الصعوبات القرائية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس وسبل علاجها

د. داود درويش حلس

أستاذ مشارك مناهج وطرق التدريس

كلية التربية

الجامعة الإسلامية – غزة

أ. خالد محمد المزين

معلم في وزارة التربية والتعليم العالي

محاضر غير متفرغ

الجامعة الإسلامية – غزة

الصعوبات القرائية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس وسبل علاجها

د. داود درويش حلس أ. خالد محمد المزين

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس في مدارس محافظة خان يونس للعام الدراسي 2012/2011، وقد بلغت عينة الدراسة (80) تلميذاً وتلميذة من مدرستين أساسيتين تم اختيارهم من ذوي المستوى الأقل من المتوسط. وقد أعد الباحثان أداتين للدراسة إحداهما اختبار للقراءة الصامتة والأخرى بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية، وأظهرت نتائج اختبار القراءة الصامتة اعتماد التلامذة على التخمين في قراءتهم، أما بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية فقد تمثلت الصعوبة في:

- البطء في التعرف على الكلمات حيث كان التلامذة يقرأون حرفاً حرفاً وكلمة كلمة.
- الخطأ في قراءة الكلمات وقد تمثل في: (الإضافة، الإبدال، والحذف) مما يدلل على عدم التمكن من الدقة في القراءة وهو مطلب أساس للأداء القرائي.

كما أكدت الدراسة أن صعوبات القراءة عند الذكور أعلى منها عند الإناث.

من أهم توصيات الدراسة:

- التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية، مما يقلل من صعوبات القراءة وانعكاساتها على نفسية الطفل.

Abstract

The objective of the study was to diagnose difficulties of reading in the pupils of the 4^{th} elementary stage in khanyounis governorate in $2011-2012$ school year. The sample included 80 male and female pupils from two elementary schools which were selected from the low achievers.

The researcher prepared two examining methods one for the silent reading and the other for the audible reading. The result of the silent reading was that the pupils depend on guessing in their reading, but the problems of the audible reading was the delay in recognizing words. Pupils were reading letter by letter and word by word.

Mistakes in reading words were (adding, substituting, and omitting) which indicates the lack of accuracy in reading which is essential for the reading performance. The study also shows that the difficulties of reading in male pupils exceeds that of the female.

Recommendation of the study: the early diagnosing difficulties of reading and early interference in remedy plans will lessen difficulties of reading with its psychological impact on the pupil.

مقدمة الدراسة:

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة والثقافة، والحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية. فهي وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها، وهي حجر زاوية نجاح الطفل في المدرسة، ونجاحه طيلة حياته، وبدون القدرة على القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة تضيع حتما فرصة الإنجاز الشخصي والنجاح في العمل. ويمكن القول: "بأنه لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال وفي مقدمتها القراءة". وقد حظي تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير يتزايد على مر السنين فقد كشفت البحوث والدراسات أن عائد الاستثمار أعلى ما يكون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي عند تعلم الأطفال القراءة. (Psacharopoulos, G1981 p321-341)، وقد حذرت لجنة تجويد التعليم في أمريكا من خطر أوجه القصور في التعليم الثانوي بأمريكا، وتمهيد السنوات الأُولى من التعليم وما يليها من المراحل التعليمية، مما يؤكد أنه بدون القدرة على القراءة فإن التفوق في المدرسة الثانوية وما يليها لا يمكن تحقيقه. (Chall, J.s. 1983). والقراءة ليست مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات نذكر منها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة)، وذلك بحسب موقعها من الجملة، وتغير نبرة الصوت بحسب المعنى، كالاستفهام والتعجب، والسرعة القرائية، وهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها، وذلك بتقنين السرعة، بحيث تكون وسطاً بين البطء المعيب والإسراع المخل، ولا يأت هذا إلا بكثرة تدريب الأطفال على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب. (البخة، 2000: 285).

وتعد القراءة فن لغوي يرتبط بالجانب الشفوي للغة، عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث أنه ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان، أو بالعين فقط (بطرس، 2009: 273).

وإن دراسة واعية لواقع التلامذة في القراءة تثبت أن هناك ضعفاً في القراءة، وإن اختلفت صوره وأسبابه ونسبته من تلميذ لآخر. وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أي معلم يعمل في حقل التربية والتعليم، فالضعف القرائي من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريسهم للتلامذة، ولكي يقوم المعلمون بالدور الفاعل في إكساب التلامذة مهارة القراءة، كان لزاماً معرفة الأسباب التي تؤدي إلى انتشار هذه الظاهرة وتشخيصها والحد منها. ويرى الباحثان أن الصعوبات القرائية تعد من أشد المشكلات التربوية خطورة، لأن خطرها يتجاوز مقررات اللغة العربية إلى المواد الدراسية الأخرى، ويؤثر ذلك كله في تحصيل الطفل، وقد يتسبب في تسربه من المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تمثل القراءة أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة. وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدراسة وتحصيل المعرفة، وشغل أوقات الفراغ. وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار؛ لأن القراءة مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة؛ بل إن مستقبل نجاحهم التعليمي برمته يعتمد على القراءة، وانطلاقا من هذه الأهمية، ومن خلال خبرة الباحثين في هذا المجال كمعلمين للغة العربية، وكمشرفين تربويين، ومحاضرين بقسم المناهج وطرائق التدريس، ونتيجة للاحتكاك المباشر مع تلامذة المرحلة الأساسية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية أثناء التربية العملية الميدانية للطلبة المعلمين، وبعد مقابلة عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين أبدوا تضجرهم من المستوى القرائي لدى نسبة كبيرة من تلامذة المرحلة الأساسية.

جاءت فكرة هذه الدراسة لتؤكد ضرورة البحث في مشكلات القراءة وصعوباتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساس، وسبب اختيار هذا الصف لأن الصف الرابع الأساس يعد مرحلة انتقالية بين مرحلتي (التهيئة والتمكين)، ولأن الضعف القرائي في هذا الصف يظهر واضحا للسامع لقراءتهم بحيث لا يتوقع من تلامذة الصفوف الثلاثة الأُول إجادة تامة للقراءة، وإذا تخطى التلميذ هذه الصفوف دون أساس قوي في مهارات القراءة فمن الممكن استمرار الضعف القرائي معهم في بقية الصفوف فتتعقد مشكلة الضعف القرائي لديهم وبالتالي يصعب العلاج.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟

ب. ما صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟

ت. هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس؟

ث. هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس؟

ج. ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس.
- حصر صعوبات القراءة ووصفها وتصنيفها.
- تقديم النتائج العلمية التي تسهم بها هذه الدراسة في تطوير تعليم القراءة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقدم نتائج هذه الدراسة مادة علمية تساعد في تحديد صعوبات تعليم القراءة في مراحل مبكرة من مراحل التعليم العام مما يؤدي إلى تلافي الهدر التعليمي المتمثل في الرسوب أو التسرب.
- تفيد مخططي المناهج في بناء منهاج قرائي يسهم في تحسين تعليم القراءة.
- تفيد مصممي الوسائل التعليمية في توفير المواد والوسائل التي تساعد في تذليل صعوبات تعليم القراءة.
- تساعد نتائج هذه الدراسة في رسم أسس اختبارات القراءة.
- تساعد نتائج هذه الدراسة مشرفي اللغة العربية لتصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- التعرف على أنواع صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خان يونس.
- المدارس الأساسية الدنيا للبنين والبنات في محافظة خان يونس.
- العام الدراسي (1432هـ – 2011م) الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات القراءة:

قصور في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم به التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ويكون هذا القصور مستمراً ويعني أن قدرة التلميذ على القراءة لا تتناسب مع قدرات التلميذ العقلية ولا مستواه الدراسي.

القراءة:

عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحا (إذا كانت القراءة جهرية)، وفهمها وهو الاستجابة لما هو مكتوب، والنطق به وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة وهذه المعاني تكون غالبا في ذهن القارئ، وليست في ذات الرموز المطبوعة، وهذا هو سر اختلاف معاني الكلمات من مجتمع لآخر.

الصف الرابع الأساس:

أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا التي تبدأ من الصف الأول الأساس حتى الرابع الأساس وتتراوح أعمار التلامذة في هذا الصف بين (9–10) سنوات. (وزارة التربية والتعليم: فلسطين، 1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد مشكلة صعوبات القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا من أهم وأخطر المشاكل التي تواجه التعليم في المجتمعات العربية، نظراً لضخامة حجم هذه المشكلة وما تتركه من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع. فكثير من التلامذة في المرحلة الأساسية الدنيا لا يجيدون القراءة، فلا تراعى الأحرف اللغوية، ولا العلامات الشمسية والقمرية، ولا الحركات التشكيلية التي كثيراً ما تؤثر في المعنى، ولا يميز التلميذ بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفا بحروف أخرى، ويكون نموه القرائي غير سوي، لهذا يكون لدى التلميذ مشكلات واضحة في القراءة فتشكل صعوبة ومشكلة تعليمية، والطفل الذي يوجد لديه صعوبات قرائية يكون تأخره ملحوظاً بدرجة تعوقه في المدرسة، ويستمر هذا التأخر بعض الوقت، ويمثل هذا التأخر درجة الخطورة إذا كان المستوى القرائي للتلميذ

يقل بسنة واحدة على الأقل عن مستوى زملائه، وأن مستوى ذكائه لا يقل عن المتوسط، وتتوفر لديه ظروف تعليمية مناسبة. (Hallahan et. 1985:p201).

ولصعوبات القراءة آثار سيئة فهي تؤدي إلى التأخر الدراسي بشكل عام، وتسبب عجزاً للتلميذ يعوقه عن التعبير عن نفسه لضعف حصيلته اللغوية، كما أنه لا يحسن الاستجابة لتوجيه معلميه لخطأ في فهم هذه التوجيهات مما يجعله يشعر بالتأخر والنقص وبالتالي يخلق له عقداً نفسية مستديمة نحو القراءة فينفر منها ويتسرب في سن مبكرة، إلا أن إتاحة فترة الإعداد للقراءة على يد معلم أعد إعداداً مهنياً ومسلكياً جيداً يمكن أن يجنبه هذا الشعور بالنقص (الملا، 1987:128) ولا شك أن إخفاق التلميذ في تعلم القراءة يعزى إلى أسباب عديدة ونادراً ما يجد المعلم أن الصعوبة التي يعاني منها الطفل في القراءة ناشئ عن عامل واحد؛ بل قد يتسبب في هذه الصعوبة عوامل عدة تتضافر معاً لتمثل حاجزا يحول بين التلميذ وتقدمه في تعلم القراءة، وحيث إن القراءة نشاط معقد يواجه عدد من الصعوبات التي تؤثر سلباً على تنمية المهارات القرائية الأساسية وهذه الصعوبات قد تنشأ نتيجة لمجموعة من العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على تأخر التقدم في مهارة القراءة. (بوند، 123:1986) ولعل تعدد الأبحاث والدراسات العلمية لصعوبات القراءة لدى التلامذة بعامة، ومعرفة أسبابها أدى إلى نتائج متعددة، فمن العلماء من أعاد التأخر القرائي إلى أسباب عضوية، ومنهم من أعادها إلى أسباب وراثية وتربوية، فقد أعد (Ruther ford and weintraub) أن أسباب صعوبات القراءة عضوية بصرية. وأرجع (Durell and Murphy) صعوبات القراءة إلى أسباب عضوية سمعية أما بوند ولايل (Bond, lyel) فأعدوا عيوب النطق العامل الرئيس في صعوبات القراءة عند التلامذة (علي، 7:1993) وذكر جنسون ومايكل (mychellust & jhonson) أن المشكلات الانفعالية والتدريس الضعيف والمشكلات العصبية، ونقص الحواس هي أسباب لفشل بعض التلامذة في تعلم القراءة، ولقد اختلفت الآراء حول تحديد السبب والمؤثر (هارجروف 266:1988).

وفيما يلي عرض لهذه الأسباب:

إن الظروف التعليمية لهي من أبرز الأسباب التي قد ينشأ عنها صعوبات القراءة لدى تلامذة المرحلة الأساسية لذا فإن تحديد الأسباب المؤثرة في عملية تعليم القراءة والصعوبات التي يواجهها التلامذة في هذا المجال، وضرورة إيجاد الوسائل المعنية لتدريس القراءة بما يتلاءم والحاجات الفردية للتلامذة حيث إن التشخيص الدقيق لحالات العجز يكشف عن نواحي القصور في عمليات التعليم أو في البرامج التعليمية نفسها (بوند، 179:1986) ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

- **الأسباب التعليمية ومنها:**

1. **أسباب ترجع إلى التلميذ:** لأن الأطفال يختلفون في استعدادهم العقلي فقد يزيد أو ينقص وفقاً للنمو العام الذي يسير عليه نموهم العقلي، والقدرة القرائية تعتمد على الاستعداد العقلي للطفل ويختلف الخبراء في أهميتها في مقابل الحاجات الأساسية لنمو الطفل في حين يرى البعض الأخر أن اهتمام المدرسة لا بد أن ينصب على تنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن. أما الذين يعارضون تدريس الأطفال في الصفوف الأولية يرون أن ذلك يؤدي إلى الضغط، وقد يؤدي إلى عدم توافق الشخصية مما له أثر على الميل نحو القراءة في المستقبل. كما أن كثيراً من الدراسات قد اتفقت على وجود علاقة إيجابية بين درجات الذكاء ودرجات اختبار القراءة ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة كما يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح. (الملا، 146:1987).
2. **أسباب ترجع إلى المعلم:** المعلم إذا لم يعد إعدادا مهنيا ومسلكياً جيداً قد يكون له دور بارز في إخفاق التلميذ في القراءة مما يؤدي إلى التأخر القرائي، وكثيرا ما يتعثر التلامذة في القراءة عندما يخفق المعلم في توفير ما يلي:
   - تكييف طرائق التدريس لقدرات التلامذة، مع توفير القدر الكافي من المراجعة، وإعادة التدريس عندما لا ينجح التلميذ في تعلم المهارة الجديدة.
   - الانضباط الصفي بما يسمح للتلامذة من التركيز على الأمور التعليمية.
   - جعل مادة القراءة شائقة وجذابة.
   - استخدام أساليب العقاب التي تؤدي بالتلامذة إلى كراهية المعلم والمدرسة وإبدالها بأساليب التعزير التي تحبب التلميذ في المعلم والمدرسة.
3. **أسباب ترجع إلى الأنظمة المدرسة:** القصور في توفير الجو المناسب للقراءة في حجرات الدراسة قد يؤدي إلى صعوبات القراءة، والكتب المدرسية إن لم تحقق الهدف المنشود منها كأن تكون فوق مستوى التلامذة من حيث الأسلوب، والأفكار، والمصطلحات، أو تفتقر إلى الإخراج الفني الجذاب من حيث الشكل، واللون، والصور، أو طريقة الطباعة غير الواضحة إضافة إلى طول المقرر فالمعلم مطالب بإنهاء هذا المقرر في وقت محدد مما لا يسمح بوقت كاف لمراعاة التلامذة المتأخرين قرائياً والعمل على تصميم برامج علاجية ملائمة لقدراتهم أو استخدام أساليب حديثة في التدريس (الملا، 161:1987) ويذكر مرسي (196:1984) نقلا عن بوند، وتنكر، وواسون، أن أي عمل علاجي لا يقوم على

نتـائج التشـخيص الـدقيق يعـد ضـياعاً لوقـت وجهـد كـل مـن التلميـذ والمعلـم؛ لأن نتيجـة التشـخيص الـدقيق فـي صـعوبات مهـارات القـراءة لهـو الأسـاس الأول لتصـميم البرنـامج العلاجي التعليمي المناسب.

4. **الأسباب العضوية منها:**

أ. **العجز البصري:** يعد الجهاز البصري من الأجهزة الضرورية والرئيسة المستخدمة للقراءة حيث إن الطفل الذي لديه ضعف في البصر تصبح القراءة لديه عسيرة. في حين أن البعض ممن لديهم مشاكل في البصر يبذلون قصارى جهدهم بشتى الوسائل للوصول إلى الهدف محاولين القراءة مهما بذلوا من جهد ووقت وتشير الدراسة التي قام بها (Ruther ford and wein tralu) إلى:

- أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية، وفي الوقت نفسه يجدون صعوبة في القراءة أكبر بدرجة قليلة من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة.
- أن كثيراً من الأطفال ذوي القصور البصري يتعلمون القراءة بدرجة مساوية أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها.
- لأن بعضاً من الأطفال الذين يعانون من القصور البصري بصرف النظر عن نوعه يحرزون تقدماً ملموساً في مستوى القراءة أي أن إخفاق بعض الأطفال ذوي القصور البصري في تعلم القراءة يرجع إلى ما يبذلونه من جهد إضافي لإتقان مهارة القراءة في حين أن الأطفال الآخرين يعانون من القصور نفسه يتعلمون بشكل جيد لأنهم يجتهدون لسبب أو لآخر في التغلب على هذا القصور. (بوند، 125:1986).

ب. **العجز السمعي:** أكدت العديد من الدراسات والبحوث الارتباط المباشر بين عيوب السمع والتأخر القرائي حيث إن الطفل في مراحل عمره الأولى يعتمد في تعلمه على ما استوعبه واستخدمه من مفردات وتراكيب لغوية، وأن طرائق التدريس المعمول بها في مدارس المرحلة الأساسية في جلها تعتمد على ما يقدمه المعلم لتلاميذه من تعليمات وتوجيهات شخصية (الشوبكي، مها، 2011: 35)، ولذلك فإن الطفل الذي لا يسمع جيداً يفقد الكثير مما يستمع به غيره من الأطفال ذوي القدرة السمعية العالية.

ج. **عيـوب النطـق والكـلام:** هنـاك ارتبـاط بـين عيـوب النطـق والكـلام وصـعوبات القـراءة ومشكلاتها فقد أكدت الدراسات التي قامت بها Monroe أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة مما يسببه من خلط في كل الأصوات التي يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة الربط بين الأمور المكتوبة وأصواتها. وأكدت كثير من الدراسات أنه

قد يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية، وخلل الجهاز العصبي. غير أن المختصين في هذا المجال يرون أن عيوب النطق هو العامل الرئيس في صعوبات القراءة بالنسبة لكثير من الأطفال. (أحمد، 1993م: 101). وتؤكد الملا (1987م:154) أن لعيوب النطق والكلام الأثر النفسي في خجل الطفل، وشعوره بالنقص، وانكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرياً، وقد يتولد لديه كراهية القراءة جراء ذلك.

5. **الأسباب الانفعالية:** أشار بوند (1986: 159) أن التلامذة الذين يخفقون في تعلم القراءة وإتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من التلامذة العاديين، وخاصة في حجرة الصف فقد لوحظ على التلامذة الذين يعانون صعوبات قرائية علامات التوتر حيث ينتاب بعضهم الخوف والخجل والقلق، وبعضهم ينتابه تشتت الذهن، وعدم القدرة على التركيز في حين قد يلجأ بعض التلامذة إلى بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر وغالبا ما يفتقر هؤلاء إلى الثقة بالنفس فتثبط همتهم بسهولة ويستسلموا لليأس مما يزيد الموقف التعليمي لهم بصعوبة.
6. **الأسباب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية:** أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين ينحدرون من أوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية منخفضة يصبحون عاجزين عندما يتعلمون القراءة وللعامل الثقافي دور في ضعف الحصيلة اللغوية وبالتالي الضعف القرائي فقد ينشأ هذا الضعف من عوامل عدة كاللغة التي تتحدث بها الأسرة أو سوء طريقة وأسلوب التدريس (الكهوجي، 1994: 19) كما أن أمية الوالدين، وضعف ثقافتهما تتسبب في الضعف القرائي لدى الطفل. (راضي، 1986).

مشكلات القراءة التي تواجه تلامذة المرحلة الأساسية (مرحلة التهيئة) من الصف (1–4) أهمها:

- **اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:** يؤكد شقير (2006: 87) أن اختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه من الكلمة يؤدي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها، وتختلف في ترتيب هذه الحروف كما في (حفظ – فرحت – فرح) ويرى العزة (2007:107) أن التعرف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للتلميذ المبتدئ أمر صعب خاصة في بداية تعلمه وذلك للاختلاف الذي يطرأ على شكل الحرف بتغير موضعه في الكلمة.

- **التشابه بين الحروف:** يرى الهواري (1998: 77) أن تلامذة المرحلة الأساسية الذين يعانون صعوبات القراءة إذا كانوا يعانون من الاختلاف بين أشكال الحروف، فذلك يواكبه مشكلات ناشئة من التشابه بين الحروف لعدم وجود فوارق واضحة يلحظها التلميذ بين الحروف فالفرق بين كلمتي (نهر وفهد) يشمل الحرفين الأخيرين في كل منهما وهما الراء والدال وقد يختلفان على التلميذ بسبب عدم الدقة في الكتابة عندما يعلو حرف الراء إلى مستوى السطر. وقد يأتي التشابه في إغفال النقاط أو بعثرتها أو التزود فيها، في مثل: (خرج – جرح، جبل – حبل).

- **نطق الحروف نطقاً سليماً:** نطق الحروف نطقا غير صحيح، والتعبير غير الملائم، يسلب القراءة ما فيها من أحاسيس وعواطف وهذا يتطلب أيضاً أن يكون النطق خاليا من العيوب الناشئة بسبب خلقي أو نفسي أي إعطاء كل حرف حقه ومستحقه من حيث المساحة الصوتية التي يشغلها (عبد الحميد، 1992: 83).

- **الفرق بين رسم الحرف وصوته:** بعض الحروف في العربية تزيد عنه تارة في مثل (أولئك، اهتدوا) وتنقص تارة في مثل (لكن، ذلك) واختلاف في رسم الألف فمرة تكتب على صورة ياء وتارة على صورة ألف قائمة (يسعى، دنا) وكذلك التنوين الذي يلحق الأسماء نطقا لا كتابة كما في (محمدٌ – محمدٍ – محمداً) وكما في نطق التاء المربوطة تنطق هاء عند الوقف وتنطق تاء عند الوصل (حلس، 2005:71).

- **الشكل:** (يرى يونس، الناقة، حنورة 1999: 153) أن مشكلة الشكل تتمثل في ضبط الكلمات حين تكون مجردة من التشكيل (ضمة، فتحة، كسرة) فإذا وجد التلميذ مثلا لفظ (علم) مثلا احتار فيما إذا كان (عَلّم أو عِلمٌ أو عَلِم) لذا لا بد من مراعاة التشكيل في كتب المرحلة الأساسية الدنيا بصفة خاصة لإزالة اللبس.

- **وصل وفصل الكلمات:** من طبيعة اللغة العربية أن الكلمة تتصل بغيرها فتكاد تضيع معالمها فلا يتيسر تمييزها (مدكور، 1997: 59) فالفعل (ليُنبذَّن) تتصل بأوله لام القسم وبآخره نون التوكيد.

أهم وسائل تشخيص صعوبات القراءة الجهرية:

يذكر الروسان (الروسان، 1998) أن من الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص المتأخرين في القراءة ما يلي:

- **الملاحظة:** وسيلة المعلم لاكتشاف وتحديد الكثير من الأخطاء الشائعة في مهارات القراءة الأساسية، ويستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي لدى التلامذة من حيث استمتاعهم وجلساتهم وحركاتهم أثناء القراءة، وكل ما يتعلق بالنطق والفهم والسرعة، ويشير جمعة (2000:81) أن الملاحظة التي تستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة أكثر دقة من الملاحظة.
- **السجلات المدرسية:** تشمل سجل الدرجات والمعلومات التي يتوصل بها عن التلميذ من حيث تقدمه في دراسته في المواد الدراسية المختلفة واتجاهه نحو القراءة وما يتعلق بها.
- **اختبارات التشخيص التقديرية:** وهي غير مقننة وتستخدم لجمع المعلومات اللازمة عن كل تلميذ.
- **اختبارات التشخيص المقننة:** وهي الاختبارات التي تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام بمستوى مجال مهاري مثل مستوى القراءة عند المتأخرين قرائيا وذلك بهدف:
  - مقارنة المجموعات المختلفة لتحديد نوعية التدريب.
  - تقديم البرامج الجديدة.
  - لوضع برنامج قرائي للمتأخرين قرائياً.
  - لتوضيح نواحي القوة والضعف ويرى القحطاني (2009: 39) أن هذه الاختبارات تظهر أيضاً أين تكمن القوة أو هذا الضعف.

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية صعوبات تعلم القراءة وعلاجها منها:

- **دراسة عزازي (2000):**

- هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية المسرح التعليمي المدرسي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ولتحقيق الهدف تم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية، وتم التحقق من صدقه وثباته، كما قامت الباحثة ببناء بطاقة لملاحظة أداء التلاميذ في القراءة الجهرية، وأعدت تصوراً مقترحاً لتوظيف المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية، وقد تم التحقق من فاعلية التصور المقترح، لتطبيقه على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

1- قائمة ملاحظة بأداء التلاميذ في القراءة الجهرية تمثلت في:

- يتعرف الكلمات بسرعة، ينطق بوضوح، يسمع الآخرين صوته، يبعث صوته على الارتياح، يراعي علامات الوقف، يراعي مخارج الحروف، يعبر عن المعنى حركياً، الوقوف عند تمام المعنى، يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة، كالتسديد، والفصل.
- يخلو نطقه من عيوب الكلام.

2- فاعلية المسرح التعليمي في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساس.

- **دراسة عطية (2004):**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية استراتيجية تدريس الأقران بتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة، وتصميم اختبار لقياس تلك المهارات بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة لأداء التلاميذ، ثم حدد الباحث الإجراءات التفصيلية لهذه الاستراتيجية، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها (81) تلميذاً وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية (42) تلميذاً، وضابطة وعددها (39) تلميذاً. وتوصلت الدراسة لنتائج من أبرزها:

- قائمة بأهم مهارات القراءة الجهرية اللازمة تمثلت في نطق الأصوات والكلمات نطقاً صحيحاً، والتمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة كالتشديد والتنوين وقراءة الكلمات والجمل دون حذف أو زيادة أو نقصان أو إبدال أو حسن الوقف عند تمام المعنى.
- تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الجهرية مما يعزى إلى فاعلية استراتيجية الأقران.

- **دراسة الحكيمي (2005):**

هدفت الدراسة إلى تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية التي تظهر عند تلاميذ الصفين الثالث والرابع في محافظة تعز باليمن، ومعرفة نسبة هذه الأخطاء قياساً للمادة المقروءة، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث والرابع الأساسي من المدارس العامة بالطريقة العشوائية، وطبق اختبار مكون من أربع قطع مختارة من كتب القراءة، وتم رصد الأخطاء الشائعة التي وقع

فيها التلاميذ أثناء قراءتهم الجهرية لهذه النصوص، وأظهرت النتائج أن أكثر الأخطاء شيوعاً في الصف الثالث هو حذف حرف أو كلمة، والذي ظهر تكراره (247) مرة، وأقل خطأ هو التوقف الخاطئ وكان تكراره (84) مرة، أما الصف الرابع قد كان أكثر الأخطاء شيوعاً هو استبدال حرف بحرف، وكان تكراره (245) مرة، وأقل خطأ هو التوقف الخاطئ وكان تكراره (62) مرة، وكما أشارت النتائج أن أعلى نسبة للأخطاء هي (95%) حذف حرف أو كلمة في الصف الثالث، وأقل نسبة للخطأ في التوقف الخاطئ (54%)، أما في الصف الرابع فكانت أعلى نسبة استبدال حرف بحرف (89%)، وأقل نسبة للخطأ التوقف الخاطئ (23%).

- **دراسة تورجسين وباركر Torgesen & Barker (2005):**

هدفت إلى تقديم نماذج تعليم القراءة باستخدام الحاسوب حيث إن الحاسوب بإمكانه مساعدة الأطفال ذوي التأخر القرائي الأكثر كفاءة وفاعلية، وأجريت على عينة قوامها (100) طفل منهم (46) طفلاً تتراوح أعمارهم من:(8 إلى 10) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الحاسوب تساعد الأطفال على قراءة الكلمات الصعبة باستخدام المهارات القرائية وتشجيع الطفل على استخدام قدراته القرائية لفهم المعنى، كما تسمح برامج الحاسوب للأطفال بالتركيز على كل ما يقرأون، ومدهم بما يلزم من برامج ناجحة في القراءة حتى يقرؤوا بطلاقة وسرعة. كما أن الأطفال ذوي المشكلات القرائية الحادة ازدادت مهاراتهم القرائية للكلمات بفضل برنامج الأرنب القارئ (Reader Rabbit) وأصبحت لديهم خلفية معرفية.

- **دراسة سليمان (2006):**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، ومعرفة صعوبات القراءة التي يواجهها تلاميذ الصف الثاني الأساسي، وكانت العينة مقتصرة على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي، وكانت الأدوات عبارة عن قائمة لصعوبات القراءة واختيار صعوبات القراءة وبطاقة تحليل نتائج اختبار صعوبات القراءة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء التلاميذ القبلي والبعدي في الأداء على اختبار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات علاقة الحرف والفونيم (صوت الحرف، وهو أصغر وحدة للغة قادرة على تغيير المعنى) لصالح التطبيق البعدي. ووجود

فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ العينة القبلي والبعدي في الأداء على اختيار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات التعامل مع الكلمة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء التلاميذ القبلي والبعدي في الأداء على اختيار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات تعرف الكلمة لصالح التطبيق البعدي. وكما أوضحت النتائج أن التدريبات العلاجية في مجال الوعي الصوتي أثبتت فاعليتها في علاج صوبات القراءة.

- **دراسة أبوت ودوري Abbott & Dori (2006):**

هدفت إلى معرفة أثر التدخل المبكر لعلاج التأخر القرائي لبعض مهارات القراءة لعينة قوامها (48) تلميذاً من قبل معلميهم نهاية الصف الأول الأساس وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة أظهروا تحسناً ملحوظاً على مقياس القراءة المقننة.

- **دراسة أبو دقة (2010):**

هدفت الدراسة الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى تلامذة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي لقياس المهارات القرائية الأساسية واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية، وطبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصفوف الثاني والثالث والرابع بلغت (1385) تلميذ وتلميذة أي ما يعادل (10%) من مجتمع الدارسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مظاهر صعوبات القراءة الأكثر انتشاراً لذى تلامذة المرحلة الأساسية الأولية كانت: فهم المقروء والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة وتسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين وقراءة الكلمات المتشابهة صوتاً، وقراءة جمل مكونة من كلمتين قراءة سليمة.
- نسبة انتشار صعوبات التعلم أقل لدى الاناث منها من الذكور.
- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلامذة الذين يعانون صعوبات في التعلم في الصفوف الثلاثة.

- **دراسة الحوامدة (2010):**

هدفت الدراسة وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليها لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، وإظهار الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها التلامذة (عينة الدراسة) ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة (الرمزي، والصوتي، والتركيبي، والدلالي) واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث قائمة تحليل الأخطاء القرائية (RAM) التي طورها Goodman S Butrke 1972.

وبلغت عينة الدراسة (22) تلميذاً موزعين بالتساوي بين الجنسين حيث تم اختيارهم بطريقة العينة البسيطة العشوائية من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد بالأردن الفصل الدراسي الثاني لعام 2009م وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

- أكثر الأخطاء في القراءة الجهرية شيوعاً كانت أخطاء الابدال يليها الحذف ثم الإضافة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء والقرائية لدى التلامذة تعزى للجنس.
- أظهرت النتائج فروضاً ذات دلالة احصائية في طبيعة الاخطاء لدى التلامذة تعزي لعمل الأم.

- **دراسة النجار (2010):**

هدفت الدراسة قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة، واتبع الباحث المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدارسة أعد الباحث اختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (2297) من تلامذة الصف الثالث والأساسي من عدة محافظات في مصر شملت (القاهرة، الدقهلية، دمياط، سوهاج) وتوصلت الدراسة لنتائج من أبرزها:

- انخفاض مستوى القدرة على التعرف القرائي، والفهم القرائي والنطق القرائي لدى تلامذة العينة عند حد الكفاية (65%) على اختيار التعرف القرائي، واختيار الفهم القرائي، واختيار النطق القرائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التعرف القرائي والفهم القرائي إلى عامل الإقامة أو عامل الجنس.

- **دراسة النوري (2010):**

هدفت الدراسة التعرف بصعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة سؤال مفتوح للمعلمين والمشرفين والاختصاصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، واستبيان لتحقيق صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد ورد في الاستبيان، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

وطبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى بغزة للعام الدراسي 2010/2009 وبلغت عينة الدراسة (85) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بنسبة (1.6%) ومن (45) معلم ومعلمة من معلمي الصف الرابع الأساسي من المجتمع الأصلي البالغ (52) معلماً ومعلماً بنسبة (86.53%) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج من أبرزها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ZA 0.5) في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ZA 0.5) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق متوسط متدني).

- **دارسة آل تميم (2010):**

هدفت دراسة آل تميم للكشف عن فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الثالث الابتدائي على مستوى تعرف المقروء والنطق به ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجوعتين المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابط وصمم لذلك عدد من الأدوات والمواد البحثية هي:

- قائمة صعوبات القراءة الجهرية لتلامذة الصف الثالث الابتدائي.
- الاستعانة باختيار القراءة المتدرج لحسن شحاته بصورته (أ، ب).
- بطاقة رصد الأخطاء في الاختبار القبلي والبعدي.
- القصص المسجلة على القرص المدمج.

- استبيان لمعرفة مدى ملائمة التسجيل الصوتي للقصص على القرص المدمج.

وطبقت الدراسة على عينة قوامها (64) تلميذاً من تلامذة الصف الثالث الابتدائي وقد توصلت الدراسة لنتائج أبرزها:

- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة الإضافة عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة الحذف عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة الإبدال عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة التكرار عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة القراءة المتقطعة عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة التوقف الخطأ عند مستوى 5.، لصالح الضابطة في التطبيق البعدي.
- عدم التفريق صوتاً بين اللثمية والقرية الأصوات المتشابهة في المخرج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها تتفق مع الدراسة الحالية في التأكيد بأن الكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية من الأمور المهمة التي تساعد في إمكانية رسم الخطط العلاجية التي تؤدي إلى الرفع من المستوى القرائي وهذا يتفق مع كل من دراسة عزازي (2000)، وعطية (2004)، والحكيمي (2005)، وتورجسين وباركر Torgesen & Barker (2005)، وسليمان (2006)، وأبوت ودوري Abbott & Dori (2006)، وأبو دقة (2010)، والحوامدة (2010)، والنجار (2010)، والنوري (2010)، وآل تميم (2010). وتتميز عن الدراسات السابقة بأنها جاءت للكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية معتمدة عينة تمثل الجنسين (ذكور وإناث) وصولا إلى رسم خطط علاجية على أسس علمية مرتبطة بالواقع التعليمي الميداني ولكلا الجنسين وفي صف يعد مرحلة انتقالية بين المرحلة الأساسية الدنيا والعليا.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خان يونس المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم للعام الدراسي 2011 /2012 ذكور وإناث (2998) تلميذ وتلميذة وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم في فلسطين 2011-2012.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: "طريقة تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث التفاعل معها فيصفها ويحللها". (حلس، 2006).

عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة الدراسة بطريقة عشوائية من ذوي التحصيل دون المتوسط، وتم اختيار العينة وفق ما يلي:

- ضعف مستوى تحصيل التلميذ في القراءة؛ اعتماداً على درجات التحصيل للفصل الدراسي الأول (2011- 2012) وفقاً لسجلات المدرسة مع الأخذ برأي معلم اللغة العربية في الصف.
- استبعاد وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية أو اضطرابات في النطق.

بلغ أفراد العينة (80) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خانيونس من مدرستين اثنتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث وفق الجدول التالي:

جدول رقم (1) يبين عدد أفراد العينة

م	اسم المدرسة	الجنس	عدد التلامذة
1	مدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية "ب"	ذكور	40
2	مدرسة حيفا الأساسية "ب"	إناث	40
المجموع			80

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة هي:

- اختبار قراءة صامتة.
- بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية.
- جهاز تسجيل وساعة توقيت لتحري الوقت في تسجيل النتائج.

اختبار القراءة الصامتة: لقياس الفهم القرائي لدى عينة الدراسة ومدى ارتباطها بصعوبات القراءة.

مكونات اختبار القراءة الصامتة:

يقتصر اختبار القراءة الصامتة من إعداد الباحثين على قياس الفهم الحرفي للمقروء (القدرة على تعرف أو استدعاء ما ورد في المحتوى من شرح، أو مصطلح. وهذه القدرة خطوة للفهم الأساس وتعد ملازمة لتنمية مستويات الفهم (فهم الحقائق – التفسير – متابعة الأفكار) وقد اعتمد الباحثان مستويات الفهم القرائي لإليا (Elyah) (1987) وبهذا خرج الاختبار بصورة تتضمن:

- تعرف الكلمات.
- تعرف الجملة.
- فهم الجمل.
- فهم الفقرة.

وقد أرفق بالاختبار استمارة تفصيلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

اسم التلميذ/ة	اسم المدرسة	حالة التلميذ		درجة التحصيل في اللغة العربية	درجة التحصيل القرائي	التاريخ
		جديد	معيد			

إضافة إلى تمرين تدريبي يتقدم الاختبار

محتوى اختبار القراءة الصامتة:

راعى الباحثان في اختيار بنود اختبار القراءة الصامتة:

- الأهداف العامة للغة العربية للمرحلة الأساسية كما جاءت في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم: فلسطين، 1998).
- الاطلاع على مقرر دروس القراءة في المرحلة الأساسية الأولية خصوصاً الصف الرابع الأساس.
- التدرج في التعرف على الكلمات بدءاً بالمصحوبة بصورة تدل عليها الكلمة، ثم الكلمة المجردة، فالتعرف على الجملة ثم فهم الجملة، فالفقرة.
- أن تكون النصوص المختارة مكافئة لمستوى التلامذة في القراءة.
- الأخذ برأي الاختصاصيين في اللغة العربية وطرائق تدريسها.
- أن تتضمن النصوص المختارة نصوصا لم يسبق للتلامذة الاطلاع عليها.

الجدول التالي يوضح مكونات اختبار القراءة الصامتة:

جدول رقم (3) لمكونات اختبار القراءة الصامتة

مكونات الاختبار	ما يقيسه الاختبار
تعرف الكلمات	تعرف الكلمة فهم الكلمة المجردة
اختبار الجملة	تعرف الجملة فهم الجملة
اختبار فهم القراءة	الفهم الحرفي للفقرة

اختبار التعرف على الكلمات ويتكون من جزأين:

- التعرف على الكلمة تصاحبها صورة تدل عليها
- التعرف على الكلمة المجردة عن الصورة.

اختبار التعرف على الكلمة والصورة ويتكون من:

- أسئلة تتضمن ثلاث صور وتحتها كلمة واحدة يطلب من التلميذ وصل الكلمة بالصورة التي تدل عليها.
- أسئلة يتضمن كل منها صورة وتحتها ثلاث كلمات يطلب من التلميذ وصل الصورة بالكلمة التي تدل عليها.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات التالية:

1. الاختبار التحصيلي للقراءة الصامتة.
2. بطاقة ملاحظة للاختبار التحصيلي للقراءة الجهرية.

أولاً: الاختبار التحصيلي للقراءة الصامتة:

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذاً من تلامذة الصف الرابع اختيروا من خارج عينة الدراسة، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف:

- حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.
- حساب مدى صدق وثبات الاختبار.
- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث.

قام الباحثان بتحليل استجابات التلامذة على بنود الاختبار بغرض استخراج:

1. **معامل الصعوبة:** يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا عن كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا (الكيلاني وآخرون،2008 ، 447)، وبحسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ع (ص)} + \text{د (ص)}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

ع (ص) = عدد الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص) = عدد الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر عن كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل، والعكس صحيح.

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أن معاملات الصعوبة لكل الفقرات تقريباً تتراوح بين (0.39–0.68) وكان معامل الصعوبة الكلي (0.47)، وبهذه النتائج يبقي الباحث على جميع فقرات الاختبار، وذلك لتدرج مستوى صعوبة الاختبار.

2. **معامل التمييز:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ع (ص)} + \text{د (ص)}}{\text{ن}} \times 100$$

ع (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.
د (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.
ن = عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27– 0.64) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ معامل التمييز الكلي (0.47) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون، 2008: 448) وبذلك يبقي الباحثان على جميع فقرات الاختبار.

جدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.64	0.36	10	0.50	0.45	19	0.50	0.27
2	0.59	0.45	11	0.41	0.27	20	0.36	0.55
3	0.32	0.27	12	0.59	0.45	21	0.59	0.27
4	0.45	0.36	13	0.32	0.45	22	0.45	0.55
5	0.41	0.45	14	0.59	0.45	23	0.50	0.45
6	0.45	0.55	15	0.59	0.64	24	0.50	0.45
7	0.64	0.55	16	0.68	0.64	25	0.41	0.64
8	0.45	0.55	17	0.64	0.55	26	0.55	0.55
9	0.41	0.64	18	0.59	0.45			
معامل الصعوبة الكلي			0.51	معامل التمييز الكلي				0.47

صدق الاختبار:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على بعض الأساتذة المتخصصين في التربية والمناهج ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، و بعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حيث قاموا بإبداء آرائهم، وملحوظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار، ومدى ملاءمتها للغرض الذي أعد من أجله الاختبار، وكذلك وضوح صياغته اللغوية، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الأسئلة، وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد أسئلة الاختبار (26) سؤالاً.

ب- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكذلك تم حساب الزمن اللازم لتنفيذ هذا الاختبار، والجداول التالية توضح ما سبق.

الجدول (4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.449**	14	0.537**
2	0.699**	15	0.649**
3	0.473**	16	0.476**
4	0.622**	17	0.695**
5	0.537**	18	0.549**
6	0.628**	19	0.507**
7	0.706**	20	0.313*
8	0.509**	21	0.657**
9	0.609**	22	0.636**
10	0.565**	23	0.361*
11	0.495**	24	0.632**
12	0.721**	25	0.735**
13	0.422**	26	0.695**

** "ر" الجدولية عند درجة حرية (38)، وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

* "ر" الجدولية عند درجة حرية (38)، وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأسئلة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار Reliability:

أجرى الباحثان خطوات للتأكد من ثبات الاختبار، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

1. **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث احتسبت درجة النصف الأول للاختبار، وكذلك درجة

النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.864)، وبعد التعديل (0.927)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. **طريقة كودر – ريتشارد سون 21: Richardson and Kuder** استخدم الباحثان طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون (21) للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية:

$$\text{ر}_{21} = 1 - \frac{\text{م (ك – م)}}{\text{ك ع}^2}$$

حيث **إن: م: المتوسط ك: عدد الفقرات $ع^2$: التباين**

والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودرريتشارد سون 21

	ك	ع2	م	معامل كودرريتشارد سون 21
الدرجة الكلية	26	51.487	13.475	0.909

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد سون (21) للاختبار ككل كانت (0.909)، وهي قيمة عالية، وبذلك اطمأن الباحثان إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية:

استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس القدرة على القراءة الجهرية من خلال قطعتين من دروس القراءة، وقد قام الباحثان ببناء هذه الأداة تبعاً للخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عينة من المعلمين والمهتمين بتدريس اللغة العربية من خلال المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي حيث قام الباحثان ببناء بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

- تحديد المهارات الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل أسلوب.
- إعداد البطاقة التي شملت على (4) فقرات كما في الجدول التالي:

جدول رقم (6)
يبين أقسام بطاقة الملاحظة

اسم الطالب:

م	المهارة	الزمن المستغرق	المستوى		
			جيد	متوسط	ضعيف
		دقيقة			
		دقيقة ونصف			
		دقيقتان			

صدق بطاقة الملاحظة:

صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد طلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل فقرة، وقد أبدى المحكمون ملحوظات هامة وقيمة، اقتنع الباحثان بها وأجريا على ضوئها التعديلات اللازمة، كما طلب من المحكمين تحديد مدى صدق العبارات، ومدى قياس ما وضعت لأجله، وعليه فقد تم انتقاء الفقرات التي اتفق المحكمون على صلاحيتها، هذا وقد استبعد الباحثان الفقرات التي أشار إليها المحكمون؛ ليصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة (4) فقرات.

ثبات بطاقة الملاحظة:

لإيجاد ثبات البطاقة استخدم الباحثان طريقة اتفاق الملاحظين (الباحث وزميل له) في حساب الثبات، حيث يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر، وأن يستخدم كل من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كل منهما من التسجيل في التوقيت نفسه، أي في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، باستخدام معادلة "هولستي"، لحساب نسبة الاتفاق، وبناء على ذلك قام الباحثان مستعينيين بأحد زملائهما المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية بملاحظة خمس طلاب من الطلبة، وبعد تطبيق معادلة هولستي حصل على (91.67) وهذه النسبة تدل على ارتفاع مستوى ثبات بطاقة الملاحظة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistic Package for Social Science، لتحليل البيانات ومعالجتها.
2. وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق، وثبات أداة الدراسة:
   - معامل ارتباط بيرسون.
   - معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل كودر– ريتشارد سون 21: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
3. وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:
   - النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟**

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك: **الجدول (7)**

الجدول (7)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن = 80)

م	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الدرجة الكلية للاختبار	986	12.325	4.304	47.404

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصل على وزن نسبي (47.404%) وهو ما يؤكد أن الأداء القرائي منخفض وهذه النتائج تتفق ورأي جلجل (1995) واعتماد التلامذة على التخمين في إجاباتهم لذا فإن صعوبات القراءة الصامتة تمثلت في:

- البطء في التعبير عن فهم المقروء: حيث كان التلامذة يستغرقون وقتاً طويلاً في الإجابة عن الأسئلة، ويفقدون المعنى، وتظهر عليهم علامات الإحباط لإخفاقهم في القراءة.
- الخطأ في قراءة الكلمات: كشف اختبار القراءة الجهرية عن أخطاء قرائية تمثلت في: الإضافة– الحذف– الإبدال– عدم التعرف على الكلمة وهذا يتفق مع دراسة (Turner1980) ودراسة الملا (1986) وهذا يدلل على عدم تمكن تلامذة الصف الرابع من الدقة في التعرف على الرموز القرائية وهو مطلب أساس في الأداء القرائي وصولاً إلى التقدم في القراءة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **ما صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟**

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (8)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن = 80)

م	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
قراءة الأحرف مشكلة بصورة صحيحة.	164	2.050	0.825	68.33
قراءة الكلمات بضبط الحركات.	122	1.525	0.729	50.83
قراءة الجمل مضبوطة.	107	1.338	0.615	44.58
قراءة الفقرة مضبوطة.	97	1.213	0.469	40.42
الدرجة الكلية للبطاقة	490	6.125	2.275	51.04

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصل على وزن نسبي (51.04%)، يتضح أن نسبة القراءة الجهرية كان للحروف المشكّلة بصورة صحيحة وأقل نسبة كانت للفقرة المضبوطة بالشكل وهذا يدل على تزايد الخطأ في الفقرة وذلك لطول النص القرائي الذي يؤدي إلى عدم الدقة في تعرف الرموز ونتج عنه ازدياد في عدد الأخطاء للكلمات المقروءة كلما زاد عدد الكلمات المقروءة ويدل هذا إلى افتقار التلامذة بوجه عام إلى عدم التعرف إلى الرموز المكتوبة بدقة ويعد هذا مطلب أساس لمهارة القراءة. وأشار بوند (1986: 571) أنه لكي يفهم التلميذ الجملة عليه أن يفهم الكلمات والعلاقات القائمة بينها وعليه أن تكون قراءته في وحدات فكرية.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على: **هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس (ذكور، إناث).**

للإجابة عن السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاختبار تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
السؤال الأول	ذكر	40	1.400	0.744	4.780	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	40	1.975	0.158			
السؤال الثاني	ذكر	40	2.125	0.939	0.461	0.646	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.025	1.000			
السؤال الثالث	ذكر	40	3.100	1.533	2.114	0.038	دالة عند 0.05
	أنثى	40	2.450	1.197			
السؤال الرابع	ذكر	40	1.450	0.986	0.810	0.420	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	1.600	0.632			
السؤال الخامس	ذكر	40	1.950	1.431	3.963	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	40	3.150	1.272			
السؤال السادس	ذكر	40	0.725	0.452	0.236	0.814	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	0.750	0.494			
السؤال السابع	ذكر	40	0.900	1.194	0.656	0.514	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	1.050	0.815			
الدرجة الكلية	ذكر	40	11.650	4.677	1.411	0.162	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	13.000	3.836			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.0

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الثاني والرابع والسادس والسابع والكلية للاختبار، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الأول والثالث والخامس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث وتختلف هذه النتائج مع دراسة عبد الموجود وفؤاد (1997) حيث ترى أن التعثر القرائي لا يتأثر بالجنس.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرابع على: **هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس (ذكور، إناث).**

للإجابة عن السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول(10) يوضح ذلك:

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للبطاقة	ذكر	40	5.425	1.647	2.876	0.005	دالة إحصائياً
	أنثى	40	6.825	2.601			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن القدرة اللغوية لدى الإناث أعلى من الذكور وقد أشارت دراسات إلى أن نمو اللغة أسرع عند الإناث وكذلك طول الجملة في المتوسط أطول عند الإناث في سنوات المدرسة الابتدائية (Seashor, 1974) كما أشارت دراسة حلس (2005: 107) إلى علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الأطفال فالذين يعيشون في مستوى اقتصادي مرتفع تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نمواً، كما أكد محمد صلاح الدين مجاور (1986: 87) إلى العلاقة بين النمو السمعي ونمو المفردات اللغوية عند تلامذة المرحلة الابتدائية ويرى الباحثان هنا أهمية دور المدرسة في تحقيق البيئة الصفية الآمنة والإكثار من تدريب التلامذة على التحليل والتركيب في مستوى الكلمة ومستوى الجملة ليدرك التلامذة المكونات الجزئية لها.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: **ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟**

بعد إجراء اختبار القراءة الصامتة والجهرية على عينة الدراسة ونتائجها فإن الباحثين يؤكدان أن من أهم سبل علاج صعوبات القراءة لتلامذة الصف الرابع ما يلي:

- العمل على إكساب الطفل مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) منذ مرحلة رياض الأطفال في محاولة لاكتساب اللغة بالفطرة.
- ضرورة العمل على أن تكون الخطط (فردية – جماعية) تقوم على إدراك السمات العقلية، والانفعالية، والجسمية لكل طفل، وأن تتمشى مع الصفات المميزة للطفل من حيث مستوى ذكائه.
- أن تشمل الخطة العلاجية أساليب علاجية متنوعة مما يجعل البرنامج العلاجي جذاباً.
- أن تتسم الخطة بالنشاط بحيث يكون إقبال التلامذة على القراءة نشاطاً مخططاً.
- أن تكون مواد القراءة مناسبة للتلامذة، ومختارة بعناية حتى تشبع اهتمامات الطفل المختلفة.
- جعل اللغة العربية السليمة الوحيدة السائدة في الصفوف الدراسية.
- الإعداد التربوي السليم لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- العمل على تفعيل دور الأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعداد الطفل لاكتساب مهارة القراءة.
- مراعاة خصائص التدريس الفعال.
- مراعاة استخدام الحاسوب مما يتيح للمعلم وقتاً أطول لتوجيه التلامذة، واكتشاف المواهب ونقاط الضعف لأن التعلم بالحاسوب سيكسب الطفل الطابع الذاتي حيث سينكب كل تلميذ على جهاز الحاسوب الخاص به ويصبح الحاسوب بأسلوبه التفاعلي وسيلة فعالة للتخلص من آفة التلقي السلبي.

التوصيات:

- التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية مما يقلل من الصعوبات القرائية وانعكاساتها على نفسية الطفل.
- إعداد الاختبارات التشخيصية للقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية لتكون عوناً لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا في القيام بالتشخيص المبكر، وإعداد الخطط العلاجية.
- العمل على التأكيد على المهارات القرائية الأساسية خاصة الحروف ومراجعتها باستمرار قبل الانتقال إلى مهارات الفهم والتعبير.
- العناية بالقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الدنيا وترسيخ المهارات الأساسية.
- العناية بالقراءة الجهرية في الصفوف الأساسية الدنيا، وأن يكون المعلم أنموذجاً لتلامذته في قراءته بلفظ واضح وسليم.
- ضرورة اختيار دروس القراءة بما يخدم حاجات وخصائص تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا.
- تنويع طرائق التدريس بما يتناسب والفروق بين التلامذة من جهة، وطبيعة موضوعات القراءة من جهة أخرى.
- ألا يعتمد معلم الصفوف الدنيا على الكتاب المدرسي فقط في دروس القراءة؛ بل يجب الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة كالقصص والكتب الملونة... التي تزيد من حب التلميذ في القراءة.
- العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تفيد في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتدريس القراءة الجهرية بشكل خاص من خلال المسرح التعليمي تمثيل الدور – إجراء المسابقات – الإذاعة المدرسية...
- العمل لإعداد دليل معلم لتدريس القراءة بنوعيها في المرحلة الأساسية الدنيا يتضمن الأساليب المناسبة لتدريس القراءة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات القراءة.
- أن تتاح لتلامذة المرحلة الأساسية الدنيا الفرص العديدة المناسبة لممارسة القراءة الجهرية، وتوجيه الأسرة لذلك كقراءة العناوين الواضحة في الصحف اليومية، وقراءة اللوحات المعروضة في الميادين والمحلات التجارية... التي تساعد التلميذ على ممارسة القراءة باستمرار.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثين يقترحان إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة لبناء برامج محوسبة لعلاج الأخطاء القرائية الجهرية لدى تلامذة الصفوف الدنيا.
- إجراء دراسة لتقويم موضوعات القراءة لدى تلامذة الصفوف الدنيا.
- إجراء دراسة لبيان أثر فاعلية مقرر القراءة في تحقيق أهداف تعليم القراءة لدى تلامذة الصفوف الدنيا في ضوء خصائصهم وحاجاتهم.

الــمراجـــــع:

- القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.
- أبو دقة، نادية عبد الغني (2010). دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان الأهلية – الأردن.
- أحمد، محمد عبد القادر (1993). "**طرق تدريس اللغة العربية**"، الإسكندرية: دار المعرفة.
- آل تميم (2010). فاعلية استخدام القصص المسجلة مع القراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، السعودية، مجلد (1).
- بادي، غسان خالد (1990) قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة لابتدائية – دراسات في المناهج وطرق التدريس– الجمعية المصرية للمناهج وخطط التدريس القاهرة.
- البجة، عبد الفتاح حسن (2000). "**أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**"، الأردن: دار صفاء.
- بطرس، حافظ بطرس (2009). "**تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**" – الأردن: دار المسيرة.
- بوند جاي، وتنكر مايرلز، وباريارا واسون (1986) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه – ترجمة مرسي محمد، وأبو العزايم اسماعيل– القاهرة: عالم الكتب.
- جمعة، إبراهيم (2000) برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلامذة الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية رسالة دكتوراه غير منشورة– كلية التربية – جامعة الأزهر.
- جلجل، نصرة محمد (1995) العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية – القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حلس، داود (2005) دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلامذة الصف السادس رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة الخرطوم.
- الحكيمي، جليلة محمد (2005). الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع الأساسيين في اليمن، **المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، (تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الدول العربية من الواقع إلى المأمول).

- الحوامدة، محمد (2010). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (6) العدد (2).
- راضي، حسين (1986) أثر الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للطفل في استعداده القرائي في سن ما قبل المدرسة – رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية – عمان.
- الروسان، فاروق (1998) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة – عمان: دار الفكر العربي
- سليمان، محمود جلال الدين (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، **مجلــة القـراءة والمعرفـة**، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.
- شقير، زينب (2006) اضطرابات اللغة والتواصل – القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشوبكي، مها (2011) فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس – رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الإسلامية– غزة.
- عبد الحميد، أماني (1992) إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلامذة الصف الخامس الابتدائي رسالة ماجستير غير منشورة– كلية التربية– جامعة أسيوط.
- عزازي، سلوى محمد (2000). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الزقازيق.
- العزة، سعيد حسني (2007) الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة – عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- عطية، جمال سليمان (2004). فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد: (66).
- علي، عبد الفتاح أحمد (1993) تشخيص عيوب القراءة الجهرية أثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية – عمان.

- الكثيري، نورة (2000) صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الرابع بمدينة الرياض – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الكهوجي، فاطمة (1991) الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة– جامعة الخليج العربي– البحرين.
- القحطاني، علي سعد (2009) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود – الرياض.
- الكيلاني، عبد الله، وآخرون (2008) القياس والتقويم في التعليم – عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- مدكور، علي أحمد (1997) تدريس فنون اللغة العربية – الكويت – مكتبة الفلاح.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1986) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم.
- النجار، خالد محمود (2010). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد (102) أبريل.
- النوري، إيمان أحمد (2010). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- هارجروف، بونيت (1988) التقييم في التربية الخاصة (ترجمة: زيدان عبد العزيز السرطاوي) مكتبة القراءة – الدار المصرية– البنانية، بيروت–لبنان.
- الهواري، خالد (1998) تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال المدرسة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة الأزهر.
- وزارة التربية والتعليم – فلسطين (1998) الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني الأول.
- يونس، فتحي، والناقة، محمود، وطعيمة، رشدي، وحنورة، حسن (1999) طرق تدريس اللغة العربية – وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد – برنامج تحسين التعليم الأساس.

المراجع الأجنبية:

- Abbott, Robert, D, and Dori, Zook (2006) Berninger Virginia, Early Intervention for Reading Disabilities "Teaching the Alphabet Principle in a Connectionist Frame Work" Journal of Learning disabilities Vol. 132 No.6, 491- 503.
- Chall, J.S. (1983)Literacy: Trends and Explanations Educational Researcher, 12, 3-8.
- Hallahan, D, kauffmon, J, & lioyde J (1985) Introduction to Learning disabilities, 2nd ed Englewood Cliffs Prentic- Ltall Inc. U.S.A
- Psacharopoulos, G (1981) Returns to education: At updated international comparison. Comparative Education, 17, 321-341
- Sesher. R. A, New light on children's Vocabularies- School and Society Ixuz 1987.
- Torgesen, Joseph, k, Barker, Theodore, A(2005) computers as Aids in the prevention and remanitation of reading Disabilies learning 84- Disabilites Quarterly Vol. 18, No.76.

الانتفاع بالعين المرهونة

د. سلمان نصر الداية

أستاذ مشارك

كلية الشريعة والقانون

الجامعة الإسلامية - غزة

الانتفاع بالعين المرهونة

د. سَلْمَانَ نَصْرِ الدَّايَة

ملخص البحث:

تناول البحث قضية مهمة في باب الرهن وهي الانتفاع بالعين المرهونة.

وجعل الباحث المبحث الأول في بيان معنى الرهن لغة واصطلاحاً، وبيان مشروعيته من الكتاب والسنة والإجماع، وحكمة مشروعيته، ثم بيان صفة الرهن العامة والحديث عن حكم الرهن وأحواله.

وجعل المبحث الثاني في قضية البحث الأساسية وهي الانتفاع بالعين المرهونة، وقد تحدث أولاً عن انتفاع الراهن بالعين المرهونة سواء كان انتفاعاً يزيل الملك أو ينقصه أو لا، وهل يدخل نماء الرهن كالماشية والثمرة والدر في الرهن أم لا؟

وتحدث ثانياً عن انتفاع المرتهن بالعين المرهونة من ثمرة، ونتاج، وسكنى، ودَرٍّ، وركوبٍ، ثم عن الانتفاع بها، وهل هو ملكٌ للراهن مطلقاً سواء أنفق عليها أم لا؟

Abstract:

The research is an important issue in the door of a mortgage use of encumbered eye.

Researcher and make the first topic in a statement meaning mortgage language and idiomatically, and the statement of its legitimacy from the Quran and Sunnah and consensus, and the wisdom of its legitimacy, then a statement public foreclosure recipe and talk about the rule of foreclosure and conditions.

And make the second part, in the case of basic research is use of encumbered eye, spoke first about the use of now encumbered eye either removes King or missing or not, and whether entering foreclosure development like cattle and fruit and Durr in foreclosure or not?

Secondly talked about benefit mortgagee encumbered eye of the fruit, and the product, and habitable, Lauder, and ride, and then make use of them, whether it is the property of the bet at all, whether spent or not?

مقدمة:

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نحمدُهُ ونَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا وَسَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ، وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، وَبَعْدُ:

فإن المعاملات الدائرة بين الناس معللة بمصالح العباد، لذلك قدم الشارع فيها كل ما فيه مصلحة لهم وأرشدهم إلى قواعد عامة يستهدون بها في معاملاتهم لئلا يحصل التنازع والخلاف.

ومما أرشد الله تعالى عباده إليه توثيق الديون، حرصاً على مصلحة الدائن وتوثيقاً لحقه في استيفاء دينه، وحثاً للناس على المداينة حتى لا يمنعهم خوف الجحود أو الضياع أو النسيان أو الموت وغيرها من مساعدة المحتاج، فكان التوثيق أمراً حافظاً لمصلحة الجانبين الدائن والمدين وقد شرع الله عدة وسائل لتوثيق الدين منها الإشهاد، ومنها الكتابة، ومنها الرهن.

وفي هذا البحث تحدثت عن الوسيلة الثالثة وهي في توثيق الرهن، فإن الإنسان قد يملك عيناً ولا يرغب ببيعها ويحتاج إلى سيولة مالية فيضطر إلى الاستدانة، فشرع له أن يجعل تلك العين وثيقة عند الدائن يسترجعها عند سداد دينه، ويستطيع الدائن أن يستوفي منها ماله إذا تعذر سداد الدين.

وكانت القضية الأساسية في هذا البحث الانتفاع بالعين المرهونة فهل يمتلك الراهن الانتفاع بالعين المرهونة، وإذا نما الرهن وأنتج كدر، وصوف، وماشية، وشجرة، وغيره، فهل هذا النماء يتبع الرهن أم لا؟ وهل يملك المرتهن الانتفاع بذلك النماء والنتاج أم لا؟ هذه المسائل مما يُحتاج فيها إلى البحث والتفصيل.

لذا عزمت على خوض غمار هذه المسائل، وإزالة الستار عن خفيِّها قصداً إلى الحق الذي نظنه فيها، فما كان من صواب فمن الله، وما كان من خطأ فمن نفسي والشيطان، وبالله تعالى التوفيق والسداد.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة سلفت، ومبحثين، وخاتمة.

المبحث الأول: حقيقة الرهن ومشروعيته وصفته وحكمه وأحواله

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: حقيقة الرهن

المطلب الثاني: مشروعية الرهن وحكمته.

المطلب الثالث: صفة الرهن العامة.

المطلب الرابع: حكم الرهن وأحواله.

المبحث الثاني: الانتفاع بالعين المرهونة

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: انتفاع الراهن بالعين المرهونة

المطلب الثاني: انتفاع المرتهن بالعين المرهونة

الخاتمة:

وتتضمن أهم النتائج التي توصلت إليها.

المبحث الأول
حقيقة الرهن ومشروعيته وصفته وحكمه وأحواله

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: حقيقة الرهن

المطلب الثاني: مشروعية الرهن وحكمته.

المطلب الثالث: صفة الرهن العامة.

المطلب الرابع: حكم الرهن وأحواله.

المطلب الأول
حقيقة الرهن

أولاً: الرهن في اللغة:

مَا وُضِعَ عِنْدَكَ لِيَنُوبَ مَنَابَ مَا أُخِذَ مِنْكَ، وَالْجَمْعُ رِهَانٌ، وَرُهُونٌ، ورُهُنٌ. وَرَهَنَهُ الشَّيْءَ، وَرَهَنَ عِنْدَهُ، وَأَرْهَنَهُ: جَعَلَهُ رَهْناً.

وَارْتَهَنَ مِنْهُ: أَخَذَهُ رَهْناً. وَيُطْلَقُ الرَّهْنُ عَلَى الثُّبُوتِ وَالدَّوَامِ، كَمَا يُطْلَقُ عَلَى الْحَبْسِ، فَمِنَ الْأَوَّلِ قَوْلُهُمْ: "نِعْمَةُ اللهِ رَاهِنَةٌ" أَيْ ثَابِتَةٌ وَدَائِمَةٌ، وَمِنْهُ قَوْلُ اللهِ تَعَالَى: ﴿ **كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ**﴾[1] إِذَا كَانَتْ بِمَعْنَى الْفَاعِلِ: فَهِيَ ثَابِتَةٌ، مُقِيمَةٌ، وَدَائِمَةٌ.

وَمِنَ الثَّانِي: أَنْ يَكُونَ لَفْظُ ﴿**رَهِينَةٌ**﴾ بِمَعْنَى الْمَفْعُولِ، فَتَكُونُ مَحْبُوسَةً بِكَسْبِهَا وَعَمَلِهَا[2]. وَمُعْطِي الرَّهْنِ وَهُوَ الْمَدِينُ الْمَالِكُ لِلْعَيْنِ، يُعْطِيهَا لِصَاحِبِ الدَّيْنِ فِي مُقَابِلِ دَيْنِهِ يُسَمَّى (رَاهِناً) وَآخِذُهُ وَهُوَ صَاحِبُ الدَّيْنِ الَّذِي يَأْخُذُ الْعَيْنَ كَوَثِيقَةٍ لِلْوَفَاءِ بِدَيْنِهِ يُسَمَّى مُرْتَهِناً، وَالْعَيْنُ الْمَرْهُونَةُ تُسَمَّى رَهْناً وَرَهِينَةً وَمَرْهُونَةً.

(1) سورة المدثر آية (38).

(2) انظر: الفيروز أبادي/ بصائر ذوي التميز في لطائف الكتاب العزيز (102/3).

ثانياً: الرهن في الاصطلاح:

عرفه الحنفية بأنه: **(عقدٌ يرد على معنى حبس العين بحقٍ يمكن استيفاؤه منه)**[3].

لأن قوله: **(عقدٌ يرد على معنى حبس العين)** يدفع توهم أن يكون العقد نفسه موجباً حقيقة الحبس؛ لأن الحبس تأتَّى بمقتضى القبض[4].

وعرَّفه عبد العزيز الإحسائي من المالكية بأنه: **(إعطاء مالٍ للتوثق به في دينٍ لازمٍ بالفعل، أو صائر للزوم)**[5].

شرح التعريف:

(إعطاء مالٍ للتوثيق به) احتراز عن الوديعة، لما ذكرنا، وعن الكفالة، والحوالة؛ لأنهما عقدُ وثيقة بذمة لا بمال.

(في دينٍ لازمٍ بالفعل) أي الذي يتأتى من بيعٍ أو قرض، وهو احترازٌ عن العين المضمونة بغيرها كمبيع في يد البائع، فإنه مضمون بالثمن، أو كانت غير مضمونة أصلاً كالأمانة (الوديعة) فلا يصح الرهن فيها.

(أو صائر للزوم) كمستعير وصائغ، فإنه يصح أخذ الرهن منهما خشية ادعائهما ضياع المُعار أو المصوغ[6].

وعرفه المليباري الشافعي بأنه: (جعل عين يجوز بيعها وثيقة بدين)[7].

شرح التعريف:

(جعل عين) مصدر مضاف لمفعوله بعد حذف الفاعل، جعل المالك –أو من قام مقامه– عيناً، وهو احتراز عن الدين فلا يصح رهنه، ولو ممن هو عليه؛ لأنه غير مقدور على تسليمه. واحتراز عن المنفعة، فلا يصح رهنها؛ لأن المنفعة تتلف فلا يحصل بها استيثاق.

(يجوز بيعها) احتراز عما لا يصح بيعها، كوقف، ومكاتب، وأم ولد.

---

(3) ابن نجيم/ البحر الرائق (232/8).

(4) انظر: المرجع السابق الصفحة نفسها.

(5) الشنقيطي/ تبيين المسالك (453/3).

(6) انظر: المصدر السابق، الصفحة نفسها؛ الدردير/ الشرح الكبير (303/3، 305).

(7) المليباري/ فتح المعين (94/3).

(وثيقـة بـدين) احتراز عن العين، فـلا يصـح الرهن عليهـا؛ مضـمونة كانـت كالمغصـوبة والمستعارة، أو غير مضمونة، كمال القراض والمودع؛ لأن الشارع ذكر الرهن في المداينة، فلا يثبت في غيرها، ولأنها لا تستوفى من ثمن المرهون[8].

وعرفـه الحنابلـة بأنـه: "**المـال الـذي يُجعـل وثيقـة بالـدين يسـتوفى مـن ثمنـه، إن تعـذر استيفاؤه ممن هو عليه**"[9].

وقال أكثر المتأخرين هو: "**توثقةُ دينٍ بعينٍ يمكن استيفاؤه منها، أو من ثمنها**"[10].

شرح التعريف:

(توثقة دين بعين) أي جعل عين مالية وثيقة بدين، وظاهره عدم صحة رهن الدين. **(يمكن استيفاؤه منهـا)** إذا كانت العين من جنس الدين، وهو احتراز عن أم الولد، ونحوها مما لا يصح بيعه.

(أو من ثمنـها) إذا كانت العين من غير جنس الدين[11].

المطلب الثاني
مشروعية الرهن وحكمته

أولاً: مشروعية الرهن

شُرِعَ الرهن بالكتاب والسنة والإجماع.

أما الكتاب:

فقول الله تعالى: ﴿**وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ**﴾[12].

---

(8) انظر: البكري/ حاشية إعانة الطالبين (94/3).

(9) ابن قدامة/ المغني (443/6).

(10) الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (25/4)؛ البهوتي/ كشاف القناع (320/3)؛ ابن قاسم النجدي/ حاشية الروض المربع (51/5).

(11) انظر: البهوتي/ كشاف القناع (320/3)؛ ابن قاسم النجدي/ حاشية الروض المربع (51/5).

(12) سورة البقرة آية (283).

وجه الدلالة:

أن الآية دلت بالعبارة على جواز الرهن في السفر، وإن الأكثر من العلماء عدّوا شرطَ السفر غيرَ مُعْتَبَرٍ في الحكم، فلا ينتفي مشروطه بانتفائه؛ بل خُصَّ ذكره في الآية ليمثل الغالب؛ لأن السفر مظنة عدم وجود الكاتب، أو وسائل الكتابة.

وأما السنة:

1. فعَنْ عَائِشَةَ، قَالَتْ: **(تُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَدِرْعُهُ مَرْهُونَةٌ عِنْدَ يَهُودِيٍّ، بِثَلَاثِينَ صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ)**[13].
2. وعَنْ أَنَسٍ ﷺ: أَنَّهُ مَشَى إِلَى النَّبِيِّ ﷺ بِخُبْزِ شَعِيرٍ، وَإِهَالَةٍ سَنِخَةٍ، وَلَقَدْ **(رَهَنَ النَّبِيُّ ﷺ دِرْعًا لَهُ بِالْمَدِينَةِ عِنْدَ يَهُودِيٍّ، وَأَخَذَ مِنْهُ شَعِيرًا لِأَهْلِهِ)**[14].

فكلا الحديثين ظاهر الدلالة في مشروعية الرهن بفعل النبي ﷺ.

وأما الإجماع:

قال ابن المنذر: وأجمعوا على أن الرهن في السفر والحضر جائز، وانفرد مجاهد فقال: لا يجوز في الحضر[15].

ثانياً: حكمة مشروعية الرهن

قال أستاذنا الدريني: "شرع الله تعالى **(المداينة)** عند افتقار الإنسان إلى المال، لقضاء حاجاته الحالَّة، فإذا كان تشريع المعاملات لدفع الحرج عن الناس، وتحقيق مصالحهم، حتى اعتبر الإسلام تلك المصالح من المقاصد الحاجية للتشريع الإسلامي، فقد شرع أيضاً **(التوثيقات)** تأكيداً للثقة بين الناس في ميدان التعامل، وتنشيطاً للحركة التجارية والاقتصادية بوجه عام، ليطمئن المتعامل إلى نتيجة تعامله، وصون ماله، خشية الجحود، أو الضياع، بالنسيان، أو الموت المفاجئ، فكان الرهن أهم وثيقة شرعها الإسلام لذلك، فضلاً عن الإشهاد والكتابة.

---

(13) أخرجه: البخاري/ صحيحه (2916) (41/4).

(14) أخرجه: البخاري/ صحيحه (2069) (56/3)؛ الترمذي/ سننه (1215) (511/3)؛ النسائي/ سننه (4610) (288/7)؛ ابن ماجه/ سننه (2437) (815/2).

(15) ابن المنذر/ الإجماع (ص96).

هذا والرهن كان معروفاً في الجاهلية، غير أنه كان على وضع يُلْحِقُ ظلماً بالمدين، إذ كان المرتهن يمتلك الرهن كله بالدين عند مَحِلِّه، حال عجز المدين عن الوفاء، وغالباً ما تكون مالية الرهن أوفى من الدَّين قدراً، لذا جاء النبي ﷺ فقضى على هذا الوضع الظالم، وهو **(غَلْقُ الرهن)** محافظة على مال المدين، وحماية له من انتهاز المرتهن فرصة سوء حالته المالية، فيزيده هلاكاً إلى هلاكه، استغلالاً، فقال ﷺ: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ مِنْ صَاحِبِهِ الَّذِي رَهَنَهُ، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[16].

يؤكد هذا ما جاء في المغني لابن قدامة: "أَنَّ رَجُلًا رَهَنَ دَارًا بِالْمَدِينَةِ إلَى أَجَلٍ مُسَمًّى، فَمَضَى الْأَجَلُ، فَقَالَ الَّذِي ارْتَهَنَ: مَنْزِلِي. فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: **(لَا يُغْلَقُ الرَّهْنُ)**[17].

---

(16) أخرجه: ابن حبان/ صحيحه (5934) (3/ 258)؛ الدراقطنى (32/3)؛ والحاكم في "المستدرك" (51/2)؛ والبيهقى (39/6) من طريق زياد بن سعد عن عبد الزهري عن سعيد بن الحسيب عن أبي هريرة مرفوعاً.

وقال الدارقطنى: "وهذا إسناد حسن متصل".

وقال الحاكم: "صحيح على شرط الشيخين، ولم يخرجاه لخلاف فيه على أصحاب الزهرى" ووافقه الذهبى.

وأخرجه: ابن ماجه (كتاب الرهون، باب لا يغلق الرهن) (816/2) رقم (2441) من طريق محمد بن حميد حدثنا إبراهيم بن المختار عن إسحاق بن راشد عن الزهري عن سعيد عن أبي هريرة مرفوعاً ....

قال الحافظ البوصيرى فى "الزوائد" (257/2): "هذا إسناد ضعيف، محمد بن حميد الرازى، وإن وثقه ابن معين فى رواية، فقد ضعفه فى أخرى، وضعفه أحمد والنسائى والجوزجانى، وقال ابن حبان: يروى عن الثقات المقلوبات.

وقال ابن وارة: كذاب.

وصحح ابن عبد البر وعبد الحق وصله، وقال الحافظ في التلخيص: وله طرق في الدراقطني والبيهقي كلها ضعيفة ووافقه الألباني في الإرواء على ضعفها انظر الإرواء (239/5) رقم (1406).

ورواه الشافعي "المسند" (كتاب الرهن) (163/2) رقم (567) وفي "الأم".

وابن أبي شيبة (187/7) (2841) وعبد الرزاق (237/8) (15034) والبيهقي (39/6) (كتاب الرهن، باب في زيارات الرهن) عن سعيد بن المسيب مرسلاً.

وقال الشافعي إرسال ابن المسيب عندنا حسن ولقد قال في موضع آخر "ناهيك بمراسيله" أي أنها قوية ثابتة مُسْنَدَةُ لأنها تُتُبِّعَتْ فَوجِدَتْ مسانيد، ولأنه لا يُرْسِلُ إلا عن ثقة.

وأخرجه الحاكم (51/2) من طرق عن الزهري موصولة أيضاً؛ ورواه أبو داود في مراسيله (186).

ولقد صحح أبوداود والبزار والدارقطني وابن القطان إرساله ولقد قال الألباني في الإرواء (243/5): "والنفس تطمئن لرواية الجماعة الذين أرسلوه أكثر، لاسيما وهم ثقات أثبات، وهو الذى جزم به البيهقى، وتبعه جماعة منهم ابن عبد الهادى، فقال فى "التنقيح" (196/3): "ورواه جماعة من الحفاظ بالإرسال، وهو الصحيح، وأما ابن عبد البر فقد صحح اتصاله، وكذلك عبد الحق، والله أعلم".

وقال أبو داود في المراسيل قوله: "له غنمه وعليه غرمه" من كلام سعيد بن المسيب نقله عن الزهري، وقال ابن عبد البر هذه اللفظة اختلف الرواة في رفعها ووقعها فرفعها ابن أبي ذئب ومعمر وغيرهما. انظر ابن حجر/ تلخيص الحبير (36/3–40).

والحاصل أن الحديث يرتقي إلى درجة الحسن فيكون حجة في بنا الحكم... والله أعلم.

(17) سبق تخريجه أنظره.

وبذلك يبدو لك، أن الرهن لم يتمحَّض وسيلة استيثاق لمال الدائن، يستوفي منه دينه عند عجز المدين، ضماناً لحقه فحسب، بل هو أيضاً وسيلة للمحافظة على مال المدين، **من وجوه ثلاثة:**

الأول: أنه تشريع يَسَّر لغير الواجد الاستدانة، سدَّاً لحاجته الحالَّة عند افتقاره، فلا يضطر إلى بيع عقاره أو منقوله بثمن بخس، بل يحتفظ بهما عن طريق الرهن أملاً في يساره مستقبلاً.

الثاني: تحريم غَلْق الرهن، قطعاً للتوسل إلى الاستغلال بتملكه من قِبَلِ المرتهن، نظير (الدين) عند حلول الأجل، انتهازاً لفرصة افتقار المدين، وعجزه عن الوفاء.

الثالث: عدم جواز انتفاع المرتهن بالمرهون دون عِوَض، ولو أذن الراهن على الراجح.

وهذا هو (التوازن) في تشريع المعاملات، محافظة على الحقين معاً، حتى لا تطغى مصلحة على أخرى، فيكون الظلم والاستغلال، والربا، أو شبهته، وهو محرم قطعاً بإطلاق.

أما من الناحية الاقتصادية، ففي الرهن دفعٌ لحركة التعامل بتوفير الثقة، فكأن المرتهن بما يحتبس من مرهون نظير الدين، يحتفظ بماله، فكأنه في حوزته، على الرغم من كون ماله قد أصبح دَيْناً شُغلت به ذمة المدين، وهو من أقوى صور التأمينات أو التوثيقات"[18].

المطلب الثالث
صفة الرهن العامة

الرهن عقد تبرع؛ لأن ما أعطاه الراهن للمرتهن غير مقابل بشيء، وهو عند الحنفية، والشافعية، والحنابلة، من العقود العينية، التي لا تلزم إلا بتسليم العين المعقود عليها كالهبة، والإعارة، والإيداع، والقرض. وسبب اشتراط القبض للزومها أنها تبرع، ولا تكون منتجةً أثرها إلا بالقبض، وإلا كانت عديمته[19].

والرهن عند المالكية يلزم بمجرد العقد، ويُقضى به للمرتهن على الراهن إلا أنه لا يتم بالقبض لتوقيفه على الجواز، واستدلوا بقوله تعالى: ﴿**فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ**﴾ من وجهين:

---

(18) بحوث مقارنة في الفقه الإسلامي وأصوله (2/465، 467).

(19) انظر: ابن مودود/ الاختيار (2/63)؛ ابن نجيم/ البحر الرائق (8/232)؛ الشيرازي/ المهذب (1/305)؛ ابن قدامة/ المغني (6/446)؛ البهوتي/ كشاف القناع (3/321).

أحدهما: أنه قال عزَّ من قائل: ﴿**فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ**﴾ فأثبتها رهاناً قبل القبض.

والثاني: أن قوله تعالى: ﴿**فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ**﴾ أمرٌ، فصح أن يكون رهناً قبل القبض إذ لو كان خبراً لم يصح أن يوجد رهن غير مقبوض[20].

المطلب الرابع
حكم الرهن وأحواله

أولاً: حكم الرهن:

الرهن جائز، غير واجب اتفاقاً[21]؛ لأنه وثيقة بالدين فلم يجب، كالضمان والكفالة.

أما قول الله تعالى: ﴿**فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ**﴾ فإرشاد لنا لا إيجاب علينا، بدليل قول الله تعالى: ﴿**فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ**﴾ ولأن الله تعالى أمر به عند إعواز الكتابة، والكتابة غير واجبة، فكذلك بدلها وهو الرهن[22].

ثانياً: أحوال الرهن:

لا يخلو الرهن من ثلاثة أحوال:

أحدها: أن يقع بعد الحق، فيصح بالإجماع؛ لأنه دين ثابت تدعوه الحاجة إلى أخذ الوثيقة به، فجاز أخذها به كالضمان، وهذا الحال مطابق لما في قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى**﴾[23].

ثم قال بعدها: ﴿**وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ**﴾[24].

فجعل الله تعالى الكتاب أو الرهن عند تعذرها، جزاءً للمداينة مذكورين بعدها بالواو، وفاء التعقيب.

---

(20) انظر: الإحسائي/ تبيين المسالك (487/3)؛ الدسوقي/ حاشية على الشرح الكبير (231/3)؛ القرافي/ الذخيرة (100/8).

(21) السرخسي/ المبسوط(64/21)، ابن رشد/ المقدمات الممهدات (361/2)، الشافعي/الأم (141/3)، ابن قدامة(246/4).

(22) انظر: ابن قدامة/ المغني (444/6)؛ الإحسائي/ تبيين المسالك (491/3، 492).

(23) سورة البقرة آية (282).

(24) سورة البقرة آية (283).

ثانيها: أن يقع الرهن مع العقد الموجب للدَّيْن، ومثاله أن يقول شخص لآخر: بعتك ثوبي هذا بعشرة إلى شهر ترهنني بها دابتك الفلانية، فيقول: قبلت ذلك. جاز أخذها به عند الأئمة الأربعة[25]؛ لأن الحاجة داعية إلى ثبوته.

ثالثها: أن يرهنه قبل الحق، ومثاله أن يقول: رهنتك دابتي هذه بعشرة تقرضنيها، لم يصح الرهن بها عند الشافعي[26]، وأحمد في ظاهر المذهب[27]؛ لأنه وثيقة بحق، لا يلزم قبله، كالشهادة فإنها تابعة لسببها، فلا تصح قبل حصوله، فكذا الرهن فإنه تابع للحق فلا يصح أخذه قبله.

وتصح عند أبي حنيفة[28] ومالك[29]؛ ولأنه وثيقة بحق، جاز عقدها قبل وجوبه وبعده، كالضمان، فإنه يصح انعقاده على شيء يحدث في المستقبل.

ورد الأولون: بأن قياس الرهن على الضمان لم يصح؛ لأن الضمان التزام مالٍ تبرعاً بالقول، فجاز من غير حقٍّ ثابتٍ، كالنذر، بخلاف الرهن، فإنه لا يصح إلا بمقابل حق[30].

(25) السرخسي/ المبسوط (21/63–64)، عليش/ منح الجليل (5/418)، العمراني/ البيان (6/12)، ابن قدامة/ المغني (4/246).

(26) العمراني/ البيان(6/12).

(27) ابن قدامة/ المغنى (4/246).

(28) المرغيناني/الهداية (4/419).

(29) ابن عبد البر/الكافي في فقه أهل المدينة (2/812).

(30) انظر: ابن قدامة/ المغني (6/445).

المبحث الثاني
الانتفاع بالعين المرهونة

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: انتفاع الراهن بالعين المرهونة

المطلب الثاني: انتفاع المرتهن بالعين المرهونة

المطلب الأول
انتفاع الراهن بالعين المرهونة

هل للراهن المنفق أن ينتفع بالعين المرهونة؟

لا يخلو الانتفاع من أن يُزيلَ المِلْكَ كوقفٍ، أو بيعٍ، أو هبةٍ، أو يُنقِصَه كتزويج أمةٍ، أو غِراسِ أرضٍ، أو إقامة بناءٍ عليها، فينظر إن أذن المرتهن للراهن بفعل ذلك جاز اتفاقاً، وكان إذنه بمنزلة التنازل عن حقه في الرهن؛ وإن لم يأذن له لم يجز اتفاقاً –أيضاً–، وإن صار إلى ذلك كان تصرفه باطلاً؛ لأنه يفوت حق المرتهن من الوثيقة، إلا إن زوَّج أمته المرهونة، فخلاف:

ذهب مالك، والشافعي، وأكثر الحنابلة إلى الفساد والبطلان؛ لأنه تصرف في الرهن بما ينقص ثمنه، ويستغل بعض منافعه.

ألا ترى أن بوطئها يُعرِّضُها للحمل الذي يُخاف منه تلفها، ويشغلها عن خدمة من قد يبيعها المرتهن إليه عند عدم استيفائهِ حَقَّه من الرَّاهِنِ، فَتَذْهَبُ الرَّغْبَةُ فيها، وتنقص نقصاً كبيراً وربما مَنَعَ ذلك من بيعها[31].

وذهب أبو حنيفة، والقاضي أبو يعلى، وبعض الحنابلة إلى صحة التزويج، وللمرتهن حَقٌّ في مَنْعِ الزَّوْجِ من وَطْئِهَا؛ لأن محل النكاح غير محل عقد الرهن، ولذلك صَحَّ رَهْنُ الأَمَةِ المزوَّجَةِ، ولأن الرهن لا يزيل الملك، فلا يمنع التزويج كالإجارة[32].

رَدَّ ابن قدامة دليلهم بقوله: وَقَوْلُهُمْ: "إنَّ مَحِلَّ عَقْدِ النِّكَاحِ غَيْرُ مَحِلِّ الرَّهْنِ غَيْرُ صَحِيحٍ؛ فَإِنَّ مَحِلَّ الرَّهْنِ مَحِلُّ الْبَيْعِ، وَالْبَيْعُ يَتَنَاوَلُ جُمْلَتَهَا، وَلِهَذَا يُبَاحُ لِمُشْتَرِيهَا اسْتِمْتَاعُهَا، وَإِنَّمَا صَحَّ رَهْنُ

(31) انظر: الشربيني/ الإقناع (2/57، 58)؛ ابن قدامة/ المغني (6/72، 73)؛ الإحسائي/ تبيين المسالك (3/491)؛ الكاساني/ بدائع الصنائع (8/182)؛ الدسوقي/ حاشيته (3/241).

(32) الكاساني/ بدائع الصنائع (8/177، 178)؛ ابن قدامة/ المغني (6/72، 73).

الْمُزَوَّجَةِ لِبَقَاءِ مُعْظَمِ الْمَنْفَعَةِ فِيهَا، وَبَقَائِهَا مَحِلًّا لِلْبَيْعِ، كَمَا يَصِحُّ رَهْنُ الْمُسْتَأْجَرَةِ، وَيُفَارِقُ الرَّهْنُ الْإِجَارَةَ؛ فَإِنَّ التَّزْوِيجَ لَا يُؤَثِّرُ فِي مَقْصُودِ الْإِجَارَةِ، وَلَا يَمْنَعُ الْمُسْتَأْجِرَ مِنْ اسْتِيفَاءِ الْمَنَافِعِ الْمُسْتَحَقَّةِ لَهُ، وَيُؤَثِّرُ فِي مَقْصُودِ الرَّهْنِ، وَهُوَ اسْتِيفَاءُ الدَّيْنِ مِنْ ثَمَنِهَا، فَإِنَّ تَزْوِيجَهَا يَمْنَعُ بَيْعَهَا، أَوْ يَنْقُصُ ثَمَنَهَا، فَلَا يُمْكِنُ اسْتِيفَاءُ الدَّيْنِ بِكَمَالِهِ"[33].

على أن للمرتهن منع الراهن من وطء أمته المرهونة إجماعاً [34]، فلأن يمنعه من تزويجها للغير أولى؛ لأنه أشد ضرراً على المرتهن في تفويت حقه من وثيقة الرهن[35].

أو يكون انتفاع الراهن لا يزيل الملك، ولا يُنقِصُ العين، كركوبٍ، وسكنى، ولبس ثوب، ونحو ذلك.

اختلف العلماء في المسألة: فذهب الجمهور من الحنفية، والمالكية، والشافعي في القديم، والحنابلة إلى المنع إلا بإذن المرتهن، وذهب الشافعي في الجديد إلى الجواز.

دليل الجمهور:

أن حبس الرهن حق ثابت للمرتهن، يمنع استرداده والانتفاع به من قبل الراهن إلا بإذنه[36].

دليل الشافعية:

حديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ من راهنه الذي رهنه، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[37].

(33) ابن قدامة/ المغني (6/73).

(34) ابن المنذر/ الإجماع (ص110).

(35) انظر: ابن قدامة/ المغني (6/74).

(36) انظر: الكاساني/ البدائع (8/177، 182)؛ الدسوقي/ حاشيته (3/241)؛ الإحسائي/ تبيين المسالك (3/490)؛ البهوتي/ كشاف القناع (3/135)؛ الماوردي/ الحاوي (6/205).

(37) سبق تخريجه انظر.

فجعل لمالك الرهن غنمه من نماء وزيادة، وجعل عليه غرمه من مؤونة ونقص، ولأنَّ كلَّ من كان له ملك، كان له نماء ذلك الملك؛ لأن الفروع تابعة للأصول؛ فلما كان الرهن على ملك الراهن، وجب أن يكون النماء على ملك الراهن كسائر الأملاك، ولأن يد المرتهن عليه لغرض استيفاء حقه منه، وذلك لا يوجب تملك المنافع، كحبس المبيع في يد البائع؛ ولأن حق المرتهن قد تعلق برقبة العبد المرهون، كتعلق الجناية برقبة العبد الجاني، ثم لمَّا لمْ يكن تعلق حق الجناية بالرقبة موجباً لتمليك المنافع، وجب أن لا يكون تعلق حق المرتهن بالرهن مرحباً لتمليك المنافع [38].

هل نماء الرهن ونِتَاجُه من ماشيةٍ وثمرةٍ من شجرةٍ ونخلةٍ، وَدَرٍّ داخلٌ في الرهن أم لا؟

نماء الرهن يتردد بين أشكال ثلاثة:

أحدها: ما يتصل بالرهن نفسه كالطُّولِ والسِّمَن فهو داخل فيه باتفاقٍ.

الثاني: ما لا يتصل به ككسب العبدِ والأَمةِ وهو خارج عنه باتفاق.

والثالث: النماء المنفصل كالثمرة والنتاج والدَّرِّ والصوف ونحوها فهو موضع خلاف؛ فمن قائل إنه خارج من الرهن، وهو مذهب الشافعي[39]، ومن قائل بأنه داخل فيه، وهو مذهب أبي حنيفة وأحمد[40]، ومن قائل بالتفصيل؛ فإن كان النماء من جنس الرهن كالولد والنتاج فهو داخل في الرهن، وإن كان من غير جنسه كالدَرِّ والثمرة والصوف والوبر فهو خارجٌ منهُ، وهو مذهب مالك [41].

أدلة المذهب الأول:

استدل أبو حنيفة ومالك وأحمد على دخوله في الرهن:

1. بحديث أبي هريرة ﷺ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: **(الرَّهْنُ مَرْكُوبٌ وَمَحْلُوبٌ)**[42].

(38) الماوردي/ الحاوي الكبير (204/6).

(39) انظر: المرجع السابق؛ العمراني/ البيان (62/6).

(40) انظر: الكاساني/ البدائع (156/8)؛ الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (48/4)؛ ابن قدامة/ المغني (118/6)؛ ابن عثيمين/ الشرح الممتع (82/4).

(41) انظر: الدسوقي/ حاشيته (241/3، 242).

(42) سبق تخريجه انظره.

وجه الدلالة:

لما كان الرهن ملكاً للراهن، وقد أفاد الحديث أن نتاجه ومنفعته ملكٌ للراهن أيضاً دَلَّ ذلك على أنهما يتبعان الرهن.

2. ولأن النماء ناتج عن الرهن، فكان تابعاً له وآخذاً حكمه كالنماء المتصل، ولما كان الرهن محبوساً على استيفاء الحق، وجب أن يكون نماؤه كذلك، قياساً على المبيع إذا حبسه البائع على ثمنه، كان نماؤه الحادث تابعاً له محبوساً مثله[43].

قال الزركشي: "نماء الرهن كأجرة الدار والعبد، وما يكتسبه باصطياد ونحوه وثمرة الشجرة وولد الأمة ونحو ذلك تبع للرهن، فيكون مرهوناً كالأصل، لأنه حكم ثبت في العين بعقد المالك، فدخل فيه النماء والمنافع كالملك، ولا يرد قوله: (له غنمه) لأنا نقول بموجبه، وأن الغنم مال للراهن، ولا يمنع ذلك من تعلق حق المرتهن به كالأصل"[44].

أدلة المذهب الثاني:

استدل الشافعي على خروجه من الرهن بحديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ من راهنه الذي رهنه، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[45]. والغُنم: النماء.

وجه الدلالة:

أن النبي ﷺ فرَّق في الحديث بين الرهن وبين غُنمه، ومعلوم أن الرهن على ملك راهنه، فلو كان الغُنم (النماء) داخلاً في الرهن لما كان ثمة ما يدعو إلى ذكر ما يقضي بأنه حق للراهن؛ فلما ذَكَرَ أن الغُنم (النماء) والرهن من حق الراهن دَلَّ ذلك على عدم دخول النماء في الرهن، ويتأكد الفصل من وجهين:

1. أن الرهن كالكسب، ولما كان الكسب منفصلاً عن العين، كان النماء في حق المرهون كذلك.
2. أن النماء يَصِحُّ أن يُفرد بالعقد، فلا يجوز أن يَدْخل في الرهن إلا بعقد [46].

(43) الكاساني/ البدائع (156/8)؛ الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (48/4).

(44) الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (55/4).

(45) سبق تخريجه انظره.

(46) انظر: الماوردي/ الحاوي الكبير (208/6، 209).

اعترض عليه:

أن النماء يتبعُ الرهن من جهة حكم الحبس في يد المرتهن وثيقةً يُؤَمِّنُ بهما على حقه، ولا ننكر أن كليهما ملك للراهن، يُخَوَّلُ له استردادهما بإذن المرتهن أو بوفائه الحق لا بدونهما[47]، وإلا فات حقه أو تأخر رَدُّهُ له؛ لأن فصل النماء عن الرهن يُذَرِّعُ للراهن الانتفاع بالرهن كأنه في حوزه وحرزه، فيدعوه ذلك إلى المطل واللَّيِّ.

أدلة المذهب الثالث:

استدل مالك على تفريقه بين ما كان من جنس الرهن وما كان من غير جنسه: بأن الولد حكمه حكم أمه في البيع: أي هو تابع لها، أما الصوف واللبن وثمر الأشجار فليست تبعاً لأصولها في الزكاة ولا هي في صورتها ولا معناها ولا تقوم مقامها ولها حكم نفسها لا حكم الأصل وليس كذلك الولد والنتاج[48].

ثمرة الخلاف:

أن من قال إن النماء داخل في الرهن، مَنَعَ الراهن أن يتصرف به إلا بإذن المرتهن أو بوفائه الحق له (للمرتهن).

ومن قال إن النماء خارج عن الرهن، أجاز للراهن قبضه والتصرف به على وجهٍ لا ضرر فيه على المرتهن [49].

المطلب الثاني
انتفاع المرتهن بالعين المرهونة

اتفق العلماء على أن نماء الرهن ومنافعه من ثمرة، ونتاج، وسكنى، ودَرٍّ، وركوبٍ ملكٌ للراهن المنفق دون المرتهن[50].

(47) انظر: المرجع السابق؛ العمراني/ البيان (/62، 63).

(48) ابن عبد البر/ التمهيد (440/6)؛ ابن رشد/ بداية المجتهد (223/2).

(49) انظر: العمراني/ البيان (62/6، 63).

(50) المرغيناني/الهداية(439/4)، ابن رشد/البيان والتحصيل(65/11)، الماوردي/الحاوي(203/6)، ابن قدامة/المغني (291/4).

واختلفوا في ملكيتها للراهن غير المنفق على ثلاثة مذاهب:

أحدها: ذهب أبو ثور إلى أن النماء يتبع في الملك المُنفِقَ، فإن كان الإنفاق من الراهن، فالنماء له، وإن كان الإنفاق من المرتهن، فالنماء له[51].

الثاني: وذهب أبو حنيفة، ومالك، والشافعي، وأحمد في رواية إلى أنها ملك للراهن دون المرتهن مطلقاً، سواء كان الإنفاق على الرهن من الراهن أو من المرتهن[52].

الثالث: وذهب أحمد بن حنبل في رواية أخرى وهي المشهورة إلى موافقة الجمهور إلا في لبن الدَّرِّ وركوب الظهر، فهما ملك للمرتهن في مقابل نفقته [53]، واستدل كل فريق بأدلة إليك بيانها:

أولاً: دليل أبي ثور:

استدل بحديث أبي هُرَيْرَةَ ﷺ أن النبي ﷺ قال: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ من راهنه الذي رهنه، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[54].

وجه الدلالة:

أن النبي ﷺ جعل النماء تبعاً للنفقة، فعُلِم أنها مِلْكٌ لمن تولى النفقة. ولمَّا كان النماء في مقابلة النفقة؛ لأن النفقة نقص وغرم، والنماء زيادة وكسب، وجب أن يكون كسب النماء لمن جُعل عليه نقص النفقة [55].

اعترض عليه:

أن الشارع جعل النماء والمنفعة لمن تجب عليه النفقة، ولم يجعلهما لمن تطوع بالنفقة، ومعلوم أن النفقة واجبة على الراهن دون المرتهن [56].

---

(51) انظر: الماوردي/ الحاوي الكبير (6/203، 204)؛ العمراني/ البيان (6/62).

(52) الجصاص/ أحكام القرآن (1/531)؛ الكاساني/ البدائع (8/199)؛ السمرقندي/ الفقه النافع (3/1281)؛ الدسوقي/ حاشيته (3/241)؛ الزيلعي/ تبيين الحقائق (6/94)؛ العمراني/ البيان (6/90)؛ الماوردي/ الحاوي الكبير (6/204)؛الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (4/84).

(53) ابن قدامة/ المغني (6/121)؛ الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (4/48، 50، 51).

(54) سبق تخريجه انظره.

(55) الماوردي/ الحاوي الكبير (6/204)؛ العمراني/ البيان (6/91).

(56) انظر: المرجع السابق.

ثانياً: أدلة الجمهور:

عن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ من راهنه الذي رهنه، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[57].

قال الشافعي: "غُنْمُهُ زيادته، وغرمه هلاكه ونقصه"[58].

وإذا كان النماء للراهن، فلا ينتفع المرتهن من الرهن بشيء لا من الأصل، ولا من النماء[59].

يؤكده قول النبي ﷺ: **(لَا يَحِلُّ لِامْرِئٍ مِنْ مَالِ أَخِيهِ شَيْءٌ، إِلَّا بِطِيبِ نَفْسٍ مِنْهُ)**[60].

فإن أذن الراهن للمرتهن في الانتفاع حَلَّ شريطة ألَّا يكون الدَّيْنُ عن قرض؛ حذراً من الربا، لأن كل قرض جرَّ نفعاً فهو ربا.

وقال الماوردي في استدلاله بالحديث: "فَجَعَلَ لِمَالِكِ الرَّهْنِ غُنْمَهُ مِنْ نَمَاءٍ وَزِيَادَةٍ، وَجَعَلَ عَلَيْهِ غرمه من مؤونة وَنَقْصٍ، وَلِأَنَّ كُلَّ مَنْ كَانَ لَهُ مِلْكٌ، كَانَ لَهُ نَمَاءُ ذَلِكَ الْمِلْكِ لِأَنَّ الْفُرُوعَ تَابِعَةٌ لِلْأُصُولِ، فَلَمَّا كَانَ الرَّهْنُ عَلَى مِلْكِ الراهن، وجب أن يكون النماء على ملك الراهن كَسَائِرِ الْأَمْلَاكِ وَلِأَنَّ يَدَ الْمُرْتَهِنِ عَلَيْهِ لِاسْتِيفَاءِ حَقِّهِ مِنْهُ، وَذَلِكَ لَا يُوجِبُ تَمَلُّكَ الْمَنَافِعِ كَحَبْسِ الْمَبِيعِ فِي يَدِ الْبَائِعِ، وَلِأَنَّ حَقَّ الْمُرْتَهِنِ قَدْ تَعَلَّقَ بِرَقَبَةِ الْعَبْدِ الْمَرْهُونِ كَتَعَلُّقِ الْجِنَايَةِ بِرَقَبَةِ الْعَبْدِ الْجَانِي، ثُمَّ لَمْ يَكُنْ تعلق حق الجناية بالرقبة موجبا لتملك الْمَنَافِعِ، وَجَبَ أَنْ لَا يَكُونَ تَعَلُّقُ حَقِّ الْمُرْتَهِنِ بِالرَّهْنِ مُوجِبًا لِتَمْلِيكِ الْمَنَافِعِ"[61].

وقالوا: ولا يستثنى من نماء الرهن ومنافعه شيء، لا لبن درٍّ، ولا ركوب ظهر إلا بإذن الراهن لحديث أبي هريرة ﷺ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ:**(الرَّهْنُ مَرْكُوبٌ وَمَحْلُوبٌ)**[62].

قال إبراهيم النخعي (في حق المرتهن): "إن كانوا ليكرهون أن يستمتعوا من الرهن بشيء"[63].

---

(57) سبق تخريجه انظره.

(58) انظر: البيهقي/ السنن الكبرى (39/6).

(59) الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (49/4).

(60) صحيح، أخرجه: أحمد/ مسنده (20695) (299/34)؛ البيهقي/ السنن الكبرى (11545) (166/6).

(61) الماوردي/ الحاوي الكبير (204/6).

(62) سبق تخريجه انظره.

(63) انظر: الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (50/4).

وعَنْ مُحَمَّدِ بْنِ سِيرِينَ قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ إِلَى عَبْدِ اللهِ بْنِ مَسْعُودٍ فَقَالَ: إِنِّي أَسْلَفْتُ رَجُلًا خَمْسَمِائَةِ دِرْهَمٍ، وَرَهَنَنِي فَرَسًا، فَرَكِبْتُهَا، أَوْ أَرْكَبْتُهَا، قَالَ: "مَا أَصَبْتَ مِنْ ظَهْرِهَا فَهُوَ رِبًا"[64].

وعَنِ الشَّعْبِيِّ أَنَّهُ قَالَ، فِي رَجُلٍ ارْتَهَنَ جَارِيَةً فَأَرْضَعَتْ لَهُ، قَالَ: "يَغْرَمُ لِصَاحِبِ الْجَارِيَةِ قِيمَةَ إِرْضَاعِ اللَّبَنِ "[65].

وعَنِ طَاوُوسٍ، أَنَّ مُعَاذَ بْنَ جَبَلٍ "قَضَى فِيمَنِ ارْتَهَنَ نَخْلًا مُثْمِرًا فَلْيَحْسِبِ الْمُرْتَهِنُ ثَمَرَتَهَا مِنْ رَأْسِ الْمَالِ"[66].

وقَالَ الشَّافِعِيُّ: "يُشْبِهُ قَوْلُ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ: "**الرَّهْنُ مَرْكُوبٌ وَمَحْلُوبٌ**"[67] وَاللهُ أَعْلَمُ أَنَّ مَنْ رَهَنَ ذَاتَ دَرٍّ وَظَهْرٍ لَمْ يَمْنَعِ الرَّاهِنَ دَرَّهَا وَظَهْرَهَا؛ لِأَنَّ لَهُ رَقَبَتَهَا، فَهِيَ مَحْلُوبَةٌ وَمَرْكُوبَةٌ كَمَا كَانَتْ قَبْلَ الرَّهْنِ"[68].

ثالثاً: أدلة الحنابلة:

1. عَن أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: **(الظَّهْرُ يُرْكَبُ بِنَفَقَتِهِ إِذَا كَانَ مَرْهُونًا، وَيُشْرَبُ لَبَنُ الدَّرِّ إِذَا كَانَ مَرْهُونًا، وَعَلَى الَّذِي يَشْرَبُ وَيَرْكَبُ نَفَقَتُهُ)**[69].

وفي رواية لأحمد: **(إِذَا كَانَتِ الدَّابَّةُ مَرْهُونَةً، فَعَلَى الْمُرْتَهِنِ عَلَفُهَا، وَلَبَنُ الدَّرِّ يُشْرَبُ، وَعَلَى الَّذِي يَشْرَبُهُ نَفَقَتُهُ، وَيَرْكَبُ)**[70].

دلَّ الحديث على أن النفقة على المرتهن، فتكون المنفعة له؛ على أن الباء في قوله: **(الظَّهْرُ يُرْكَبُ بِنَفَقَتِهِ)** سببية، والمعنى يركب بسبب نفقته، وفيه إشارة إلى أن الانتفاع عِوَض النفقة، وذلك إنما يتأتى في المرتهن، لا في الراهن؛ لأن إنفاق الراهن وانتفاعه ليسا من سبب المعاوضة، وإنما بسبب الملك. على أن إنفاق المرتهن على الراهن محض مصحة من غير مفسدة، ومبنى الشرع على تحقيق المصالح.

وبيانه: أن منفعة الركوب لو تركت لذهبت مجاناً، وكذلك اللبن لو ترك لفسد، وبيعه أَوّلاً فَأَوّلاً ربما تعذر، ثم هذا الحيوان لا بد له من نفقة، إن بَخِلَ بها مالكه أضرَّ بالحيوان، وإن بيع الرهن

(64) أخرجه: البيهقي/ السنن الكبرى (11212) (6/ 65).
(65) أخرجه: البيهقي/ السنن الكبرى (11213) (6/ 65).
(66) أخرجه: البيهقي/ السنن الكبرى (11217) (6/ 66)
(67) سبق تخريجه انظره.
(68) أخرجه: البيهقي/ السنن الكبرى (11209) (6/ 65)
(69) سبق تخريجه انظره.
(70) إسناده صحيح، أخرجه: أحمد/ مسنده (7125) (12/23).

فيها فات بالكلية فأفضى فواته إلى المنازعة، فَجَوَّزَ الشارع للمرتهن الإنفاق والاستيفاء بقدره دفعاً للحرج، وحفظاً للرهن، وتحصيلاً لمصلحة الراهن والمرتهن معاً [71].

إذا عُرف هذا فشرط الاستيفاء أن يكون بقدر العلف، مع تحري العدل ولا ينهك ولا يعجف بالركوب والحلاب، حذراً من الضرر المنفي شرعاً، ثم إن فَضُلَ من اللبن شيء عن النفقة ولم يكن بقاؤه إلى وقت حلول الدين، باعه المرتهن بإذن الراهن، فإن لم يأذن باعه القاضي وجعل ثمنه رهناً، وإن فضل من النفقة شيء رَجَعَ المرتهن به على الراهن [72].

اعترض عليه:

أن حديث أبي هريرة ﷺ مجمل، لأن المنتفع يتردد بين الراهن والمرتهن، وكلاهما محتمل، ومع الاحتمال يسقط الاستدلال به على حلية انتفاع المرتهن في نظير نفقته.

أجيب عنه:

أن تردد المنتفع بين الراهن والمرتهن ليس في درجة سواء، بل حمله على المرتهن أرجح وأقرب ظناً، يرشدك إلى هذا رواية الطحاوي: "**إذا كانت الدابة مرهونة فعلى المرتهن علفها**"، قال ابن حجر: "فتعين أن المراد المرتهن لا الراهن"[73].

وأما دعوى الإجمال في الحديث فمردودة؛ لأن الحديث قد دلَّ بمنطوقه على إباحة الانتفاع في مقابلة الإنفاق، وهذا يختص بالمرتهن، لأن الحديث وإن كان مجملاً لكنه يختص بالمرتهن؛ لأن انتفاع الراهن بالمرهون لكونه مالك رقبته، لا لكونه منفقاً عليه بخلاف المرتهن [74].

رُدَّ عليه:

أنَّ حِلَّ انتفاع المرتهن بحيوان الدر والركوب بنفقته وبدون إذن الراهن المالك، جاء على خلاف القياس؛ لأن مقتضى القياس العام أنه لا يجوز لأحد أن ينتفع بمال غيره بدون إذنه، ومعلوم أن ما جاء على خلاف القياس لا يقاس عليه غيره [75].

(71) انظر: ابن قدامة/ المغني (445/6)؛ الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (52/4)؛ ابن عثيمين/ الشرح الممتع (52/4، 53).

(72) الزركشي/ شرحه على مختصر الخرقي (52/4، 53).

(73) ابن حجر/ فتح الباري (444/5).

(74) ابن حجر/ فتح الباري (443/5).

(75) انظر: ابن حجر/ فتح الباري (443/5)؛ الدريني/ بحوث مقارنة (492/2).

أجيب عن ذلك:

بأن هذا قياس جلي لا أصولي، أي من باب دلالة مفهوم الموافقة، أو دلالة النص وفحواه، وهي دلالة لغوية؛ لتبادر العلة من النص لغة، لا اجتهاداً، وهذه الدلالة ليس لها من القياس إلا صورته، على نحو دلالة نص الآية الكريمة الواردة بتحريم التأفيف على تحريم إيذاء الوالدين بشتى صنوف أو أسباب الأذى.

ولأن دلالة النص تعمل عمل النص؛ فيصح الإلحاق عن طريقها بما جاء على خلاف القياس في حكمه، إذ الممنوع هو التوسع عن طريق القياس الأصولي، وهذا ليس منه"[76].

اعترض عليه:

سلمنا أن المراد بالمنتفع في الحديث هو المرتهن، لكنه مُعَارَضٌ بحديث ابن عمر: "**لاَ يَحْلُبَنَّ أَحَدٌ مَاشِيَةَ امْرِئٍ بِغَيْرِ إِذْنِهِ**"[77] والراهن لم يأذن له، وبحديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ)**[78]، فإذا تعارضا تساقطا؛ ولزم العود إلى الأصول العامة المجتمع عليها مثل: **(لا يحل لامرئ من مال أخيه شيء إلا بطيب نفس منه)**[79]، أو **(لَا يَحِلُّ مَالُ امْرِئٍ مُسْلِمٍ إِلَّا بِإِذْنٍ مِنْهُ)**، ومثل: **(ضَمَانُ الشَّيْءِ بِمِثْلِهِ أَوْ بِقِيمَتِهِ)**[80].

أجيب عنه:

أن أدلة الشرع جاءت يصدق بعضها بعضاً؛ لذلك فإن هذه الأحاديث يمكن ضمها وجمعها بما يدفع التعارض الظاهري بينها، ويفضي إلى إعمالها. قال الأستاذ الدريني في هذا الشأن: "نعم! ورد من السنة ما هو عام وهو قوله ﷺ: **(لاَ يَحْلُبَنَّ أَحَدٌ مَاشِيَةَ امْرِئٍ بِغَيْرِ إِذْنِهِ)** [81]، وحديث: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ)** [82]، لكن العام يبنى على الخاص، ويخصَّص به، جمعاً بين الدليلين المتعارضين ظاهراً، وإعمال الدليلين خير من إهدارهما، أو إهدار أحدهما، صوناً لكلام الشارع عن البطلان ما

(76) الدريني/ بحوث مقارنة (2/493،492).

(77) أخرجه: البخاري/ صحيحه (2435)(5/88)، مسلم/ صحيحه (4486)(11/254).

(78) سبق تخريجه انظره.

(79) سبق تخريجه انظره.

(80) انظر: ابن حجر/ فتح الباري (5/443).

(81) سبق تخريجه.

(82) سبق تخريجه، انظره.

أمكن، والتخصيص ضرب من التأويل؛ كما علمت، فموجب التأويل إذن، هو هذا التعارض الظاهري.

ومقتضى الجمع بينهما، أن يبقى العام معمولاً به، وسارياً فيما وراء الخاص، أي على حالة عدم امتناع الرهن عن الإنفاق، فلا يحل حينئذ للمرتهن أن ينتفع بدون إذن الراهن، عملاً بقوله ﷺ: **(لاَ يَحْلُبَنَّ أَحَدٌ مَاشِيَةَ امْرِئٍ بِغَيْرِ إِذْنِهِ)**[83]، ولقوله ﷺ: **(لَا يَغْلَقُ الرَّهْنُ من راهنه الذي رهنه، لَهُ غُنْمُهُ، وَعَلَيْهِ غُرْمُهُ)**[84] وعملاً بالعمومات التي تحرم الانتفاع بمال الغير بدون إذنه، ويعمل بالخاص حالة الامتناع والتعنت، فيحل دون إذنه، وبهذا التخصيص يرتفع التعارض"[85].

2. قياس المرتهن على المرأة التي يجوز أخذ نفقتها من مالِ زوجها دون إذنه إذا امتنع عن الإنفاق، أو أنفق بما لا يكفي، فلما تخلف عن أداء هذا الواجب المقرر عليه شرعاً جاز لزوجته أن تقوم مقامه في الإنفاق من ماله –إن أمكنها ذلك– على نفسها وولدها بالمعروف، فكذلك المرتهن جاز له الإنفاق على الرهن عند تخلف الراهن عن الإنفاق الواجب عليه شرعاً استبقاءً للرهن من أن يتطرق إليه الهلاك، والأصل المقيس عليه وهو قوله ﷺ: **(خُذِي مِنْ مَالِ زَوْجِكِ مَا يَكْفِيكِ وَوَلَدَكِ بِالْمَعْرُوفِ)**[86] والعلة المشتركة، هي امتناع كل من الزوج والراهن عن أداء ما وجب عليه شرعاً، بحيث يُفضي إلى تلف صاحب الحق.

لا يقال إن المرتهن لا ينفق على المرهون في هذه الحال من مال الراهن، وإنما ينفق من ماله الخاص على سبيل المعاوضة، وليس كذلك الزوجة التي تنفق من مال زوجها جبراً عنه، لا من مال الغير، لأنا نقول: "إن الزوجة إذا لم تظفر بمال زوجها الممتنع، استدانت من الغير على حساب زوجها، بإذن القاضي، فسلم المُدَّعَى، وهو النيابة في أداء الواجب عمن تقرر عليه شرعاً، بدون إذنه، عند تعنته، أو امتناعه بدون عذر، من مال الغير، محافظة على حياة وبقاء ما كان أداء هذا الواجب لصالحه، ولا سيما إذا كان في ولاية من ينهض بهذا الواجب، كالمرتهن"[87].

3. لما كان للمرتهن حق الاستيثاق في المرهون، وأنه لو تخلف عن الإنفاق عليه نيابة عن الراهن، لذهب حقه بفوات المرهون، فكان مضطراً في حراسة حقه، والمحافظة عليه استيفاء لدينه منه، فإن

(83) سبق تخريجه، انظره.

(84) سبق تخريجه، انظره.

(85) الدريني/ بحوث مقارنة (2/490).

(86) أخرجه: البخاري/ صحيحه (5364)(7/65).

(87) انظر: الدريني/ بحوث مقارنة (2/488، 489).

المرهون وإن كان ملكاً للراهن، فإن حق المرتهن قد تعلق به، ومن ثَمَّ فلا يجوز للمالك (هو الراهن) أن يتصرف في ملكه، على نحو يُفَوِّتُ حق غيره فيه، لا سيما إذا كان الملك في يد هذا الغير، وتحت ولايته. إذا تقرر هذا كان للمرتهن مبرر شرعي ظاهر في الانتفاع من ظهر المرهون ومن درِّه بما يقابل نفقته، من غير زيادة حذراً من الظلم.

قلت: وهو المختار عندنا، ولا يُضْعِفُهُ أن خالف أصولاً عامة؛ لأنه لم يخالفها بمحض الرأي، بل بدليل النقل تحقيقاً للمصلحة وتشييداً لمبدأ العدل في التشريع، وفي الشريعة نظائر كثيرة من هذا القبيل؛ منها: بيع السلم، وبيع العرايا، وإنفاذ بيع المصراة، فكلها جاءت مخالفة للأصول، ومناقضة للقياس قياماً للمصلحة الدافعة للمفاسد والجالبة للمنافع.

قال ابن القيم في إعلامه: "وَالصَّوَابُ مَا دَلَّ عَلَيْهِ الْحَدِيثُ، وَقَوَاعِدُ الشَّرِيعَةِ وَأُصُولُهَا لَا تَقْتَضِي سِوَاهُ؛ فَإِنَّ الرَّهْنَ إذَا كَانَ حَيَوَانًا فَهُوَ مُحْتَرَمٌ فِي نَفْسِهِ لِحَقِّ اللَّهِ سُبْحَانَهُ، وَلِلْمَالِكِ فِيهِ حَقُّ الْمِلْكِ، وَلِلْمُرْتَهِنِ حَقُّ الْوَثِيقَةِ، وَقَدْ شَرَعَ اللَّهُ سُبْحَانَهُ الرَّهْنَ مَقْبُوضًا بِيَدِ الْمُرْتَهِنِ، فَإِذَا كَانَ بِيَدِهِ فَلَمْ يَرْكَبْهُ وَلَمْ يَحْلِبْهُ ذَهَبَ نَفْعُهُ بَاطِلًا، وَإِنْ مَكَّنَ صَاحِبَهُ مِنْ رُكُوبِهِ خَرَجَ عَنْ يَدِهِ وَتَوْثِيقِهِ، وَإِنْ كَلَّفَ صَاحِبَهُ كُلَّ وَقْتٍ أَنْ يَأْتِيَ لِيَأْخُذَ لَبَنَهُ شَقَّ عَلَيْهِ غَايَةَ الْمَشَقَّةِ، وَلَا سِيَّمَا مَعَ بُعْدِ الْمَسَافَةِ، وَإِنْ كَلَّفَ الْمُرْتَهِنَ بَيْعَ اللَّبَنِ وَحِفْظِ ثَمَنِهِ لِلرَّاهِنِ شَقَّ عَلَيْهِ؛ فَكَانَ مُقْتَضَى الْعَدْلِ وَالْقِيَاسِ وَمَصْلَحَةِ الرَّاهِنِ وَالْمُرْتَهِنِ وَالْحَيَوَانِ أَنْ يَسْتَوْفِيَ الْمُرْتَهِنُ مَنْفَعَةَ الرُّكُوبِ وَالْحَلْبِ وَيُعَوِّضَ عَنْهُمَا بِالنَّفَقَةِ، فَفِي هَذَا جَمْعٌ بَيْنَ الْمَصْلَحَتَيْنِ، وَتَوْفِيرُ الْحَقَّيْنِ، فَإِنَّ نَفَقَةَ الْحَيَوَانِ وَاجِبَةٌ عَلَى صَاحِبِهِ، وَالْمُرْتَهِنُ إذَا أَنْفَقَ عَلَيْهِ أَدَّى عَنْهُ وَاجِبًا، وَلَهُ فِيهِ حَقٌّ، فَلَهُ أَنْ يَرْجِعَ بِبَدَلِهِ، وَمَنْفَعَةُ الرُّكُوبِ وَالْحَلْبِ تَصْلُحُ أَنْ تَكُونَ بَدَلًا، فَأَخْذُهَا خَيْرٌ مِنْ أَنْ تُهْدَرَ عَلَى صَاحِبِهَا بَاطِلًا وَيُلْزَمُ بِعِوَضِ مَا أَنْفَقَ الْمُرْتَهِنُ".

وَإِنْ قِيلَ لِلْمُرْتَهِنِ: "لَا رُجُوعَ لَكَ "كَانَ فِي ذَلِكَ إضْرَارٌ بِهِ، وَلَمْ تَسْمَحْ نَفْسُهُ بِالنَّفَقَةِ عَلَى الْحَيَوَانِ، فَكَانَ مَا جَاءَتْ بِهِ الشَّرِيعَةُ هُوَ الْغَايَةُ الَّتِي مَا فَوْقَهَا فِي الْعَدْلِ وَالْحِكْمَةِ وَالْمَصْلَحَةِ شَيْءٌ يُخْتَارُ "[88].

(88) ابن القيم/ إعلام الموقعين (3/227، 228).

الخاتمة

وتتضمن أهم النتائج التي توصلتُ إليها، وهي كالتالي:

1. الرهن مشروع بالكتاب والسنة والإجماع، وقد بينت ذلك مؤيداً بأدلته في البحث.
2. شُرِعَ الرهن كوسيلة للاسيثاق، فهو وسيلة في يد الدائن يحافظ على حقه في وفاء دينه، ثم هي وسيلة للحصول على السيولة المالية من غير الاضطرار إلى بيع الأعيان المملوكة.
3. الرهن عقد تبرع، لأنه غير مقابل بشيء، وهل يلزم بمجرد العقد أم يشترط التسليم فيه خلاف بين العلماء بينته في البحث.
4. الرهن جائز بالاتفاق لأنه وثيقة بالدين فلم يجب، كالضمان والكفالة.
5. للرهن ثلاثة أحوال: فإما أن يقع بعد الحق فهو صحيح بالإجماع لأنه وثيقة لضمان الدين، وإما أن يقع مع العقد الموجب للدين، فهو جائز باتفاق للحاجة إلى ثبوت الدين، وإما أن يقع قبل الحق فمنعه الشافعي وأحمد لأنه تابع للحق فلا يصح قبله كالشهادة، وأجازه أبو حنيفة ومالك قياساً على الضمان.
6. إذا كان الانتفاع بالعين المرهونة يزيل الملك كالبيع أو ينقصه كزرع الأرض فلا يجوز ذلك للراهن إلا بإذن من المرتهن باتفاق، إلا في تزويج أمته المرهونة فقد اختلف العلماء في ذلك، فقد منعه مالك والشافعي وأكثر الحنابلة لأنه بهذا ينقص الرهن، وأجازه الحنفية وبعض الحنابلة وللمرتهن منع الزوج من وطء الأمة، والراجح ما ذهب إليه الأولون.
7. وإذا كان الانتفاع لا يزيل الملك ولا ينقص العين فقد اختلف العلماء في ذلك فذهب الجمهور إلى عدم جواز الانتفاع إلا بإذن المرتهن، وذهب الشافعية في الجديد إلى جواز الانتفاع.
8. نماء الرهن إما أن يكون متصلاً به كالطول والسمن فهو خارج عنه باتفاق، أو غير متصل ككسب العبد فهو داخل فيه باتفاق، أو يكون منفصلاً كالثمرة والدَّرِّ فهو موضع خلاف.
9. اختلف العلماء في انتفاع المرتهن المنفق بنما الرهن ومنافعه من ثمرة ونتاج وسكنى وغيرها، والراجح أن المنافع هي ملك للراهن دون المرتهن إلا في لبن الدر وركوب الظهر وذلك للحديث الوارد في ذلك.

فهرس المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الكتب العلمية، بيروت.
3. ابن المنذر، محمد بن ابراهيم، الاجماع، دار المسلم للنشر والتوزيع.
4. ابن حجر، أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت.
5. ابن حنبل، أحمد بن محمد، مسنده، مؤسسة الرسالة.
6. ابن قاسم، أحمد بن قاسم، حاشيته، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد.
7. ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد، حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع.
8. ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، المغني، مكتبة القاهرة.
9. ابن ماجه، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، دار إحياء الكتب العربية.
10. ابن مودود، عبد الله بن محمود، الاختيار لتعليل المختار، مطبعة الحلبي – القاهرة.
11. ابن نجيم، زين الدين بن ابراهيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي.
12. ابن نجيم، زين الدين بن ابراهيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي.
13. أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
14. الأسيوطي، محمد بن أحمد، جواهر العقود ومعين القضاة والموقعين والشهود، دار الكتب العلمية.
15. البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول ﷺ وسننه وأيامه (صحيحه)، دار طوق النجاة.
16. البهوتي، منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية–بيروت.
17. البيهقي، أحمد بن الحسين، السنن الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنات.
18. الترمذي، محمد بن عيسى، جامع الترمذي(سننه)، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
19. الجصاص، أحمد بن علي، أحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
20. الدردير، أحمد بن محمد، الشرح الكبير، دار الفكر.
21. الدريني، محمد بن فتحي، بحوث مقارنة في الفقه الاسلامي، مؤسسة الرسالة.
22. الرملي، محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الفكر، بيروت.
23. الزركشي، محمد بن عبدالله، شرح الزركشي على مختصر الخرقي، دار العبيكان.

24. الزركشي، محمد بن عبدالله، شرح الزركشي على مختصر الخرقي، دار العبيكان.
25. الزيلعي، أحمد بن محمد، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، القاهرة.
26. السمرقندي، محمد بن يوسف، الفقه النافع، مكتبة العبيكان.
27. الشربيني، محمد بن أحمد، الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، دار الفكر.
28. الشربيني، محمد بن أحمد، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية.
29. الشرواني، عبد الحميد الشرواني، حاشيته، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد.
30. الشنقيطي، محمد الشيباني بن محمد، تبيين المسالك شرح تدريب السالك إلى اقرب المسالك، دار الغرب الإسلامي.
31. الشيرازي، ابراهيم بن علي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية.
32. العثيمين، محمد بن صالح، الشرح الممتع على زاد المستقنع، دار ابن الجوزي.
33. العمراني، يحيى بن أبي الخير، البيان في مذهب الإمام الشافعي، دار المنهاج _جدة.
34. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت.
35. القرافي، أحمد بن إدريس، الذخيرة، دار الغرب الإسلامي.
36. الكاساني، علاء الدين بن مسعود، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية.
37. الماوردي، علي بن محمد، الحاوي الكبير، دار الكتب العلمية.
38. النسائي، أحمد بن شعيب، سنن النسائي، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب.
39. النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

مستوى امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي واتجاههم نحوه في محافظة غزة

د. عطا حسن درويش
أستاذ مشارك
قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الأزهر - غزة

مستوى امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي واتجاههم نحوه في محافظة غزة

د. عطا حسن درويش

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف المهارات البحثية الخاصة بالبحث الإجرائي الضرورية للمعلم، وكذلك تعرف مدى امتلاك معلمي العلوم لتلك المهارات البحثية، كما تهدف إلى تقصى اتجاهات معلمي العلوم من الفئة المستهدفة نحو البحث الإجرائي، ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء ثلاث أدوات بحثية هي:

استطلاع للرأي لرصد المهارات الأكثر أهمية للمعلم وترتيبها، استبيان لتقصى مدى امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي من وجه نظر المشرفين، ومقياس اتجاه لتعرف اتجاه معلمي العلوم نحو البحث الإجرائي. ولقد اختار الباحث عينة البحث من مشرفي مادة العلوم ومن أساتذة قسم المناهج وطرق التدريس، و28 معلما من معلمي العلوم والذين سبق وحضروا دورة تدريبية عن البحث الإجرائي. ولقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1- تم جمع 45 مهارة من مهارات البحث الإجرائي رتبت حسب أهميتها للمعلم واستبعدت المهارات الأقل أهمية لينتهي العدد إلى 32 مهارة وهي التي تجاوزت درجة الأهمية المطلوبة.

2- تعدت درجة الامتلاك للمهارات الخاصة بالبحث الإجرائي نسبة 50% لكن لم تتجاوز 80% وقد صنفت المهارات (32) في ثلاث فئات: امتلاك جيد (70% - 79%)، وامتلاك متوسط (70% - 79%)، وامتلاك ضعيف (50% - 59%). والأخيرة كان من أهمها:

مهارة إجراء مقابلة مقننة/ أو مقابلة عيادية مع تلميذ، والتحليل النوعي للنصوص المقتبسة، و مهارة استخدام عدة مصادر لجمع معلومات، ومهارة اختبار الصدق والثبات للأدوات المستخدمة.

3- نتيجة الاختبار التائي (ت) دللت على أن متوسط اتجاه معلمي العلوم نحو البحث الإجرائي "جيد" حيث لا يوجد فرق دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بينة وبين المتوسط الافتراضي المقبول (70%).

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددا من التوصيات المرتبطة بزيادة الاهتمام بالبحث الإجرائي وتشجيع المعلمين على ممارسته.

الكلمات المفتاحية: امتلاك مهارات البحث – البحث الإجرائي – الاتجاه نحو البحث – معلم العلوم – فلسطين – غزة.

ABSTRACT:

Possession level of the skills of action research for science teachers and their attitude toward it in Gaza Governorate schools.

This study aimed to assess the skills of action research for science teachers and their attitude toward research in Gaza Governorate. Sample included twenty eight science school teachers, nine university lecturers, and 22 school supervisors.

METHODS:

The study selected the descriptive analytical approach. To achieve the aims of the study, the researcher built three tools. The first was questionnaire (1), to assess the level of importance of research skills useful for teachers. The second questionnaire was to investigate the acquiring of science teachers to the skills of action research. School supervisors (N = 22) completed the second questionnaire. The third tool was attitude scale, which aimed to assess teachers' attitude toward action

RESULTS:

1- Accourding to supervisors, the level of possession of skills of action research for science teacher lies between (50-79%). They are classified into three categories: weak, medium, and good. But no skills exceeded 80%.

2- The majority of science teachers are motivated to pursue action research and they have positive attitude toward action research (about 70%). Most teachers appear to be more confident in their research skills competencies after utilizing action research. Suggestions and recommendations are given to increase interest of the Ministry and schools in action research that could improve the practices inside classes.

Key words: Possession of skills - action research - attitude - Gaza - Palestine- schools.

المقدمة:

يعتبر البحث العلمي ركيزة مهمة من ركائز النهضة والتقدم في كل الحضارات التي قامت على كوكب الأرض، ورافداً مهماً من روافد العلم والمعرفة، فبدونه لا يتقدم الإنسان ولا يجد حلولاً للمشكلات التي تعترض حياته، كما أنه بدونه لم يستطع تحقيق الرفاهية والازدهار، وما نراه اليوم من تطورات واكتشافات ما هو إلا نتيجة لسنوات من البحث العلمي، حيث أصبح تنافس الدول ليس في مجال ما تمتلكه من ثروات مادية؛ إنما في ما تمتلكه من عقول قادرة على البحث والابتكار، فرصيد الدول يقاس برصيدها من العقول التي يستفاد منها في صناعة المعرفة.

لذا فقد أولت الدول المتقدمة اهتماما بهذا الجانب؛ لأنها أدركت أن عظمة الأمم تكمن في قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية، وهي مجالات تتعزز بالبحث العلمي، وتحفظ نتاجات البحث العلمي مكانة الدول؛ لأنها تسهم في عملية تطوير واسعة، وتسهم في خلق جيل منتج ومبدع يساير عجلة التنمية، ويقود ركب الحضارة (قاسم، 2012: 17).

ولقد أثبتت نتائج الدراسات العلمية لدى الدول المتقدمة اقتصادياً بأن ما وصلت إليه هذه الدول من تقدم وتطور لم يكن لمجرد توفر السيولة المادية والخامات الطبيعية فحسب؛ بل كان ذلك نتيجة لاهتمام المؤسسات بالبحث العلمي (الكسناوي، 2001:5)؛ حيث يشكل البحث العلمي عنصرا هاما من عناصر الإنتاج، والمحور الأساسي في عملية التنمية الشاملة، ذلك لأن مخرجاته لا تقتصر على تطوير العمل والتقنيات الجديدة، والحصول على منتجات أفضل في مجال العمل، وليس ذلك فحسب؛ بل تجاوز ذلك إلى زيادة الإنتاجية الكلية للمؤسسات، وتتضح ضرورته في البلدان النامية؛ نظرا لحاجتها إلى تقنيات علمية وتكنولوجية مبتكرة في عملية التطوير لمجتمعاتها في ظل ارتفاع وتيرة التسابق من أجل التطوير (الحايس، 2010:9).

ويمر البحث العلمي في المنطقة العربية بوجه عام بمرحلة مهمة تفرضها التطورات المتلاحقة نتيجة الثورات العلمية والتقنية التي فتحت آفاقا جديدة أمام تلك الدول؛ مما يحتم عليها ضرورة مواكبة تغيرات العصر، ومن المسلم به أنه لا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق البحث العلمي، فالبحث العلمي في العالم العربي يمثل تحديات ثورة المعرفة والثورة التقنية، وهو ما تتصف به الألفية الثالثة ضمن الميزات الأساسية في ممارسة النشاط العلمي والتقني كمقياس للتطور والرقي (الفريج، 2000:8).

إن الفجوة بين المؤسسات التعليمية والجامعة أدت إلى تخلف أنشطة البحث والتطوير، نتيجة ضعف التساند والترابط بينهما؛ حيث يرى (الزبيدي، 2008: 12) أن صورة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية وقطاعات أخري لم تكن واضحة، حيث

ظلت الجامعات العربية حبيسة دورها التقليدي المتمثل في التعليم النظري مع محدودية اهتمامها بالبحث التطبيقي، والذي يضمن الشراكة المجتمعية مع القطاعات الإنتاجية المختلفة ويعزز مكانتها في المجتمع. وقد ساعد ذلك في استمرار ضعف دور الجامعات ومراكز البحث بها كوسيط مباشر بين البحث التطبيقي والقطاعات الإنتاجية (جانب الطلب) رغم مسعاها الدائم نحو خلق صورة شراكة، وهذا دفع بكثير من المؤسسات المجتمعية أن تقوم بتدريب كوادرها من أجل إكسابهم مهارات البحث العلمي؛ حيث إن البحث العلمي لا يقتصر على العلماء فحسب؛ بل يحتاج إليه كل أفراد المجتمع سواء: المعلم، والطالب، والمهندس، الطبيب، والصانع، فالكل في حاجة إلى التفكير العلمي، واعتماد التخطيط كمبدأ أساس في مواجهة مشكلاتنا أياً كانت فردية أو اجتماعية، وهذا عزز الحاجة إلى الأبحاث الصغيرة التي تجري لعلاج المشكلات اليومية في بيئة العمل، وقد ظهر في أواخر القرن الماضي وانتشر نوع آخر من أنواع البحث العلمي أكثر التصاقا بمشكلات الحياة اليومية والحياة المهنية داخل المؤسسات، وهو البحث الإجرائي أو البحث التدخلي Research Action.

وعلى نطاق المؤسسات التعليمية، يعد البحث الإجرائي التربوي نمط من البحوث يمكن المعلمين وعموم التربويين الممارسين من دراسة وفحص أدائهم، ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم داخل الصفوف، والمدارس وحلها، ويهدف البحث الإجرائي إلى تنمية روح حل المشكلات وتشجيع المنحى العلمي في حلها لدى الممارسين في الميدان التربوي، "إن القيمة الأساسية للبحث الإجرائي تكمن في الحقيقة التي ترى أنه يزود الباحث بحلول سريعة للمشكلات التي لا تستطيع انتظار نظرية لحلها" (حيدر، 2004).

ويعد البحث الإجرائي نشاطا علميا- فرديا أو تشاركيا- يهدف إلى تطوير العملية التربوية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها، وهو بحث عملي تطبيقي يكون فيه الباحث (المعلم) ممارسا للإجراءات البحثية، ويحاول استخدام الدراسة كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة، واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء والإنجاز (دريج، 2004).

وتنسب كلمة إجرائي –لغويا- إلى الإجراءات التي سيتبعها المعلم الباحث لدراسة المشكلة، لكن الأهم هي الإجراءات التي سيتخذها لحل المشكلة حلا مبدئيا ومؤقتا في البداية، قبل أن يخلص للحل النهائي، بحيث يتمحور البحث الإجرائي على ملاحظة نتائج تلك الإجراءات – الحلول، إما للإبقاء عليها ودعمها، أو تعديلها، أو تغييرها واستبدالها بإجراءات وحلول أفضل، إذن فهو إجرائي بالنسبة إلى الإجراءات العلاجية الأولية للمشكلة، وهي إجراءات أولية شبيهة بما يفعله الأطباء معنا،

إذ يعطوننا دواء للعلاج بناء على تشخيصهم الأولي وربما تخميناتهم (فرضيات) حتى قبل ظهور نتيجة التحاليل ويلاحظون أولا تأثير ذلك الدواء فينا، كما يلاحظون نتيجة التحاليل وبعدها يصفون العلاج "النهائي"، وعليه فان البحث الإجرائي عملية يقوم خلالها الممارسون بدراسة وتأمل ممارساتهم، لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين ممارساتهم التربوية والاجتماعية وفهمهم لطبيعة العملية التعليمية والبيئة والظروف والمواقف التي تنتظم من خلالها.

علما بأنه يوجد من يترجم Action Research بالبحث التدخلي أو البحث المرتبط بالتطبيق مباشرة، أي عندما يتدخل الباحث أثناء العمل، بتنظيمات جديدة وإجراءات أو حلول، لتعديل الحالة الظاهرة وملاحظة وتحليل آثار ذلك التدخل والتعديل.

إن كلمة Action تعني العمل والنشاط، بمعنى أن الباحث هنا لا يبقى مكتوف اليدين يلاحظ ويصف مثل الغريب، بل يتدخل وينشط كفاعل ويحدث تغييرات بفضل وضع ترتيبات على الموقف وتقديم حلول للمشكلة ودراسة آثارها؛ أي آثار تلك الترتيبات والحلول في الحالات أو المشكلات التي تعترض عمله اليومي وتعرقله، إذ أن جودة العملية التعليمية تزداد حينما تستند إلى بيانات ناتجة عن ملاحظات منظمة وعن أساليب معروفة في جمع البيانات، كما تزداد كلما وظفوا الطرق والأساليب المنتظمة في مشاهداتهم وملاحظاتهم وفي جمع البيانات وتنظيمها.

وهكذا فإن المعلم في الفصل هو المعني أساسا بالبحث الإجرائي التربوي، الذي يلبي حاجاته ويسهم في حل مشكلاته، أما نتائج البحوث العلمية الأكاديمية (الأساسية أو التطبيقية، الوصفية أو التجريبية ...) فعلى الرغم من أهميتها القصوى في زيادة معرفتنا بالظواهر وما يصيبها من تغيرات وبالقوانين المتحكمة فيها، وعلى الرغم من ضرورتها لتطوير العمل التربوي والنظام التعليمي برمته، نقول؛ إن نتائج تلك البحوث ربما قد لا تعني المعلم بشكل مباشر عندما تواجهه مشكلة محددة في ظروف خاصة، وقد لا تنطبق شروط تطبيق البحث التطبيقي الرسمي على واقع ممارسته اليومية، فيضطر إلى توظيف البحث الإجرائي، وقد يكتشف الحل فيطبقه ويلاحظ نتائج تطبيقه، ويحسن بالتالي ممارساته العملية، وهذا يعنينا عن استيراد الحلول الجاهزة لمشاكلنا التربوية من بيئات مختلفة عنا في أمور كثيرة (حموتي، 2011: 17).

ومن الجدير بالذكر، إن حاجتنا للبحث الإجرائي المحدود في العلوم الإنسانية لا تقل عن حاجتنا للبحث العادي؛ بل تزيد عليها –أحيانا– على نطاق بعض المؤسسات التعليمية؛ لأن بإمكاننا أن نستفيد من تجارب ونتائج البحث الإجرائي في تعديل الكثير من الأفكار والسلوكيات والتطبيقات في المؤسسات التعليمية المختلفة، لاسيما أن مشكلاتنا التعليمية على النطاق اليومي تزداد يوماً بعد يوم، فنتجه إلى الغرب أو الشرق لنبحث لها عن حل، متناسين أننا لا نستطيع حلها إلا إذا

أخضعناها للبحث العلمي، ولو على نطاق بيئة العمل، وهذا من شأنه أن يشخص المرض، ويصف الدواء (العلاج) من المعطيات الحضارية لمجتمعنا وأمتنا.

لذا تعد البحوث الإجرائية أداة مهمة للمعلمين وأصحاب المصلحة التعليمية، فهي تساعدهم على إيجاد الإجابات للأسئلة الصعبة التي تواجههم بشكل يومي، وحل المشكلات وتزودهم بالأدوات التي تساعدهم على حل المشكلات وتطوير مهاراتهم التعليمية وبيئة العمل، ويمكن تلخيص أهداف البحث الإجرائي في النقاط التالية:

1. إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي (الميداني)، مما يؤدى إلى زيادة احتمال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات فردية وزمرية بمبادرات ذاتية.
2. تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
3. تنمية العمل الجماعي – التعاوني بين المعلمين.
4. تشجيع المعلمين على التغيير في أساليبهم وممارساتهم نحو الأفضل.
5. الحصول على نتائج يمكن الإفادة منها في تحسين العملية التربوية.
6. تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، لعل من أبرزها: النقد البناء– تقبل وجهات نظر الآخرين– الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم.

ولقد بدأ الاهتمام بكفايات البحث الإجرائي في السنوات الأخيرة في مدارسنا في البيئة العربية، وفي هذا الصدد، تحرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على الاهتمام بإكساب المعلمين الجدد مهارات البحث الاجرائي، ويتكون التدريب من شقين، الشق النظري يشمل الجوانب النظرية حول البحث الإجرائي من معارف وقيم، والجانب التطبيقي، حيث يتوجه المشاركون إلى إجراء بحوث إجرائية في مناطقهم كمشروع من متطلبات إكمال البرنامج ومن ثم عرض هذه البحوث وتقييمها من قبل المشرفين.

ونظراً لأهمية البحث الإجرائي خلال العمل، تنظم جامعة الأزهر في فلسطين لأعضاء هيئة التدريس دورات لفصل كامل في البحث الإجرائي التطبيقي، مع الاهتمام بتطبيق المفاهيم المطروحة من خلال تقديم بحث إجرائي (عملي) ساهم في تغيير ممارسة غير صحيحة أو حل مشكلة، وذلك بالتعاون مع مؤسسة الإمديست وجامعة ماساتشوستس الأمريكية، وذلك في الفصل الحالي، خريف 2013، ومن المنتظر أن يسلم كل عضو تدريس بحثا إجرائيا واحدا على الأقل، ويظهر أثرة على تحسين الأداء داخل البيئة التعليمية.

كذلك انتقل الاهتمام إلى المؤسسات الأهلية الفلسطينية، حيث ينظم مركز شئون المرأة في غزة دورات للموظفات في مجال التوعية الصحية والمجتمعية (العام الحالي) في مهارات البحث الإجرائي، وذلك لتعزيز الوعي بثقافة البحث الإجرائي وأهميته في المؤسسات الأهلية و التعليمية.

ويعد امتلاك كفايات البحث الإجرائي ومهاراته البحثية أساسا ومنطلقا لإنتاج بحوث إجرائية ذات جودة عالية وموثوقة في نتائجها التي ستسهم في تطوير العمل التربوي ومواجهة ما يعترضه من مشكلات ميدانية تواجه المعلم وتعيق ممارسته التدريسية وتحقق أهدافه التعليمية.

من هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية تقصى مدى امتلاك معلمي العلوم بمحافظة غزة لمهارات البحث الإجرائي مما قد يسهل معرفة احتياجات التدريبية لاحقا، كذلك تتقصى الدراسة أيضا اتجاههم نحو البحث الإجرائي.

ولقد اختار الباحث معلمي العلوم كفئة مستهدفة من البحث الحالي، لأن هذه الفئة موضع اهتمام الباحث لطبيعة تخصصه وعمله معهم في الميدان وداخل الجامعة، وأيضا كثير منهم مسجلون في برنامج الماجستير ضمن تخصص تدريس العلوم حيث يعمل الباحث كمحاضر، مما سهل عليه زيادة التواصل والاطلاع على المواد التدريبية المقدمة لهم وبعض الأبحاث الإجرائية التي قدمت من قبلهم لمشرفيهم.

مشكلة الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما مدى امتلاك معلمي العلوم بمحافظة غزة لمهارات البحث الإجرائي واتجاههم نحوها؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المهارات البحثية في مجال البحث الإجرائي اللازمة لمعلم العلوم؟
2. ما مدى امتلاك معلمي العلوم للمهارات البحثية في مجال البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين؟
3. ما اتجاهات معلمي العلوم من الفئة المستهدفة نحو البحث الإجرائي؟

فرضية الدراسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط اتجاه المعلمين العلوم نحو البحث الإجرائي والمتوسط الافتراضي 70%".

أهداف الدارسة:

1. تعرف المهارات البحثية الخاصة بالبحث الإجرائي الضرورية لمعلمي العلوم.
2. تعرف مدى امتلاك معلمي العلوم للمهارات البحثية.
3. تقصى اتجاهات معلمي العلوم من الفئة المستهدفة نحو البحث الإجرائي.

أهمية الدراسة: ينتظر أن تحقق الدراسة الحالية الأهداف التالية:

1. قد تساعد دوائر التدريب بوزارة التربية على التركيز على تحديد المهارات البحثية التي يجب أن يمتلكها المعلمون بصفة عامة، ومعلم العلوم بصفة خاصة.
2. تشكل الدراسة شكلا من أشكال إجراءات تحليل الاحتياجات، قد يساهم في تطوير بعض برامج إعداد معلم العلوم في الجامعات الفلسطينية لمواكبة التقدم البحثي في مجال البحث الإجرائي.
3. قد تسهم هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار في الجامعات والقائمين على البحث العلمي بمعلومات مهمة، قد تساعد في تغيير بعض الممارسات داخل البيئة الصفية.
4. قد تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين ومعلمي العلوم، وذلك من خلال تسليط الضوء على مهارات البحث الإجرائي اللازمة لهم ودورها في إنتاج بحوث فاعلة على مستوى البيئة الصفية والميدان التعليمي.
5. قد تقدم الدراسة الحالية مساهمة –ولو محدودة– في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث المتعلقة بالبحث الإجرائي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: عينة من معلمي العلوم بالمدارس الأساسية بمحافظة غزة، في العام الدراسي 2013/2012.

أما الحد الموضوعي: يركز البحث على تقصى المهارات البحثية الخاصة بالبحث الإجرائي وكذلك اتجاه المعلمين نحو البحث الإجرائي.

مصطلحات الدراسة:

البحث: هو نشاط علمي يهدف إلى إضافة معرفة أو طرق أو تقنيات جديدة عن طريق استخدام المنهج العلمي في التفكير.

البحث الإجرائي:

هو نمط من البحوث يمكن المعلمين وعموم التربويين الممارسين من دراسة وفحص أدائهم ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم داخل الصفوف والمدارس وحلها. والبحث الإجرائي نشاط إشرافي –تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية– الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها، وهو بحث عملي تطبيقي، يكون فيه الباحث ممارسا ومستخدما البحث كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء، ويعرف أيضا بأنه شكل من أشكال التدريب على كتابة بحث من قبل المعلم من أجل تحسين أدائه (دريج، 2004: 3).

ويعرف البحث الإجرائي أيضا بأنه عبارة عن دراسة نقدية لوضع معين، ليس بهدف إضافة معلومات علمية؛ بل بهدف تحسين الموقف التعليمي، ويسمى هذا البحث –أحيانا– ببحث تربية وإعداد المعلم الذي يركز على العلاقة بين معتقدات وتصورات المعلم وسلوكه وأثر هذه العلاقة على أداء الطلبة. (سبتي، 1999:5)، ويعتبره جوستافسن (Gustavsen، 2008:6) نوعا من أنواع الأنشطة البنائية داخل البيئة الصفية.

بناء على ما سبق يعرفه الباحث في الدراسة الحالية على أنه نوع من أنواع البحوث التربوية الصغيرة والتي تجري داخل البيئة الصفية بهدف حل مشكلات طارئة تواجه المعلم، وقد يعزز البحث الإجرائي طريقة التفكير التي يتبعها المعلم خلال إيجاد الحلول المناسبة لتحسين الممارسة الصفية للمعلم، وهو لذلك يصنف كشكل من أشكال الأنشطة البنائية التي تحدث في البيئة الصفية لإبداع الحلول للمشكلات.

الدراسات السابقة:

من الدراسات المبكرة التي تحدثت عن البحث الإجرائي في الخليج العربي دراسة سبتي (1999)؛ حيث قدم الباحث خلفية تاريخية عن البحث الإجرائي في منطقة الخليج، كما تقصى مستوى قناعة المعلمين والمعلمات بدور وجدوى البحث الإجرائي في علاج المشكلات التي يتعرض لها هؤلاء المعلمون، وكشفت الدراسة أن مستوى قناعة المعلمين والمعلمات بدور البحث الإجرائي في علاج المشكلات التي يعاني منها المعلم "مرتفع"، وأن البحث الإجرائي يعزز الثقة بالنفس وفي صنع القرار التربوي لديه، وعاد سبتى في عام (2012) ليتقصى اتجاه المعلمين والمعلمات نحو البحث الإجرائي في الكويت بعد ما يقارب الثلاثة عشر سنة، حيث لاحظ الباحث ارتفاعا ملحوظا

في النسبة مقارنة بالأرقام السابقة حيث بلغت نسبة الذين يعتقدون بجدوى البحث الإجرائي 87% في الاستطلاع الجديد وهى نسبة عالية مقارنة بالنسبة السابقة حيث كانت 60% سابقا.

وقد تطور الاهتمام بهذا النوع من البحوث في المنطقة العربية لاحقا، حيث اتجه نحو تقويم مدى فاعلية برامج تعزيز البحث الإجرائي في المؤسسات التعليمية، ومن الدراسات الحديثة في مجال البحث الإجرائي دراسة حمدان (2012) والتي هدفت إلى تقويم "برنامج تعزيز البحث الإجرائي في مدارس سلطنة عمان" والذي تنفذه وزارات التربية والتعليم في عمان، وقد أظهرت النتائج أن هناك تحسنا في الأداء العام للمعلمين الذين يوظفون البحث الإجرائي، وقد أصبح العديد منهم أكثر اتقانا وكفاءة في إجراء البحوث الإجرائية مما اثر إيجابا على الممارسة الصفية.

دراسات في مستوى امتلاك مهارات البحث الإجرائي:

ومن الدراسات التي تناولت تقصى مستوى امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، دراسة فوون وينويتز (Debbie L HahsVaughn, Karen L Yanowitz , 2009) التي اهتمت بتحديد مستوى امتلاك المهارات الخاصة بالبحث الإجرائي لدى عينة من المعلمين الأمريكيين، حيث أكدت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين الذين يجرون بحوثهم في المدارس لم يتلقوا التدريب الكافي على إعداد البحوث سواء من أجل النمو الوظيفي أو لتقصى مشكلة تربوية داخل الفصل الدراسي، وتشير النتائج –أيضا– أن المدارس الخاصة في المدن الأمريكية هي الأكثر اهتماما بالبحث الإجرائي وتشارك في برامج البحوث؛ مما يعني تزايد أعداد المعلمين الذين يجرون بحوثهم في الولايات المتحدة.

ومن الدراسات التي تناولت مستوى امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي أيضا، دراسة اسيمنج – بوهين (Asimeng–Boahene (2006 وقد هدفت إلى تقصى المشكلات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق البحث الإجرائي في مدارس "غانا"، وركزت الدارسة على طبيعة الاستخدام المنهجي لنتائج البحث الإجرائي في المؤسسات التعليمية.

كذلك حددت الدراسة المشكلات المتعلقة بتطبيق البحث الإجرائي، كذلك التحديات التي تواجهه نتائج الأبحاث الإجرائية في تغيير سياسات صناع القرار، وأشارت الدراسة إلى أن درجة ممارسة البحث الإجرائي في القطاع التعليمي ما زالت ضعيفة على نطاق المدارس الغانية، وكذلك التشجيع مازال محدودا جدا على نطاق صناع القرار في إدارات التعليم المختلفة، وقد وجدت الدراسة أن المعلمين المستهدفين ما زالوا يحتاجون إلى إتقان كثير من مهارات البحث الإجرائي، كما إن

نتائج البحوث الإجرائية ما زالت لا تحظى بثقة كبيرة كأداة تغيير في البيئة التعليمية هناك، وقد قدمت الدراسة تصورا لإستراتيجية تهدف لتعزيز البحث الإجرائي في مدارس غانا.

أما دراسة جولد وريكورد (Gould and Record ,2008) فقد تناولت التحديات التي تواجه المعلمين في الولايات المتحدة عند تنفيذ البحث الإجرائي، وأشارت الدراسة إلى وجود خطة لدى بعض المدارس لتطوير أداء المعلمين من خلال تعزيز مهارات البحث الإجرائي الذي قد يعزز النمو المهني للمعلمين من أجل تحسين العملية التعليمية في مدارسهم.

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات البحثية في البيئة الفلسطينية دراسة عطوان والفليت (2011) حيث تم تحديد الكفايات اللازمة لطلاب الدراسات العليا، وتصنيفها إلى كفايات شخصية، وعلمية، وفنية إجرائية، ولغوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في معظم كفايات البحث العلمي لدى الطلاب في الماجستير، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب طلبة الدراسات العليا على كتابة خطة البحث، وتدريس مساق مناهج البحث العلمي باستراتيجيات تدريسية متنوعة تناسب الهدف منه.

أما فيما يتعلق بالصعوبات المنهجية والإحصائية التي تواجه الباحثين الجدد، فقد تناولتها دراسة عسيري (2012) من خلال استطلاع آراء طلبة الدراسات العليا بجدة، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات بحثية "متوسطة" هي المتعلقة بالأبعاد التالية: المدخل للدراسة ومقدمتها، والخلاصة والنتائج والمراجع، وتمثلت الصعوبات الكبيرة في: إجراءات الدراسة، وتفسير النتائج، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات وإدارات التعليم بتنمية مهارات البحث العلمي لدى المعلمين و طلاب كلية التربية.

وفي نفس المجال تناولت دراسة طه (2008) مستوى صعوبة كتابة البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى، وقد استخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة استبانة قسمت الصعوبات البحثية إلى ستة مجالات هي: كتابة الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، وتفسير النتائج، الخلاصة، وكتابة التوصيات المناسبة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الصعوبة في مهارة كتابة، وترتيب إجراءاته كانت عالية، تلاها تفسير النتائج، في حين أن كتابة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والخلاصة والتوصيات كانت متوسطة الصعوبة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات كتابة البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

كذلك تناولت دراسة ديفد لاباري Labaree (2003) المشكلات والصعوبات في إعداد الباحثين المعلمين وقد حددت الدراسة العديد من هذه المشكلات منها: تضارب الآراء في وجهات النظر حول المعلم والباحث، وصعوبة التحلي بالصفات المطلوبة في الباحث مثل: الموضوعية،

والنضـج، والإدراك، والتجربـة، والمهنيـة، وصـعوبة التوفيـق بين عمـل التـدريس والبحـث، وكيفيـة فهـم مشكلة البحث وكتابة خطواته، وإعداد البحث وتحليل النتائج ومناقشتها.

دراسات في أهمية البحث الإجرائي لتحسين الممارسة الصفية:

يعد تحسين العمليـة التعليميـة فـي نطـاق البيئـة المدرسـية من أهم ادوار البحـث الإجرائـي التربوي، فهو يوفر حلولا سريعة وعملية لعلاج المشكلات التي تحتاج إلى السرعة في الحل، وإلا تفاقمت المشكلات، كذلك يزيل البحث الفجوة بين البحث التقليدي وممارسة المدرس داخل الفصل من خلال تطبيق المعرفة وأصول علم التربية لحل المشكلات اليومية، ويستطيع أن يطور المعلم أداءه وتبادل الخبرات والمهارات بين المعلمين في مجال التدريس، ويساعد المعلمين على تعرف المستجدات التربوية، وتنمية التفكير العلمي في تقويم القضايا وتحليلها وطرح الأسئلة وجمع البيانات وتفسيرها بالإضافة إلى تنمية مهارات التعبير والكتابة والتنقيب والتحري في المصادر المختلفة، وتحسين أساليب الإدارة التربوية والمدرسية من خلال طرح الاتجاهات الحديثة التي تتناول تطوير هذه الإدارات.

ومن الدراسات التي تناولت أثر البحث الإجرائي على تحسين ممارسة المعلم دراسة اليس وكاستل (Charles Ellis, Kathryn Castle, 2010) وهدفت إلى تحسين أداء المعلم وسلوكه، باستخدام منهج يساعد المعلمين على إتقان مهارات البحث الإجرائي، وأشارت الدراسة إلى دعم وتأييد مدراء المدارس والباحثين التربويين في الولايات المتحدة على نشر ثقافة البحث الإجرائي.

أما دراسة بيتس وباردو Bates & Pardo (2010) وهى بعنوان "هل يمكن أن يوظف البحث الإجرائي كوسيلة لمساعدة المعلمين الجدد للتعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ؟، حيث تقدم الدراسة آلية يمكن من خلالها استخدام البحث الإجرائي، وذلك خلال دورة إعداد المعلمين، وقد وظفت الدراسة البحث الإجرائي كوسيلة لدعم وتوجيه المعلمين الأمريكيين المبتدئين من اجل تلبية بعض الاحتياجات التعليمية لهم والمتعلقة بضعف قدرتهم على مواجهة الفروق الفردية؛ الدراسة تتقصى إمكانية توظيف البحث الإجرائي في حل مشكلة الفروق الفردية الشاسعة في البيئة الصفية، وتشير النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين الجدد كانوا قادرين على استخدام مشاريعهم البحثية لفهم آلية التعامل مع الفروق الفردية، والتأمل والتفكير في ممارستهم من وقت لآخر من أجل تطويرها وتسهيل التعامل مع بيئة تعليمية ذات فروق عقلية شاسعة.

وقد تكاملت الدراسة السابقة Bates & Pardo (2010)، مع دراسة مانـنج (2009, Mariana Souto-Manning) حيث هدفت إلى تعرف نوعية الموضوعات التي تصلح كبحوث إجرائية وآلية التعامل معها، حيث قدمت عددا من الأمثلة على موضوعات مناسبة كبحوث إجرائية، على سبيل المثال: موضوع تعزيز طرح الأسئلة الصفية، كيف يطرح المعلمون أسئلة تتعلق بتوجيه السلوكيات التربوية لطلابهم، وكيف يوظفون الملاحظة الصفية من أجل تحسين هذه السلوكيات واتخاذ القرار المناسب، وكيف ينمون مهارة النقد البناء، وتناولت آلية استخدام المعلم الباحث أداة الملاحظة الصفية، لرصد السلوك الخاطئ والسلوك السوي، وقد درب الباحث عدة معلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية.

ومن الدراسات التي تناولت البحث الإجرائي كأداة لتحسين نوعية المعلمين والممارسة الصفية، دراسة أوكونور وجرين وأندرسون (2006) O'Connor, Greene, & Anderson وهى بعنوان "البحث الإجرائي كأداة لتحسين نوعية المعلمين والممارسة الصفية، حيث تقصت آراء 34 طالب ماجستير في الوليات المتحدة يعملون كمعلمين في المرحلة الابتدائية خلال تنفيذهم بعض البحوث الإجرائية والمطلوبة منهم خلال فتره الماجستير، كما قدمت الدراسة قائمة بالصعوبات التي يعانيها المعلم خلال تخطيط وتنفيذ وتقويم نتائج البحث الإجرائي، كما بينت اثر البحث الإجرائي على ممارسة المعلم الحالية والمستقبلية، وتم جمع المعلومات من خلال استبيان اعد لهذا الغرض.

كما قدم بدنارز (Sarah Witham Bednarz, 2002) نموذجا لاستخدام البحث الإجرائي في تحقيق تعلم يساير المعايير الوطنية في مادة الجغرافيا، وذلك من خلال تعزيز قدرات "المعلم كباحث"، وأشارت نتائجها إلى أن المشروع البحثي مفيد لمساعدة المعلمين الأمريكيين في تغيير ممارساتهم وسلوكهم نحو الأفضل، لإعطاء دلالة على أن البحث التربوي وسيلة لتطوير أداء المعلم في مادة الجغرافيا.

أما دراسة ولسون Wilson (2000) فقد حاولت تحليل التوجهات الحديثة في مجال الأبحاث الإجرائية في المملكة المتحدة، وتحدثت بإسهاب عن نوعية الأبحاث الإجرائية التي تتطلب المدخل النوعي في البحث، كما حاولت الدراسة أن تقدم أمثلة لأبحاث إجرائية يمكن أن توظف المدخل النوعي الكيفي في البحث بشكل رئيس، وقد كشفت الدراسة أن معظم المعلمين يلجئون إلى المدخل الكمي عند تناولهم للبحث الإجرائي ويتجنبون المدخل النوعي الكيفي. كما قدمت الدراسة تصورا لطرق تعزيز الأدلة النوعية بالبحث الإجرائي وعدم الاكتفاء بالأدلة الكمية.

دراسات في الاتجاه نحو البحث الإجرائي:

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال دراسة بوت حسين (2013) والتي تقصت مستوى اتجاه الطالب المعلم نحو البحث، وتكونت عينة الدراسة من 194 مشاركا من اثنتين من الجامعات الحكومية من باكستان. تم استخدام مقياس الاتجاه نحو البحث لجمع البيانات، وقد تألف المقياس من 30 بندا، تم تقسيمها إلى خمسة أبعاد هي: جدوى البحوث، والقلق من البحوث، والاتجاهات الإيجابية وأهميتها في الحياة، وصعوبات البحث، وأظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو البحوث، وهناك اختلاف كبير في مستوى الاتجاهات وفقا للتخصص في الجامعة. وقد أثارت الدراسة تساؤلات حول دور برامج إعداد المعلمين في تحسين الاتجاه نحو البحث، وأوصت على ضرورة التركيز على تطوير اتجاه المعلمين نحو البحث، حيث تبين أن معظم المعلمين ذوي الاتجاه السلبي في مهارات البحث لهم تأثير سلبي على تعلم تلاميذهم.

وكانت نتائج دراسة سرديفي (2008) Sridevi معاكسة تماما لنتائج بوت حسين (2013) حيث أكدت أن هناك اتجاه ايجابي نحو البحوث الصغيرة (خلال العمل) حيث انه من أصل 134 طالب (متدرب)، هناك 120 منهم لديهم موقف إيجابي تجاه البحث، وبعبارة أخرى، تم التأكيد أن الغالبية العظمى من الطلاب (المتدربين) (92٪) لديهم موقف إيجابي نحو البحث.

ومن الدراسات القليلة في البيئة العربية التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو البحث الإجرائي دراستي سبتي (2012)، وسبتي (2009) –والتي سبق الحديث عنها– وهدفت الدراستان إلى معرفة اتجاه المعلمين الكويتيين نحو البحث الإجرائي، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاه مرتفع نحو البحث الإجرائي لدى معلمي الكويت بصورة عامة، وقد طرا تحسن في اتجاه المعلمين نحو البحث الإجرائي مقارنة بدراسة (1999)، وأما بخصوص الإجابة عن الأسئلة المفتوحة وتتعلق بتقصي أسباب عدم قيام المعلم بإجراء البحوث في المدرسة فإن هذه الأسباب تشابهت عند كثير من المعلمين ومعظمها مرتبطة بضيق الوقت، والجهد الزائد، وقلة التدريب، مع اتفاقهم على عدم كفاية الوقت الذي خصص لهم في فترة الإعداد والتدريب قبل التخرج من الجامعة، وعدم ثقة المدراء بنتائج البحث الإجرائي.

وفي نفس السياق كانت دراسة ساكسوناى وراتشاى وخيمانني (Direk 2011 Suksunai, Nonglak Wiratchai, Tisana Khemmani) حيث تقصت طبيعة اتجاهات المعلمين وكذلك دوافعهم النفسية نحو البحث الإجرائي، وقد أشارت إلى وجود اتجاه ايجابي بصورة عامة، وفي نفس الوقت عرضت الدراسة طبيعة الدوافع النفسية المؤثرة على المعلمين الذين يُجرون البحث الإجرائي في الفصول الدراسية والمرتبطة بالضغوط والجهد الزائد المبذول، وقد استخدم

الباحثون الاستبيان كأداة رئيسة لجمع المعلومات حيث طبقت على المعلمين لاستطلاع آرائهم واتجاهاتهم نحو البحث الإجرائي.

إجراءات الدراسة:

اختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهو منهاج بحثي يصف الظاهرة موضع الدراسة كما هي دون تدخل أو تعديل من الباحث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (29) معلما للعلوم من مدينة غزة، اختيروا بشكل قصدي من المعلمين الذين حضروا دورة تدريبية أولية في البحث التربوي الإجرائي[89] والتي نظمتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أو إدارة التعليم بوكالة الغوث – الانروا، حيث طبق على العينة مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي الذي يهدف إلى معرفة اتجاه معلمي العلوم نحو البحث الإجرائي.

أما بالنسبة للعينة المستهدفة باستطلاع الرأي فقد اختار الباحث تسعة من المحاضرين في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم من كليات التربية، بالإضافة لعدد من المشرفين التربويين (تخصص تربية علوم أو تكنولوجيا) ليكون مجموع عينة استطلاع الرأي 19 فردا.

أما بالنسبة للعينة المستهدفة بالاستبيان فقد اختار الباحث عددا من المشرفين التربويين الذين دربوا أو صححوا مشاريع البحث الإجرائي للمعلمين وكان عددهم 22 مشرفا.

أدوات البحث:

أولا: استطلاع الرأي:

من خلال مراجعة الأدب التربوي، تم الحصول على 50 مهارة من مهارات البحث الإجرائي تم تقليصها في مشغل مصغر (ورشة عمل) إلى 45 مهارة، ويهدف هذا الاستطلاع إلى تحديد مهارات البحث الإجرائي اللازمة لمعلم العلوم، من وجه نظر عينة من المحاضرين ومشرفي العلوم.

[89] مع العلم ان وزارة التربية والتعليم بغزة قامت بتنظيم دورات أولية في البحث الإجرائي لجميع المرشحين لشغل وظيفة معلم

صدق المحتوى لبطاقة استطلاع الرأي:

تمت مراجعة فقرات استطلاع الرأي من قبل مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وجري تعديل وتوضيح للبنود وتقوية الصياغة وتقليل الفقرات المتشابهة.

تطبيق استطلاع الرأي:

تم تطبيق استطلاع الرأي المكون من 45 مهارة على عينة من المحاضرين ومشرفي العلوم لإبداء آراؤهم حول أهمية المهارات المذكورة لمعلم العلوم، وفد تم استبعاد المهارات التي لم تحصل على مستوى أهمية مقداره 75%، وكان عددها 13 مهارة، في حين حصلت 32 مهارة على درجة أهمية أكثر من 75% تم إدراجها في الاستبيان الرئيس في الدراسة مزيد من التفاصيل ستأتي لاحقا ضمن الإجابة على السؤال الأول.

ثانيا: بناء الاستبيان:

لقد قام الباحث بإعداد استبيان بني في ضوء قائمة المهارات التي خرجت من ورشة العمل الأولية ونتيجة استطلاع الرأي (الخطوة السابقة)، ويهدف الاستبيان إلى تقصى درجة امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، تضمن الاستبيان 32 بندا أو مهارة من مهارات البحث الإجرائي والتي تعبر عن مهارة من مهارات البحث الإجرائي، وأمام كل عبارة من هذه العبارات وضعت خمسة تقديرات (من 1 إلى 5)؛ حيث يعبر رقم (1) عن درجة امتلاك ضعيفة، والرقم (5) يعبر درجة امتلاك عالية، أما الرقم (3) يعبر عن درجة امتلاك متوسطة.

أ- **صدق المحتوى للاستبيان:**

تم عرض الاستبيان على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية بهدف التحكيم، حيث أجريت بعض التعديلات بناء على توصية المحكمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:**

طبقت الاستبانة على عينة تجريبية من المعلمين من خارج العينة المختارة مكونة من (24) معلما، لقياس صدق الاتساق الداخلي، وكانت النتيجة مرضية لمعظم الفقرات (انظر الجدول 1)

جدول (1)

صدق الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم فقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	رقم فقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان
1	**0.716	9	**0.711	17	**0.965	25	**0.679
2	**0.724	10	**0.552	18	**0.562	26	**0.544
3	**0.767	11	**0.661	19	**0.647	27	**0.651
4	**0.478	12	**0.531	20	**0.732	28	**0.741
5	*0.442	13	**0.694	21	**0.746	29	**0.696
6	**0.686	14	*0.381	22	**0.488	30	**0.508
7	**0.769	15	**0.570	23	**0.684	31	**0.688
8	**0.633	16	**0.516	24	*0.369	32	*0.371

(*) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05

(**) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

3- ثبات الاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية، وهي من خارج العينة المختارة، حيث تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الثبات مساوية لـ (0.87)، وهى قيمة مقبولة لأغراض البحث.

ثالثا: مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي:

أ-بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس خماسي التدرج (1 2 3 4 5)؛ لقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو البحث الإجرائي، واشتمل المقياس في صورته الأولية على 25 فقرة، دمجت بعض الفقرات لاحقا بعد إجراءات صدق المحتوى؛ ليبلغ العدد 21.

ب- صدق المحتوى للمقياس:

للتأكد من صدق محتوى مقياس الاتجاه والصدق البنائي له، تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس والتقويم، والمعلمين، والموجهين، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول: صياغة الفقرات والسلامة اللغوية، والدقة العلمية لفقرات المقياس، ومناسبة المقياس للفئة المستهدفة.

وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، وخاصة فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض فقرات المقياس وبقى المقياس في صورته النهائية مكونا من (21) فقرة.

ج- ثبات المقياس:

تم عمل إجراءات الثبات للمقياس من خلال تطبيق المقياس مرتين بينهما ثلاثة أسابيع على عدد من المعلمين الملتحقين بالدبلوم الخاص (مساق حلقة بحث)، وحصل المقياس على درجة ثبات عالية حيث بلغت (0.91) وهى تنبئ بان الأداة مناسبة لأغراض البحث.

د- **الاتساق الداخلي للمقياس**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع الفقرات جيدة الارتباط بدرجة المقياس الكلية، مما يطمئن الباحث على سلامة المقياس، والجدول رقم "2" يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي

الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس	الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس
1	1*0.42	**12**	**0.559
2	3**0.75	**13**	**0.633
3	7**0.69	**14**	2**0.71
4	**0.590	**15**	5**0.61
5	*0.421	**16**	4**0.46
6	**0.682	**17**	*0.401
7	**0.535	**18**	**0.642
8	**0.527	**19**	51**0.6
9	**0.652	**20**	**0.593
10	**0.645	**21**	**0.613
11	**0.588		

* دالة عند 0.05 - ** دالة عند 0.01

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وتحديد متغيراتها، تم القيام بالإجراءات الآتية:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بغرض الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة وتصميم الدراسة وخطوات تنفيذ إجراءات الدراسة، وكذلك من أجل الاستفادة من المعالجات الإحصائية وفي تفسير نتائج الدراسة لاحقا.

2- إعداد القائمة الأولية لمهارات البحث الإجرائي.

3- إعداد بطاقة "استطلاع الرأي" لتقصى أهمية كل مهارة من مهارات البحث واللازمة لمعلمي العلوم وتحكيمها.

4- إعداد استبيان لتقصى درجة امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي.

5- إعداد مقياس الاتجاهات نحو البحث الإجرائي.

6- التأكد من صدق وثبات الأدوات الثلاثة.

7- اختيار عينة الدراسة من معلمي العلوم وأعضاء من هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم.

8- تطبيق أدوات البحث: استطلاع الرأي على عينة من المحاضرين ومشرفي العلوم بالمدارس.

9- تطبيق الاستبيان على المشرفين الذين شاركوا في تدريب أو تصحيح مشاريع البحث الإجرائي للفئة المستهدفة.

10- تطبيق مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي على العينة المستهدفة من معلمي العلوم.

نتائج الدراسة:

اشتمل هذا الجزء على عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها استناداً إلى العمليات الإحصائية، وكما أدركها الباحث، وهي كما يلي:

1- ما المهارات البحثية في مجال البحث الإجرائي واللازمة لمعلم العلوم؟

للإجابة عن السؤال الأول تم الاطلاع على الأدب التربوي ومن خلاله أعد الباحث قائمة مهارات بحثية أولية تكونت أصلاً من خمسين (50) مهارة اختصرت – في مشغل مصغر – إلى خمس وأربعين مهارة، صاغها الباحث في استطلاع لرأي عينة البحث (انظر الجدول رقم 3)، حيث تم اختيار خمس وأربعين مهارة من مهارات البحث الإجرائي وضعت كفقرات في الاستبيان المعد لهذا الغرض، وذلك لتقصى درجة أهميتها لمعلم العلوم واستبعاد المهارات التي لم تحصل على درجة أهمية تعادل 75%، وقد أسفر استطلاع الرأي فيها عن النتائج التالية:

جدول رقم (3)

درجة الأهمية لمهارات البحث الإجرائي

#	مهارات البحث الإجرائي	درجة الأهمية
1	تعرف مفهوم البحث الإجرائي وأهميته لتطوير مهنة معلم العلوم	%94
2	مهارة اختيار المشكلة الصفية المناسبة لمعالجتها كبحث إجرائي	%94
3	صياغة عنوان دقيق وشامل للبحث الإجرائي	%94
4	مهارة التحديد الدقيق للمشكلة الخاصة بالبحث الإجرائي	%94
5	تحديد متغيرات البحث بدقة (التابع والمستقل)	%93
6	اختيار التصميم التجريبي المناسب لعنوان البحث	%93
7	إتقان إجراءات ضبط متغيرات البحث	%92
8	مهارة اختيار العينة المناسبة للبحث	%92
9	اختيار الأدوات البحثية المناسبة لعنوان وطبيعة المتغيرات	%92
10	مهارة صياغة الأسئلة المتعلقة بالبحث	%91
11	مهارة اختيار منهجية البحث المناسبة لطبيعة البحث ومتغيراته	%91
12	مهارة بناء الإطار النظري المناسب للبحث الإجرائي	%90
13	مهارة الصياغة الدقيقة للفرضيات	%90
14	مهارة صياغة الأهداف والأهمية الخاصة ببحث إجرائي محدد	%90
15	اختيار الأدوات الإحصائية اللازمة للإجابة عن الأسئلة	%90
16	الاستخدام الجيد للغة العلمية في الكتابة	%89
17	مهارة كتابة الاقتباسات بدقة (اقتباس الفكرة أو النص المباشر)	%88
18	اشتقاق التعريف الإجرائي المناسب للبحث	%88
19	مهارة النقد البناء للدراسات السابقة أو للآراء غير المدعومة أو للتعميمات المعتمدة على نتائج محدودة	%87
20	مهارة الاستفادة القصوى من الدراسات السابقة (في التفسير وبناء الأدوات ..)	%87
21	التحليل النوعي للنصوص المقتبسة لمناقشتها ومقارنتها ببعضها	%86
22	مهارة إجراء مقابلة مقننة/ أو مقابلة عيادية مع تلميذ	%85
23	بناء خطة بسيطة للبحث الإجرائي تحوى العناصر الأساسية	%84
24	مهارة التفسير المنطقي للنتائج، ومقارنتها بالأدب التربوي	%83
25	مهارة بناء استبيان أو بطاقة الملاحظة (الفقرات والإبعاد)	%83
26	كتابة المراجع بطريقة مناسبة وترتيبها بشكل جيد	%81
27	صياغة التوصيات لتطوير الممارسة بناء على نتائج البحث الإجرائي	%80
28	كتابة المقدمة المناسبة وبشكل متدرج (قمعي)	%80

#	مهارات البحث الإجرائي	درجة الأهمية
29	مهارة الاقتباس الدقيق من الانترنت واستخدام آلية مناسبة للتوثيق	%79
30	مهارة صياغة الحدود الخاصة بالبحث الإجرائي	%79
31	مهارة اختبار الصدق والثبات للأدوات المستخدمة	76%
32	مهارة استخدام عدة مصادر لجمع معلومات محددة	%76
33	مهارات التعامل مع المكتبة العادية لإيجاد مصادر للبحث	%74
34	استخدام مجدي وفاعل لمحركات البحث على شبكة الانترنت	%74
35	صياغة مقترحات مناسبة لدراسات أخري	%74
36	مهارة التمييز بين البحث الإجرائي والبحث العادي	%74
37	اختيار و تجهيز التعريف الاصطلاحي المناسب	%73
38	اختصار نتائج البحث وبناء الملخص	%73
39	مهارة اختيار وترتيب خطوات البحث	%73
40	مهارة المعالجة الإحصائية المناسبة للأرقام والمعلومات التي جمعت	% 72
41	اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة للبحث	%69
42	تحديد المدة التقديرية اللازمة لتنفيذ للبحث (تحديد الزمن)	%69
43	مهارات التعامل مع إجراءات وخطوات التحكيم الخاص بالأدوات	%68
44	إدارة مشغل أو ورشة عمل لجمع معلومات	%68
45	توظيف كلمات مفتاحيه للبحث خلال استخدام محركات متخصصة	%67

ويتضح من الجدول السابق أن المهارات التي حصلت على 75% فما فوق هي المهارات الأساسية اللازمة لإعداد البحوث الإجرائية، وهى مهارات مهمة لا يمكن أن يقوم باحث بإجراء بحثه دون إتقان أى منها، في حين أن المهارات التي حصلت على مستوى اقل من 75% هي مهارات داعمة وميسرة للمهارات الأساسية.

2- ما مدى امتلاك معلمي العلوم للمهارات البحثية الرئيسة في مجال البحث الإجرائي من وجه نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن السؤال البحثي السابق تم بناء استبيان اعتمد على الفقرات السابقة التي حصلت على درجة أهمية 75% في الخطوة السابقة حيث، وقد وزع الاستبيان على الفئة المستهدفة من مشرفي مادة العلوم والموجهين الذين اشتركوا في تصحيح مشاريع البحث الإجرائي، وقد وضعت نتائج تحليل البيانات الخاصة بالاستبيان في الجدول رقم (4):

جدول (4)

درجة امتلاك مهارات البحث الإجرائي للفئة المستهدفة من معلمي العلوم

رقم	ترتيب مهارات البحث الإجرائي حسب درجة الامتلاك	مستوى الامتلاك	
		القيمة المعيارية 5	الوزن النسبي (%)
1	مهارة إجراء مقابلة مقننة/ أو مقابلة عيادية مع تلميذ لجمع المعلومات	2.317	46.28
2	التحليل النوعي للنصوص المقتبسة لمناقشتها ومقارنتها ببعضها	2.341	46.82
3	مهارة استخدام عدة مصادر لجمع معلومات عن موضوع محددة	2.487	49.75
4	مهارة اختبار الصدق والثبات للأدوات المستخدمة	2.536	50.73
5	مهارة بناء استبيان/ بطاقة الملاحظ (اختيار الفقرات والأبعاد)	2.634	52.68
6	مهارة الاقتباس الدقيق من شبكة الانترنت وتوظيف آلية مناسبة للتوثيق	2.658	53.17
7	مهارة تفسير النتائج ومقارنتها بالأدب التربوي	2.682	53.65
8	اختيار الأدوات الإحصائية اللازمة للإجابة عن الأسئلة	2.756	55.12
9	صياغة التوصيات لتطوير الممارسة بناء على نتائج البحث	2.902	58.04
10	مهارة الاستفادة من الدراسات السابقة (في التفسير وبناء الأدوات ...)	2.976	59.51
11	مهارة كتابة الإطار النظري بطريقة تخدم موضوع البحث وأسئلته	2.976	59.51
12	اشتقاق التعريفات الإجرائية المناسبة لطبيعة البحث	3.000	60.00
13	مهارة النقد البناء للدراسات السابقة أو للآراء غير المدعومة أو للتعميمات المعتمدة على عينات محدودة	3.049	60.97
14	مهارة تحديد الخطوات التطبيقية للبحث الإجرائي	3.123	62.43
15	مهارة صياغة أهمية وأهداف بحث إجرائي محدد	3.171	63.41
16	تعرف مفهوم البحث الإجرائي وأهميته لتطوير مهنته كمعلم للعلوم	3.195	63.90
17	مهارة صياغة الفرضيات المتناسقة مع الأسئلة	3.293	65.85
18	مهارة اختيار المشكلة الصفية المناسبة لمعالجتها كبحث إجرائي	3.341	66.82
19	مهارة اختيار العينة المناسبة لطبيعة البحث	3.342	66.82
20	مهارة صياغة الأسئلة المتعلقة بعنوان البحث	3.366	67.31
21	مهارة صياغة الحدود الخاصة بالبحث الإجرائي	3.3661	67.31
22	اختيار أدوات البحث المناسبة للأسئلة	3.415	68.29
23	مهارة كتابة الاقتباسات بدقة (اقتباس فكرة أو نص)	3.439	68.78
24	مهارة تحديد مشكلة البحث بدقة	3.463	69.26
25	تحديد التصميم التجريبي للتجربة	3.560	71.21
26	ضبط متغيرات البحث بصورة سليمة	3.561	71.22

رقم	ترتيب مهارات البحث الإجرائي حسب درجة الامتلاك	مستوى الامتلاك	
		القيمة المعيارية 5	الوزن النسبي (%)
27	صياغة عنوان البحث الإجرائي	3.683	73.65
28	تحديد متغيرات البحث بدقة (التابع والمستقل)	3.732	74.63
29	اختيار منهجية مناسبة للبحث المستخدم	3.7321	74.63
30	كتابة المقدمة بشكل هرمي	3.756	75.12
31	ترتيب المراجع بطريقة سليمة	3.780	75.60
32	بناء خطة بسيطة للبحث الإجرائي – تحوي عناصر الخطة	3.951	79.02

بعد تحليل نتائج الاستبيان قسمت المهارات المتضمنة في الاستبيان من حيث مستوى الامتلاك إلى ثلاث فئات:

أولا: مهارات درجة امتلاكها جيدة وحصلت على 70% فأعلى، وهى:

- تحديد التصميم التجريبي للتجربة.
- ضبط متغيرات البحث بصورة سليمة.
- صياغة عنوان البحث الإجرائي.
- تحديد متغيرات البحث بدقة (التابع والمستقل).
- اختيار منهجية مناسبة للبحث المستخدم.
- كتابة المقدمة بشكل هرمي.
- ترتيب المراجع بطريقة سليمة.
- بناء خطة بسيطة للبحث الإجرائي تتضمن العناصر الأساسية.

ثانيا: مهارات درجة امتلاكها "متوسطة" وحصلت على درجة امتلاك أعلى من 60% وأقل من 70%.

- اشتقاق التعريفات الإجرائية المناسبة لطبيعة البحث.
- مهارة النقد البناء للدراسات السابقة أو للآراء غير مدعومة.
- تعريف مفهوم البحث الإجرائي وأهميته لتطوير المهنة.
- مهارة صياغة أهمية وأهداف بحث إجرائي محدد.
- الاستخدام الجيد للغة العلمية خلال كتابة البحث.
- مهارة صياغة الفرضيات المتناسقة مع الأسئلة.
- مهارة اختيار المشكلة الصفية المناسبة لمعالجتها كبحث إجرائي

- مهارة اختيار العينة المناسبة لطبيعة البحث.
- مهارة صياغة الأسئلة المتعلقة بالبحث.
- مهارة صياغة الحدود الخاصة بالبحث الإجرائي.
- اختيار أدوات البحث المناسبة للأسئلة.
- مهارة كتابة الاقتباسات بدقة (اقتباس فكرة أو نص).
- مهارة تحديد مشكلة البحث بدقة.

ثالثا: درجة امتلاك منخفضة للمهارات؛ حيث حصلت تلك المهارات على أقل من 60% وهى كالتالي:

- مهارة إجراء مقابلة مقننة/ أو مقابلة عيادية مع التلميذ.
- التحليل النوعي للنصوص المقتبسة لمناقشتها ومقارنتها.
- مهارة استخدام عدة مصادر لجمع معلومات عن موضوع محدد.
- مهارة اختبار الصدق والثبات للأدوات المستخدمة.
- مهارة بناء استبيان (اختيار الفقرات والأبعاد).
- مهارة الاقتباس الدقيق من شبكة الانترنت وتوظيف الية مناسبة للتوثيق.
- مهارة تفسير النتائج ومقارنتها بالأدب التربوي.
- اختيار الأدوات الإحصائية اللازمة للإجابة على الأسئلة.
- صياغة التوصيات لتطوير الممارسة بناء على نتائج البحث.
- مهارة الاستفادة من الدراسات السابقة (في التفسير وبناء الأدوات...).
- مهارة كتابة الإطار النظري بما يخدم عنوان البحث.

وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المهارات قد حصلت على درجة منخفضة لكونها تحتاج إلى مهارات ومعارف وخبرات متعددة للتمكن منها فبعضها يحتاج إلى معرفة لغوية، كمهارات كتابة الإطار النظري، وصياغة التوصيات، وتفسير النتائج، وبعضها يحتاج إلى معرفة رياضية وإحصائية، كمهارة اختبار الصدق والثبات، واختيار الأدوات الإحصائية المناسبة، وبعضها يحتاج إلى مهارات ذاتية تراكمية، كمهارة إجراء مقابلة، أو بناء استبيان مناسب، الأمر الذي يجعل امتلاك هذه المهارات وبلوغها درجة كبيرة بحاجة إلى مزيد من التدريب و الممارسة.

لم تظهر درجة امتلاك عالية لمهارات البحث الإجرائي (تجاوزت 80%) رغم تعرض كل المعلمين لدورات في البحث الإجرائي، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مهارات البحث الإجرائي، تلك الطبيعة التراكمية التكاملية التي تحتاج إلى مران وممارسة وتأمل وصبر حتى تبلغ درجة الإتقان.

وجدير بالذكر أنه يفضل هنا أن تكون هناك أداة أخري لتأكيد النتيجة السابقة، لذا يقترح توظيف اختبار للمهارات البحثية على العينة المستهدفة في دراسات تأكيدية أخري، وذلك للوقوف على مدى امتلاك مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم؛ ولكن تردد أفراد العينة في حضور الاختبار اضطر الباحث إلى اللجوء للاستبيان الذي طبق على المشرفين الذين تعاملوا عن قرب مع الفئة المستهدفة واطلعوا على الأبحاث الإجرائية الخاصة بهم.

السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمي العلوم من الفئة المستهدفة نحو البحث الإجرائي؟

وينبثق عنه الفرضية التالية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط اتجاه المعلمين العلوم نحو البحث الإجرائي والمتوسط الافتراضي[90] 70%".

للإجابة عن السؤال البحثي السابق والفرضية المتصلة به، تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي الذي اعد لهذا الغرض، على عينة من معلمي العلوم والذين سبق لهم أن حضروا دورة تدريبية في مهارات البحث الإجرائي والمتضمنة تطبيقا فعليا في المدرسة، يلخص جدول (5) نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي على الفئة المستهدفة.

[90] الفرضية البديلة **H1**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط اتجاه المعلمين العلوم نحو البحث الإجرائي والمتوسط الافتراضي 75% (3.5\5).

جدول (5)

نتائج تطبيق مقياس اتجاه معلمي العلوم نحو البحث الإجرائي، دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وبين المتوسط الافتراضي 70%

الفقرة	المتوسط	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1. البحـــث الإجرائـــي جـــدير بالاهتمام وأثره الإيجابي في تغيير ممارساتي نحو الأفضل	3.400	68	.59255	-.906	.373	غير دال
2. البحث الإجرائي لا يربك وقتي كمعلم ولا ويفقدني التركيز في الحصة	3.250	65	.53122	-2.534	.017	غير دال
3. ساهم البحث الإجرائي بالفعل في تقديم حلول لبعض المشكلات الصفية.	3.749	75	.43650	3.067	.005	دال لصالح م. المحسوب
4. للبحث الإجرائي أثر ايجابي على تعلم طلابي	3.502	71	.59510	.019	.985	غير دال
5. سيؤثر البحث الإجرائي ايجابيا على المستقبل المهني للمعلم في المستقبل	3.104	62	.43292	-4.929	.000	دال لصالح م افتراضي
6. البحث الإجرائي مهم لتحسين بيئة العمل	3.748	75	.40987	3.262	.003	دال لصالح المحسوب
7. البحث الإجرائي جعلني أكثر وعيا وتأملا لممارساتي التعليمية	3.554	71	.47930	.608	.548	غير دال
8. البحث الإجرائي له انعكاس ايجابي على الأداء العام للمعلم	3.706	74	.47582	2.330	.027	غير دال
9. البحث الإجرائي قد يأتي بحلول مبدعة وغير تقليدية للمشكلات الصفية	3.507	70	.59244	.063	.950	غير دال
10. ممارستي للبحث الإجرائي جعلتني أكثر إدراكا لاحتياجات طلابي	3.605	72	.46342	1.222	.232	غير دال
11. أنا مقتنع بجدوى البحث الإجرائي في تغيير الممارسة التعليمية التعلمية نحو الأفضل	3.605	72	.49019	1.152	.259	غير دال
12. رؤيتي للعلاقة بين النظرية والتطبيق في البحث أصبحت أوضح بعد ممارسة البحث الإجرائي	2.747	55	.44181	3.009	.005	غير دال

الفقرة	المتوسط	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
13. البحث الإجرائي ساهم في تعديل كثير من المفاهيم ضمن أدائي التعليمي	3.250	65	.51709	-2.600	.015	غير دال
14. عززت نتائج البحث الإجرائي النقاش المنطقي القائم على البرهان والتجريب مع الزملاء بالمدرسة والمتعلق بالمشكلات الصفية	3.448	69	.56505	-.496	.624	غير دال
15. مقولة أن "البحث الإجرائي يستهلك وقت المعلم و جهده" غير دقيقة	3.508	70	.56299	.076	.940	غير دال
16. هناك قناعه أن البحث الإجرائي تسبب في تغيير فعلي ايجابي في ممارساتي التعليمية التعلمية	3.400	68	.59255	-.906	.373	غير دال
17. ليس صحيحا انني اعمل البحث الإجرائي لإرضاء للمسئولين أو الموجهين	3.3	66	.49369	-2.185	.037	غيردال
18. البحث الإجرائي جعلني أكثر خبرة في التعامل مع استراتيجيات أو طرق جديدة	3.351	67	.58049	-1.385	.177	غير دال
19. تعاملي مع أدوات البحث الإجرائي أزال حاجز الرهبة من اختبار الممارسات الجديدة وجعلني أكثر قدرة على البحث والتقصي	3.05	61	.38705	-6.266	.000	دال لصالح م افتراضي
20. البحث الإجرائي يعطي المعلمين مزيدا من الثقة في أعمالهم وممارساتهم وقراراتهم داخل البيئة الصفية	3.4	68	.59255	-.906	.373	غير دال
21. ليس صعبا أن يكون الفرد معلما وباحثا في آن واحد	3.252	65	.49135	-2.721	.011	غير دال
المتوسط	3.449	69	.20483	-1.134	.270	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (27) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.76

من خلال تأمل النتيجة السابقة جدول (5)، يتبين أن متوسط مقياس الاتجاه نحو البحث الإجرائي من قبل معلمي العلوم وصل إلى 69%، وهو رغم انه اقل قليلا من الحد المقبول (70%)، ألا أنه غير دال (أي لا يوجد فرق عن المتوسط الافتراضي)، حيث أن مستوى الدلالة هي Sig.=0.27، وهي أعلى من (0.01)، كذلك قيمة (ت) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، لذلك نقبل الفرضية المبدئية (H0) أي "لا يوجد فروق ذات دلالة (عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$) بين متوسط اتجاه المعلمين العلوم نحو البحث الإجرائي والمتوسط الافتراضي 70%"، وهذا ينطبق على معظم الفقرات في مقياس الاتجاه حيث يظهر أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين معظم الفقرات وبين المتوسط الافتراضي المقبول (3.5)[91]، أو (70%)، وهذا يدل على أن الاتجاه نحو البحث الإجرائي لمعلمي العلوم مقبول بصورة عامة، فعندما يذكر معظم أفراد العينة أن "البحث الإجرائي ساهم في تعديل كثير من المفاهيم والقناعات لديهم"، وأن البحث الإجرائي له انعكاس إيجابي على الأداء العام للمعلم حيث حصل البند على70.0%، فان هذا مؤشر جيد ومشجع.

وأيضا هناك قناعة جيدة من أفراد العينة أن البحث الإجرائي "سيؤثر ايجابيا على المستقبل المهني للمعلم في المستقبل" حيث حصل البند نسبة 62% وهى نسبة رغم أنها ابتعدت عن الحد المقبول إلا أنها واعدة في الوقت الراهن، ويتوقع أن تزيد مع تعزيز الدورات التدريبية، و تشجيع المعلمين الذين يوظفون نتائج البحث الإجرائي في عملهم.

ولكن على نطاق التفاعل والنقاش الفاعل داخل المدرسة بين أعضاء الهيئة التدريسية، فقد عزز البحث الإجرائي ذلك حيث حصل البند "عززت نتائج البحث الإجرائي النقاش المنطقي القائم على البرهان والتجريب مع الزملاء بالمدرسة والمتعلق بالمشكلات داخل البيئة الصفية" على نسبة 61%، ورغم أن النسبة غير مرتفعة، وبعيد عن الحد المقبول إلا أنها تؤسس لثقافة جديدة داخل المدرسة وهذا أمر جيد.

بصورة عامة، يلغ مستوى اتجاه معظم المعلمين نحو البحث الإجرائي إلى الحد المقبول، وهذا يؤشر إلى قناعة جيدة إلى حد ما بجدوى البحوث الإجرائية من اجل تطور مهني فاعل يؤثر على الممارسات اليومية والمستقبلية للمعلم.

وتعتبر نتائج البحث الحالي متوافقة –نوعا ما– مع نتائج دراسة سبتى (2012) والذي تقصى اتجاه المعلمين والمعلمات نحو البحث الإجرائي في الكويت، حيث بلغت نسبة الذين يعتقدون

[91] تم تحديد 70% أو (3.5/ 5) كمتوسط افتراضي أو كحد مقبول للاتجاه نحو البحث الإجرائي، هذا من خلال استشارة عدد من الأساتذة في مجال الدراسة.

بجدوى البحث الإجرائي في تحسين العملية التربوية داخل الصف 87%، وهى نسبة عالية مقارنة بالدراسة الحالية.

ووفقا لدراسة بارسونز وبراون (2002) Parsons and Brown فإن المعيار الأول للحكم على مدى الاستفادة من البحوث التطبيقية هو كونها تؤدي إلى تحسينات فعلية على الأرض في الممارسة التربوية للمعلمين وتقدم حلولا للمشاكل التي يواجهونها بشكل يومي، وهذا ما أقر به المعلمون في عينة الدراسة. حيث أن هناك تأكيد من معظم المعلمين أن ممارسة البحث الإجرائي جعلهم أكثر وعيا وتأملا لأنشطتهم التعليمية داخل الفصل، وقد أصبحوا أكثر إدراكا لاحتياجات طلابهم، حيث تعطي نتائج بحوثهم مؤشرا لتأكيد ممارسة داخل الصف أو توسيعها أو وقفها.

كذلك يقر المعلمون "أن البحث الإجرائي جعلهم أكثر علما باستراتيجيات جديدة وأكثر ثقة بممارستهم"، حيث حصلت الفقرة على (67%)، وهذا يجعلنا أكثر تفاؤلا بمستقبل البحث الإجرائي في مدارسنا، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة فيرانس (2000) Ferrance، وكذلك نتائج دراسة ساكس وفيشر (2001) Sax and Fisher، ودراسة مارتلر (2006) Mertler، حيث أكدت هذه الدراسات أن البحث الإجرائي يعطي المعلمين مزيدا من الثقة في أعمالهم الخاصة، وفي وممارساتهم وقراراتهم التربوية اليومية والمستقبلية، حيث يصبح المعلم صنائع قرار، وعامل تغيير مؤثر، ومنفذ متقن للعمل.

لكن مازالت هناك فئة من المعلمين غير مقتنعة بشكل كبير بجدوى البحث الإجرائي وتعادل، 30% وهى نسبة ليست صغيرة وتحتاج إلى مزيد من الدراسة لتبرير عدم قناعتهم بجدوى البحث الإجرائي، ويبدو أن عامل الوقت والجهد المبذول في البحث الإجرائي دفع فئة من المعلمين لتكوين اتجاهات سلبية نحو البحث الإجرائي، كون البحث الإجرائي يحمل المعلم بأعمال زائدة عن نصابه العادي، حيث يعتقد اوكونر وجرين واندرسون (2010) O'Connor, Greene and Anderson أنه لا يمكن دفع المعلم نحو الأداء الأفضل دون إقناعه للخروج من منطقة "الراحة"[92]، كما تسميها الدراسة، وهذا هو التحدي الصعب من أجل أن يلعب دورا ايجابيا كمعلم و باحث في المستقبل.

واعتبرت دراسة اوجر ووايلدمان ودرسة جونسون و بوتون (Auger & Wideman, 2000; Johnson & Button, 2000) أن هناك بالفعل اتجاه سلبي نحو البحث الإجرائي ظهر بشكل واضح لدى عينة البحث من المعلمين الأمريكيين، حيث اعتبر المعلمون أن مهارات البحث

[92] وهنا إخراج المعلم من منطقة الراحة لا يعنى بالضرورة أن ندخله في المتاعب حسب اعتقاد اوكونر وجرين وأندرسون (**2010**) .

الإجرائي تستهلك الوقت، خصوصا مرحلة الإحصاء ومعالجة البيانات، وهى المرحلة الأصعب على المعلمين حسب الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة خرج الباحث بعدد من التوصيات:

- ضرورة اهتمام الوزارة بالبحث الإجرائي وتعزيز المعلمين الذين يوظفونه.
- عمل دورات تدريبية في مجال البحث الإجرائي مع الاهتمام بالتركيز على المهارات الضعيفة والتي وردت في الإجابة على السؤال الثاني.
- ضرورة اهتمام إدارات التعليم بنتائج البحث الإجرائي والتي تكررت في أكثر من مكان، وتعميمها على مدرسين آخرين مما ينعكس على نشر ثقافة البحث الإجرائي في مؤسساتنا التعليمية.
- يجب أن تكون المدارس على دراية بالفرص التنموية التي تقدمها البحوث الإجرائية للمعلمين لكي تقدم دعما فنيا للمعلم الباحث خلال بحثه او تقلل مسئولياتة.
- بالإضافة إلى ذلك، تحتاج الجامعات لمزيد من الاهتمام لإكساب طلبتها مهارات البحث والإحصاء التربوي بصورة أفضل، وهذا بلا شك ينعكس على مهارات البحث الإجرائي، وذلك ضمن برامج إعداد المعلم، وبرامج الدراسات العليا في التربية لضمان فهم أقوى للتحليل الإحصائي خلال إجراء البحوث.

مقترحات لدراسات أخري:

- أثر البحث الإجرائي على تحسين الممارسات التعليمية: دراسة حالة.
- مقارنة امتلاك مهارات البحث الإجرائي لدى معلمين من تخصصات مختلفة.
- دراسة تقييميه لعينات من البحوث الإجرائية بالعلوم.
- مشكلات تطبيق البحوث الإجرائية في البيئة الفلسطينية.
- أسباب تدني الاتجاه نحو البحث الإجرائي عند فئة من المعلمي.

المراجع:

1. بارسون ريتشارد وكمبل برون (2005). "**المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي**"، ترجمة علي رشيد الحسناوي، الناشر دار الكتاب الجامعي، العين.
2. الحايس، عبد الوهاب (2010). الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان. – دراسة ميدانية– من أبحاث **المنتدى الأول للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي**، جامعة الإمام، الرياض.
3. حمدان، أحمد (2012). تقويم برنامج تعزيز البحث الإجرائي في مدارس سلطنة عمان. **يوم دراسي حول البحث الإجرائي**، كلية التربية، مسقط.
4. حموتي، عبد الخالق (2011). **البحث التربوي التدخلي: أسس ومفاهيم، كتاب الكتروني**، تاريخ الدخول 4–سبتمبر، س 17، –http://www.slideshare.net/crdapp/2003 10026655
5. حيدر، حسين (2004). **البحث الإجرائي، بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها**، دار العلم، دبي.
6. الزبيدي، صباح حسن (2008). دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي: نظرة نقدية، ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب في العصر الرقمي.
7. دريج، محمد (2004). البحث الإجرائي: تحسين للممارسات التربوية للمعلمين، موقع وزارة التربية والتعليم العمانية، الزيارة 2013/8/25 الساعة16 :http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?t=443705
8. سبتي، عباس (2012). استطلاع آراء المعلمين والمعلمات بشأن المعلم الباحث: تاريخ زيارة 4 سبتمبر 2013، http://www.majales.alukah.net/Social/0/37925/
9. سبتي، عباس (1999). دور البحث الإجرائي في مواجهة المشكلات التربوية، وزارة التربية، **مركز البحوث التربوية والمناهج**، إصدار 122– دولة الكويت.
10. عسيري، عبد الله (2012). **صعوبات البحث العلمي (المنهجية والإحصائية)** لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة أم القرى.
11. عطوان، أسعد والفليت، جمال (2011). **كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية**، مؤتمر البحث العلمي في الجامعة الإسلامية بغزة.

12. عودة، فوزي (2011). **تجربتـي فـي البحـث الإجرائـي: أنمـاط تعلميـة مُختلفـة فـي تـدريس الدراسات الاجتماعية.** منشورات مركز قطان غزة.
13. طـه، ربيـع (2008). مستوى صعوبة كتابة البحث العلمي لدى طلبة بكلية التربية بجامعة أم القرى، **مجلة علم النفس، العدد 56، جامعة ام القري.**
14. الفريج، محمد (2000). **التحـديات التـي تواجـه البحـث العلمـي فـي العـالم العربـي.** مطبعة النهضة، القاهرة.
15. كسناوي، محمود محمد (2001). توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع – توجهات مستقبلية)، **ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية... توجهات مستقبلية**، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
16. قاسم، امجد (2012). **البحث العلمي: أهميته وأهدافه وخصائصه.** كتاب الكتروني: دخول 15 يونيو 2013 – http://al3loom.com/?p=4018.

1. Auger, W., & Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life long professional learning. Education, 121, 120-127.
2. Bates, Alisa and Pardo, Laura S.. (2010). Action Research: Can It Be a Means for Helping Teacher Candidates Learn about Student Diversity?. i.e.: inquiry in education: Vol. 1: Iss. 2, Article 4. Retrieved from: http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol1/iss2/4
3. Bednarz, S. (2002). Using action research to implement the National Geography Standards: Teachers as researchers. The Journal of Geography. Indiana: May/Jun. Vol. 101, Iss. 3; pg. 103-119.
4. Butt, Intzar Hussain (2013) Student Attitudes towards Research: A Comparison between two Public Sector Universities in Punjab. South Asian Studies. A Research Journal of South Asian Studies Vol. 28, No. 1, January – June 2013, pp. 97-105.
5. Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action research. Brown University: Educational Alliance, 1- 34.

6. Ellis, C. &, Castle. K. (2010). Teacher research as continuous process improvement. Quality Assurance in Education. Bradford: Vol. 18, Iss. 4; pg. 271.

7. Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). Educational Research, an Introduction. New York: Longman Publishers.

8. Gould, M. and Record., K. (2008). Indianapolis Teacher as Researcher: A Paradigm for Professional Development: Fall. Vol. 45, Iss. 1; Pp 35-44.

9. Gustavsen, B. (2008). Action research, practical challenges and the formation of theory, http://arj.sagepub.com. SAGE Publication.

10. Hahs-Vaughn, D. and, Yanowitz., K. (2009) Who Is Conducting Teacher Research?. The Journal of Educational Research. Bloomington: Jul/Aug. Vol. 102, Iss. 6; Pp. 415-426.

11. Henson, K. T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed., pp.53-66). New York: Macmillan.

12. Johnson, A. P. (2005). A short guide to action research. Boston, MA: Pearson.

13. Johnson, M., & Button, K. (2000). Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research. English Education, 32, 107-126.

14. Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. Educational Researcher. Washington: May. Vol. 32, Iss. 4; pg. 13

15. Lewis Asimeng-Boahene (2006). The prospects and problems of African social studies teachers as action researchers: a spotlight on

Ghana. Penn State University-Harrisburg, USA Published online: 20 Dec.

16. Marshall, C., & Rossman, G. (1999). Designing qualitative research (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. McBee, M. (2004). The classroom as laboratory: An exploration of teacher research. Roeper Review, 27, 52-58.
18. Mertler, C, A. (2006). Action research: Teachers as researchers in the classroom. Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2005). Introduction to educational research (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
20. Miller, D. M., & Pine, G. J. (1990). Advancing professional inquiry for educational improvement through action research. Journal of Staff Development, 11(3), 56-61. EJ430617
21. O'Connor K., Greene H., Anderson P. (2006). Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice. American Educational Research Association (AERA), 28, East Carolina University.
22. Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). Teacher as reflective practitioner and action researcher. Belmont, CA: Wadsworth /Thomson Learning.
23. Ross, J., Rolheiser, C., & Hogoboam-Gray, A. (1999). Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher researchers. The Elementary School Journal, 99 (3), 255-274.
24. Sagor, R. (2004). The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams. Thousand Oaks, CA: Sage.
25. Sax, C., & Fisher, D. (2001) Using qualitative action research to effect change: Implications for professional education. Teacher Education Quarterly, 28 (2), 71-80.

26. Silverman, D. (2001). Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction.2nd ed. London: Sage.
27. Souto-Manning, M. (2009). Teachers Search and Research: Questioning Educational Practices. Childhood Education. Olney: Fall 2009. Vol. 86, Iss. 1; 49-61.
28. Sridevi, K. V. (2008). ATTITUDE OF M. ED. STUDENTS TOWARDS RESEARCH, E-journal of All India Association for Educational Research (EJAIAER), V. 20, No. 1 & 2, March and June.
29. Suksunai, D., Wiratchai, N. & Khemmani, T. (2011). Effects of motivational psychology characteristics factors on teachers' classroom action research performance. Research in Higher Education Journal. Jacksonville: Mar. Vol. 10 pg. 1, 12 pgs.
30. Williamson, K. M. (1992). Relevance or rigor--A case for teacher as researcher. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 63(9), 17-21. EJ461928.
31. Wilson, T. (2000). Recent trends in user studies: action research and qualitative methods Information Research, Vol. 5 No. 3, April.

العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف) ودور سوق العمل في هذا الاختيار

د. صلاح أحمد الناقة

أستاذ مشارك

مناهج وطرق التدريس

الجامعة الإسلامية - غزة

العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف) ودور سوق العمل في هذا الاختيار

د. صلاح أحمد الناقة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف) ودور سوق العمل في هذا الاختيار، تكونت عينة الدراسة من (138) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت استبانة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتم تحديد أهم العوامل المؤثرة التي تؤثر على اختيار الطلبة للتخصص الدراسي، وتم تحديد هذه العوامل في مجالين رئيسين (العوامل الداخلية والعوامل الخارجية)، وتم التعرف على أكثر المجالين تأثيرا في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حيث حصل مجال العوامل الداخلية على وزن نسبي أعلى من مجال العوامل الخارجية بقليل، كما أظهرت النتائج أن لسوق العمل دورا ايجابيا في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات) وذلك لصالح الطالبات.

Abstract

The study aims to identify the factors influencing the selection of students for specialization (classroom teacher) and the role of the labor market in this selection, study sample consisted of (138) students from students Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, was used to identify in order to achieve the objectives of the study were identified the most important factors affecting that influence the choice of students for specialization courses, have been identified these factors in two main areas (internal factors and external factors), were identified more areas influential in the selection of students for specialization school, where he received the internal factors on the relative weight higher than the external factors slightly the results also showed that the labor market a positive role in students' choice of specialty classroom teacher, and the results of the study showed no statistically significant differences between the mean responses of students about the role of these factors in the selection of students for specialization classroom teacher by variable sex. And there were statistically significant differences between the mean responses of the sample study on the role of the labor market in the students' choice of specialty classroom teacher by variable sex (male – female) for the benefit of students.

المقدمة:

لا شك أن لاختيار التخصص أثرا كبيرا في شخصية الطالب في حياته الحاضرة والمقبلة. فهو قرار مصيري حاسم يحدد مستقبلة ويرسم له معالم النجاح أو الفشل. فالاختيار الصحيح قد يحيل الطالب إلى طاقات خلاقة ومنتجة، ويعود عليه بالمنافع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية؛ فمن الناحية الاقتصادية؛ إن الاختيار المهني المناسب يؤدي إلى زيادة كفايته واحتمال ترقيته، وزيادة أجره وارتفاع مستواه المعيشي.

أما الاختيار الخاطئ قد يؤدي إلى سوء توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين؛ حيث نجده غير قادر على مسايرة المجتمع بما فيه من معايير وأعراف وتقاليد والخروج عليها والصدام معها.

وعلى الأغلب فإن الإنسان لا يختار تخصصاً معيناً نتيجة لعامل واحد بعينة بل نتيجة تفاعل عدد من العوامل المختلفة التي تؤثر على هذا الاختيار. وقد تكون بعض تلك العوامل ذاتية تتصل بشخصية الفرد وتكوينه النفسي الفطري أو المكتسب وأخر خارجية تتصل بالبيئة الاجتماعي والثقافية.

ويُعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الإنسان في حياته، وإن مثل هذه القرارات تزداد أهمية عند الواعين لأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدركين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية مما يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية على حد سواء، فهي قضية على مستوى فردي تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أموراً أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة الحصول على عمل معين والاستمرارية فيه أو النجاح أو الفشل والرضا أو عدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد. (Williamsm, 2007: p 65).

لذا فان غالبية الطلبة يعانون كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، إذ تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية، كما ويوجد الكثير من الراشدين غير راضين عن مهنتهم التي يمارسونها وهذا قد يرجع إلى إنهم لم يخططوا جيداً لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها. (Zhang, 2007: p447-458).

وقد يشرع الطالب في اختيار التخصص الذي يهواه ويرغب فيه، ولكن ثمة معوقات ألقت بظلالها على هذا الاختيار، بحيث بات المجتمع أو المؤسسات تبحث عن تخصصات بعينها، لذا لجأ الآباء إلى توجيه الأبناء نحو بعض التخصصات النادرة على الرغم من عدم رغبة الطلبة بدراستها لسببين: السبب الأول وهو الأهم، الوضع الاقتصادي الذي بات يهدد مستقبل الشباب نتيجة

الشح في الموارد المالية من جراء غطرسة الاحتلال في التضييق والإعلان وحرمان كوكبة من الشباب من الحصول على العمل الشريف. وأما السبب الأخر فهو عدم رغبة الأب أن يدرس ابنه تخصصا مطروقا. وأمست الأعداد من الخريجين الباحثين عن عمل في قطارات تنتظر الدور فيه. لهذين السببين بدأ التدخل من الآباء في توجيه الأبناء نحو تلك التخصصات نتيجة لوعيهم و تأمين مستقبل واعد بالخير لأبنائهم. والأفضل أن يترك الطالب للتخصص الذي يرغب فيه كي يجد نفسه ويحقق ذاته، بالتالي يستطيع أن يخدم وطنه بكفاءة واقتدار وأن يكون رأي الآباء تعزيزا ودعما وليس بفرض الأمر الواقع (بصلي، 2010: 519).

ويرى (الجوفي والعرفج، 2004: 9,8) أن دوافع التحاق الطلاب بكلية ما، تتأثر بعوامل متعددة، ومن خلال استقراء بعض آراء الطلبة الشخصية، وما ينشر من مقالات يومية أثناء فترة القبول بالقنوات الإعلامية يمكن افتراض تصنيف الدوافع للالتحاق الطلاب كالتالي:

1. التخصص: يتقدم الطلاب للقبول بكلية ما؛ رغبة في التخصصات التي تقدمها الكلية والتي تحدد مستقبلهم العملي وميولهم وقدراتهم.
2. السمعة الأكاديمية: يتقدم الطلاب لكلية ما بسبب معرفتهم بأدائها الأكاديمي ومدى حصول خريجيها على مراكز عمل مرموقة وقد تعتمد السمعة على قوة الكلية الإعلامية.
3. مكان الكلية (مقرها): يعتمد الطلاب في تقدمهم للقبول على مقر الكلية حيث يفضلون القرب من مكان معيشتهم ومع أهليهم بنفس المدينة لظروف اجتماعية أو مالية أو غيرها.
4. وجود الأصدقاء والأقارب بالكلية: نتيجة لمعرفة أصدقاء الطالب السابقين أو أقاربهم بالكلية يتقدم الطلاب لنفس الكلية ويفضلون الدراسة معهم بغض النظر عن معرفتهم بالتخصص والرغبة.
5. القبول: قد تكون النسبة المئوية الحاصل عليها الطالب بالثانوية هي العامل الأساسي في تقدمه لطلب القبول كون المعدل يقل عن الكليات الأخرى التي تقوم بتدريس نفس التخصص. وقد يرغب الطالب في التخصص ولا يرغب بدراسته بالكلية ولكن لكون معدله لا يجيز له التقدم بالكليات ذات التخصصات المماثل يضطره للتقدم بهذه الكلية. ويتقدم للكلية في حال عدم حصوله على قبول بالكليات الأخرى.

وقد لا يرغب بالتخصصات الموجودة بالكلية ولكنه قبل بها بحكم معدله بالثانوية واجتياز اختبارات القبول ولكنه قبل بالمقعد لمجرد مواصلة الدراسة لحين الحصول على مكان أخر يناسب ميوله ورغباته ثم ينتقل إليه.

ويرى (ياسين وعلي، 1999: 24) أن للاختيار المهني أهمية تكمن في:

- زيادة الإنتاجية، فإن وضع الفرد المناسب في المكان المناسب يؤدي إلى زيادة الإنتاج كميا وكيفيا.
- زيادة الأرباح: فالاختيار السليم يجنب الإصابات وتفادي الوقوع في الحوادث، تعني أيضا المعنويات العالية والدوافع القوية. وكل هذه العناصر تعتبر مقومات أساسية لزيادة الربح.
- الانتقاء المهني الجيد والذي من شأنه أن يقلل من فترات التدريب والنفقات اللازمة لتأهيلهم وكذلك المدة الزمنية التي تستغرق في تدريبهم.
- التقليل من الفقد البشري والمالي: إذ نجد ترك الفرد لمهنته يؤدي لضياع أموال كثيرة سبق أن أنفقت في إعدادهم وتأهيلهم إضافة إلى ما تنفقه المؤسسة من أموال ووقت على تدريب أفراد آخرين.
- تقليل الإصابات والتورط في الحوادث عند اختيار الفرد للمهنة التي تتواءم مع إمكاناته ورغباته، فلا شك أنه سيتوحد معها ويحبها ويرتفع مستواه المهاري، ومن ثم تقل نسبة الإصابات وينخفض معدل التورط في الحوادث.
- عدالة توزيع الأجور والحوافز والترقيات: عند الاختيار المهني الصحيح فإنه سوف يستبعد الفرد غير المناسب والذي قد يقصر في إنتاجه وعدم مساواته بالفرد الذي يؤدي أداء متميزا من حيث الكم والكيف.

ويشير (كشرود، د: ت) للدور الذي يلعبه الاختيار المهني في تحسين عملية العلاقات الإنسانية، لأن الفرد الذي يشعر بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي والسعادة يكون أكثر استعدادا للتفاهم والتعاون والعمل مع الغير، أما الفرد الذي لا تنتابه هذه المشاعر يكون قلقا وكثير التذمر مما يساعد على الإساءة والتأثير على علاقاته برؤسائه، وزملائه في مكان العمل.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لتزايد عدد الطلبة الملتحقين بالجامعات والكليات والمعاهد التربوية – بشكل عام – والملتحقين بتخصص معلم صف – بشكل خاص – فقد لاحظ الباحث الذي يعمل في تدريس مساقات مختلفة لمعلم صف؛ تزايد عدد الطلبة في هذا التخصص، وشدة الإقبال عليه، وفي مقابلات مع بعض الطلبة الذين أكملوا تخصصات أخرى والتحقوا بتخصص معلم صف؛ وسؤالهم عن سبب التحاقهم بهذا التخصص الجديد، قالوا بأنهم تقدموا لوظائف في تخصصاتهم التي يحملون شهاداتها ولم يحالفهم الحظ. ولهذا نجد أن عدد الذين تقدموا للتوظيف في تخصص معلم صف هذا

العام (2012 – 2013) كبير جدا يفوق عدد الذين تقدموا للتخصصات الأخرى بل يفوق عدد من تقدموا لنفس التخصص (معلم صف) في الأعوام السابقة. ولذلك ارتأت الدراسة تناول هذا الموضوع، والتعرف على العوامل التي دفعت الطلبة نحو اختيار هذا التخصص، ودور سوق العمل في اختيار هذا التخصص.

تحدد المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف)، وما دور سوق العمل في هذا الاختيار؟

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف)؟
- ما دور هذه العوامل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيارهم لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)؟
- ما دور احتياج سوق العمل في اختيار الطلبة لهذا التخصص؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة لهذا التخصص حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)؟

فرضيتا الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور العوامل المؤثرة في اختيارهم لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)؟
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة لهذا التخصص حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات).

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى اختيار الطلبة لتخصص (معلم صف).
- التعرف على دور هذه العوامل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف.
- التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيارهم لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات).

- التعرف على دور سوق العمل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف.
- التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة لهذا التخصص حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلي ما يلي:

- تعد هذه الدراسة الأولى –في حدود علم الباحث– التي تجرى على الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في الجامعات الفلسطينية، والتي تعتمد وجهة نظر الطلبة أنفسهم في تحديد العوامل المؤثرة في اختيارهم.
- إن اختيار الطلبة للتخصص الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم الحقيقية يؤدى إلى زيادة التفوق والإبداع مما يسهم في مساعدة الجامعات بأداء رسالتها كما ينبغي.
- التحاق الطلبة بأقسام تتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم يجعلهم يبذلون جهد أكبر في التحصيل الدراسي مما يجعلهم أكثر توافقاً في الدراسة، ويحققون معدلات أعلى في التحصيل.
- قد تلقى نتائج هذه الدراسة الضوء على أهمية امتلاك الطلبة المعلمين تخصص معلم صف للكفايات الأدائية.
- قد تساعد نتائج الدراسة القائمين على إعداد برامج إعداد الطلبة المعلمين على تطوير هذه البرامج في ضوء العوامل المؤثرة وأثر سوق العمل على اختيار الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

العوامل المؤثرة:

هي مجموعة العوامل الذاتية الداخلية (النفسية والجسمية والمعرفية) والعوامل الخارجية (البيئية والاجتماعية والاقتصادية) التي تواجه الطالب عند اتخاذ قراراته في اختيار تخصص معلم صف.

تخصص معلم صف:

يعمل تخصص معلم صف على إعداد المعلمين في مجال معرفي محدد فيه مكونات المادة الواحدة أو المواد الدراسية المتقاربة في طبيعة المعرفة، ونمط المفاهيم الأساسية السائدة التي تمثل القوائم المشتركة بين هذه المواد، وتحدد في الوقت ذات خصائص المجال من الناحية المعرفية (Deer & Williams 1996.p.58).

ويعد معلم الصف ليمارس التدريس في الصفوف الأولى من المراحل الأساسية حيث لا تحتاج مناهج هذه الصفوف وفق ما يراه الخبراء إلى تعمق في الجوانب المعرفية للتخصص، وإنما تنحوا إلى العمومية لتكوين قاعدة ثقافية عريضة للمعلمين مع التركيز على الجوانب العملية من الإعداد والتكوين (الكبيسي وتركي، 1995:26).

التعريف الإجرائي:

هو تخصص يهدف إلى تخريج معلمين يمتلكون المهارات العلمية والعملية في مجال تربية الطفل مما يمكنهم من العمل في المدارس كمعلم صف؛ للصفوف الأولى (الأول والثاني والثالث والرابع) من مرحلة التعليم الأساس.

حدود الدراسة:

الحد النوعي: العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف.

الحد المكاني: قطاع غزة، كلية التربية في الجامعة الإسلامية.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول 2012م- 2013م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة من (138) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة كلية التربية تخصص معلم صف.

الإطار النظري:

يعد الطالب محور العملية التعليمية، وأحد العناصر التي يحكم من خلالها على جودة ومخرجات التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، وذلك للمكانة الكبيرة التي يسهم بها في تنشئة الأجيال ودورها البارز في تطوير المجتمع.

فالطالب الجامعي يعيش مرحلة انتقالية مزدوجة، تمثل الأولى الانتقال إلى عالم الراشدين وما ينتج عنه من مطالب نمائية محددة تظهر حاجات نفسية واجتماعية تستدعي إشباعا. وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقا ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث المستمر عن الذات ككيان مستقل متميز أو تحديد الهوية والكينونة، إن الفشل في تحقيق ذلك يؤدي إلى الكثير من مشاعر الوحدة والاغتراب (حسين والزيود، 1999).

إن العناصر الأساسية في عملية اختيار التخصص الجامعي تتمثل في الطالب الذي هو إنسان له قدرات عقلية وميزات نفسية وسمات اجتماعية وإمكانات جسمية، وكذلك الأهل الذين تشدهم اكتساب المكانة في اختيار تخصص أبنائهم وما يرافقها من إجراءات قمعية في مراعاة القواعد التربوية أو ربما الغبن في تطبيقها في اختيار التخصص، ناهيك عن التنميط أو القولبة أو البرمجة منذ الصغر لأبنائهم في اختيار التخصص، والعنصر الثالث هو سوق العمل الذي من متطلباته تخصصات متنوعة وكثيرة بحيث قد يعاني من نقص من بعض التخصصات، أو قد تتضخم لديه بعض التخصصات لدرجة كبيرة ما يتسبب في مشكلة وطنية، ولو أمعنا النظر في العناصر السابقة لوجدنا التشابك الحقيقي الذي يوصلنا إلى حلقة مفرغة قد لا تغلق، فمثلا إذا قلنا إن إمكانيات الأهل ومكانتهم الاجتماعية تقاطعت مع رغبة وميول وقدرات الطالب فيبقى سوق العمل، الذي في الغالب لا يكون ملائما، وإذا كان سوق العمل يستوعب هذا التخصص وكان هناك التقاء مع رغبة الأهل في اختيار هذا التخصص هل سيتناغم مع ميول وإمكانيات الطالب نفسه؟ وإذا انسجمت قدرات وميول وإمكانيات الطالب مع احتياجات سوق العمل وتعارض مع مكانة الأسرة، تبدو المشكلة واضحة في مجتمعنا الفلسطيني من خلال التبحر في واقع وظروف مجتمعنا الفلسطيني وفي ظل اقتصاد متذبذب وآيل باستمرار إلى الفقر والبطالة. إذن الإجابة عن السؤال الذي يتبادر إلينا عن كيف يختار الطالب تخصصه بات لا يحتاج إلى عناء للإجابة عليه وهو أن تنسجم وتتوافق كل هذه العناصر مع بعضها البعض. (أبو بكر: 2010: 8).

وبالنسبة للوضع الفلسطيني فقد حدثت تغيرات متسارعة وكبيرة نتيجة لحالة عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والنفسي، وضبابية الرؤية العامة مما أثر على المسيرة التنموية للمجتمع الفلسطيني، حيث تدل المؤشرات على زيادة في نسبة البطالة والفقر مع زيادة في نسبة التعداد السكاني وتراجع في مستويات المعيشة ومشكلات في الخدمات التعليمية. لقد أدت الإجراءات الإسرائيلية القمعية من حصار وتجويع وتقطيع لكل اتصال ممكن مع العالم الخارجي والداخلي، وإغلاق سوق العمل الإسرائيلي أمام العمال الفلسطينيين إلى ارتفاع معدلات البطالة بشكل ملحوظ،

حيث أن التعداد السكاني لقطاع غزة في منتصف عام 2006 هو 1.443.814 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2007).

بعض المؤشرات الإحصائية الخاصة بالبطالة والقوى العاملة ومعدل الأجر وساعات العمل:

- بلغ عدد المشاركين في القوى العاملة في قطاع غزة 324 ألف شخص.
- نسبة المشاركة في القوى العاملة للإفراد 15 سنة فأكثر في قطاع غزة حوالي 37%.
- بلغ عدد العاطلين عن العمل 100ألف في قطاع غزة.
- بلغ معدل البطالة في قطاع غزة حوالي 30.8%.
- بلغ عدد الفلسطينيين المستخدمين باجر في قطاع غزة 153ألف عامل.
- قطاع الخدمات هو القاع الأكثر استيعابا للعاملين في قطاع غزة بنسبة 55.2%، في حين بلغت نسبتهم في القطاع الحكومي 41.7%.
- بلغ نسبة العاملين المستخدمين بأجر حوالي 73.9% في قطاع غزة، و18.7% منهم يعملون لحسابهم الخاص، و44% منهم يعملون كأعضاء أسرة غير مدفوعي الأجر، و3.0% منهم يعملون كأرباب عمل.
- معدل الأجر اليومي الحقيقي للمستخدمين بأجر حوالي 64.6 شيكلا في قطاع غزة.
- بلغ معدل ساعات العمل الأسبوعية حوالي 39.2 ساعة عمل، ومعدل أيام العمل الشهرية بلغ 23.3 يوم شهريا.
- 16.2% من العاملين في قطاع غزة ينتسبون لنقابات عمالية.
- 1.0 % نسبة الأطفال (10-17سنة) العاملين في قطاع غزة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011).

إن توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل قضية تؤرق جميع العاملين في قطاع التعليم على مستوى الدول، فالمقياس الحقيقي للنجاح يتوقف على قدرة الجامعات على إيجاد أعمال لخريجيها تتناسب مع طموحاتهم العملية وقدرتهم على النجاح والمنافسة المستمرة، فالجامعات والمعاهد التعليمية تقوم بعملية تقييم المخرجات وإيجاد مدى التوافق بينها وبين متطلبات سوق العمل على أرض الواقع، وهناك جهات كثيرة تستطيع المساهمة مع الجامعات في دفع عملية التعليم للأمام وإثراء المخرجات التعليمية بما يحقق مواكبتها لمتغيرات سوق العمل، ومن بين هذه الجهات وزارات العمل، والتخطيط، والتنمية الاقتصادية، إضافة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كذلك فإن المؤسسات المختلفة، بما فيها الغرف التجارية وقطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة بشقيها العام

والخاص، يمكن أن يقوموا بدور مهم لدعم أهداف الجامعة ودفع العملية التعليمة لخدمة متطلبات سوق العمل. (الفارس، 2011: 62).

تذكر فاطمة حمد المزروعي أن الأمر الذي يغيب عن أذهان الآخرين هو سوق العمل الفعلي، فالكل يتحدثون عنه في ظل غياب المعلومات الدقيقة والإحصاءات، فما واقع سوق العمل حالياً؟ وكيف سيتطور مستقبلاً؟ وما الذي يواجهه؟ لا بد من توجيه دعوة للطلبة للالتحاق بالبرامج التي تطرحها المؤسسات الجامعية في مختلف المجالات، لتلتقي الرغبة الشخصية والدافع من قبل الطالب بطموحات الدولة، وهذا يتم من خلال التخطيط طويل المدى، ومن ثم مؤسسات المجتمع حين تنخرط في معاينة سوق العمل وتطويره، للقضاء على كل السلبيات التي حدثت في الماضي، فنجاح الدول مقرون دائماً بالخطط التنموية بعيدة المدى. (الفارس، 2011: 69).

ويرى نبيل إبراهيم، مدير جامعة أبو ظبي، أن الجامعات الرائدة في مجتمعنا وكذلك في المجتمعات الأخرى تتميز باهتمامها الدائم بمخرجات العملية التعليمية، وهناك جانبان أساسيان يجب أن يتوافرا في برامج هذه الجامعات، أولاً: قدرة المخرجات العامة لهذه البرامج على إنتاج خريج قادر على تحمل المسؤولية كمواطن صالح وبنّاء وقادر على النجاح في الحياة العامة بصرف النظر عن نوع التخصص الذي ينتهجه الطالب في دراسته، ثانياً: مخرجات تطبيقية تبني قدرات الطالب العلمية والعملية، وتؤهله للنجاح والتفوق في مجالات العمل التخصصي، وهذا الجانب يتطلب مواكبة مستمرة من قبل الجامعة لسوق العمل، وتطوير البرامج الدراسية بصفة مستمرة لتتماشى مع سوق العمل.

ويضيف نبيل إبراهيم أن هناك خطوات عدة تقوم بها الجامعة للتأكد من أن مخرجات التعليم بها تتوافق مع سوق العمل، منها:

- القيام بدراسات مستمرة لسوق العمل من خلال البيانات المتوافرة سواء كانت حكومية أو غير حكومية وذلك لفهم المتغيرات في السوق المحلي والإقليمي والعالمي.
- إشراك الشركات والمؤسسات المختلفة في مجالس استشارية على مستوى الكليات المختلفة للاستفادة من آرائهم في وضع برامج تتناسب ومتطلبات السوق، وإثرائها بما هو جديد في المجال العملي.
- التواصل مع الخريجين وكذلك جهات العمل لتقييم أداء الخريجين والاستفادة المستمرة من النتائج في تطوير البرامج الدراسية.
- المساهمة المستمرة في المؤتمرات المحلية والعالمية للاستدلال على آخر التطورات ومؤشرات أسواق العمل المحلية والعالمية والاستفادة منها في خطة الجامعة لطرح برامج جديدة أو تطوير البرامج الحالية. (الفارس، 2011: 82).

تطور الاختيار المهني:

في المجتمعات القديمة يزحف الماضي إلى الحاضر ويعيد نفسه في المستقبل. وفي مثل هذا المجتمع تكون الطريقة المثلى لإعداد الطفل هي تزويده بمهارات الماضي لأّنها المهارات نفسها التي سيحتاج إليها في المستقبل. ولذلك كانت المعرفة تنتقل بواسطة الأسرة والمؤسسات الدينية ونظام التلمذة الصناعية. كان التعليم في الماضي هو الماضي ذاته كما كان مسار حياة الفرد حتى المهنية منها، بما في ذلك طريقة تنظيمها يتم تحديده مسبقاً، حين كان يقلد أفراد الأسرة في ذلك، بحيث لم يتم التفكير في أن يكون للطفل اختيار لطريقة حياته أو مهنته المستقبلية، فكانت تضبط له اّللعب يوم ولادته، وينمو وسط العائلة، يقّلد حركات الوالدين وتصرفاتهما، يكتشف العالم من خلال تجاربهم، يحفظ منهم في غالب الأحيان حرفته المستقبلية، ودون شعور يقلدهم في تحديد مصيره، غير قادر على التخيل بأّنه يستطيع نهج طريق مغاير فالشاب يتبع العادة أو الطريق المسطر من قبل والديه؛ بحيث توجد بلدان كلها من بنائين، وأخرى كّلها من جنود...الخ، فالعادة هي اّلتي تحدد ذلك. (بصلي، 2010: 510) لكن الثورة الصناعية أحدثت انقلاباً في المجتمعات المتقدمة وغيرت مجرى الحياة الاقتصادية منها والاجتماعية وقضت على مثل هذه العادات وما أن بلغت ذروتها، وبعد أن تبلور مضمون الفهم الإنساني لأثر العوامل المختلفة في النمو والنضج والتكامل الاجتماعي، أمكن توجيه التفاعل الاجتماعي وفق ما يحدث من مشكلات اجتماعية مختلفة ومساعدة الشباب على بلوغ غاياته وتحقيق أكبر قدر من التقدم والرقي كما أن التصنيع كان في حاجة إلى طراز آخر من الرجال، فقد تطلب مهارات لم تعد المؤسسات القديمة صالحة لتقديمها، كما أحدث هزة في القيم، وتطلب فضلاً عن هذا كله إحساساً جديداً بالزمن (Sillamy, 1980, P 486).

ترتبط عملية الاختيار المهني بمراحل نمو الفرد اّلذي يمر بعدة مراحل من مرحلة ما قبل البلوغ إلى سن عشرين سنة، هذه المراحل يتصور بعض الباحثين أّنها تعمل منذ البداية على تثبيت سيرة مهنة الفرد وتتوزع كالآتي:

أ- المرحلة الأولى: هي مرحلة الاختيار الخيالي، وتدوم حتى سن الحادية عشرة، في هذه المرحلة لا يأخذ الطفل بالحسبان إمكانياته، فرغباته هي اّلتي تسيطر على اختياراته.

ب – المرحلة الثانية: هي مرحلة الاختيارات الوسيطة أو المؤقتة، وتدوم حتى سن 18 أي من 11 إلى 18 سنة، (المراهق يأخذ بالحسبان في اختياراته) ما يريد القيام به (وبإمكانياته) ما يستطيع القيام به (في هذه الحالة تؤثر فيه قيمه، لكنه يبقى حساسا لمتغيرات الواقع ويتوقع الصعوبات التي ستواجهه في تحقيق طموحاته. علماً أن هناك اختلافاً لدى المفكرين حول بداية سن المراهقة فمنهم من يؤكد أّنه يبدأ من سن 11 سنة ومنهم من يقول: إنّه يبدأ في سن 13 سنة. فضلاً عن نموه

الجسمي، فمن الناحية العقلية تتميز هذه المرحلة بيقظة عقلية كبيرة، فالمراهق يحتاج إلى حرية عقلية، أما من الناحية النفسية فيحتاج المراهق إلى إعادة التكيف وتحقيق توازن جديد بين دوافعه النفسية وبين ما يجب أن يفعله لإشباع هذه الدوافع. أما عن نموه الاجتماعي فإن المراهق يحس بذاتيته ولا يميل إلى الأخذ بالتوجيه إلا إذا اقتنع بعد مناقشة قصيرة، وكأّنه يريد أن يثبت رجولته بشكل قد يفسر بأّنه ميال للتحرر من سلطة الكبار، وقد يكون ميالاً لإثبات نموه وميله للانتفاع أولاً بما يوجه إليه.

ج- المرحلة الثالثة: هي مرحلة تبلور الأولويات ويشير هنا إلى نهاية السيرورة. في هذه المرحلة يكتشف الفرد الإمكانيات المهنية ويقوم بعدها ببلورة أولوياته بتحديد قطاع النشاطات التي تهمه. وهي مرحلة اكتشاف الإمكانيات. فتطور العملية ينتهي بتعيين الأولوية وتحديد تحقيقها.

فوائد اختيار المهنة المناسبة:

إن للاختيار المناسب للمهنة فوائد ومنافع عديدة تنبع من خلال الانعكاسات الإيجابية للاختيار على كل من العامل وصاحب العمل، وبالتالي على الاقتصاد الوطني بشكل عام. فالنسبة للعامل، فإن اختياره لمهنة مناسبة له يتيح له فرصة التقدم والتطور في مهنته، علاوة على ما يحققه من الاختيار للمهنة المناسبة من ارتقاء. أما بالنسبة لصاحب العمل فإن الاختيار السليم يساعد على خلق جو عمل ورضا وظيفي أفضل وبالتالي إنتاج وكسب أكثر، وبالنسبة للاقتصاد الوطني والمجتمع بشكل عام، فإن الاختيار للمهنة المناسبة يرفع جودة المنتجات نظرا لارتفاع سوية أداء العمال المهنيين، حيث أنه من الطبيعي أن ينعكس ذلك على تحسين الدخل القومي بشكل أعم. (عبد الهادي والعزة، 1999: 41).

ولعلنا إذا أردنا الإشارة إلى فوائد اختيار المهنة المناسبة أن نشير إلى النقاط الآتية:

- إن الاختيار المهني المناسب يؤدي إلى تحسين العلاقات الإنسانية في المجالات المختلفة نظر الممارسة الفرد للعمل الذي يناسبه فيساعده على زيادة ثقته بنفسه ورفع معنوياته ورضاه وسعادته فيسهل تعامله مع الآخرين.
- تقليص حجم الخسائر الاقتصادية من خلال استمرارية الفرد في عملة والناتج عن فشل التخطيط الذي يؤدي إلى خسائر اقتصادية كبيرة، حيث ذكرت بعض الدراسات وأكدت على خسائر أمريكا بسبب العمل تقدر ب 90 مليون دولار في السنة.

- زيادة نسبة النجاح عند العاملين وتقليل الأخطاء وحسن استخدام القوة البشرية وزيادة الكفاية الإنتاجية.
- انخفاض معدل الإصابات الناتج عن سوء استخدام الآلات أو المواد الخام التي يتعامل معها الفرد.
- كما وأن سوء الاختيار سيكون مصدرا للمتاعب وبالاختيار المناسب السليم للمهنة المناسبة سنتفادى هذه الأمور (الخطيب، 1995).

كذلك فإن ما أشار إليه زهران (1998م) من فوائد تتمثل في الرضا والإنتاج في العمل وزيادة الدخل، تعتبر فوائد للاختيار المناسب للمهنة. أن وضع المرء في المهنة التي تناسبه من العوامل التي تساعده على الاتزان الذاتي والاجتماعي، على اعتبار أن المهنة هي الهدف الذي يسعى إليه الفرد لكي يصبح عضوا في المجتمع مستق لا عن أسرته، ما لم تحقق المهنة للفرد الاستحسان الاجتماعي الذي ينشده فإن سعادته لا تتحقق وبالتالي سيترتب على ذلك انخفاض إنتاجيته وعدم إحساسه بالاطمئنان. وعلى العكس من ذلك، فعندما تكون المهنة مناسبة لمن يعمل بها يكون قادرا على التفوق فيها والترقي إلى أعلى قمة من سلم وظيفته (مهنته).

ونستطيع استعراض الفوائد التالية التي تعود على الفرد والمجتمع من الاختيار للمهنة المناسبة (الصويط، 1429: 16، 17).

- الإحساس بالطمأنينة والأمان.
- معرفة وضعيته الاجتماعية بين جماعته وفي مجتمعه.
- علاقات اجتماعية تربطه في المجتمع الذي يعيش فيه.
- الاطمئنان على سريان مستقبله في مجراه الطبيعي.

وتجدر الإشارة هنا، وفي ظل الحديث عن فوائد الاختيار المناسب للمهنة، أن نتحدث بشكل مختصر عن بعض العوامل والأسس التي تجنب الفرد أثناء اختياره للمهنة الوقوع في الأخطاء، فنذكر منها الآتي (الصويط، 1429: 18).

1. تحكيم النظرة العلمية والتقديرات الصحيحة في كل مراحل الاختيار من توفير معلومات كافية للمسترشد عن نفسه، وعن مجالات العمل المختلفة التي تلائمه، وقيام الفرد بالمواءمة بين قدراته واهتمامه وميوله وحاجة المجتمع.
2. القدرة العقلية من العوامل الهامة في اختيار المهنة حيث يمكن التعرف عليها من خلال الاختبارات المختلفة التي تجري له.

3. يجب أن يحلل الفرد نفسه، بمعنى أن يحدد له قدراته واستعداداته، وميوله وسمات شخصيته وذلك قبل أن يتخذ القرار بشأن العمل الذي سوف يمارسه.
4. ينبغي أن تقاس قدرات الفرد قياسا موضوعيا دقيقا والابتعاد عن التقديرات الذاتية في هذا المجال.
5. ينبغي على الفرد أن يختار دوافعه الشعورية واللاشعورية وأن يختار مهنته على أساس المعرفة الكاملة بهذه الدوافع.
6. لابد من تقدير العوامل الواقعية التي تحيط بالفرد من حيث متطلبات العمل المنوي احترافه وما يحتاجه هذا العمل من الإعداد والتدريب والدراسة بالإضافة على شمول النظرة الواقعية لمجمل الخصائص والصفات الذاتية للفرد. و يمكن إجمال العوامل المؤثرة في اختيار الفرد لمهنته وذلك على النحو الآتي:

العوامل المؤثرة في اختيار المهنة:

أولاً: العوامل الداخلية (الذاتية):

هي مجموعة العوامل الذاتية الداخلية (النفسية والجسمية والمعرفية) التي تواجه الطالب عند اتخاذ قراراته في اختيار تخصص معين، والتي يمكن أن تتضح من خلال:

- **خصائص الفرد وقدراته:**

إن خصائص الفرد تعتبر من المحددات الأساسية في اختياره لمهنة من المهن، ومن خصائص الفرد (قدراته، ذكاؤه، استعداداته، ميوله، سماته، قيمه، واتجاهاته) فالشخص الذكي يختار المهنة التي تتطلب نفس القدر من الذكاء، والشخص يختار المهنة التي يميل إليها، فذلك يمكن أن يحقق لنفسه النجاح، ويلاحظ أن الشخص الذي يشعر بعدم الكفاءة لا يفضل أن يلتحق بالعمل الذي يتطلب هذا القدر من الكفاءة وإنما يسعى للعمل الذي تقل فيه المسئوليات، وإن الشخص الذي يميل للناس ولديه صلات اجتماعية قوية يختار العمل الذي يقوم على العلاقات الاجتماعية وتكثر فيه التفاعلات بالآخرين وتبقى على وجاهته الاجتماعية. (ياسين وعلي، 1999: 21).

ثانيًا: العوامل الخارجية:

هي مجموعة العوامل الخارجية (البيئية والاجتماعية والاقتصادية) التي تواجه الطالب عند اتخاذ قراراته في اختيار تخصص معين، والتي يمكن أن تتضح في:

1. تأثير الأسرة والمجتمع:

ترى (آن رو) بأن الجينات الموروثة تحدد إمكانية نمو جميع خصائص الفرد وأن مظاهر طبيعته تختلف باختلاف خصائص الفرد المختلفة وترى بأن الخصائص الوراثية عند الفرد لا تتأثر فقط بالخبرات التي مر بها في سن الطفولة، بل تتأثر بالثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي في الأسرة وبالدرجة التي يسمح بها الوالدان بأن حاجات الطفل تتطور حسب اتجاهات الوالدين للطفل بإشباع حاجاته أو عدم إشباعها، وأكدت أن هناك علاقة بين الجو الأسري في مرحلة الطفولة المبكرة والنمو المهني عنده في المستقبل (عبد الهادي والعزة، 1999: 37).

يظهر تأثير الوالدين في اختيار الفرد لمهنته وذلك من خلال وراثة المهنة، فقد أشارت الدراسات أن 99% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزراعي ولاسيما إذا كان نتائج أحد هذا العمل في المجال الحرفي واليدوي، فيشترك الأبناء مع الآباء في الصغر ثم غالبا ما يواصلون ذلك في الكبر، أي أن الآباء يوفرون لأبنائهم مجال التدريب المهني، فإن ابن النجار يصبح كذلك وابن السائق يصبح كذلك، وغالبا ما يحدث ذلك للأسر ذات الدخل المحدود، هذا فضلا عن أن الآباء يشكلون نماذج سلوكية للأبناء، وهذا من شانه يدفعهم للتوحد بهم والاختيار عن غير وعي لمهنة الآباء فهناك بعض الذين يجبرون أبنائهم لاختيار مهن معينه كانوا يودون ويأملون الاشتغال بها لولا أنهم فشلوا لسبب أو لأخر، فالأب الذي كان يود أن يكون طبيبا، ولم يحصل على الدرجات التي تؤهله لهذه الكلية تراه يجبر ابنه على الالتحاق بهذه الكلية حتى يعوض ما فقده في شبابه، وقد يجبر الأب الابن في اختيار مهنة ما، لأنها لا تناسب الوضع الاجتماعي للعائلة، وبعض الآباء يجبرون الأبناء على الالتحاق بأعمال راقية تليق بالمستوى الاجتماعي للعائلة والارتقاء بها. (ياسين وعلي، 1999:20).

2. تأثير المدرسة:

للمدرسة أدوارها التي لا تنكر في توجيه الأبناء لاختيار تخصصات محدده وكذلك اختيار بعض التخصصات وهذا الأمر ليس غريبا، فكثيرا ما يكون للمعلم والهيئة المدرسية أدوارا تأثيرية تفوق تأثير الوالدين فأحيانا ينظر للمعلم وكأنه الأب البديل.

ففي هذه الحالة تأكد دور المدرسة الجوهري، في مساعدة الشباب على القيام بتقييم ذاتي، و تغذية اهتماماتهم المنشودة ومساعدتهم على معرفة إلى أين يسيرون، وبإمكانها قيادتهم بوصفها واحدة من أهم عناصر تكوينهم، فالمدرسة لها كذلك مسؤولية التوجيه حسب استعداداتهم، ورغباتهم والحاجات الموضوعية للمجتمع. عليها كذلك تزويد المراهق بالمعلومات اللازمة للتوجيه، وتوفير الظروف كّلها حتى يتعرف بطريقة أكثر موضوعية قدراته، واستعداداته ومساعدته على التطور إلى أقصى حد. والعمل على جعله يشارك بغزارة في إنجاز مشاريعه، وإعلامه كي يستطيع توسيع أفقه في اختار التخصص بطريقة عقلانية وباندفاع أكثر، والابتعاد عن الأفكار المسبقة التي يحملها كل من الأولياء حول هذا النوع أو ذلك من النشاط الاجتماعي، لأن العديد من الطلبة يلتزمون بتوجيهات هشة (الوسط العائلي) الموضة، النظرة الخاطئة اتجاه تخصص بعينه، دون امتلاك الرؤية الصحيحة اتجاهه. (بصلي، 2010، 507).

3. تأثير وسائل الإعلام:

في ظل انتشار الثقافة الاستهلاكية الناتجة خاصة عن سيطرة ثقافة المرئي وإبهار الصورة المرتبط بالتطور الفائق الذي تعرفه وسائل الإعلام والاتصال... فإن وسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز مازالت المنهل الثقافي الوحيد المتاح لوصوله إلى أي قطاع في المجتمع دون مقابل بوصفه وسيلة خدمية (ثابت، 1995: 219).

وفي بلادنا العربية كثرت القنوات الفضائية والبرامج التي تركز على الفن والفنانين والكرة واللاعبين وتروج لآخر صيحات الأزياء والجمال وأدوات الزينة والرشاقة والمسابقات وغير ذلك من البرامج الجاذبة للجمهور بشكل عام والشباب بشكل خاص. وأصبحت مثل هذه القنوات والبرامج هي برامج الشباب المفضلة يشاهدونها بصورة مكثفة، ويتأثرون بما تبثه ويحاولون تقليدها.

4. تأثير الطبقة الاجتماعية:

يكتسب الناس أنماطاً معينةً من السلوك تّتصل بأنواع الطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها أو أسلوباً محدداً في الحياة عن طريق الخبرات التي يتزودون بها (أولسن، 1984، ص: 107). وتعرف الطبقة الاجتماعية بأّنها مجموعة من الأفراد يشغلون أوضاعاً متشابهة في مجالات الهيبة والاعتبار. وعادة ما يؤخذ الوضع المهني كمرشد للطبقة التي ينتمي إليها الفرد. ويمكن تصنيف هذه الأوضاع إلى أربعة:

– الطبقة الدنيا وينتمي إليها العمال غير المهرة.

– الطبقة العاملة وهي تشمل العمال المهرة ونصف المهرة.
– الطبقة المتوسطة وينتمي إليها الموظفون والمهنيون.
– طبقة الصفوة وهي تختلف عن الطبقة المتوسطة من حيث الثروة والانتماء العائلي (الخولي، 1984: 239–240).

5. تأثير الآخرين:

كما يبرز عامل التقمص الذي يعد جانباً من الجوانب المختلفة المتضمنة في عملية التفاعل الاجتماعي، بحيث نجد في بعض الحالات تقمص الابن شخصية أبيه المهنية أو الأم النموذجية لدرجة الرغبة في سلك الطريق نفسها دون التساؤل عنها وكأن الشباب يستعملون الاستعدادات والصفات المكتسبة الآخرين كالمرآة التي يجدون أنفسهم فيها لإيجاد بعض الجوانب من هويتهم.

وقد أشار (Mendras, opcité,) بأن مجموعة من الدراسات المتفرقة برهنت بأّنه عند تحديدهم لطموحاتهم واختياراتهم والأهداف التي يريدون تحقيقها، كثيراً ما يتأثر الأفراد بما يعرفونه عن سيرة الآخرين، وبطبيعة العلاقات التي تربطهم بهم. وتحت كل المؤّثرات يتغير الفرد ويميل إلى التشابه مع بقية أفراد الجماعة التي يشعر أّنه ينتمي إليها، إذ يخضع للتأثيرات التي يسببها في الوقت نفسه الأفراد الآخرون والجماعات، (بصلي، 2010: 518).

6. الوظائف

بالتأكيد بأن مجالات العمل المتاحة أمام التخصص هي عامل مهم في الاختيار. إن مجال العمل يمكن أن يؤثر في اتخاذ القرار لما له من أهمية في تفكير الطالب، و لكن لابد من التذكير بأن الوظيفة تكون مرغوبة لعدة أسباب منها:

- الجانب المالي (تدر على صاحبها المال الوفير).
- الجانب الاجتماعي (المكانة الاجتماعية).
- لكن الأهم من ذلك هو الرضا والسعادة بممارسة هذه الوظيفة الأمر الذي يحقق السعادة والراحة النفسية ويخلق مناخاً يمكن فيه للشخص أن يكون مبدعاً و مميزاً عن الآخرين.

الدراسات السابقة

خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة لم يجد الباحث (حسب علمه) أي دراسة تبحث العلاقة بشكل مباشر بين متغيري الدراسة، ولذلك تم عرض الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة والمتغيرات القريبة منها، لذلك سوف يقوم الباحثان بعرض الدراسات والبحوث السابقة التي تمكن من الحصول عليها:

هدفت دراسة نصر (2000) إلى معرفة العوامل الكامنة وراء اختيار بعض طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لتخصص معلم مجال لغة عربية دون غيره من التخصصات الأكاديمية الأخرى. تكونت عينة الدراسة من (133) طالا وطالبة، استخدمت استبانه تكونت من خمسة مجالات متنوعة، أظهرت نتائج الدراسة أن أقوى العوامل تأثيرا على قرار اختيار الطلبة كانت: توافر فرص التدريب الميداني لممارسة التعليم بكفاءة، وأثر تعليم اللغة العربية على فهم الفرد للقرآن الكريم، والاعتزاز الشديد باللغة العربية كلغة قومية، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بيت تقديرات العينة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الدفعة وإلى متغير مجال العوامل لصالح مجال العوامل المهنية، واحتل مجال العوامل الاجتماعية المرتبة الأخيرة، ولم تظهر وجود فروق في تقديرات الطلبة تعزى لمتغير الجنس، أو إلى المعدل العام للطالب في امتحانات الثانوية العامة.

وهدفت دراسة (Petrovay, 2000) إلي فحص العوامل ذات التأثير في اختيار المهنة للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال مقابلة لأثنين من المعلمين، وانتهت نتائج هذه المقابلة إلي أن المُعلمين ينتمون إلي بيئات تعمل بمهنة التدريس، وتشجع هذه المهنة على اعتبارها تمثل قيمة، وكذلك العمل بمهنة التدريس للمعوقين بصرياً تنبع من حبهم لهؤلاء الأطفال، والاهتمام بتحقيق الرفاهية الإنسانية، وتوقعات الطلاب، والرضا عن الوظيفة، وأن السبب يعزي كذلك إلي الاتصال بالمهنيين العاملين في هذا الميدان، كما أن أحدهم قد عبر عن أن هذه المهنة تمثل تحدي له.

وهدفت دراسة (Wildman & Torres, 2001) إلى تناول العوامل التي تؤثر على الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية في جامعة نيومكسكو بكلية الزراعة لاختيار تخصص الزراعة، بلغت عينة الدراسة 115 طالباً وطالبة (53.9 % ذكور، 45.2% إناث) من طلاب كلية الزراعة، وتتراوح أعمارهم من 18– 39 عام بمتوسط 22 عام، وكان من نتائج الدراسة أن الخبرة السابقة بالتخصص، أو أصدقاء لهم خبرة في هذا المجال وكذلك الرغبة في العمل بعيداً عن نظام المكاتب هي أعلى العوامل المؤثرة، وأيضاً بقية العوامل لها تأثير دال في اختيار التخصص.

هدفت دراسة برغوث (2002م) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاختيار المهني والعملية التوافقية الإيجابية لطلبة الكلية الحربية. وتكونت العينة من (100) طالب من الكلية تراوحت أعمارهم بين (17 إلى 21) سنة وكانت أهم النتائج المستخلصة من هذه الدراسة وجود علاقة بين كل من الاختيار المهني والسمات الشخصية والقدرات العقلية وبين العملية التوافقية الإيجابية.

وهدفت دراسة Dignan, (2003) إلي القيام بمسح علي عينة بلغ قوامها 400 فرداً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين التحقوا بمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة كانت أسبابه حب العمل مع الأطفال المعوقين، وحب التدريس لهم، وعدم الرغبة في التدريس التقليدي، وكانت نسبتهم 16.5%، وأن 12.1 يمثل التدريس استثارة لطاقاتهم وقدراتهم، و 9.2% كانت من الوظائف المتاحة، ونسبة 9.2% كان لهم اتصال مع العاملين والأصدقاء في هذه المهنة أو أن لديهم أحد الأفراد معوق في الأسرة، وأن 23.1% تأثروا بهذا الميدان أثناء دراساتهم في الجامعة، وأن 13.9% كان لهم اتصال مع الأفراد المعوقين بصرياً من خارج حقل تعليم المعوقين، وأن 9.8% تعلموا عن المهنة من خلال الأصدقاء أو أعضاء الأسرة.

أما دراسة Jones & Larke, (2003) فقد هدفت إلى تحديد العوامل التي جعلت الأمريكيين من أصل أفريقي أو أسباني يختارون تخصص زراعة، بلغت عينة الدراسة 155 طالباً من طلاب الجامعة الذين اختاروا تخصص زراعة والذين لم يختاروا هذا التخصص، ومن نتائج الدراسة: أن الذين اختاروا تخصص زراعة عللوا ذلك بوجود خبرة سابقة عن التخصصات المختلفة التي لها تأثير إيجابي في اختيار الطلاب لتخصصاتهم، أما الذين لم يختاروا تخصص زراعة كان السبب أن فرص العمل في تخصص زراعة والتخصصات المرتبطة به قليلة، وبالتالي تكون أهم أسباب الاختيار: وجود الخبرة السابقة، وفرص العمل بعد التخرج.

تناولت دراسة Larsen, et al., 2003) العوامل التي تؤثر على طلاب الجامعة لاختيار تخصص التمريض، تم عرض استبانه على عينة قوامها (495) طالباً وطالبة من الذين اختاروا تخصص تمريض، وكان من أهم العوامل المؤثرة في اختيار التخصص هي: وجود خبرة سابقة عن مهنة التمريض، أحد الأصدقاء أو أحد أفراد الأسرة يعمل في مجال التمريض، أن هذه المهنة تمثل نوعاً من الرعاية والعناية بالآخرين، مهنة التمريض تمثل عمل آمن، العمل بمهنة التمريض متعدد الجوانب.

هدفت دراسة Foqarty, et al., (2003) تحديد العوامل التي تؤثر على طلاب كلية الطب لاختيار تخصص النساء والتوليد مقابل الأقسام الأخرى، تم اختيار العينة من خريجي كلية الطب في الفترة (1991–2001 م) وتم مسح العوامل التي تؤثر في اختيارهم للتخصص، وتم

إرسال الاستبيان لعدد (1128) من خريج كلية الطب، وتم استلام (562) نسخة (50 %) ومن بينهم 37% إناث، 63 % ذكور ومن بين عينة الدراسة (13 %) اختاروا قسم النساء والتوليد وتم تحديد العوامل المؤثرة في اختيار القسم: جنس الطالب، أعضاء هيئة التدريس بالقسم، الاستمرار في العناية بالمريض، فرص كبيرة لإجراء جراحة، المرضى من الإناث، وفرص اقتصادية كبيرة، وبعض العوامل كانت غير دالة مثل: أسلوب الحياة، فرص العناية الأولية، وكذلك رغبة المرضى في أن يكون القائم بعملية الفحص أنثى.

أما دراسة قزاقزة، (2004) والتي تناولت اتجاهات طلبة كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن، ومن نتائج الدراسة أن تصور المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى وأحتل بّعد اتجاه المعلم مهنة التعليم المرتبة الثانية، وبعد اتجاه المعلم نحو نفسه وطلابه المرتبة الثالثة، وبعد اتجاه المعلم نحو زملائه ورؤسائه المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة لكافة الأبعاد بالنسبة للطلاب، وتوجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ترجع للتخصص وكذلك للجنس.

وكذلك دراسة (2005) ,Song & Jennifer والتي تناولت تأثير بعض العوامل التي تؤثر على الطلاب الأسيويين والأمريكيين البيض لاختيار تخصصاتهم، تم جمع البيانات من مكتب الطلاب الدولي. ومن نتائج الدراسة أنه يتم اختيار التخصصات الأعلى اقتصادياً أو المربحة في وظائفها، ويتأثر الاختيار بالأسرة، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في العوامل المؤثرة في اختيارهم للتخصص.

كما أن دراسة (2005) ,Miskiniene, & Rodzeviciute والتي تناولت العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس، حيث أن أحد الحلول الأساسية للشباب يتمثل في اختيار مهنة المستقبل، ومن نتائج الدراسة أن من أهم دوافع الاتجاه نحو المهنة الدافع للتعلم، والأهداف والأنشطة التي يتلقاها الطالب تدعم الاحتياجات المختلفة في الأسرة، ويعد الدور الأولى للمدرسة هو مساعدة الفرد لكي يحقق ذاته ويحقق طموحاته ويجب أن تصل شخصية الطالب إلى درجة من النضج لكي يستطيع اتخاذ قرار باختيار مهنة المستقبل، واختيار المهنة مرتبط بـ: تقدير وتقييم المهنة، سعى الطالب لفهم الكفاءات العقلية والقدرات والسمات الشخصية والاهتمامات المطلوبة لمهنة المستقبل.

وفي دراسة (2007) ,Williams والتي تناولت المؤثرات على الطلاب بالجامعة لاختيار تخصص العمل الاجتماعي، بلغت عينة الدراسة 50 طالباً وطالبة من جامعة ولاية كاليفورنيا الأمريكية وتتراوح أعمارهم من 21–26 عام، تم تطبيق استفتاء تقرير ذاتي لجمع البيانات، ومن نتائج الدراسة أن من أهم أسباب الالتحاق بتخصص العمل الاجتماعي أنهم يعيشون مع أفراد يمارسون العمل الاجتماعي التطوعي، الرغبة في العمل الاجتماعي بالمدارس، الرغبة في مساعدة

الآخرين، هذا التخصص يناسب ميولهم مما يساعدهم في ابتكار تكنيكات جديدة وفعالة في العمل الاجتماعي بالمدارس.

وبينت دراسة Zhang, (2007) والتي تناولت سبب اختيار طلاب الجامعة تخصص نظم المعلومات، حيث تم إضافة هذا التخصص منذ سنوات قليلة لاهتمام وحاجة المجتمع له وهذا البحث اتبع نظرية أسباب السلوك The Theory of Reasoned Action (TRA) لفهم لماذا يختار طلاب الجامعة تخصص نظم المعلومات والعوامل المؤثرة في اختيار هذا التخصص وكان من نتائج الدراسة: أن من أهم العوامل المؤثرة في اختيار التخصص الاهتمامات الحقيقة لدى الفرد في مجال نظم المعلومات، وجود الوظائف المتاحة، عامل صعوبة وسهولة مناهج نظم المعلومات، رأى الأسرة، الأساتذة لعوامل مهمة لاختيار تخصص نظم المعلومات، كما أن الإناث لا تلقى التشجيع من قبل المجتمع للالتحاق بتخصص نظم المعلومات.

أما دراسة Haussatter, (2007) والتي تناولت الأسباب التي جعلت الطلاب يلتحقون بقسم التربية الخاصة والتحديات التي تواجه عملية الدمج، وما هو المتوقع تعلمه أثناء الدراسة، ومن نتائج الدراسة أنه سبب اختيار طلاب الجامعة تخصص تربية خاصة ويصبحون مدرسين لذوى الاحتياجات الخاصة: لمساعدة الطلاب منخفضي التحصيل لكي تتحسن درجاتهم ويقدموا علاج لهؤلاء التلاميذ من خلال تعلمهم الإرشاد والتوجيه أثناء الدراسة.

وبينت دراسة الحوتي، (2007) في ضوء الصعوبات التي لاقتها وزارة التربية بالجمهورية العربية اليمنية في انتداب الشبان اليمنيين للعمل في التدريس، قام الباحث بدراسة دوافع طلاب المدارس الثانوية في اختيار مهنهم، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بالذات. ولهذا الغرض استخدم الباحث استبياناً ذا خمسة أجزاء تم توزيعها على عينة طبقية عشوائية تكون من (515) طالباً من مجموع طلاب السنة الثالثة من المدارس الثانوية بمدينة صنعاء. من أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة هي: يتأثر اختيار الطلاب لمهنهم بالعوامل التالية: احترام الأب للمهنة التي يقع عليها الاختيار، أهميتها بالنسبة للبلاد، مدى مساهماتها في تطوير المجتمع، استخدامها لبعض القدرات العقلية، احترام المجتمع الضيق لهذه المهنة. العوامل الخمسة الأكثر أهمية والتي قد تشجع الطلاب علي اختيار مهنة التعليم كانت كما يلي: حاجة القطر للمعلمين، الرغبة في نقل المعرفة إلي الآخرين، فرص مواصلة الدراسات العليا بالنسبة للمعلمين، وجود حوافز لطلاب كلية التربية، حب التعيين نفسه وفرصة المساهمة في بناء المجتمع. العوامل الخمس الأكثر أهمية والتي قد تثني الطلاب عن الالتحاق بمهنة التعليم كانت وهى: تدني أجور المعلمين، انعدام تقدير التضحيات التي

يتحملها المعلمون، انعدام الجهود الرامية إلي ترغيب الطلاب في مهنة التدريس وإثارة اهتمامهم بها، ظروف العمل بالمدارس، تدني الصورة التي يعطيها المعلمون عن مهنتهم.

وفي دراسة (2008) ,Petrovary والتي هدفت إلى فحص الخصائص الشخصية وتوقعات المهنة المرتبطة باختيار مهنة التدريس للأطفال المعوقين بصرياً، أُجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (132) فرداً تم تدريبهم في مرحلة ما قبل وبعد التخرج، وتم تطبيق مقياس هولاند للتوجيه الذاتي Holland Self–Directed، وشملت متغيرات الدراسة كل من النوع، والسلالة، ومستوي تدريب المعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن المتدربين يعزون اختيارهم لمجال الإعاقة إلى: الرغبة في التعرض لمتضمنات العمل في مجال الإعاقة البصرية. دخول هذا التخصص مدفوعين بخبراتهم المبكرة. للتدريب وتنمية مهاراتهم، وذكاءهم. تأثير العاملين المهني في هذا الميدان. أنماط الشخصية المؤهلة لدخول هذا التخصص تشير إلي أن غالبية المعلمين المشتركين في برنامج التدريب قد سجلوا علي البعد الاجتماعي وبلغ نسبتهم 62.2% موزعة بين الذكور والإناث (46%–67%). أما عن العلاقة بين النوع وأنماط الشخصية في التنبؤ بالعمل كمدرسين فتشير النتائج إلي أن 65% قد سجلوا علي البعد الاجتماعي، وكانت نسبة الذكور 67.2%، وكانت للإناث 46.2%، وكان هناك ارتباط بين النوع وأنماط الشخصية. أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلي أن الذين تلقوا التدريب قبل التخرج بلغ نسبتهم83.3% قد حصلوا علي درجات مرتفعة علي النمط الاجتماعي مقارنة 61.1% تلقوا تدريبهم بعد التخرج.

هدفت دراسة العايد وآخرون (2012) إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (155) طالبا في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من الذكور للعام الدراسي كما وتكونت أداة الدراسة من مقياسين على شكل استبانه معده لهذا الغرض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ايجابية، أن هناك دوافع مؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والأم عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والأم وجود علاقة ايجابية

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة اتضح أن الدراسات تناولت اختيار المهنة أو التخصص من جوانب تتفق مع الهدف المطلوب منها، ولذلك أن:

- هناك دراسات تناولت تأثير العوامل (الخارجية والداخلية) معا، وتأثيرها على اختيار الطلبة لتخصص ما، ومن هذه الدراسات دراسة: (2000) ,Petrovay، Wildman & Torres, 2001، دراسة (2005) ,Miskiniene, & Rodzeviciute، دراسة العايد وآخرون (2012).
- هناك دراسات تناولت تأثير العوامل الداخلية على اختيار الطلبة لتخصص ما، ومن هذه الدراسات دراسة:(2001) ,Wildman & Torres دراسة (2007) ,Williams.
- هناك دراسات تناولت تأثير العوامل الخارجية على اختيار الطلبة لتخصص ما، ومن هذه الدراسات دراسة (2003) ,Jones & Larke، (Larsen, et al., 2003)، دراسة قزاقزة، (2004)، (2007) ,Zhang، دراسة الحوتي، (2007)، دراسة (2008) ,Petrovary.
- هناك دراسات تناولت دور سوق العمل، وتأثيرها على اختيار الطلبة لتخصص ما، ومن هذه الدراسات دراسة (2003) ,Jones & Larke، (2003) ,Foqarty, et al.، Song & Jennifer, (2005)، (2007) ,Zhang، دراسة ألحوتي، (2007).

وبذلك انفردت الدراسة الحالية في تناولها دور العوامل الداخلية والخارجية وتأثيرها على اختيار نخصص معلم صف، وكذلك تناولها دور سوق العمل في هذا الاختيار.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويحددها كميا وكيفيا بحيث يؤدي ذلك إلى فهم العلاقات لهذه العلاقات لهذه الظاهرة، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدروس.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (138) طالب وطالبة؛ وهي تنقسم إلى قسمين حسب الجنس (طلاب – طالبات)، والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الصنف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	طلاب	79	57.24
	طالبات	59	42.76

أدوات الدراسة:

- قائمة بالعوامل المؤثرة في التحاق الطلبة بتخصص معلم صف.
- استبانه تم تصميمها من قائمة العوامل المؤثرة.
- قائمة تمثل علاقة سوق العمل بتخصص معلم صف.
- استبانه تم تصميمها من قائمة تمثل علاقة سوق العمل بتخصص معلم صف.

إجراءات التنفيذ:

سار البحث الحالي وفقا للإجراءات والخطوات التالية:

- مراجعة الكتابات التربوية والدراسات والأبحاث السابقة.
- إعداد قائمة بالعوامل المؤثرة في التحاق الطلبة بتخصص معلم صف.
- إعداد قائمة تمثل دور سوق العمل بتخصص معلم صف.
- عرض هذه القائمتين على مجموعة من المحكمين.
- تصميم استبانني البحث من خلال فقرات القائمتين وتحكيمهما.
- تطبيق الاستبانتين وعمل الإحصائيات اللازمة.
- إظهار النتائج وتحليلها.

أداة الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبانتين تم بناء أداتي الدراسة وفق الخطوات التالية:

أ- استبانه العوامل المؤثرة:

1) تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة والبالغ عددها مجالان.
2) صيغة فقرات الاستبانة كل فقرة حسب انتمائها للمجال.
3) إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد شملت (45) فقرة.

ب- الاستبانة التي تمثل دور سوق العمل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف.

1) صياغة فقرة من فقرات الاستبانة.
2) إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد شملت (14) فقرة.

تم عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين التربويين، والبالغ عددهم (10) محكمين. وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعض الفقرات من الاستبانة، وتعديل لبعض المجالات، ودمج مجالات أخرى، وكذلك تعديل وإضافة وإعادة صياغة فقرات أخرى، وأصبح عدد فقرات استبانة العوامل المؤثرة بعد التعديل (44) فقرة، موزعة على مجالين، وقد أعطى لكل فقرة من فقرات استبانة العوامل المؤثرة، وزن متدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبير جداً، كبير، متوسط، قليل، قليل جداً)، أما الاستبانة التي تمثل دور سوق العمل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف فقد اشتملت (14) فقرة؛ أعطي لكل فقرة خيارين؛ أحدهما ايجابي والآخر سلبي (نعم، لا)، وبوزن (1، 0) وقد اعتمد الجدول التالي لتحديد مستوى المتوسط الحسابي الموزون والفئة التي ينتمي إليها كما يلي:

جدول (2)

مستوى المتوسط الموزون والفئة التي ينتمي إليها

فئة المتوسط الموزون	فئة الوزن النسبي	مستوى الدرجة
1- 1.97	%20 - %35	قليل جداً
1.80- 2.59	%36 - %51	قليل
2.60 - 3.39	%52 - %67	متوسط
3.40 - 4.19	%68 - %83	كبير
4.20 - 5	%84 - %100	كبير جداً

(عبد الفتاح، 2008: 541)

الخصائص السيكومترية للاستبانتين:

صدق الاستبانتين (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق الاستبانتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم عشرة محكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى انتماء كل فقرة إلى الهدف المخصص لها أو المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل فقرات بعض الاستبانتين، وإعادة صياغة لبعض الفقرات، وتم حذف بعض الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانتين عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال في استبانه العوامل المؤثرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (3)
(معامل الثبات) طريقة بيرسون

البيان	المجال	محتوى المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
العوامل المؤثرة	الأول	العوامل الداخلية (الذاتية)	23	.959 (**)
	الثاني	العوامل الخارجية	21	.950 (**)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانه العوامل المؤثرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، عالية جدا؛ وهذا يدل على الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (4)

يمثل معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانه العوامل المؤثرة والدرجة الكلية لمجالها

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.463	دال**	16	.599	دال**	31	.474	دال**
2	.415	دال**	17	.557	دال**	32	.371	دال**
3	.430	دال**	18	.496	دال**	33	.432	دال**
4	.371	دال**	19	.540	دال**	34	.340	دال**
5	.427	دال**	20	.578	دال**	35	.590	دال**
6	.538	دال**	21	.686	دال**	36	.569	دال**
7	.591	دال**	22	.468	دال**	37	.347	دال**
8	.499	دال**	23	.627	دال**	38	.533	دال**
9	.535	دال**	24	.702	دال**	39	.503	دال**
10	.686	دال**	25	.649	دال**	40	.591	دال**
11	.581	دال**	26	.566	دال**	41	.456	دال**
12	.568	دال**	27	.540	دال**	42	.451	دال**
13	.622	دال**	28	.601	دال**	43	.463	دال**
14	.626	دال**	29	.362	دال**	44	.645	دال**
15	.628	دال**	30	.319	دال**	ملاحظة: دال** يعني دالة عند 0.01 دال* يعني دالة عند 0.05		

ولقد اتضح من الجدول رقم (4) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه في استبانه العوامل المؤثرة.

جدول (5)

يمثل معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانه دور سوق العمل والدرجة الكلية لها

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.540 (*)	دال*	6	.744(**)	دال**	11	.662(**)	دال**
2	.554 (*)	دال*	7	.558 (*)	دال*	12	.554 (*)	دال*
3	.771(**)	دال**	8	.635(**)	دال**	13	.581(**)	دال**
4	.118	غير داال	9	.662(**)	دال**	14	.742(**)	دال**
5	.540 (*)	دال*	10	.445 (*)	دال*	ملاحظة: دال** يعني دالة عند 0.01 دال* يعني دالة عند 0.05		

ولقد اتضح من الجدول رقم (5) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه في استبانه دور سوق العمل عدا الفقرة الرابعة.

ثبات الاستبانتين:

تم التأكد من ثبات الاستبانتين بعد تطبيقهما على أفراد العينة الاستطلاعية، والمكون عدد أفرادها من 40 من طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تبين أن معامل الثبات الكلي لاستبانة العوامل المؤثرة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (.898)، ومعامل الارتباط باستخدام التجزئة النصفية (.767) أما استبانه دور سوق العمل فقد تبين أن معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (.848)، ومعامل الارتباط باستخدام التجزئة النصفية (.835) وهذا يدل على أن الاستبانتين تتمتعان بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين على تطبيقهما على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة على السؤال الأول من الدراسة، ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على:
ما العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى التحاق الطلبة بتخصص (معلم صف)؟
ولقد تم تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى التحاق الطلبة بتخصص (معلم صف)، كما يوضحها ملحق رقم (1).

الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة، ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على:
ما دور هذه العوامل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف؟
للإجابة على هذا السؤال تم ما يلي:

1) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجالات الرئيسة التي تمثل العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى التحاق الطلبة بتخصص (معلم صف)، والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (6)

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجالات الرئيسة التي تمثل العوامل المؤثرة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	العوامل الداخلية (الذاتية)	78.18	12.41	67.98	1
2	العوامل الخارجية	70.73	11.20	67.37	2
	الاستبانة ككل	148.91	22.55	67.68	

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي لتأثير العوامل الداخلية والعوامل الخارجية متقارب إلى حد بعيد؛ حيث بلغ الوزن النسبي للعوامل الداخلية (67.98) وبلغ الوزن النسبي للعوامل الخارجية (67.37)؛ وهذا يؤكد أن العوامل الداخلية للطالب تتأثر بالضغوطات الخارجية وقد تتوافق معها في التأثير عليها أو التأثر بها.

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال العوامل الداخلية (الذاتية) والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (7)

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال العوامل الداخلية (الذاتية)

#	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أولاً: العوامل الداخلية (الذاتية) التحقت بتخصص معلم صف لإشباع رغبتي الشخصية.	3.96	.903	78.40	12
2	أرى أنني أحقق ذاتي في هذا التخصص.	4.05	.969	80.86	6
3	التحقت بهذا التخصص رغبة مني في معرفة الكثير عنه.	3.92	.959	77.97	13
4	تقمص شخصية أحد الوالدين، واختيار نفس تخصصه.	3.66	1.007	73.18	19
5	التحقت بهذا التخصص لأنني أحب هذا التخصص.	3.90	1.055	76.95	14
6	التحقت بهذا التخصص لأن التعامل مع الأطفال دون العاشرة يذكرني بطفولتي.	3.98	1.029	79.13	11
7	كان اختياري للتخصص بناء على تقديري	3.75	1.073	75.07	18

#	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	الواقعي لإمكاناتي الشخصية.				
8	هذا التخصص يوفر لي مهنة أحبها.	4.07	.901	81.09	5
9	اعتقادي السائد بأن التخصص هو مهنة المستقبل.	3.82	1.35	76.37	15
10	يمنحني التحاقي بهذا التخصص فرص طيبة للإبداع.	4.12	.811	81.448	4
11	التحاقي بالتخصص يتيح لي فرص للحصول على وظيفة مرموقة بالمجتمع.	4.21	.739	82.60	1
12	التحقت بتخصص معلم صف نظراً لتوافر الوظائف في هذا التخصص.	4.01	.871	80.00	9
13	التحقت بهذا التخصص رغبة مني في مهنة تدريس الأطفال دون العاشرة.	3.78	1.032	75.50	17
14	التخصص يعدني لمهنة تجعلني أشعر أنني أقدم عمل فيه خدمة إنسانية.	4.12	.875	82.31	3
15	التحقت بتخصص معلم صف لأن العمل به مناسب لي.	3.80	1.04	76.08	16
16	الوظائف متوفرة في هذا التخصص.	4.13	.818	82.46	2
17	اختياري لهذا التخصص تم بناء على اختيار المهنة بغض النظر عن صعوبة وسهولة الدراسة.	4.03	.896	80.28	8
18	العمل في تخصص معلم صف مريح.	3.03	1.039	60.57	21
19	العمل مع الأطفال دون العاشرة يتطلب مهارات أستطيع إتقانها.	4.00	1.06	79.56522	10
20	الوظائف في تخصص معلم صف ذات راتب مميز.	3.08	1.01	61.59	20
21	الدراسة في تخصص معلم صف غير مكلفة مادياً.	2.64	1.18	52.75	23
22	اعتقادي بأن تخصص معلم سيوفر لي الهيبة والمكانة المرموقة في المجتمع.	2.83	1.616	55.07	20
23	اعتقادي بأن مهنة تخصص معلم ستوفر لي الهيبة والمكانة المرموقة في المجتمع.	4.04	.973	80.57	7
	الدرجة الكلية	**77.65**	**11.58**	**68.15**	

يتضح من الجدول السابق حصول الفقرات (11، 16، 14، 10، 8، 2، 23، 17، 12، 19، 6، 1، 3، 5، 9، 15، 13، 7، 4) على نسب كبيرة؛ وقعت بين (73% –83%)، حسب جدول (2)، كما حصلت الفقرات (20، 18، 22، 21) على نسب متوسطة؛ وقعت بين (52% – 62%)، حسب جدول (2)، أما الدرجة الكلية فقد حصلت على نسبة كبيرة. يفسر ذلك إلى أن غالبية الطلبة يتأثرون بشكل مباشر أو بغير مباشر بما يتأثر به سائر أفراد المجتمع حيث الحصار الصهيوني على قطاع غزة، والذي أدى إلى ترك كثير من الناس أعمالهم، وساهم في اتجاههم نحو الوظائف الرسمية، فلذلك أصبح للوظيفة – في الحكومة أو في وكالة غوث اللاجئين – شأن كبير في ظل الضائقة المعيشية التي تعصف بالشعب الفلسطيني عامة وبفئة الشباب بشكل خاص. وهذا يتفق مع دراسة،(2001) Wildman & Torres, دراسة (2007) ,Williams.

2) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال العوامل الخارجية والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (8)

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال العوامل الخارجية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
24	ثانيا– العوامل الخارجية: كثرة الوظائف نحو تخصص معلم.	4.03	.896	70.28	3
25	قلة عدد الخريجين في هذا التخصص تتيح لي فرصة جيدة للحصول على وظيفة جيدة.	2.68	1.196	52.02	20
26	التحقت بتخصص معلم صف بتوجيه من بعض زملائي.	4.12	.811	73.04	1
27	التحقت بهذا التخصص لأن المجتمع ينظر لمعلم الصف نظرة احترام وتقدير.	4.01	.871	68.11	4
28	عدم وجود خيار آخر مثل التخصصات المهنية أو التجارية أو الزراعية ...	2.83	1.259	53.62	17
29	التحقت بهذا التخصص لأن مكان الدراسة قريب من مكان إقامتي.	2.86	1.062	54.92	15
30	اخترت هذا التخصص نظراً لحاجة المجتمع لهذا التخصص.	4.07	.901	72.31	2

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
31	التحقت بتخصص معلم صف بتوجيه وإرشاد من قبل المرشدين بالجامعة.	2.83	1.616	53.33	18
32	التحقت بهذا التخصص لتزايد الاهتمام بهذا التخصص من قبل وسائل الإعلام.	2.64	1.127	35.21	21
33	التحقت بهذا التخصص بتوجيه من أسرتي.	2.85	1.053	53.76	16
34	التحقت بهذا التخصص لأن أحد أفراد أسرتي يعمل في هذا التخصص.	2.97	1.171	56.66	13
35	التحقت بهذا التخصص لأنني أعتقد أنه يهيئ لي مكانة اجتماعية متميزة.	2.75	1.244	52.75	19
36	التحقت بهذا التخصص لأن درجاتي لا تسمح لي بالدراسة في تخصص آخر.	3.62	.991	57.24	11
37	قلة الخطورة التي يواجهها معلم الصف مقارنة بالمهن الأخرى.	3.80	1.045	58.11	9
38	التحقت بهذا التخصص لسهولة الدراسة به.	3.90	1.055	59.42	7
39	التحقت بهذا التخصص لأنه يزودني بمعلومات قيمة عن كيفية التعامل مع الأطفال.	3.98	1.029	67.24	5
40	طبيعة الدراسة بهذا التخصص يغلب عليها الطابع النظري.	3.92	.959	64.63	6
41	التحقت بهذا التخصص لكي أحقق طموحي في الحصول على الماجستير والدكتوراه.	3.65	.979	57.68	10
42	حضور دورة الإرشاد بالمدرسة الثانوية ساعدني علي الالتحاق بهذا التخصص.	2.91	1.158	56.52	14
43	اخترت التخصص بعد أن جمعت معلومات عنه من معلمين يعملون فيه.	3.01	1.208	56.95652	12
44	اخترت هذا التخصص بعد التعرف إلى التخصصات المختلفة الموجودة بالجامعة.	3.82	1.358	58.84	8
	الدرجة الكلية	**71.25**	**10.528**	**67.85**	

يتضح من الجدول السابق حصول الفقرات (26، 30، 24، 27) على نسب كبيرة؛ وقعت بين (68% –74%)، حسب جدول (2)، كما حصلت الفقرات (39، 40، 38، 44، 37، 41، 36، 43، 34، 42، 29، 33، 28، 31، 35، 25) على نسب متوسطة؛ وقعت بين (52% – 68%)، حسب جدول (2)، كما حصلت الفقرة (32) على نسبة قليلة جدا (35.21)، أما الدرجة

الكلية فقد كانت (67.8536) وهي أقرب إلى النسبة الكبيرة. يفسر ذلك إلى أن غالبية الطلبة تتأثر بالمجتمع وما يدور فيه من ظروف اقتصادية لها دور كبير في ذلك، كما أن هناك فئة كبيرة تساير الأصدقاء والأحبة في اختيار التخصص، والتأثر بهم ومسايرتهم وقد يكون تأثير القرناء والأصدقاء أكبر من تأثير الوالدين والأساتذه وغيرهم. يتفق هذا دراسة (2003) ,Larsen ،Jones &Larke et al.,، (2003)، دراسة قزاقزة، (2004)، (2007) ,Zhang، دراسة ألحوتي، (2007)، دراسة Petrovary, (2008).

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لفقرات دور سوق العمل في اختيار تخصص معلم صف وسوق العمل والجدول التالي يوضح ذلك: جدول (9)

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لفقرات دور سوق العمل في اختيار تخصص معلم صف

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	فرص الوظائف متوفرة في تخصص معلم صف.	.88	.321	88.40	2
2	كثرة عدد الخريجين في هذا التخصص لا تتيح لي فرصة جيدة للحصول على وظيفة.	.75	.432	75.36	7
3	التحاقي بهذا التخصص يحقق طموحي في الحصول على الماجستير والدكتوراه.	.75	.432	75.36	9
4	كثرة عدد الكليات التي تخرج هذا التخصص تزيد من عدد العاطلين عن العمل.	.78	.414	78.26	4
5	قلة الوظائف في التخصصات الأخرى مقارنة بالوظائف المتعلقة بمعلم الصف.	.74	.441	73.91	11
6	مساهمة التدريب العملي تزيد من مهاراتي اللازمة لإتقان العمل كمعلم صف.	.75	.432	75.36	8
7	قلة الخطورة التي يواجهها معلم الصف مقارنة بالمهن الأخرى.	.72	.448	72.46	13
8	عدم الاحتياج إلى شهادة مزاولة مهنة بقدر الاحتياج إلى دورات تدريبية مكملة.	.78	.414	78.26	5
9	وظيفة معلم صف في الحكومة تضمن لي ولأسرتي المعاش بعد التقاعد.	.91	.293	90.57	1

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
10	كثرة الحوافز المادية لوظيفة معلم صف مقارنة بالمهن الأخرى.	.86	.346	86.23	3
11	زيادة راتب معلم الصف عن راتب الموظف في المهن الأخرى.	.73	.445	73.18	12
12	العمل في وظيفة معلم صف يحقق مستوى معيشي أفضل من مستوى العمل المهني.	.78	.419	77.53	6
13	قصر وقت الدوام في وظيفة معلم صف تتيح لي الفرصة أن أعمل بعد الدوام في أعمال أخرى.	.75	.432	75.36	10
14	وظيفة معلم صف لا تحتاج إلى مصاريف مادية كبيرة من ملبس ومأكل وتنقل.	.71	.455	71.01	14
	الدرجة الكلية	10.91	1.753	77.95	

يتضح من الجدول السابق حصول الفقرات (9، 1، 10) على نسب كبيرة جدا وقعت بين (91% –86%)، حسب جدول (2)، كما حصلت الفقرات (4، 8، 12، 2، 3، 5، 11، 14) على نسب كبيرة؛ وقعت بين (78% –71%)، حسب جدول (2)، كما وحصلت الدرجة الكلية على نسبة كبيرة. يفسر ذلك إلى أن غالبية الطلبة تتأثر بسوق العمل حيث تبحث عن رفع مستواها المعيشي في وقت يعيش فيه الشعب الفلسطيني ضائقة معيشية، وهذا يؤكد أن سوق العمل له دور ايجابي وحساس في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف، وإقبالهم على هذا التخصص بشكل لافت في الأعوام الأخيرة في الجامعات الفلسطينية – خصوصا – في قطاع غزة. يتفق هذا مع دراسة Song &Jennifer, (2005) ، Foqarty, et al., (2003)،Jones & Larke, (2003 Zhang, (2007)، دراسة ألحوتي، (2007).

الإجابة على السؤال الرابع من الدراسة:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)؟

يتم الإجابة على هذا السؤال من خلال الفرضية التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات).

- وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثان بحساب نتائج اختبار (t.test) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)، كما يتضح من: جدول رقم (10)

جدول رقم (10)

متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العوامل الداخلية (الذاتية)	طلاب	59	71.59	9.259	.344	غير دالة
	طالبات	79	70.99	11.435		
العوامل الخارجية	طلاب	59	77.14	10.813	-.451	غير دالة
	طالبات	79	78.04	12.182		
الدرجة الكلية	طلاب	59	148.73	18.356	-.085	غير دالة
	طالبات	79	149.03	22.823		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات) حول دور هذه العوامل المؤثرة بنوعيها (الداخلية والخارجية) في التأثير على اختيار معلم صف.

قد يرجع هذا إلى وجهة نظر متقاربة بين الجنسين لوجود انفتاح ثقافي خصوصا في عصر العولمة الثقافية، وما يؤثر في الفتاة قد يؤثر في الشاب بشكل أو بآخر، ولوجود المجتمع الغزي في رقعة ضيقة تتيح لانتشار الأفكار والمفاهيم سواء كانت صحيحة أم خاطئة.

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)؟

يتم الإجابة على هذا السؤال من خلال الفرضية التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات).
- وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب نتائج اختبار (t.test) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب –طالبات)، كما يتضح من: جدول رقم (11)

جدول رقم (11)

متوسطات استجابات الطلبة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب	59	10.49	1.960	-2.487	دالة
طالبات	79	11.23	1.519		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات) وذلك لصالح الطالبات، وقد يرجع ذلك إلى أن اختيار الطلبة لتخصص معلم صف قد يعود إلى حب الترقية في وظيفة عسكرية أو مدنية حيث أن الشهادة الجامعية تتيح للموظف الارتقاء في السلك الوظيفي خصوصا إذا كان لا يحمل شهادة جامعية ولهذا فالموظفون يبحثون عن أي شهادة جامعية للترقية وهذه الوظائف العسكرية والشرطية والمدنية – في الغالب – تخص الطلبة دون الطالبات. أما الطالبات فمهنة التعليم هي من المهن التي يكون الإقبال عليها كبير جدا – خصوصا – في المجتمع الغزي المحافظ إلى حد ما، بخلاف الطلبة التي قد تكون الشهادة لغرض الترقية وليس ليصبح معلما.

ملخص نتائج البحث:

تم تحديد أهم العوامل المؤثرة التي تؤثر على اختيار الطلبة للتخصص الدراسي، وتم تحديد هذه العوامل في مجالين رئيسين (العوامل الداخلية والعوامل الخارجية)، وتم التعرف على أكثر المجالين تأثيرا في اختيار الطلبة للتخصص الدراسي حيث حصل مجال العوامل الداخلية على وزن نسبي أعلى من مجال العوامل الخارجية بقليل، كما أظهرت النتائج أن لسوق العمل دورا ايجابيا في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة حول دور هذه العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور سوق العمل في اختيار الطلبة لتخصص معلم صف حسب متغير الجنس (طلاب – طالبات) وذلك لصالح الطالبات.

التوصيات:

1- تقديم الإرشاد المهني للطلبة، وأولياء أمورهم عندما يكون الطلبة في المراحل الأخيرة من المدرسة لكي يتمكنوا من تحديد تخصصاتهم التي يريدون دراستها في المرحلة الجامعية بحيث يرتبط التحاق الطالب بقسم معين برغبة الفرد وطموحاته المرتبطة أيضاً بسوق العمل.

2- تبني فلسفة من وزارة التربية والتعليم للرفع من مكانة معلم صف الحالية؛ المهنية والاجتماعية والاقتصادية.

3- تبني الجامعات فلسفة لتعزيز الاتجاهات نحو التخصصات التي تدرس بها وذلك يكون بإقرار مساقات تتعلق بهذا الموضوع.

4- قيام الجامعات باشتراط اختبار ميول مهنية قبل قبول الطلبة في تخصص معين.

5- متابعة أداء خريجي تخصص معلم صف في ميدان عملهم بالمدارس ومعرفة المشكلات التي تواجههم في الواقع الفعلي العملي والتي قد تؤثر على اتجاهاتهم الايجابية نحو تدريس أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، وحل هذه المشكلات.

6- أهمية قيام السلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي بتشكيل هيئة خاصة تعمل على دراسة احتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.

7- إرشاد الطلبة وأولياء الأمور لاختيار التخصص المناسب.

مقترحات الدراسة:

1- القيام بدراسات مشابهه تتناول التخصصات العلمية الأخرى.

2- القيام بدراسة حول أثر الأنشطة الطلابية في اختيار الطلبة لمعلم صف.

المراجع:

- أبو بكر، أياد (2010) اختيار التخصص الجامعي بين آمال الأهل ورغبة الطالب واحتياجات سوق العمل، مجلة رسالة الجامعة، عدد كانون الثاني 2010، ص 8.
- أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987م) سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- اولسن، إدوارد (1984). المدرسة والمجتمع. مؤسسة المطبوعات الحديثة. ترجمة أحمد زكي محمد والدكتور محمد شبيني، القاهرة .
- برغوث، محمد السيد (2002 م) الاختيار المهني وعلاقته بالعملية التوافقية الإيجابية لطلبة الكلية الحربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- بصلي، فضة عباس (2010) تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة حالة: طالبات السمعي – البصري بقسم علوم الإعلام والاتصال جامعة عنابة، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد الثالث + الرابع.
- ثابت، عبد المنعم، دور وسائل الإعلام في تنمية البيئة ومواجهة الغزو الثقافي، مجلة الدراسات الإعلامية، ع 1995، 81، ص219– 262.
- الجوفي، عقال خلف والعرفج، خالد بن ابراهيم (2004) اختيار تخصص العمارة... الدوافع والآثار المستقبلية، المجلة العلمية لهندسة الأزهر، المجلد السابع، العدد الخامس.
- حسين والزيود (1999) ظاهرة الاغتراب لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.
- الحوتي، إبراهيم محمد (2007)، العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية.المؤتمر التربوي الإسلامي العربي wwww.Khayma.com.
- الخطيب، سناء، (1995) تاريخ تطور الحركة النسائية في لبنان – وارتباطها بالعالم العربي 1800– 1984، دار الحداثة للنشر والتوزيع.
- الخولي، سناء، (1984) الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- زهران، حامد عبدالسلام (1998م) التوجيه والإرشاد النفسي، ط 4، القاهرة: عالم الكتب.
- الصويط، فواز بن محمد (1429هـ) الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية. جامعة أم القرى، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- طلال، محمد، (1996) صورة المرأة في الإعلام العربي، مطبعة الصومعة، الدار البيضاء، 1996.

- العايد، واصف وعرب، خالد وحسونة مأمون (2012) اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص. كلية التربية – بجامعة المجمعة المملكة العربية السعودية.
- عبد السلام، أحمد (1985) واقع التعليم المعاصر في الوطن العربي. المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، المجلد الثاني العدد الثاني، ص 22.
- عبد الفتاح، عز حسن، 2008مقدمة في الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي باستخدام (spss)، جدة: خوارزم العلمية.
- عبد الله الكبيسي ونورة تركي (1995) دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر، ورقة عمل قدمت في مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، المنعقد في العين.
- جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من (24–27) ديسمبر.
- عبدالهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسني (1999م) التوجيه المهني ونظرياته، عّمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفارس، نجاة (2011) مخرجات التعليم وسوق العمل علاقة تصنع مستقبل بلد آخر http://www.alkhaleej.ae/portal/1f9135ba-3a62-4d9d-a69f 8a738e20375f.aspx
- قزاقزة، سليمان محمد يونس (2004) مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- كشرور، عمار الطيب (د . ت) علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، بنغازي، جامعة قاريونس.
- نصر، حمدان على (2000) العوامل الكامنة وراء اختيار تخصص معلم مجال اللغة عربية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (18)، السنة (9) يوليو 2000، ص 245–277.
- ياسين، حمدي، وعلي، حسن (1999م) علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار الكتب العلمية، بيروت.

- Deer.C & Williams.D (1996) US professional development schools: do they have anything to offer Australian teacher education? Unicorn.22(2)p 57.58
- Dignan, K. (2003). SWOT Analysis of five professions and professional preparation system. AER Executive Report: Preliminary results.
- Fogarty, C.; Bonebrake, R; Fleming, A .& Haynatzki, G(2003) Obstetrics and gynecology—to be or not to be? factors influencing one's .Journal of Obstetrics &gynecology, Volume 189, Issue 3, Pages 652-654.
- Hausstatter, R.S. (2007) .Students` Reasonsfor Studying Special Needs Education: Challenges Facing Inclusive Education. Teacher Development, 11 (1), 45-57.
- Jones, W.& Larke, A.(2003).Factors influencing career choices of Kidd,
- Larsen, P. ; McGill, J. &Palmer, S. (2003). Factors Influencing Career Deisions: Perspectives of Nursing in Three Types of Programs. Journal of Nursing, Vol. 42, No.4, 252-261.
- Petrovary, D.(2008). Personality characteristics career awareness and job expectations of new teachers of students with visual impairments. PHD university of Arizona.
- Petrovay, D. (2000). Factors influencing a career choice as a teacher of the visually impaired. PHD Unpublished manuscript. University of Arizona at Tucson.
- Rodzeviciute, E. &Miskiniene, M.(2005). What Motivates Students to Choose the Teachers' Profession: A Scientific Educology of University Students. International Journal of Educology, Lithuanian Spec, Iss PP.38-50.

- Song, C. &Jennifer, C. (2005).College Attendance and Choice of College Majors Among Asian-American Students. Social Science Quarterly, 85, PP. 1401-1421.
- Wildman, M.& Torres, R. (2001). Factors Identified When Selecting A Major In Agriculture. Journal of Agricultural Education, Vol.42, Issue 2, 45-55.
- Williamsm, B.E. (2007).What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker. Master of Social Work, A Thesis presented to the department of Social Worker, Californnia State University, Long Beach.
- Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major. Journal of Information Systems Education, v18 n4 p447-458.

تأديب الموظف العام

د. وليد عبدالرحمن مزهر
المستشار القانوني
وزارة التربية والتعليم العالي

تأديب الموظف العام

د. وليد عبدالرحمن مزهر

ملخص

لقد ضمنت التشريعات حقوق الموظف العام ونصت عليها صراحة كما رتبت على الموظف ووضعت عليه واجبات يلتزم بأدائها، والقيام بها ورأينا أن هذه الواجبات إنما شرعت أساساً لضمان سير المرافق العامة بانتظام واطراد وفعالية، ومن هنا كان من الطبيعي مساءلة الموظف تأديباً عند إخلاله بها مع جواز مساءلته مدنيا أو جنائيا عند الاقتضاء.

النظام التأديبي في نطاق الوظيفة العامة هو فرع من القانون الإداري، أو بمعني أكثر تحديداً هو جزء من الوظيفة العامة، موضوعه تحريم وعقاب التصرفات التي يرتكبها الموظفون والتي من شأنها التأثير علي سير العمل وحسن انتظامه.

يعتبر التأديب من الوسائل الرادعة عند الخروج على حدود القانون أو النظام، ومن الضمانات المؤكدة التي ترغم المنحرف عن الطريق السوي علي احترام واجبات وظيفته ومسئولياتها وفي الوقت الذي يجب مكافأة المنتج علي إنتاجه والمجد على جده، يجب معاقبة المهمل علي إهماله والمقصر علي تقصيره.

وتتبعنا في هذه البحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، على أساس قراءة نصوص قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998) وتعديلاته واللائحة التنفيذية، وبيان أحكامه وأسسه في موضوع الوظيفة العامة وضوابطها، مسترشدين بالقوانين الوظيفية الأخرى المقارنة، والمبادئ القانونية و الآراء الفقهية، والأحكام القضائية التي رسخت مفهوم الوظيفة العامة و ضوابطها.

❖ ومن أهم التساؤلات القانونية التي يطرحها البحث:

- هل يحاسب الموظف العام عند ارتكابه خطأً وظيفياً؟
- ما هو تعريف الجريمة والعقوبة التأديبية؟
- ما هي الجهة المسئولة باتخاذ الإجراءات التأديبية لعقابه؟
- ما هي الإجراءات التي نص عليها القانون للعقاب؟
- ما هي الضمانات التي وفرها القانون للموظف أثناء عقابه؟

Abstract

Legislations secured the rights of employee and obviously stated them, meanwhile it made him subject to consequent duties must be fulfilled. We have seen that these duties have been basically passed for the purpose of securing a regular and effective performance of work flow in public utilities. Hence, it's normal to hold employees accountable as a disciplinarily reaction when preaching any of these duties, and they might be prosecuted on civil or criminal bases.

The disciplinarily system included in the frame of the general employment stems from the administrative law, which means it's part of the general employment and goes around prohibiting and issuing sanctions against conducts committed by employees by which the regular workflow might be affected negatively.

It's considered to be of the assuasive means when breaching the limits of regulations and rules and effectively it can oblige the deviated employee to respect his job duties and responsibilities, as productive employees must be awarded for their hard work and delinquents must be punished.

In this research, we followed the descriptive and analytical methodology based on reading the texts of the Palestinian Civil Law No.4 1998 along with its amendments and regulations, as well as, presenting its bases and rules in terms of the general employment and its disciplines. To do the foregoing, we were guided by other comparative professional rules, legal principles, Jurisprudential views and judicial regulations that entrenched the concept of the general employment and its disciplines.

The following includes a set of the most important legal questions presented by the research:

- Does the employee hold accountable when he commit a professional mistake?
- What is the definition of crime and disciplinarily sanction?
- What is the concerned authority in charge of taking disciplinarily measures against him?
- What measures have been stated by law in terms of punishment?
- What are the securities offered by law for the employee when being punished?

المقدمة

لقد ضمنت التشريعات حقوق الموظف العام ونصت عليها صراحة كما رتبت على الموظف ووضعت عليه واجبات يلتزم بأدائها، والقيام بها ورأينا أن هذه الواجبات إنما شرعت أساساً لضمان سير المرافق العامة بانتظام واطراد وفعالية، ومن هنا كان من الطبيعي مساءلة الموظف تأديباً عند إخلاله بها مع جواز مساءلته مدنيا أو جنائيا عند الاقتضاء. [93]

النظام التأديبي في نطاق الوظيفة العامة هو فرع من القانون الإداري، أو بمعني أكثر تحديدا هو جزء من الوظيفة العامة، موضوعه تحريم وعقاب التصرفات التي يرتكبها الموظفون والتي من شأنها التأثير علي سير العمل وحسن انتظامه.[94]

استعمل المشرع مبدأ الثواب والعقاب فمثلما يثاب الموظف المجتهد يعاقب الموظف المسيء المهمل الذي يخل بواجبه الوظيفي، حسب نوع العمل المقترف لأن النفس البشرية لا تعمل إلا لرغبة أو رهبة أي خوفاً من عقاب أو طمعاً في الثواب.

يعتبر التأديب من الوسائل الرادعة عند الخروج على حدود القانون أو النظام، ومن الضمانات المؤكدة التي ترغم المنحرف عن الطريق السوي علي احترام واجبات وظيفته ومسئولياتها في الوقت الذي يجب مكافأة المنتج علي إنتاجه والمجد على جده، يجب معاقبة المهمل علي إهماله والمقصر علي تقصيره.[95]

يعتبر الموظف مسئولاً من الوجهة المسلكية ويتعرض للعقوبات التأديبية إذا أخل بالواجبات التي تفرضها القوانين والأنظمة النافذة. [96]

ساير المشرع الفلسطيني باقي التشريعات المقارنة ولم يضع تعريفاً جامعاً مانعاً للجريمة التأديبية، ولكن يوجد عدة أركان لهذه الجريمة يمكن أن نميزها عن غيرها من الجرائم، على الرغم من أوجه التشابه والاختلاف بين الجريمة التأديبية والجريمة الجنائية.

المشرع عادة هو الذي يحدد السلطة المختصة بتوقيع العقوبة، كما يحدد الإجراءات التأديبية ويضع ضمانات للموظف من إساءة السلطة في استعمال حقها في توقيع الجزاءات.

---

93 – د. محمد عبد الله الحراري، أصول القانون الإداري الليبي، الجزء الثاني/ منشورات جامعة ناصر، 1992، ص72.

94– د/ موسى شحادته، القانون الإداري م منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولي، لسنة 1996 م، ص. 262

95 – د . فوزي حبيش، الوظيفة العامة وإدارة شئون الموظفين، المطبعة البولسية جونيه، لبنان، سنة 1986.، ص213.

96 – د/ محسن خليل، مبادئ القانون الإداري اللبناني، بيروت مكتبة كريدة إخوان، لسنة 1978، ص 336.

اهتم المشرع الفلسطيني بتأديب الموظفين ونص علي ذلك صراحة بقانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998) بالمواد من (68 لغاية 77)، واللائحة التنفيذية بالمواد (86-98).

وسنتتبع في هذه البحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، على أساس قراءة نصوص قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998) وتعديلاته واللائحة التنفيذية، وبيان أحكامه وأسسه في موضوع الوظيفة العامة وضوابطها، مسترشدين في القوانين الوظيفية الأخرى المقارنة، والمبادئ القانونية و الآراء الفقهية، والأحكام القضائية التي رسخت مفهوم الوظيفة العامة وضوابطها.

❖ **ومن أهم التساؤلات القانونية التي يطرحها البحث:**

- هل يحاسب الموظف العام عند ارتكابه خطأً وظيفياً؟
- ما هو تعريف الجريمة والعقوبة التأديبية؟
- ما هي الجهة المسئولة باتخاذ الإجراءات التأديبية لعقابه؟
- ما هي الإجراءات التي نص عليها القانون للعقاب؟
- ما هي الضمانات التي وفرها القانون للموظف أثناء عقابه؟

للإجابة عن التساؤلات قمنا بالتعرض للبحث من خلال هذه الخطة التالية:

المقدمة

1-1 المطلب الأول: الجريمة والعقوبة التأديبية.

2-1 المطلب الثاني: السلطة المختصة باتخاذ الإجراءات التأديبية.

3-1 المطلب الثالث: إجراءات التأديب وضمانتها.

4-1 النتائج والتوصيات.

المطلب الأول
الجريمة والعقوبة التأديبية

الجريمة التأديبية مستقلة قائمة بذاتها، لها معالمها الخاصة بها وأركانها إذ لا تقوم إلا بتوافر هذه الأركان وهي سبب القرار الصادر بالعقاب، فلا يعاقب الموظف إلا إذا ارتكب ما من شأنه أن يخل بمقتضيات وظيفته أو مالا يتفق مع مركزه كموظف عام. [97]

"العقوبة التأديبية هي الجزاء الذي يوقع على الموظف عند ثبوت ارتكابه جريمة أو مخالفة تأديبية، وهي عكس الجريمة الجنائية المحددة على سبيل الحصر ومن ثم لا يجوز توقيع عقوبات مقنعة، كما لا يجوز تعددها على الفعل الواحد وذلك فضلا عن عدم جواز الغلو فيها".[98]

الفرع الأول: الجريمة التأديبية

أولاً:- تعريف الجريمة التأديبية:

لم تضع التشريعات تعريفاً جامعاً مانعاً للجريمة التأديبية ولم تورد الأفعال المكونة لها على سبيل الحصر، أي لا تخضع لقاعدة "لا جريمة بغير نص" إنما اقتصرت التشريعات على بيان الواجبات الوظيفية والأعمال المحظورة على الموظف.

غير أن الفقهاء عرفوا الجريمة التأديبية وأطلقوا عليها عدة مصطلحات:-

فقد عرفها الفقيه الفرنسي "Delberee" بأنها "فعل أو امتناع عن فعل ينسب إلى فاعل ويعاقب عليه بجزاء تأديبي [99]".

وعرفها الدكتور محمد جودت الملط "بأنها كل إخلال بواجبات الوظيفية إيجاباً أو سلباً". ولا يقصد بواجبات الوظيفية الواجبات المنصوص عليها في التشريعات المختلفة الإدارية وغير الإرادية فقط، بل يقصد بها الواجبات التي يقتضيها حسن وانتظام واطراد العمل في المرافق العامة وإن لم ينص عليها.[100]

97- د/ سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، دار الفكر العربي ط الثامنة لسنة 1966، ص770.

98- د/ أنور رسلان، الوجيز في القانون الإداري، شركة مطابع الطوبجي التجارية، سنة 1999م، ص61.

99 - د . موسى شحادة، مرجع سابق، ص263

100 - د/ محمد جودت الملط، تأديب الموظف العام، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ج.م. ع 1967 م، ص80

كما عرفها المستشار عبد الوهاب البنداري بأنها جزاء يمس الموظف المخطئ، في مركزه الوظيفي، أي في حياته ومقدراته الوظيفية.[101]

وسماها بعضهم بالخطأ التأديبي أو المخالفة التأديبية وعرفوها بأنها "القيام بعمل محظور أو عدم القيام بواجب أو الانحراف المسلكي عن مفهوم النظام العام في الوظيفة العامة. [102]

وعرفتها المحكمة الإدارية العليا في ج.م.ع في حكمها الصادر بتاريخ 1955/10/5م حيث تقول "أن سبب القرار التأديبي بوجه عام هو إخلال الموظف بواجبات وظيفته إيجاباً أو سلباً بسبب إتيانه عملاً من الأعمال المحرمة عليه فكل موظف يخالف الواجبات التي تنص عليها القواعد العامة التنظيمية أو أوامر الرؤساء في حدود القانون أو يخرج عن مقتضى الواجب في أعمال وظيفته أو يقصر في تأديتها بما يتطلب من حيطة ودقة وأمانة، أو يخل بالثقة المشروعة في هذه الوظيفة التي يقوم بها بنفسه: إنما يرتكب ذنباً إدارياً يسوغ تأديبه فتتجه الإدارة إلى توقيع جزاء عليه بحسب الأشكال والأوضاع المرسومة قانوناً بحدود النصاب المقرر[103].

لم يضع القانون الفلسطيني تعريفاً جامعاً مانعاً للجريمة التأديبية بل اكتفى بالنص في المادة (68) من قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998) على أنه "إذا ثبت ارتكاب الموظف مخالفة للقوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في الخدمة المدنية أو في تطبيقاتها، فتوقع عليه إحدى العقوبات التأديبية" وقد قام المشرع بحصر العقوبات، ولم يحصر أو يحدد الجريمة التأديبية.

ونرى: أن المشرع الفلسطيني اعتبر قيام الجريمة التأديبية في حالة مخالفة الموظف العام للأنظمة والقرارات المعمول بها في الخدمة المدنية، أما المشرع المصري فقد كان نصه على تعريف الجريمة التأديبية أكثر توضيحا حيث نص في المادة (78) من قانون العاملين المدنيين بالدولة "كل عامل يخرج عن مقتضى الواجب في أعمال وظيفته أو يظهر بمظهر من شأنه الإخلال بكرامة الوظيفة يجازى تأديبيا". [104]

عرفها المشرع الأردني بالمادة (132) من قانون الخدمة المدنية الأردني رقم (1 لسنة 1998) "تقوم الجريمة التأديبية إذا ارتكب الموظف مخالفة للقوانين والأنظمة والتعليمات والقرارات المعمول بها في الخدمة المدنية أو تطبيقاتها، أو أقدم على عمل أو تصرف، من شأنه الإخلال

---

101 – المستشار، عبد الوهاب البنداري، العقوبات التأديبية للعاملين المدنيين بالدولة والقطاع العام، دار الفكر العربي، بدون تاريخ، ص10.

102 – د/ عبد الفتاح خضر، شرح نظام العاملين بالمملكة العربية السعودية الجزء الثاني، ص175

103 – د. فوزي حبيش، عن حكم المحكمة العليا في ج.م.ع في الطعن رقم 159بتاريخ 1955/10/5، مرجع سابق ص215.

104 – المادة 78 من قانون العاملين المدنيين بالدولة رقم 47 لسنة 1978 في ج.م.ع .

بالمسئوليات والصلاحيات المنوطة به أو عرقلتها أو الإساءة إلى أخلاقيات الوظيفة وواجبات الموظف وسلوكه[105].

يتضح: أن جميع التشريعات الوظيفية السابقة اتفقت على عدة نقاط في تعريفها للجريمة التأديبية:-

1. أن يصدر خطأ من موظف يشغل وظيفة في مرفق عام.
2. أن يكون العمل القيام بفعل أو الامتناع عن فعل يخل بواجبات الوظيفة.
3. أن يخل العمل المقترف بمقتضيات الوظيفة سواء أكان داخل نطاق الوظيفة أم خارجها أي لا يتفق مع مركزه كموظف عام.

تلك هي التعريفات التشريعية والفقهية والقضائية التي عرفت الجريمة التأديبية والتي يمكن أن نتعرف عليها أكثر ببيان أركانها في الفرع الثاني من هذا المطلب.

ثانياً:- أركان الجريمة التأديبية:

لكي نكون أمام جريمة تأديبية يجب أن تتوافر أركانها وهي كالجريمة الجنائية لها ثلاثة أركان وهي: الركن الشرعي والركن المادي والركن المعنوي.

1. الركن الشرعي:

يعني صفة الفعل غير المشروعة، إما أنه محرم، وإما لعدم وجود سبب إباحة.[106]

2. الركن المادي:

هي ماديات الجريمة سواء القيام بالفعل المحرم أو بالامتناع عن الفعل المحرم وهو المظهر الخارجي الذي يتمثل في السلوك الإيجابي أو السلبي للموظف العام أما الأوصاف العامة كسوء السيرة والسمعة فلا تصلح ركنا ماديا للجريمة التأديبية، أما مرحلة ما قبل التنفيذ كالتفكير في ارتكاب الفعل غير المشروع وهي المرحلة النفسية للجريمة التأديبية لا عقاب عليها طالما لا يتجاوز مرحلة التفكير والتخيلات [107].

---

[105] – المادة 132، قانون الخدمة المدنية الأردني رقم 1 لسنة 1998.

[106] –د.أنور رسلان، مرجع سابق، ص607.

[107] – د/ محمد مختار عثمان، الجريمة التأديبية بين القانون الإداري وعلم الإدارة العامة، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق جامعة عين شمس، القاهرة ج.م.ع لسنة 1971، ص145

ولا يعاقب القانون الإداري في المجال التأديبي علي القيام بالأعمال التحضيرية للجريمة التأديبية كمرحلة من مراحلها، إنما يعاقب لأنها تشكل جريمة بحد ذاتها وخير مثال علي ذلك طبيب يستأجر شقة لعمل عيادة بها ويزاول بها مهنة غير مشروعة.[108]

3. الركن المعنوي:

يتمثل في الإرادة غير المشروعة للموظف في اقترافه للفعل سلباً أو إيجاباً، أي هل اتجهت إرادة الموظف لارتكاب الفعل المحرم بعمد أو بدون عمد؟

هو الإرادة الآثمة أو غير المشروعة للموظف في اقترافه الفعل أو الترك المكون للركن المادي للجريمة، فلكي يسأل الموظف تأديبيا لا بد أن يصدر الفعل المادي أو الإيجابي أو السلبي عن إرادة آثمة، ويتمثل الركن المعنوي في القصد إذا اتجهت إرادته إلى ممارسة النشاط دون النتيجة.[109]

يجب أن تكون الإرادة هنا مميزة ومدركة وحرة، وتقوم الجريمة حتى لو لم يتم وجود القصد المباشر وحصلت النتيجة، لأن الركن المعنوي يتمثل في تقصير مرتكب الجريمة عن الإحاطة والقيام بواجبات الوظيفة.

تلك هي الأركان التي يجب توافرها في الجريمة التأديبية مع العلم أن الجريمة التأديبية غير خاضعة لمبدأ (لا جريمة إلا بنص) لأنه لا يوجد تحديد شامل لجميع الجرائم ولا يوجد تعريف جامع مانع لجميع الجرائم التأديبية، وإنما ترك المشرع حرية واسعة للإدارة في كشف تلك الجرائم ولكن تبقى حرية الإدارة مقيدة تحت رقابة القضاء.

ثالثاً:- العلاقة بين الجريمة التأديبية والجنائية:

تعتبر الجريمة التأديبية مستقلة بذاتها عن الجريمة الجنائية، لأن لكل من الجريمتين، طبيعتها وشروط تطبيقها، إلا أن ذلك الاستقلال أثار خلافاً حول مدى ترابطهما من عدة أوجه.

---

108 – د/ خالد سمارة الزغبي، القانون الإداري، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة، 1993م، ص235 .

109 – ماجد راغب الحلو، القانون الإداري، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، لسنة 1982 –1992، ص213.

1- من حيث الأهداف

الفارق بين الجريمتين يتمثل في طبيعة أهداف العقوبة لكلتا الجريمتين، فبينما تهدف العقوبة التأديبية إلى ردع الموظف بإصلاحه لتأمين حسن سير المرافق العامة وانتظامها، تهدف العقوبة الجنائية إلى الحفاظ على النظام العام بالدولة والدفاع عن الحريات وحقوق المجتمع بأسره.

يؤدي الاختلاف في أهداف العقوبتين التأديبية والجنائية إلى نتائج هامة لأنه لا يمكن بحسب القانون الجنائي ملاحقة الفرد ومتابعته إلا بنص القانون صراحة على ذلك (فلا جريمة ولا عقوبة إلا بنص قانوني) فإذا وقعت الجريمة فلابد من معاقبة مرتكبيها.

في الحقل التأديبي، فإن الخطأ الذي يرتكبه الموظف يبقي للسلطة الرئاسية أو التأديبية حق تقدير ما إذا كان ذلك الخطأ يستحق العقاب أم لا، وذلك يعود لها حق تقدير العقوبة اللازمة وحجمها في حدود العقوبات المنصوص عليها.[110]

2- نطاق سريان العقوبة التأديبية

العقوبة الجنائية تطال جميع الأشخاص الموجودين على أراضي الدولة بغض النظر عن مواقعهم ووظائفهم، بل يمكن أيضا أن تطال أشخاصاً آخرين خارج حدود الدولة طبقا لشخصية وإقليمية النص الجنائي.

تسري العقوبة التأديبية على الموظفين فقط العاملين بالدوائر الحكومية أو أي جهة تكون موازنتها ضمن الموازنة العامة للسلطة الوطنية الفلسطينية.

3- من حيث آثار الحكم والإجراءات

تعتبر القرارات التأديبية الصادرة بشأن المخالفات التأديبية بمثابة قرارات إدارية قابلة للطعن فيها بالإلغاء أو التعويض أمام دائرة القضاء الإداري، بينما القرارات الصادرة عن المحكمة الجنائية، هي أحكام تخضع لطرق الطعن القضائية والاستئناف والنقض، كما لا يجوز المطالبة بالتعويض عن الأضرار الناتجة عنها.[111]

استقر القضاء الإداري في مصر على مبدأ استقلال كل من الجرائم التأديبية والجريمة الجنائية، بكل ما يترتب على ذلك من آثار مثال ذلك، لا تطابق بين نطاق الجريمة التأديبية ونطاق

[110] – د.فوزي حبيش، مرجع سابق، ص 221.

[111] – د. محمد عبد الله الحراري، مرجع سابق، ص79.

الجريمـة الجنائيـة لأن المحـاكم التأديبيـة لهـا مجالهـا الخـاص الـذي يختلـف عـن طبيعـة المحكمـة الجنائية.

4- من حيث الطابع الشخصي للعقوبة

يذهب بعض الفقه إلى القول بأن الطابع الشخصي يغلب على العقاب الجنائي الذي ينظر أساساً إلى شخص المتهم، فالقانون الجنائي يتأثر في قضائه بالعناصر الشخصية مثل حسن أو سوء النية، أما العقاب التأديبي فيغلب عليه الطابع الموضوعي، فالسلطة التأديبية تنظر أساساً إلى الفعل موضوع المؤاخذة [112]، ونلاحظ استقلالية الجريمة التأديبية عن الجريمة الجنائية من عدة أوجه كما ذكرنا وذلك على سبيل المثال وليس الحصر لأننا ليس أمام تفرقة بين الجريمتين.

الفرع الثاني: العقوبة التأديبية

أولا – تعريف العقوبة التأديبية وأنواعها:

اكتفت التشـريعات المقارنـة كقاعـدة عامـة بـالنص علـى أنـواع الجـزاءات التأديبيـة ضـد الموظف العام وبينت أحكامها دون التعرض لتعريفها، وعرف الجزاء التأديبي بأنه "عقوبة تفرضها السلطة الإدارية تجاه موظف عام بسبب ارتكابه مخالفة أثناء الخدمة أو بسببها" [113]

فيما يعرفها الدكتور محمد جودت الملط "بأنها جزاء يوقع على الموظف الذي ثبت مسئوليته عن جريمة تأديبية". [114]

كـذلك المشـرع الفلسـطيني لـم يضـع تعريفـا للعقوبـة التأديبيـة فـي قـانون الخدمـة المدنيـة الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998م) ولكنه قام بالنص على أنواع العقوبات التأديبية في المادة (68) منه كذلك نص صراحة في المادة (69) منه فقرة 3 على (أنه لا يجوز توقيع أكثر من عقوبة لنفس المخالفة) أي أخذ بقاعدة لا يجوز مخالفة الشخص على نفس الفعل أكثر من مرة بحيث لا يجوز فرض أكثر من عقوبة لنفس المخالفة.

العقوبات التأديبية واردة على سبيل الحصر وعلى العكس من الجرائم التأديبية فلا تملك الإدارة سلطة تقديريـة فـي اختيـار العقوبـة التـي توقعهـا علـى الموظـف المرتكـب للجريمـة بـل هـذه العقوبـات محـددة علـى سـبيل الحصـر بقـانون الخدمـة المدنيـة فتكـون حريـة الإدارة فـي حـدود تلـك

112 . المستشار / عبد الوهاب البنداري، العقوبات التأديبية للعاملين المدنيين بالدولة والقطاع العام، دار الفكر العربي، بدون تاريخ، ص15.

113 – د/ منصور العتوم، المسئولية التأديبية للموظف العام، مطبعة الشرف، عمان لسنة 1984م، ص 120.

114 – د.محمد جودت الملط، مرجع سابق، ص297.

العقوبات ويجب أن تكون العقوبات تتناسب مع الفعل المجرم المرتكب بدون أي مبالغة في ذلك أي لا تكون عقوبة موظف يتأخر عن عمله تأخير أقدميته مباشرة.

"تعد العقوبة التأديبية بصفة عامة وسيلة من وسائل الإدارة الرادعة تطبقها الجهة الخاصة بناء على نص في القانون من اجل المحافظة على النظام داخل الوظيفة والعقوبة الوظيفية تحمل صفة الوظيفة بالعبء الذي لا تمس إلا المخالف في مصلحة الوظيفة بمعنى أنها عقوبة شخصية يتعين تطبيقها على المخالف دون غيره من أفراد أسرته و ورثته" [115]

ثانيا – أنواع العقوبات التأديبية:

العقوبات التأديبية محددة على سبيل الحصر في قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998) وهناك فرق بين العقوبات التي تفرض على موظفي الوظائف العليا وغيرهم من الموظفين الآخرين، ولكن قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1996) لم يميز بين درجات الموظفين في توقيع العقوبة عليهم، فقد جاء نصه في المادة (58) منه التي تحدد أنواع العقوبات التأديبية شاملة لجميع الموظفين.

1- العقوبات التي يجوز توقيعها على موظفي الدرجات الدنيا

نص القانون في المادة (68) على العقوبات التي تفرض على موظفي الدرجات الدنيا وهي (10) عقوبات على سبيل الحصر وهي:-

أ- التنبيه أو لفت النظر:

عبارة عن جزاء معنوي بتوجيه فيها رسالة خطية من الإدارة إلى الموظف تنبهه الجهة المختصة بتحسين عمله وتجنب سلوكه المحرم في المستقبل وهو أخف العقوبات، ويعتبر توجيهاً وترشيداً للموظف.

"الأصل إن لفت نظر العامل إلى أخطائه، لا يعتبر عقوبة تأديبية وفقا للتشريع المصري، فهو في حقيقته مجرد إجراء مصلحي لتوجيه العامل في عمله، وتذكيره بواجبات وظيفته دون أن يرتب عليه إحداث أثر في حركته الوظيفية". [116]

[115] –د. خالد سمارة الزعبي، مرجع سابق، ص238.

[116] – المستشار، عبد الوهاب البنداري، مرجع سابق، ص403.

ب- الإنذار:

عبارة عن عقوبة معنوية إذ يتم توجيه كتاب للموظف تنذره به الإدارة بتوجيه عقوبة أكثر في حالة تكرار ذلك الفعل وهو يعتبر أشد من التنبيه ولفت النظر.

ج- الخصم من الراتب: بما لا يزيد عن (15) يوما:

حافظ المشرع على راتب الموظف واعتبره ليس ملكه وحده فقط وإنما ملك العائلة ولكن أجاز خصم مدة (15) يوماً فقط كحد أقصى من راتبه كعقوبة في حالة ارتكاب جريمة تأديبية وهو يعتبر من العقوبات والجزاءات المادية التي تقع على الموظف وتتوقف مدة الخصم على حجم المخالفة المرتكبة وتتدرج من يوم لغاية 15 يوما على الأكثر.

د- الحرمان من العلاوة الدورية أو تأجيلها مدة لا تزيد عن ستة أشهر:

يستحق الموظف علاوة دورية سنوية ولكن عند ارتكابه لأي جريمة تأديبية يحق للإدارة حسب سلطتها التقديرية بوقف علاواته أو تأجيلها مدة لا تزيد عن ستة أشهر وتلك المدة تصبح ملزمة ومقيدة للإدارة.

هـ- الحرمان من الترقية حسب أحكام هذا القانون:

تعتبر ترقية الموظف عقوبة شديدة، وتأخير أقدميته بين زملائه لمدة عينة حسب ما هو منصوص عليه في القسم الخاص بالترقيات التي تم شرحها مسبقاً، مما تؤثر على حياة الموظف بين زملاؤه.

و- الوقف عن العمل مدة لا تتجاوز ستة أشهر مع صرف نصف راتبه:

وقف الموظف عن العمل وحرمانه من وظيفته مدة (6) أشهر على الأكثر وذلك يعتبر تدبيرا احترازيا ربما تم وقفه عن العمل لغاية إنهاء التحقيق معه، ولكن يجب أن لا تزيد عن تلك المدة المحددة مع صرف نصف راتبه حفاظاً من المشرع على الحقوق غير المالية للموظف.

ز- تخفيض الدرجة:

تخفيض درجة الموظف إلى درجة أقل ضمن الفئة نفسها وهذا التخفيض يؤدي إلى إنزال راتب الموظف بنفس عدد درجات أو علاوات الرتبة المخفضة وهو بالتالي عقاب مادي ومعنوي معاً يؤدي إلى تخفيض مستوى الموظف مع ما يتبع ذلك من حرمانه من حقوق تعود إلى درجته التي كان ينتمي إليها قبل توقيع هذه العقوبة [117].

[117]- د.فوزي حبيش، مرجع سابق، ص204.

ح- الإنذار بالفصل:

هو توجيه كتاب خطي للموظف تنذره الإدارة إنذاراً أخيراً بالفصل من الخدمة في حالة تكرار ذلك الفعل أو أفعال أخرى محرمة قانوناً.

ط- الإحالة إلى المعاش:

يعتبر من أشد العقوبات إذ تنهي علاقة الموظف من الوظيفة وإحالته إلى المعاش ليتقاضى راتبه من دائرة التأمينات والمعاشات.

ي- الفصل من الخدمة:

تعتبر أقصى العقوبات الجزائية وهي ترك الخدمة وقطع كل علاقة فيها ويتقاضى الموظف راتبه التقاعدي إذا امضي الفترة الزمنية القانونية لاستحقاق المعاش، ويصرف له تعويض نهاية الخدمة إذا لم يستحق ولا يجوز عودته لأي وظيفة عامة في الدولة.

ينادي بعض الفقهاء بإلغاء عقوبة الفصل أو ما يماثلها من العقوبات، وذلك لخطورتها على مستقبل الموظف وأسرته، ويرون أن هذه العقوبة بمثابة عقوبة الإعدام وتؤدى إلى تشريد أسرة الموظف وتحرمه من مصدر عمله".[118]

2- العقوبات التي يجوز توقيعها على موظفي الدرجة العليا:

نص القانون على ذلك في المادة (70) منه على "لا توقع على موظفي الفئة الثانية إلا أحد العقوبات التأديبية التالية":

أ- اللوم.

ب- الإحالة إلى المعاش.

ج- الفصل من الخدمة.

تم شرح تلك العقوبات سابقاً، ويمكننا القول أن أهداف الجزاء التأديبي مهما كان نوعها فإنها تهدف إلي تحقيق حسن سير المرافق العامة والعمل بها، لأن الجزاء يكفل قواعد النظام ويمكن المرافق العامة من أداء رسالتها بانتظام واطراد.

يهدف الجزاء أيضاً لتصحيح عيوب البناء الإداري عن طريق الكشف عن تلك العيوب وأيضا يقوم بردع ومعاقبة الموظف المخطئ ومنعه من ارتكاب أخطاء أخرى وردع باقي الموظفين[119].

---

[118]- المستشار، عبد الوهاب البنداري، مرجع سابق، ص457.

[119]- د. موسى شحادة، مرجع سابق، ص265

أخيراً لابد من القول بأن العقوبات التأديبية على اختلافها تترك آثاراً تصيب على الصعيدين المعنوي والمادي أو كليهما معا لذلك يجب أن يحاط التأديب بالضمانات التي تحمي الموظف من التعسف والاستبداد [120].

تلك هي العقوبات التي نص عليها قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998م)، وتعديلاته.

ونرى: كان يجب على المشرع ترتيب تلك العقوبات حسب خطورة الإجراء التأديبي مثال: جعل المشرع عقوبة الإنذار بالفصل أشد من عقوبة الوقف عن العمل، علماً أن عقوبة الإنذار بالفصل مجرد رسالة إنذار للموظف، أيضاً جعل عقوبة تخفيض الدرجة أشد من الوقف عن العمل والذي يتخذ عادة قبل عقوبة الفصل وتمهيداً لها.

ثالثا:- محو العقوبات التأديبية وتساقطها بالتقادم والإعفاء منها:

العقوبة التأديبية لا تبقي ملاصقة للموظف طوال حياته الوظيفية وللاعتبارات الوظيفية والإنسانية غالبا ما يقدر المشرع انه ليس من الحكمة أن يظل الموظف مهددا بالعقوبة، لأن ذلك يؤثر على عمله وإبداعه الوظيفي واستقرار مستقبله، فهذا يجعل الموظف يثوب ويرجع إلى رشده هذا ومن جهة أخرى ربما قد يكون ارتكب الخطاء صدفة وبدون قصد [121].

وعليه فقد قرر المشرع الفلسطيني بقانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998م) على محو العقوبة التأديبية وتساقطها بالتقادم والإعفاء منها.

1- محو العقوبات التأديبية:

تمحى العقوبات التأديبية التي توقع على الموظف بانقضاء المدد التالية طبقا لنص المادة (75) من قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998):-

أ- ستة أشهر في حالة التنبيه أو اللوم أو الإنذار أو الخصم من الراتب مدة لا تتجاوز خمسة أيام

ب- سنة في حالة الخصم من الأجر مدة تزيد عن خمسة أيام أو التأجيل أو الحرمان من العلاوة الدورية.

ج- سنتان بالنسبة للعقوبات الأخرى فيما عدا عقوبتي الفصل أو الإحالة للمعاش بحكم أو قرار تأديبي.

---

[120]- د. فوزي حبيش، مرجع سابق، ص 226

[121]- دراسة حول الوظيفة العامة في فلسطين، المحامي ضياء رؤوف الزغبي، مقدمة لمجلة وزارة الداخلية، مايو 1999م، ص45 .

يتم المحو في الحالات المذكورة سابقا بقرار من الجهة المختصة إذا تبين لها أن سلوك الموظف وعمله مرضٍ وذلك من واقع تقارير الكفاية السنوية وملف خدمته.

الإدارة غير ملزمة بمحو تلك العقوبة حسب المدد المذكورة ولها سلطة تقديرية في ذلك متى رأت انضباط سلوك الموظف والتزامه بعمله، وانضباط الموظف هو عبارة عن حالة واقعية يستدل عليها من تقاريره السنوية وملف خدمته وما يبديه رؤساؤه عنه. في حالة محو العقوبات وسقوطها فانه يترتب على ذلك اعتبارها لم تكن بالنسبة للمستقبل ولا يؤثر ذلك على الحقوق والتعويضات التي تترتب نتيجة لها. كما ترفع جميع أوراق العقوبة وكل إشارة لها وما يتعلق بها من ملف خدمة الموظف، هذا طبقا لنص المادة (76) من قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم (4 لسنة 1998م)، والمواد (97، 96) من اللائحة التنفيذية للقانون.

2- سقوط الدعوة التأديبية بالتقادم:

قرر القانون أن تسقط الدعوى التأديبية بالتقادم، إذ يسقط حق السلطة بإصدار العقوبة بمرور مدة معقولة من الزمن، ونصت المادة (73) من نفس القانون أنه (لا يجوز إحالة الموظف إلى التحقيق وفقا لأحكام هذا القانون بسبب مخالفة تأديبية مضى على اكتشافها أكثر من ستة أشهر).

طبقاً لتلك المادة تسقط الدعوى التأديبية بمرور ستة أشهر تبدأ من تاريخ ارتكاب المخالفة، أي لا يحق للإدارة بعد انتهاء تلك المدة إحالة الموظف للتحقيق ومعاقبته.

لكن هل تسقط الدعوة التأديبية بوفاة الموظف؟

تسقط الدعوة الجنائية في قانون العقوبات بوفاة المتهم ولا يمكن توقيع أي جزاء ضده بعد وفاته، أما قانون الخدمة محل الدراسة فلم ينص على ذلك صراحة وترك ذلك للفقه والقضاء.

"استلهم الفقه والقضاء أحكام القانون الجنائي وطبقوه في المجال التأديبي، وذلك على أساس أن النص المذكور لا يعدو أن يكون ترديداً للأصل، فيما يتعلق بالدعاوى القضائية، وبالتالي تسقط الدعوى التأديبية بوفاة العامل، ذلك طبقاً لما ينبغي عليه الفقه والقضاء". [122]

3- الإعفاء من المسئولية:

حدد المشرع بالمادة (74) من قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998م) الإعفاء من المسئولية التأديبية في حالة واحدة وهي أن تكون المخالفة نتيجة قيام الموظف بتنفيذ عملٍ بناءً على

[122] المستشار، عبد الوهاب البنداري، مرجع سابق، ص574.

قرار خطي من المسئول المباشر، وأن يكون الموظف قد قام بتنبيه المسئول عن ذلك الخطأ أيضا، فعندها لا يتم مساءلة الموظف عن الخطأ الذي ارتكبه نتيجة تنفيذه ذلك الأمر الخطأ ويعفي من المسئولية.

نصت على ذلك المادة (74) من نفس القانون (لا يعفى الموظف من العقوبة التأديبية استناد إلى أمر صادر إليه من رئيسه إلا إذا ثبت أن ارتكابه المخالفة كان تنفيذ لأمر خطي بذلك صادر إليه من رئيسه المذكور بالرغم عن تنبيهه للمخالفة خطياً).

قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1996) نص في المادة (68) منه على سقوط المخالفة الانضباطية بمرور 3 سنوات ولم يتطرق لمحو العقوبة أو الإعفاء منها.

رابعا:- خصائص العقوبة التأديبية:

تمتاز العقوبة التأديبية بعدة خصائص تساهم في زيادة مفهومها وتحديدها وهي كالتالي:-

1- شرعية العقوبة:

تمتاز العقوبة التأديبية بمبدأ (لا عقوبة بدون نص) وذلك على خلاف الجريمة التأديبية التي لا يوجد نص لها، لأن العقوبات التأديبية محددة على سبيل الحصر بقانون الخدمة المدنية، أي لا يستطيع الرئيس الإداري المباشر أن يوقع أي عقوبة إلا المنصوص عليها بالقانون، مع منحه سلطة تقديرية في تحديد العقوبة المناسبة.

2- عدم رجعية العقوبة:

العقوبة التأديبية كأي قرار فردي، لا يجوز أن يعود مفعوله إلى تاريخ المخالفة، بل إلى تاريخ توقيعها، فإذا تضمنت أي أثر رجعي اعتبرت باطلة، وهذا يعني حتما أن العقوبة مرتبطة بتاريخ الإدانة لا بتاريخ الاتهام.[123]

مثال ذلك في حالة توقيع عقوبة إنزال درجة الموظف فإن إنزال درجته يتم من تاريخ صدور الحكم التأديبي، وليس بتاريخ ارتكاب المخالفة.

[123]- د. فوزي حبيش، مرجع سابق، ص 232.

3- عدم تعدد العقوبات عن مخالفة واحدة:

لا يجوز توقيع أكثر من جزاء واحد عن المخالفة الواحدة ما لم يرد نص يسمح بذلك، لأن الجزاء الأول يَجُبُّ ما عداه، وفقا لقاعدة عدم جواز تثنية العقاب [124].

نص على ذلك المشرع بالفقرة 3 من المادة (69) من قانون الخدمة المدنية سابق الذكر (لا يجوز توقيع أكثر من عقوبة على نفس المخالفة).

مثال ذلك لا يجوز توقيع عقوبة الخصم من الراتب وعقوبة تنزيل درجة الموظف في وقت واحد على خطأ واحد.

4- المسئولية التأديبية شخصية:

"استقرت أحكام المحاكم الإدارية العليا في ج. م. ع على أن المسئولية التأديبية شخصية، والعقوبة التأديبية شخصية، وان ذلك يعد مبدأً عاماً يجوز مدله من الشرائع السماوية وفي أحكام الدستور والقانون، فلا يجوز مسائلة الموظف نتيجة حدوث خسارة أصابت أحد المشروعات العامة ما لم يثبت بحق الموظف خطأ أو إهمال محدد المعالم من حيث المكان والزمان وشخص من نسب الخطأ إليه"[125].

5- الملاءمة بين العقوبة والمخالفة:

للإدارة سلطة تقديرية في ملاءمة العقوبة حسب نوع الخطأ المرتكب لأن القوانين الوظيفية لم تحدد لكل مخالفة عقوبة فلا بد أن تكون العقوبة متناسبة مع المخالفات وتكون سلطة الإدارة تحت رقابة القضاء أثناء استعمال سلطاتها أو الغلو فيها.

6- مبدأ عدم تفويض السلطة التأديبية:

العقوبات التأديبية لا يمكن أن توقع على الموظف المخالف إلا من قبل المرجع الصالح لتوقيعها، أي عدم تفويض السلطة التأديبية إلا بوجود نص خاص وظروف استثنائية[126].

تلك هي أهم الخصائص التي تميز العقوبة التأديبية عن غيرها من العقوبات.

---

[124] د/ موسى شحادة، مرجع سابق ص265 .

[125] –د.. أنور رسلان، مرجع سابق،ص622 .

[126] – د. فوزي حبيش، مرجع سابق، ص233.

المطلب الثاني
السلطة المختصة باتخاذ الإجراءات التأديبية

يقصد بالسلطات المختصة التأديبية، السلطة الإدارية والمجالس التأديبية المختصة بتأديب الموظفين العموميين، وعادة ما تحدد القوانين والأنظمة الخاصة بالوظيفة العامة هذه السلطات وحدود اختصاصاتها [127].

الذي يقوم عادةً بتحديد وتعيين هذه السلطة هو المشرع، فهناك بعض الأنظمة تمنح ذلك الاختصاص للرئيس الإداري المباشر في كل جهاز مثلاً الوزير، أو وكيل الوزارة، أو الوكيل المساعد. وبعض الأنظمة تحيل الموظف المذنب إلى مجالس تأديبية مشكلة مسبقاً لهذه الغاية. وبعض الأنظمة تحيل موظفيها المذنبين إلى محاكم تأديبية تكون معدة سلفاً لذلك في حالة إخلال الموظفين بواجباتهم.

يحكم السلطات التأديبية مبدأ الشرعية بمعنى أنه لا يملك الحق في إصدار أي عقوبة من العقوبات المنصوص عليها قانونا إلا الجهة التي خصصها القانون بذلك، كما لا يجوز التفويض في التأديب إلا إذا كان منصوصاً عليه قانوناً [128].

تختلف الأنظمة والدول في تحديد السلطة المختصة بتوقيع العقوبات التأديبية على الموظف باختلاف درجة الوظيفة التي يشغلها الموظف وجسامة الجريمة التأديبية المقترفة من ناحية أخرى، ولذلك سوف نقوم خلال هذا المطلب بشرح تلك السلطات المختلفة سواء أكانت رئاسية أم شبه قضائية أم قضائية.

الفرع الأول: النظام الرئاسي

يتمثل في دور الإدارة التي يعهد إليها اتخاذ العقوبات التأديبية المناسبة، أي يعهد فيها بسلطة التأديب إلى الرئيس الإداري الأعلى حيث فوضه المشرع بالتجريم وإيقاع الجزاءات التأديبية سواء كانت بسيطة أو جسيمة دون أن تكون الإدارة ملزمة باستشارة أي هيئة بأخذ رأيها.

يقوم هذا النظام على أساس أن حق التأديب للموظف يعود إلى الإدارة التي يعمل بها الموظف، لأن التأديب يعتبر أحد عناصر السلطة الرئاسية.

---

[127] – د. موسى شحادة، مرجع سابق، ص226 .

[128]– د. خالد سمارة الزغبي، مرجع سابق، ص 241.

"الإدارة هي الجهة المسئولة عن إنجاز المهام المعهود بها إليها وتحقيق الأهداف الداخلة في اختصاصها عن طريق موظفيها. لا شك أن هذه المسئولية هي المبرر لتلك السلطة الرئاسية فحيث توجد المسئولية يجب أن تكون هناك سلطة، وإلا استحال على الرئيس الإداري القيام بأعباء منصبه، وذلك وفقا لمبدأ تلازم السلطة والمسئولية" [129].

من الملاحظ أن الدول التي ترغب في الفاعلية الإدارية تدعم السلطة الإدارية في التأديب وتعطيها سلطات تقديرية واسعة في هذا المجال ولا يكون التعقيب عليها إلا من الجهات الرئاسية المختلفة التي يتبعها الموظف حسب التوزيع الرئاسي على أن ينتهي الأمر إلى الوزير المختص الذي تكون له الكلمة النهائية في ذلك" [130].

الأنظمة والتشريعات التي منحت الرئيس المباشر بمعاقبة الموظفين ومنحهم سلطات تأديبية، قلصت من تلك الصلاحيات واستثنتها في المخالفات البسيطة، وعلى الموظفين ذوي الدرجات الدنيا.

ومثال ذلك: قانون الخدمة المدنية الفلسطيني الذي منح الرئيس المباشر للموظف توقيع عقوبة التنبيه على الموظف ولفت النظر، وذلك طبقا لنص المادة (69) فقرة (2) وباقي الجرائم تحال إلى لجان تحقيق تشكل لهذا الغرض.

جعل اختصاص مجلس الوزراء في وضع العقوبات المناسبة على موظفي الدرجات العليا من موظفي الفئة الأولى فما فوق، وذلك طبقا لنص المادة (71) فقرة أولى من القانون المشار إليه.

قانون العاملين المدنيين في ج.م.ع في المادة (97) مكرر الذي جعل الاختصاص بالتحقيق للسلطة الرئاسية بالنسبة لجميع المخالفات التأديبية وذلك باستثناء الحالات التي حددتها على سبيل الحصر وتتمثل في التحقيق مع موظفي الوظائف العليا وبعض المخالفات الخاصة بضبط الرقابة على تنفيذ الموازنة العامة للإهمال والتقصير الذي يترتب عليه ضياع حق من الحقوق المالية للدولة، أو أحد الأشخاص أو الهيئات الخاضعة لرقابة الجهاز المركزي للمحاسبات. [131]

بعض الأنظمة الوظيفية فتعهد اختصاص توقيع العقوبات فيها من قبل لجان التحقيق وترفع توصياتها إلى الرئيس المباشر أو إلى النظام القضائي وذلك لمنع الإدارة من استعمال سلطتها، لكن الرئيس الإداري وهو يمارس سلطته التأديبية على مرؤوسيه، مثل الخصم والحكم في آن واحد. [132]

---

[129] د . عمر و فؤاد بركات، السلطة التأديبية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس/ القاهرة 1978، ص 8 س

[130] د . خالد سمارة الزعبي – مرجع سابق – ص 242

[131]– المادة 79 مكرر من القانون رقم 47 لسنة 1978، بشأن العاملين المدنيين بالدولة في ج.م.ع.

[132]– د. ماجد الحلو، مرجع سابق، ص 326.

الفرع الثاني: النظام شبه القضائي

النظـام شـبه القضـائي أو لجـان التحقيـق كمـا تطلـق عليهـا التشـريعات هـو فـي جـوهره ومضمونه يعتبر نظاماً رئاسياً، لكنه يختلف عنه اختلافاً بسيطاً وسوف نقوم بتوضيحه:

"يقوم النظـام شـبه القضـائي علـى أسـاس تحقيـق بعـض الضـمانات للمـوظفين حمايـة مـن تعسف استعمال السلطات المترتبة على الاختصاص الواسع في التأديب للهيئات الرئاسية المطلقة، ودون أي قيود وحقه في الدفاع والرد".[133]

طبقاً لذلك النظام تقوم التشريعات الوظيفية بإحالة الموظف المخالف إلى لجان تحقيق تتكون من عناصر إدارية وقانونية، حيث تقوم هذه المجالس أو اللجان بالتحقيق مع الموظفين وتقترح الجزاء المناسب طبقا للجريمة المقترفة، وترفع اقتراحاتها الجزائية إلى السلطة المختصة أو الرئاسية لتوقيع الجزاء عليه، ولا يكون رأي اللجنة ملزماً ويجوز للسلطة الرئاسية تخفيف العقوبة أو تشديدها.

اعتمد المشرع الفلسطيني بشكل أساسي باستثناء بعض العقوبات على لجان التحقيق مع الاختلاف في شكلها وقرار الإحالة إليها حسب درجة الموظفين.

وطبقا لذلك لا يجوز لأي رئيس إداري أن يوقع أي عقوبة على الموظف إلا بعد إحالته للتحقيق باستثناء عقوبة التنبيه أو لفت النظر.

أحاط المشرع الموظفين أثناء التحقيق معهم ببعض الضمانات التي سوف نقوم بتوضيحها فيما بعد بالمكان المخصص لها من هذا البحث.

الفرع الثالث – النظام القضائي:

يقوم هذا النظام على الفصل التام بين سلطة التحقيق والاتهام وسلطة المحاكمة ويكون أساسه قضائيا بحتاً.

يجعل النظام القضائي نظام التأديب نظاما قضائيا بالمعنى الصحيح حيث ينزع المشرع سلطة التأديب من يد السلطة الرئاسية التي يقتصر دورها على توجيه الاتهام إلى الموظف العام ويجعلها في يد المحاكم التأديبية المشكلة لهذا الغرض [134].

طبقاً لذلك النظام تكون مهمة الرئيس الإداري المباشر فقط توجيه الاتهام إلى الموظف وإحالته إلى النيابة الإدارية التي بدورها تقدمه إلى محاكم إدارية معدة لذلك سلفا.

---

[133]– د. محمد مختار عثمان، مرجع سابق، ص426.

[134]– د. خالد سمارة الزغبي، مرجع سابق، ص 246

يكون اختصاص تلك المحاكم النظر بالدعوى التأديبية طبقاً للائحة الاتهام المقدمة من الرئيس المباشر، وتصدر قرارها دون استشارة أحد ويكون قرارها ملزما للإدارة.

المحاكم الإدارية المختصة توفر ضمانات أكثر للموظفين لأن إجراءاتها تكون محددة مسبقا، ولا تكون خصماً وقاضياً في آن واحد مثل السلطة الرئاسية بل تكون حكماً نزيهاً فقط، وطبقا لقاعدة تعدد درجات التقاضي، ممكن للموظف أن يطعن بالقرار التأديبي الصادر بحقه أمام محكمة إدارية أعلى من المحكمة التي أصدرت القرار.

"اعتمد المشرع المصري ذلك النظام حيث استحدثه بالنسبة إلى الموظفين، نظام المحاكم التأديبية بمقتضى القانون رقم (117 لسنة 1958) ولكن هذا القانون لم يحد من اختصاصات الرؤساء الإداريين في توقيع العقوبات التأديبية الأقل أهمية، بحيث أصبحت سلطة توقيع العقوبات التأديبية موزعة بين المحاكم التأديبية من ناحية، وبين الرؤساء الإداريين من الناحية الأخرى[135]، وقد حدد قانون العاملين المدنيين بالدولة رقم (47 لسنة 1978) في مصر اختصاصات النيابة العامة"[136].

أما المشرع الفلسطيني فلم يعتمد على النظام القضائي كسلطة لتوقيع العقوبات على الموظفين في الجرائم التأديبية، ولكن المشرع الفلسطيني منح الموظف المظلوم من قرار التأديب الصادر ضده اللجوء إلى القضاء بالطعن في ذلك القرار ونظمت المادة (105) من نفس القانون إجراءات ذلك الطعن وهي كالآتي:-

1- للموظف أن يتظلم لرئيس الدائرة الحكومية من أي قرار إداري، وذلك خلال عشرين يوما من تاريخ علمه.

2- يتم البت في التظلم خلال ستين يوما من تاريخ تقديمه، فإذا انقضت هذه المدة دون الرد خطيا على التظلم اعتبر تظلمه مرفوضا.

3- للموظفين اللجوء إلى القضاء خلال ستين يوما من تاريخ إبلاغه بالرفض لتظلمه أو انقضاء المدة المنصوص عليها في الفقرة 2 أعلاه.

---

135 – د. سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، مرجع سابق، ص 782

136 – قد حددت المادة 79 مكرر من القانون رقم 47 لسنة 1978 بشأن العاملين المدنيين بالدولة في ج.م.ع اختصاصات النيابة الإدارية.

طبقا لنص المادة ينحصر اختصاصها في ثلاثة أمور هي:-

1- التحقيق مع شاغلي الوظائف العليا (الممتازة _ العليا _ مدير عام)

2- التحقيق في مخالفات، ضبط الرقابة على تنفيذ الموازنة العامة بالنسبة لكل الموظفين.

3-التحقيق في المخالفات المالية بالنسبة لكل الموظفين.

إذن المشرع الفلسطيني اعتبر القرارات التأديبية مثل القرارات الإدارية الأخرى لم يتغير الوضع بالنسبة لها، وتكون خاضعة لرقابة القضاء خوفا من إساءة استعمال السلطة من قبل السلطات الإدارية لذلك يجوز التظلم منها للرئيس الإداري الأعلى، كما يجوز الطعن فيها أمام المحاكم وطلب إلغاءها لعدم المشروعية.

المطلب الثالث
الإجراءات التأديبية وضماناتها

يتولى الرئيس الإداري المختص أثناء ممارسة عمله مراقبة الموظفين وفقاً لمبادئ التنظيم السليم فإذا تبين له إخلال أحد الموظفين بواجباته الوظيفية، يتخذ بعض الإجراءات القانونية التي تنتهي بتقديمه للتحقيق وتوقيع الجزاء المناسب عليه، ومن هذه الإجراءات التحقيق والتأكد من وقوع الخطأ الوظيفي وإجراءات التأديب وذلك طبقاً للقوانين والأنظمة واللوائح المنظمة لعمل المرافق العامة.

"سلطة التأديب إذا كانت ضرورية لسيادة النظام داخل المرافق العامة فإنها في غاية الخطورة إذا سيئ استخدامها، ولهذا فإن العامل أحوج ما يكون للضمانات التي تمكنه من الدفاع عن نفسه وإظهار براءته، لأن الظلم ولو تم بحسن نية، وعن غير قصد، هو أشد ما يفت في عضد العاملين ويبث عدم الثقة واليأس في نفوسهم"[137].

خلال هذا المطلب سوف نتعرض للإجراءات التأديبية التي تمر بمرحلتين، المرحلة الأولى التحقيق والثانية مرحلة المحاكمة، وسوف نتعرض أيضاً لأهم الضمانات القانونية التي تمكن الموظف العام، من الدفاع عن نفسه لإظهار براءته من تلك الجريمة.

الفرع الأول: الإجراءات التأديبية

الإجراءات التأديبية هي الطرق والمسالك التي تسلكها الإدارة منذ ارتكاب موظفيها الخطأ الوظيفي الذي يستحق عليه التأديب إلى أن توقع العقوبة التأديبية عليه.
فالإجراءات التأديبية، تمر بمرحلتين هما:

[137]– د. سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، مرجع سابق، ص 790

المرحلـة الأولـى:- مرحلة التحقيق والتي يتم فيها الوثوق من وقوع الخطأ ونسبه إلى الموظف مع جمع الأدلة والبيانات الكافية لإدانة الموظف.

المرحلـة الثانيـة:- هي المحاكمة التي بموجبها يصدر الحكم بالعقوبات التأديبية في حالة ثبوت ارتكاب الموظف الخطأ التأديبي.[138]

طبقا لذلك يجب أن يقوم الرئيس الإداري المختص بالتحقيق من مدى ارتكاب الموظف ذلك الخطأ مع جمع الأدلة والبيانات الكافية قبل اتهام الموظف، وبعد ذلك يتم اتهامه وتقديمه للمحاكمة لتصدر حكمها.

تختلف جهة التحقيق طبقاً للقانون الفلسطيني حسب درجة الموظف، فنلاحظ في الوظائف الدنيا؛ تكون جهة التحقيق رئيس الدائرة هو الذي يقوم بتعيين تلك اللجنة، أما الوظائف العليا موظفي الفئة الأولى بما فوق تكون بقرار من مجلس الوزراء بناء على طلب رئيس الدائرة الحكومية التابع لها.

لم ينص المشرع الفلسطيني على إجراءات شكلية معينة لا تلتزم الإدارة بإتباعها في مرحلة التحقيق، أي تجريد الإدارة من القيود الشكلية لعدم وجود نص صريح بذلك.

تركز الإدارة على الجانب الموضوعي ومضمون التأديب وليس على الجانب الشكلي؛ وعليه لا يترتب البطلان على الإجراءات إذا حققت الموضوع ضمن الأصول ولو أغفلت بعض الخطوات الإجرائية المتبعة.

السؤال المطروح، ما هو القانون واجب التطبيق في الإجراءات التأديبية؟ هل قانون الإجراءات المدنية، أم قانون الإجراءات الجنائية؟ لم يسلك القضاء التأديبي أو السلطات التأديبية اتجاها واحدا بخصوص القانون الواجب الإتباع فبعض المحاكم التأديبية تطبق قانون المرافعات، باعتبار الدعوى التأديبية خصومة إدارية يترتب على ذلك إخضاعها لقانون المرافعات والمسائل الإجرائية، ومن جهة ثانية بعض المحاكم التأديبية قد طبقت قواعد الإجراءات الجنائية في مجالات متعددة كالحالات الخاصة بانقضاء الدعوى كوفاة المتهم [139].

اختلف الفقهاء في تحديد القانون الواجب إتباعه في قانون الإجراءات يرى الدكتور محمد جودت الملط:- أن الفقهاء أقروا بإتباع قانون الإجراءات الجنائية باعتباره القانون العام الذي يجب

[138] – د . منصور العتوم، مرجع سابق، ص 249

[139]– د. خالد الزعبي، مرجع سابق، ص 249

الالتجاء إليه في حالة عدم وجود نص ونظرا للتشابه القائم بين الدعوى التأديبية والدعوى الجنائية[140].

فيما يرى العميد الدكتور: سليمان الطماوي بأن الأحكام الخاصة بالمحاكم التأديبية تخضع لذات الإجراءات التي تحكم بكافة الأحكام الصادرة من المحاكم الإدارية الأخرى لذلك يجب إخضاعها لقانون المرافعات[141].

"ونرى أن هدف الإجراءات الجنائية وهدف التأديب هو الوصول إلي الحقيقة بصدد جريمة تأديبية أو جنائية، ووسائل تحقيق هذا الهدف تكاد تكون متشابهة ولا نجد لها مثيلا في قانون المرافعات المدنية، ولا نري ذلك في قانون الإجراءات المدنية".[142]

الفرع الثاني: الضمانات التأديبية

تقريرا لمبدأ الشرعية، وخضوع الجميع لحكم القانون –حكاما ومحكومين– يصبح ضروريا توفير الضمانات الأساسية للموظف العام، سواء عند التحقيق معه وأثناء محاكمته وهي لا تخرج في جوهرها عن ضرورة إجراء تحقيق عادل ومحاكمة عادلة طبقا للأصول العامة المتعارف عليها في هذا الشأن.[143]

حرص المشرع الفلسطيني على توفير بعض الضمانات للموظفين بهدف إظهار الحقيقة وتحقيق العدالة وقد نصت على تلك الضمانات المادة (69) فقرة (2) أنَّ (فيما عدا عقوبة التنبيه ولفت النظر لا يجوز توقيع العقوبة على الموظف إلا بعد إحالته إلى لجنة للتحقيق معه وسماع أقواله، ويتم ذلك بالتسجيل في محضر خاص ويكون القرار الصادر بتوقيع العقوبة مسبباً).

يتضح من خلال تلك الفقرة أن الموظف العام أحاطه المشرع في مجال التأديب بعدد من الضمانات التي لا بد منها لتأمين عدالة الجزاء التأديبي وأهمها:–

1–المواجهة:

يتمثل هذا المبدأ بإعلان الموظف ومواجهته بما ارتكب من تصرفات مخالفة وبالتهم المنسوبة إليه وحقه بالاطلاع على ملفه، وقد تطور هذا المبدأ في مجال التأديب للموظف العام حتى أصبح من المبادئ العامة.[144]

---

[140]– د. محمد جودت الملط، مرجع سابق، ص 224

[141]– سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، مرجع سابق، ص 796

[142] – د. خالد سمارة الزعبي، مرجع سابق، ص 250.

[143] د . أنور رسلان، مرجع سابق، ص 645

[144]– د/ عبد الفتاح حسن، مبادئ القانون الإداري الكويتي، دار النهضة العربية، بيروت، سنة 1996، ص245

هذا الحق منطقي أي يعد من مراحل التحقيق الرسمية إذ يتم مواجهة الموظف المذنب من قبل رئيسه وإعلامه بما ارتكب من خطأ، ومن الملاحظ أن المشرع لم ينص على ذلك الحق لأنه يعتبر من المبادئ العامة وهذه المواجهة ضرورية وأساسية وتكون سابقة لحالة التحقيق[145].

نصت في فرنسا على هذا الحق التشريعات الصادرة سنة 1959م الخاصة بالموظفين والتي أصبح بموجبها للموظف المتهم حق الاطلاع على ملفه وعلى جميع الأوراق والوثائق الملحقة به.[146]

2- التحقيق:

يعتبر التحقيق من أهم الضمانات التي تقي الموظف من الشبهة والاتهام، وهو عبارة عن تحري وجمع المعلومات التي تدين الموظف المتهم قبل توجيه الاتهام له من قبل رئيسه المباشر في حالة محاكمته وتوقيع العقاب من قبلها في حالة تحويله لمجلس تأديبي إذا لم يملك سلطة توقيع العقاب.

اشترط القانون صراحة أن يكون التحقيق مع الموظف كتابياً، ونص في الفقرة السابقة بأنه يتم إثبات ذلك في محضر خاص باستثناء عقوبة التنبيه ولفت النظر؛ فقد لا يكون التحقيق فيها كتابياً.

القاعدة العامة هي أن الإدارة تقوم بالتحقيق مع الموظف حول الوقائع المنسوبة إليه حتى ولو تمت مساءلته جنائيا فلا بد من إجراء التحقيق معه للتأكد من أنه ارتكب خطأً تأديبيا ومن المقرر أيضا في نظام التأديب أن السلطة الرئاسية هي التي تحرك إجراءات التأديب بصفة أساسية ضد الموظف المتهم[147].

الجهة المختصة بإصدار الأمر في التحقيق والبت فيه طبقاً لقانون الخدمة المدنية الفلسطيني تختلف حسب درجة الموظف، فإذا كان من الفئة الأولى فان الجهة المختصة بإصدار الأمر ببدء التحقيق هو مجلس الوزراء بناء على طلب رئيس الدائرة الحكومية التابع لها الموظف، أما باقي الموظفين فيكون ذلك من صلاحية الوزير أو من يفوضه بذلك.

---

[145]. هذا ما أكده مجلس الدولة الفرنسي صراحة في حكمه الشهير سنة 1945م في قضية ارميو (Champion Arme) والذي استقر فيه اعتبار المواجهة مبدأ عاما بقوله (يخلص من المبادئ العامة للقانون والتي تطبق في غيبة النصوص التشريعية لأنه لا يمكن الحكم بأية عقوبة حكما صحيحا دون أن يكون المحكوم عليه، قد أتيح له أن يبدي دفاعه بطريقة منتجة وفعالة).

[146]. د. منصور العتوم، مرجع سابق، ص 318

[147]– د. خالد سمارة الزعبي، مرجع سابق، ص 245.

ضمن المشرع حياد لجنة التحقيق مع الموظفين حيث يتم تشكيل لجنة تحقيق مع الموظفين من أشخاص محددين فتكون عضويتها من أعضاء لجنة شئون الموظفين ومستشارين قانونيين من الوزارة التي يتبع لها الموظف، أما موظفي الدرجات العليا من الفئة الأولى فتكون اللجنة مكونة بقرار من مجلس الوزراء ومن موظفين لا تقل درجاتهم عن درجة الموظف المحال للتحقيق طبقا للفقرة "ب" من المادة (71) من نفس القانون.

يحق لرئيس الدائرة الحكومية أن يوقف الموظف المحال للتحقيق وقفاً كلياً أو نقله إلى وظيفة أخرى في نفس الدائرة ولمدة محددة (حتى انتهاء التحقيق مع الموظف) وذلك طبقا لنص المادة (93) من نفس القانون والتي نصت على أنه "عند إحالة الموظف إلى التحقيق يجوز لرئيس الدائرة الحكومية التي يتبعها وقف الموظف عن عمله أو نقله إلى وظيفة أخرى في الدائرة نفسها بصفة مؤقتة ريثما ينتهي التحقيق معه".

يكون ذلك الإجراء احتياطيا حتى لا يتأثر الموظف بأي مؤثرات داخل العمل، ويعود إلى وظيفته إذا ما انتهى التحقيق معه.

في حالة وقف الموظف نهائيا عن عمله يدفع له راتبه كاملا خلال فترة الإيقاف وعلى ذلك نصت المادة (94) من نفس القانون أن (يدفع للموظف الموقوف عن عمله راتبه كاملا فترة إيقافه).

3-حق الدفاع:

توقيع عقوبة تأديبية على الموظف لا يجوز إلا بعد أن يعطى فرصة الدفاع عن نفسه بالطرق المشروعة، ويستطيع أن يستعين بمحامٍ للدفاع عنه، لذلك يجب إحاطة الموظف بالتهمة المنسوبة له وأدلة الاتهام ويجب السماح له بإبداء ما يشاء من أوجه الدفاع عن نفسه شفهية وكتابة بحرية تامة دون أي تأثير مادي ومعنوي يمكن أن يمنعه من ذلك.[148]

إضافة إلى حقه في سماع شهوده وتمكنه من الاطلاع على التحقيقات التي أجريت وكل ما يتعلق بها من أوراق وتقارير واستيفاء أي جزء موصول بالحقيقة وأي إنقاص في هذا الحق يعتبر ناقصا يقتضي بطلانه. [149]

لم ينص عليه المشرع صراحة ولكن يفهم من نصه سماع أقواله، وبصفة عامة هو حق عام كفلته مبادئ العدالة العامة.

---

[148]– د.موسى شحادة، مرجع سابق، ص 273.

[149]. د. عبد الفتاح عبد البر، الضمانات التأديبية في الوظيفة العامة، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ج.م.ع لسنة 1980م، ص 273

4- تسبيب الأحكام التأديبية:

السلطة المخولة بتوقيع العقاب، يجب أن تقوم بذكر سبب العقوبة في صلب القرار التأديبي الصادر وبيان العقوبة الموقعة والمخالفة التي كان القرار التأديبي سببا لها، وقد نص القانون على ذلك في الفقرة "2" من المادة (69) على "يكون القرار الصادر بتوقيع العقوبة مسببا".

القرار التأديبي المسبب يضفي الطمأنينة في نفوس الموظفين كما تمكن الرقابة القضائية على الحكم بالجزاء وذلك تأييده إذا كانت الأسباب سليمة أو إلغائه إذا شاب الحكم عيب كخلوه من الأسباب أو نتيجة قصور فيها أو بينها وبين منطوقه [150].

خلاصة التحقيق يجب أن يتضمنها قرار الجزاء بحيث تأتي معبرة بوضوح عما سؤل فيه المتهم وخلاصة التحقيق والعقوبة، لان من شأن ذلك الإخلال بالضمانات اللازمة للاطمئنان إلى صحة ما أسند إلى العامل من وقائع تستوجب مجازاته وتعطيل لمهمة القضاء في تسليط رقابته على مدى صحة قرار الجزاء ومدى صلاحية تقرير الإدارة.

5-حق الطعن القضائي:

حق التقاضي من الحقوق العامة التي يجب أن تعترف بها الدساتير للأفراد وبصفة عامة، من أهم ضمانات الموظف العام في مواجهة سلطة التأديب حق الطعن القضائي في الأحكام القضائية الواقعة عليه ذلك لأن القضاء بما يتصف به من حيادية ونزاهة ومعرفة تخصصيه في مسائل المنازعات التي من شأنها أن ينظر فيها وخاصة إلى الجزاء التأديبي للموظف من وجود عدم المشروعية التي قد تلحق بقرار الجزاء [151].

أقر المشرع الفلسطيني في قانون الخدمة المدنية رقم (4 سنة 1998م) بالمادة (105) منه على حق الموظف بالتظلم من القرار الصادر ضده وفي الطعن بالإلغاء أمام القضاء حيث نص في الفقرة (3) من نفس المادة أن "للموظف اللجوء إلى القضاء خلال 60 يوما من تاريخ إبلاغه ورفض تظلمه أو انقضاء المدة المنصوص عليها".

كثيرة هي الأحكام القضائية التي صدرت من المحكمة العليا بخصوص منازعات الموظفين والتي تم ذكر البعض منها في سياق هذا البحث.

تعتبر الرقابة القضائية من الضمانات اللاحقة على توقيع الجزاء التأديبي وهي آخر ضمانة يلجأ إليها الموظف بانقضاء الجزاءات التأديبية الواقعة عليه آثارها عن طريق الطعن بالإلغاء

[150] . د. عمره فؤاد بركات، مرجع سابق، ص 421

[151]– د. ماجد الحلو، مرجع سابق، ص 232

فـي القرارات التأديبيـة، هذا بالإضـافة إلـى أن أحكـام القضـاء تعد مصـدراً هامـا لضـمانات التأديـب [152].

ونـرى: أنـه خيـر مـا فعـل المشـرع الفلسـطيني الـذي أحـاط الموظـف العـام بسـياج واقٍ مـن الضمانات خوفا من تعسف الإدارة أثناء ممارستها لحقها في توقيع الجزاء على الموظف أو غلوها في تقرير العقوبة المناسبة والملائمة مع الخطأ المقترف من الموظف، وذلك تحقيقا للعدالة وإظهار الحقيقة الكاملة.

[152] – د. منصور العتوم، مرجع سابق، ص 353

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

1. لم يضع القانون الفلسطيني تعريفاً جامعاً مانعاً للجريمة التأديبية بل اكتفى بالنص في قانون الخدمة المدنية رقم (4 لسنة 1998) على أنه إذا ثبت ارتكاب الموظف مخالفة للقوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في الخدمة المدنية أو في تطبيقاتها، فتوقع عليه إحدى العقوبات التأديبية.
2. العقوبات التأديبية واردة على سبيل الحصر وعلى العكس من الجرائم التأديبية فلا تملك الإدارة سلطة تقديرية في اختيار العقوبة التي توقعها على الموظف المرتكب للجريمة بل هذه العقوبات محددة على سبيل الحصر بقانون الخدمة المدنية.
3. الإدارة غير ملزمة بمحو العقوبات حسب المدد المذكورة في القانون ولها سلطة تقديرية في ذلك متى رأت انضباط سلوك الموظف والتزامه بعمله.
4. لا يجوز لأي رئيس إداري أن يوقع أي عقوبة على الموظف إلا بعد إحالته للتحقيق باستثناء عقوبة التنبيه أو لفت النظر، لاعتماد المشرع الفلسطيني بشكل أساسي على لجان التحقيق مع الاختلاف في شكلها وقرار الإحالة إليها حسب درجة الموظفين.
5. اعتبر المشرع الفلسطيني القرارات التأديبية مثل القرارات الإدارية الأخرى تخضع لرقابة القضاء خوفا من إساءة استعمال السلطة، لذلك يجوز التظلم منها للرئيس الإداري الأعلى كما يجوز الطعن فيها أمام المحاكم وطلب إلغائها لعدم المشروعية.
6. لم يحدد المشرع الفلسطيني ما هو القانون واجب التطبيق في الإجراءات التأديبية هل قانون الإجراءات المدنية، أم قانون الإجراءات الجنائية ولم تسلك السلطات التأديبية اتجاها واحدا بخصوص القانون الواجب إتباعه.
7. أحاط المشرع الفلسطيني الموظف العام بسياج واقٍ من الضمانات أثناء التحقيق معه خوفا من تعسف الإدارة أثناء ممارستها لحقها في توقيع الجزاء أو غلوها في تقرير العقوبة المناسبة والملائمة مع الخطأ المقترف من الموظف.

ثانياً: التوصيات

1. يجب على المشرّع النص بقانون الخدمة المدنية على تعريف الجريمة التأديبية أسوة بالقانون المصري.
2. يجب على المشرّع ترتيب تلك العقوبات حسب خطورة الإجراء التأديبي مثال: جعل المشرع عقوبة الإنذار بالفصل أشد من عقوبة الوقف عن العمل، مع العلم أن عقوبة الإنذار بالفصل مجرد رسالة إنذار للموظف، وأيضاً جعل عقوبة تخفيض الدرجة أشد من الوقف عن العمل والذي يتخذ عادة قبل عقوبة الفصل وتمهيداً لها.
3. يجب على المشرّع إلزام الإدارة بمحو العقوبة التأديبية بانتهاء المدة المنصوص عليها في القانون وعدم ترك سلطة تقديرية بذلك للإدارة.
4. يجب على المشرّع تحديد القانون الواجب التطبيق في الإجراءات التأديبية.
5. يجب على المشرّع النص صراحة في قانون الخدمة المدنية على منح صلاحية تشكيل لجنة التحقيق لرئيس الدائرة الحكومية المختص للموظفين دون الفئات العليا في جميع العقوبات، وعدم ترك ذلك لرئيس ديوان الموظفين حسب نص اللائحة التنفيذية للقانون.

المراجع

أولاً: المراجع العامة

1. د. محمد عبد الله الحراري، أصول القانون الإداري الليبي، الجزء الثاني/ منشورات جامعة ناصر، 1992م.
2. د. موسى شحادته، القانون الإداري م منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولي، لسنة 1996م.
3. د. فوزي حبيش، الوظيفة العامة و إدارة شئون الموظفين، المطبعة البولسية جونيه، لبنان، سنة 1986م.
4. د. محسن خليل، مبادئ القانون الإداري اللبناني، بيروت مكتبة كريدة إخوان، لسنة 1978م.
5. د. سليمان الطماوي، مبادئ القانون الإداري، دار الفكر العربي ط 8 لسنة 1966م.
6. د. أنور رسلان، الوجيز في القانون الإداري، شركة مطابع الطوبجي التجارية، سنة 1999م.
7. المستشار، عبدالوهاب البنداري، العقوبات التأديبية للعاملين المدنيين بالدولة والقطاع العام، دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
8. د. عبد الفتاح خضر، شرح نظام العاملين بالمملكة العربية السعودية الجزء الثاني.
9. د. خالد سمارة الزغبي، القانون الإداري، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة، 1993م.
10. ماجد راغب الحلو، القانون الإداري، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، لسنة 1982 –1992.
11. المستشار/ عبد الوهاب البنداري، العقوبات التأديبية للعاملين المدنيين بالدولة والقطاع العام، دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
12. د. منصور العتوم، المسؤولية التأديبية للموظف العام، مطبعة الشرف، عمان لسنة 1984م.
13. د. عبد الفتاح حسن، مبادئ القانون الإداري الكويتي، دار النهضة العربية، بيروت، سنة 1996.

ثانياً: الرسائل العلمية

1. د. عمر وفؤاد بركات، السلطة التأديبية، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس/ القاهرة 1978م.
2. د. محمد مختار عثمان، الجريمة التأديبية بين القانون الإداري وعلم الإدارة العامة، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق جامعة عين شمس، القاهرة ج.م.ع لسنة 1971.
3. د. محمد جودت الملط، تأديب الموظف العام، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ج.م.ع 1967م.
4. د. عبد الفتاح عبد البر، الضمانات التأديبية في الوظيفة العامة، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، ج.م.ع لسنة 1980م.

ثالثاً: الدوريات والمجلات

1. دراسة حول الوظيفة العامة في فلسطين، المحامي ضياء رؤوف الزغبي، مجلة وزارة الداخلية، مايو 1999م.

رابعاً: القوانين واللوائح

1. قانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم 4 لسنة 1998م، وتعديلاته.
2. قانون الخدمة المدنية الأردني رقم 1 لسنة 1998م.
3. قانون العاملين المدنيين بالدولة ج.م.ع رقم 7 لسنة 1978م.
4. اللائحة التنفيذية لقانون الخدمة المدنية الفلسطيني رقم 4 لسنة 1998م، وتعديلاته.

المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم

أ. أحمد فارس صالح
مشرف تربوي
وزارة التربية والتعليم

المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم

أ. أحمد فارس صالح

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة من وجهة نظر اللاعبين في محافظات غزة، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أغراض الدراسة، وشملت عينة الدراسة (150) لاعب اختيروا بطريقة عشوائية وبنسبة (34.6%) من المجتمع الأصلي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانه مكونة من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (التدريبية، المادية المتعلقة بالإمكانات، الإدارية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات الكلية كبيرة بنسبة (70.4%)، واحتلت (المعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات) المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً وبنسبة (80.3%) تليها (المعوقات الإدارية) بدرجة كبيرة وبنسبة (70.1%) وأخيراً (المعوقات التدريبية) بدرجة متوسطة وبنسبة (60.9%)، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية (من 21- 25 سنة) وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغير سنوات الخبرة والمستوى، وقد أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها: ضرورة توفير الميزانية المخصصة والإمكانات والمكافآت والحوافز المادية اللازمة لممارسة رياضة الكرة الطائرة.

Abstract

This study aimed at identifying the impedimenta facing volleyball players from their perspectives. The researcher used the descriptive method to investigate the purposes of this study. The sample of this study was chosen randomly consisted of (150) players from the origin population with (34.6%). To achieve this, the researcher used a questionnaire consisted of (24) items distributed on three domains (training, materials related to equipments and administrative domains). The results showed that the total degree of impedimenta was high with (70,4%), and the material related to the logistics reached the first degree with very high degree with (80.3%) and, in turns, the administrative impedimenta came with high degree with (70.1%), and finally the training impedimenta came with a moderate degree with (60,9%), In addition to that the results showed that there are statistically significant differences due to age variable in favor of the age category (from 21 – 25 years), and there are not statistically significant differences due to years of experience and the level variables. The researcher recommended with the mostly important recommendations: the necessity of saving the due budget, logistics, rewards and motives required for practicing the volleyball sport.

مقدمة الدراسة

أصبحت رياضة الكرة الطائرة جزءاً أساسياً من الرياضات الجماعية، وواقعاً تربوياً له مفهومه، وأهدافه، وألوانه المتعددة، وضرورة من ضروريات الحياة كما تعتبر ضرورة ملحة لجميع المراحل العمرية، فهي تعزز نمو الشباب من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والترويحية والصحية في معظم دول العالم.

كما يشير ماينل (40:1990) إلى "إن الوصول إلى المستويات العالمية في المجال الرياضي مظهرٌ من مظاهر التقدم السياسي والرقي الاجتماعي والازدهار الاقتصادي للدول الساعية لهذه المستويات.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً نحو التغيير للأفضل في علم التدريب الرياضي، مما ساهم في تحسين المستوى البدني والمهاري والخططي والنفسي كمحاولة للوصول إلى أعلى المستويات الرياضية ومن ثم تحقيق الإنجازات العالمية.

وتعد الأندية الرياضية ومن يمثلها من لاعبين رياضيين في أي دولة من دول العالم عصباً رئيسياً وثروة من الثروات القومية بما تمثله من أهمية في مختلف مجالات الحياة، لذا تحرص الدول على الاهتمام بها ونموها والارتقاء بمستواها. (الزعبي وآخرون، 1356:2008).

ولقد ارتفع مستوى الأداء في رياضة الكرة الطائرة من خلال وضع خطة تدريب شاملة لتطوير المهارات الأساسية بالكرة الطائرة وتحسين الحالة النفسية والفسيولوجية والبدنية للاعب من أجل انتشارها في الوطن العربي. (زكي، 14:2009)

لذلك بدأت دول العالم بالتسابق في الكرة الطائرة نحو تحقيق النجاح بإتباع أفضل الأساليب العلمية الصحيحة ونظريات التدريب الحديثة حتى تصل إلى المستوى المنشود.

إن تحقيق النجاح في النشاط الرياضي والمنافسات الرياضية يتوقف على قدرة اللاعب على توظيف قدراته خلال موقف التدريب والمنافسة، ولكن تبقى المشكلات التي يواجهها اللاعبون الشباب عقبة أمامهم في استثمار هذه القدرات، منها ما هو مرتبط بالناحية الاجتماعية حيث أن اللاعب ينتمي لأسرة ويتأثر بقراراتها ومعتقداتها الفكرة كما أنه مرتبط بمؤسسة تعليمية سواء المدرسة أو الجامعة والتي يمضي بها وقت طويل يتعارض مع وقت التدريب، إضافة إلى تأثره بالمشكلات المادية (خصوصاً ذوي الدخل المحدود) مما يولد ضغطاً نفسياً يكون سلبياً على مستوى تقدمهم في المستوى. (الفرطوسي، 197:2004)

تلعب الأبحاث العلمية التي تجرى لإعداد وتطوير برامج التدريب في التربية الرياضة دوراً هاماً في تقدم ورقي الدول في العصر الحالي، وخُصوصاً التي تحظى بفكر وقناعة المسئولين فيها

بأهمية التربية الرياضة في بناء قاعدة عريضة من الناشئين. (صالح، 2:2011)

وتعد لعبة الكرة الطائرة من الفعاليات التي يهتم بها كثير من محبي الرياضة ومتابعو، وهي لعبة تتميز بعدم ثباتها من حيث تكرار الحركة، ولكن حركات اللاعب تتغير وفقاً لمواقف اللعب، كما أن إتقان التحركات السليمة أثناء الهجوم والدفاع هي الأساس التي تبنى عليه لعبة الكرة الطائرة. (Fall, 1984: 45).

وحيث أن رياضة الكرة الطائرة شهدت في محافظات غزة تأخراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، جرّاء العدوان "الإسرائيلي"، بالإضافة إلى فرض الحصار الجائر، مما سبب صعوبة بالغة في مواصلة الحياة الطبيعية، مما أدى إلى تدني المستوى العام للرياضة وعلى وجه الخصوص رياضة الكرة الطائرة، لذا كان من الضروري إجراء دراسة لحصر المعوقات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة، ولهذا فقد راعت الدراسة الحالية أهم المجالات التي تكمن فيها معوقات رياضة الكرة الطائرة.

ويركز الاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة حاليا اهتمامه بالشباب باعتبارهم الركيزة الأساسية والقاعدة العريضة التي سوف تحمل اسم فلسطين، وظهر واضحاً هذا التغيير في ملامح التجديد في الدوري العام للمباريات للدرجتين الممتازة والأولى والناشئين، إذ يحاول الاتحاد توفير كافة الإمكانات المادية والبشرية، والتي تؤثر على عملية إعداد الشباب الرياضي مثل المدربين والخبراء وأماكن التدريب والرعاية الطبية المناسبة وإتباع الأساليب العلمية في تخطيط برامج التدريب ذات المدى الطويل والقصير، والتي يعد اللاعبون فيها إحدى الثروات القومية الفلسطينية، ونظراً للإقبال المتزايد على ممارسة رياضة الكرة الطائرة، فقد ظهرت الحاجة إلى توفير متطلبات الكرة الطائرة وسد النقص في الكفاءات والإمكانات، وكذلك التعرف على أهم المعوقات التي تواجه اللاعبين، والتي من شأنها مساعدة المدربين واللاعبين على تذليل العقبات وإيجاد الحلول المناسبة لتلك المعوقات من أجل الارتقاء برياضة الكرة الطائرة بدنياً ومهارياً وخططياً.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحث في مجال التدريس والتدريب في رياضة الكرة الطائرة، واطلاعه على معظم فرق أندية الشباب بكرة الطائرة ومتابعتهم، وعلى العديد من الدراسات، لاحظ وجود بعض المعوقات التي يعاني منها الرياضي والتي يمكن إن تكون عائقاً لمستوى تقدمه والوصول إلى المستوى المنشود، فإنه يرى أن معوقات الكرة الطائرة في فلسطين تعتبر من المشكلات الهامة والأبرز بين المشكلات الأخرى، والتي تحتاج إلى دراسة ميدانية للتعرف على معوقات الكرة الطائرة

من حيث المجالات التدريبية، والمادية المتعلقة بالإمكانات، والإدارية والسياسية والأسرية، وذلك بهدف تحديدها ووضع الحلول والمقترحات العلمية المناسبة لحلها، حتى تكون أكثر ملائمة للواقع الذي نعيش فيه، وبما أن اللاعبين عنصر أساسي في هذا الواقع، فقد رأى الباحث من المناسب أن يدرس هذا الواقع من خلال وجهة نظر هؤلاء اللاعبين.

وبذلك أصبحت مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم؟

1. ما المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم وذلك في المجالات (التدريبية، والمادية المتعلقة بالإمكانات، والإدارية)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمستوى)؟

أهداف الدراسة

1- التعرف إلى المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم.

2- الكشف عند دلالة الفروق في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمستوى)؟

أهمية الدراسة

برزت من دراسة المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم، والتي يمكن أن تؤثر على تقدم مستواهم وتطوره، وذلك بغرض التعرف عليها وتحديدها واقتراح الحلول العلمية المناسبة لها؛ وبالتالي المساهمة في تزويد العاملين في رياضة الكرة الطائرة بتغذية راجعة حول وضع الكرة الطائرة الحالي، وبالتالي التغيير والتعديل في ضوء ذلك.

ومن هنا تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. قد تكشف هذه الدراسة عن تلك المعوقات من أجل تفاديها في المستقبل وتقديم المساعدة للمسئولين في وزارة الشباب والرياضة والاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة لتجاوز تلك المعوقات مما قد يتيح الفرصة للوقوف على الأسباب ومن ثم طرح الحلول المناسبة لها.
2. توفر المعلومات وتكشف عن المعوقات التي تواجهها الكرة الطائرة والتي قد تفيد كثير من المؤسسات "الحكومية، والأهلية" مما يزيد الاهتمام برياضة الكرة الطائرة ويزيد عدد ممارسيها، ومن ثم زيادة المستوى المهاري ومن ثم إمكانية تطويرها.

مصطلحات الدراسة

المعوقات:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنه "الصعوبات التي تواجه اللاعبين وتعيق بلوغهم لحل مشكلاتهم الخاصة بالإمكانيات المتوفرة لديهم، ويشمل ذلك معوقات تدريبية، ومعوقات مادية، ومعوقات إدارية".

لاعبي الكرة الطائرة:

يعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم "اللاعبون المسجلون ضمن كشوفات الاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة للعام 2012، والذين يمارسون رياضة الكرة الطائرة".

حدود الدراسة

الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في العام 2012.

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على أندية الكرة الطائرة.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على لاعبي أندية الكرة الطائرة في محافظات غزة.

الدراسات السابقة المرتبطة

تناول الباحث بعض الدراسات التي تتعلق بالمشكلات والمعوقات والصعوبات التي تواجه اللاعبين وهي (11) دراسة، منها (9) دراسات عربية، ودراستان أجنبيتان، وسوف يقوم بعرض تلك الدراسات وفقاً لتاريخ إجرائها من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة المومني، وعكور (2011) بعنوان "المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة في محافظة إربد من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة في محافظة إربد من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الدراسة استبانة أعدت خصيصاً لذلك تكونت من (52) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: "معوقات مرتبطة بالمنهاج، معوقات مرتبطة بطريقة التدريس، معوقات مرتبطة بالإمكانيات المادية، المدرس، معوقات مرتبطة بنظرة المجتمع المحلي" وقد أظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة في محافظة إربد درجتها متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، بينما كان هناك فروق لأثر متغير المؤهل العلمي بلغ أكثرها حدة حملة شهادة الدبلوم.

دراسة شتيوي (2010) بعنوان "واقع محددات ممارسة النشاط الرياضي لدى لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الجماعية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع محددات ممارسة النشاط الرياضي لدى لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الجماعية، إضافة إلى تحديد الفروق في محددات ممارسة النشاط الرياضي تبعا لمتغيرات الجنس ونوع اللعبة ومكان السكن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 184 لاعباً ولاعبة لفرق ألعاب الكرة الطائرة، كرة السلة، كرة اليد في مدارس طولكرم للمرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق عليها استبانة المحددات من قبل الباحث بواقع 48 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (الاجتماعية، النفسية، البيئية) وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع محددات ممارسة النشاط الرياضي لدى لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الجماعية كانت عالية جداً وبنسبة مئوية 88%.

دراسة الزعبي وآخرون (2008) بعنوان "المعوقات التي تواجه الحركة الرياضية في أندية محافظة الزرقاء من وجهة نظر الإداريين واللاعبين" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه الحركة الرياضية في أندية محافظة الزرقاء من وجهه نظر الإداريين واللاعبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (213) إداريا ولاعبا منهم (168) لاعباً و(45) إداريا من أنديه محافظة الزرقاء وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (38) فقره وزعت على خمسة مجالات هي المجال الإداري، والمجال الاجتماعي، والمجال الفني، والمجال

المالي، ومجال الإمكانات. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: جاء ترتيب معوقات الحركة الرياضية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر الإداريين واللاعبين على النحو الآتي: الإداريين وعلى التوالي: المالي، الإمكانات، الفني، الاجتماعي، والإداري .في حين جاءت لدى اللاعبين على التوالي: المالي، الإمكانات، الإداري، والفني، الاجتماعي.

دراسة عيسى (2005) بعنوان "المشكلات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض المشكلات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (130) لاعباً لمختلف الدرجات، استخدم الباحث لجمع بيانات دراسته استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على ستة محاور هي: "المادية، والتدريبية، والشخصية، والاجتماعية، والأسرية، والسياسية" وتوصلت الدراسة إلى أن درجة المشكلات الكلية قليلة بنسبة (57.2%)، وكانت أعلى درجة من المشكلات في المجال المادي، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (68.2%)، وكانت أقل درجة من المشكلات في مجال العلاقات الاجتماعية، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (40.8%)، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح (5) سنوات فأكثر، وأوصى الباحث بعدة توصيات أهمها ضرورة تقديم المكافآت والحوافز المادية والمعنوية والتشجيعية للاعبين.

دراسة الفرطوسي، (2004) بعنوان "دراسة بعض مشاكل ومعوقات اللاعبين الشباب بكرة السلة" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه لاعبي أندية الشباب بكرة السلة في العراق واقتراح بعض الحلول لحل تلك المشاكل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (158) لاعباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من أندية كرة السلة في العراق، وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (40) فقره وزعت على ستة مجالات هي: مجال التدريب، والنادي، والمدرسة، والمدرب، والأسرة والنفسي. وقد أشارت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه لاعبي كرة السلة في العراق هي: وجود عدة مشاكل متعلقة بمحور المدرب والتدريب منها التدريب غير مشوق ووجود عدة مشاكل متعلقة بمحور الأسرة منها أن الأسرة غير راضية عن اللعب في النادي ووجود عدة مشاكل متعلقة بمحور المدرسة منها عدم اهتمام المدرسين بالطلبة المتفوقين رياضياً، عدم وجود تقدير من المدرسة تجاه الرياضيين وكذلك فوات بعض الدروس المهمة على الطلبة الرياضيين بسبب مشاركتهم في المباريات.

دراسة الدويكات (2005) بعنوان "المشكلات التي تواجه مدربي كرة السلة في فلسطين" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه مدربي كرة السلة في فلسطين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (57) مدرباً، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، من أندية كرة السلة في فلسطين، وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (34) فقره وزعت على ستة مجالات هي: مجال اللاعبين، والإمكانات، والنادي، والاتحاد، والمدرب، والإعلام. وقد أشارت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه مدربي كرة السلة في فلسطين عدم اهتمام إدارات الأندية بحل مشاكل اللاعبين، إضافة إلى عدم إقرار إدارات الأندية مكافآت مالية، وأشارت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه مدربي كرة السلة كانت كبيرة جداً حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (81.2%) بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أن ترتيب مجالات المشكلات جاء النحو التالي وعلى التوالي: إدارة النادي ومجال الاتحاد ومجال التدريب ومجال الإمكانات ومجال اللاعبين وأخيرا مجال الإعلام.

دراسة الحليق وخصاونة (2005) بعنوان "المعوقات التي تواجه لاعبي كرة الطاولة في الأندية الأردنية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه لاعبي كرة الطاولة في الأندية الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (84) لاعبا ولاعبة يمثلون أندية الدرجة الأولى لكرة الطاولة. وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (43) فقره وزعت على خمسه مجالات هي الفنية، والإمكانات، والنفسية، والإدارية، والاجتماعية، والمالية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه لاعبي كرة الطاولة في الأندية الأردنية حدة هي المعوقات الفنية، وأقلها حدة المعوقات المتعلقة بالنواحي النفسية.

دراسة النعيمي (2002) بعنوان "الصعوبات التي تواجه البطولات العربية للألعاب الجماعية والحلول المقترحة لها، من وجهة نظر أعضاء مجالس الاتحادات المحلية للألعاب الجماعية في الدول العربية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه البطولات العربية للألعاب الجماعية والحلول المقترحة لها، من وجهة نظر أعضاء مجالس الاتحادات المحلية للألعاب الجماعية في الدول العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (181) عضوا يمثلون الدول العربية التالية (قطر، الإمارات، مصر، تونس، الأردن، العراق) وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (74) اشتملت على الصعوبات والحلول المقترحة لمجالات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجالات الصعوبات كانت حادة أو حادة بدرجة

كبيرة وأن محور الصعوبات الاقتصادية أكثرها حدة، وان جميع الحلول المقترحة مناسبة بدرجة كبيرة جداً والحلول المقترحة للصعوبات التنظيمية أكثرها مناسبة.

دراسة أندرسون (2002) Anderson بعنوان "المشكلات التي يواجهها مدراء المدارس والمعلمين للمرحلة الثانوية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يواجهها مدراء المدارس والمعلمين للمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (52) منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن (47%) من الطلاب يشاركون في برامج التربية الرياضية المدرسية التي يقدمها مدراء المدارس وأن هناك ضغوطا كبيرة تواجه الرياضة المدرسية مرتبطة بميزانية الرياضة في المدرسة بسبب نقص الدعم الفعال في المناطق التعليمية.

دراسة جوهن (2002)John بعنوان "المعوقات التي تواجه الإدارة الرياضية في ولاية أوهايو بأمريكا" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه الإدارة الرياضية في ولاية أوهايو بأمريكا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الإداريين والعاملين في الاتحادات الرياضية المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد طبقت عليهم استبانه تضمنت (38) فقرة موزعه على ثلاث مجالات هي: (التخطيط، والموارد المالية، والتقويم) وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك معوقات كبيرة جداً تواجه الإدارة الرياضية وعدم وجود معيار حقيقي لإجراء عملية التقييم لدرس التربية الرياضية.

دراسة جمعة (1999) بعنوان "المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن والحلول المقترحة لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (235) لاعباً، ومدرباً، وحكماً، وإداريا، مسجلين ضمن كشوفات الاتحاد الأردني للكرة الطائرة من مجتمع الدراسة البالغ (390) وقد طبقت عليهم استبانة تضمنت (48) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الإمكانات، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي، والمجال التنظيمي، والمجال الإعلامي)، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلاله إحصائية في درجة شيوع الإمكانات والمعوقات كانت عالية.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال ما سبق عرضه من دراسات سابقة سيقوم الباحث بمناقشتها من حيث الأهداف – المنهج المستخدم– وأهم النتائج المستخلصة منها بهدف عرض أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث يتضح أن معظم الدراسات قد حاولت معرفة أهم المشكلات والمعوقات التي تواجه اللاعبين في الكرة الطائرة، وهذا ما اتبعه الباحث في دراسته، وقد تم الاستفادة من الدراسة السابقة في تحديد المشكلة والمفاهيم، وصياغة تساؤلات الدراسة، واستخلاص المحاور الرئيسية التي تدور فيها المعوقات التي تواجه رياضة الكرة الطائرة ومن ثم إضافة بعض المعوقات التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة والتي تلائم خصوصية الوضع الراهن في محافظات غزة وتحديد لمعالجات الإحصائية، كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية والاسترشاد بها في مناقشة هذه النتائج، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والعينة وأداة الدراسة، واختلفت الدراسات فيما بينها في أثر المتغيرات المستقلة التصنيفية على دورها في تحديد المعوقات للاعبين نحو معوقات الكرة الطائرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول الباحث وصفاً للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد العينة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وخطوات إعدادها.

منهج الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ثم تحليلها.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع لاعبي الكرة الطائرة في محافظات غزة والبالغ عددهم (578) لاعباً والمسجلين ضمن كشوفات الاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (150) لاعب من لاعبي الكرة الطائرة في محافظات غزة للعام 2012 وتقدر بنسبة (26%) من المجتمع الأصلي، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية وقد تم جمع جميع الاستبيانات بعد توزيعها، وبعد تفحص الاستبيانات لم يستبعد أي منهما نظرا لتحقق الشروط المطلوبة للإجابة، والجداول التالية تبين خصائص وسمات عينة الدراسة كما يلي:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات العمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى

المتغير	الصنف	التكرار	النسبة المئوية
العمر الزمني	أقل من 20 سنة	80	53.3
	من 21– 30 سنة	47	31.3
	أكثر من 30 سنة	23	15.3
	المجموع	**150**	**% 99.9**
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	86	57.3
	أكثر من 5 سنوات	64	42.7
	المجموع	**150**	**% 100**
المستوى	لاعب محلي	129	86
	لاعب دولي	21	14
	المجموع	**150**	**% 100**

أداة الدراسة وخطوات إعدادها

قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تشمل المعوقات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة وهي: (معوقات تدريبية، ومعوقات مادية، ومعوقات إدارية) بحيث يمكن الاستفادة منها في تحديد المعوقات وإيجاد الحلول المناسبة لها حيث وضعت ضمن مقياس خماسي، وقد اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية لإعدادها:

خطوات بناء أداة الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة على المستوى العالمي والمحلي والإقليمي.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات والتي شملت (36) فقرة تحتوي على ثلاثة مجالات (المعوقات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة).

صدق الأداة:

أ- صدق المحكمين

قام الباحث بعرض الاستبانة على ثمانية من الأساتذة وذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم في صياغة فقراتها ومدى انتمائها للمجالات المحددة وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة فقرات جديدة يرونها مناسبة، وتم حذف (12) فقرة وتعديل بعضها، وقد تم في ضوء ذلك إعادة صياغة الفقرات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية (24) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاعباً، وهي كما يوضحها الجدول رقم (2)

جدول (2)

يبين معامل الارتباط لكل مجال من المجالات وبين المجموع الكلي لفقرات الاستبانة

م	المجال	العدد	الفقرات التي تنتمي للمجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المعوقات التدريبية	10	1-10	0.721	0.01
	المعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات	8	11- 18	0.883	0.01
	المعوقات الإدارية	6	19- 24	0.894	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، وهذا ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للأداة.

وبدراسة معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها وهي كما يوضحها الجدول رقم (3).

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرة ومجالاتها

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.456	0.05	13	0.662	0.01
2	0.632	0.01	14	0.717	0.01
3	0.466	0.01	15	0.545	0.01
4	0.486	0.01	16	0.510	0.01
5	0.844	0.01	17	0.511	0.05
6	0.716	0.01	18	0.378	0.05
7	0.630	0.01	19	0.681	0.01
8	0.618	0.01	20	0.631	0.01
9	0.616	0.01	21	0.732	0.01
10	0.501	0.01	22	0.786	0.01
11	0.682	0.01	23	0.812	0.01
12	0.623	0.01	24	0.787	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية وهذا ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات الأداة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (معادلة سيبرمان براون)، و(معامل ألفا كرونباخ)؛ وذلك باستخدام برنامج spss.

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، وتبين أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.708)، وأن معامل الثبات بعد التعديل (0.829)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا (0.873) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي، والاتجاهات الحديثة المتعلقة بالمعوقات التي تواجه اللاعبين بشكل عام ولاعبي الكرة الطائرة بشكل خاص.

كذلك قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والرسائل المتعلقة بالمعوقات التي تواجه اللاعبين بهدف بناء الاستبانة، مثل دراسة (المؤمني وعكور، 2010) ودراسة (الحليق وخصاونة، 2005)، ودراسة (شتيوي، 2010)، ودراسة (عيسى، 2005).

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، وذلك بعرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية الرياضية، وبحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

كذلك تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين وهما معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وأصبحت أداة البحث في صورتها النهائية ومناسبة للتطبيق.

تكون سلم الاستجابة من مقياس ليكرت الخماسي وذلك على النحو التالي:

التصنيف	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية التالية:

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
النسبة المئوية	80% فأكثر	79%-70%	69%-60%	59%-50%	50% فأقل

اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من (20) نادياً مسجلة ضمن كشوفات الاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة واعتبر الباحث أن (34.60%) من لاعبي الكرة الطائرة في هذه الأندية هم عينة الدراسة.

قام الباحث بتفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، وتم تحليل البيانات ومعالجتها، وإجراء المقارنات المطلوبة باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تـم اسـتخدام الأسـاليب الإحصـائية التاليـة: التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط لبيرسون ومعادلة ارتباط سبيرمان براون، ومعامل ارتباط ألفا كرونبـاخ، واختبـار (t–test) وتحليـل التبـاين الأحـادي واختبـار شـيفيه للكشـف عـن اتجـاه الفـروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:

للإجابـة علـى التسـاؤل الأول الـذي ينص علـى: "مـا المعوقـات التـي تواجـه لاعبـي رياضـة الكـرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم؟

استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل مجال على حدة، كما يوضحها الجدول رقم (4).

الجدول (4)

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	المعوقات التدريبية	10	3.04	0.674	60.9	3
2	المعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات	8	4.02	0.559	80.3	1
3	المعوقات الإدارية	6	3.51	0.815	70.1	2
	الدرجة الكلية للاستبانة		3.52	0.582	70.4	

يتضـح مـن الجـدول (4) أن مجـالات الاسـتبانة تتفـاوت مـن حيـث قوتهـا، حيـث بلـغ الـوزن النسبي للمجـالات ككل (70.4%)، واحتلت المرتبـة الأولـى المعوقـات الماديـة المتعلقـة بالإمكانـات بـوزن نسـبي (80.3%) تليهـا المعوقـات الإداريـة بـوزن نسـبي (70.1%) وأخيـراً المعوقـات التدريبيـة بوزن نسبي (60.9%).

وبدراسة فقرات كل مجال على حدة تبين الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بمجال المعوقات التدريبية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لفقرات هذا المجال كما يوضحها الجدول رقم (5).

جدول (5)

يبين المتوسط والانحراف والوزن النسبي والترتيب للمعوقات التدريبية التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم

م	عبارات المقياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب
1	ضعف التفاعل بين اللاعبين والمدرب أثناء التدريب	2.57	0.737	51.3	9
2	الشعور بالملل لأن التدريب غير مشوق	2.93	0.991	58.5	6
3	عدم مراعاة الفروق الفردية بين اللاعبين	2.77	0.845	55.5	7
4	الشعور بالتوتر جراء عصبية المدرب أثناء التدريب والمباراة	2.97	1.080	59.5	5
5	عدم وجود برنامج وخطة تدريبية واضحة للمدرب	2.73	1.209	54.5	8
6	عدم انتظام التدريب واستمراريته	3.51	1.422	70.3	3
7	أرى أن أيام التدريب غير كافية	3.67	1.282	73.5	2
8	ضعف الاهتمام بالجانب المعرفي والاقتصار على الجانب العملي	3.73	0.858	74.5	1
9	ضعف مستوى التدريب نتيجة عدم وجود مدربين مؤهلين	3.36	1.172	67.2	4
10	لا يشركني المدرب كثيراً في المباريات	2.19	1.283	43.9	10
	الدرجة الكلية للمجال	**3.04**	**0.674**	**60.9**	**

يتضح من الجدول (5) أن استجابة عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الأول وعلى متوسط فقراته وتبين أن متوسط الفقرات قد تتراوح ما بين (2.19–3.73) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (60.9%).

ويُرجع الباحث ذلك إلى أن المعوقات المتعلقة بمجال التدريب بسبب عدم الاهتمام بالجانب المعرفي والاقتصار على الجانب العملي وكذلك عدم جدية ومقدرة المدرب على التنويع في التدريب ولا يوجد للاعبين مواعيد تدريب بشكل ثابت وأن مواعيد التدريب لا تناسبهم مما يؤدي لعدم الاهتمام بتدريبهم وشعور اللاعب بالملل وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود خطة أو برنامج وان وجد فإنها تكون جامدة وغير مرنة وفي أغلب الأحيان يلجأ المدرب للصراخ والعصبية على اللاعب لإصلاح الخطأ

ولزيادة الحرص في التدريب حيث يشير (راتب، 47:1997) أنه يجب على المدرب أن يعامل اللاعب بشكل ايجابي يزيد ثقته بنفسه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من المؤمني وعكور (2011) وعيسى (2005)، ودراسة الدويكات (2005) حيث يشير الباحثون إلى المعوقات التدريبية من أهم المشكلات والمعيقات التي تواجه اللاعبين الرياضيين.

ثانياً: فيما يتعلق بالمعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لفقرات هذا المجال كما يوضحها الجدول رقم (6).

جدول (6)

يبين المتوسط والانحراف والوزن النسبي والترتيب النسبي والترتيب للمعوقات المادية التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم

م	عبارات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	عدم توفر حوافز ومكافآت مناسبة للتدريب والمباريات	3.96	1.098	79.2	5
2	قلة توفير وسائل النقل والمواصلات لنقل اللاعبين للتدريب والمباريات	3.60	1.182	72.0	7
3	قلة توفير الوجبات الغذائية المناسبة للتدريب لتعويض الجهد المبذول	3.95	1.427	78.9	6
4	قلة توفير الأدوات والتجهيزات والملابس الرياضية المطابقة للمواصفات الدولية للتدريب والمباريات	4.03	0.886	80.7	4
5	قلة عدد الملاعب المتوفرة وعدم مناسبتها مع عدد الفرق	4.63	0.746	92.7	1
6	سوء استخدام الأدوات والأجهزة من قبل اللاعبين	3.46	1.001	69.2	8
7	قلة توافر المرافق الملحقة بالملاعب من حمامات وغرف تغيير الملابس	4.39	0.858	87.7	2
8	قلة الوسائل التدريبية المساعدة مثل أشرطة الفيديو والصور والرسومات التوضيحية	4.11	1.033	82.3	3
	الدرجة الكلية للمجال	**4.02**	**0.559**	**80.3**	**

يتضح من الجدول (6) أن استجابة عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثاني وعلى متوسط فقراته وتبين أن متوسط الفقرات قد تتراوح ما بين (3.46–4.63) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (80.3%).

ويُرجع الباحث ذلك إلى أن المعوقات المتعلقة بالماديات والإمكانات لقلة عدد الملاعب المتوفرة وعدم مناسبتها مع عدد الفرق ولعدم توفر حوافز ومكافآت مادية مناسبة للتدريب والمباريات وكذلك قلة الوسائل التدريبية المساعدة مثل أشرطة الفيديو والصور والرسومات التوضيحية وقلة توفير الأدوات والتجهيزات والملابس الرياضية ووسائل النقل والمواصلات حيث يعتبر هذا المجال من أكثر المعوقات التي تواجه اللاعبين وذلك لما له من أهمية كبيرة على مستوى الأندية الرياضية، ولما تتركه من أثر على المدرب، ويلعب دوراً هاماً في عرقلة سير تنفيذ برامج رياضة الكرة الطائرة، كما يعزو الباحث قلة توفير الأدوات والإمكانات لقلة الموازنة المخصصة لرياضة الكرة الطائرة، وتقع المسئولية على عاتق المسئولين والمشرفين على الأندية الرياضية، لتحقيق الانجاز وتجعل اللاعب قادراً على تطوير أداؤه إلى الأفضل دائماً.

إذ يجب أن تستخدم الحوافز المناسبة والملاعب القانونية لأنها تشير إلى رغبة الفرد الذاتية في تطوير أدائه" (النقيب، 91:1995)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من المؤمني وعكور (2011) وعيسى (2005)، ودراسة الدويكات (2005) والزعبي (2008) حيث يشير الباحثون إلى المعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات من أهم المشكلات والمعيقات التي تواجه اللاعبين الرياضيين.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمعوقات الإدارية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لفقرات هذا المجال كما يوضحها الجدول رقم (7).

جدول (7)

يبين المتوسط والانحراف والوزن النسبي والترتيب النسبي والترتيب للمعوقات الإدارية التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم

م	عبارات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	تدخل الإداريين بالجهاز الفني للفريق	3.67	1.008	73.3	2
2	ندرة توافر أجهزة فنية متخصصة بالنادي لمتابعة الفريق	3.96	1.003	79.2	1
3	وجود (الشللية) بين أعضاء مجلس النادي يؤثر سلباً على أداء الفريق	3.28	1.232	65.6	6
4	ضعف الكفاءة الإدارية لأعضاء النادي	3.36	1.038	67.2	5
5	ندرة مشاركة جميع أعضاء الهيئة الإدارية للنادي في اتخاذ القرارات الخاصة برياضة الكرة الطائرة	3.65	1.024	72.9	2
6	عدم التجانس بين أعضاء الهيئة الإدارية في النادي	3.12	1.175	62.4	3
	الدرجة الكلية للمجال	3.51	0.815	70.1	**

يتضح من الجدول (7) أن استجابة عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثالث وعلى متوسط فقراته تبين أن متوسط الفقرات قد تتراوح ما بين (2.02–4.34) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (70.1%).

ويُرجع الباحث ذلك إلى أن المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية جاءت لندرة توافر أجهزة فنية متخصصة بالنادي لمتابعة الفريق، والخوف من الإصابة أثناء التدريب، وكذلك عدم مشاركة جميع أعضاء الهيئة الإدارية للنادي في اتخاذ القرارات الخاصة برياضة الكرة الطائرة، كما أن ضعف الكفاءة الإدارية لأعضاء النادي قد يؤدي إلى حدوث خلل في العملية الإدارية ويعزو الباحث سبب ذلك إلى الشؤون الإدارية التي تعتبر من أساسيات المعاونة للمدرب في القيام بواجباته تفوق في أضرارها وانعكاساتها كل العوامل الأخرى، مما يشير إلى التداخلات والضغوطات على المدرب لتحقيق النتائج دون فهم الظروف التي يمر بها الفريق، مما يشكل عائقا صعبا يعطل القدرة على الإنتاج وتحقيق أهداف التدريب بتحسين المستويات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من عيسى (2005)، ودراسة الدويكات (2005)، ودراسة الحليق وخصاونة (2005)، حيث تشير إلى المعوقات الإدارية من أهم المشكلات والمعيقات التي تواجه اللاعبين الرياضيين.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً للمتغيرات (العمر الزمني، سنوات الخبرة، المستوى)؟

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمر الزمني (5 سنوات فأقل - أكثر من 5 سنوات)؟

وللتحقق من إجابة السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً لسنوات الخبرة (أقل من 20 سنة – من 21- 25 سنة – أكثر من 25 سنة) لدى أفراد العينة والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير العمر الزمني

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.4	2	3.20	10.68	0.00 دال
	داخل المجموعات	44.0	147	0.30		
	المجموع	50.4	149			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 147) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.62

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (9) أن قيمة ف المحسوبة تساوي (10.68) ومستوى الدلالة (0.01) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه اللاعبين في محافظات غزة تعزى لمتغير العمر الزمني (أقل من 20 سنة – من 21- 25 سنة – أكثر من 25 سنة) وللكشف عن الفروق قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي شيفيه وهي كما يوضحها الجدول رقم (10).

جدول (10)

نتائج اختبار شيفيه إلى اتجاه الفروق ودلالاتها في الاستبانة تبعاً لمتغير العمر الزمني

المؤهل العلمي	أقل من 20 سنة	من 21– 25 سنة	أكثر من 25 سنة
	م1= 3.33	م2= 3.79	م3= 3.63
أقل من 20سنة **م1**	–		
من 21– 25 سنة **م2**	* 0.454	–	
أكثر من 25 سنة **م3**	-0.292	0.162	–

*** دال عند 0.05**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العمرية (أقل من 20 سنة) ومن (21– 25 سنة) لصالح الفئة العمرية من (21– 25 سنة) وذلك بالنظر للمتوسط الحسابي للفئة العمرية (من 21– 25 سنة) أكبر من الفئة العمرية (أقل من 20 سنة)، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (أقل من 20 سنة) (أكثر من 25 سنة)، وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (أكثر من 25 سنة) ومن (21– 25 سنة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعبين في سن من (21– 25 سنة) هم من اللاعبين فئة الرجال و الذين لديهم خبرة واسعة وأصحاب تجربة طويلة على مستوى الأندية والمؤسسات الرياضية في الكرة الطائرة.

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ 0.05) في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل – أكثر من 5 سنوات)؟

للتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل) (ن= 86) ومتوسط تقديرات سنوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات) (ن= 64) للمعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحث هذا الاستبانة الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (أبوعلام، 2005: 210)، **والجدول التالي يبين ذلك:**

جدول (11)

يبين اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات اللاعبين في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمجالات	5 سنوات فأقل	86	3.49	0.652	0.840	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 5 سنوات	64	3.57	0.471		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 148) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01 = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاعبي الفئة العمرية من(5 سنوات فأقل) بلغت قيمته (3.49)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للاعبي الفئة العمرية (أكثر من 5 سنوات) على نفس المتغير (3.57)، واتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.840) وهي أصغر من قيمة "ت"، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعبين يدركون المعوقات بدرجة متساوية ويعيشها اللاعبون في حياتهم التدريبية مما يسهل عليهم إدراكها وممارستها، حيث إن الممارسة الرياضية المنتظمة تتيح الفرصة للاعب على التكيف في التدريب واتخاذ القرار المناسب ومواجهة معظم الصعوبات التي تقف عائقاً في طريقه سواءً كانت صعوبات مادية أو تدريبية أو إدارية.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى (لاعب دولي – لاعب محلي)؟

للتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات **المستوى (لاعب دولـي)** (ن= 21) ومتوسط تقديرات المستوى (لاعب محلـي) (ن= 129) للمعوقات التـي تواجـه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم موضوع الدراسة باستخدام اختبار

(ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحث هذا الاستبان الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (أبو علام، 2005: 210)، **والجدول التالي يبين ذلك:**

جدول (12)

يبين اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات اللاعبين في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المستوى)

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمجالات	لاعب دولي	21	3.71	0.221	1.61	غير دالة إحصائياً
	لاعب محلي	129	3.49	0.616		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 148) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01 = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاعبين الدوليين بلغت قيمته (3.71)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للاعبين المحليين على نفس المتغير (3.49)، واتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.61) وهي أصغر من قيمة "ت"، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المستوى)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اللاعبين الدوليين والمحليين يدركون المعوقات بدرجة متساوية بدرجة وأن هناك توافق كبير بين اللاعبين في المستويين الدولي والمحلي وهو أمر يمكن تفسيره على أساس أن الوعي بالمعيقات والصعوبات التي تواجه اللاعبين في الكرة الطائرة يرتفع بصورة متنامية لدى المستويين الدولي والمحلي على حد السواء.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

في حدود أهداف وتساؤلات وعينة البحث ومن خلال المعالجات الإحصائية للبيانات، توصل الباحث إلى ما يلي:

- إن درجة المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة من وجهة نظرهم جاءت متوسطة حيث بلغت نسبتها(70.4%)، وفيما يتعلق بترتيب المعوقات كانت المعوقات المادية المتعلقة بالإمكانات بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً (80.4%)، يليها المعوقات الإدارية (70.1%)، وأخيرا المعوقات التدريبية (60.9%).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المعوقات التي تواجه لاعبي رياضة الكرة الطائرة في محافظات غزة تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة – والمستوى).

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة اهتمام الإتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة والأندية والمؤسسات الحكومية والأهلية بتشجيع اللاعبين على ممارسة رياضة الكرة الطائرة باختلاف فئاتها العمرية، وتعزيز الفرق المتفوقة بالمكافآت والحوافز المادية والمعنوية التشجيعية من أجل الارتقاء بمستوى رياضة الكرة الطائرة.
2. ضرورة توفير الميزانية المخصصة والإمكانات المادية اللازمة لممارسة رياضة الكرة الطائرة داخل وخارج الأندية والمتمثلة بالملاعب والصالات القانونية والأجهزة والأدوات والملابس الرياضية والوجبات الغذائية ووسائل النقل والموصلات.
3. ضرورة اتباع المدربين برنامج وخطة مبنية على أسس علمية مع استمرار التدريب وانتظامه للإشراف على تدريب الفرق للارتقاء بالمستوى الرياضي.
4. صقل المدربين العاملين في مجال تدريب رياضة الكرة الطائرة وتأهيلهم بطرق علمية تتناسب مع خصوصية التدريب وجعل التدريب موجه ومبرمج وواضح المعالم بحيث يشمل على خطة طويلة المدى مقسمة إلى عدة مواسم تدريبية كبيرة ومتوسطة وقصيرة، بما يضمن مواصلة التدريب، ومن ثم تحسين المستوى البدني والمهاري والخططي والنفسي والمعرفي للوصول إلى المستوى العالمي.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

1. أبو علام، رجاء محمود (1998): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة، دار النشر للجامعات، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة، مصر.
2. جمعة، وليد (1999): **المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن**. "رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن".
3. الحليق، محمود. وخصاونة، أمان(2005): المعوقات التي تواجه لاعبي كرة الطاولة في الأندية الأردنية، **دراسات العلوم التربوية**، مجلد (32) عدد (2) ص 284-297.
4. راتب، أسامة (1997): **الإعداد النفسي لتدريب الناشئين، القاهرة**، دار الفكر العربي.
5. الزعبي، زهير وآخرون (2008): المعوقات التي تواجه الحركة الرياضية في أندية محافظة الزرقاء من وجهة نظر الإداريين واللاعبين **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، مجلد 22 عدد5. ص1353.
6. زكي مصطفى (2009): **الكرة الطائرة الحديثة تعلم وتدريب وتاريخ**، ط2، دار الفكر العربي القاهرة.
7. شتيوي، ثابت (2010): محددات ممارسة النشاط الرياضي لدى لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الجماعية للمرحلة الثانوية في محافظة طولكرم، **مجلة جامعة النجاح**، فلسطين، مجلد 6.
8. صالح، أحمد (2011): **فاعلية برنامج مقترح لتحسين القدرات البدنية الخاصة بمهارة الضربة الهجومية لدى ناشئي الكرة الطائرة في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة.
9. عيسى، صبحي (2005): بعض المشكلات التي تواجه لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، مجلد (19) عدد(2)، ص 435- 462.
10. الفرطوسي، علي (2004): دراسة بعض مشاكل ومعوقات اللاعبين الشباب بكرة السلة، **مجلة التربية الرياضية**، العراق، مجلد13، عدد2.
11. ماينل، كورت ترجمة عبد علي نصيف (1990): **التعلم الحركي**. بغداد: مطبعة دار الكتب.
12. المومني، زياد وعكور، أحمد (2011): المعوقات التي تواجه لعبة الكرة الطائرة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد 25 (9).
13. النعيمي، سيف (2000): **الصعوبات التي تواجه البطولات العربية للألعاب الجماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

1. Anderson, W. (2002). "High School Athletes Directors Anddress participation and funding". **Journal or physical Education Recreation and Dance**. **78 (1). 5-16.**
2. Fall, W (1984): **Insights and Strategies for winning volleyball**, leisure: U.S.A.
3. Johan, m. (2002). "Obstacles in sport management. DAL". **Journal physical education**. **(18) (1). 3-7.**

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين الذين تم الاستعانة بهم من الداخل في تحكيم أداة الدراسة

م	الاسم	الوظيفة
1	د. رمزي رسمي جابر	أستاذ مشارك علم النفس الرياضي بكلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى.
2	د. أحمد يوسف حمدان	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى.
3	أ. خالد أسعد العرقان	مدرس تربية رياضية بوكالة الغوث الدولية ولاعب منتخب فلسطين للكرة الطائرة.
4	أ. خالد مصطفى أبوالقمصان	معيد الكرة الطائرة سابقاً بكلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى ومدرب منتخب فلسطين للكرة الطائرة.
5	د. هشام خميس الشنباري	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى.
6	د. وائل سلامة المصري	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى.
7	د. ياقوت زيدان ناصيف	أستاذ مساعد التدريب الرياضي بكلية التربية الرياضية – جامعة كفر الشيخ – ومدرباً للكرة الطائرة بكفر الشيخ.

Thermal behavior of mixture fuel based on vegetable oils

Dr. Alaa M. Musalam
Vice Dean for Planning and Development Affairs
College of Science & Technology,
Gaza Strip, Palestine

Thermal behavior of mixture fuel based on vegetable oils

Dr. Alaa M. Musalam

الملخص

يعاني قطاع غزة من نقص شديد في الوقود بسبب الحصار الذي يفرضه الاحتلال علي القطاع، مما أثر علي نواحي الحياة المختلفة للمواطنين خصوصا في قطاع المواصلات مما دفعهم إلى إيجاد بدائل عن الديزل مثل الزيوت النباتية بأنواعها المختلفة التي أدى استخدامها في محركات السيارات إلى زيادة نسبة التلوث البيئي الناجم عن احتراق غير تام للزيوت.

حيث تهدف هذه الدراسة البحثية إلى دراسة السلوك الحراري للوقود المركب المكون من الزيوت النباتية والديزل في الوسط الحراري عند الضغط الجوي. بدأ بإجراءات مقارنة حرارية بين سلوك الوقود المركب وسلوك الديزل الحراري من اجل الوصول إلى سلوك حراري قريب من الديزل. هذا التقارب الحراري بين الوقود المركب والديزل يعمل على رفع كفاءته الحرارية وبتالي يصبح بديل فعال عن الديزل.

ABSTRACT

Gaza Strip suffers from a severe shortage of fuel due to the siege imposed by the Israeli occupation .The shortage of fuel affecting in different aspects of life of the citizens, especially in the transportation sector. leading car drivers to find alternatives to diesel fuel such as vegetable oils of various types. That cause used it in car engines to increase the proportion of environmental pollution. This pollution is caused by incomplete combustion of vegetable oils in the engines.

The research purpose is study the behavior of gases for fuel compound consisting of vegetable oils and diesel in the thermal environment at atmospheric pressure. Laboratory experiments be Through procedures compared thermal between the behavior of fuel compound and behavior of diesel emissions. Heat treatments possible to reach recommendations for nearby thermal behavior of the diesel fuel. Rounding experiences between the thermal compound and diesel fuel will increase the thermal efficiency of the vegetable oils.

INTRODUCTION

A tendency to offer an effective alternate fuel to Diesel is presented in different publication; (Pugazhvadivu and Sankaranarayanan, 2010, Hanumantha et al, 2009) is evident. Many research in this regard examine the use of biodiesel in relation to either engine performance (Puhan et al, 2009; Haldar et al, 2010) or exhaust emission (Anand et al 2010; Daho et al 2012; Sureshkumar et al, 2008). Biodiesel are, for example, vegetable oils, considered as an alternative fuel to diesel. In this vein, (Ziejewski et al, 1986) and (Huzayyin et al, 2004) point to the problems to be anchored in the direct use of the neat vegetable oils in diesel engine. These problems are largely due to high viscosity and non-volatility. Indeed, (Shehata et al, 2010) suggest that biodiesel, including vegetable oils, has a high-level of viscosity, drying with the time, thickening in cold conditions, flow and atomization characteristics. (Gerhard, 1983) has focused on viscosity addressing the question of how to reduce it in conjunction with the low level of volatility in the quest to reduce fuel atomization, thereby increasing fuel spray penetration and combustion quality. (Gerhard's, 1983) analysis reports about the methods adopted to minimise viscosity, that is, these methods include dilution with Diesel oil, heating of fuel supply lines and transes terification of vegetable oils using Methanol and/or Ethanol. In particular, as (Nicholson, 2007) suggests, heating of the vegetable oils has to be around 60c (T-re) while adding 10% to 20% natural solvent, for example turpentine.Note that the use of chemicals aims at effective Diesel fuel. Nevertheless, environmental and mechanical problems emerge as follow.

For mechanical issues, (Musalam and Kuchmambetov, 2003), suggest that added mix shrivelled coal and water to Slurry (CWS) requires mechanical changes in power plants. These alterations includes the fuel feed system, for example fuel filter and injector pump. This is because this system will not allow the fuel to get through the pipes throughout the tank. To resolve the issue, following steps are required. These include, 1) modifying the fuel by adding chemicals, 2) adaptation in the fuel supply and 3) design an engine that is suitable for vegetable oils. A combination of CWS emerges which uses preheated materials added to CWS. To precipitate the solid material of coal, (Musalam and Kuchmambetov, 2003) have in their research extended the time so that they could eventually have chemical and physical features as similar as to all volume in burning the Diesel fuel.

The use of pure vegetable oil in Diesel engine, as argued in analysis of this article, does also require, as CWS, mechanical changes in Diesel engine. In contrast, existing research (Shehata et al, 2010; Vedaraman et al, 2011) carried out on the use of various vegetable oils (for example Jatropha, animal fat, sunflower, jojoba oil or mahua) in Diesel engine by different production processes suggests that minimal mechanical changes remain essential in Diesel engine. Nevertheless, the use of vegetable oils has been highly recommended in existing research as a substitute to Diesel fuel in Diesel engines despite the problems as discussed previously.

Analysis in this article also adds its voice to previous research, thereby suggesting that vegetable oil is a promising fuel in Diesel engines. To test this hypothesis, analysis in this paper remains distinguished from previous research. It uses soya oil as an example to the vegetable oils; secondly, it adds acetone and toluene as solvents in an attempt to both reduce viscosity of the vegetable oils and in turn enhances the effectiveness of the latter. Existing research uses in this respect preheated materials or change in the power supply. The next section describes the case study analysis chosen in this research to examine the hypothesis. The conclusions are drawn in a final section.

THE CASE STUDY

The Gaza Strip has been exposed since June 2006 to a tight blockade. Consequent prevention of the introduction of fuel in sufficient quantities to the Gaza sector, bringing the deficit in the amount of fuel required to move the wheel of production to more than 50%, causing disruption to production processes, transportation, energy production, Hence, the problem lies in this research for take advantage of the few quantity of fuel, used the few fuel in the production of fuel composite for offset the shortfall. so that the sector Gaza needs of fuel (for the power station and the car) about 38 million liters per month (petrol and diesel) and this is illustrated by the following table.

Table 1
Comparison between the needs of fuel and the amount of fuel inside Gaza

THE AVERAGE OF FUEL QUANTITY ENTERING THE GAZA STRIP MONTHLY	THE QUANTITY REQUIRED FOR THE GAZA STRIP PER MONTH	TYPE OF FUEL
Ton $2.1 * 10^3$	Ton $5 * 10^3$	Gas
Liter $4 * 10^6$	Liter $7 * 10^6$	Benzene
Liter $10.5 * 10^6$	Liter $16.5 * 10^6$	Solar
Liter $8.2 * 10^6$	Liter $15.5 * 10^6$	Fabricated solar needed for the electricity power supply

Source: From various sources related to the energy authority

This deficit may cause serious damage and failure in the operation of the power plant in Gaza, and by reducing the volume of work at the station to 40% while it is still residents of the Gaza Strip are suffering from the program of electricity for 8 hours a day, in addition to cut non-programmer Shell Life in the sector.

Accordingly, analysis in this article suggests that VO could be used as an alternative fuel in diesel engine. However, adaption may apply which depends upon the type of engine being used, thereby some diesel engines may be in need of alterations in the fuel feed system, for example fuel filter and injector pump. This is because this system will not be able to allow the fuel to get through the pipes to the tank. Three aspects are useful in this research to approach this problem. These include, 1) modifying the fuel for burning straightforward in diesel engine, 2) adaptation in fuel supply and 3) design engine that is capable of burring VO.

Table 2
The properties of the vegetable oil (VO), diesel and acetone

Property	Vegetable oil	Diesel	Acetone
Heat of combustion, kJ/kg	39641	44121	45673
Density, kg/m^3	917	812	791
Viscosity, (at 22^oC, kg/ms) *10^{-3}	54.3	4.3	0.32
Cp, kJ /kg.K	1.67	1.7	2.15

Source: http://en.wikipedia.org

Table 2 shows the thermal properties of all the elements involved in the components of the composite fuel. These properties are important for the heat treatment to increase fuel efficiency and to reduce the viscosity of the composite.

To test the hypotheses of using VO as an alternative fuel in emergency situations, this paper proceeds as follows. The next section describes the suggested mix fuel like alternative, determining the right proportions to produce a mixture of fuel followed by presenting the results obtained experiment. The conclusions are drawn in a final section.

One of the major issues in the Gaza Strip is the critical shortage in fuel resources. This issue has a negative impact on the everyday life in the strip and in particular on its industry. In response, analysis in this article considers the below steps in the quest to find alternative fuel as follow:

1. Taking into account the economic factor;
2. Avoid where possible any alterations to the supply system in the diesel engine when using the composite fuel;
3. Using local resources available in relation to fuel; and
4. Carry out a comparison in the heat level between the mixture of fuel and diesel in an attempt to develop the appropriate components to be included in the alternative fuel without applying any mechanical or thermal amendments in the diesel engine.

This article suggests a mixture of fuel based on diesel or VO. The mixture of fuel comprises solvents that are added to materials included in VO to diesel in certain ratios. This mixture minimises the consumption of diesel whilst functioning in diesel engines without any problem. In so doing, analysis in this article compares results of the thermal properties inherited in mixture of the fuel combustion with the fuel that shows 100% diesel. Table2 shows the properties of VO, diesel and acetone. The aim is to obtain a composition that has almost the same thermal properties as diesel due to the error that appears once measuring the rates related to alternative fuel as follow:

1. Inability of the supply system to function properly. This is due to either the high level of viscosity embodied in the alternative fuel or not controlling the amount of air in the engine problems which arises in the filter system;
2. Heat problems such as: high or low levels of engine temperature which may cause damage to the engine;
3. The problems related to the loss of energy due to incomplete or poor combustion;
4. An increase in the exhaust product of combustion processes which are closely related to environmental pollution.

To make up the shortfall in the amount of fuel which enters the Gaza Strip, which is 60% and that by finding alternatives such as fuel compound by the addition of the elements of vegetable oils and solvents for the compound to reduce fuel use. As you see in Table 1, the ratio of 70% represents the needs of the Gaza Strip in relation to Diesel fuel. Therefore, our focus is to compensate for the lack of it.

THE METHOD ADOPTED TO FORM A COMPSITE FUEL

We took three different types of composition. A useful start is the study of the clan alone in an attempt to determine the appropriate proportions of composite fuel. Each compound has the closest standard to the thermal properties of the diesel giving a greater attention to the third type, that is, 80% (VO) in diesel.

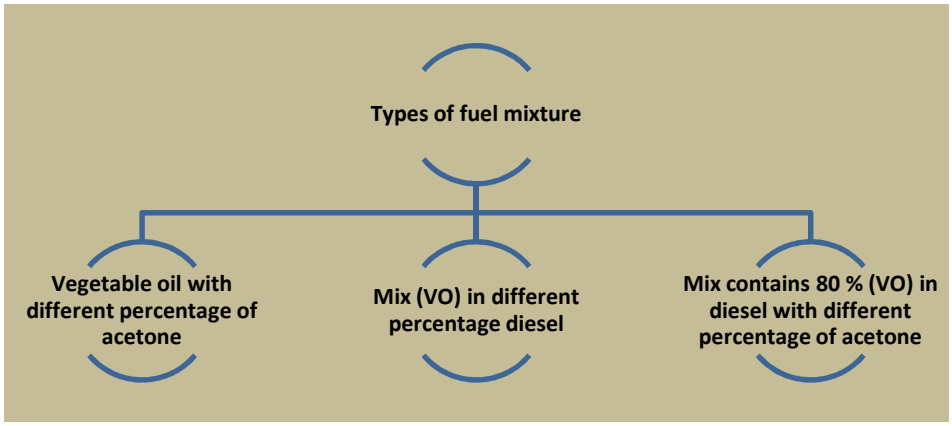

Fig 1: Types of fuel mixture

Thermal tests are divided into three stages as follow;

The first phase is to determine the thermal ratios closest to the properties of diesel. for that using the station for combustion three type of fuel mixture at atmospheric pressure.for the Note and study behavior composite, for determine the percentages each of the three kinds of composite fuel and know about the thermal effectiveness.

Practical procedures for experiments are summarized in: the study of thermal behavior of different types of fuel mixture; and then compare the thermal behavior with the behavior of diesel; Next add the active materials to raise the thermal efficiency of a mixture such as acetone.

So these substances also reduce high viscosity of vegetable oils and compatibility of the mixture with each vehicle.

EXPIREMENTAL SETUP

The first stage of the combustion processes a wide range of defaults relative to each of the compounds of the three above-mentioned compounds is recognized, when the mass and evidence of the temperature of heat source during the time period of combustion.

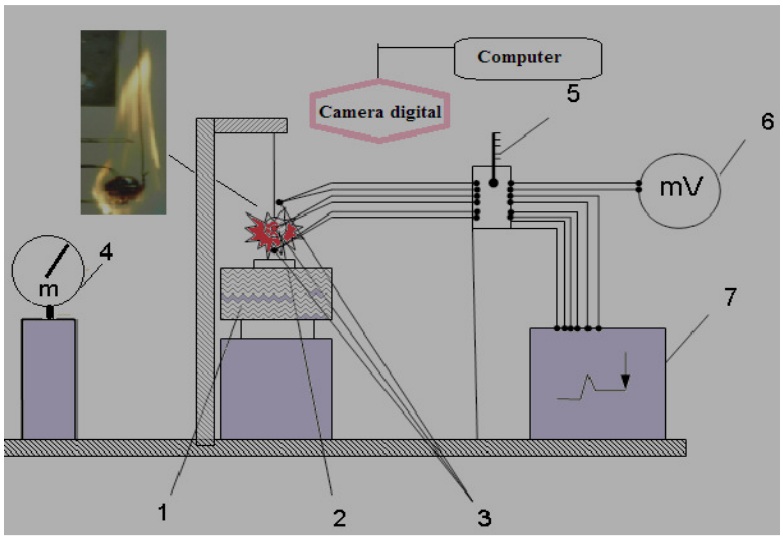

Fig 2: Combustion at atmospheric pressure

1. regular fire 2. sample of mix 3. thermo-cable
4. Scales of mass 5.thermometer 6. voltmeter regulator
7.curve meter

As the first type of combustion fuel suggests, the results of the compound at atmospheric pressure which consists of vegetable oils by adding acetone to increase the efficiency of thermal compound and works to reduce the high viscosity of the dismantling of the links between the molecules of vegetable oils.

The device is the combustion of different samples of mixture fuel, the weight of the fuel constant for all samples. The change in behavior of the samples during the burn time.

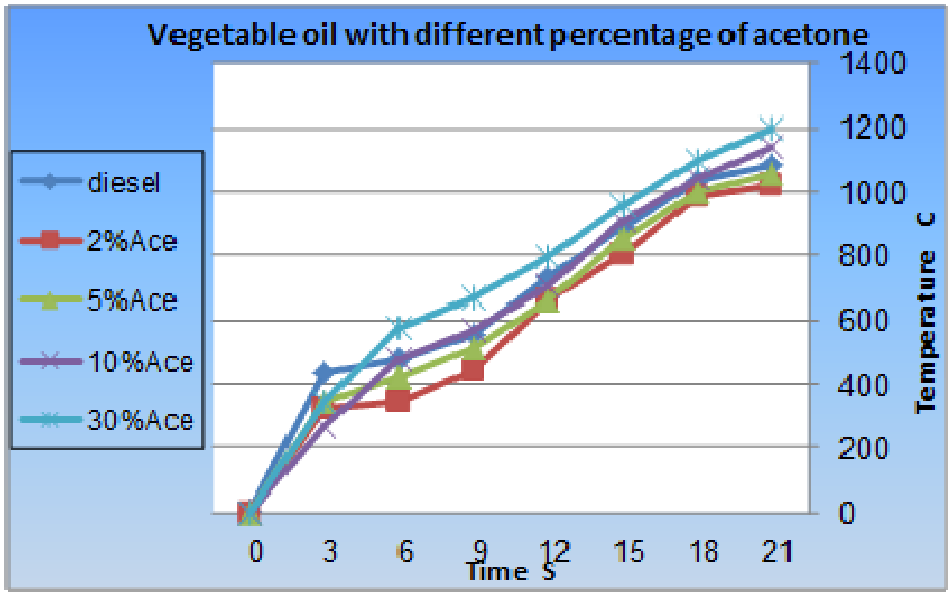

Fig 3: Vegetable oil with different percentage of acetone

As the previous experience indicates, the percentage of acetone in addition to Vegetable oil from 5 to 20% gives the thermal properties closer to the properties of diesel and that any increase in the compound in acetone for 20% working to raise the temperature higher than diesel This means that the thermal efficiency of the combination increases.

Note the thermal behavior of the comparison between the mixture fuel when you add the acetone in vegetable oil and without the addition of acetone in the mixture, as shown in the following picture

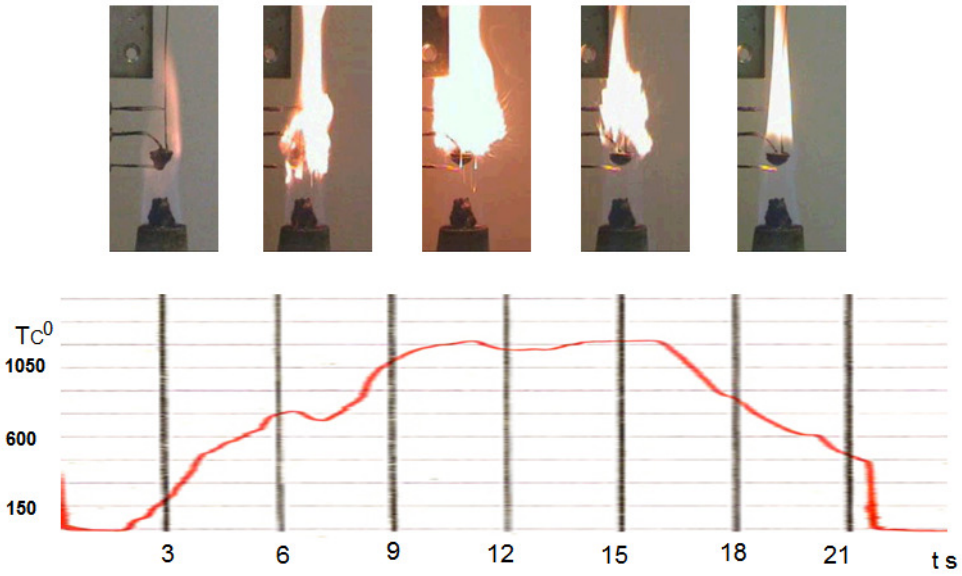

Fig 4: Mixture fuel when you add the asetone in vegetable oil

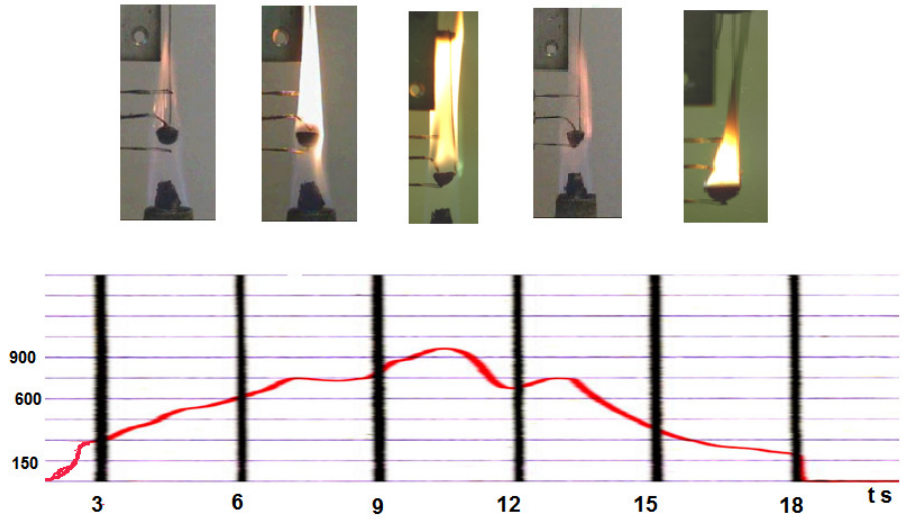

Fig 5: Vegetable oil without the addition acetone

The results of combustion measured at the second type of fuel suggest that the boat to achieve the possibility of its use, as a substitute for diesel, and the possibility of finding proportions correct near the properties of heat for diesel. In this compound works, diesel work the solvent, which works to raise the thermal efficiency of the vegetable oils and reduce the viscosity has seen in Fig.

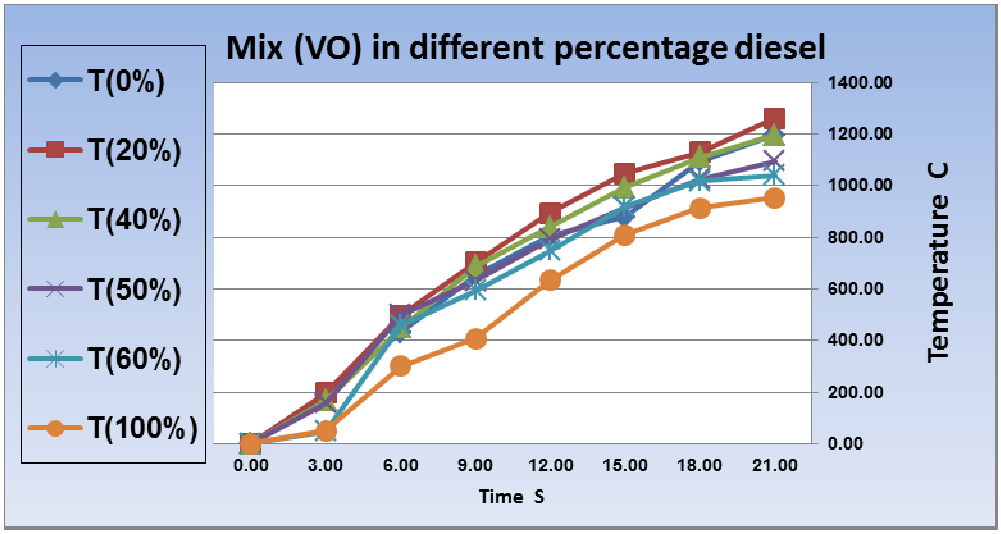

Fig 6: Mix (VO) in different percentage diesel

Note from the results of previous experiments that the mature fuel component from 20% to 40% vegetable oil closer to the thermal characteristics of the diesel and that any increase in added vegetable oils in the composition of 40% will be less than the thermal efficiency of diesel.

Test results of the third type of fuel the boat by adding acetone to a composite of 80% of vegetable oil to diesel to determine the percentage of added activator and solvent acetone to obtain a compound of the compound has properties close to diesel in an environment of normal atmospheric pressure, as shown in the Fig 7.

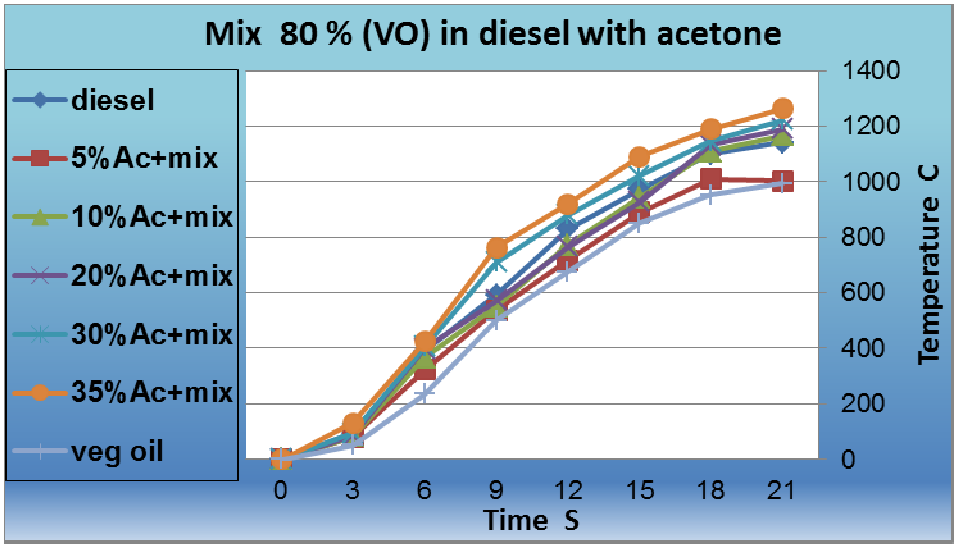

Fig 7: Mix contains 80 % (VO) in diesel with different percentage of acetone.

The results of experiments show that 5 to 10% acetone added to give a structure closer to the results of effective thermal properties of diesel with vegetable oils proven ratio and the proportion of diesel in the blend**.**

Conclusions

Analysis in this article was set to examine whether VO could be used as an alternative fuel in emergency situations. In this respect, a fuel mixture largely depends upon diesel or VO coupled with adding acetone. In addition, developing a mixture of fuel follows the right proportions given the same thermal outcome as in diesel. Conclusions are drawn as follows:

- Alternative to fuel diesel was possible without alterations to the engine itself; suggesting that VO may be used as an alternative fuel to diesel;
- A mixture of diesel and vegetable oil could be used as an alternative to diesel fuel and run it straightway in the diesel engines;
- Diesel, such as a mixture of fuel, is possible by adding solvents to this mixture in an attempt to obtain a performance as similar as diesel.
- The thermal comparison between VO, diesel combination and diesel was only made in the effort to reach a high performance, as it is the case in diesel fuel, however without applying any mechanical alterations to the diesel engine.

- Adding solvents and activators enables a steadily increase in the temperature. In turn, as this study suggests, these solvents exhaust the engine.
- A thermal comparison made between VO, coupled with a diesel combination and diesel, is useful. This is because such VO fuel enables effective diesel's performance without the need to apply any mechanical alterations to the engine itself;

REFERENCES

1. Musalam A and Kuchmambetov (2003): 'Behavior of Suspended Coal-water Slurry Droplets, Based On Furnace Fuel, Black Oil'. In *Combustion Environment*. Eastern-European journal of enterprise Technologies, Vol. (4), pp. 34-37
2. Gerhard V., SAE Paper 831358, Warrendale, PA: SAE International (1983)
3. HanumanthaRao. V., Voleti Ram Sudheer, and Hariharan V., Journal of the Brazilian society of Mechanical Sciences and Engineering, 1678 58-782 (2009)
4. Pugazhvadivu M and Sankaranarayanan G., Journal of Science and Technology, 0974 787-791 (2010)
5. Nicholson J Can I Burn (2007): *straight vegetable fat in my diesel engine*, http:\\www. bio-power. co.uk, last visited December 2011
6. Ziejewski, M. and Kaufman K., Sociology, 60 105-116 (1983)
7. Kook Young Ahn. and Seung B., Combust.Sci. and Tech, 97 429-447(1994)
8. M. Zejewski, H. Goettler, and G. L. Pratt: "Influence of vegetable oil based alternate fuels on residue deposits and components wear in a diesel engine," SAE paper 860302 (1986)
9. Vedaramana N., Sukumar P. and Nagarajanc G.: Methyl ester of Sal oil (Shorearobusta) as a substitute to diesel fuel—A study on its preparation, performance and emissions in direct injection diesel engine, Industrial Crops and Products 36,www.elsevier.com/locate/indcrop, pp. 282-288 (2012)
10. Nwafor O.,Renewable Energy 28 171–181 (2003)
11. Shehata M.S. and Abdel Razek S.M., Fuel, 90 886-897 (2011)
12. Kleinová A., Vailing I., Lábaj J., Mikulec J., Cvengro J., Fuel Processing Technology, 92 1980-1986 (2011)
13. Musalam, A.,"Improvement of technology of burning composite fuel in combustion chambers of the heat power plants", Unpublished PhD. Thesis, National Aerospace University of Ukraine, Kiev, Ukraine (2004)
14. Daho T., Vaitilingom G. and Sanogo O., Fuel, 88 1261-1268 (2009)
15. Forson F.K, Oduro E.K., Hammond-Donkoh E., Renewable Energy, 29 1135 –1145 (2004)
16. Huzayyin A., Bawady B., Rady M. and Dawood, Energy Conversion and Management, 45 2112-2093 (2004)
17. Wikipedia, the free encyclopedia, accessed April 2012, http://en.wikipedia.org/wiki.