، زيادة إلى ما فيها من البيان والشرح؛ فالقرآن الكريم أتى بها أصولًا يرجع إليها، والسنة النبوية الشريفة أتت بها تفريعًا على الكتاب وبيانًا لما فيه منها[(82)].

فالضروريات الخمس كما تأصلت في الكتاب تفصلت في السنة، وعُلم أنها مقصود الشرع، لا بدليل واحد وأصل معين، بل بأدلة خارجة عن الحصر[(83)]؛ فحفظ الدين مثلًا معناه: حفظ إسلام وإيمان الأفراد، ودفع كل ما من شأنه أن ينقض أصول الدين القطعية[(84)]، وأصل كل ذلك في الكتاب، وبيانه في السنة النبوية.

76. شبير، القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية، ص40.
77. سورة البقرة، آية 231.
78. سورة البقرة، آية 233.
79. سورة الطلاق، آية 6.
80. ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص237. شبير، القواعد الكلية والضوابط الفقهية، ص166.
81. أخرجه ابن ماجة، سنن ابن ماجة، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، 784/2، حديث 2340. الحاكم، المستدرك على الصحيحين، كتاب البيوع، 66/2، حديث 2345، وقال الحاكم: صحيح الإسناد على شرط مسلم، ووافقه الذهبي، وصححه الألباني بكثرة طرقه، سلسلة الأحاديث الصحيحة، 498/1، حديث 250.
82. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 20.
83. الغزالي، المستصفى من علم الأصول، 419/1.
84. ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 303.

وكذلك الحاجيات؛ فإن دورانها على التيسير ورفع الحرج، فبالنسبة إلى الدين مثلًا: يظهر ذلك في الطهارة بالرخص، وفي الصلاة بالقصر، وفي الصوم بالفطر في السفر والمرض، وهكذا سائر العبادات، والقرآن الكريم قد لا ينص على كثير من تفاصيل ذلك؛ لأن النصوص على رفع الحرج فيه كافية، فتقوم السنة النبوية بتلك التفاصيل؛ لترسم للمجتهد طريق إجراء القاعدة والترخص بحسبها((85)).

والمقاصد التحسينية جارية كذلك أيضًا، فعن طريقها يحصل كمال حال الأمة في نظامها، حتى تعيش آمنة مطمئنة، ولها بهجة منظر المجتمع في مرأى بقية الأمم((86))، وهي راجعة إلى العمل بمكارم الأخلاق، ومحاسن العادات، كالطهارة للصلاة، وإعطاء الأطيب في الزكاة، وغير ذلك أمثلة كثيرة لها أصل في القرآن الكريم، وجاءت السنة النبوية مفصلة لذلك كله بما هو أوضح في الفهم وأشفى في الشرح((87))؛ لترسم للمجتهد طريق الاستنباط، فمتى حلت الحوادث التي لم يسبق حلولها في زمن الشارع، عرف المجتهد كيف يدخلها تحت تلك المقاصد التشريعية العامة، فيثبت لها من الأحكام أمثال ما ثبت لكلياتها، ويطمئن بأنه في ذلك يثبت أحكامًا شرعية إسلامية((88)).

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الصادق الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد، ففي ختام هذا البحث، يمكن تلخيص أهم النتائج والتوصيات:

النتائج:

1. السنة النبوية هي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، وهي تجتمع مع القرآن الكريم في أصل واحد يسمى «النص» أو «الوحي»، فلا بد من الرجوع إليهما لاستخراج الأحكام، ولا فرق بينهما من حيث الاستدلال على الحكم الشرعي.
2. قد تكون السنة النبوية مثبتة ومنشئة لحكم سكت عنه القرآن الكريم، كإيجابها لحكم سكت القرآن عن إيجابه، أو تحريمها لحكم سكت القرآن عن تحريمه، ولم يختلف العلماء في وجود هذا القسم، إنما اختلفوا في مخرجه: أهو على الاستقلال بالتشريع؟ أم يدخل ضمن نصوص القرآن الكريم ولو بتأويل؟

السنة النبوية تستقل بتشريع الأحكام، وهي كالقرآن الكريم في تحليل الحلال وتحريم الحرام، غير أنها راجعة في معناها إلى الكتاب؛ وذلك لأنها بيان له، وقد بَيَّن الشاطبي كيفية رجوع السنة إلى الكتاب، واستقصى الطرق التي تُثبت أن أصول القضايا منصوص

85. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 22.
86. ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 307.
87. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، 4 / 23.
88. ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 309.

عليها في القرآن، لكن تفصيلها يحتاج إلى بيان جاءت به السنة.

1. ترسم السنة النبوية للمجتهد طريق الاستنباط من القرآن الكريم بوجوه متعددة: منها بيان السنة رجوع الواسطة التي سكت عنها القرآن إلى طرف نص على حكمه، ومنها إلحاق السنة الفروع التي سكت عنها القرآن بأصولها التي نص على حكمها، ومنها وضع السنة قواعد عامة جاء القرآن بجزئياتها متفرقة، ومنها تشريع السنة للأحكام بناء على مراعاة المقاصد التي جاء بها القرآن الكريم.
2. جميع المسائل التي تندرج تحت هذه الوجوه لا بد أن يكون لها أصل في القرآن الكريم، ثم تأتي السنة النبوية تفصل ذلك؛ لترسم للمجتهد طريق الاستنباط، حتى إذا حلت الحوادث التي لم يسبق حلولها في زمن الشارع، عرف المجتهد كيف يدخلها تحت تلك الأصول، فيثبت لها من الأحكام الشرعية الإسلامية أمثال ما ثبت لكلياتها.

التوصيات:

1. يوصي الباحث بمزيد من الدراسات العلمية التي تُفَصِّل في العلاقة بين السنة النبوية والقرآن الكريم، وتبين استقلال السنة النبوية في التشريع، ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، ويمكن لطلبة الدراسات العليا أن يكتبوا رسائلهم ضمن هذه المواضيع.
2. كما يوصي الباحث بعقد مؤتمرات علمية ضمن موضوع السنة النبوية بين المستجدات والتحديات، ويكون من ضمن محاورها: الانتصار للسنة النبوية، وكشف الهجمات التي تتعرض لها في العصر الحديث.

مسرد المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الألباني، محمد ناصر الدين، 1415هـ، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف، ط1، الرياض – المملكة العربية السعودية.
- الألباني، محمد ناصر الدين، 1415هـ، صحيح الجامع الصغير وزياداته، المكتب الإسلامي، ط1، بيروت – لبنان.
- الألباني، محمد ناصر الدين، 1405هـ، صحيح سنن الترمذي، المكتب الإسلامي، ط2، بيروت – لبنان.
- الآمدي، سيف الدين أبو الحسن علي بن أبي علي، (د.ت)، الإحكام في أصول الأحكام، دار الفكر، ط1، بيروت – لبنان.
- آيت سعيد، الحسين بن محمد، (د.ت)، السنة النبوية وحي من الله محفوظة كالقرآن الكريم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة.
- باجمعان، محمد بن عبد الله، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، 1422هـ، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، بيروت – لبنان.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين الخراساني، 1991م، معرفة السنن والآثار، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، دار قتيبة، ط1، دمشق.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، 1395هـ، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة عوض، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، القاهرة _ مصر.
- الحاكم، أبو عبد الله محمد النيسابوري، 1990م، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت – لبنان.

- حسين، أبو لبابة بن الطاهر، السنة النبوية وحي من الله محفوظة كالقرآن الكريم، مطبعة الملك فهد، ط1، المملكة العربية السعودية.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد الشيباني، 1421هـ، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وعادل مرشد، ط1، مؤسسة الرسالة.
- خاطر، خليل بن إبراهيم ملا، (د.ت)، السنة النبوية وحي، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، محمد عجاج، 1981م، أصول الحديث: علومه ومصطلحه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، بيروت – لبنان.
- خلاف، عبد الوهاب، (د.ت)، علم أصول الفقه، دار القلم، ط8، القاهرة – مصر.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المطبعة العصرية، ط1، صيدا – بيروت – لبنان.
- أبو زهو، محمد محمد، 1984م، الحديث والمحدثون، أو عناية الأمة الإسلامية بالسنة النبوية، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت – لبنان.
- السباعي، مصطفى بن حسين، 1985م، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، المكتب الإسلامي، ط5، بيروت، دمشق.
- الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى اللخمي المالكي، الموافقات في أصول الشريعة، شرحه وخرج أحاديثه: عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت – لبنان.
- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس القرشي المكي، 1400هـ، الأم، ط1، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت – لبنان.
- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس القرشي المكي، 1408هـ، الرسالة، الناشر: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط1، القاهرة – مصر.
- شبير، محمد عثمان، 2007م، القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية، دار النفائس، ط2، عمان – الأردن.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت – لبنان.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، 1408هـ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت – لبنان.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، 2001م، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق ودراسة: محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، ط2، عمان – الأردن.
- عبد الخالق، عبد الغني عبد الخالق، 1986م، حجية السنة النبوية، دار القرآن الكريم، ط2، بيروت – لبنان.
- الغزالي، محمد أبو حامد، 1997م، المستصفى من علم الأصول، تحقيق: محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت – لبنان.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، 1399هـ، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ط1، بيروت–لبنان.
- قاروت، نور بنت حسن، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والعمل، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر، ط1، بيروت–لبنان.
- ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، إعلام الموقعين عن رب العالمين، المكتبة التجارية، ط1، القاهرة – مصر.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: عبد العزيز غنيم ومحمد عاشور ومحمد البنا، دار الفكر، ط1، بيروت – لبنان.
- ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، ط1، القاهرة – مصر.
- مزروعة، محمود محمد، شبهات القرآنيين حول السنة النبوية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة.
- مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت – لبنان.

- ابن منظور، محمد بن مكرم، 1410هـ، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت – لبنان.
- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، 1392هـ، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، ط2، بيروت – لبنان.
- نياز، رقية بنت نصر الله، (د.ت)، السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ومكانتها من حيث الاحتجاج والمرتبة والبيان والعمل، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط1، المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية.

معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس

د.محمود رمضان ـ جامعة النجاح الوطنية
أ. نفوز مفارجة: طالبة دكتوراه / ماليزيا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معيقات استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس، وأخذت عينة طبقية عشوائية بنسبة 20% من مجتمع الدراسة، وتكونت من (152) معلماً ومعلمة، منهم (45) معلماً، و(107) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة مدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي. وقد تم إيجاد صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين، وإخراج معامل الثبات للأداة عن طريق معادلة كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.85).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اجابات المعلمين في معيقات استخدام التعلم النشط للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اجابات المعلمين في معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة تزويد المعلمين بمواد إرشادية توجههم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتنفيذ ورشات تدريبية حول التعلم النشط، وكيفية توظيفه عملياً في عملية التدريس.

الكلمات المفتاحية: المعيقات/ استراتيجية التعلم النشط، المرحلة الأساسية الدنيا.

Obstacles of Applying Active Learning Strategies in Teaching Science from the Perspectives of the Basic Stage Teachers in Nablus Governorate

Abstract

This study aims at identifying the obstacles of applying active learning strategies from the perspectives of science teachers of the basic stages in Nablus Governorate.

The study takes a stratified random sample of 20% from teachers in the field of science teaching. The sample incorporates 152 teachers, 45 are males; in addition to, 107 females.

A questionnaire has been conducted to fulfill the objectives of the study. The questionnaire consists of 28 items listed according to the five-degree Likert Scale. The reliability of the questionnaire has been assessed by a group of Academic Staff. Moreover, the stability coefficient of the tool has been extracted according to Cronbach Alpha Equation, which has amounted to (0.85).

The results of the study show that there are statistical differences between teachers' answers regarding the obstacles of employing active learning for the basic stages in Nablus Governorate, according to gender variable in favor of females. Furthermore, the study indicates that there are no statistical differences among teachers' answers about the obstacles of employing the strategies of active learning according to the following variables: academic qualifications, majors and years of experience.

The researchers recommend that teachers should be provided with guidance materials to help them in employing active learning strategies. Also, training workshops should be implemented on active learning, and how to be used in practice.

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وبدايات القرن الواحد والعشرين تطوراً سريعاً في كم وكيف المعرفة والمعلومات الإنسانية، فيما يعرف بعصر الإنفجار المعرفي. وهذه التطورات السريعة أثرت بأشكال مختلفة على عملي التدريس بشكل عام وتدريس العلوم بشكل خاص. وحيث أن تدريس العلوم ليس مجرد نقل للمعرفة إلى الطلاب بل ينظر إليه أنه عملية تساعدهم في بناء معارفهم، وتنمي اتجاهاتهم، فأصبح من الضروري مواجهة هذا التغير السريع والعمل على تطوير أساليب تدريس مادة العلوم في المدارس.

وقد بدأ الاهتمام بالتطوير في جميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الأساسية، حيث اهتمت الدول العربية بتطوير مناهج العلوم في هذه المرحلة الهامة، وواكب ذلك تطوير في إعداد المعلمين، وحيث أن مرحلة التعليم الأساسية تمثل الأساس القوي لبناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فرداً منتجاً وفاعلاً في بناء مجتمعه (عليمات وأبو جلالة، 2001).

وفي ظل التطور المعرفي الكبير وظهور النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بزيادة التركيز على المتعلم جاءت أساليب التدريس الحديثة التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، ومشاركا فاعلا ونشطا في عملية التعلم (أبو سنينة وعشا وقطاوي، 2009).

من أجل نجاح التعليم ينبغي توفير شروط مادية ونفسية تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة. ومعنى هذا أن عملية التعليم هي التي يوجد فيها المتعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي، والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف، ومهارات، واتجاهات وقيم تناسب قدرات المتعلم واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمياً ووسائل تعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (مرعي، 2002).

طرح المربون المهتمون بالعملية التعليمية كثيرا من التعريفات لمفهوم التعلم النشط، والتي اختلفت في طولها أو قصرها من جهة، وفي تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة من جهة أخرى. ومع ذلك اتفقت جميع هذه التعريفات تقريباً في جوهرها، ونظرتها الحقيقية إلى هذا النمط من أنماط التعلم. والتعلم النشط عبارة عن طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشترك فيهما الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة؛ حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم (سعادة، 2007).

والتعلم النشط هو البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلم التحدث، والإصغاء الجيد للقراءة والكتابة، والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع (Meyers &Jones, 2006).

والتعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم المتعلم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة، والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، وذلك من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم، وتوجيهه وتقويميه. وتشير الدلائل إلى أن التعلم النشط يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات ومعارف، واتجاهات محددة (Lorenzen, 2006).

وأثناء التعلم النشط يستخدم المتعلمون مهاراتهم بفاعلية، ويدرسون الأفكار جيداً، ويعملون على حل المشكلات، ويطبقون منها ما استطاعوا استيعابه في جو من الاستمتاع بعملية التعلم لأنهم يمارسون أنشطة تتناول قضايا حيوية متنوعة ذات صلة بما يجري حولهم من أحداث يومية تحفزهم على تحمل مسؤولية اختياراتهم الفكرية عند المناقشة والحوارات (Silberman, 2006).

والتعلم النشط هو البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلمين التحدث، والإصغاء الجيد للقراءة والكتابة، والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب منهم أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع (Meyers &Jones, 2006).

والتعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم المتعلم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة، والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، وذلك من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم، وتوجيهه وتقويميه. وتشير الدلائل إلى أن التعلم النشط يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات ومعارف، واتجاهات محددة (Lorenzen, 2006).

وتتمثل أهم مبادئ التعلم النشط في أنه يشجع على التفاعل بين المعلم والمتعلمين سواء كان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجها. كما يشكل عاملاً مهماً في اشتراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، حتى أنه يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية. ويعزز التعلم

بصورة أكبر عندما يكون بشكل جماعي. فالتدريس الجيد يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال. وقد وجد أن التعلم النشط يشجع المتعلمين على التفاعل والنشاط؛ فهم لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات فقط؛ بل من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمون، وربط ذلك بخبراتهم السابقة، وتطبيقها في حياتهم اليومية. ويؤدي التعلم النشط إلى تزويد المتعلم بتغذية راجعة، حيث إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. كما أن الممارسات التدريسية النشطة توفر وقتاً كافياً للتعلم (بدير، 2012).

كما تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في حل المشكلات، واكتساب المتعلم المهارات التي تساعده في التفكير بإسلوب علمي وناقد، واستخدام القراءة السابرة الناقدة، ومساعدة المتعلم في كيفية اكتشاف القضايا من خلال تدعيم ثقته بنفسه، وإشراكه بشكل نشط في مختلف الأنشطة والقضايا المهمة (Brunner et al, 2000).

ويلعب التعلم النشط دورا بارزا في تنمية قدرات المتعلمين، وبخاصة تنمية المفاهيم العلمية لديهم وزيادة معرفتهم وتطبيقهم لعمليات العلم. وقد ظهر ذلك جليا في نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن المتعلمين الذين طبقت عليهم استراتيجيات التعلم النشط قد أظهروا تعلما أفضل للمفاهيم العلمية وعمليات العلم (عساف، 2017).

ويشير سعادة وعقل وزامل (2011) إلى إن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، قد يجعل المتعلم لا يتعدى مرحلة التذكر، ومن ثم تكون صلته بمحتوى المقرر الدراسي وموضوعاته المتنوعة ضعيفة، كذلك فإن التعلم النشط يمثل تحدياً للمعلم من حيث قدرته على اختيار الأنشطة الملائمة لذلك النوع من التعليم، وتطبيقها في الوقت المناسب.

لقد أهتمت دول العالم جميعاً بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه؛ لهذا لم يعد المعلم ملقناً للمعرفة، بل مهيئاً لجو تعليمي يكون فيه المتعلم فاعلاً في اكتشاف المعرفة النظرية وتنظيمها وتحويلها إلى ممارسات يمكن توظيفها في الحياة العملية، ويحتل معلم العلوم مكانة مركزية في العملية التربوية، بسبب طبيعة المادة التي يدرسها، واتساع مجالاتها، والنتاجات التعليمية التي يطلب منه تحقيقها لدى الطلبة (خضر، 2006).

أي إن الجهود والمحاولات التي تبذل في التطوير التربوي لن تحقق أهدافها، وسيكون مصدرها الفشل إذا لم تأخذ بعين الاعتبار تطوير المعلم وتنميته، وفي هذا السياق تأتي أهمية إعداد معلم العلوم إعداداً ناجحاً؛ ليكون قادراً على أداء أدواره والقيام بمسؤولياته على أكمل وجه، والعمل على حل المشكلات التي تواجهه أثناء تنفيذه للموقف التعليمي التعلمي (قطاوي، 2007).

وهنا يصبح المعلم والمتعلم قادرين على تحديد الاستراتيجية المناسبة كالحوار، والمناقشة، والاكتشاف، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط (سعادة وآخرون، 2011).

من هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على المعيقات التي يواجهها معلمو العلوم عند توظيفهم لاستراتيجيات التعلم النشط في الغرف الصفية. كما تلقي الضوء على تقدير المشرفين التربويين في تحديدهم لهذه المعيقات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال خبرة الباحثين في الميدان التربوي سواء في التدريس الجامعي أم في المدارس والاحتكاك بالمعلمين والمشرفين في الميدان، ومن خلال زيارة الطلبة المعلمين في المدارس والاحتكاك بالمعلمين والمشرفين، فقد لاحظ الباحثان عزوف كثير من المعلمين عن توظيف استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف المختلفة وبخاصة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على المعيقات التي يواجهها معلمو العلوم عند توظيفهم لاستراتيجيات التعلم النشط في الغرف الصفية. ومن هذه المعيقات مساحة الغرف الصفية، والالتزام بتغطية جميع المادة يعيق من استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1. ما المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى جنس المعلم.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى تخصص المعلم.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى المؤهل العلمي للمعلم.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لسنوات خبرة المعلم.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من النتائج التي يمكن الوصول إليها والتي يمكن أن تفيد فيما يأتي:

1. إبراز أهم المعيقات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط، مما يساعد على فهم تلك المعيقات والتغلب عليها، والتقليل من أثارها على العملية التعليمية.
2. لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في تطوير البيئة التعليمية في المدارس بما يتوافق مع استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وخاصة في المرحلة الأساسية.
3. لفت انتباه المعلمين إلى أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط، وكيفية التغلب على معيقات توظيفه.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

1. التعرف إلى المعيقات التي تحد من استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الأساسية، من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس.
2. تحديد دور متغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في درجة تقديرهم للمعيقات التي تحول دون استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الاساسية الدنيا.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية: معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط

الحدود المكانية: محافظة نابلس.

الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على معلمي العلوم العاملين في وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسية الدنيا للصفوف من (1-4).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الاستراتيجيات: هي تلك التي تعتمد على مشاركة المتعلم في التعلم، وقيامه بدور إيجابي في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات، ويقتصر دور المعلم فيها على تهيئة الموقف التعليمي وعلى إثارة التلميذ لكي يتعلم بنفسه وتوجيهه كما يتطلب الموقف (زيتون، 2003).

التعلم النشط: هو التعلم المتمركز حول تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحيث يجعل معلم العلوم تلاميذه يشاروكون بفاعلية في تعلمهم، خلال حصص العلوم، ويقل فيها اعتماد المعلم على أسلوب الإلقاء ويتجه اهتمامه إلى إرشاد التلاميذ وتوجيههم ومساعدتهم على تحقيق أهداف المنهج، وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم النشط (بدير، 2008).

التعلم النشط إجرائيا: مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلمون أثناء عملية التدريس في المدرسة والتي تتضمن مشاركة المتعلمين بفاعلية في عملية التعلم.

معلم العلوم: هو من يقوم بتدريس مادة العلوم العامة في الصفوف الدنيا، (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) من المرحلة الاساسية.

المرحلة الأساسية الدنيا: التعليم الذي يشكل القاعدة الأساسية للتعليم النظامي في فلسطين، ويضم الأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، تبدأ من الصف الأول الاساسي وحتى الرابع الأساسي.

الإطار النظري:

مفهوم التعلم النشط:

في ضوء الإنفجار المعرفي الهائل الذي نعيشه هذه الأيام، لم تعد بيئة التعلم السلبية التي كانت تعتمد على نقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم لحفظها وتذكرها كافية للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات التي تتغير وتزداد بسرعة فائقة.

ومن هنا كان لابد من تطوير العملية التعليمية والاهتمام بالتعلم النشط، واستراتيجيات التعلم النشط تشمل مدى واسعاً من الأنشطة التي تشارك في العملية التعليمية بشكل أساسي، والتي تحث الطلاب على أن يمارسوا ويفكروا بالأشياء التي يتعلمونها (الشمري، 2012).

تعرف بأنها مجموعة من الخطوات الإجرائية المنتظمة والمتسلسلة التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي بحيث تكون مرنة وشاملة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، بهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها (المعيلي، 2012).

معايير اختيار استراتيجية التدريس:

هناك العديد من معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة منها: مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين، والحرص على إيجابية المتعلم ونشاطه، وربط المتعلم بمصادر المعرفة، ومناسبتها لطبيعة الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ومناسبتها للمحتوى الدراسي، وربط المتعلم والمادة المتعلمة بالبيئة والمجتمع، وتحقيقها بهجة التعلم ومتعته، ونشرها الإحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وتذليلها صعوبات التعلم (مطاوع، 1998).

أن استراتيجية التدريس تتكون من المكونات الآتية:

1. الأهداف التدريسية.
2. التحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ويسير وفقها في تدريسه.
3. الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.
4. المناخ التعليمي والتنظيم الصفي.
5. استجابات المتعلمين الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها (زيتون، 2003).

وتنطلق استراتيجيات التعلم النشط من التربية الحديثة التي تؤكد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية (عبد السلام، 2000).

ونتيجة لذلك ظهر كثير من استراتيجيات التعلم التي يمكن تطبيقها في مجال التدريس منها:

1. استراتيجية الاكتشاف: هي عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب إلى أبعد من المعلومات التي يتعلمها (الخليفة و مطاوع، 2015).
2. استراتيجية العصف الذهني: وهي أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تعتمد على التفكير السريع دون إعداد مسبق لتوليد أكبر عدد من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر، وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تتضمن حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها في ضوء معايير معينة (الشافعي، 2011).
3. استراتيجية خرائط المفاهيم: هي عبارة عن طريقة لتمثيل المعرفة، وهي تقرأ من الأعلى إلى الأسفل؛ بحيث يكون الأكثر عمومية في الأعلى، والأقل عمومية والأكثر تخصصاً في الأسفل (Novak, 1990).
4. استراتيجية الاستقصاء: وهي تعتمد على استخدام مجموعة من الأنشطة التي تساعد المتعلم ليتوصل إلى المعرفة بنفسه (الخليفة ومطاوع، 2015).
5. استراتيجية التعلم التعاوني: هو أحد أساليب التعلم والتعليم في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد أفرادها ستة أشخاص، و هذا يعني قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من الأفراد بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف منشود يعود عليهم كجماعة، وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية كثيرة ومتنوعة أكثر وأفضل من مجموعة أعمالهم بصورة فردية (صبري، 2009).
6. استراتيجية لعب الأدوار: هي طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف تعليمي بواسطة تلميذين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه المتعلمون الذين يقومون بلعب الأدوار، ويقوم كل متعلم بأداء الدور طبقاً لما يشعر به. أما المتعلمون الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يؤدون دور الملاحظين والناقدين، وبعد ذلك يقوم المتعلمون بمناقشة ما تم تعلمه (الخليفة و مطاوع، 2015).
7. استراتيجية تدريس الأقران: تتمثل في تعليم المتعلم لقرينه الذي يحتاج المساعدة، نظراً لمناسبة مستوى شرح المتعلم لمستوى زميله (الحيالي وهندي، 2011).
8. استراتيجية الألعاب التعليمية: هو شكل من أشكال الألعاب الموجهة والمقصودة تبعاً لخطط برامج و أدوات ومستلزمات خاصة به. حيث يقوم المعلمون بإعدادها وتجريبتها ثم توجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق الأهداف المنشودة (الخفاق، 2010).

9. استراتيجية المناقشة والحوار: تعتبر هذه الطريقة من أحد الطرق الشائعة في تعزيز التعلم النشط. وهي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكر المعلومات لفترة أطول، أو حث المتعلمين على مواصلة التعلم، أو تطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، أوتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. وبالرغم من أن طريقة المناقشة ناجحة في المجموعات التي تتراوح ما بين 20–30 متعلماً، إلا أنه تبين أيضاً أنها مفيدة وذات جدوى في المجاميع الكبيرة.

وفي المناقشة يطرح المعلم أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسية للمادة المتعلمة، وتتطلب طريقة المناقشة أن يكون لدى المعلمين معارف ومهارات كافية بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المناقشات؛ فضلاً عن المعرفة والمهارة التي تساعد على خلق بيئة (عقلية و معنوية) تشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة (بدير، 2012).

10. استراتيجية حل المشكلات: وهي أن يقوم المعلم بطرح قضية (حل مسألة) على طلابه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه الطلاب للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة، وذلك بتحفيزهم على التفكير، واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة. وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصل إليه الطلاب؛ وتمر هذه الطريقة بثلاث مراحل هي: التقديم، و التوجيه، والتقويم. ويفضل أن يقسم المعلم طلابه إلى مجموعات وذلك لمراعاة الفروق الفردية (بدير، 2012).

الدراسات السابقة:

تم الرجوع إلى الأدب التربوي المتمثل بالمجلات والدوريات العربية والأجنبية وشبكة الإ نترنت، لمسح الدراسات التي تناولت التعلم النشط في المواد الدراسية بعامة ، والعلوم العامة بخاصة، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت التعلم النشط:

فقد هدفت دراسة عساف (2017) إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في غزة. استخدم المنهج التجريبي في الدراسة حيث طبقت على عينة قصدية تكونت من 186 طالبا موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدم في الدراسة أداتان هما: اختبار موضوعي لعمليات العلم واختبار موضوعي للمفاهيم العلمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لعمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الأكوع وآخرين (2016) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على التحصيل لدى طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. حيث استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالباً في المجموعة الضابطة، و20 طالباً في المجموعة التجريبية، ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي. أعد الباحثون اختبار لقياس التحصيل في موضوعي (جهاز مضخة السائل، وجهاز مزيل الرجفان) عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل. وقد بينت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند كل المستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية له أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المستوى الرابع بقسم الهندسة الطبية الحيوية. وعليه أوصت الدراسة بضرورة حث المدرسين باستخدام استراتيجيات التعلم النشط أثناء تدريس الطلبة لأثرها الإيجابي في زيادة تحصيل الطلبة.

وهدفت دراسة دفع الله (2016) إلى التعرف على واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم المشرفات بمنطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من 50 معلمة مشرفة بمكتب تعليم محافظة عفيف. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للدراسة، وقد احتوت الدراسة على ثلاثة محاور لمعرفة واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، كما أشارت النتائج أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على جميع فقرات المحاور الثلاثة. وبناء على النتائج أوصت الباحثة بتشجيع معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتقليل أعداد الطالبات في الصف الواحد لتمكن المعلمة من استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وقام أبو سنينة وآخرين (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية البالغ عددهم (121) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فبلغت (70) معلماً ومعلمة، وبنسبة 58% من المجتمع الأصلي. ومن أجل قياس هذه السمة صمم الباحثون أداة مكونة من 36 مبدأ تمثل مبادئ التعلم النشط، وتم استخراج صدقها وثباتها. أظهرت النتائج وجود فرق في استخدام مبادئ التعلم النشط يعزى للجنس ولصالح الإناث، وأيضاً عدم وجود فرق في درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط يعزى لسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بحث معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام الحاسوب لتدريسهم للخرائط المفاهيمية، والرسوم البيانية، والجداول، وتوظيف البرامج التعليمية، والموسوعات، والإنترنت.

وأجرى شيفينز وآخرون (Scheyvens et al, 2008) دراسة تهدف إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا، وأهمية هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي، مقارنة بطرائق التعليم التقليدية التي يهيمن فيها المعلم على الموقف التعليمي، ولا يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيه. و قد أكدت الدراسة أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا، ورفض الاعتقاد الذي يفيد بصعوبة تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط في الكثير من المواقف التعليمية. لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة سابقة بمحتوى الموقف التعليمي، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط يتطلب جهداً كبيراً من قبل المدرسين والطلبة على حد سواء.

وهدفت دراسة ماهيروجو (Mahiroghu, 2007) إلى تحديد آراء المعلمين نحو مهارات التفكير عالية المستوى للمدارس الابتدائية والضواحي والمناطق الريفية النامية والمتطورة،

وتحديد المسائل التي التي غطاها هذا البحث فيما يتعلق بمهارات التفكير عالية المستوى لدى الطلبة: مثل مشروع قائم على مهارات التعلم النشط، ومهارات حل المشكلات، و نقل مهارات المعرفة الاقتصادية، و مهارات التفكير الناقد، مع استخدام نموذج لمخطط عام. وتم اختيار مقاطعة من كل منطقة مناخية كعينة، وتم تطوير الاستبانات. وأرسلت أعداد كافية من المطبوعات إلى المدارس ليتم تعبئتها من قبل المدرسين وأرجع حوالي (645) نسخة معبئة. وقد أظهرت النتائج تشابه مهارات التفكير ذات المستوى العالي لطلاب المرحل الأولى والثانية في الدراسة من حيث المناطق، وتقع في المستوى المتوسط. وكانت القدرة على معرفة القراءة والكتابة النشطة هي الأعلى، في حين أن قدرات اللغة الأجنبية هي الأدنى. وفسر الباحث كل ذلك بوجود صعوبات تحول دون التطبيق الحقيقي للتعلم النشط تتمثل في ميل بعض المعلمين إلى المحاضرة، وضعف الطلبة في أساليب البحث العلمي، وقلة الصفوف الملائمة للتعلم النشط.

وهدفت دراسة تارابان وآخرين (Taraban et al, 2007) إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي، واتجاهات وسلوكيات الطلبة في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية. ولأغراض الدراسة تم تصميم مختبرين للتعلم النشط لتدريس مادة الأحياء في إحدى المدارس الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية. قسم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية. تم تسجيل كل ما يجري داخل الغرفة الصفية ومختبري التعلم النشط لرصد ممارسات المعلم وطرائق التدريس التي يستخدمها في تدريس محتوى المنهاج ورصد سلوكات واتجاهات الطلبة. كما أظهرت التسجيلات أنه حين وظف المعلم المتعاون استراتيجيات التعلم النشط داخل مختبر التعلم النشط فقد استخدم صحائف عمل أقل، وكانت ممارساته التعليمية تعتمد بشكل كبير على أداء الطلبة. أما تعلم الطلبة فقد اتخذ الطابع التشاركي والتعاوني. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا في مختبر التعلم النشط قد اكتسبوا قدراً أكبر من محتوى المادة التعليمية مقارنة بأولئك الذين تعلموا في غرفة الصف الاعتيادية. كما أكدت الدراسة أن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط والمنهاج الذي يصمم ليدرس خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، يزيد من فاعلية مشاركة الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويحسن من اتجاهاتهم نحو التعلم، ويعزز العمل التشاركي التعاوني بينهم، ويعزز التعلم الذاتي لديهم ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية.

وهدفت دراسة زامل (2006) إلى معرفة وجهات نظر معلّمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلّماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس، حيث هدفت الدارسة إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس الأونروا في ممارستهم للتعلُّم النشط في محافظتي رام الله ونابلس بالضفة الغربية الفلسطينية. وتكونت عينة الدارسة من 75 معلِما ومعلّمة. واستخدم المنهج

الوصفي المسحي الذي استخدم استبانة مكونة من 30 فقرة تم تصميميها للإجابة على أسئلة الدارسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر معلِمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس الأونروا لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين عينة الدارسة نحو ممارستهم التعلُّم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمحافظة وعدد سنوات الخبرة والصف الذي يدرّسه المعلِم. وأوصت الدارسة بضرورة تزويد المعلّمين بمواد إرشادية توجههم لاستخدام التعلُّم النشط، وتنفيذ ورشات تدريبية حول كيفية توظيفها عملياً في التدريس.

أما دراسة سعادة وآخرين (2003) فقد هدفت إلى تعرف أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء ثلاثة متغيرات هي: التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، و عدد الدورات التدريبية. وقد أعد القائمون على الدراسة أداتين. تمثلت الأولى في مادة تدريبية، تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشط، بينما شملت الثانية أختباراً تحصيلياً مؤلفاً من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، دار حول هذه الجوانب. وقد تم تدريب الفئة المستهدفة من المعلمات الفلسطينيات في قباطية وطوباس بعد التأكد من تكافؤ المعلمات في اختبار المعرفة القبلية تبعاً لمتغيرات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التدريب على التعلم النشط. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

وطبق ستيلي (Steele, 2002) دراسة على مجموعة من المعلمين الذين يكافحون من أجل تنفيذ الدروس الإبداعية لربط الطلبة بديناميكية العلوم، وللمساعدة على دمج البرامج العلمية مع فلسفة التعلم. عن طريق العمل والنشاط. واقترحت الهيئة العاملة في المدارس الثانوية تطبيق مشروع للإنضباط الداخلي، وقام ذلك المشروع على التعلم المجازي وتم تعديله فيما بعد ليشمل مهارات الطلبة الإبداعية ومهارات التفكير الناقد. وتم تحديد قدرات الطلبة على استخدام الاستدلال وتطوير وتنقيح الآراء الهادفة، واستخدام أسس بحثية لعلاقات السبب والنتيجة كميادين مرغوبة للتطور، وهذا يمثل نجاحاً للتعلم النشط. ومع ذلك فقد وجدت بعض المعيقات التي تمثلت في ضعف ثقة بعض المعلمين بفوائد التعلم النشط، ومقاومتهم للتغيير، وقلة التجانس بين الطلبة من حيث الأصول في فعاليات التعلم النشط.

كما وهدفت دراسة كارول وليندر (Carrol & Leander, 2001) إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط. إذ استخدمت الباحثتان الشبكات المفاهيمية وأساليب الأسئلة المتنوعة وذلك

بهدف تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وزيادة قدرتهم على تنظيم وفهم البيانات والمعلومات. كما استخدمت التعلم التعاوني بهدف زيادة دافعية الطلبة وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لديهم. و أظهرت الزيارات الصفية التي قامت بها الباحثتان عدة صعوبات من أهمها أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم كانت سلبية، وأن الطلبة لايبدون اهتماماً كبيراً نحو الأنشطة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال التدقيق بالدراسات السابقة التي تم استعراضها يلاحظ أنها تناولت أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل الطلبة أو دافعيتهم في مواضيع مختلفة مثل دراسات: الأكوع وآخرين (2016) ودراسة (Scheyvens et al, 2008) ودراسة (Taraban et al, 2007) ودراسة (Carrol & Leander, 2001). فيما تناولت دراسات أخرى واقع استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم النشط مثل: دراسة دفع الله (2016) ودراسة أبو اسنينة (2009) ودراسة زامل (2006) ودراسة (Mahiroghu, 2007). وقد تناول عدد من الدراسات أثر تدريب المعلمين في توظيف استراتيجيات التعلم النشط مثل: دراسة سعادة وآخرين (2003) ودراسة (Steele, 2002).

وتأتي هذه الدراسة للبحث في معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في عدد من المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين حيث أن الكشف عن هذه المعيقات قد يساهم في التغلب عليها وتمكين المعلمين من توظيف استراتيجيات التعلم النشط نظرا لأهمية هذه الاستراتيجيات كما أظهرت الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

تتمثل أهم إجراءات الدراسة الحالية في الآتي:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي عن طريق توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة المصممة لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظة نابلس. وقد بلغ عددهم (760) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي لعام (2017)، حيث بلغ عدد المعلمين (228)، وعدد المعلمات (532).

عينة الدراسة:

من أجل جمع البيانات اللازمة فقد تم اختيار عينة ممثلة لأفراد المجتمع المكون من معلمين ومعلمات بمؤهلات وخبرات مختلفة، والعينة المناسبة هي عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة نابلس. وقد بلغ حجم العينة (152) معلم ومعلمة وبنسبة مئوية بلغت (20%) من مجتمع الدراسة وهي نسبة كافية لأغراض الدراسة. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	45	29.6%
أنثى	107	70.4%
المجموع	152	100%
المؤهل العلمي		
دبلوم	31	20.4%
بكالوريوس فأعلى	121	79.6%
المجموع	152	100%
التخصص		
علوم طبيعية	20	13.2%
علوم انسانية	132	86.8%
المجموع	152	100%
الخبرة		
أقل من 7 سنوات	34	22.4%
من 7 إلى 15 سنة	83	54.6%
أكثر من 15 سنة	35	23%
المجموع	152	100%

أداة الدراسة:

تم أستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بوجهات نظر المعلمين، وقد تم تصميمها بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ورؤية الإشكاليات التي تقف أمام المعلمين عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط، من خلال إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين لمعرفة الأسباب التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تعليم مناهج العلوم. وقد تم إعداد الأداة بصورتها الأولية واشتملت على (30) فقرة. تم عرض الأداة على ثلاثة من المحكمين، حيث تم حذف فقرتين حسب ملاحظات المحكمين، وبعد ذلك تم وضع أداة الدراسة بصورتها النهائية والتي اشتملت على (28) فقرة.

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة الحالية على ثلاثة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية، وذلك من أجل التأكد من صدق الأداة وقد أجمع المحكمون على صلاحية عبارات الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد أن تم حذف بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر.

ثبات الأداة:

تأكد الباحثان من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.85) وهو ثبات جيد يفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

وتتمثل متغيرات الدراسة في الآتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله مستويان : (ذكر، أنثى)
- المؤهل العلمي، وله مستويان: (دبلوم، بكالوريوس فأعلى)
- التخصص، وله ثلاث مستويات: (علوم طبيعية ، علوم إنسانية)
- سنوات الخبرة، وله ثلاث مستويات: (أقل من 7 سنوات، من 7 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة)

ثانياً: المتغيرات التابعة

تتمثل في درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

المعالجات الاحصائية:

لتحليل البيانات ولفحص SPSS تم استخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية الفرضيات، حيث تم استخراج
المعالجات الاتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين In dependent T test
- تحليل التباين الاحادي One way ANOVA

النتائج:

تم استخراج النتائج للدراسة الحالية من خلام استخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم توبيبها في جداول تمهيداً لعرضها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها.

ولتحديد وجهات نظر المعلمين في معيقات استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الأولى، فقد تم اعتماد التقديرات الآتية:

- أقل من 50% درجة تقدير منخفضة.
- من 50% إلى أقل من 70% درجة تقدير متوسطة.
- من 70% إلى أقل من 80% درجة تقدير مرتفعة.
- أكثر من 80% درجة تقدير مرتفعة جداً.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة درجة وجهات نظر المعلمين في معيقات استخدام وتطبيق استراتجيات التعلم النشط في المدارس الاساسية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، و يوضح الجدول (2) ذلك:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لفقرات الاستبيانة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	ضعف إلمام المعلمين باستخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.65	1.024	66.28%	متوسطة
2	مقاومة العديد من المعلمين لمتطلبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.78	1.093	69.4%	متوسطة
3	ضعف الإمكانيات المدرسية اللازمة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط	1.84	0.899	45.89%	منخفضة
4	طلب المشرف التربوي من المعلم تصميم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم خلال التعلم النشط	2.39	0.899	59.7%	متوسطة
5	معارضة المعلمين إعطاء دور أكبر للطلبة في العملية التعليمية التي يتطلبها التعلم النشط	3.20	1.094	80%	مرتفعة جداً
6	كثرة عدد الطلبة في غرفة الصف	1.64	0.713	41.11%	منخفضة
7	كثرة أعباء المعلم داخل المدرسة	1.57	0.827	39.15%	منخفضة

8	عدم امتلاك المعلمين للمهارات اللازمة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.64	0.966	66.12%	متوسطة
9	اعتقاد العديد من المعلمين بأن الأنشطة التي يتطلبها استخدام استراتيجيات التعلم النشط تخلق مشكلات عديدة	2.72	0.978	68%	متوسطة
10	مقاومة الإدارة المدرسية لمتطلبات التعلم النشط	3.12	1.054	77.96%	مرتفعة
11	ضعف الروح المعنوية لدى المعلمين تجعلهم يعزفون عن القيام بأنشطة متعبة لهم	2.70	1.017	67.4%	متوسطة
12	عدم تشجيع المشرفين التربويين للمعلمين لتطبيق عناصر التعلم النشط أثناء الزيارات الإشرافية للمعلمين	3.12	1.089	77.96%	مرتفعة
13	اعتقاد المعلمين أن هناك أساليب تعليمية أخرى أفضل من استخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.36	0.925	59%	متوسطة
14	تعود المعلمين على أسلوب التحضير التقليدي الذي يتطلب أنشطة محددة	2.22	0.913	55.43%	متوسطة

15	نقص التجهيزات اللازمة لتنفيذ أنشطة التعلم النشط	1.88	0.840	46.88%	منخفضة
16	طبيعة المادة التعليمية لا تتطلب أنشطة تعليمية كثيرة	3.05	1.041	76.3%	مرتفعة
17	صعوبة تقويم الطلبة من قبل المعلم في بيئات تعليمية تعتمد على استراتيجيات التعلم النشط	2.47	0.956	61.68%	متوسطة
18	قلة الدورات التدريبية التي شارك فيها المعلم أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التعلم النشط	2.56	1.066	63.98%	متوسطة
19	تركيز برامج التدريب أثناء الخدمة على المحاضرات النظرية مع قلة عدد الساعات التطبيقية العملية	2.03	0.924	50.82%	متوسطة
20	مقاومة الطلبة للمشاركة في أنشطة التعلم النشط.	2.80	1.044	69.9%	متوسطة
21	الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين لا تتعرض لموضوع التعلم النشط	2.71	1.001	67.76%	متوسطة
22	مناهج العلوم لا تشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط	3.11	1.083	77.8%	مرتفعة

23	حجم محتوى مناهج العلوم يعيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.40	0.991	59.87%	متوسطة
24	عدم تضمين دليل المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط المناسبة	2.28	0.885	56.9%	متوسطة
25	عدم وجود الحوافز المناسبة للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النشط	1.70	0.825	49.18%	منخفضة
26	كثرة المهام الإدارية التي يكلف بها معلم العلوم تحد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط	1.86	0.846	46.55%	منخفضة
27	عدم أخذ المشرف التربوي بالاعتبار استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل المعلم أثناء تقييمه له	2.56	1.096	63.98%	متوسطة
28	اعتقاد المعلمين أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط متعب لهم	2.24	0.997	56%	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.41	0.405	60.5%	متوسطة

يلاحظ من الجدول(2) أن المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.41) وانحراف معياري (0.405) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات في هذا المجال موزعة بين درجات تقدير منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.57–3.20)، بحيث حصلت الفقرة (9) على أقل متوسط حسابي وبدرجة منخفضة، والتي تنص على أن:» كثرة أعباء المعلم داخل المدرسة يعيق من استخدام استراتيجيات التعلم النشط»، تعتبر هذه الفقرة من المعيقات الاساسية التي تحول دون تطبيق استرا تيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين، بينما الفقرة (5)

حصلت على أعلى متوسط حسابي وبدرجة مرتفعة جداً، والتي تنص على أن:» معارضة المعلمين إعطاء دور أكبر للطلبة في العملية التعليمية التي يتطلبها التعلم النشط»، أي إن هذه الفقرة لا تعتبرمن معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

وللاجابة عن السؤال الثاني، يكون من خلال الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى جنس المعلم.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t–test والتي تظهر نتائجه في الجدول (3) الآتي:

الجدول(3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير جنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	45	2.35	0.327	-2.016	0.046
أنثى	107	2.50	0.457		

تشير النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات المعلمين نحو المعيقات التي تحولدون استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط، تعزى للجنس. إستناداً لقيمة مستوى الدلالة (0.046)، وهذا يعني أنه يوجد فرق في وجهات نظر المعلمين حول المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى للجنس. حيث كان الفرق لصالح الإناث لارتفاع المتوسط الحسابي إذ بلغ (2.50)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.35).

الفرضية الثانية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى تخصص المعلم.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t–test والتي تظهر نتائجه في الجدول (3) الآتي:

الجدول(4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير تخصص المعلم

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
علوم طبيعية	20	2.4357	0.3786	-0.262	0.794
علوم انسانية	132	2.4627	0.4356		

وتبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات المعلمين نحو المعيقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط، تعزى للتخصص، استناداً لقيمة (ت) المحسوبة اذ بلغت (-0.262)، وبمستوى دلالة (0.794).

وهذا يعني لا يوجد فرق في وجهات نظر المعلمين حول المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى للتخصص.

الفرضية الثالثة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى المؤهل العلمي للمعلم.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent t–test والتي تظهر نتائجه في الجدول (5) الأتي:

الجدول(5) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
دبلوم	31	2.462	0.415	0.042	0.967
بكالوريوس فأعلى	121	2.458	0.432		

وتبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات المعلمين نحو المعيقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط، تعزى للمؤهل العلمي، استناداً لقيمة (ت) المحسوبة اذ بلغت (0.042)، وبمستوى دلالة (0.967).

الفرضية الرابعة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين في تحديد معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لسنوات خبرة المعلم.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدول(6) الأتي:

الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لمتغير سنوات خبرة المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.163	0.850
داخل المجموعات	27.535	149	0.185		
المجموع	27.595	151			

وتبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات المعلمين نحو المعيقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم استراتيجيات التعلم النشط، تعزى لسنوات الخبرة، استناداً لقيمة (ف) المحسوبة اذ بلغت (0.163)، وبمستوى دلالة (0.850).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.42) وانحراف معياري (0.405) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات في هذا المجال موزعة بين درجات تقدير منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.57–3.20)، بحيث حصلت الفقرة (9) على أقل متوسط حسابي وبدرجة منخفضة، والتي تنص على أن:» كثرة أعباء المعلم داخل المدرسة يعيق من استخدام

استراتيجيات التعلم النشط»، بينما الفقرة (5) حصلت على أعلى متوسط حسابي وبدرجة مرتفعة جداً، والتي تنص على أن:» معارضة المعلمين إعطاء دور أكبر للطلبة في العملية التعليمية التي يتطلبها التعلم النشط». وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب رئيسية تتمحور حول جملة من معيقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية بشكل فاعل، ومن هذه الأسباب: قلة فهم المعلم لطبيعه عمله وأدواره، وعدم الارتياح والقلق الناجم عن التغيير المطلوب وقلة الحوافز المقدمة لهذا التغيير، وايضا ضيق وقت الحصص، وكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعياً، كما أن التعلم النشط يستغرق وقتاً طويلاً للتخطيط والتحضير له بشكل سليم، ومن المحتمل أن يكون هناك صعوبة في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الغرفة الصفية نظراً لكثرة الأعداد من الطلبة والذي يشكل عائقاً أمام المعلم نحو استخدام هذا النوع من التعلم، ويضاف إلى ذلك قلة الإمكانات المتاحة المطلوبة لتطبيق استراتيجات التعلم النشط، بالإضافة الى الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا، وفقد السيطرة على المتعلمين من خلال الإدارة الصفية التي قد يشعر المعلم أن هذا النوع من التعليم يخل بها، كل ذلك أدى إلى وجود هذا المستوى من المعيقات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دفع الله (٢٠١٦) في أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين وجهات نظر معلمي المرحلة الاساسية الدنيا، لصالح الإناث. وهذا يعني أن المعلمات أكثر اهتماماً بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط مقارنة بالمعلمين، وربما يعود السبب إلى إطلاع المعلمات عل نشرات وكتيبات خاصة بالتعلم النشط،وحضور ورشات تدريبية من جانب بعض المراكز التربوية المعنية بالتعلم النشط، إضافة إلى حرص المعلمات على تطوير أدائهن من خلال مشاركتهن في الأنشطة التي تستدعي تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

وتؤكد نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المعلمين ممن يحملون درجة الدبلوم أو بكالوريوس فأعلى في وجهات نظرهم نحو معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التدريبات التي يخضع لها المعلمين بمختلف المؤهلات العلمية.

وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين وجهات نظر معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير التخصص، إذا كان علوم طبيعية بحتة أو علوم إنسانية بحتة.

وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياُ بين وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتلقاه المعلم من الإعداد والتدريب قبل الخدمة واثنائها بغض النظر عن مدة الخبرة في التعليم، إذ عادة ما تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومسلكياً ومهنياً قبل الخدمة وأثنائها بغض النظر عن سنوات الخبرة في التعليم، وهذا له تأثير كبير على أمتلاكهم المهارات والكفايات اللازمة للتدريس والنمو المهني لديهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. قيام المشرفين التربويين خلال زياراتهم الاشرافية للمعلمين بتعزيز التعلم النشط لديهم، وذلك من خلال تزويدهم بالإرشادات التربوية التي تعزز استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمختلف جوانبه.
2. تزويد المعلمين بمواد إرشادية كالنشرات والكتيبات الهادفة إلى تعزيز استخدام التعلم النشط في عمليتي التعلم والتعليم.
3. قيام المسؤولين التربويين بإنشاء زاوية خاصة بالتعلم النشط في المكتبات المدرسية.
4. إقامة ورشات تدريبية خاصة بتوظيف أساليب التعلم النشط في عملية التدريس، من خلال استهداف معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، والتركيز على الجانب العملي خلال عملية التدريس.
5. ضرورة اهتمام المعاهد والجامعات الفلسطينية بالتعلم النشط، وإدراجه كمقرر دراسي لطلبة الأقسام الإنسانية، أو إدراجه ضمن المقررات الدراسية الإنسانية.
6. إجراء دراسات تربوية حول التعلم النشط، تتناول مدى استخدام المعلمين استراتيجيات التعلم النشط في مختلف المواد الدراسية، وعلى مختلف المراحل الدراسية.

المراجع:

- أبو سنينة، عودة، وعشا، إنتصار، وقطاوي، محمد (2009). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، الأردن، 9 (2)،51-70.
- الأكوع، فضل، والرميمة، محمود، والجبوبي، زياد (2016). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، صنعاء، اليمن، 9 (24)،3-16.
- بدير، كريمان (2008). التعلم النشط،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.
- خضر، فخري رشيد (2006). طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- دفع الله، سهير(2016). واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية، 5(4)،98-113.
- زامل، مجدي (2006). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي نابلس ورام الله، مجلة المعلم/ الطالب، الأنروا- اليونسكو- عمان، الأردن،1-24.
- سعادة، جودت، وعقل، فواز، و زامل، مجدي (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق، الأردن.
- سعادة، جودت، و أبو زيادة، اسماعيل، و زامل، مجدي (2003). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(2)، 101-140.
- عساف، محمود محمد عمر (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية في غزة للعلوم التربوية والنفسية، 25(4)، 472-503.

- عليمات، محمد مقبل، وأبو جلالة (2001). أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- فلاته، إبراهيم محمود (1994). العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها ووسائلها وتقويمها، مكة: مطابع الصفا.
- قطاوي، محمد ابراهيم (2004). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر ،الأردن.
- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود (2002). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

- 14. Anderson, L, McCarthy, (2000). Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles. two experiments from history and political science innovative higher education. 24(4),279-294.
- 15. Bonner Thompson, R, (2000). Factors Affecting Computer Implementation and Impact on Teaching and Learning in North East Louisiana. Dissertation Abstracts.
- 16. Carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.
- 17. David, D. and Wilder, S. (2003) Learning by Doing In: David D. el al., Learning to Teach Math in Secondary School, London,
- Rutledge Available at: http:/www.national review.com/Kopell21900. shtml.
- 18.Lorenzen, M. (2006). Active learning and library instruction. Illinois Libraries, 83(2), 19-24.
- 19.Meyers, C& Jones, T.B (2006). Promoting active learning strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey- Bass Inc.
- 20. Mathews, Lisakey (2006). Elements of active learning « Available at: http :/www2. una. edu / geography /active / elements. Html

- 21. Mahiroglu, Ahmet (2007). Teachers opinions on students higher order thinking Skills. ERIC Education Resources Information Center.
- 22.Menon, A. Principal, D. & Amritsar, W. (2015). Effectiveness of Smart Classroom Teaching on The Achievement In Chemistry Of Secondary School Students, American International Journal Of Research in Humanities, Arts and Social Sciences.
- 23. Scheyvens, R.; Griffin, A.; Jocoy, C.; Liu, Y.; Bradford, M, (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance. Journal of Geography in Higher Science Teaching, Vol (29) (1) pp.17-23.
- 24.Silberman, Melvin L. (2006). Training the active learning way: Eight strategies to spark learning and change active training series. New York: Pfeiffer publishing company. Internationals, 61(6),22-66.
- 25. Scheyvens, R.; Griffin, A.; Jocoy, C.; Liu, Y.& Bradford, M. (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths That Perpetuate Resistance. Journal of Geography in Higher Education,32(1), 51 -69.
- 26. Tandogan, Rorahn. A, (2007). The Effects of Problem – Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and concept Learning. Journal of Mathematics Science of Technology Education. 3(1),71-81.
- 27. Taraban, R. Boy, C. Myers. pollard, R. and Bowen, C, (2007). Effects of Attitudes and Behaviors in High School Biology. Journal of Research in Science Teaching, 44 (7),960-979.
- 28. Tokuhama -Espinosa, (2009). The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain, and Education Science in the Classroom. Teachers College Press.
- 29. Yoder, J., and Hocherar, C, (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examination. Teaching of Psychology.32(2),91-95.

- REACH. (2015). Access To Education for Syrian Refugee Children and Youth in Jordan Host Communities Joint Education Needs Assessment Report Education Sector Working Group. P: 62.
- Remnick, D. (2013). city-of-the-lost @ www.newyorker.com, 3. Retrieved from https://www.newyorker.com/magazine/2013/08/26/city-of-the-lost. Access 2 October 2017.
- Ryan, C. R. (2014). Jordanian foreign policy and the Arab spring. Middle East Policy. https://doi.org/10.1111/mepo.12064 pp: 43-62
- Satik, N. (2013). The Syrian Crisis : An Analysis of Neighboring Countries ' Stances, pp: 1-24
- Schenker, D. (2014). Countering the ISIS Threat to Jordan. The Washington Institute. p. 1-2
- Schenker, D. (2014). Jordan Not Out of the Woods Yet. The Washington Institute. p. 2
- UNCHR Report. (2012). Syrians in Jordan. UN. pp: 1-7
- UNESCO. (2017) THE REGIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION IN CRISIS SITUATIONS : "Higher Education in Crisis Situations : Synergizing Policies and Promising Practices to enhance Access, Equity and Quality in the Arab Region," (March), pp: 28–29.
- UN, S. Rights, H., & Commission. (2017). Year: HUMANITARIAN IMPLEMENTATION PLAN (HIP) SYRIA REGIONAL CRISIS. UN. 1-18
- WANA. (2015). forging-new-strategies-protracted-refugee-crises-syrian-refugees-and-host-state-economy. Retrieved from http://wanainstitute.org/en/publication/forging-new-strategies-protracted-refugee-crises-syrian-refugees-and-host-state-economy. Access 22 September 2017.
- Weston, P. (2015, August 5). What-is-life-like-inside-the-largest-Syrian-refugee-camp-Zaatari-in-Jordan. Retrieved from http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/jordan/11782770/What-is-life-like-inside-the-largest-Syrian-refugee-camp-Zaatari-in-Jordan.html . Access December 2017.

- Francis, A. (2015). Jordan's refugee crisis, Carnegie Endowment for International. pp: 1-46.
- Hamai, L., McCormack, R., Niederberger, E., & Lasap, L. (2013). Integrated Assessment of Syrian Refugees in Host Communities. Emergency Food Security and Livelihoods; Water, Sanitation and Hygiene; Protection, (March), p. 8
- Harel, Z. (2017). Hundreds Of Thousands Of Young Jordanians Support ISIS. pp: 1-7.
- Hillesund, S. E. S. and S. (2015). Impact of Syrian refugees on the Jordanian labour market. Research working paper. ILO. pp: 17-19
- JRP Guiding. (2015). Jordan Response Plan 2016-2018 Guiding Framework. pp: 2-3
- JRPSC. (2013). The Jordan Response Platform for the Syria Crisis. Retrieved from http://www.jrpsc.org/the-jrpsc/ Access September 30, 2017.
- JRPSC. (2015). Jordan Response Plan for Syria Crisis 2016-2018 . pp: 41-136
- Karasapan, O. (2015). Jordan's Syria Refugees," Brookings Institution. pp: 1-3
- Kattaa, M. (2013). Social protection and employment for Syrian refugees in Jordan, 1–26.
- Malkawi, S. (2015). www.24.ae. Retrieved from http://24.ae/article/205558/ن-درلأا-لوخد-رارمتسا-نولواحي-نويشعاد-نويروس-نوضرلعم.نيئجلالا-نيب.aspx Access 5 October 2017.
- Mercy Corps. (2013). Mapping of Host Community-Refugee Tensions in Mafraq and Ramtha, Jordan. pp: 1-3.
- MOP, (2015). National resilience plan 2014 - 2016. Jordanian Government. P. 3
- Noureddine, E., Kuzmova, Y., Akram, S. M., Lang, A., Bidinger, S., & Hites, D. (2015). Protecting Syrian Refugees: Laws, Policies, and Global Responsibility Sharing. Middle East Law and Governance, 7(3), 287–318. pp: 1-134.

References:

- Abisaab, J., Balsari, S., Siam, Z. A., Fuller, A., Hamill, K., & Leaning, J. (2014). Syrian Refugees in Jordan: Urgent Issues and Recommendations. FXB Policy Brief, (November), pp:1–9.
- Achilli, L. (2015). Syrian Refugees in Jordan: a Reality Check. Migration Policy Centre EUI, 2 (February), pp:1–12
- Ådnegard, E. (2014). Jordan: Surprisingly Stable. Faculty od Humanities. UNIVERSITY OF OSLO. Norway.
- Ahid, M., & Augustine, A. (2012). The Impact of Global Financial Crisis on Jordan. International Journal of Business and Management, 7(16), 108–122.
- Altarawneh, M. (2016, June). www.alghad.. Retrieved from http://www.alghad.com/articles/953512--مسؤولون-الخطة-الوطنية-لمكافحة-التطرف مطبقة-بجداول-زمنية Access October 19, 2017.
- Aly, A. M. S., & F. (2017). Saving The Middle East. Middle East Brief. Crown Center for Middle East Srudies. Pp: 18-
- Bank, W. (2014). E Conomic M Odelling U Sing C Omputational I Ntelligence. P. 4
- Bank, W. (2015). jordan-economic-monitor-spring-2015. Retrieved from http://www.worldbank.org/en/country/jordan/publication/jordan-economic-monitor-spring-2015 Access October 25, 2017.
- British Embassy, A. (2014). Education and tensions in Jordanian communities hosting Syrian refugees, 1–16. Retrieved from http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/REACH_JOR_Report_EducationandTensionsinCommunitiesHostingSyrianRefugees.pdf. Access October 5, 2017.
- De Châtel, F. (2014). The Role of Drought and Climate Change in the Syrian Uprising: Untangling the Triggers of the Revolution. Middle Eastern Studies, pp: 521–535.
- Dooley, J. (2009). The Financial Crisis: Impact on the Middle East. pp: 28-31.

Syrian refugees pose to their security, their economies, their society, and even their culture.

The Jordanian government launched continues comprehensive response plans to contain the impacts of the Syrian refugee crisis. The plans started by 2013/2015, 2014/2016, 2016/2018 continuing to 2017/2019 plan in facing the negative consequences and looking forward to take the advantages of the positive impacts of the Syrian refugees for the benefit of both the refugees and the vulnerable affected hosting community.

The implementing of the JRPSC 2016/2018 had started in January 2016 and to be over by the end of December 2018 for providing protection and emergency humanitarian response to Syrian refugees and to strengthen the resilience of the affected Jordanian people, communities and institutions while at the same time (i) mitigating the ongoing impact of the crisis; (ii) sustaining Jordan's social and economic stability, and (iii) preserving the critical development gains achieved in the last decades.

The JRPSC will include both short-term humanitarian and short and medium term resilience interventions needed to mitigate the impact of the Syrian crisis on Syrian refugees and Jordanian population, including host communities and institutions, chiefly through the provision of humanitarian aid and the strengthening of basic services and Government financing. It will help to ensure that emergency, short, medium and longer-term interventions by Government, the UN, NGOs and private sector are integrated, sequenced and joined up.

Finally, the researcher recommends conducting wider studies on the Syrian refugee crisis in Jordan and its impacts on the Jordanian society.

The education sector has been affected significantly by the influx of Syrian refugees. School classrooms are becoming overcrowded, which was already a problem before, with many schools converting to two-shift timings in which Jordanians are taught in the mornings and Syrians in the afternoons resulting in teachers working overtime that they are not compensated for schools are becoming too old and need maintenance or expansion due to population increase. Vulnerability to crowding in classes was found to be more severe in seven districts in governorates with high concentrations of Syrian refugees Thus, education is a number one government service priority.

The rise in the population has affected public services for all. The quality and availability of healthcare have declined as overburdened facilities have struggled to cope with the significant increase in numbers of students and patients. People wait a very long time before receiving medical attention.

Jordanian residents in urban areas have gained from the presence of refugees. Increased housing demand has allowed property owners to set higher rents. The lower-income Jordanian families are being displaced by higher rents.

As for water, the local water shortages have increased as approximately the majority of the Syrian refugees are not living in refugee camps, but in cities and towns. Those hosting communities are severely hit by refugees in the water supply and the portion of water has declined to the Jordanians. The intensive competitions and demands of water force these communities to buy water with high prices to meet their daily needs.

As for the security impact, the Jordanian government fears of the unknown Syrian refugees who might come from radicalization and terrorism. It is noted that some instances in which a number of refugees had participated in violent actions in Jordan and have factional relations in a number of radical and terroristic organizations. They represent a threat to the Jordanian society and to authorities. Jordan recognizes the risk that some

Conclusion:

The Syrian refugee influx into Jordan caused negative impacts as it raised the population by at least 8 percent. The consequences touched almost all aspects of life in Jordan especially the economy, education, healthcare, shelter, water, and security. The highly visible presence of many thousands of refugees living in their midst in urban areas had raised fears over competition for resources and opportunities for the Jordanian people. The Syrian refugee crisis affected the public financial performance. The crisis has placed a significant burden on budgets and is overstretching services across all affected sectors.

Most vulnerable people in Jordan are affected by the presence of Syrian refugees. Wages, prices and housed rent which were already very low became unacceptable to the Jordanians. The Jordanian government concerned about the potentially serious economic effects of the large influx of Syrian refugees to Jordan, including negative effects on the labor market as it caused strong concerns about the effects on available job opportunities, wage levels, working conditions, access to work, etc.

The Jordanian economy sector had been affected by Syrian refugee crisis, especially the most vulnerable Jordanian. The hosting communities have partly benefited from the presence of refugees by providing cheap skillful labor. The business owners have benefited from the increase in consumer demand and the widespread availability of informal Syrian labor. The incomes are threatened by the downward push on informal-sector wages, which were already very low. The Jordanian government gave 200 thousand work permits to the Syrian refugees in the fields of constructions and agriculture, vocational occupations and services, while they are not allowed to work in 19 careers such as administrative positions. Syrians are competing with Jordanians for work opportunities, especially in lower paid jobs, where they seem to possess better experience. At the same time, investment for the Syrian business owners is allowed, but it goes through some legal regulations.

Jordanian communities and the Syrian refugees (MOP, 2015). The budget confirms that Jordan is increasingly dependent on public debt and foreign aid to prop up continued spending. The continuous increasing expenses caused by Syrian refugees' aid had made deficit in the Jordanian budget.

Since the beginning of the crisis in 2011, UN humanitarian appeals were launched to ensure that Syrian refugees receive international assistance and are supported with essential protection services. Jordan cooperates with 71 NGO that works in different humanitarian fields in which they either provide direct fund or implement a various project for the Syrian refugees and the vulnerable affected Jordanian communities (UNHCR, 2017). As of 2015, Jordan has taken the lead in the set-up of the response plan to the impact of the Syria crisis in the country by integrating humanitarian and development responses and resources to address the needs of both Syrian refugees and host communities.

The integration of humanitarian and development aid represents the first time that United Nations development and humanitarian actors have worked so closely together in crisis response (UN, S. Rights, H., & Commission, 2017). The integration of humanitarian and development aid is a suitable response to the difficulties of the Syrian crisis and to the vulnerable affected Jordanian communities. As affected hosting communities come under increased pressure, it is essential that both refugee and Jordanian communities receive support.

Although the international community has indeed helped Jordan, it has however fallen short of the needs and requirements defined in the (JRP2016-18) and all its predecessor plans. This is emblematic of the failure of the orthodox model according to which host countries provide protection space for refugees while the costs are borne by the international community. Yet the international community has no legal obligation to offer financial support (WANA, (2015).

Jordan's move to the threats is building the comprehensive strategy to combat security threats depends on five elements which applied fully as well as on the Syrian refugees:

1. Legal modifications in the Anti-Terrorism Law: the parliament of Jordan ratified the legal modifications in the Anti-Terrorism Law in 2014. The government and the security agencies were given wide authorities. New concepts of terrorism issue were added or modified.
2. High ministerial committee for facing terrorism: this committee was formed recently as a result of the increasing Salafist movements in cities and villages of Jordan. The goal of the committee is to face the hardliners politically, socially intellectually and with security means also, if necessary. The representatives of the committee are found all over the Jordanian establishments to observe the extremists closely.
3. The deployment of Jordanian troops across the border with Iraq and Syria. The deployment came after the controlling of ISIS the lands on shared borders of Syria and Iraq with Jordan. During 2016, Jordan kept on strengthening its long border with Iraq and Syria to reduce its proximity danger, specifically, to stop access by terrorists and to control the large influx of refugees.
4. The Jordanian government launched campaigns to promote tolerance thoughts of Islam instead of extremist thoughts. Promoting to follow the peaceful ways of progressive debate and expressing thoughts. The campaigns are fulfilled by the official social society establishments, media, schools, universities and social media space (Altarawneh, 2016).

Second: International Assistance to Jordan:

Jordan is not able to implement the response plan by depending only on its budget. The total needed budget needed fund for the years (2016-2018) is (7,990,882,501) USD to meet the needs of the vulnerable affected

uses of the shelter and the degree to which the shelter/modifications address their needs.

D. Response Plan to Water sector:

The vulnerability of the Jordanian population is relatively high, especially for areas categorized as severely vulnerable even in the areas with low concentrations of Syrian refugees. Jordan is also experiencing a natural population growth (of around 2.2 percent annually), nevertheless, two major factors are expanding the gap between water demand and supply: the number of Syrian nationals present in the country and the need to satisfy the demand for the domestic and economic sectors (JRPSC, 2015).

The increase in demand from the Syrian refugees is further reducing the amount and frequency of water available for Jordanians. There is a specific risk associated with the WASH needs of both Syrian refugees and Jordanians living in host communities in terms of cost and efforts91 and a persistent risk of 'failure to deliver'.

Water scarcity and the state of the water supply and sewage networks in Jordan highlight the magnitude of the investment that Jordan needs as it attempts to meet the additional water and sanitation requirements of the refugees and host communities.

E. Response to Threats in Security sector:

The Jordanian authorities recognized that Jordan is not far away from the dangers that is hidden among some of the Syrian refugees. The increasing sounds of war drums coming from of ISIS toward Jordan stimulated the Kingdom to respond and react in the proper way it sees before it is too late. The Jordanian government adopted a comprehensive security strategy which targets all of the Jordanian society's components including the Syrian refugees. Jordan deployed army troops on the borders with Syria and Iraq with more forces in addition to enforcement of internal policies, laws, regulations, and measures to have more discipline which leads to detaining the terrorist supporters (Schenker, 2014).

sector response is aligned with the Jordan 2025 National Vision and Strategy, and the National Strategy of Health Sector in Jordan 2015 – 2019.

C. Response Plan to Shelter sector:

In host community urban and rural settings the shelter response plan will continue to focus on the availability, affordability, and quality of shelter and on improving the security of tenure (JRPSC, 2015):

1. Upgrading housing in poor conditions and completing unfinished buildings: not only does this provide adequate, secure shelter for Syrian refugees, but also benefits the Jordanian landlords.
2. Provision of conditional cash for rent: inability to pay rent continues to be one of the major issues, which ties into risk of eviction, protection concerns, and negative coping mechanisms.
3. Distribution of home adaptation kits and developing a winterization strategy for shelters that are not insulated or protected against damp and cold.
4. Lease rights and obligations: dissemination of relevant information messaging.
5. Encouraging resilience and innovation by integrating energy saving, (i.e. solar panels, insulation) and water saving (tap fittings, etc.) components into the shelter response.
6. Better gap analysis and referral mechanisms should be put in place to ensure the needs of more vulnerable households are met. There should be a particular focus on formal links with relevant sectors including Protection and WASH working groups, as a shelter is the main entry point to tackle broader general protection issues.
7. Vulnerability needs assessments will be conducted to assess the needs of men, women, boys, and girls using common criteria as also developed in the Vulnerability Assessment Framework. Men and women will also be surveyed to understand further their respective

3. Strengthening the government capacity to plan and manage the education system in light of the extra pressures on the system

The response to education sector will, therefore, work to boost the capacity of the public education system with much needed extra learning spaces. It will include remedial/catch-up classes for those children who have missed out on weeks or months of schooling and access to improved and diversified certified alternative learning opportunities for children and youth. Capacity building of teachers will also ensure that the quality education is not sacrificed. Moreover, to ensure equal access to all school-aged boys and girls for education, child-centered services in both child-friendly spaces and schools will be provided.

B. Response Plan to health Sector:

The health sector in Jordan continues to face increasing needs and vulnerabilities with continued demand for services from refugees, a changing population demographics, changing epidemiology of disease and increasing rates of determinants of poor health. Rising healthcare costs, of both services and supplies, also raise issues of sustainable financing mechanisms for this increased demand. The health sector response strategy will support durable solutions and aims to maintain humanitarian programming and continue to meet the immediate and short-term health needs of individual refugees whilst also undertaking health systems strengthening and promoting resilience (JRPSC, 2015).

The strategy aims to reinforce the centrality of the national health system to the Syria crisis response. The response spans a range of activities from direct interventions that ensure the short-term critical needs of Jordanians and Syrian refugees are met, through support for primary, secondary, and tertiary health services both in camps, rural and urban settings and systematic investments that reinforce the capacity of the national health system. The response also aims to build the resilience of the public health system through investments in information management and logistics systems. The health

2. Foster the resilience of:
   - The service delivery system, at the national and local levels, and mitigate the negative impacts on health, education, water and sanitation, in a cost-effective and sustainable manner.
   - Municipal services and infrastructure in areas critically affected by demographic stress, including solid waste management, housing, and energy sectors, thereby advancing more cost effective and sustainable solutions.
3. Meet the immediate needs of:
   - Syrian refugees on and off camps.
   - Vulnerable Jordanians affected by the Syria crisis.
4. Rapidly expand employment and livelihood opportunities, and strengthen the coping mechanism of the most vulnerable groups in the Jordanian population most affected by the crisis.
5. Address social imbalances and strengthen social cohesion in Jordanian communities.
6. Support the Government budget to cope with the additional financial obligations resulting from the Syria Crisis.

1. The Sectorial Response Plan (education, health, shelter, water and security):

A. Response Plan to education sector:

The education component of the JRP aims to ensure sustained access to quality and inclusive education for Syrian refugees and vulnerable Jordanians through the following main pillars (JRPSC, 2015):

1. Increasing access to inclusive education opportunities;
2. Improving the quality of education delivered to all children affected by the crisis; and

systems' development gains and opportunities by assisting the vulnerable Jordanians affected by the Syria crisis and giving priority for the Jordanian people requirement for development the from the allocated budget for that purpose. It will strive to be aligned with national priorities to ensure continuity, ownership, and sustainability. The plan was done in coordination with the national development plans.

Going back to 2013, the Jordanian government took an active part in looking forward to respond to the effects of the Syrian crisis within a flexible framework by formulating the National Resilience Plan (NRP 2014), which is concentrated mainly on host communities. Then, the Jordan Response Platform for the Syria Crisis (JRPSC) was established in September 2014 to coordinate, guide and oversight to the preparation, implementation, and monitoring of the Jordan response Plans, which was the first ever comprehensive humanitarian and resilience-based response to the Syria crisis in Jordan (JRPSC, 2015).

The JRPSC brings together high-level representatives of the government, the donor community, UN agencies and the INGO community under one planning and coordination framework. Its mission is to ensure an effective, nationally-owned and coordinated response to the multi-faceted challenges faced by the country as a result of the Syria crisis. It is chaired by the Minister of Planning and International Cooperation (MOPIC). To ensure coherence in the work of the JRPSC, the following 12 Task Forces were established in education, energy, food security, health, justice, livelihood, local governance & municipal services, shelter, social protection, transport, wash, and environment.

Within a timeframe of three years from January 2016 to December 2018 (JRP Guiding, 2015) the current response plan 2016/2018 aims to:

1. Rapidly upscale critical capacities of the central, regional and local authorities to plan, program, coordinate and implement the development response, in order to manage and mitigate the impact of the crisis in a timely, efficient and effective manner.

frustrations with governance, unemployment, unequal opportunities and the spread of militant jihad beliefs (Schenker, 2014).

The increasing number of deadly attacks carried out by ISIS members from Jordanian nationality, along with the worrying numbers of Syrian refugees and Jordanians jumping into the laps of the Salafi-jihadi groups existing in Iraq and Syria, have triggered big concern in the kingdom (Harel, 2017).

Terroristic actions have direct and indirect effects on security of Jordan's economy. It is noted that as the government spends much of the security in the country, businesses have become vulnerable to probable terrorist targets, with important implications for the foreign investments or performance of multinational firms. Any probable terrorist incidents if affect sensitive economy elements and business in Jordan, the petrol refinery, for example, would cost great loss and creates chaos among people. Terror incidents also occur in Jordan just like other countries, leading to significant socioeconomic consequences (Aly, A. M. S., 2017).

The Jordanian Strategy to contain the impacts of the Syrian refugee crisis:

The Jordanian Strategy to contain the Syrian Refugee crisis is composed of two main parts. First, the Jordanian Response Plan, which is targeting the Syrian refugees and the vulnerable affected Jordanian communities. Second, the International Assistance to Jordan to implement the response plan needs fund, which depends on the Jordanian budget and the foreign fund assistance.

First: The Jordanian Response Plan JRPSC:

The estimated number of people had fled Syria since 2011is more than 4 million people. With the Syria crisis entering its seventh year in 2017, Jordan is hosting about 1.266 million Syrians, of which 655,833 are registered as refugees (UNHCR, 2017). The government decided to work on providing them their needs, without risking the Jordanian people, institutions and

of tension. The growth in rent caused some social problems for Jordanian communities; reports showed that the overloaded housing costs made young people postpone marriages, as they cannot pay for new housing (Hamai, 2013).

5. Water:

The Syrian refugee presence increased water demand. Jordanian citizens became cautious to save more water fearing that the authorities and will pump unused water resources to Syrian refugees. Therefore, competition over water between Jordanians and Syrians caused a threat to Jordan's water supplies (De Châtel, 2014).

The water crisis in Jordan is a severe problem. It is deepened to worse by the Syrians' presence in addition to the historical regional political factors of competition over water. Jordan needs essential developments in the water sector. The Syrian refugee crisis has led attention to the water crisis in Jordan and caused to put it as one of the highest priorities to provide a solution (Francis, 2015). Still, the refugee problem the possibility to push for the causing circumstances that incentivize the conversion of the Jordanian water sector and redirecting them toward greater awareness and practices to this important issue.

6. Security:

Jordan fears of the terrorists among the Syrian refugee Influx hiding among the refugees. The terrorists flow is a big challenge to the Jordanian security agencies. They have a great opportunity to stay away from the eyes of security agencies. This situation forces Jordan to take some important procedures in order to avoid being hit again (Malkawi, 2015).

Jordanian fighters join the terrorist groups has links with individuals of the Syrian refugees. Since the beginning of the Syrian Crisis in 2011, has been estimated that more than 30,000 foreign fighters had joined the terroristic groups, such as al-Qaeda and ISIS, in Iraq and Syria. It is estimated that three thousand Jordanian fighters joined them. The fighters are bushed by

government hospitals also increased from 300 to 10,330 over that period. As a result of capacity burdens, Jordanians have been increasingly directed to private centers and hospitals to receive care (JRPSC, 2013). Thus, for some citizens, the influx of Syrian refugees has affected the healthcare to be less accessible and more expensive.

Jordan has also witnessed the reemergence of previously eradicated communicable diseases such as tuberculosis, polio, and measles. The provision of vaccinations to Syrians has simultaneously been one of the most important public health missions in Jordan and one of the costliest services provided to Syrian refugees (World Bank, 2015).

Community tensions are rising in response to pressures on the healthcare system. In another REACH survey, 64% of Jordanians and 56% of Syrians reported that access to health care contributed to tensions in their communities (REACH, 2015).

Stress on the healthcare system in Jordan has led to restrictions on services available to Syrian refugees. When the Syrians began arriving in Jordan, the government guaranteed free access to primary and secondary healthcare centers for registered Syrians living in host communities. However, in November 2014, the government repealed free medical services for Syrian refugees, citing an overburdened health sector and budget.

4. Shelter:

The Jordanian housing market had been affected in depth because it is estimated that over 80% of Syrians living outside of refugee camps (MOP, 2014). The Syrian refugee crisis caused Jordan amid a shortage of low-income housing. The growing demand for housing encouraged by Syrians drove up rental prices in the northern Jordanian cities and towns where average rental prices nearly tripled (Mercy Corps, 2013). Stress on the housing sector moved away from both poor Jordanians and Syrians from the housing market.

The Jordanians see the competition to provide shelter is a main cause

refugees, there were advances in the education sector. The situation led to heightened community and government frustration over the new stress on public schools (Achilli, 2015).

The refugees under the age of eighteen form over half of the Syrian refugee population in Jordan. This lead to big demands on educational capability (REACH, 2015). The government has opened 98 additional double-shifted schools to ease burdens on classroom size. Thus, the share of students joining double-shifted schools increased from 7.6% in 2009 to 13.4% in 2014 (Achilli, 2015). This has considerably decreased the Ministry of Education's ambition to reduce the number of double-shifted schools across the country. In the capital Amman and Irbid, nearly half of schools suffer from overloading and have partial capacity to take more students.

Out of 656,400 Syrian refugees in Jordan, some 236,304 are school-aged children (117,306 boys; 118,998 girls). By the end of the 2015/2016 school year, 145,458 Syrian refugee children were enrolled in public schools in camps and host communities, an increase of 16,104 students (12%) compared to the previous academic year (UNESCO, 2017).

The pressure on educational capacity has increased host-community tensions. An assessment by REACH, a joint initiative by two nongovernmental organizations and the United Nations Operational Satellite Applications Program, found 55% of Syrian and Jordanian respondents reported challenges to education as "'very' or 'extremely' urgent (British Embassy, 2014). Furthermore, the survey found 61% of Jordanians reported access to education caused community tensions.

3. Healthcare:

Health care is a must and urgent need for refugees. The refugee influx put the Jordanian health care system under pressure in terms of both finances and service capacity. According to the Ministry of Health, the number of Syrian outpatient visits to primary care centers increased from 68 in January 2012 to 15,975 in March 2013. The number of Syrian refugee admissions to

can't legally work in Jordan, ILO estimated that 160,000 Syrians are working in the informal job sector, mainly in construction, service, and agricultural jobs. According to the survey published by ILO, 96% of Jordanians believed Syrians were taking their jobs. Despite the Syrian presence, it is more likely the regional and international economic crisis, along with Jordan's preexisting structural economic issues, are responsible for the increase in unemployment (Hillesund, 2015)..

Reports propose the suppression of salaries in Jordan's informal economic sector represents the most touchable undesirable effect of the Syrian entry into the Jordanian workforce (Hillesund, 2015). Decreasing pressure on wages in the informal employment market threatens to make the economic situation of Jordanians who rely on them untenable. The 14% of Jordanians living below the poverty line rely on wages from informal employment for half of their earnings (Karasapan, 2015). Thus, suppressing wages not only increases labor exploitation and deteriorates work standards as job competition in the informal sector grows, but also encourages negative coping mechanisms like child labor and intensifies poverty among the most vulnerable Jordanian communities. The World Bank also contends that the downward pressure on wages may be causing a decrease in the Jordanian national labor force participation rate (World Bank, 2014).

The presence of the Syrians on the Jordanian economy, in particular, the informal sectors have increased marginalization in Jordan. Wages went down as the country's most vulnerable inhabitants tolerate the effect of the costs in the form of descending pressure on wages and rising unemployment rate, Jordanian market benefit from increased Syrian demand and a larger workforce. (Francis, 2015).

2. Education:

As public schools became overloaded with Syrian refugees, the Jordanians expressed worries about shortage class times, and double-shifting, overcrowded classrooms. Before to the arrival of the Syrian

Before we embark on discussing the available literature on Syrian refugees in Jordan, it is important to take the previous points into consideration. Not all of them would be necessarily very sufficient and enough in the case of Syrian refugees in Jordan, but at least the studies will help to extract our variables as explained below.

The consequences of the Syrian refugee Crisis on Jordan:

In this study, the researcher will give a brief overview of the main negative impacts of the Syrian refugee crisis on Jordan. The field of focus will be on the economy, education, healthcare, shelter, water, and security threats impacts.

1. Economy:

Jordan as a resource-poor country that depends on external support for economic stability, has a very vulnerable economy to external economic shocks. Just before the arrival of Syrian refugees, Jordan's economy was facing an important period of shrinkage, as the economy suffered from two such shocks. First, waves from the international financial crisis of 2008 shook the foundations of Jordan's economy, leading to a notable reduction in foreign direct investment and private capital flows to Jordan (Ahid & Augustine, 2012). Second, the Arab Spring caused a regional economic decline and weakened several of Jordan's key trading partners. For example, disturbances to the flow of natural gas from Egypt sparked unstable variations in the regional oil supply and prices. Deteriorating global commodity values, limited exports, and reduced transmittals negatively triggered Jordan's economy during this period. (Dooley, 2009). The precipitous drop had negative consequences for unemployment and rising product prices in Jordan.

As for the unemployment, many Jordanians blame the influx of Syrian refugees for increasing the levels of unemployment. The International Labor Organization reported unemployment among Jordanians grew from 14.5% in March 2011 to 22% by 2014 (Hillesund, 2015) Although Syrians

of the provision of social protection to Syrian refugees in Jordan and the challenges they are facing to gain access to the formal labor market and social protection mechanisms.

The Author Curtis R. Ryan in the article Jordanian foreign policy and the Arab Spring (Ryan, 2014) is dealing with the Jordanian foreign policy towards the Arab Spring. He talks about the Jordanian relations with the countries that have popular political movements. The Jordanian dilemma about Syria was certainly rooted deeply in the refugee crisis. But the regime was also worried about potential Islamist ascendancy in Damascus after the war, even suggesting that a Muslim Brotherhood axis, of new Islamist-led regimes, might be emerging in the region. The same regime that had earlier feared a Shia axis, including Lebanon, Syria, Iraq, and Iran was now visualizing a potential Sunni axis, but not one marked by Jordanian-style moderation. The Jordanians also feared rising Islamist militancy in Syria, and the return of Jordanian Salafi jihadists once the war was over.

The report Impact of Syrian refugees on the Jordanian labour market by Erik Stave and Solveig Hillesund (Hillesund, 2015) presents the main findings of a household survey conducted in the Jordanian governorates of Amman, Irbid, and Mafraq between February and March 2014. It aimed at assessing the implications of the large influx of Syrian Refugees onto the labor market in the three geographical areas. The results are based on information gathered on the current labor market situation, as well as some of the changes that have occurred since the beginning of the Syrian Refugee influx into Jordan in March 2011.

The report reached to conclusions; there is a loss of opportunity for increased employment of Jordanians in newly emerged low skilled jobs; increased unemployment and competition for existing jobs; future threats of crowding out in the labor market; an overall deterioration in working conditions leading to increased decent work deficits in Jordan.

The study concludes that mainly three factors have kept Jordan stable: the majority of the Jordanian people's wish for stability, or rather their fear of ending up in the same situation as their neighbors; the political and economic support from foreign actors and patrons; and finally, Jordan's willingness and capability to control the borders and provide security. This study shows that all three factors are intertwined as stability is being secured through monetary and military support, which helps Jordan pay the military and intelligence expenses needed to prevent spillover from Syria. This support also pays for the political support from the citizens through subsidies and public sector employment in an effort to shield the citizens from the de facto deteriorating economic situation. This fragile stability has been the situation in Jordan the past three years, 2011-2014, but there are no guarantees that this will continue.

The book Protecting Syrian Refugees: Laws, Policies, and Global Responsibility, by the Share of Elena Noureddine and others (Noureddine et al., 2015) came out the contribution of 43 institutions' staffs and officials of the following individuals, organizations and government ministries. It shows that the Syrian Civil war has caused approximately 2.7 million Syrians to leave their country since 2011, and double that many are expected to have fled Syria by the end of 2014. The Syrian refugee crisis has brought tremendous challenges to the region. Jordan is the fourth most water-stressed country in the world, with insufficient potable water for its own people. The authors are talking about the impact of Syrian refugees on the water resources in Jordan. Also, the book includes Lebanon and Egypt who have extremely volatile political environments and unstable governments.

Maha Kattaa analyzes in her paper Social protection and employment for Syrian refugees in Jordan (Kattaa, 2013) the legal framework of social protection and employment for refugees in general with a focus on Syrian refugees in Jordan and levels of implementation, as well as proposing policy directions on the national and regional levels. This paper focuses on the country's historical and legal contexts and then provides an overview

has placed a significant burden on budgets and is overstretching services across all affected sectors.

While some sectors may have benefited from the population increase, the overall impact of the crisis on the economy has been detrimental. Although the influx of some 630,000 Syrian refugees — in addition to other 750,000 Syrians who were in Jordan before the crisis — is an important component of this impact, it represents only part of the picture. Another primary destabilizing economic factor has been the regional trade distortions caused by the crisis, which is directly linked to increasing levels of national debt and a worsening trade deficit.

The Jordanian government built up response strategies and plans to face the impacts made by the refugees. The main partners are the United Nations special agency The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and other international organizations. Jordan has proved the most highly sophisticated regional reaction to the Syrian refugee crisis of all the major neighboring host countries. Led by the Ministry of Planning and International Cooperation, Jordan demonstrated its willingness and readiness to use the Syrian population as a lever to garner international development aid through the Jordan Response Plan for the Syria Crisis (JRPSC). The plan is described as "the first nationally-led response of its kind, joining refugee and development responses in one complete national plan that targeting the Syrian refugees and the affected Jordanian, as well. (JRPSC, 2013).

Review of Literature:

Elisabeth Ådnegard in her Master thesis titled Jordan: Surprisingly stable (Ådnegard, 2014) presents an analysis of the stability in Jordan and its main objective is to explain this stability despite the massive influx of Syrian refugees. The researcher found that over the years, research has demonstrated that conflict spreads to the host country as a consequence of the massive influx of refugees.

Historical Background:

By the end 2011 of the Syrian crisis, the Syrian refugees started to arrive in Jordan, the country was already been full of Iraqi refugees and worry of accepting more. The previous experiences with Palestinian and Iraqi refugees raised concerns over the existence of refugee populations and the negative implications of hosting more refugees in the middle of regional economic, political, and security challenges such as terrorism expansion form terroristic organizations through the Syrian refugees. These experiences reflected in the development of the country's policy towards the Syrian refugees.

The northern parts of Jordan hosted the first refugee wave fleeing of violence to control the political demonstrations in Syria. About 2,000 Syrians arrived in Jordan by the end of 2011, which was a small number to be dealt with by the Jordanian government and had no severe impact on the hosting communities. Many of them believed they would soon go back to their homeland (UNCHR Report, 2012). However, the following years witnessed greater floods of refugees into the Kingdom.

The UNHCR and the Jordanian government hastily opened Zaatari refugee camp over the course of two hot weeks in July 2012 because it became very clear that the influx would accelerate. The initial several hundred residents multiplied to 15,000 by August 2012 (Remnick, 2013). Now in the seventh year of the Syrian civil war, Zaatari refugee camp had grown into one of the most crowded concentrated population centers in the region, the fourth-largest "city" in Jordan, and the second-largest refugee camp in the world (Weston, 2015).

The impact of the Syria crisis in Jordan is multifaceted, spanning almost all sectors of the economy and affecting – with varying degrees of intensity – all geographic areas. On the macroeconomic side, the crisis continues to aggravate economic difficulties and exacerbate existing vulnerabilities, thereby casting a shadow over public finance performance. The crisis

Research Objectives:

1. To elucidate the consequences of the influx of Syrian refugees into Jordan.
2. To clarify the Jordanian strategy to contain theses consequences on Jordan for the benefit of the Syrian refugees and the affected Jordanian hosting communities.

Research Questions:

The questions of the study are:

1. What are the consequences of the influx of Syrian refugees into Jordan?
2. What are the response plans in the Jordanian strategy to contain the negative impacts of Syrian refugee crisis for the Syrian refugees and in the affected Jordanian hosting communities?

Methodology:

In order to answer the research questions, an objective, analytical, and descriptive route will be adopted. The researcher will carry out through a literature review. An overall view of the Jordanian policy in dealing with the Syrian refugees would help to understand form the Jordanian strategy to contain the impacts of the Syrian refugee crisis.

The nature and scope of this research are qualitative, dealing mostly with accounts and appraisals of chronological historical events, incorporating original analysis, before offering conclusions. Analyzing the variables that caused the -supposed turn- in the Jordanian strategy vis-à-vis the Syrian refugees and the affected Jordanian hosting communities. The methodology is to ascertain what actual negative consequences that led to formulate the Jordanian strategy to contain the impacts of the Syrian crisis by depending on the governmental and international organizations official reports regarding the Syrian existence in Jordan and their impacts on the Jordanian people life.

Statement of the Problem:

The study of the Jordanian strategy to contain the impacts of the Syrian refugees is an attempt to understand how the Jordanian strategy is dealing with the Syrian refugees in vulnerable hosting communities in Jordan. This attempt cannot be accomplished without exploring the varying effects that are ruling the Jordanian policy and plans. There are major factors playing major roles in the decision making of Jordanian strategy to contain the impacts of the Syrian refugees:

1. The Syrian refugee consequences: Jordan has received over 600 thousand refugees seeking asylum pushed by the violence in Syria. Jordan is a country with a shortage of resources. The refugee crisis had created bad impacts on the Jordanian economy, social and security dimensions. At the same time, empowering the Jordanian market with skillful and cheap labor power is one of the good impacts of the Syrian refugee presence in Jordan. Jordan, having short economic resources, is trying to host the refugees and simultaneously assist the affected Jordanian people. Five camps for refugees were opened with the help of the United Nations: Za'atari, Azraq, Marjeeb Al Fhood, Rukban and Hadallat refugee camps, while other Syrians also spread in various urban areas in Jordan.
2. The consequences of the Syrian refugee crisis are faced by strategy built by the Jordanian government. The main elements of the strategy are premised upon several factors such as the humanitarian basic aid, the political stance, the positive and negative consequences, and the International fund helping Jordan to face the problem. In addition to that, the Jordanian government took actions to face the crisis by building The Jordanian Response through (JRPSC), in order to be in harmony with the efforts done by the International Community.

Introduction:

Jordan is one of the main countries that had been affected directly by the consequences of the Syrian Crisis which started in 2011 till now in 2017. In the past, Jordan was sharply hit by the Palestinian (1947, 1967) and the Iraqi (2003) crises. In reaction, the Jordanian foreign policies and strategies were guided by the high interests of the Jordanian state. The formal positions reflected the Jordanian attitudes and policies towards each issue locally, regionally and internationally.

Jordan started to receive Syrian refugees by the beginning of the Syrian crisis. The number reached over 600 thousand refugees seeking asylum (Abisaab et al., 2014). The major impacts for Jordan will be discussed fully in the study only on the economy, education, healthcare, shelter, water, and security. The security fears that occurred with the rise of terrorism as a consequence of the Syrian crisis will be put into the debate, too.

Jordan's stance on Syria's predicament ultimately bases itself on political, security, social and economic considerations. Jordan has attempted to balance regional and international influences so as to distance itself from any direct involvement in Syria, in favor of any side; thus, the only Jordanian positions that were explicitly critical of the regime came under the cover of the Arab League resolutions (Satik, 2014).

The need for improving the Jordanian strategy in order to contain the Syrian refugee crisis remains open, regardless of whether the Syrian regime falls or not. However, the deepening of the crisis, the continuation of the conflict, and Jordan's geographic location make it harder for the Kingdom to deal with the Syrian refugee crisis, which is one of the main components of the Syrian question in the future. Nevertheless, since Jordan had previously experienced the waves of refugees, it has become easier for the Jordanian government to deal with the current crises.

الاستراتيجية الأردنية لاحتواء آثار أزمة اللاجئين السوريين

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الاستراتيجية الأردنية لاحتواء آثار أزمة اللاجئين السوريين على الأردن، بدأت هذه الدراسة بمراجعة سريعة لتاريخ اللجوء السوري إلى الأردن منذ العام 2011 وحتى 2017، ثم تليت باستعراض لدراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة، لقد ركز الباحث في دراسة على جوانب محددة من اثار اللاجئين السوريين على الأردن وهي الاقتصاد والتعليم والصحة والإسكان والماء والأخطار الأمنية.

لقد تناولت الدراسة أهم عناصر الاستراتيجية الاردنية لاحتواء الآثار السلبية لأزمة اللجوء السوري في الأردن، لقد وجدت الدراسة بأنه وعلى الرغم من قيام الأردن بإنشاء خطط الاستجابة الأردنية للأزمة السورية والتي تم تدعيمها باثني عشر فريقا يعملون من خلال مؤسسات حكومية وبمساعدة المنظمات الدولية المختصة، إلا أن الاردن لا يزال يرزح تحت الأعباء المتزايدة للأزمة السورية وخصوصا المناطق الحضرية التي يسكنها اللاجئون، كما اتبعت الحكومة الاردنية استراتيجية بالاعتماد على الدعم الانساني من خلال خطة الاستجابة الاردنية لأزمة اللاجئين السوريين والمجتمعات الاردنية المتضررة والتي تتناغم مع المجتمع الدولي.

كلمات مفتاحية: الاستراتيجية الاردنية، آثار، لاجئين سوريين، استجابة.

Abstract:

The purpose of this study is to clarify the Jordanian strategy to contain the impacts of the Syrian refugee crisis on Jordan. The study starts with a review of the historical background of the influx of Syrian refugees to Jordan since 2011 till 2017, then followed by a literature review of some studies that have dealt with Syrian refugees' crisis. The study discussed the impacts of the influx of Syrian refugees on Jordan's economy, education, healthcare, shelter and water and security threats. The researcher addresses the main elements of the Jordanian strategies aiming at containing the negative impacts of the Syrian refugees. This study argued that despite that the Jordanian government had built up the Jordan Response Plans for the Syria refugees' crisis and the vulnerable affected hosting communities (JRPSC) empowered by 12 teams to work through special governmental institution and supported by international community organization to implement it, still the Syrian refugees are forming growing burdens on Jordan especially the vulnerable hosting communities. The Jordan government followed the strategies depending on the Jordanian humanitarian response through JRPSC and in synchrony with the international community.

Key words: Jordanian strategy; impacts; Syrian refugees; response;

The Jordanian Strategy to Contain the Impacts of the Syrian Refugee Crisis

SUPERVISOR: DR. SHAHID TASLEEM

MOHAMMED B. E. SAAIDA

MMAJ ACADEMY OF INTERNATIONAL STUDIES

JAMIA MILLIA ISLAMIA, NEW DELHI, 110025

Articles

Body Composition and Resting Metabolic Rate among Military, Police and Security Sciences Students in Al – Istiqlal University/ Dr. Munther Nasrallah	1
Legal Regulation of the Environment in Palestinian Legislation. Comparative study (Jordan and Egypt)/ Dr. Basil Mansour, Mr. Murad Al-Madani	25
The Effect of Teaching Geometry Unit Using Mathematics Laboratory on Achievement and Motivation Towards Mathematics Learning Among Sixth Graders in Schools of Tulkarem District/ Dr. Soheil Hussein Salha, Dr. Amani Adnan Suliman	49
Strategic Leadership Skills and their Relationship to the Level of Institutional Performance: An Applied Study on the Municipalities of North Gaza Governorate/ Dr. Mohammad Mansour Al-Zanoun	75
Values System in the Palestinian Society Between the Elderly and Young People: A comparative Study/ Dr. Fayez Khader Bashir	119
The Effect of Using Two proposed Strategies Based on Constructivism And Structuralism Theory on the Development Of Grammatical Achievement In Arabic Language syllabus (Our Beautiful Language) for The Seventh Grade Students in Jenin/ Dr. Nidal Gawadrah	151
Approach of Sunnah for Drawing Correct Conclusions from the Holy Qur'an/ Dr. Mohammad Motlaq Mohammad Assaf	189
Obstacles of Applying Active Learning Strategies in Teaching Science from the Perspectives of the Basic Stage Teachers in Nablus Governorate/ Dr. Mahmoud Ramadan, Mrs. Nufuz Mafarijih	215
The Jordanian Strategy to Contain the Impacts of the Syrian Refugee Crisis/ Mr. Mohammed B. E. Saaida	5

Consultancy Board of Al-Istiqlal University Research Journal:

Professor Ahmad Najm Al-Deen
Rector of Al Hassan 1st Morocco

Professor Abed Al-Rahmman Al Sha'er
Deputy President of Naif University for Security Sciences – Saudi Arabia Kingdom

Professor Anmar Ameen Al Bardary
Mosul University – Iraq

Professor Abra'eem Samiah
L arbi Ben M'hidi University – Algeria

Professor Adnan Shiqeer
Bethlehem University- palestine

Professor Mohammed M. Al Subu'
An-Najah National University-palestine

Professor Zafer Al-Sarayrah,
Mutah University-Jordan

Professor Abderrahman Azzi,
Sharjah University- United Arab Emirat

The Editorial Board of the Journal:

Editorial Board	Editor in Chief
Prof. Nizam Abbasi	Prof. Hamdan Taha
Prof. Iman Al-Sakka	Vice President for Academic Affairs
Major General Dr. Mohammad Al-Masri	Alistiqlal University, Jericho, Palestine
Major General Dr. Mohammed Al-Jabriini	B. O. :10
Dr. Mohammad Halaseh	Phone: +970-2-2322194
Dr. Hussam Qaddoumi	Fax: +970-2-2322197
Dr. Husain Abed Al-Qader	Email: FGS_IUJ@pass.ps
Dr. Kifah Manasra	

Design & Production::
Maher Sabri Dwekat

Design Cover:
Odai Abu Baker

English Language Checker:
Prof. Hanna tushyeh

Editing and Proofreading:
Dr. Muaath shtayyeh

Coordinator:
Mohammad Bani-odeh

All Rights Preserved for the publisher.

ISSN: 2518-5756

جامعة الاستقلال
AL-ISTIQLAL UNIVERSITY

Al – Istiqlal University Research Journal

(Research and security studies)

Refereed Scientific Journal

Publisher:
College of Graduate Studies and Scientific Research
Al-Istiqlal University
Jericho - Palestine

Dec. 2019 Volume 4 (2)