أبحـــاث

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية بالحديدة ـ جامعة الحديدة

العدد الرابع رمضان ١٤٣٦هـ - يونيو ٢٠١٥م

أبحـــــاث

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة .

الأهداف :

نشر الأبحاث الإنسانية والعلمية المحكمة للباحثين من اليمن والوطن العربي باللغتين العربية والإنجليزية وملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من الجامعة باللغتين العربية والإنجليزية التي لم يسبق نشرها أو تقديمها للنشر بعد مراجعتها.

ما ينشر في المجلة يعبر عن الباحثين ولا يعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو هيئة التحرير .

حقوق الطبع محفوظة لكلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة.
ولا يجوز نسخ المجلة لأغراض تجارية .

رقم الإيداع بدار الكتب في صنعاء ٢٠١ / ٢٠١٤م

توجه المراسلات باسم رئيس التحرير

العنوان : مجلة أبحـــــــاث
الجمهورية اليمنية – جامعة الحديدة – كلية التربية .
هاتف (٧٧٧٢٠٥٧١٠ – ٧٣٤٤٢٤٩٣٦) ص.ب (٣١١٤)

Email: edu.h.jour@gmail.com

تمت الطباعة بواسطة / الحكيمي للطباعة والنشر :
الحديدة شارع زايد تلفون: ٧٧٧٤٧٩٥٩٦ ٩٦٧+

أبحـــــــاث

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة

المشرف العام

أ . د حسين عمر قاضي

رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

د. عبدالرحمن حسين البيضاني

نائب رئيس الجامعة

للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

د. حسن عمر المطري

عميد كلية التربية بالحديدة

نائب رئيس التحرير

د. بدر اسماعيل عبدالرزاق

نائب عميد الكلية للشؤون الأكاديمية

مدير التحرير

د. فيصل صيفان علي

نائب عميد الكلية للدراسات العليا

نائب مدير التحرير

د. محضار أحمد حسن الشهاري

نائب عميد الكلية لشؤون خدمة المجتمع

هيئة التحرير

د. عبدالواسع الغشيمي — د. خالد الأغبري

د. أحمد نوري — د. محمد بلغيث

د. يوسف العجيلي

استشارية التحرير

أ.د. حسين عمر قاضي — أ.د. عبدالعزيز المقالح

أ.د. إبراهيم القريبي — أ.د. يحيى الشعيبي

أ.د.أحمد عبدالله حمادي — د. جلال فقيرة

د. عبده يحيى هديش — د. إبراهيم عمر حجري

د. رضوان أحمد شمسان الشيباني

سكرتارية التحرير

د. أحمد مذكور — الدراسات الإنسانية

د. مفيد عبادي — الدراسات العلمية

د. سالم الوصابي — النشر الإلكتروني

التصميم والإخراج

د. محضار أحمد حسن الشهاري

الطباعة والتنسيق

أ.فاطمة القبيصي

أبحـــــاث

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية بالحديدة .

- تهدف المجلة إلى نشر المواد العلمية والإنسانية في المجالات الأتية :
  ١- البحوث الإنسانية والعلمية باللغتين العربية والإنجليزية .
  ٢- عرض ومراجعة الكتب باللغتين العربية الإنجليزية .
  ٣- ملخصات الرسائل الجامعية التي إجازتها من الجامعة أو خارجها باللغتين العربية الإنجليزية
  ٤- التقارير العلمية عن المؤتمرات المحلية والعربية والأجنبية .

قواعد النشر في المجلة :

- أن يكون البحث جديداً ولم يسبق نشره في أي وسيلة أخرى أو لم يقبل للنشر .
- أن يمثل أضافة علمية سواء كانت نظرية أو تطبيقية .
- الجودة في الفكرة والأسلوب والنهج والتوثيق العلمي و الخلو من الأخطاء العلمية واللغوية والنحوية .
- الاسهام في تنمية الفكر العلمي والتربوي وتطبيقاته محلياً وعربياً وعالمياً.
- يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية وقرص CD في برنامج (Word) مدون عليه عنوان البحث والملخص بالعربي والانجليزي وأسم الباحث (أو الباحثين) كاملاً ودرجته العلمية ووظيفته الحالية وعنوانه وتلفونه وبريده الإلكتروني .
- أن يتبع الباحث آليات وأساليب البحث العلمي المتعارف عليها (مقدمة – مشكلة – منهج البحث – نتائج البحث والمناقشة - المراجع – الملاحق- ترقيم الجداول والاشكال والصور .
- أن يكتب البحث بخط النسخ على ورق A٤ مع ترك هامش ٢,٥ سم من جميع الجهات، ومسافة ١,٥ بين الأسطر وتكون العناوين الجانبية بخط بارز .
- أن تكون الرسومات والجداول والأشكال والصور والحواشي (إن وجدت) معده بطريقة جيدة .
- أن لا يتجاوز البحث عن (٣٠) صفحة ورقة , وما زاد عن ذلك تدفع رسوم إضافية(٥٠٠) ريال عن كل صفحة .
- يقدم ملخص لا يزيد عن (١٥٠) كلمة في صفحة واحدة.
- يقدم الباحث تعهد بعدم نشر البحث في مجلة أخرى .
- يحصل الباحث على نسخة من المجلة التي نشر فيها بحثه .
- الباحث مسؤول عن صحة ودقة النتائج والبيانات والاستنتاجات الواردة في البحث .
- تخضع البحوث المقدمة للنشر للتحكيم العلمي بطريقة سرية .
- الأبحاث لا تعاد لأصحابها سواءً قبلت للنشر أو لم تقبل .
- رسوم النشر لا تعاد سواء تم قبول البحث للنشر أو لم يقبل .

التبادل والإهداءات : توجه الطلبات باسم رئيس التحرير .

الاشتراك :

محتويات العدد

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
نظرة طلبة قسم معلم الحاسوب بجامعة الحديدة لمدى قدرة برنامج إعدادهم على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم	د/ محضار أحمد حسن الشهاري	١
درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة .	د/هلال أحمد علي عبدالغني القباطي	٢٣
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية.	د/ عبد العزيز عبد الهادي العامري	٧١
مدى توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية.	د/ يحيى يحيى مظفر العليي	١١٥
درجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة	د/محمد عبد الله حسن حُميد	١٦٩
مظاهر القناع وتوظيف الماكياج البديل في المسرح.	د /علي سيف المشرقي	٢١٣
التجربة الدستورية في الخليج العربي دراسة تاريخية لتجربة دولة الإمارات العربية المتحدة ١٩٦٨ – ١٩٧٦ .	د / حسين علي فليح الخزرجي	٢٣٩
العلاقات الغانية السوفيتية ١٩٥٧- ١٩٦٦ .	د/ عفراء عطا عبد الكريم الريس	٢٧١
تسوية الهبة بين الأولاد في الأموال حال الحياة.	أ/لولوة بنت عبدالله بن أحمد بخيت	٢٨٩
تعريفات و ترجما ت من علوم القراءات.	د/ أحمد عبد الله عباس	٣٠٥
العمل والعمال حقوق وواجبات.	أ/ موسى بن يحيى بن عبدالرحمن أبو واكده اليزيدي	٣٣٣
الاتجاهات المعاصرة في توجيه القراءات القرآنية.	د/مجاهد يحيى محمد هادي	٣٤٩
كلمة التوحيد (فضائلها، مدلولها، شروطها، الرد على المفاهيم الخاطئة حولها).	د/ عبدالعزيز بن أحمد البداح	٣٧٩

نظرة طلبة قسم معلم الحاسوب بجامعة الحديدة لمدى قدرة برنامج إعدادهم على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم

د. محضار أحمد حسن الشهاري
أستاذ الوسائل وتقنيات التعليم المشارك
كلية التربية – الحديدة
جامعة الحديدة
E-mail: mehdhar61@hotmail.com

نظرة طلبة قسم معلم الحاسوب
لمدى قدرة برنامج إعدادهم على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء طلبة قسم معلم الحاسوب في كلية التربية بجامعة الحديدة، حول مدى قدرة برنامج إعدادهم على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم كمعلمي حاسوب، من خلال استبيان تم توزيعه على (89) طالباً وطالبة من المستوى الرابع في كليتي التربية بالحديدة وزبيد.

أفضت الدراسة إلى أن هناك ضعفاً عاماً في قدرة البرنامج على إكساب الطلبة/المعلمين الملتحقين بالبرنامج الكفايات الحاسوبية التخصصية اللازمة لهم، وخصوصاً ما يتعلق بإعدادهم كمعلمي حاسوب، وبما يؤهلهم للنفاد إلى فضاء المعلوماتية، كما أن البرنامج كان عاجزاً عن إكساب الطلبة/المعلمين الكفايات في المجالين المتعلقين بالتعليم الإلكتروني، وتصميم المواقع، وقد اثر مكان الكلية (الحديدة- زبيد) في تقديراتهم.. على مستوى القائمة، وفي تقديراتهم في الكفايات المعرفية العامة، والكفايات المتعلقة بصيانة الحاسوب، ونظام التشغيل وإدارة الملفات، وبرنامج معالج الكلمات، وبرنامج جداول البيانات، وبرنامج العروض التقديمية، وبرامج الصوت، ولصالح الطلبة الدارسين في كلية التربية بالحديدة.

Abstract:

The views of students at computer teacher Department at Hodeida University about Preparation Program of them to acquire the specialized competencies necessary for them

This study aimed to find out the views of students Section computer teacher at the Faculty of Education, University of Hodeida, about the ability of Their program preparation to give them the specialized necessary competencies for them, through a questionnaire was distributed to (89) students in the fourth level in the Faculty of Education, Hodeida and Zabid.

The study showed that there is a general weakness in the ability of the program to give students / teachers enrolled in the program they need specialized computer competencies necessary for them, especially with regard to prepare them as teachers for the decisions of the computer, and what qualifies them to be able to run out into the world of IT.

The program was unable to give the student / teacher competencies in the fields of e-learning, and web design, The impact of the college place (Hodeida - Zabid) students / teachers in all fields of the estimates, and cognitive competencies, competencies computer maintenance, operating and file management system, word processor, spreadsheet program, presentation software, and programs of the sound, and for the benefit of students studying in the College of Education, Hodeida.

خلفية الدراسة:

يشهد عامنا المعاصر ثورة تكنولوجية ومعلوماتية تبدت مظاهرها في شتى مجالات الحياة، وبات لزاماً الالتحاق بالركب أو التخلف عنه، وعنها تفقد أمتنا كينونتها، ومقومات بقائها في عالم بات القوي فيه يهيمن على الضعيف، ولمواجهة تحديات هذه الثورة وتبعاتها، ونأمن حياة كريمة لمواطنينا فإن الحاجة ماسة لمؤسسات تعليمية قادرة على تأدية الأدوار الحيوية المطلوبة منها في ظل عالم يتسارع فيه إيقاع التغيير، وعصر يقول عنه علي (2001) يكاد قادمه يلحق بسابقه,, عصر فيه أصبحت المعرفة قوة، والقوة أيضاً معرفة.

لقد بات مستقبل الأمة رهن بمستقبل التعليم فيها، فهو بحق المدخل الأساس لتحقيق التغيير والتحديث والتطوير، والتعليم القادر على إحداث هذا التغيير ومواجهة التحديات هو التعليم المتميز بكفايته، وبمستوى جودته، ويرى كل من شحات وعبد الحليم (2004) أن التربية التي لا يعيش أبناؤها العصر بأبعاده وتغيراته هي تربية متخلفة، تنتج مجموعة يعيشون في العصر بأجسادهم، بينما تعجز عقولهم عن مواكبة التطور والتكيف معه,, ولا أمل للعيش فيه لغير القادرين على الصمود في مجال المنافسة في شتى مجالات الحياة، وقد وجد بكر (2003) أن كلاً من الولايات المتحدة واليابان وكندا واستراليا وكوريا الجنوبية، وسنغافورة، والصين ركزت على المعايير التربوية للقرن الـ (21) في تجويد التعليم، من حيث المستويات والإنجاز والأداء والنمو الشخصي.

إن التربية هي استثمار للغد، ذلك أن من أهم أهدافها تزويد الدولة بمتخرجين قادرين على أداء أعمال محددة، وفقاً للمستويات المهارية المطلوبة، ويرى البعض أن الدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في كافة جوانب الحياة تحتاج لمعلمين يمتلكون كفايات عديدة (الغزيوات والراسبي والجفوت ، 1421هـ/2001) الأمر الذي ينعكس على أدائهم المستقبلي، وبجعلهم أكثر انسجاماً مع واجبات الميدان (AL,ghzewat,1999) وتعتبر كليات التربية ,, أساس تطور التعليم كله ,, وتحقيق رسالتها يتطلب بالدرجة الأولى تطوير نفسها، وتجويد أدائها، في ضوء متطلبات التنمية والمستويات المعيارية العالمية (حجي، 2007)، وتحتل قضية إعداد وتأهيل المعلمين موقع الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم، وسبب ذلك الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط المؤسسات التعليمية القائمة في كثير من الدول وتدهور العلاقة بين المعلمين والمسئولين عنهم، إضافة إلى تزايد الأصوات التي تنادي بإخضاع التربية للمساءلة، وأخيراً الدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية (آلان، 1999).

اليمن في ميدان تكنولوجيا المعلومات:

في اجتماع الخبراء الإقليمي حول تضمين المفاهيم الأخلاقية والقانونية والمجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية المنعقد في القاهرة خلال الفترة من 18 – 20 يونيو 2006، والتي عرضت لتجارب الدول المشاركة في الاجتماع، استعرض شكيب عبد القوى سيف مدير تقويم المناهج بوزارة التربية مشروع تطوير المناهج لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية اليمنية الذي تم تنفيذه من خلال عدد من المراحل ومنها حوسبة التعليم (المدرسة الالكترونية - تزويد المدارس بأجهزة الحاسوب وأجهزة الفيديو) كما عرض بعض التوصيات لمواكبة دمج المفاهيم القانونية والمجتمعية والأخلاقية في المناهج الدراسية ذكر منها الاهتمام بمحاربة الأمية التكنولوجية، وتكثيف الجهود في إدخال الحاسوب إلى المدارس والمناهج والجامعات، وتطوير إمكانات المعلمين والطلاب للتعامل مع الحاسوب، وتنظيم دورات تدريبية تطبيقية في استخدام الحاسب، وكسر الحواجز النفسية,,(اللجنة المصرية لبرنامج المعلومات للجميع، 2006).

أما جامعة الحديدة وكلية التربية فيها فقد خطت خطوة متقدمة في تأسيس قسم لإعداد معلم الحاسوب في العام الجامعي 2004/2003، تلبية للحاجة الميدانية، وتخرجت الدفعة الأولى من القسم في العام الجامعي 2007/2006، ويدرس الطلاب في القسم مزيجاً من المقررات التخصصية - في مجال الحاسوب – والمقررات التربوية، وفي العام الجامعي 2007/2006 تأسس قسم آخر في كلية التربية في زبيد، دون إجراء دراسات أو مسوحات للتعرف على كفاية البرنامج الأم، وإنتاجيته، فاليونسكو (1998) ترى في وثيقة عمل المؤتمر العالمي للتعليم العالي أن جودة التعليم العالي تعتمد اعتماداً وثيقاً على إشاعة ثقافتي التقييم والتصحيح داخل المؤسسة.

لماذا الكفايات؟

بعد أن عجز أصحاب الشهادات عن إنجاز المهام المعقدة، رغم دراستهم لمحتوياتها، ظهرت حركة الكفايات؛ لتحديد المستويات المعيارية، وتطويراً للبرامج التعليمية ذات الطابع المهني، والكفاية كما يعرفها مرعي هي :" المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء,(مرعي،1983)، وهي عند الخطيب والخطيب (1986) المعايير التي يتم بموجبها تقويم المتدرب ,, وتشير إلى قدرته على الأداء والممارسة ,, وتستخدم كأساس لتقويم أداء المتدربين، ويكون صياغتها بلغة السلوك المطلوب تحقيقه بإتقان كنتيجة لعملية التدريب، وجاء عند مرعي (1983) أن التربية القائمة على الكفايات يكون المؤشر الرئيس فيها، والدليل المقبول على نجاح المتعلم هو قدرته على تأدية العمل الذي يُعد له بكفاءة وفعالية، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، أو قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه ,, ويُتِمُ الطالب/المعلم تدريبه بنجاح في البرنامج حالما يظهر قدرته على

أداء المهمات التعليمية المتوقعة منه ,, وتشتق الكفايات، من خلال تحليل مهمة المعلم والأدوار المرتبطة بها، أو بناءً على حاجات المتعلمين..

أهمية الحاسوب ومعلم الحاسوب:

يُعد الحاسوب من أبرز مظاهر تطور تكنولوجيا المعلومات (الدجاني، ووهبة، 2001) وهو من الوسائل المتطورة في عملية التعليم ، والتي لا يمكن إهمالها - مهما كان - في ظل العولمة ,,, وقد أدرك الكثيرون ما للحاسوب من إمكانات ضخمة كوسيلة لخدمة التعليم (لال، 2002) فالحاسوب يساعد المتعلمين على الاكتشاف ، والاستمتاع بالتعليم ، وعدم السلبية .. وهو يساعد في التنسيق بين اليد والعين,, ويعمل على التعلم الفردي، ويشجع التفكير الابتكاري (الفرجاني، 1997) كما أنه يزيد من التحصيل، ويكسب المتعلمين مهارات التعلم ومهارات الحاسوب، وينمي لديهم مهارات حل المشكلات، ويساعد في تنفيذ العديد من التجارب، ويعمل على تقريب المفاهيم لدى المتعلمين وتثبيتها (Mathews,1981)، (Cohen ,1983) ، (Chambers ,1980)، (Bentley,1989)، (المناعي ، 1996).

لقد بات الحاسوب يشكل قوة ديناميكية في مجال التعليم، ومعه توفرت وسائل جديدة توفر التفاعل المتبادل والقدرة على التغلب علي عنصري الزمن والمسافة ,,, (المدرسة العربية، د, ت)، فنُظم التعليم المستقبلية تتجه نحو عدم الرسمية بدرجة كبيرة ؛ حيث ستعتمد - في برامجها - على الصفوف المفتوحة ، وتقنيات تفريد التعلم ، والتعلم الذاتي (أبو جابر ،1992) وقد تسلل الحاسوب إلى قاعات الدرس، ولم يعد أمامنا من خيار ، فهو واقع أصبح مفروضاً علينا ,,, وبحيث أصبحت هندسة العمل والاستخدام الموسع لأجهزة الحاسوب هي المهمة القادمة (لال ،2002) لأجيالنا.

إن إعداد المعلم يعتبر مساوياً في الأهمية لإعداد النشء، ويكتسب معلم الحاسوب أهميته من أهمية العلم الذي يشارك في إشاعته، ومهنته التي يُعد من أجلها، وهي تدريب المتعلمين على مهاراته، ومسؤوليته في نشر الثقافة ومحو أمية الحاسوب والمعلوماتية، وبات إعداده مهمة تحتاج إلى دعم وترسيخ، مع الأخذ في الاعتبار المهام الموكلة إليه، وطبيعة دوره وخلفيته العلمية والمهارية، والارتقاء بفهمه للمعلومات واستخداماتها المتزايدة، بما يرفع كفايته لمواجهة التطور السريع في الأجهزة والبرامج ووسائل الاتصال، ومتطلبات التسارع التقني والمعلوماتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التعرف على مواطن الخلل يساعد كثيراً في عملية التطوير، ومما لا شك فيه أن أي برنامج - وخاصة برنامج إعداد معلمي الحاسوب - حتى يتمكن من مواكبة متطلبات التغير المتسارع، لا بد من تقييمه وفقاً لما ينبغي أن يكتسبه معلم الحاسوب من الكفايات التخصصية المرتبطة بالمهام المناطة به، لذا تأتي هذه الدراسة محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الكفايات التخصصية اللازم توفرها لدى معلم الحاسوب، وما مدى قدرة برنامج إعداد معلم الحاسوب في جامعة الحديدة على إكساب الطلبة/المعلمين تلك الكفايات؟
وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما الكفايات التخصصية اللازم توفرها لدى معلمي الحاسوب؟
2. ما تقديرات طلبة قسم معلم الحاسوب لمدى قدرة برنامج إعدادهم في كلية التربية بجامعة الحديدة على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات مجموعة الدراسة لمدى قدرة برنامج إعدادهم على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم، تعزى إلى مكان الكلية (الحديدة - زبيد)؟

مصطلحات الدراسة:

1- القدرة: هي الفرق المحسوب بين أعلى تقدير وأقل تقدير لدرجة تمكن البرنامج من إكساب الطلبة/المعلمين للكفايات التخصصية اللازمة لهم لأداء المهام والأدوار المرتبطة بتخصصهم كمعلمي حاسوب من خلال الأداة المعدة لغرض الدراسة.

2- برنامج إعداد معلمي الحاسوب: البرنامج هو مجموعة العناصر المكونة لعملية إعداد معلمي الحاسوب في كلية التربية بجامعة الحديدة، والتي تتألف من الأهداف والمحتوى وأنشطة الإعداد وأساليب التقويم، وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة/المعلمون، والبيئة المحيطة بالبرنامج.

3- إكساب: الإكساب هو تزويد الطالب/المعلم بالمعارف والمهارات، التي تجعله قادراً على أداء وممارسة تخصصه كمعلم متخصص في مجال الحاسوب.

4- الطالب/المعلم: الطلبة/المعلمون هم الطلبة المسجلون في قسم معلم الحاسوب في كلية التربية بجامعة الحديدة، بهدف إعدادهم لتدريس مقررات الحاسوب في المدارس الحكومية والأهلية.

5- الكفايات: كفاية الشيء الاستغناء به عن غيره، فهو كاف (أنيس وآخرون، 1972)، والكفاية كما يعرفها مرعي (1983) هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء.

6- الكفايات التخصصية: هي الكفاية المرتبطة بمهام أو بفئة من المهام والتي تندرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية معينة " (الدريج، 2000) وهي هنا الكفايات الخاصة لإعداد معلمي الحاسوب وفقاً للمقررات الحاسوبية المناط به تدريسها، أو المهارات التي ينبغي أن يكون مكتسباً لها كمدرس وخبير حاسوب في المدرسة.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تتمثل أهمية الدراسة وأهدافها في النقاط التالية:

1. إعداد قائمة بالكفايات التخصصية اللازمة لمعلم الحاسوب.

2. اعتبار قائمة الكفايات بمثابة محددات تقويمية لتطوير البرنامج.
3. الإسهام في تقويم برنامج إعداد معلمي الحاسوب في كلية التربية بجامعة الحديدة.
4. وضع الحلول والمقترحات التي تفيد صانعي القرار والقائمين على البرنامج، بما يساعد على تطوير البرنامج، واتخاذ المعالجات اللازمة.

محددات الدراسة:

جرى تطبيق أداة الدراسة على جميع طلبة المستوى الرابع المسجلين في قسم معلم الحاسوب بكليتي التربية بالحديدة وزبيد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015/2014.

الدراسات السابقة:

يتوفر الكثير من الدراسات التي حاولت تقييم برامج إعداد المعلمين في كثير من التخصصات، أما تقييم برامج إعداد معلمي الحاسوب، فتكاد تكون معدومة، ما عدا القليل، والتي يورد الباحث بعضها في هذه الدراسة، وهي نوعان من الدراسات، بعضها يتناول برامج إعداد معلمي الحاسوب، والبقية تناولت الكفايات التكنولوجية التي تكون مهارات أو كفايات الحاسوب جزء منها.

دراسة أبو غالي (2013) التي أجراها في غزة وهدفت إلى تقويم برنامج تقويم برنامج إعداد معلم الحاسوب وأساليب تدريسه، من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية وفق عدد من المعايير التي تم في ضوئها تقويم المناهج والمقررات الدراسية وطرائق واستراتيجيات التدريس والتقويم، بالإضافة إلى الأهداف العامة للبرنامج وأعضاء الهيئة التدريسية والمنشأة والتسهيلات المادية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة وبطاقة الملاحظة أداتا الباحث في الحصول على البيانات من العينة التي تكونت من (36) طالب معلم و(9) من أعضاء الهيئة التدريسية ممن يعملون في قسم الحاسوب وأساليب تدريسه.

كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعايير توفرت في البرنامج بوزن نسبي مقداره (75,32%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة المعلمين وبين أعضاء الهيئة التدريسية في المعايير المتعلقة بالمناهج والمقررات الدراسية وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم.

دراسة علوش (2013) التي أجراها في دمشق للتعرف على كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر مشرفي الحاسوب في الكلية مستخدماً الاستبانة أداة لدراسته التي أراد من خلالها تقييم مدى توفر أساسيات الحاسوب وبرامجه وتطبيقاته التعليمية، وقد انتهج الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل.

أظهرت النتائج أن استجابات أفراد العينة حول مدى توفر الكفايات تقع في المستوى المرتفع، وأنه لا فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بكفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخدمة لصالح ذوي الخدمة العالية أكثر من 10 سنوات.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإثراء برنامج إعداد معلم الصف قبل الخدمة بالكفايات التقنية الخاصة بالحاسوب والتي تتناول أساسيات الحاسوب وبرامجه، وتطبيقات الحاسوب في التعليم.

دراسة المومني (2008) التي هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، في مدينة اربد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (87) مشرفاً ومشرفة في مديريات تربية اربد الأولى والثانية والثالثة، وقد قام الباحث فيها بتطوير استبانة تكونت من (33) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي: المهارات الحاسوبية، استخدام الحاسب في العملية التعليمية، الوسائل التعليمية، وسائل الاتصال، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين الدبلوم العالي والماجستير لصالح حملة درجة الماجستير، وبين الماجستير والدكتوراه لصالح الدكتوراه، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة.

دراسة كاكير ويلديريم (Cakir & Yildirim,2006) وهدفت الدراسة إلى استقصاء تصورات عينة الدراسة حول خصائص معلم الحاسوب المتوقع تخرجهم من جامعة الشرق الأوسط التقنية (Middle East Technical University) في تركيا، وقد حاول الباحثان معرفة الكفايات التربوية العامة والنوعية التخصصية التي ينبغي أن يمتلكها معلمو الحاسوب.

استخدم الباحثان - لغرض الدراسة - استبانتين تم عرضهما على الطلبة المعلمين في المستويات الثاني والثالث والرابع الدراسيين في الجامعة (METU) لمعرفة تصوراتهم حول تعلمهم، وتقدمهم في اكتساب الكفايات اللازمة لهم.

دراسة سلامة (2003) وقد هدف الباحث منها إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لأعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي في كليات المعلمين في السعودية، والتعرف على مدى ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (81) عضواً في أربع كليات تم اختيارهم عشوائياً، أما أداة الدراسة فهي قائمة كفايات موزعة على ستة أبعاد، وقد أظهرت النتائج إجماع عينة الدراسة بدرجة 100% على أهمية الكفايات في مجال البرمجة، إضافة إلى كفايات أخرى حازت على نفس الدرجة من الأهمية والممارسة، كما ظهر من الدراسة أم

معامل الارتباط بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة في جميع أبعاد القائمة هو (0,98)؛ مما يؤشر على قوة اتجاه العلاقة بين مقياس الأهمية والممارسة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية قبل الخدمة وأثناءها لأعضاء الهيئة التدريسية.

دراسة المناعي (2000) التي كان هدفها الأساس معرفة وتحديد استجابات مدرسي ومدرسات الحاسوب بوزارة التربية والتعليم وأعضاء هيئة التدريس بقسم علوم الحاسب بكلية العلوم ومدرسي مادة الحاسب بكلية الهندسة ومدرسي مادة الحاسوب بقسم علوم الحاسب بالكلية التكنولوجية بجامعة قطر حول الكفايات العلمية اللازمة لمعلم الحاسوب بمراحل التعليم العام، وقد صمم الباحث استبانة خاصة بالكفايات العلمية اللازمة لمعلم الحاسوب في مراحل التعليم العام تم تقسيمها إلى أربعة محاور رئيسة هي: ثقافة الحاسوب، برمجيات النظم والبرمجيات التطبيقية، التعليم بمساعدة الحاسوب، ولغات البرمجة, يحتوي كل محور على مجموعة من الكفايات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع مجموعة العينة لديهم استجابات إيجابية نحو الكفايات العلمية اللازمة لمعلم الحاسوب في مراحل التعليم العام، وان جميع مجموعة العينة ينظرون إلى معظم بنود الاستبانة على أنها مهمة، وان اختلف ترتيب الكفايات في كل محور، وترتيب المحاور الرئيسة بالنسبة لمجموعة العينة, وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً بين استجابات كل من:

- العاملين بالجامعة والعاملين بوزارة التربية والتعليم في محاور ثقافة الحاسوب، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والمجموع الكلي للمحاور، لصالح العاملين بالوزارة.
- الإناث والذكور في محور ثقافة الحاسوب لصالح الإناث.
- حملة درجة المؤهل العالي وحملة درجة المؤهل الجامعي في محوري ثقافة الحاسوب والتعليم بمساعدة الحاسوب لصالح حملة درجة المؤهل الجامعي.
- حملة المؤهل التربوي وحملة المؤهل غير التربوي العاملين بالوزارة في محور لغات البرمجة، لصالح حملة المؤهل التربوي.

دراسة سكيفلير ولوجان (Scheffler & Logan,1999) وهي دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على الكفايات التكنولوجية اللازمة للطلبة الخريجين، وقد اشتملت الاستبانة على عدد من الكفايات التكنولوجية المرتبطة بالحاسوب، تم تطبيقها على (110) من المشرفين و(65) من الطلاب المتخرجين، وبعد رصد الإجابات وتحليلها إحصائياً وترتيب الكفايات التكنولوجية المهمة تصاعدياً حسب النسب المئوية، خلصت الدراسة إلى أن كفايات استخدام الحاسوب في التعليم جاءت في مقدمة اهتمامات عينة الدراسة، وجاءت الكفايات المرتبطة بشبكة الإنترنت، والاتصالات الإلكترونية، والبريد الإلكتروني في أعلى المراتب في هذه الدراسة؛ بينما جاءت كفايات تشغيل المعدات والبرمجيات في آخر اهتماماتهم، ولم تحصل الكفايات المجتمعية على درجات عالية، أما الطباعة بالحاسوب فلم تجد لها اهتماماً ككفاية لازمة لمعلمي الحاسوب، كما أظهرت الدراسة الحاجة المتزايدة

لمعرفة المزيد عن كفايات طرق الوصول إلى المعلومات، وإدارتها، لتعزيز عملية التعليم لدى المعلمين.

دراسة سبايت (Speight,1994) وقد هدفت إلى تقييم الكفايات التكنولوجية التعليمية التي يكتسبها المعلمون في برامج إعدادهم في الكليات والجامعات المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية والتابعة للمجلس الدولي لتدريب المعلمين، وقام بتصنيفها إلى تسع مجموعات وفقاً لمستوى الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، وعدد الخريجين منها سنوياً, وكان من نتائج هذه الدراسة قدرة المعلمين على اكتساب الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لهم، من خلال برامج التدريب المعتمدة في الجامعات والكليات, كما أكد المعلمون على أهمية البرامج في إكسابهم لهذه الكفايات.

بمطالعة الدراسات المعروضة، يظهر أن معظمها تناولت الكفايات التكنولوجية أو كفايات الحاسوب، لمعرفة ضرورتها وأهميتها كما جاء في دراسة سلامة (2003)، ودراسة المناعي (2000)، بينما تناولت دراسة كاكير ويلديريم Cakir & Yildirim (2006) تصورات عينة الدراسة عن خصائص معلم الحاسوب، ودراسة المومني (2008) التي حاولت التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين، أما دراسة سبايت Speight (1994)، ودراسة سكيفلير ولوجان Scheffler & Logan (1999)، فقد كانت لمعرفة الكفايات التكنولوجية التي يكتسبها المعلمون في برامج إعدادهم، ودراسة علوش (2013) التي تناولت طلبة معلمي الصف للتعرف على مدى توافر تقنيات الحاسوب لديهم وهذا يختلف مع دراسة أبو غالي (2013) التي تتفق مع هذه الدراسة من حيث الهدف؛ وتختلف معها في محكات التقويم حيث تناولت البرنامج في ضوء معايير تتعلق بالأهداف ومحتوى المقررات والطرائق والاستراتيجيات المستخدمة، وكذلك التقويم إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس والمنشأة التعليمية، بينما حاولت هذه الدراسة تقييم البرنامج من خلال مخرجاته ولما اكتسبوه من كفايات تخصصية حاسوبية؛ ليتأكد الباحث من مدى قدرة البرنامج على إكساب الطلبة/المعلمين هذه الكفايات سعياً لمعرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج، وخطوة نحو تطويره، وهو ما يجعل هذه الدراسة تختلف عن سابقاتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، مدعما بالإحصائيات الميدانية للإجابة عن أسئلة الدراسة، ويمكن تحديد أبعاد المنهج الوصفي والإجراءات الميدانية بما يلي:

- تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الكفايات، خصوصاً الكفايات التخصصية المتعلقة بمعلم الحاسوب، كما تم الاطلاع على بعض الدراسات المشابهة.
- عرض الباحث على عدد من المحكمين المتخصصين في علوم وهندسة الحاسوب، وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم قائمة تحوي مصفوفة من الكفايات

التخصصية التي يرى الباحث لزوم توفرها لدى معلمي الحاسوب، لتحكيمها، والتعرف على رؤاهم حولها.

- وجهت استبانة لمجموعة الدراسة شملت مصفوفة الكفايات التي وافق عليها المحكمون، وطلب من مجموعة الدراسة (طلاب وطالبات المستوى الرابع في قسم معلم الحاسوب في كليتي التربية بالحديدة وزبيد بجامعة الحديدة) تقدير مدى قدرة برنامج إعداد معلم الحاسوب في الكليتين على إكسابهم تلك الكفايات، وبذلك تمت إجراءات الدراسة وفق إطارين: إطار نظري، وآخر ميداني.

مجموعة الدراسة:

تشكلت مجموعة الدراسة من جميع طلبة وطالبات المستوى الرابع بقسم معلم الحاسوب بكليتي التربية في الحديدة وزبيد خلال الفصل الدراسي الأول 2015/14م، البالغ عددهم (109) طالباً وطالبة، وتم اختيارهم كونهم أوشكوا على التخرج، وأنهوا دراسة مقررات الحاسوب وتقنيات التعليم، وأصبحوا قادرين على الإجابة على أداة الدراسة. وبعد استرداد الاستبانات واستبعاد غير الصالحة منها للتحليل، استقر عدد مجموعة الدراسة على (89) طالباً وطالبة، يوضحهم الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع مجموعة البحث حسب متغير مكان الكلية

مكان الكلية	عدد الطلاب	عدد الاستبانات	
		لم تسترجع وغير صالحة	المسترجعة والصالحة
الحديدة	45	6	39
زبيد	64	14	50
المجموع	109	20	89

أداة الدراسة:

أداة الدراسة هي القائمة التي وافق عليها المحكمون والتي استقرت على (272) فقرة/ كفاية، توزعت على (13) مجالاً هي:

1) كفايات معرفية عامة.
2) كفايات صيانة الحاسوب.
3) كفايات نظم التشغيل وإدارة الملفات.
4) كفايات برنامج معالج الكلمات.
5) كفايات برنامج جداول البيانات.
6) كفايات برنامج قواعد البيانات.
7) كفايات برنامج العروض التقديمية.
8) كفايات الاتصالات والإنترنت.
9) كفايات برامج التصميم ومعالجة.
10) كفايات برامج الصوت.
11) كفايات تصميم مواقع الإنترنت.
12) كفايات تصميم وتنفيذ البرامج.
13) كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني.

وتألفت الاستبانة من قسمين:

1. القسم الأول خاص بالبيانات الشخصية المتعلقة بالمستجيب ومتغيرات البحث، وبعض الأسئلة المفتوحة، للحصول على بعض المعلومات عن البرنامج.
2. القسم الثاني، وقد اشتمل على مجالات الأداة وفقراتها، وتتم الاستجابة عليها على خمسة مستويات وفق تدريج ليكرت (Likert scale) لتحديد درجة الإكساب: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة) وعلى الترتيب، بتمثيل رقمي (5، 4، 3، 2، 1) .

صدق الأداة وثباتها:

حرصاً على صدق الأداة وثباتها، فقد راعى الباحث اختيار فقراتها ومحاورها، بما يتناسب مع الهدف المتوخى من الدراسة، و تساوي فقراتها بقدر الإمكان، والابتعاد عن الفقرات المركبة والمتداخلة، والتكرار، كما تم عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص للحكم على محتوى قائمة الكفايات، ومدى صلاحية الأداة ومكوناتها، وسلامة تعبيراتها، مع إدخال التعديلات - إن لزم الأمر – وقد استقر عدد الفقرات أو الكفايات التي تحتويها القائمة/الأداة (272) كفاية موزعة على (13) مجالاً، ولحساب ثبات الأداة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الاتساق الداخلي، حيث بلغ الثبات على مستوى القائمة(0,9526) وهو معدل ثبات عال، أما معدل الثبات على مستوى المجالات فكان على النحو التالي:

المجال	معدل الثبات	المجال	معدل الثبات	المجال	معدل الثبات
1	0,9486	6	0,9469	11	0,9549
2	0,9488	7	0,9489	12	0,9472
3	0,9479	8	0,9468	13	0,9520
4	0,9459	9	0,9497		
5	0,9448	10	0,9507		

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث عبر استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) بتحليل النتائج باستخدام الإحصائيات التالية:

- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لحساب استجابات مجموعة الدراسة.
- اختبار ت (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين تقديرات مجموعة البحث، وفقاً لمتغير مكان الكلية.

التقدير الكمي لتحليل استجابات مجموعة الدراسة:

اعتمد الباحث خمسة محكات لمستويات مدى قدرة برنامج إعداد معلم الحاسوب في جامعة الحديدة على إكساب الطالب المعلم بالبرنامج الكفايات التخصصية، والمستويات على النحو التالي:

- درجة الإكساب كبيرة جداً المتوسطات بين 4,2 و 5,0
- درجة الإكساب كبيرة المتوسطات بين 3,4 وأقل من 4,2
- درجة الإكساب متوسطة المتوسطات بين 2,6 وأقل من 3,4
- درجة الإكساب ضعيفة المتوسطات بين 1,8 وأقل من 2,6
- درجة الإكساب معدومة المتوسطات بين 1 وأقل من 1,8

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الكفايات التخصصية اللازم توفرها لدى معلمي الحاسوب؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، كما استطلع آراء اعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية وتخصص الحاسوب في جامعة الحديدة وجامعات أخرى، حتى تم التوصل إلى مصفوفة الكفايات التي قامت عليها هذه الدراسة والتي تكونت من (13) مجالاً هي:

1) كفايات معرفية عامة.
2) كفايات صيانة الحاسوب.
3) كفايات نظم التشغيل وإدارة الملفات.
4) كفايات برنامج معالج الكلمات.
5) كفايات برنامج جداول البيانات.
6) كفايات برنامج قواعد البيانات.
7) كفايات برنامج العروض التقديمية.
8) كفايات الاتصالات والإنترنت.
9) كفايات برامج التصميم ومعالجة.
10) كفايات برامج الصوت.
11) كفايات تصميم مواقع الإنترنت.
12) كفايات تصميم وتنفيذ البرامج.
13) كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني.

وقد تم تحويل هذه الكفايات إلى استبانة تم تحكيمها بالطرق العلمية المشار اليها في صدق وثبات الأداة.

السؤال الثاني: ما تقديرات طلبة قسم معلم الحاسوب لمدى قدرة برنامج إعدادهم في كلية التربية بجامعة الحديدة على إكسابهم الكفايات التخصصية اللازمة لهم؟

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مجموعة الدراسة على كلّ مجال من مجالات الأداة والأداة ككلّ

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
4	1	كفايات برنامج معالج الكلمات	3,5815	0,7648	72
5	2	كفايات برنامج العروض التقديمية	3,3640	1,0807	67
7	3	كفايات برنامج جداول البيانات	3,3397	0,9770	
3	4	كفايات نظام التشغيل وإدارة الملفات	3,1776	0,7858	64
1	5	كفايات معرفية عامة	2,9081	0,5155	58
6	6	كفايات برنامج قواعد البيانات	2,9016	0,9408	
2	7	كفايات صيانة الحاسوب	2,8599	0,7379	57
9	8	كفايات برامج التصميم ومعالجة الصور	2,5848	0,9548	54
10	9	كفايات برامج الصوت	2,3794	1,0870	48
8	10	كفايات الاتصالات والإنترنت والبريد الإلكتروني	1,9183	1,0351	38
12	11	كفايات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة	1,8611	1,0861	37
13	12	كفايات أساسات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد	1,4615	0,8612	29
11	13	كفايات تصميم مواقع الإنترنت	1,3003	0,6609	26
		على مستوى القائمة	2,6918	0,7683	54

يوضح الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات مجموعة الدراسة على كلّ مجال من مجالات الأداة، وعلى مستوى الأداة ككل، والتي تراوحت بين (3,5815- 1,3003) ونسب مئوية تراوحت بين (72%-26%) وبنسبة مئوية متوسطة متدنية على مستوى القائمة، وتبين أن المجال الأول (كفايات برنامج معالج الكلمات) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,5815) وبانحراف معياري (0,7648) وبنسبة مئوية (72%)، ثم جاء المجالين الخامس والسابع (كفايات برنامج العروض التقديمية وكفايات برنامج جداول البيانات،) في المرتبة الثانية والثالثة بمتوسط حسابي (3,3640، 3,3397) وبانحراف معياري (1,0807، 0,9770) وبنسبة مئوية (67%)، أمّا في المرتبة الثالثة فجاء مجال (كفايات نظام التشغيل وإدارة الملفات) بمتوسط حسابي (3,1776) وبانحراف معياري (0,7858) وبنسبة مئوية (64%) ، وجاء في المرتبتين الخامسة والسادسة المجالين الأول والسادس (كفايات معرفية عامة، كفايات برنامج قواعد البيانات) بمتوسط حسابي (2,9081، 2,9016) وبانحراف معياري (0,5155، 0,9408) وبنسبة مئوية (58%) كما جاء مجال (كفايات صيانة الحاسوب) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2,8599) وبانحراف معياري (0,7379) وبنسبة مئوية (57%)، وجاء مجال (كفايات برامج التصميم ومعالجة الصور) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2,6782) وبانحراف معياري (1,0202) وبنسبة مئوية (54%)، أما مجالات (كفايات برامج الصوت، كفايات

الاتصالات والإنترنت والبريد الإلكتروني، وكفايات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة) فقد جاءت في المراتب التاسعة والعاشرة والحادية عشرة، بمتوسطات حسابية (2,3794، 1,9183، 1,8661) وبانحرافات معيارية (1,0870، 1,0351، 1,0861) وبنسب مئوية تراوحت بين(48%-37%)، أما المجالين (كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كفايات تصميم مواقع الإنترنت) فقد جاءا في المرتبتين الأخيرتين الثانية عشرة والثالثة عشرة، بمتوسط حسابي (1,4615، 1,3003) وبانحراف معياري (0,8612، 0,6609) وبنسبة مئوية (29%،26%) تدل على انعدام كفايات المجالين المذكورين، أما على مستوى القائمة فقد كان المتوسط الحسابي (2,6918) بانحراف معياري (0,7683) ونسبة مئوية (54%).

بمناقشة النتائج التي أظهرها الجدول (2) يتبين أن هناك ضعفاً عاماً في قدرة برنامج إعداد معلم الحاسوب في كلية التربية بجامعة الحديدة في إكساب الطلبة/المعلمين الملتحقين بالبرنامج الكفايات الحاسوبية اللازمة لهم، وخصوصاً ما يتعلق بإعدادهم كمعلمي حاسوب، والتي يفترض أن تؤهلهم للنفاد إلى فضاء المعلوماتية، باعتباره فضاءً متجدداً، وحيوياً يحتاج إلى مهارات تمكن معلم الحاسوب من متابعة كل جديد فيه، والاستفادة منه، وإفادة الآخرين، وهذا تظهره المتوسطات التي حصلت عليها كفايات المجال العاشر، ويتناقض مع ما توصلت إليه دراسة سكيفلير ولوجان (Scheffler & Logan,1999)، من أهمية هذا المجال بالنسبة لمعلم الحاسوب المنتظر.

كما يلاحظ أن برنامج الإعداد كان عاجزاً عن إكساب الطلبة/المعلمين الكفايات في المجالين (12، 13) فيما يخص التعليم الإلكتروني، وتصميم المواقع، وهذا يمثل عيباً بيناً في البرنامج لا بد من تداركه، فالعصر الرقمي - والذي نشهد بداياته - سيؤدي إلى تغييرات أساسية في مجالات الحياة المختلفة، ومن الضروري مواكبته بشكل ملائم(أبو السمح ورحال, 2002).

أما ما يحتاج إليه أي معلم ناهيك عن معلم الحاسوب الشخص الأكثر حاجة إليه هو كفايات تصميم وتطوير البرامج التعليمية المحوسبة، وما يتبع ذلك من الكفايات المتعلقة بمعالجة الصور والصوت، وبرامج العروض والحركة (المجالات 2 ،8 ،11)، فالبرنامج لم ينجح في إكساب الطلبة/المعلمين تلك الكفايات بدرجة تؤهلهم للنجاح في مهامهم كمعلمي حاسوب، فدرجة اكتسابها تراوحت بين المتوسطة والضعيفة.

وخلاصة ما تم التوصل إليه من قراءة الجدول (2) هو أن البرنامج استطاع فقط إكساب الطلبة/المعلمين كفايات مجال برنامج معالج الكلمات (وورد) بدرجة كبيرة، هي أقرب إلى المتوسطة، وأن الكفايات التي حصلت على تقديرات أعلى كانت كفايات مجالات برامج نظام التشغيل، والأوفيس (وورد، إكسل، أكسس، بوربوينت) ومجال الكفايات

المعرفية، وهي في مجملها كفايات أساسية، أدنى من مستوى الطالب/المعلم الذي يتم إعداده كمعلم حاسوب.

واستكمالاً لمناقشة نتائج الجدول (2) يأتي الجدول (3) الذي يفصل إجمالاً نتائج ما تم التوصل إليه في الجدول (2) .

جدول(3) ملخص نتائج الإجابة عن السؤال الأول على مستوى المجالات

المجال	عدد الكفايات		درجة الاكتساب	مدى المتوسطات	النسبة %	المتوسط من 5
كفايات معرفية عامة	17	3	كبيرة	3,5192-3,8269	70-77	2,9081 متوسطة
		19	متوسطة	2,5577-3,4033	52-68	
		5	ضعيفة	2-2,2308	40-45	
كفايات صيانة الحاسوب	21	4	كبيرة	3,6154-4	75-80	2,8599 متوسطة
		9	متوسطة	2,7308-3,4615	55-69	
		8	ضعيفة	1,5769-2,4615	32-49	
كفايات نظام التشغيل وإدارة الملفات	17	9	كبيرة	3,6346-4,1145	3-83	3,1776 متوسطة
		8	متوسطة	2,5-3,654	50-67	
		3	ضعيفة	2,1923-2,4808	45-49	
كفايات برنامج معالج الكلمات	25	2	كبيرة جـ	4-5	90	3,5815 متوسطة
		12	كبيرة	3,5192-4,4808	70-89	
		10	متوسطة	2,5-3,4615	50-69	
		1	ضعيفة	2,4615	49	
كفايات برنامج جداول البيانات	27	1	كبيرة جـ	4,5192	90	3,3397 متوسطة
		5	كبيرة	3,5-4,4808	70-89	
		21	متوسطة	2,6154-3,4423	52-69	
كفايات برنامج قواعد البيانات	17	4	كبيرة	3,6538-4,2692	73-69	2,9016 متوسطة
		7	متوسطة	2,5385-3,4615	51-69	
		6	ضعيفة	1,9808-2,2885	40-46	
كفايات برنامج العروض التقديمية	28	13	كبيرة	3,5-3,75	70-75	3,3640 متوسطة
		15	متوسطة	2,5769-3,4423	52-69	
كفايات الاتصالات والإنترنت والبريد الإلكتروني	24	2	متوسطة	2,5362-2,7115	52-54	1,9183 متوسطة
		22	ضعيفة	1,6154-2,3846	32-48	
كفايات برامج التصميم ومعالجة الصور	34	4	كبيرة	3,5-3,8077	70-76	2,5848 متوسطة
		16	متوسطة	2,5-3,3462	50-67	
		14	ضعيفة	1,7308-2,3846	35-48	
كفايات برامج الصوت	11	3	متوسطة	2,5962-2,8654	52-57	2,3794 ضعيفة
		8	ضعيفة	1,9231-2,4423	52-49	
كفايات تصميم مواقع الإنترنت	13	13	معدومة	1,2500-1,3846	25-28	1,3003
كفايات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة	18	16	ضعيفة	1,6538-2,0385	33-41	1,8611 متوسطة
		2	معدومة	1,25-1,4615	25-29	
كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد	12	5	ضعيفة	1,5-1,5577	30-31	1,4615 معدومة
		7	معدومة	1,3462-1,4808	27-29	

يوضح الجدول (3) عدد كفايات كل مجال، ودرجة الإكساب، والتقديرات التي حصلت عليها كفايات كل مجال، ويلاحظ أن برنامج الإعداد استطاع من مجموع (274) كفاية إكساب الطلبة/المعلمين فقط (3) كفايات بدرجة كبيرة جداً، تتعلق بفتح أو إنشاء أو حفظ مستند، و(51)

كفاية بدرجة كبيرة، وهي أيضاً كفايات يفترض بأطفال الروضة إتقانها، و(110) كفاية بدرجة متوسطة، و(88) كفاية بدرجة ضعيفة، ولم يستطع البرنامج إكساب الطلبة/المعلمين (22) كفاية.

وقد تركزت الكفايات الحاصلة على تقديرات ضعيفة ومعدومة بكثرة في مجالات (برامج معالجة الصور، والاتصال والإنترنت، ومعالجة الصوت، وتصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة، وأساسيات التعليم الإلكتروني، وتصميم المواقع) وهي التي لم يكن البرنامج موفقاً في إكسابها للطلبة/المعلمين، وكلها برامج ضرورية ولازمة لمعلم الحاسوب، ولما ينبغي أن يكون عليه معلم الحاسوب في مدرسة الحاضر والمستقبل، في اكتساب هذه المهارات، وإذاً فلا معنى ولا ضرورة لقسم معلم الحاسوب؛ إذا استمر الوضع على ما هو عليه.

تفاجأ الباحث بما تم التوصل إليه من النتائج، والتي ظهرت من خلال الجدولين (2) و(3)، ويرى الباحث أن هذا الضعف الحاصل في البرنامج، وضعف قدرته على النجاح في المهمة التي أسس قسم معلم الحاسوب من أجلها، مرده إلى عدد من العوامل التي لعبت دوراً سالباً في الخروج بهذه النتيجة، ومنها: عدم توفر الكادر التدريسي المؤهل علمياً وتربوياً، والاعتماد على المعيدين والمتطوعين من حملة درجة البكالوريوس بدرجة كبيرة، تصل إلى أكثر من ثلثي هيئة التدريس في القسم، وإسناد تدريس عدد من المقررات المهمة إليهم لتدريسها، سواء كانت مقررات تربوية أو مقررات حاسوبية متخصصة، والاعتماد كثيراً على التدريس النظري، وشبه الانعدام للتطبيق العملي، نظراً للحالة المزرية لمعامل الحاسوب أجهزة وكادراً وتأهيلاً وإدارة، والأعداد الكبيرة التي يتم قبولها في البرنامج دون مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات مجموعة الدراسة لمدى قدرة برنامج الإعداد على إكسابهم الكفايات وفقاً للكلية التي يدرسون بها؟

جدول (4) اختبار (ت) لأثر مكان الكلية (الحديدة – زبيد) على تقديرات مجموعة الدراسة... على مستوى المجالات، ومستوى القائمة

المجال	مكان الكلية	عدد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كفايات معرفية عامة	الحديدة	39	3,2477	0,4849	*3,422	0,002
	زبيد	50	2,7572	0,4586		
كفايات صيانة الحاسوب	الحديدة	39	3,2500	0,7502	*2,579	0,016
	زبيد	50	2,6865	0,6720		
كفايات نظام التشغيل وإدارة الملفات	الحديدة	50	3,5699	0,7129	*2,589	0,015
	زبيد	39	3,0033	0,7618		

كفايات برنامج معالج الكلمات	الحديدة	39	3,9375	0,690	*2,412	0,022
	زبيد	50	3,4233	0,751		
كفايات برنامج جداول البيانات	الحديدة	39	3,7315	0,853	*2,129	0,038
	زبيد	50	3,1348	0,964		
كفايات برنامج قواعد البيانات	الحديدة	39	3,0000	0,964	0,499	0,620
	زبيد	50	2,8578	1,037		
كفايات برنامج العروض التقديمية	الحديدة	39	3,7500	0,966	*1,840	0,075
	زبيد	50	3,1925	1,096		
كفايات الاتصالات والإنترنت والبريد	الحديدة	39	2,0964	1,188	0,824	0,414
	زبيد	50	1,8391	0,967		
كفايات برامج التصميم ومعالجة الصور	الحديدة	39	2,8180	0,909	1,208	0,236
	زبيد	50	2,4812	0,968		
كفايات برامج الصوت	الحديدة	39	2,8295	1,229	*1,873	0,073
	زبيد	50	2,1793	0,969		
كفايات تصميم مواقع الإنترنت	الحديدة	39	1,3413	0,589	0,316	1,754
	زبيد	50	1,2821	0,697		
كفايات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية	الحديدة	39	1,9792	1,209	0,519	0,606
	زبيد	50	1,8086	1,040		
كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن	الحديدة	16	1,5885	0,991	0,705	0,484
	زبيد	39	1,4051	0,805		
القائمة	الحديدة	39	2,9732	0,752	*1,799	0,078
	زبيد	50	2,5667	0,751		

[*] ذات دلالة إحصائية

يظهر الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات من يدرسون في كلية التربية بالحديدة وبين من يدرسون في كلية التربية بزبيد في كفايات برنامج قواعد البيانات، وكفايات الاتصالات والإنترنت والبريد الإلكتروني، و كفايات برامج التصميم ومعالجة الصور، وكفايات تصميم مواقع الإنترنت، وكفايات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة، و كفايات أساسيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

كما يظهر الجدول نفسه وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات من يدرسون في كلية التربية بالحديدة وبين من يدرسون في كلية التربية بزبيد في الكفايات المعرفية العامة، وكفايات صيانة الحاسوب، وكفايات نظام التشغيل وإدارة الملفات، وكفايات برنامج معالج الكلمات، وكفايات برنامج جداول البيانات، وكفايات برنامج العروض التقديمية، وكفايات برامج الصوت، وعلى مستوى القائمة.

بتحليل النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) فإن من الظاهر أن الكفايات المتعلقة بالبرامج التي لم تظهر فيها الفروق في التقديرات بين من يدرسون في كلية التربية بالحديدة، وبين من يدرسون في كلية التربية بزبيد هي برامج أكثر تخصصية وعمقاً، وتحتاج إلى كوادر تحمل مؤهلات عالية، وذات تخصص عال، وهو ما تتساوى فيه الكليتان، فمثل هذه الكوادر

تكاد تكون معدومة في الكليتين، ويشكو الطلبة المعلمون من عدم توفير هذه الكوادر، وإسناد تدريس مقررات هذه البرامج إلى معيدين أو فنيين، مع عدم توفر المعامل المتخصصة والصالحة للتدريب، وكذا الكوادر الفنية المتخصصة لتدريب الطلبة المعلمين على استخدام وتطبيق هذه البرامج، والاعتماد على التدريس النظري لهذه المقررات الهامة، وهذا اتضح من بعض الأسئلة المفتوحة التي أدرجها الباحث في أداة دراسته لمعرفة المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعلمون.

أما الكفايات المتعلقة بالكفايات التي ظهرت فيها الفروق بين من يدرسون في كلية التربية بالحديدة، وبين من يدرسون في كلية التربية بزبيد ولصالح من يدرسون في الحديدة فهي تتعلق ببرامج عادة ما توفرها معاهد ومراكز تدريب تتوفر في مدينة الحديدة أكثر من توفرها في زبيد، وإن وجدت مراكز تدريب في زبيد فهي في الحديدة أكثر كفاية وتطوراً، باعتبار الحديدة مركز المحافظة وتتوفر فيها الكوادر المؤهلة نسبياً والإمكانيات أكثر من زبيد، مما جعل الباب مفتوحاً لطلبة كلية التربية بالحديدة للالتحاق بتلك المعاهد والمراكز، وتطوير مهاراتهم في البرامج التي تضمنتها الكفايات التي ظهرت فيها الفروق ولصالحهم، إضافة إلى وجود كلية علوم وهندسة الحاسوب في المركز بمدينة الحديدة، التي لا شك تستفيد منها كلية التربية بالحديدة في تدريس بعض المقررات الحاسوبية التخصصية.

وفيما يتعلق بالفروق الدالة على مستوى القائمة، فإن من الواضح أنه يؤكد تفوق طلبة كلية التربية بالحديدة على طلبة كلية التربية بزبيد، نتيجة وجودهم في عاصمة المحافظة، وتوفر مراكز ومعاهد التدريب الحاسوبية، وكذا وجود كلية علوم وهندسة الحاسوب في الحديدة، واستفادتهم منها، ولو بالقدر اليسير، مما جعلهم أفضل من نظرائهم في كلية التربية بزبيد.

التوصيات والمقترحات:

يقترح الباحث في ضوء النتائج السابقة ما يأتي:

- ضرورة رفد قسم معلم الحاسوب بهيئة تدريس متخصصة، بمؤهلات علمية عالية، وفنيين متخصصين.
- توفير معامل حاسوب كافية، مع توفير الدعم الفني لصيانة أجهزة الحاسوب، والأجهزة الملحقة. .
- ضرورة إخضاع الراغبين في الانتساب إلى القسم لاختبارات جادة ودقيقة، مع التركيز على الرياضيات.
- جعل إجادة أساسيات الحاسوب شرطاً للالتحاق بالقسم، وتنظيم دورات تأهيلية للراغبين في الالتحاق بالقسم، قبيل بدأ الدراسة فيه.
- إيلاء جانب التطبيق العملي الاهتمام الكافي، كون الحاسوب يغلب عليه الجانب العملي التطبيقي.

- تقليص عدد المقبولين في القسم، بما يتناسب مع الإمكانات المادية والتسهيلات المتاحة.
- تشجيع المنتسبين إلى القسم على الالتحاق بدورات حاسوبية تخصصية، والتنسيق مع بعض المراكز ومعاهد التدريب داخل وخارج الجامعة لتدريب طلبة القسم وتأهيلهم، والبحث عن التسهيلات من أجل ذلك.
- إعادة النظر في خطط القسم، والتركيز على مقررات حوسبة التعليم والتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والمجالات التي تساعد الطالب/المعلم على النفاد إلى عالم المعلوماتية، وبناء المحتوى الإلكتروني.

المراجع

- أبو جابر، ماجد (1992). **تعريف تكنولوجيا التعليم**(مترجم) مؤتة: جامعة مؤتة.
- أبو غالي، سميح جمال سميح (2013). تقويم برنامج إعداد معلم الحاسوب وأساليب تدريسه بالجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بكر، عبد الجواد (2003). **السياسات التعليمية وصنع القرار** ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية.
- توم، آلان (1999). **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين** . ترجمة بشير العيسوى، دار الناشر الدولي، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الدريج، محمد (2000). **الكفايات في التعليم**. سلسلة المعرفة للجميع، رقم 16. منشورات رمسيس.
- الدجاني ، دعاء ووهبة، نادر (2001). الصعوبات التي تواجه استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية ، **ورقة مقدمة لمؤتمر جامعة النجاح في الفترة** 9-2001/5/10.

http://www. najah.edu/Arabic-text/InternetCom/internet1.htm

- سلامة، عبد الحافظ محمد (2003). مدى أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لتدريس الحاسب الآلي وممارستها من وجهة نظر هيئة تدريس الحاسب بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، **مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود**، 1423هـ، العدد 219.

http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles27/Article270622.doc 14/4/2008

- عزيز ، نادي كمال (2000) : الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره ، قطر ، **مجلة التربية**، العدد (133) ، ص ص 349 -360.
- علوش، جمال محمود (2013). كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر مشرفي الحاسوب - دارسة ميدانية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد (1) (21)، ص ص 562-537.
- الغزيوات، محمد، والراسبي، خميس، والجفوت، وفاء(1421/2001) تحليل القيم في محتويات كتب التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان. **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد (2)، ص ص 1-20.

الفرجاني، عبد العظيم (1997). **التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية**. غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

- لال، زكريا بن يحيى (2002). اتجاهات خبراء تكنولوجيا التعليم في مؤسسات التعليم العالي السعودية نحو ثورة تكنولوجيا التعليم ، **مجلة الدراسات الاجتماعية** ، العدد(13) يناير يونيه ص ص43-65.
- المدرسة العربية (د . ت) **الكمبيوترات في التعليم عن بعد**.

http://www.schoolarabia.net/distance_learning/daleel6/content1.htm 28/8/2008

ـ المومني، خالد سليمان (2008). الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة علوم إنسانية**، العدد (36).
http://www.ulum.nl/d58.html 15/8/2008

ـ المناعي، عبدالله سالم (1996). أنماط برمجيات التعليم بمساعد الحاسب ومراحل إنتاجها ، **مجلة آفاق تربوية** ، العدد (8) قطر ، ص ص 146-161.

ـ المناعي، عبد الله بن سالم (2000).الكفايات العلمية لمعلم الحاسوب بمراحل التعليم العام ، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، العدد (16)، ص ص 21-52.

ـ اليونسكو (1998). التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين.. الرؤية والمستقبل. **المؤتمر العالمي للتعليم العالي**، باريس 5- 9 أكتوبر.

Al-ghzewat, Mohammed (2000) . An Evaluation of the Use of Instructional Materials and Resources Among Social Studies Teachers in Al-karak province. **Dirasat Online, Educational Sciences**, Vol. 27, (1) PP 201 - 243.

Bentley, D. and Watts, M.(1989). **Learning and Teaching in School Science: Practical Alternatives Milton Keynes**: Open University Press,.

Cakir, R. & Yildirim, S. (2006). What are Characteristics of Computer Teachers? An Assessment of Prospective Computer Teachers' Pedagogic and Subject Matter Competencies. In C. Crawford et al. (**Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006** (pp. 2798-2803). Chesapeake, VA: AACE.

Chambers, J.A. & Sprecher, J.W.(1980). Computer - Assisted Instruction: Current Trends and Critical Issues. **Communications of the ACM,** Vol. 23(6), PP. 332-342.

Cohen, V.B. (1983) Computer courseware: Development and evaluation. **Educational Technology**, 23(1), PP 9 -14.

Mathews, W.M. & Winkle, L.(1981). Micro literacy School Administrators. **Compact** Vol. 15 (3) , PP. 22-23.

Scheffler, Frederick L., Logan, Joyce P. (1999). Computer technology in schools: What teachers should know and be able to do. **Journal of Research on Computing in Education**; Spring 99, Vol.31 (3) , P.305.

Speight, R. (1994). "An Assessment of Educational Computing and technology of teacher Education Programs at NCATE Accredited Colleges and Universities". **D. A. I.**, 55 (2), 258-A.Vol. 23(6) , PP. 332-342.

درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة

The Possession Degree of Skills for Using Search Engines and Digital Information Sources by Postgraduate Students of the Faculty of Education-Sana'a University- from the Students' Point of View

د. هلال أحمد علي عبدالغني القباطي

Dr.Hilal Ahmed Ali Al- qubati

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المساعد - كلية التربية - جامعة صنعاء

درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء

لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- بجامعة صنعاء- لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية في الحصول على المعلومات من الموارد الالكترونية من وجهة نظر الطلبة انفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها أعد الباحث استبانة مكونة من ستة محاور رئيسة، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالبا من طلبة الدكتوراه والماجستير في عشرة تخصصات علمية، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(T) وتحليل التباين الاحادي، وكشفت نتائج الدراسة عن: وجود ضعف في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وخاصة امتلاكهم لمهارات استخدام البحث المتقدم والمعاملات المنطقية واستخدام قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية لصالح الاناث، وكذلك وجود فروق دلالة في درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير نوع التخصص العلمي لصالح طلاب تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرائق تدريس العلوم على نظرائهم في التخصصات العلمية الاخرى، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير).

الكلمات المفتاحية: محركات البحث، مصادر المعلومات الرقمية، الويب، الانترنت، سلوك البحث، طلاب الدراسات العليا، استرجاع المعلومات.

Abstract:

The present study aimed to determine the possession degree of the postgraduate students at the Faculty of Education- Sana'a University for the skills of using search engines and digital information sources to get the information from electronic resources from the point of view of the students themselves. To achieve the objectives of the study and to answer its questions, the researcher developed a questionnaire composed of six main axes and included a study sample of 288 master and doctoral students from ten scientific specialties. The data of the study were expressed as means and standard deviations and analyzed by t-test and one-way ANOVA. The results of the study revealed the presence of weakness in the possession degree of skills to use the search engines and digital information sources by the students, particularly the possession of the skills for using advanced search, logical operators, using electronic databases and citing the extracted references. The results also showed significant differences in the possession

degree of skills for using search engines and digital information sources attributed to the gender variable in favor of female students. In addition, statistically significant differences were found in the possession degree of skills for using search engines and digital information sources attributed to the variable of scientific specialty in favor of the students of educational technology and the students of science curricula and methods of teaching compared to their peers from other scientific specialties. However, there were no statistically significant differences attributed to the variable of the study level(master/ doctorate).

Keywords: Search engines, Digital information sources, Web, Internet, Search behavior, Postgraduate students, Information retrieval.

المقدمة:

في عصر تضخمت فيه المعلومات وتعددت أشكالها وتنوعت مصادرها ووصف بعصر المعلومات؛ حيث تعددت مصادر وخيارات الحصول على المعلومات أمام الباحثين عن المعلومات سواء من حيث نوعية المعلومات أو طريقة الحصول عليها. ومن أبرز "تلك المصادر المكتبات الرقمية بما لها من أهمية كبيرة في البحث العلمي وفي العملية التعليمية عموما، ومما لاشك فيه بأن المكتبات الرقمية غيرت طرق الحصول علي المعلومات والوصول إليها وأيضا في طرق تبادلها ونشرها دون حاجز زمني او مكاني" (الظفيري، 2013، 2). بالإضافة الى شبكة الويب العالمية التي تعتبر جزء من شبكة الانترنت وخدمة من خدماتها والتي توفر للباحثين إمكانية الابحار فيها للوصول الى قواعد بيانات ومصادر معلومات متنوعة ومشتركة ولكنها تحتم عليهم في الوقت نفسه ضرورة امتلاك المهارات اللازمة للوصول الى تلك المعلومات بكفاءة واقتدار.

كما تعد مواقع البحث عبر الويب على شبكة الإنترنت من أكثر المواقع التي تحظى بإقبال كبير من مستخدمي الشبكة؛ إذ يستفيد منها ملايين المستخدمين في الوصول إلى عناوين المواقع التي تحتوي علي المعلومات التي يحتاجونها؛ كونها تمثل أفضل وأقصر الطرق للوصول إلي المعلومات، علاوة عن كونها تشكل محورا أساسيا وعاملاً مهماً للتعامل مع المحتوى الرقمي للمعلومات الذي يزداد حجمه يوماً بعد يوم، وتَعود أهمية محركات البحث من كونها تكاد تكون أهم وسيلة للبحث عن المعلومات بصورها واشكالها المختلفة على شبكة الإنترنت وفي استرجاعها ايضا من قبل المستخدمين بتنوع اتجاهاتهم وزيادة رغبتهم في الوصول إلى المعلومة المناسبة والأكثر دقة بأقل جهد وكلفة (Gupta, 2012) و(Chandel and Saikia, 2012).

وفي هذا الصدد يرى كل من (علوة، 2006، 36) و(عبد المولي وعبد العاطي، 2009، 12) بأن التكنولوجيا الرقمية المتمثلة في شبكة الانترنت والمجلات الالكترونية والمكتبات الرقمية.. وغيرها، والتي ارتبط استخدامها بالتعليم والتعلم ساعدت على إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التعليمية والبحثية لما لها من مزايا عديدة للطلاب والباحثين كونها توفر كماً ضخماً من البيانات والمعلومات، وتتخطي الحواجز والحدود المكانية بين الدول والأقاليم وتوفر الجهد والوقت في الحصول علي المعلومات عن بعد؛ فضلا عن إمكانية وسهولة السيطرة علي أوعية المعلومات الرقمية ودقتها وفاعليتها من حيث تنظيم وخزن وحفظ وتحديث البيانات والمعلومات.

وترتبط مهارات البحث التي يحتاجها الباحث في البيئة الرقمية بطبيعة البحث الذي يقوم به ومستوي العمق الذي يتطلبه البحث، كما تتنوع المهارات ما بين مهارات عامة أولية وأخرى متقدمة ذات صلة بنظم الاسترجاع وهذه تتطلب مهارة وقدرة على التعامل مع تلك المحركات البحثية ونظم الاسترجاع ومصادر المعلومات الرقمية بأنواعها وانماطها المختلفة وفهم ومعرفة باستراتيجيات واساليب البحث وادواته واجراءاته.

وبالرغم من الميزات والفوائد التي جناها الباحثين من تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصالات الا أن كل ذلك التنوع في المعلومات والمصادر والأشكال المتاحة على الإنترنت سبب كما يري البعض ما يُعرف بالفوضى المعلوماتية والتي يقتضي الوصول إليها طرق بحثية تختلف عن طرق البحث في البيئة التقليدية؛ حيث أصبحت عملية إدراك الباحث في تحديد الحاجة المعلوماتية التي تفي بحاجته العلمية أو البحثية أمر صعب خاصة على الباحث المبتدئ والغير قادر على التعامل مع ادوات البيئة المعلومات الرقمية المفتوحة، مما يستوجب عليه ضرورة التمكن من المهارات التي تؤهله من عملية البحث عن المعلومات تلك المصادر الالكترونية والرقمية في الوقت المناسب.

ونظرا لحاجة الباحث المستمرة للمعلومة في جميع مراحل البحث، كونها تعد حجر الأساس في سبيل إنجاز بحوثه العلمية، في ظل عجز المؤسسات التعليمية التقليدية عن تلبية احتياجات الباحثين من جهة وما يقابل ذلك من زخم معلوماتي وتطورات تكنولوجية متلاحقة في مجال عملية البحث عن المعلومات من جهة اخرى، فقد اكدت العديد من الدراسات ذات الصلة على ضرورة دراسة قدرات وحاجات الباحثين وطلاب الدراسات العليا في مجال استخدام محركات البحث والمصادر الرقمية المتمثلة في الدوريات الالكترونية، والبحث الالكتروني في قواعد المعلومات المتخصصة والسعي لتمكنهم من معرفة كيفية الحصول عن المعلومة وترجمتها بأسرع وقت وبأقل التكاليف وأيسر السبل، ومن تلك الدراسات دراسة (المصري، 2009) و(النصار، 2007) و(يحيى و حمدي، 2011) و (Margaret, 2012) و(Sife,2013).

ولما كانت محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من أهم ادوات ووسائل البحث عن المعلومات التي يحتاجها طالب الدراسات العليا والباحثين عموما عبر شبكة

الويب والانترنت؛ كونها تمكن الباحث من إجراء عمليات البحث المختلفة واسترجاع المعلومات المطلوبة عن طريق صياغة استراتيجيات واضحة تعطي الفرصة للباحث لصياغة استفساره واستعراض الصفحات التي تمثل نتائج بحثه، وتتيح له خيارات للبحث عن المعلومة وسرعة الوصول اليها. إذ أن توفير الأدوات المرجعية التي تساعد على الوصول إلى المعلومة المفيدة بسرعة ويسر يأتي في مرتبة أكثر أهمية من المعلومة نفسها، ولا عجب في هذا عندما ندرك بأن 70 % من وقت الباحث يقضيه عادة في البحث عن المعلومة المطلوبة في حين ما يتبقى من وقته يقضيه في قراءة تلك المعلومات (الشريف، 2009).

وعلى الرغم من أهمية محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية بالنسبة للباحث وطالب الدراسات العليا، الا أن النتائج التي اسفرت عن بعض الدراسات الهادفة الى تشخيص واقع استخدام طلاب الدراسات العليا لهذه التقنيات والتطبيقات التقنية تشير الى ان ضعف الافادة من هذه التقنيات وتطبيقاتها يرجع الى ضعف قدرات الباحث نفسة في المجال التقني؛ حيث اشار كل من (Zhang, 2001) و(جوهري، 2007)و (Lee and McLoughlin, 2010) و(Sife,2013) إلى أن هناك مجموعة من الأسباب التي تقف وراء هذا الضعف، أهمها: قدرات الباحث نفسه وضعف مهاراته البحثية عبر الإنترنت، وطبيعة ما ينشر على الإنترنت ودرجة ارتباطه بموضوع البحث، وكثرة النتائج التي تظهر للباحث عند البحث في الشبكة، مما يشكل عائقاً في اختيار ما هو مناسب، إضافة الى مقدار الثقة فيما ينشر على الإنترنت.

وبناء على ما سبق ونظرا لما لمسه الباحث من قصور لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في جانب استخدام الحاسوب والانترنت وتطبيقاتهما التعليمية والبحثية فقد تولدت لدى الباحث الرغبة في الكشف عن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية سعيا لاقتراح الحلول المناسبة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على واقع استخدام طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمحركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية كمصدر للتعلم والمعلوماتية وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي؛ وذلك من خلال الإجابة عن **السؤال الرئيس التالي:**

ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟ ويتفرع منه الاسئلة الفرعية الاتية:

1- ما مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية الواجب توافرها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء؟
2- هل توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير)؟
3- هل توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)؟
4- هل توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة.
- التعرف على اثر متغيرات المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير) و لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) ونوع التخصص العلمي على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية.
- تحديد الصعوبات التي يواجها طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء عند البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث ومصادر المعلومات.
- تحديد أنواع وأشكال مصادر المعلومات الرقمية التي يستخدمها طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية استخدام محركات البحث وقواعد البيانات ومصادر المعلومات الرقمية بالنسبة لطلبة الدراسات العليا وللباحثين في مؤسسات التعليم العالي عموما، ويمكن ايجاز أهمية الدراسة الحالية في الاتي:

- قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت استخدام طلبة الدراسات العليا في الجمهورية اليمنية للإنترنت ومحركات البحث واسترجاع البيانات في الحصول على المعلومات.
- محاولة التعرف على أهم نقاط القصور التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء في استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية كمصدر للتعلم والبحث العلمي لتزويد القائمين على العملية التعليمية بجامعة صنعاء بمعلومات قد تمكنهم من تبني طرق واساليب علاجية لجوانب القصور التي يعاني منها طلبة الدراسات العليا.

- محاولة الوصول إلى توصيات ومقترحات لدعم وتوجيه عملية استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية كمصدر للتعلم والبحث العلمي لدى طلبة الدراسات بكلية التربية جامعة صنعاء.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية.

حدود بشرية: طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء في التخصصات العلمية المختلفة.

حدود مكانية: كلية التربية جامعة صنعاء.

حدود زمانية: العام الجامعي 2014 / 2015 م.

مصطلحات الدراسة:

محركات البحث: عرفها (Ledford, 2008, 5) بأنها: عبارة عن برامج تستخدم التطبيقات لجمع المعلومات من صفحات الويب، من خلال استخدام كلمات مفتاحية كمؤشرات محتملة عن ما تحتويه تلك الصفحات.

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها: عبارة عن برامج تطبيقية مصممة لتزويد الباحثين ومستخدمي الأنترنت بقائمة من مواقع وصفحات الويب التي تتوافق مع استفساراتهم واحتياجاتهم البحثية بأقل وقت وايسر جهد.

مصادر المعلومات الرقمية: عرفها (Weitz, 2006) بأنها عبارة عن: مادة على هيئة بيانات و/أو برنامج مشفرة ومعدة للاستخدام بواسطة الحاسوب، وقد يتطلب استخدامها والوصول اليها وجود طرفية مرتبطة مباشرة بجهاز حاسوب أو بشبكة حاسوبية مثل الإنترنت.

ويقصد بمصادر المعلومات الرقمية في هذه الدراسة: مجموعة المصادر التي تعتمد علي استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت بما تقدمه من خدمات معلوماتية بصورة رقمية متعددة الاشكال والصيغ للباحث من جهات مختلفة محلية وعالمية.

طلبة الدراسات العليا: يقصد بهم في الدراسة الحالية اولئك الطلبة الحاصلين على درجة علمية أعلى من الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) والملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراه المتاحة في كلية التربية - جامعة صنعاء- في التخصصات العلمية المختلفة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية والهدف المتوخى منها, تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

جميع طلبة الدراسات العليا الملتحقين في برامج الدكتوراه والماجستير بكلية التربية جامعة صنعاء خلال العام الجامعي (2014- 2015) والبالغ عددهم (363) طالب في التخصصات المختلفة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (288) طالب من اجمالي افراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (363) طالب في برامج الدكتوراه والماجستير والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	القسم/ التخصص	المرحلة الدراسية		النوع الاجتماعي		المجموع
		دكتوراه	ماجستير	ذكر	أنثى	
1	مناهج وطرائق تدريس العلوم	21	15	19	17	36
2	مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	20	11	12	19	31
3	مناهج وطرائق تدريس رياضيات	0	14	4	10	14
4	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	0	31	24	7	31
5	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	0	23	16	7	23
6	تكنولوجيا تعليم	0	56	18	38	56
7	مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	0	27	22	5	27
8	علم نفس تربوي	0	30	11	19	30
9	اصول تربية	0	20	17	3	20
10	إدارة وتخطيط تربوي	20	0	13	7	20
	المجموع	61	227	156	132	288

متغيرات الدراسة:

القسم / التخصص العلمي: ويشتمل على عشرة اقسام علمية كما هو موضح في الجدول (1).
المرحلة الدراسية: طلبة الماجستير/ طلبة الدكتوراه.
النوع الاجتماعي: ذكور/ اناث.
درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن تساؤلاتها؛ تم إعداد استبانة لقياس درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية؛ اشتملت على(82) عبارة موزعة على ستة محاور، وبعد

عرضها على مجموعة من المحكمين، وتعديل محتواها وفقا لملاحظاتهم؛ اصبحت في صورتها النهائية مكونة من (80) عبارة، كما تم استخراج معامل الثبات بحساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا وكانت قيمته مساوية (0.91)، مما يشير إلى ان الاداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) قيمة الفاكرونباخ - لمعرفة ثبات مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية

م	المحور	عدد العبارات	قيمة كرونباخ الفا
1	مهارات البحث الاساسية	9	93.22%
2	مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة	8	91.75%
3	مهارات البحث البسيطة	10	90.41%
4	مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية	22	87.47%
5	مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة	21	89.46%
6	مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة	10	94.14%
	الاجمالي	80	%91.08

اليـة تقـدير درجـة امـتلاك الطلبـة لمهـارات اسـتخدام محركـات البحـث ومصـادر المعلومـات الرقميـة: لتحديـد ووصـف درجـة امـتلاك الطلبـة لمهـارات اسـتخدام محركـات البحـث ومصـادر المعلومـات الرقميـة تـم اعتمـاد ترتيـب المتوسـطات الحسـابية لعبـارات المهـارات فـي كـل محـور مـن محـاور المقيـاس وتحديـد درجـة امتلاكها حسب المحك الموضح في الجدول (3).

جدول (3) معيار التقدير لمتوسطات استجابات عينة الدراسة

المتوسطات الحسابية	النسب المئوية	وصف درجة امتلاك المهارة
4.00– 3.20	%100 -79.50	امتلاك المهارة بدرجة كبيرة.
3.16 - 2.40	%79.40 - 59.50	امتلاك المهارة بدرجة متوسطة.
2.36 -1.52	% 59.40 -37.50	امتلاك المهارة بدرجة ضعيفة.
أقل من 1.50	أقل من 37.40	امتلاك المهارة بدرجة ضعيفة جداً.

إجراءات الدراسة:

- مسح الادب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضع الدراسة الحالية.
- إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة للتعرف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية في البحث العلمي.

- عرض الاستبانة بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.
- مراجعة قسم الدراسات العليا في كلية التربية جامعة صنعاء للحصول على أعداد الطلبة المقيدين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في الاقسام/ البرامج المختلفة في الكلية.
- توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2014-2015م.
- متابعة وجمع الاستبانة من الطلبة وتفريغ البيانات ومعالجتها احصائيا.
- استخراج النتائج ومناقشتها وتدوين الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، معادلة كور نباخ الفاCronbach's Alpha، واختبار(T) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الاحادي One-way Anova، واختبار شيفيه Scheffe من خلال البرنامج الاحصائي SPSS.

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

في ظل التحول الرقمي للمعرفة البشرية وإتاحتها من خلال شبكة المعلومات الدولية، اصبح من الضروري الإلمام بالمهارات اللازمة للعمل في هذه البيئة الرقمية، وفي مقدمتها مهارات البحث عن المعلومات في المصادر الرقمية باستخدام محركات البحث المختلفة؛ فضلا عن توثيق تلك المعلومات، وفيما يلي سيتم تناول أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية:

أدوات البحث عن المعلومات في الانترنت:

للبحث في الويب تستخدم ادوات بحثية وأنظمة وبرامج تطبيقية تقع ضمن مواقع شبكة الإنترنت تعمل كوسيط بين الباحث وبين ناشر المعلومات، و تساعد على جمع وبناء وفهرسة وبحث واسترجاع المعلومات، وتزود المستخدم بمعلومات عن مكان وزمان نشرها، ويمكن تصنيف أدوات البحث في الانترنت إلى مجموعة فئات رئيسة (Habernal, 2013) و(Singh, 2012) و(Sudeepthi, 2012) و(فراج، 2011) و(الطيطي، 2010) و(الزعبي, 2009) هي:

- **أدلة البحث Search Directories:** وهي عبارة عن مواقع على الإنترنت، تقوم بفهرسة وتصنيف المعلومات ضمن بنية هرمية متدرجة ومتشعبة تبدأ بالمفتاح الأساسي العام للمعلومات ثم تتدرج إلى الموضوعات الأكثر تخصصاً؛ حيث يقوم بعملية التصنيف هذه وتتبع مواقع نشر المعلومات وفهرستها حسب موضوعاتها وأماكن

نشرها وتسجيل ملخصات لمحتوياتها طاقم بشري متخصص، ومن أمثلة أدلة البحث: Yahoo وAbout وShrockguide.

- **محركات البحث Search Engines:** وهي عبارة عن برامج تطبيقية مجانية متوفرة على مواقع إنترنت خاصة، لا تعتمد على البشر في عمليات تجميع المصادر وترتيبها وتكشيفها، وتساعد الباحث في الحصول على المعلومات ضمن مصادر الإنترنت المختلفة. وتعتمد هذه المحركات على الفهرسة الآلية برصد التعابير والمفردات والكلمات المفتاحية الواردة في المعلومات المنشورة في مصادر الإنترنت، ويتم البحث فيها باستخدام الكلمات المفتاحية Keywords؛ أو من خلال استراتيجيات بحث محددة مثل المنطق البوليني، ومن أمثلة مواقع محركات البحث على الإنترنت: Google، Yahoo، Bing، AltaVista، Msn، وغيرها..
- **محركات البحث البينية Meta Search Engines:** تقوم محركات البحث البينية او ما يُعرف بالباحثات الشاملة بالبحث في عدة محركات بحث وأدلة في نفس الوقت لاستخراج اكثر النتائج ارتباطا بموضوع البحث، ومن أمثلة الباحثات الشاملة: SurfWax و Ask.
- **البوابات Portals:** وهي عبارة عن مواقع مجانية تقدم بوابات دخول للإنترنت، تقدم سلسلة عريضة من الخدمات، ومن اشهر هذه البوابات ياهو yahoo.

أنواع محركات البحث:

صنفت محركات البحث حسب آلية عملها والمحتوى الذي تقدمه للباحث الى عدة أنواع (Sudeepthi, 2012) و(علي، 2011) و (Spink & Zimmer, 2008)، أهمها:

1- **محركات بحث أجنبية (عامة) Foreign Search Engines:** وهي تلك المحركات التي يمكنها التعامل مع لغات إضافية غير اللغة الإنجليزية، كالفرنسية والإسبانية والعربية والصينية وغيرها. ومن أمثلة هذه المحركات، محرك ألتافيستا AltaVista, جوجل Google, ومحرك إكسايت Excite.

2- **محركات البحث المتعددة:** وهي محركات تعتمد طريقة عملها في أنها تقوم بالبحث في عدد من المحركات في نفس الوقت ومن ثم تقوم باسترجاع النتائج من كل محرك, ومن أمثلة هذه المحركات محرك البحث ميتا كراولر (metacrawler) وآسك جيفز (ask jeeves), فمحرك ميتا كراولر محرك بحث يضم محرك جوجل إلى جانب حوالي 12 محرك بحث آخر شهيرا على الشبكة الدولية.

3- **محركات البحث المتخصصة Specialized Search Engines:** وهي محركات تبحث عن معلومات في مجال خاص, فمثلا هنالك العديد ممن يقومون بأبحاث خاصة أو يبحثون في مسألة معينة في محركات البحث العامة، وغالبا ما يتكلفون عناء البحث للوصول إلى ما يرمون إليه, غير أن الأمر أضحى أسهل بكثير مما كان عليه سابقا بوجود مثل هذه المحركات المتخصصة, مثل InfoMagnet المتخصص في المجال الصناعي, و محرك Ndltd Union Catalog وهو أكبر محرك بحث مجانى للرسائل العلمية على الانترنت.

4- محركات البحث الذكية Intelligent Agents: وهي محركات تجمع بين محركات البحث العادية والمتخصصة وينفرد عنها بميزة هامة جدا وهي إمكانية تحميل برامج مخصصة لهذه المحركات الذكية على جهاز الحاسوب، مثل: نيوزروفر NewsRover، وإنفوماغنيت InfoMagnet.

مكونات محركات البحث وآلية عملها:

هناك الكثير من مستخدمي محركات البحث المختلفة يستخدمونها دون معرفة بكيفية عملها كونهم يرونها مجرد مواقع إنترنت مثلها مثل غيرها من المواقع الأخرى, مع أن محركات البحث عبارة عن برامج توفر للمستخدم البحث عن كلمات محددة ضمن مواقع الإنترنت المختلفة، ويتكون محرك البحث من ثلاثة مكونات رئيسة (Meghabghab& Kandel, 2008) و(University search engine, 2010)، (دواد واخرون، 2013)، هي:

المكون الأول: برنامج العنكبوت Spider Program: يقوم بالإبحار عبر الانترنت وبصفة دورية لتتبع صفحات الويب للاطلاع على محتوياتها وتسجيل بياناتها من عناوين وكلمات مفتاحيه.

المكون الثاني: برنامج المفهرس Indexer Program: وظيفته فهرست المعلومات والنصوص التي حصل عليها من المستكشف باستخدام المعايير والتقنيات المبينة على نظام البحث في النصوص الكاملة مثل معايير الكلمات الأكثر تكراراً من غيرها وأدراجها ضمن قاعدة بيانات (Index database) الخاصة به.

المكون الثالث: برنامج محرك البحث search engine program: وهو الواجهة التخاطبية بين المستخدم ومحرك البحث إذ يقوم باستقبال الكلمات المفتاحية التي يكتبها المستخدم في مربع البحث (search box) للبحث عنها ضمن مصادر الانترنت المختلفة.

وتتحدد آلية عمل محركات البحث بوظيفة كل من هذه المكونات الثلاثة, وتختلف محركات البحث عن بعضها في وظيفة كل مكون, لكنها تتفق في أطر وظيفية مشتركة.

المصطلحات العامة في محركات البحث:

Key words	وتعني كلمة البحث التي يتم البحث عنها
Index	وتعني الفهرس لقواعد البيانات لمحرك البحث.
HEAD	وتعني رأس الصفحة.
Spider program	برنامج العنكبوت.
Indexer program	برنامج المُفهرس.
Morphological	وتعني اللغة الصَرفية.
Affixation	لغة لصقية.
String matching	وتعني المطابقة الحرفية.
Title	وتعني عنوان الصفحة.
Link	وتعني الوصلات التفريعة في الإنترنت.
Daterange	لتحدد البحث ضمن تاريخ محدد جرت فيه فهرسة الصفحات.
Cache	لإيجاد نسخة من الصفحة مخبئة ومفهرسة في ارشيف المحرك.
Related	لإيجاد صفحات لها علاقة بالصفحة التي تبحث عنها.

استراتيجية البحث Search Strategy:

استراتيجية البحث هي تحليل وصياغة الطرائق الفضلى التي يمكن عن طريقها الإجابة عن استفسار بحث معين بواسطة نظام الاسترجاع، وهذا يعني أن البحث عن المعلومات يتطلب اتباع خطوات علمية وعملية مدروسة للوصول إلى المعلومات المناسبة والوافية في الوقت المناسب، ويطلق على هذه الخطوات في مجال تخزين المعلومات واسترجاعها اسم استراتيجيات البحث Search Strategies.

ولصياغة استراتيجية بحث قوية قادرة وناجحة تُمكن الباحث من الحصول على المعلومات المناسبة، يجب على الباحث امتلاك القدرة في اختيار مفردات البحث الدالة ومترادفاتها، وتحديد العلاقات المنطقية بين تلك المفردات طبقاً لاستفسارات البحث واتباع مجموعة من الخطوات اثناء تنفيذ عملية البحث، يمكن تحديدها في الآتي(مزيد واخرون، 2013) و(علي، 2011) و(بطوش، 2009):

- تحديد أغراض البحث وأهدافه، وتوقع وجود المعلومات، وهنا يتوجب المعرفة الكافية من جانب الباحث بالمعلومات من حيث الكمية المطلوبة منها والنوعية المحددة.
- اختيار قاعدة- أو قواعد - البيانات Database لمطلوبة للبحث، بحيث يتم اختيار قواعد البيانات في ضوء أسس وعوامل عدة أهمها مجال التخصص بحسب الموضوع المطلوب البحث عنه، وكذلك نوع القاعدة التي يحتاجها المستفيد فهناك قواعد ببليوغرافية (Bibliographic Databases).
- تحديد المفاهيم والمصطلحات والواصفات Descriptors المناسبة للبحث أو ما يُعرف بالتفكير بالبدائل.
- استخدام المصطلحات والمواصفات في ضوء استراتيجية البحث المطلوبة واستخدام المنطق البولياني Boolean Logic الذي يربط المصطلحات أو يبعدها عن بعضها، ويضيقها أو يوسعها.
- استخدام تقنيات البحث المساعدة.
- استخدام الوصلات (الروابط بين المواقع).
- التعرف إلى إمكانات كل محرك بحث.
- تحديد طريقة البحث (حر/ موضوعي).
- إعداد استراتيجية البحث.
- تنفيذ عملية البحث.
- تقييم نتائج البحث أو المعلومات المسترجعة بضوء الاستراتيجية المطبقة.

مهارات البحث والاسترجاع للمعلومات عبر محركات البحث:

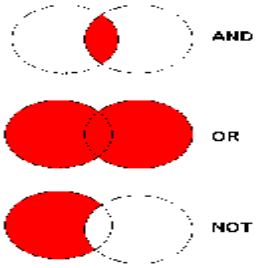
تعد محركات البحثSearch Engines بمنزلة كشافات شاملة للإنترنت، كما تعد من الأدوات التي تساعد الباحث في إيجاد ما يرغب في الحصول عليه عن طريق البحث في أعماق المعلومات الهائلة الموجودة في الإنترنت ووضع محتوياتها بين يديه؛ موفرة بذلك

الوقت والجهد للوصول إلى المعلومة المناسبة ومجنبة إياه الوقوع في متاهات البحث، ومن أبرز المهارات والإمكانات البحثية للمعلومات عبر محركات البحث (غنيم، 2008، 90) و(علي، 2011، 655)، ما يلي:

1- **البحث البسيط Basic:** ويعتمد على مهارة ومعرفة الباحث عن المعلومات ويستخدم في حالات البحث السريعة والبسيطة في محتواها، وهذا النوع من البحث يقوم به معظم الناس وخاصة المبتدئين الذين يجهلون تقنيات البحث المتقدم، وذلك عن طريق وضع كلمة بدون أي علامات أو شارات.

2- **البحث المتقدمAdvanced: وهي** واجهة بحث متقدمة تمكن الباحث من تحديد المؤلف والناشر واللغة المطلوبة أو الفترة الزمنية التي يريد تغطيتها في بحثه أو نوع المادة التي يرغب استرجاعها، وتعد هذه الطريقة فعالة للبحث عن معلومات محددة كونها تتيح للمستخدم إمكانية البحث عن عدة كلمات مفتاحية معاً.

3- **البحث بالمنطق الجبري أو البوليني Boolean Search:** يشير البحث بالمنطق البوليني إلى استخدام روابط محددة وهي (و AND)، (أو OR)، (ليس NOT)، لتساعد على توسيع البحث أو تضييقه وتحديد نتائج البحث واسترجاع المعلومات المرغوب فيها وذلك عبر ربط مصطلحات أو كلمات البحث المستخدمة ببعضها أو استثناء مصطلح أو طلب كل المصطلحات. وهناك من



يطلق عليها اسم العوامل أو (المعاملات) المنطقية كونها تمثل كلمات (words) أو رموز (symbols) تعُرف العلاقة بين الحدود المستخدمة في استعلام البحث وتبرز فائدة استخدامها عند البحث في تلك المحركات والأدلة الكبيرة التي تشتمل على فهارس وقواعد بيانات كبيرة ومتعددة، حيث يتم وضع تلك العوامل (المعاملات) بين الكلمات المفتاحية المكونة لاستعلام البحث، وتستخدم كحروف كبيرة (capital letters) من أجل أن يتمكن محرك البحث من تمييزها عن كلمات البحث المجاورة لها مع إضافة فراغ قبلها وبعدها. ومن أمثلة العوامل (المعاملات) المنطقية: المعامل و AND، المعامل أو OR، المعامل بالقرب منNEAR، المعامل ولاAND NO، الأقواس ( ).

4- **البحث بالعبارة Phrase Search:** يُستخدم البحث بالعبارة عندما نريد أن تكون المصطلحات بترتيبها الذي نبحث عنه، فالبحث بالعبارة يساعد على ضمان ظهور الكلمات متجاورة لبعضها البعض كما وضعت عند صياغة الاستفسار، وتستخدم أغلب محركات البحث وقواعد البيانات والفهارس علامتي التنصيص " " للدلالة على أن الكلمات بين هذه العلامات عبارة متكاملة وليس كلمات منفصلة.

5- **البتر Truncation:** يستخدم البتر في حال البحث عن الكلمات التي تتشابه في الحروف الأولى من مقاطعها ولكن لها نهايات مختلفة، مثل مدرس، مدرسة.. الخ، ولذلك نجد استخدام هذه العملية عند البحث باللغة الانجليزية أكثر من اللغة العربية. وتستخدم أغلب

أدوات البحث علامة النجمة (*) في نهاية مقطع الكلمة للدلالة على استخدام عملية البتر للوصول إلى جميع النهايات المحتملة للكلمة أو الكلمات التي تتشابه في المقطع الأول.

6- **الجوكر Wildcards:** تستخدم غالباً مع اللغات اللاتينية، حيث يسمح استخدم الجوكر، وهناك من يطلق عليه مصطلح المحارف البديلة، في البحث عن الكلمات التي تتشابه في ما بينها ولها نفس المعنى ولكن قد تختلف في حرف أو حرفين.

7- **تحسس حالة الأحرف Case Sensitivity:** وتعرف بأنها: القدرة على التمييز بين الأحرف الكبيرة Capital والأحرف الصغيرة Small. وعلى الرغم من أن هذه العملية محدودة باللغات اللاتينية مثل الانجليزية، إلا أنها أيضا نادرة في المحركات وقواعد البيانات والفهارس وكافة الأدوات التي تميل إلى أن تكون حرة وسهلة وصديقة للمستخدم ولا تهتم بحساسية الحرف. وتستخدم هذه الميزة عادةً في النظم مع البرامج التي تستخدم اسم مستخدم وكلمة سر حيث يكون لحالة الحرف وحساسيته معنى يفهمه النظام.

البحث تبعاً لوسائط عرض المواد Search for Specific Media: تقدم أغلب محركات البحث وأدوات البحث على الإنترنت إمكانية البحث عن المواد المُخزَّنة بإحدى صِيَغ الوسائط المتعددة multimedia مثل: الفيديو video، والصوت audio، وملفات MP3، والصور images وغيرها. ويمكن البحث عنها عبر واجهة البحث البسيط أو البحث المتقدم ويمكن وضع حدود ومواصفات لهذه الوسائط، مثل: تحديد الحجم والألوان والمصدر وطبيعة الصورة وغير ذلك عند البحث عن الصور.

الخطوات الأساسية لاستراتيجيات البحث:

يمكن ايجاز الخطوات الاساسية لاستراتيجية البحث في الاتي:

- تحديد المفاهيم المهمة في موضوع البحث واختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عنها.
- تحديد ما إذا كان هناك كلمات مرادفة للكلمات المختارة أو مصطلحات يمكن استخدامها.
- تحديد أي من الإمكانات البحثية يمكن استخدامها (المنطق البوليني، البتر، البحث بالعبارة ..الخ).
- اختيار أداة البحث ومعرفة كيفية عملها من خلال صفحة المساعدة التابعة لكل أداة.
- صياغة موضوع البحث مستخدماً صيغة تتناسب مع أداة البحث المستخدمة.
- تقييم النتائج المسترجعة من حيث عددها وصلتها بالموضوع.
- تعديل صياغة موضوع البحث إذا لزم الأمر.

العوامل المؤثرة في استرجاع المعلومات:

من العوامل المؤثرة في عملية استرجاع المعلومات: مقومات نظام استرجاع المعلومات (محركات البحث)، وطبيعة اللغة والموضوع، وخبرة الباحث، واستراتيجية البحث.

مصادر المعلومات الرقمية:

وفرت التكنولوجيا الرقمية مصادر رقمية واسعة ومتنوعة ارتبط الكثير منها بالعملية التعليمية، مثل: شبكة الانترنت وخدماتها، والبريد الالكتروني، والكتب والدوريات الالكترونية، والمكتبات الرقمية، وبرامج المحادثة.. وغيرها من المصادر؛ التي ساعدت علي إيجاد الحلول للكثير من المشكلات التعليمية والبحثية، ومن اشهر تلك المصادر الرقمية (النجار، 2009) و(النقيب، 2008) و(مصطفي، 2006) و(غاريسون و تيري، 2006) و(عبد الحي، 2005) و(عباس، 2004)، ما يلي:

1 ـ **شبكة الانترنت:** تعد شبكة الانترنت من اشهر المصادر الرقمية التي دخلت مجال التعليم والتعلم، ومن أهم سماتها كمصدر رقمي في المجال التعليمي: وفرة المعلومات، وإمكانية الوصول إلي النصوص الأولية والثانوية (مصادر أولية وثانوية) ذات الصلة بموضوع البحث؛ فضلا عن توفير ببليوجرافيا من النصوص ذات الصلة بالمحتوي العلمي للموضوع المراد البحث عنه، ولذلك أصبحت شبكة الانترنت مصدرا مرجعيًا للمعلومات وُتمثل وسيط بين المستفيد (Digital Reference) الرقمي والمصادر الموجودة.

2 ـ **المكتبة الرقمية:** تعد المكتبة الرقمية احدي مصادر التعلم الرقمي الحديثة التي تهتم بمجالات محددة وأبواب مخصصة ترتبط بالمجالات العلمية والمهنية التي تتناول تخصصًا معينًا وموضوعًا محددًا يهم الباحثين في مجالات التخصص، وغالبا ما تتوافر الدوريات بصورة كبيرة في المكتبات العلمية والمتخصصة ومؤسسات البحث العلمي والأكاديمي، ومن ابرز سمات المكتبة الرقمية كمصدر رقمي: الإتاحة والفورية في الحصول علي المعلومات بصورة الكترونية، والمرونة والدقة العالية في التصفح والتنقل بين الموضوعات باستخدام النص المترابط، فضلا عن الحداثة في المعلومات والتنوع في اشكالها.

قواعد المعلومات: قواعد المعلومات هي مساحات تخزينية للبيانات والمعلومات يمكنها خزن وتنظيم وفرز وتصفية للمعلومات بالإضافة إلى عمليات عديدة أخرى، كما أنها تسهيل عملية البحث عن المعلومات في المواقع المختلفة، من خلال مجموعة من البرامج تعرف ببرامج البحث عن المعلومات، وتعتمد هذه البرامج على كلمات مفتاحية يستخدمها المستفيد لتحديد مجالات البحث في المواقع المختلفة.

عملية التوثيق في البحث الالكتروني:

بالنسبة لعملية التوثيق في المصادر الرقمية، فانه يتم الإشارة إلى الرابط (link) كاملا وذلك باستنساخه مباشرة كطريقة سريعة للتوثيق، مع ذكر اسم الموقع إن كان مشهورا كأن يكون موقع مجلة أو جريدة أو تابعا لمنظمة أو مؤسسة ما، كما ويذكر تاريخ نشره؛ بحيث يذكر رابط الموقع الالكتروني الذي يوصل إلى الموضوع مباشرة، ويتبع بتاريخ زيارة الموقع.

دراسات سابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت محركات البحث على الانترنت وقواعد البيانات ومهارات البحث عن المعلومات واسترجاعها من خلال استخدام تلك المحركات؛ حيث تنوعت مجالات الدراسات فمنها ما تناول استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من قبل الطلاب في مرحلة البكالوريوس واخرى تناولت استخدامها من قبل الباحثين سواء كانوا طلبة دراسات عليا أو اعضاء هيئة تدريس، وسوف يركز الباحث في عرضه للدراسات السابقة التي تطرقت لاستخدام الانترنت ومحركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

دراسة (حامد، 2013) التي هدفت الى معرفة مدى استخدام طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لشبكة الإنترنت في الحصول علي المعلومات وتوثيقها بصورة صحيحة، والصعوبات التي تواجههم في استخدام الإنترنت في البحث العلمي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا تم اختيارها عشوائياً، استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم معرفة معظم طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بكيفية الحصول على المعلومات من الإنترنت وتوظيفها في كتابة البحث العلمي، وعدم معرفة الغالبية منهم بكيفية توثيق المعلومات من الإنترنت، وأن من أبرز الصعوبات التي تواجههم في استخدام الإنترنت في البحث العلمي ضعف إمكانات الباحث في مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.

دراسة (السويط، 2013) التي هدفت الى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس جامعة الكويت لمصادر المعلومات الرقمية، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف هذه الدارسة من خلال اختبار عينة (180) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت (90) من الكليات العلمية و(90) من الكليات الأدبية، كما تم الاعتماد على مقياس لمعرفة مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لمصادر المعلومات الرقمية، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والأدبية على أن استخدامهم لمصادر المعلومات الرقمية يعتبر ضرورة، وأن هناك مهارات خاصة لاستخدام مصادر المعلومات الرقمية يصعب على أعضاء هيئة التدريس اكتسابها، وتوصي الدراسة بضرورة التشجيع على إجراء المزيد من الدورات لأعضاء هيئة التدريس التي تساعد على تطوير مهاراتهم البحثية في مصادر المعلومات الرقمية.

دراسة (Akande, 2013) التي هدفت الى التعرف على الفروق بين الجنسين في مهارات استرجاع المعلومات واستخدام الموارد الإلكترونية بين مهنيي المعلومات في جنوب غرب نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من 175 من المهنيين في مجال تقنية المعلومات تم اختيارهم

من بين250 مهني بطريقة عشوائية، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبيان مقنن، واستخدم الإحصاء الوصفي التكرارات والنسب المئوية والاحصاء الاستدلالي للاختبار t وتحليل التباين، وقد اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث من مهني تقنية المعلومات في اكتسابهم لمهارات استرجاع المعلومات، وبالمثل لا توجد فروق دلالة إحصائيا في استخدام المستجيبين للموارد الإلكترونية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تفوق طفيف للمهنيين من الذكور في استخدام المصادر الإلكترونية، واوصت الدراسة بضرورة تدريب العاملين من الجنسين وتطوير مهاراتهم في مجال تقنية المعلومات الاتصالات.

دراسة (Sife,2013) التي هدفت الى معرفة سلوك وخصائص البحث على الشبكة العالمية من قبل طلاب الدراسات العليا في جامعة سوكون (Sokoine)؛ وأسباب استخدام شبكة الإنترنت، ومهارات البحث على شبكة الإنترنت والمشاكل التي تواجههم أثناء استخدام الويب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراه، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان وزع على عينة اختيرت عشوائيا، واظهرت النتائج: أن معظم طلاب الدراسات العليا تعتمد على موارد الشبكة في تنفيذ أبحاثهم، وان لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الموارد الرقمية، وانهم يستخدمون في الغالب محركات البحث مثل جوجل وياهو والويكي، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب يستخدمون البحث البسيط ونادرا ما يستخدمون ميزات البحث المتقدمة، كما ان استخدامهم لقواعد البيانات الإلكترونية منخفض جدا.

ودراسة (عرعار، 2013) التي هدفت إلى التعرف مدى استخدام الطالب الجامعي لشبكة الأنترنت في البحث عن المعلومات، وأغراض استخدامه، وإلى التعرف على مختلف العوامل التي تؤثر على استخدامه وكذا إلى تحديد الصعوبات أو العوائق التي تواجهه في استخدامه لشبكة الأنترنت، واستخدم المنهج المسحي والاستبيان لجمع المعلومات، وأسفرت الدراسة الى العديد من النتائج منها أن طلبة المدرسة العليا للتجارة أكثر استعمالا لشبكة الأنترنت من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأنهم جميعا يستخدمون الأنترنت لغرض البحث العلمي بالدرجة الأولى وأغراض دراسية خرى، يليها غرض الاتصال، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم محركات البحث التي يستخدمها الطلبة هي محرك , Google yahoo وأن هناك عدة عوامل لها تأثير على استخدام الطالب للأنترنت منها معرفة الطالب الجامعي بكيفية استخدام الأنترنت والتمكن باللغات الأجنبية، اضافة إلى أسباب تتعلق بالطالب في حد ذاته مثل نقص معرفته بكيفية البحث وتدني ثقافته بمختلف مفاهيم الأنترنت.

دراسة (Margaret, 2012) التي هدفت الى التعرف على مدى استخدام مصادر المعلومات الرقمية ومحركات البحث في البحث العلمي من قبل طلاب الدراسات العليا من جامعة نسوكا النيجيرية، حيث استخدمت المنهج المسحي الوصفي للإجابة عن اسئلة

الدراسة، كما اعد الباحث استبيان لمعرفة مستوى التصفح ومدى استخدام محركات البحث وآثارها على نتائج البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، وقد اظهرت نتائج الدراسة بأن الطلاب لا يعرفون كيفية استخدام الكثير من محركات البحث المتوفرة على شبكة الانترنت في عملية البحث العلمي، بسبب تدني مهاراتهم العملية لاستخدام الانترنت ومحركات البحث المتاحة، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا في مجال استخدام محركات البحث ونشر الثقافة الالكترونية في اوساط الباحثين والطلبة في التعليم الاساسي والعالي من خلال تضمين المعارف والمهارات اللازمة للاستخدام الفعال للإنترنت ومحركات البحث في مناهج التعليم.

ودراسة (آدم، 2011) التي هدفت الى معرفة مدى استخدام طلاب الدراسات العليا للإنترنت لأغراض البحث العلمي، والمشاكل والمعوقات التي تحول دون استخدام الانترنت في البحث العلمي وقياس مدى وعى مجتمع البحث بالإمكانيات المتاحة عبر الانترنت، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بجامعة السودان وجامعة النيلين وجامعة الخرطوم الذين يمثلون عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هنالك اتجاهات إيجابية نحو استخدام الانترنت في البحث العلمي ويرون بان استخدام الانترنت يزيد من فعالية البحث العلمي، ومن اهم المشاكل والمعوقات التي تعوق استخدام الانترنت في البحث العلمي عدم توفر التدريب المناسب على استخدام الانترنت وكثرة أدوات البحث البديلة، وأوصت الدراسة بضرورة تبصير الطلاب بأهمية استخدام الانترنت في البحث العلمي، وإكسابهم مهارات الوصول السريع إلى المعلومات عبر الانترنت والاستفادة من الكتب والدوريات الإلكترونية.

وهدفت دراسة (الدبيان،2011): الى التعرف على واقع الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيره على تطوير البحث العلمي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي والاستبانة لجمع البيانات، وأكدت نتائج الدراسة أهمية الوعي الرقمي للباحثين لاتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات العلمية، وأن أهم دوافع البحث واراء المعلومات من قبل المشاركين في الدراسة إعداد أبحاث علمية للترقية، وأن أهم السبل المتبعة في البحث عن التطورات الحديثة في مجال التخصص هو البحث في الإنترنت في المواقع ذات العلاقة بالتخصص، وأوصت الدراسة على ضرورة اهتمام الجامعات بالدورات التدريبية، واستمرارية التعليم لتفعيل استراتيجيات تنمية مهارات الوعي الرقمي.

ودراسة (الشوابكة، 2010) التي هدف إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب الدراسات العليا لمصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت؛ حيث تم تحليل الاستشهادات

المرجعية الواردة في 277 رسالة وأطروحة - جامعية أجيزت في كلية التربية بجامعة اليرموك خلال الفترة من (2005- 2007) وفق درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية، بالإضافة إلى التوزع الموضوعي، والشكلي، والزمني، واللغوي له، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الرسائل الجامعية التي استشهدت بالمصادر الإلكترونية بلغت (74%)، في حين بلغت نسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في هذه الرسائل (6%).

ودراسة (جوهري، 2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية في رسائلهن الجامعية من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في هذه الرسائل، وشملت الدراسة الرسائل المجازة في عدة كليات هي: الآداب والعلوم الإنسانية، والاقتصاد المنزلي، والاقتصاد والإدارة، والتربية، والعلوم، والطب، وقد بلغ مجموع الرسائل التي جرى تحليل استشهاداتها المرجعية 246 رسالة، تبين أن 33 منها فقط أي ما نسبته (13.4 %) تعتمد على مصادر إلكترونية، كما تبين أن درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية كانت متدنية إلى حد كبير ونسبة أقل من (1%) من العدد الكلي لواقعات الاستشهاد المرجعي، كما لاحظت الباحثة وجود قصور لدى الطالبات في منهجية توثيق المصادر الإلكترونية.

ودراسة (قطاف، 2006) التي هدفت الى معرفة مدى استخدام الانترنت من قبل الأساتذة والباحثين من كلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية العلوم بجامعة عنابة الجزائرية، ومدى استفادتهم من خدماتها، والوقوف على أهمية الانترنت من وجهة نظر الباحثين وقد جمعت الباحثة بيانات الدراسة عن طريق الاتصال المباشر بالأساتذة والباحثين إضافة إلى الاستبيان، ومن وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن 66.66% من الباحثين يعتمدون على أدوات بحثية متنوعة في العثور على المعلومات، بينما 66.23 % من الباحثين يعتمدون على الدراسات العلمية حول كيفية استخدام الانترنت وكيفية العثور على المعلومات وأحسن المواقع المتخصصة، ونسبة 53.33 % من الباحثين يواجهون صعوبات في جانب اختيار محرك البحث المناسب وتحديد مصدر المعلومة.

وفي دراسة (Hepworth and Wema, 2006) قام الباحثان بتصميم وتنفيذ دورة تدريبية للتنور المعلوماتي في جامعة دار السلام في تنزانيا مدتها سبعة أيام لـ (12) طالبًا وطالبة في مرحلة الماجستير، حيث تم إجراء اختبار قبلي وبعدي للطلاب، وأظهر نتائج الدراسة أن لدى الطلاب ضعفًا عامًا في مستوى التنور المعلوماتي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات لدى الطلاب خاصة في مهارات التعامل مع الحاسوب ومهارات البحث في الإنترنت.

أما دراسة (الشرهان، 2003) التي هدفت إلى دور الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض فتوضح أن استفادة الطلاب من الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض

كانت متفاوتة، وأن هناك أسبابا عديدة أدت إلى تعزيز عملية البحث العلمي لدى الطلاب جاء في مقدمتها سرعة الحصول على المعلومات الحديثة في محركات البحث، وامتلاك مهارات استخدام محركات البحث.

وهدفت دراسة (الغميض، 2003) إلى التعرف على درجة استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم من قبل طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (341) طالبًا من طلبة مرحلة البكالوريوس اختيرت بشكل قصدي من بين المستخدمين للإنترنت في الجامعتين، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة تكونت من سبعة محاور اشتملت على (72) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم واستخدامها للغايات العامة كانت متوسطة، كما أن درجة استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، كما أظهرت النتائج بأن هناك فروقًا داله إحصائيا في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزى لمتغير لغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة (العمري، 2002) إلى استقصاء واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، حيث طور الباحث استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (124) عضو هيئة تدريس و (336) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 50 % من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت يوميًا مدة تتراوح بين ساعتين وأربع ساعات، وأن 45 % منهم يستخدمونه أسبوعيًا، وأن 66% من أعضاء هيئة التدريس يعدون الإنترنت مهمًا جدًا للبحوث العلمية، و75 % منهم يتقنون مهارات الإنترنت، كما أظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في متوسطات استجاباتهم تعزى للجنس أو الكلية.

وأجرى(عمر، 2001) دراسة هدفت إلى تعرف واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، تكونت عينة الدراسة من 130 فردًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم عينة الدراسة تعتبر الإنترنت مهمًا في البحث العلمي، وأن معظمهم يستخدمونه أسبوعيًا لغرض البحث العلمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في مقدار استخدام الإنترنت في البحث العلمي تُعزى لمتغير الجنس والرتبة العلمية والكلية، كما ان أهم معيقات استخدام الإنترنت هو عدم توافر التدريب المناسب.

أما دراسة (Cezanne, 2001) فقد هدفت إلى التعرف على درجة اعتماد طلاب جامعة أوكلاهوما في أطروحاتهم للدكتوراه على الإنترنت وما تحويه من مصادر إلكترونية من خلال تحليل استشهادات الرسائل الجامعية بجامعة ولاية أوكلاهوما، وقد

تكون مجتمع الدراسة من 830 أطروحة دكتوراه في ست كليات هي: الزراعة، والتربية، والعلوم، والفنون، والهندسة، والعلوم الإنسانية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية بلغت (18%)، وأن طلبة المجالات العلمية أكثر استخداماً للإنترنت من غيرهم.

ودراسة (Thomas, 2001) التي أجريت في بريطانيا لغرض معرفة مدى استخدام طلاب الدراسات العليا في المملكة المتحدة لنظم المعلومات الإلكترونية، واستخدم فيها المنهج المسحي وشارك فيها الطلاب والأكاديميون وموظفو المكتبات في 25 جامعة، كما هدفت الدراسة ايضا التزويد لنظم المعلومات الإلكترونية (EIS) من قبل معاهد التعليم العالي عن طريق تحليل مواقع الشبكة المستخدمة في المكتبة، وركزت النتائج المستخلصة على استخدام الطلاب والأغراض التي من أجلها وضعت هذه النظم، وأوجه القصور لهذه الأنظمة وطبيعة خطط البحث المتبعة من قبل الطلاب واستراتيجياتهم لاسيما طلاب الدراسات العليا، ولوحظ أيضًا تأثير درجة التمكن في استخدام الإنترنت على أسلوب البحث عن المعلومات وسرعة الحصول عليها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ بأن هناك تدني وضعف مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية والالكترونية في الحصول على المعلومة من جانب الطلاب والباحثين، حيث أشار كل من زانج (Zhang, 2001) و(منصور، 2004) و(النجار وسليمان، 2004) و(خليفة، 2005) و(جوهري، 2007) و(حامد، 2013) إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء هذا الضعف أهمها: قدرات الباحث نفسه، وضعف مهارات البحث عبر الإنترنت، وطبيعة ما ينشر على الإنترنت ودرجة علاقته بموضوع البحث، وكثرة النتائج التي تظهر للمستفيد عند البحث في الشبكة، مما يشكل عائقاً في الاختيار بين ما هو مناسب وغير مناسب، ومقدار الثقة فيما ينشر على الإنترنت، وصعوبة التأكد من مصداقية بعض المصادر الإلكترونية مما يقلل الاعتماد عليها؛ فضلا عن وعدم توفر الخبرة الكافية أو التدريب الكافي لاستخدام الانترنت، واللغة العلمية لاستخدام الانترنت.

كما يُلاحظ تفاوت نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير متغير الجنس في مدى استخدام الانترنت للحصول على المعلومات، حيث أظهرت دراسات (عمر، 2001) و(النجار وسلمان، 2004)،وجود فروق بين الجنسين في استخدام الانترنت، بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام الانترنت (حناوي، 2005) (منصور، 2004) و(Akande, 2013). وكذلك بالنسبة لمتغير التخصص فقد أظهرت أغلب الدراسات وجود فروق جوهرية في استخدام الانترنت تبعاً لتخصص المستخدم أو الكلية أو البرنامج الدراسي وذلك لصالح التخصصات التطبيقية أو العلمية (منصور، 2004) و (النجار وسلمان، 2004).وقد افاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء اداة الدراسة الحالية وفي الاطار النظري وتحديد منهجية الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيس للدراسة: ما **درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب على الاستبانة المقدمة لهم والنسب المئوية والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية والمتوسط العام.

م	المحور	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
1	مهارات البحث الاساسية	9	2.00	0.614	50.10%	ضعيفة	1
2	مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة	8	1.65	0.544	41.24%	ضعيفة	4
3	مهارات البحث البسيطة	10	1.69	0.565	42.31%	ضعيفة	2
4	مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية	22	1.42	0.420	35.42%	ضعيفة جداً	5
5	مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة	21	1.67	0.621	41.77%	ضعيفة	3
6	مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة	10	1.24	0.328	30.89%	ضعيفة جداً	6
	المتوسط الحسابي العام		1.61	0.416	40.29%	ضعيفة	

من الجدول (4) يتضح أن:

- درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية بشكل عام **ضعيفة؛** حيث لم يتعدى المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات بالمحاور الستة ما نسبته (40.29%)، كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لمهارات المحاور الستة تراوحت بين (30.89% - 50.10%)، يأتي في مقدمتها مهارات البحث الاساسية بنسبة (50.10%) تليها مهارات البحث البسيطة بنسبة (42.31%) ثم مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة بنسبة (41.77%) ثم مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة بنسبة (41.24%) ثم مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية بنسبة (35.42%)، في حين تأتي مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة في مؤخرة تلك المهارات بنسبة (30.89%). وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصلت اليها دراسة كل من (منصور، 2004) و(النجار وسليمان، 2004) و(خليفة، 2005) و(جوهري، 2007) و(حامد، 2013).

المحور الأول: درجة امتلاك المهارات الاساسية للبحث عن المعلومات:

لمعرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة للمهارات الاساسية للبحث عن المعلومات من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجات استجابات الطلاب على الاستبانة المقدمة لهم والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء للمهارات الاساسية للبحث عن المعلومات.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	معرفة مقبولة باللغة الانجليزية.	1.62	.822	40.45%	ضعيفة	9
2	القدرة على استخدام برامج التصفح مثل: Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Apple Safari, Netscape Navigator.	2.43	1.034	60.76%	متوسطة	3
3	معرفة بعض مصطلحات الانترنت.	2.46	1.008	61.46%	متوسطة	2
4	معرفة بعض مصطلحات قواعد المعلومات.	1.63	.882	40.63%	ضعيفة	8
5	القدرة على توقع مكان وجود المعلومات المطلوبة.	1.78	.951	44.44%	ضعيفة	6
6	القدرة على استخدام أوامر المساعدة Help.	1.66	.968	41.49%	ضعيفة	7
7	معرفة إمكانات بعض محركات البحث مثل: Google و Yahoo و Bing و HotBot و Altavista	2.17	.938	54.25%	ضعيفة	4
8	القدرة على البحث في الحقول في أكثر من نظام.	1.79	.922	44.70%	ضعيفة	5
9	القدرة على تحميل الملفات وطباعة الصفحات من الإنترنت.	2.51	1.039	62.67%	متوسطة	1
	المتوسط العام للمحور	2.00	0.611	50.10%	ضعيفة	

من الجدول (5) يتضح أن:

- درجة امتلاك الطلبة للمهارات الاساسية للبحث عن المعلومات **ضعيفة**، وبمتوسط عام لم يتعدى (50.10%) بانحراف معياري (.6112)؛ حيث تراوحت درجة امتلاك الطلبة لمهارات هذا المحور بين المتوسطة والضعيفة بنسب مئوية تراوحت بين (62.67% - 40.45%) لمهارتي تحميل الملفات وطباعة الصفحات من الإنترنت و معرفة مقبولة باللغة الانجليزية على التوالي. كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لأغلب مهارات هذا المحور ضعيفة.

المحور الثاني: درجة امتلاك مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة:

لمعرفة درجة امتلاك الطلبة لمهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	تحديد نوع البحث في قواعد المعلومات: بحث بسيط simple search وبحث متقدم advanced search.	2.30	1.104	57.38%	ضعيفة	1
2	البحث باستخدام كلمات البحث المفتاحية المناسبة.	2.17	.941	54.17%	ضعيفة	2
3	البحث باستخدام خيار تحديد نوع الوثائق المطلوبة (أبحاث دوريات محكمة، مقالات صحف، فصول من كتب، تقارير).	1.41	.702	35.16%	ضعيفة جداً	5
4	البحث باستخدام تاريخ نشر الوثائق المطلوبة.	1.34	.798	33.51%	ضعيفة جداً	6
5	البحث باستخدام خيار اللغة التي كتبت بها الوثائق المطلوبة.	1.66	.904	41.58%	ضعيفة	4
6	البحث باستخدام خاصية تحديد المعلومات المطلوبة عن الوثيقة مثل: اقتباس مرجعي فقط، اقتباس مرجعي وملخص، اقتباس مرجعي وملخص ونص كامل للوثيقة إن وجد.	1.32	.649	33.07%	ضعيفة جداً	7
7	البحث باستخدام تحديد خيارات أخرى Options مثل عدد الوثائق المعروضة على الشاشة وطريقة عرضها (اقتباس مرجعي مختصر للوثيقة، اقتباس مرجعي مفصل للوثيقة، الاقتباس المرجعي والملخص، الاقتباس المرجعي والملخص والنص الكامل).	1.28	.567	32.03%	ضعيفة جداً	8
8	البحث باستخدام خيار تحديد نوعية الصور والرسومات المطلوبة.	1.72	.903	43.06%	ضعيفة	3
	المتوسط العام للمحور	1.65	.5451	41.24%	ضعيفة	

من الجدول (6) يتضح أن:

- المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة لم يتعدى ما نسبته (**41.24%**) بانحراف (**.5450**) وهي درجة امتلاك **ضعيفة**؛ حيث تراوحت النسب المئوية لدرجة امتلاك الطلاب لمهارات هذا المحور بين (57.38%) لمهارة تحديد نوع البحث في قواعد المعلومات (بسيط/ متقدم) و (32.03%) في مهارة البحث باستخدام

تحديد خيارات أخرى Options مثل عدد الوثائق المعروضة على الشاشة وطريقة عرض الوثائق، أي بين درجة امتلاك ضعيفة وضعيفة جدا.

المحور الثالث: درجة امتلاك مهارات البحث البسيطة في محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية:

لمعرفة درجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث البسيطة في محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث البسيطة في محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	البحث عن كلمة او عبارة وذلك بكتابتها في صندوق البحث للمحرك.	2.95	1.083	73.87%	متوسطة	1
2	البحث باستخدام مصطلحات بحث متعددة للوصول الى النتائج المطلوبة.	2.38	1.138	59.55%	متوسطة	2
3	معرفة الكلمات الشائعة التي تستبعدها محركات البحث.	1.61	.952	40.36%	ضعيفة	5
4	البحث في اقسام بعض محركات البحث مثل اقسام محرك البحث بينج Bing.	1.18	.570	29.60%	ضعيفة جداً	9
5	البحث بتحديد نوع الملف (Pdf,Doc,mp3, Xls , Txt , mp4,Jpeg…) من خلال صندوق البحث دون الدخول الى البحث المتقدم.	1.79	1.039	44.70%	ضعيفة	3
6	البحث عن الصور عن طريق إدراجها في صندوق البحث.	1.48	.783	36.98%	ضعيفة جداً	6
7	البحث باستخدام الاوامر الصوتية فقط.	1.18	.558	29.60%	ضعيفة جداً	10
8	اظهار المعاينة لنتائج البحث في محرك البحث بينج Bing.	1.20	.609	30.03%	ضعيفة جداً	8
9	عرض صورة مصغرة لإحدى صفحات نتائج البحث في Google دون فتحها.	1.66	.963	41.58%	ضعيفة	4
10	تغيير اعدادات البحث مثلا (تشغيل الفلاتر وايقافها, تغيير اللغة, حجب مواقع معينه, البحث الآمن ..).	1.47	.867	36.81%	ضعيفة جداً	7
	المتوسط العام للمحور	1.69	.56631	42.31%	ضعيفة	

من الجدول (7) يتضح أن:

- المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث البسيطة لم يتعدى ما نسبته (42.31%) بانحراف (.5663) وهي درجة امتلاك **ضعيفة**؛ حيث تراوحت درجة امتلاك الطلاب

لمهارات هذا المحور ما بين المتوسطة والضعيفة جدا وبنسب مئوية تراوحت بين (73.87%) لمهارة البحث عن كلمة او عبارة وذلك بكتابتها في صندوق البحث للمحرك و (29.60%) لمهارة البحث باستخدام الاوامر الصوتية، كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لمجمل تلك مهارات كانت ضعيفة وضعيفة جدا.

المحور الرابع: درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية:

لمعرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	البحث باستخدام عدة كلمات مفتاحية في صندوق البحث المتقدم.	2.32	1.111	57.90%	ضعيفة	1
2	تحديد لغة البحث لحصر نتائج البحث ضمن لغة معينة.	2.05	1.001	51.22%	ضعيفة	2
3	تحديد تأريخ نتائج البحث لحصر النتائج ضمن تاريخ معين.	1.67	.961	41.84%	ضعيفة	7
4	تحديد نوع الملف من خلال صفحة البحث المتقدم.	1.74	.951	43.49%	ضعيفة	5
5	تخصيص خيارات البحث في الصور مثل (حجم الصور او نوعها او تأريخها ...) في محركي جوجل وبينج.	1.68	.904	42.01%	ضعيفة	6
6	البحث باستخدام علامتي التنصيص " " للبحث عن جملة كاملة.	1.91	1.033	47.66%	ضعيفة	3
7	البحث باستخدام العلامة + للبحث عن كلمات في نتائج البحث.	1.75	1.033	43.66%	ضعيفة	4
8	البحث باستخدام العلامة - لاستبعاد كلمات معينة من نتائج البحث.	1.58	.966	39.58%	ضعيفة	8
9	البحث باستخدام محارف الاستبدال (*) (؟) مع أجزاء من الكلمة المفتاحية.	1.41	.787	35.33%	ضعيفة جداً	9
10	البحث باستخدام العلامة ~ للبحث عن المترادفات للكلمة المفتاحية	1.37	.825	34.29%	ضعيفة جداً	10
11	البحث باستخدام أدوات الربط بين مصطلحات البحث and, or, not.	1.36	.780	34.03%	ضعيفة جداً	11
12	استخدام معاملات البحث المنطقية مثل (And, Or And Not,...) للتحكم في نتائج البحث.	1.18	.539	29.60%	ضعيفة جداً	12
13	استخدام معاملات البحث المقاربة مثل (Near, not Near, Followed, ...) للتحكم بنتائج البحث.	1.12	.400	27.95%	ضعيفة جداً	17

14	استخدام التعابير intitle او alltitle للبحث في عناوين الصفحات.	1.12	.482	28.04%	ضعيفة جداً	16
15	استخدام التعبير inurl للبحث في عناوين المواقع URL.	1.11	.447	27.86%	ضعيفة جداً	18
16	استخدام التعبير intext للبحث في النصوص فقط دون الروابط والعناوين.	1.15	.482	28.73%	ضعيفة جداً	13
17	استخدام التعبير inanchor للبحث في الروابط الموجودة في الصفحات فقط.	1.07	.274	26.82%	ضعيفة جداً	22
18	استخدام التعبير related لإيجاد صفحات لها علاقة بالصفحة التي تبحث عنها.	1.11	.394	27.78%	ضعيفة جداً	19
19	استخدام التعبير cache لإيجاد نسخة مخبئة ومفهرسة من الصفحة في ارشيف المحرك.	1.13	.455	28.13%	ضعيفة جداً	15
20	استخدام التعبير daterange لتحدد البحث ضمن تاريخ محدد جرت فيه فهرسة الصفحات.	1.10	.377	27.60%	ضعيفة جداً	20
21	استخدام التعبير link لمعرفة المواقع المتصلة بروابط مع الموقع الذي أدخلته للبحث.	1.13	.413	28.30%	ضعيفة جداً	14
22	استخدام التعبير site للبحث في اسم المجال أو النطاق.	1.10	.374	27.52%	ضعيفة جداً	21
	المتوسط العام للمحور	1.42	.4214	35.42%	ضعيفة جداً	

من الجدول (8) يتضح أن:

- المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية لم يتعدى ما نسبته (35.42%) بانحراف (.4214) وهي درجة امتلاك **ضعيفة جدا**؛ حيث تراوحت درجة امتلاك الطلاب لمهارات هذا المحور بين درجة الامتلاك الضعيفة والضعيفة جدا وبنسب مئوية تراوحت بين (57.90%) في مهارة البحث باستخدام عدة كلمات مفتاحية في صندوق البحث المتقدم و(26.82%) في مهارة البحث باستخدام التعبير inanchor للبحث في الروابط الموجودة في الصفحات فقط، كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لأغلب مهارات هذا المحور كانت ضعيفة جدا.

المحور الخامس: درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة:

لمعرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	استخدام بريد جيميل Gmail التابع لمحرك البحث جوجلGoogle.	2.92	1.072	72.92%	متوسطة	1
2	استخدام بريد هوتميل Hotmail التابع لمحرك بحث مايكروسوفت.	2.11	1.202	52.78%	ضعيفة	3
3	استخدام الباحث العلمي في جوجل Google Scholar.	1.78	1.112	44.62%	ضعيفة	6
4	استخدام محرك جوجل للبحث عن الكتب Google Books.	1.75	1.048	43.84%	ضعيفة	7
5	استخدام محرك Bing videos للبحث عن الفيديو على الويب.	1.44	.776	36.02%	ضعيفة جداً	12
6	استخدام محرك Bing images للبحث عن الصور على الويب.	1.42	.876	35.50%	ضعيفة جداً	13
7	انشاء مدونة شخصية في جوجل Google Blogs.	1.32	.790	33.07%	ضعيفة جداً	20
8	استخدام خدمة الترجمة في جوجل Google Translate.	2.21	1.181	55.30%	ضعيفة	2
9	استخدام خدمة الترجمة في البينج Translator Bing.	1.33	.736	33.25%	ضعيفة جداً	19
10	المشاركة في مجموعات جوجل لمناقشة موضوع ما في التخصص.	1.41	.791	35.24%	ضعيفة جداً	15
11	استخدام محركي جوجل Google و بينج Bing للعثور على اجابات لأسئلة معينة لديك.	1.96	1.057	49.05%	ضعيفة	4
12	استخدام جوجل في معرفة التوقيت لأي مدينة في العالم.	1.38	.766	34.41%	ضعيفة جداً	17
13	استخدام جوجل Google كآلة حاسبة.	1.41	1.051	35.34%	ضعيفة جداً	14
14	استخدام جوجل كراسم للمعادلات الرياضية المعقدة.	1.30	.843	32.47%	ضعيفة جداً	21
15	استخدام جوجل كقاموس للبحث عن مفردة ما او مصطلح ما.	1.90	.766	47.57%	ضعيفة	5
16	استخدام جوجل للتحويل بين وحدات القياس و العملات المختلفة.	1.35	.933	33.85%	ضعيفة جداً	18
17	استخدام جوجل درايف Google Drive لخزن الملفات المهمة.	1.39	.909	34.64%	ضعيفة جداً	16
18	استخدام موقع اليوتيوب وربطه بحسابك على جوجل Google.	1.59	1.001	39.67%	ضعيفة	11
19	المشاركة في منتديات Google Plus جوجل بلس.	1.60	1.018	40.02%	ضعيفة	10

20	استخدام خدمة الشات او المحادثة الفورية من جوجل في الكمبيوتر وفي اجهزة الجوال المختلفة المعروف بـ Google talk.	1.75	.62179	43.84%	ضعيفة	8
21	استخدام ادوات الهواتف الذكية المدعومة من جوجل مثل (Google maps,google search.google translate,).	1.75	1.072	43.84%	ضعيفة	9
	المتوسط العام للمحور	1.67	1.202	41.77%	ضعيفة	

من الجدول (9) يتضح أن:

- المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة لم يتعدى ما نسبته (41.77%) بانحراف (1.202) وهي درجة امتلاك ضعيفة، حيث تراوحت درجة امتلاك الطلاب لمهارات هذا المحور ما بين درجة الامتلاك المتوسطة والضعيفة جدا وبنسب مئوية تراوحت بين (72.92%) في مهارة استخدام بريد جيميل Gmail التابع لمحرك البحث Google و(32.47%) في مهارة استخدام جوجل كراسم للمعادلات الرياضية، كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لأغلب مهارات هذا المحور كانت ضعيفة وضعيفة جدا.

المحور السادس: درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة:

لمعرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة من وجهة نظر الطلبة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة.

رقم العبارة	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	استخدام محركات البحث العامة مثل: Google, Bing, Yahoo, AltaVista, Excite, Infoseek, Lycos, WebCrawler, ,HotBot WebSearch.	1.68	.798	41.93%	ضعيفة	1
2	استخدام محركات البحث العلمية المتخصصة مثل: Google Scholar , Infotopia , Microsoft Academic Search, Beaucoup	1.35	.697	33.77%	ضعيفة جداً	3
3	دخول قاعدة المعلومات عن طريق استخدام الاسم المختصر للقاعدة مثل: LISA, LLBA, MLA	1.10	.334	27.52%	ضعيفة جداً	10

4	دخول قاعدة المعلومات عن طريق استخدام كلمة database مع الاسم المختصر للقاعدة.	1.12	.358	28.04%	ضعيفة جداً	7
5	دخول قاعدة المعلومات عن طريق استخدام العنوان الكامل لقاعدة المعلومات URL مثل:, www.askeric.org, , www.webec.com, www.medlinepro,org,	1.36	.729	34.11%	ضعيفة جداً	2
6	الدخول للمكتبات وقواعد البيانات الإلكترونية العالمية مثل قاعدة المعلومات التربوية إريك (ERIC) والتزود منها.	1.13	.421	28.30%	ضعيفة جداً	6
7	توثيق المراجع المستخرجة من الإنترنت باستخدام بعض الاختصارات المستخدمة في الاقتباس المرجعي لكل وثيقة والتي تشير إلى نوع كلمة البحث والى بيانات الاقتباس المرجعي الخاصة بالوثيقة.	1.20	.511	30.12%	ضعيفة جداً	4
8	توثيق المراجع المستخرجة من الإنترنت باستخدام بعض الاختصارات التي تشير إلى عنوان الوثيقة والمؤلف وعام النشر ونوع المصدر الذي نشرت فيه الوثيقة لاستخدامها في التوثيق مثل: AU = Author, DE = Descriptor, KW = Keyword, ID = Identifier, AB = Abstract, CP = Country Of Publication, LA = Language, PB = Publisher, PT = Publication Type.	1.12	.367	28.04%	ضعيفة جداً	8
9	القدرة على استخدام الدعم الفني المباشر على الشبكة واستخدام دليل الموضوعات إذا كانت نتيجة البحث صفرا أو كان عدد الوثائق كبيرا ولا علاقة لها بموضوع الدراسة قيد البحث.	1.16	.695	28.99%	ضعيفة جداً	5
10	القدرة على تعبئة نماذج طلب الكتب والمقالات من الجهات المختصة للحصول على المقالات كاملة.	1.12	.358	28.04%	ضعيفة جداً	9
	المتوسط العام للمحور	1.24	.32844	30.89%	ضعيفة جداً	

من الجدول (10) يتضح أن:

- المتوسط العام لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية وتوثيق المراجع المستخرجة لم يتعدى ما نسبته (30.89%) بانحراف (.3284) وهي درجة امتلاك **ضعيفة جدا**؛ حيث تراوحت درجة امتلاك الطلاب لمهارات هذا المحور ما بين درجة الامتلاك الضعيفة والضعيفة جدا وبنسب مئوية تراوحت ما بين (41.93%) في مهارة استخدام محركات البحث العامة مثل: Google, Bing, Yahoo, AltaVista, Excite, HotBot, Infoseek, Lycos, WebCrawler, WebSearch و (27.52%) في مهارة الدخول الى قاعدة المعلومات عن طريق استخدام الاسم المختصر للقاعدة مثل: LISA, LLBA, MLA، كما تشير النتائج الى ان درجة امتلاك الطلبة لأغلب مهارات هذا المحور كانت ضعيفة جدا.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة:

هل توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية **تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير)؟**

تم استخدام اختبار(ت) T-test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق وفقا **لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير)** في درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير)

م	المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	مهارات البحث الاساسية.	دكتوراه	41	2.257	.552	2.905	286	.004
		ماجستير	247	1.962	.611			
2	مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.	دكتوراه	41	1.610	.422	-.507	286	.613
		ماجستير	247	1.656	.563			
3	مهارات البحث البسيطة.	دكتوراه	41	1.937	.525	3.024	286	.003
		ماجستير	247	1.652	.564			
4	مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.	دكتوراه	41	1.268	.274	-2.461	286	.014
		ماجستير	247	1.442	.437			
5	مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة.	دكتوراه	41	1.724	.577	.585	286	.559
		ماجستير	247	1.662	.630			
6	مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.	دكتوراه	41	1.234	.342	-.027	286	.979
		ماجستير	247	1.236	.327			
	المتوسط الاجمالي	دكتوراه	41	1.673	.334	1.028	286	.305
		ماجستير	247	1.600	.428			

من الجدول (11) يتضح الاتي:

- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث

ومصادر المعلومات الرقمية وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير) في كل من محور مهارات البحث الاساسية، ومحور مهارات البحث البسيطة، ومحور مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية، لصالح طلبة الدكتوراه. في حين لم تظهر النتائج فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير) في الثلاثة المحاور الاخرى (تحديد استراتيجية البحث المناسبة، التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة، البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة)، ولا في المتوسط الاجمالي لمحاور المقياس الستة.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثالث للدراسة:

هل توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية **تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)؟**

تم استخدام اختبار(ت) T-test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية من وجهة نظر الطلبة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)

م	المحور	النوع	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1	مهارات البحث الاساسية.	ذكر	156	1.931	0.588	-2.049	286	.041
		انثى	132	2.079	0.636			
2	مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.	ذكر	156	1.590	0.474	-2.033	286	.043
		انثى	132	1.720	0.611			
3	مهارات البحث البسيطة.	ذكر	156	1.632	0.489	-1.956	286	.051
		انثى	132	1.762	0.639			
4	مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.	ذكر	156	1.395	0.421	-.974	286	.331
		انثى	132	1.444	0.420			

5	مهارات التعامل مع أدوات محركـــات البحث المختلفة.	ذكر	156	1.613	0.553	-1.733	286	.084
		انثى	132	1.740	0.689			
6	مهارات البحث في قواعـد المعلومـات الإلكترونية و توثيق المراجـــــــــع المستخرجة.	ذكر	156	1.228	0.302	-.460	286	.646
		انثى	132	1.245	0.358			
	المتوسط الاجمالي	ذكر	156	1.565	0.371	-2.048	286	.041
		انثى	132	1.665	0.459			

من الجدول (12) يتضح الاتي:

- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في كل من محوري مهارات البحث الاساسية ومهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة حيث بلغت قيمة (ت) (2.049 و 2.033) عند مستوى دلالة (041. و 043.) على التوالي، وكذلك في المتوسط الاجمالي لمحاور مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية بشكل عام حيث بلغت قيمة (2.048) عند مستوى دلالة (041.) وجميعها لصالح الاناث.
- في حين لم تظهر النتائج فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في كل من محور مهارات البحث البسيطة ومحور مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية ومحور مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة ومحور مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.

وبهذا تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسات (حناوي، 2005) (منصور، 2004) و(Akande, 2013).

وللإجابة على السؤال الفرعي الرابع للدراسة:

هل توجد فروق دلالة احصائياً عند مستوى عند مستوى (0.05) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية **تعزى لمتغير التخصص العلمي؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات استخدام الطلبة لمحركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية **بمحاورها الستة** والمتوسط الإجمالي لتلك المحاور **في التخصصات العشرة**، من وجهة نظر الطلبة والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا لمتغير التخصص العلمي

م	المحور	التخصص العلمي	العدد	المتوسط		الانحراف المعياري	الترتيب
1	مهارات البحث الاساسية.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	2.139	53.47%	.6470	3
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	2.172	54.30%	.5502	2
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	2.087	52.18%	.5498	4
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.771	44.27%	.4097	7
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.643	41.06%	.3481	8
		تكنولوجيا تعليم	56	2.474	61.86%	.6025	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.535	38.37%	.3724	10
		علم نفس تربوي	30	1.948	48.70%	.5370	6
		اصول تربية	20	1.622	40.56%	.4523	9
		إدارة وتخطيط تربوي	20	2.000	50.00%	.6647	5
		الإجمالي	288	2.004	50.10%	.6112	الترتيب
2	مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.719	42.97%	.4895	2
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.460	36.49%	.3600	8
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.607	40.18%	.4156	4
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.399	34.98%	.3169	10
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.451	36.28%	.3802	9
		تكنولوجيا تعليم	56	2.047	51.17%	.8382	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.602	40.05%	.4275	5
		علم نفس تربوي	30	1.667	41.67%	.2979	3
		اصول تربية	20	1.569	39.22%	.3879	6
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.475	36.88%	.3183	7
		الإجمالي	288	1.650	41.24%	.5451	الترتيب

3	مهارات البحث البسيطة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.903	47.57%	.4831	2
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.706	42.66%	.5039	3
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.650	41.25%	.3156	4
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.261	31.53%	.2319	10
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.461	36.52%	.3272	8
		تكنولوجيا تعليم	56	2.246	56.16%	.7767	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.504	37.59%	.2549	7
		علم نفس تربوي	30	1.370	34.25%	.2744	9
		اصول تربية	20	1.625	40.63%	.3242	5
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.510	37.75%	.2614	6
		الإجمالي	288	1.692	42.31%	.5663	الترتيب
4	مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.355	33.87%	.3580	5
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.261	31.52%	.2632	9
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.487	37.18%	.3012	2
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.318	32.95%	.2648	8
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.211	30.29%	.1731	10
		تكنولوجيا تعليم	56	1.727	43.18%	.6772	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.402	35.06%	.3354	4
		علم نفس تربوي	30	1.424	35.61%	.2444	3
		اصول تربية	20	1.339	33.47%	.2995	6
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.330	33.24%	.2255	7
		الإجمالي	288	1.417	35.42%	.4214	الترتيب
5	مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.832	45.80%	.5809	2
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.476	36.90%	.3771	7
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.690	42.26%	.5753	3
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.243	31.07%	.2225	10
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.401	35.01%	.2178	8

		تكنولوجيا تعليم	56	2.313	57.82%	.8751	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.303	32.58%	.2658	9
		علم نفس تربوي	30	1.567	39.17%	.2798	6
		اصول تربية	20	1.567	39.18%	.3897	5
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.601	40.03%	.3320	4
		الإجمالي	288	1.671	41.77%	.6218	الترتيب
6	مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.283	32.08%	.4046	3
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.148	28.71%	.1947	7
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.379	34.46%	.3847	2
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.058	26.45%	.0807	10
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.148	28.70%	.1620	8
		تكنولوجيا تعليم	56	1.409	35.22%	.4937	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.137	28.43%	.1418	9
		علم نفس تربوي	30	1.240	31.00%	.2500	4
		اصول تربية	20	1.210	30.25%	.2174	6
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.225	30.63%	.2337	5
		الإجمالي	288	1.235	30.89%	.3284	الترتيب
	المتوسط الإجمالي للمحاور	مناهج وطرائق تدريس العلوم	36	1.705	42.63%	.3634	2
		مناهج وطرائق تدريس علوم اجتماعية	31	1.539	38.46%	.2960	4
		مناهج وطرائق تدريس رياضيات	14	1.650	41.25%	.3686	3
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	31	1.343	33.58%	.2044	10
		مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	23	1.371	34.27%	.1852	9
		تكنولوجيا تعليم	56	2.036	50.91%	.5589	1
		مناهج وطرائق تدريس دراسات اسلاميه	27	1.414	35.35%	.2421	8
		علم نفس تربوي	30	1.536	38.40%	.1951	5
		اصول تربية	20	1.489	37.22%	.2820	7
		إدارة وتخطيط تربوي	20	1.523	38.09%	.2792	6
		الإجمالي	288	1.611	40.27%	.4161	

من الجدول (13) يتضح الاتي:

- لعل النتيجة المهمة التي يمكن استخلاصها من الجداول (13)، تتمثل في أن تخصص تكنولوجيا تعليم احتل المرتبة الأولى في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية بنسبة (50.91%)، يليها طلبة مناهج وطرائق تدريس العلوم في المرتبة الثانية بنسبة (42.63%)؛ في حين جاء طلبة مناهج وطرائق تدريس القران وعلومه المرتبة الأخيرة وبنسبة لم تتعدى ما نسبته (33.58%).
- وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا لمتغير التخصص العلمي، ولمعرفة ما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائيا؛ تم استخدام تحليل التباين الاحادي One-way Anova والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا **لمتغير التخصص العلمي.**

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
مهارات البحث الاساسية.	بين المجموعات	27.651	9	3.072	10.733	0.000
	داخل المجموعات	79.579	278	.286		
	الإجمالي	107.230	287			
مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.	بين المجموعات	13.815	9	1.535	5.971	0.000
	داخل المجموعات	71.462	278	.257		
	الإجمالي	85.277	287			
مهارات البحث البسيطة.	بين المجموعات	30.644	9	3.405	15.416	0.000
	داخل المجموعات	61.399	278	.221		
	الإجمالي	92.043	287			
مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.	بين المجموعات	7.911	9	.879	5.675	0.000
	داخل المجموعات	43.059	278	.155		
	الإجمالي	50.970	287			
مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة.	بين المجموعات	36.848	9	4.094	15.357	0.000
	داخل المجموعات	74.114	278	.267		
	الإجمالي	110.962	287			
مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.	بين المجموعات	3.719	9	.413	4.217	0.000
	داخل المجموعات	27.240	278	.098		
	الإجمالي	30.959	287			
المتوسط الإجمالي للمحاور	بين المجموعات	15.858	9	1.762	14.481	0.000
	داخل المجموعات	33.825	278	.122		
	الإجمالي	49.683	287			

من الجدول (14) يتضح بأن: هناك فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العشرة في درجة امتلاك مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية بمحاوره الستة وفي المتوسط الاجمالي لتلك المحاور عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ حيث بلغت قيمة (ف) لمحور مهارات البحث الاساسية (10.733)، ومحور مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة (5.971)، ومحور مهارات البحث البسيطة (15.416) ومحور مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية (5.675)، ومحور مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة (15.357)، ومحور مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة (4.217). كما بلغت قيمة (ف) للمتوسط الاجمالي للمحاور الستة (14.481) عند مستوى دلالة (0.000).

ولتحديد التخصصات التي أدت إلى اختلاف درجات افراد عينة الدراسة في المحاور الستة والمتوسط الإجمالي للمحاور عموما تم استخدام اختبار Scheffe، ومن ثم رصد المقارنات التي أتضح بأن بينها فروق دالة إحصائيا فقط، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية وفقا لمتغير التخصص العلمي باستخدام اختبار شيفيه Scheffe

المحور	التخصص العلمي (I)	التخصص العلمي (J)	فروق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	المعنوية p-value Sig. (*I)
مهارات البحث الاساسية.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.6039095*	.1362115	.023
	مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.6370636*	.1408406	.018
	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.7035970*	.1197737	.000
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.8316943*	.1325050	.000
		مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.9392269*	.1253544	.000
		علم نفس تربوي	.5260582*	.1210518	.030
		أصول تربية	.8519841*	.1393716	.000
مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة.	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	.587198*	.113501	.002
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.647681*	.113501	.000
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.595788*	.125566	.009
		ادارة وتخطيط تربوي	.571875*	.132073	.031
مهارات البحث البسيطة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.6414875*	.1151501	.000
		علم نفس تربوي	.5327778*	.1161767	.015
	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	.5399770*	.1052068	.002
		مناهج وطرائق تدريس الرياضيات	.5964286*	.1404268	.039

		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.9851382*	.1052068	.000
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.7855590*	.1163897	.000
		مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.7427249*	.1101088	.000
		علم نفس تربوي	.8764286*	.1063294	.000
		أصول تربية	.6214286*	.1224212	.003
		ادارة وتخطيط تربوي	.7364286*	.1224212	.000
مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية.	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.3724747*	.0840731	.024
		مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	.4662757*	.0881035	.001
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.4090909*	.0881035	.013
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.5158103*	.0974684	.001
مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة.	مناهج وطرائق تدريس العلوم	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.5893070*	.1265122	.012
	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس العلوم	.4809146*	.1103000	.029
		مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	.8368115*	.1155877	.000
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	1.0702216*	.1155877	.000
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.9124076*	.1278741	.000
		مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	1.0095742*	.1209735	.000
		علم نفس تربوي	.7459410*	.1168212	.000
		أصول تربية	.7456633*	.1345008	.001
		ادارة وتخطيط تربوي	.7118537*	.1345008	.001
مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.3508641*	.0700753	.004
المتوسط الإجمالي للمحاور	مناهج وطرائق تدريس العلوم	مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.3620005*	.0854677	.040
	تكنولوجيا تعليم	مناهج وطرائق تدريس العلوم	.3312835*	.0745153	.023
		مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات	.4978502*	.0780875	.000
		مناهج وطرائق تدريس قران وعلومه	.6932840*	.0780875	.000
		مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	.6654934*	.0863878	.000
		مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية	.6224966*	.0817260	.000
		علم نفس تربوي	.5003697*	.0789208	.000
		أصول تربية	.5477315*	.0908646	.000
		ادارة وتخطيط تربوي	.5129405*	.0908646	.000

من الجدول (15) يتضح الاتي:

- **بالنسبة للمتوسط الإجمالي لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية، أظهرت النتائج:** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس القران وعلومه لصالح طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم. وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين متوسطات درجات طلبة كل من قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم ومناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات ومناهج وطرائق تدريس قران وعلومه ومناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية وعلم نفس تربوي وأصول تربية والادارة والتخطيط التربوي لصالح طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وطلبة قسم مناهج وطرائق تدريس الرياضيات.

- **بالنسبة لمحور مهارات البحث الاساسية في محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية، أظهرت النتائج:** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية لصالح طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم. وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات وطلبة قسم مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاسلامية لصالح طلبة مناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات. وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلبة تكنولوجيا لتعليم وبين طلبة كل من مناهج وطرائق تدريس: القران وعلومه واللغة العربية والدراسات الاسلامية وكذلك طلبة علم النفس التربوي وأصول تربية، لصالح طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند نفس مستوى الدلالة بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين طلبة كل من مناهج وطرائق تدريس: العلوم والاجتماعيات والرياضيات والادارة والتخطيط التربوي.
- **بالنسبة لمحور مهارات تحديد استراتيجية البحث المناسبة في محركات البحث، أظهرت النتائج:** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين متوسطات درجات طلبة كل من مناهج وطرائق تدريس: الاجتماعيات والقران وعلومه واللغة العربية وكذلك الادارة والتخطيط التربوي، لصالح طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند نفس مستوى الدلالة بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين متوسطات درجات طلبة كل

من قسم مناهج وطرائق تدريس: العلوم والرياضيات والدراسات الاسلامية وكذلك علم النفس لتربوي وأصول التربية.

- **بالنسبة لمحور مهارات البحث البسيطة في محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية، أظهرت النتائج:** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة مناهج وطرائق تدريس العلوم وبين متوسطات درجات طلبة كل من مناهج وطرائق تدريس القران وعلومه وعلم النفس لتربوي، لصالح طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم. وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين متوسطات درجات طلبة الاقسام العلمية الاخرى ما عدا طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم لصالح طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم، في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند نفس مستوى الدلالة بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا التعليم وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم.
- **بالنسبة لمحور مهارات البحث المتقدم واستخدام بعض المحددات والمعاملات المنطقية، أظهرت النتائج:** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا التعليم وبين متوسطات درجات طلبة كل من الدراسات الاسلامية والاجتماعيات والقران وعلومه واللغة العربية، لصالح طلبة قسم تكنولوجيا التعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وبين متوسطات درجات طلبة كل من مناهج وطرائق تدريس الرياضيات والعلوم وعلم النفس لتربوي وأصول التربية والادارة والتخطيط التربوي.
- **بالنسبة لمحور مهارات التعامل مع أدوات محركات البحث المختلفة، أظهرت النتائج** وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس القران وعلومه لصالح طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم. وكذلك بين متوسطات درجات طلبة تكنولوجيا التعليم وطلبة كل من مناهج وطرائق تدريس العلوم والاجتماعيات والقران وعلومه واللغة العربية والدراسات الاسلامية وعلم النفس التربوي وأصول التربية والادارة ولتخطيط التربوي، لصالح طلبة قسم تكنولوجيا التعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند نفس مستوى الدلالة بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم وطلبة مناهج وطرائق تدريس الرياضيات.
- **بالنسبة لمحور مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة، أظهرت النتائج:**

وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05>) بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا التعليم وبين متوسطات درجات طلبة قسم مناهج وطرائق تدريس القران وعلومه لصالح طلبة قسم تكنولوجيا التعليم. في حين لم تظهر النتائج فروق جوهرية عند نفس

مستوى الدلالة بين متوسطات درجات طلبة قسم تكنولوجيا التعليم وبين متوسطات درجات طلبة الاقسام الاخرى.

أهم النتائج:

أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

- درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية ضعيفة.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دكتوراه/ ماجستير).
- وجود فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس) لصالح الاناث.
- وجود فروق دلالة احصائياً في درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام محركات البحث ومصادر المعلومات الرقمية تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح طلبة قسم تكنولوجيا لتعليم على نظرائهم في التخصصات الاخرى.
- عدم إجادة افراد عينة الدراسة للغة الأجنبية من ابرز الصعوبات التي تواجههم في البحث عن المعلومات حيث يعتمد غالبيتهم على اللغة العربية في مجال بحثهم عن المعلومات.
- هناك قصور كبير جدا لدى طلبة التخصصات المختلفة في امتلاك مهارات البحث باستخدام المعاملات المنطقية و مهارات البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية و توثيق المراجع المستخرجة.
- يعتبر محرك البحث جوجل من أكثر محركات البحث استخداماً في عملية البحث عن المعلومات لدى أفراد عينة الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة تضمين المعارف والمهارات اللازمة للاستخدام الفعال للإنترنت ومحركات البحث والثقافة المعلوماتية وتطبيقات تقنيات المعلومات والاتصالات في مناهج التعليم الاساسي والجامعي، وتشجيع الباحثين على الإفادة من تلك التطبيقات في تعليمهم وتعلمهم.
- تنفيذ برامج تدريبية للباحثين وطلبة الدراسات العليا في مجال مهارات البحث عن المعلومات واستخدام الإنترنت ومحركات البحث وقواعد البيانات وغيرها من تطبيقات الانترنت من قبل كلية التربية جامعة صنعاء والجامعات اليمنية الأخرى بما يمكنهم من الافادة من ذلك خلال دراستهم وفي البحث العلمي.
- القيام بدراسات أخرى مماثلة لاستخدام محركات البحث والمصادر الإلكترونية في البحث العلمي لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء والجامعات اليمنية الاخرى.
- إجراء دراسة مقارنة لتقييم أداء عينة من محركات البحث الدلالي والتقليدي، وقدرتها على استرجاع المعلومات باللغة العربية.

المراجع:

- آدم، نصرة إبراهيم (2011). واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا (دراسة تطبيقية على بعض الجامعات السودانية- الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، التربية، ص62. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/5160- 2015-3-2
- بطوش، كمال (2009). معلومات الانترنت: اصول البحث ومعايير الاستخدام، دراسات اكاديمية في المعلومات والمعرفة، المجلد (1)، العدد (1)، 2009.
- جوهري، عزة (2007). واقع الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية بالبحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة (شطر الطالبات): تحليل الاستشهادات المرجعية بالرسائل الجامعية بين عامي 1420 - 1425هـ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 13 (1)، 260- 285.
- حامد، النسيم التجاني (2013). استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، التربية، ص93. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/4465- 2015-3-2
- حناوي، مجدي (2005) اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.
- خليفة، محمود (2005). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال المكتبات والمعلومات : دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية بمصادر الإنترنت في مقالات الدوريات العربية، العربية 3000، مجلة النادي العربي للمعلومات، 5 (3)، 111- 123. استرجع في مارس، 2009 من: http://www. arabcin. net/al_arabia_mag
- الدبيان، موضي (2011): تنمية اتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي، دراسات المعلومات، (10)، تم

الاطلاع بتاريخ 1-10-2012 متاح على الموقع:
http://www.informationstudies.net/issue_list.php?action=getbody&titleid=112

- دواد، فارس عادل و حسين، خالد و ماجد، محمد (2013). بناء محرك بحث للحاسوب الشخصي والشبكة المحلية، مجلة الرافدين لعلوم الحاسوب والرياضيات، المجلد (10)، العدد (1)، ص.ص 409-420.
- الزعبي، محمد بلال (2009م): مهارات الحاسوب (الحاسوب والبرمجيات الجاهزة), ط1, دار زمزم, عمان.
- السويط، عبدالعزيز (2013): استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت لمصادر المعلومات الرقمية Proceedings of the 2nd e-learning Regional Conference –State of Kuwait, 25-27 March 2013-01-13و Paper Code. No. eRC-3102
- الشرهان، جمال عبد العزيز (2003): الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض . مجلة كليات المعلمين – المجلد الثالث- العدد الثاني- ص1-42.
- الشريف، مسعود (2009). تقنيات الوصول إلى المعلومات العربية، ملخصات ورشة عمل المحتوى العربي المفتوح، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- الشوابكة، يونس (2010): استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت في الرسائل والأطروحات التربوية: دراسة تحليلية للاستشهادات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، ص 303- 317.
- الطيطي، خضر مصباح (2010). اساسيات ادارة المشاريع وتكنولوجيا المعلومات، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الظفيري، فايز منشر (2013):استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت لمصادر المعلومات الرقمية، كلية التربية، جامعة الكويت، Paper Code. No. eRC-3102
- عباس، طارق محمود (2004). المكتبات الرقمية وشبكة الإنترنت، القاهرة: المركز الأصيل للطبع والنشر والتوزيع.
- عبد الحي، رمزي أحمد (2005). التعليم العالي الالكتروني، محدداته، مبرراته، وسائطه، دار الوفاء، الإسكندرية.
- عبد المولي، السيد و عبد العاطي ، حسن الباتع (2009). التعليم الإلكتروني الرقمي النظرية-التصميم-الإنتاج، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- عرعار، بهية. (2007). واقع استخدام شبكة الأنترنت كمصدر معلومات عند الطلبة الجامعيين: المدرسة العليا للتجارة وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية استقصاء ميداني (Doctoral dissertation, Université d'Alger2)
- علوة، رأفت نبيل (2006): المكتبة الإلكترونية، القاهرة: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- علي، أحمد (2011). المكتبة الرقمية: الأسس، المفاهيم والتحديات التي تواجه المكتبات الرقمية العربية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد (1)، ص.ص 635- 686.
- عمر، عبد الله (2001): واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، مجلد (10)، العدد (19)، يناير، ص.ص 160- 19.

- العمري، محمد خليفة (2002): واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلد (11)، 40، يوليو2002.
- غاريسون وتيري أندرسون ترجمة محمد رضوان الابرش(2006). التعلم الالكتروني في القرن الحادي والعشرين اطار عمل للبحث والتطبيق ،الرياض: العبيكان.
- الغميض، ابراهيم (2003). استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لعينة من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- غنيم، محمد سالم (2008). نظم استرجاع المعلومات العربية: مظاهر الغموض وافاق الحلول، مطبوعات الملك فهد الوطنية، الرياض.
- فراج، عبد الرحمن(2011). البوابات ودورها في الإفادة من المعلومات المتاحة على الأنترنت. متاح في: 19-06-2014: http://www.informatics.gov.sa/magazine/modules.php?name
- قطاف، نسيمه (2006):الانترنت والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية جامعة عنابة نموذجا "، مجلة بناة الأجيال ، الجمهورية العربية السورية، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، السنة الخامسة عشر ، العدد 58 (كانون الثاني 2006)، ص154- 160.
- مزيد، رشيد حميد و فياض، صباح محمد و مزهر، أنور عدنان و محسن، آمل عمي (2013). آلية استرجاع المعلومات من خلال الشبكة الدولية للمعلومات وقواعد البيانات عمى الخط المباشر، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (10)،كانون ثاني-2013، ص.ص 178-200.
- المصري، سلوى فتحي محمود (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لطلاب الدراسات العليا، المؤتمر الدولي السابع" التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة- الإتاحة- التعلم مدي الحياة"، يوليو 2009.
- مصطفي، فهيم (2006). المكتبات المدرسية والوسائط الالكترونية قضايا ومشكلات تعليمية تكنولوجية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- منصور، تحسين (2004) "استخدام الانترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين". المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع. 86، الكويت: مجلس النشر العلمي.
- النجار، حسن وسلمان، عائدة(2004). واقع استخدام طلبة كليتي العلوم والهندسة في جامعة بغداد للإنترنت، كتاب المؤتمر الخامس عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، مكتبة الإسكندرية، مصر (27-30).
- النجار، رضا محمد (2009). المراجع الالكترونية المتاحة علي الانترنت "الخصائص والفئات- معايير التقييم- الإدارة والخدمة" عالم المكتبات والمعلومات المعاصرة، القاهرة.
- النصار، صالح عبد العزيز (2007). درجة تحكم طلاب جامعة الملك سعود من المهارات الدراسية وحاجيتهم إليها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مجلد مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القري، العدد(5).
- النقيب، متولي (2008). مهارات البحث عن المعلومات وإعداد البحوث في البيئة الرقمية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- يحيى، ميسون و حمدي، نرجس (2011). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته، الجامعة الاردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (32)، ملحق(2).

1. Akande, S. O.. (2013).Gender differences in information retrieval skills and use of electronic resources among information professionals in South–western Nigeria, International Journal of Library and Information Science, Vol. 5(7), pp. 208-215, August, 2013
2. Cezanne, B. (2001). The Internet and higher education: Dissertation using citations from 1989- 1998 at Oklahoma State University. Unpublished PhD thesis.
3. Chandel, A. S. & Saikia, M. (2012). Challenges and opportunities of e-resources. Annals of Library and Information Studies. 59 (3) Available at: http://op.niscair.res.in/index.php/ALIS/article/download/305/14
4. Gupta, B. S. (2012). A Comparative Study of the Results Produced by Search Engines. IJMRS's International Journal of Engineering Sciences 1(1) Available: http://www.ijmrs.com/Published%20 Paper/Volume%2001/Issue%2001/ijes/ijes01/ijes01.pdf.
5. Habernal, I. M. (2013). SWSNL: Semantic Web Search Using Natural Language. Expert Systems with Applications, 40, 3649–3664.
6. Hepworth, M. and Wema, E. (2006). The design and implementation of an information literacy training course that integrated information and library science conceptions of information literacy, educational theory and information behavior research: a Tanzanian pilot study. ITALICS Journal, 5 (1), Retrieved: March ,12,2008From: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/hepworth-evans-final.pdf].
7. Ledford, Jerri L.(2008),Search Engine Optimization, Wiley Publishing, Inc ,Canada.
8. Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2010). Applying Web 2.0 tools in hybrid learning designs. In F. L. Wang, J. Fong, & R. C. Kwan (Eds), Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications (pp. 371–392). Hershey, PA: Information Science Reference.
9. Margaret N. (2012). Use of Search Engines by Postgraduate Students of the University Of Nigeria, Nsukka, Enugu State, South East Nigeria, IOSR Journal of Computer Engineering

(IOSRJCE), ISSN: 2278-0661 Volume 3, Issue 2 (July-Aug. 2012), PP 36-40.

10.Meghabghab, G. Kandel, A.(2008). Search Engines, Link Analysis, and User's Web Behavior .(Studies in Computational Intelligence, Vol. 99) Berlin: Springer, 2008. p. 269.

11."University search engine"(2010). Journal of Kufa for mathematics and computer, Vol.1, No. 2, Oct, 2010, PP 46-53.

12.Sife, A. S. (2013), "Web Search Behaviour of Postgraduate Students at Sokoine University of Agriculture, Tanzania", Philosophy and Practice (e-journal). Paper 897.

13.Singh, P. S. (2012). Education based semantic search engine using web services. International Journal of Latest Research in Science and Technology , 1 (4), 364-368.

14.Spink, A ; Zimmer, M.(2008). Web Search : Multidisciplinary Perspectives. .(Information Science and Knowledge Management) Berlin: Springer,2008. p 341-363.

15.Sudeepthi, G. G. (2012). A Survey on Semantic Web Search Engine. International Journal of Computer Science Issues, 9 (2), 241-245.

16.Thomas, R. (2001)."Internet use by university students: an interdisciplinary study on three campuses," Program: electronic library & information systems, 35, no.3: 241-26.

17.Weitz, Jay (2006) Cataloging electronic resources , OCLC – MARC coding guidelines. Retrieved March, 2009 from: http://www. colic . org/support/documentation/worldcat/cataloging/electronicresources/.

18. Zhang, Yin (2001). Scholarly use of Internet-based electronic resources on formal scholarly communication in the area of library and information science: A citation analysis. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 52 (8), 628-654.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية

د. عبد العزيز عبد الهادي العامري
أستاذ الإدارة التربوية المساعد ـ جامعة حجة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص المعوقات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية، وتم اختيار جامعة صنعاء كميدان تطبيقي للدراسة؛ كونها الجامعة الأم والأقدم في النشأة من بين الجامعات اليمنية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة تم إعداد استبانة مكونة من (61) فقرة، موزعة على(6) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة، وهي معوقات تتعلق بالجوانب (القيادية، والإدارية والتنظيمية، والبرامج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والبنية التحتية)، وتم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية والإدارة والجودة؛ للتأكد من صدق الأداة، كما تم التحقق أيضاً من ثبات الاستبانة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية الوسطى في كليات جامعة صنعاء- الواقعة في أمانة العاصمة صنعاء- والذين يحملون مسمى وظيفي (عميد، نائب عميد، رئيس قسم)، والبالغ عددهم (131) فرداً، للعام الدراسي 2012-2013 ، وقد استجاب منهم (107) فرداً، أي ما نسبته (81.7%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1- بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء في مجالات أداة الدراسة بلغ (4.35)،وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً.

2- أظهرت النتائج أن مجال المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، يليه مجال المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط حسابي (4.57) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، ثم مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، فمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، وفي المرتبة قبل الأخيرة حل مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال المعوقات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة إعاقة مرتفعة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء ، تعزى إلى متغيرات الدراسة(نوع الكلية،المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، مصدر آخر درجة علمية، سنوات الخدمة في الجامعة).

Obstacles standing in the way of implementing the **total quality management** *in Sana'a University -Yemen*

Synopsis

This study aims at diagnosing the obstacles standing in the way of implementing the total quality management in Sana'a University in the Republic of Yemen. Sana'a University was chosen for this study due to the fact that it is the leading and the oldest Yemeni university. To achieve the goals of this study the researcher followed the descriptive analytical approach. After going through theoretical literature and previous studies, the researcher prepared a questionnaire of 61 questions in 6 fields related to the topic of the study. These are: obstacles related to leadership, administration and organization, programs, study subjects, scientific research, social service and infrastructure.

The questionnaire was reviewed by referees who are specialized in education , administration and quality and was validated. The study community consists of all medial academic leadership in Sana'a University, situated in Sana'a city, who work as Deans, Vice Deans and Heads of Departments. The total number is 131 individuals, in the academic year 2012-2013. A total of 107 responded to the study with a percentage of 81.7% of the study community. The study reached a number of results, here are the most important ones:

1- The results of the study show that the overall average responses of the study sample show that the obstacles standing in the way of implementing the comprehensive quality management in Sana'a University in the field of the study tool is (4.35),with a very high disability.

2- The study shows that the obstacles related to scientific research ranked first with an average calculation of (4.64) with a very high disability. Followed by the field of obstacles related to social service with an average calculation of (4.57) with a very high disability. Followed by the field of obstacles related to administrative and organizational issues with an average calculation of (4.37) with a very high disability. Followed by the field of obstacles related to infrastructure with an average calculation of (4.37) with a very high disability. The penultimate rank is occupied by obstacles related to leadership issues with an average calculation of (3.96) with a high disability. The ultimate rank is occupied by obstacles related to programs and study subjects with an average calculation of (3.74) with a high disability.

3- There is no presence of differences with statistical implications at the implication level ($\alpha \leq 0.05$) Between the average estimations of the individuals of the study sample of the obstacles standing in the way of implementing the total quality management in Sana'a University. This is due to the study variables (what kind of colledge, what kind of job, academic ranking, the source of the last academic qualification and the number of years serving in the university.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

حظيّ موضوع إدارة الجودة الشاملة بالاهتمام الواسع في العقود الأخيرة في ظل التطورات التي تشهدها المجتمعات الإنسانية، وبروز ظاهرة العالمية،والتجارة الحرة،ونظم المعلومات، والاتصالات، والإنترنت، وقد أطلق المفكرون على القرن الحادي والعشرين أسم"قرن الجودة" لما اقترن به من أبعاد هادفة نحو جعل النوعية أو الجودة الميدان الأكثر حسماً في تحقيق أهداف المنظمات الإنسانية المختلفة سواءً الإنتاجية أم الخدمية.

وظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي كنتيجة للعولمة، والتنافس العالمي بين الجامعات، والنمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، والتغيرات المفاجئة والسريعة في طبيعة المهن في السوق بسبب الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة،والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة بالمعنى الشامل،والذي يعبر عن جودة أداء الأعمال بطريقة صحيحة لتحقيق رضا العميل(الطالب وسوق العمل).(الدبر، وخميس،2012: 955).

وتعاني الجامعات تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها، وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية، وإن كثيراً من تخصصات وبرامج هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع، وأصبح سوق العمل المحلي مشبَّعاً منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة وخاصة تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ونتيجة لذلك فقد سعت كثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها وذلك بإنشاء وتشكيل الهيئات أو المجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لتضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية ومواءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل(العبيدي،2:2009).

وفي الجهورية اليمنية وبالرغم من كل الظروف التي مرت وتمر بها الدولة والتحديات المتتالية التي تواجهها، فقد استشعرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أهمية جودة التعليم مبكراً، حيث تم عقد المؤتمر الأول حول ضمان جودة التعليم العالي في العاصمة صنعاء في مارس 1997،وفي عام 1998وبالتعاون مع البنك الدولي تم إعداد شروط مرجعية لوضع نظام الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي في اليمن. وعملت الوزارة على تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، حيث صدر القرار الجمهوري عام 2009 بتأسيس المجلس وتحديد أهدافه ومهامه، ثم تبعه قرار رئيس مجلس الوزراء في مارس من عام 2010 بتسمية أعضاء المجلس، وفي صيف العام نفسه، استكملت الوزارة إعداد نظام ولوائح ومسودة معايير ودليل الاعتماد الأكاديمي. وتوج ذلك في يونيو 2012 بإصدار القرار الجمهوري رقم(66) بتسمية رئيس المجلس. وبموجب قرار تأسيسه، يلتزم مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي بالعمل على تحقيق الوجهين الرئيسيين للغرض من إنشائه، وهما :المساعدة في تحسين جودة التعليم العالي، وتوفير آلية للمساءلة(مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي،2012: 5،6).

وحتى يتم تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي،لا بد من تحديد المعوقات التي تواجه تطبيقها،يقول(Taylor and Bogdan)

"لكي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة الشاملة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات ومتخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية" (الرفاعي، وأخرون83:2013).

لذا قامت هذه الدراسة بالتركيز على معرفة وتصنيف تلك المعوقات، وقد تم اختيار جامعة صنعاء للدراسة الميدانية لقياس مدى توافر مجموعة المعوقات، و في ضوء هذه النتائج يمكن إعداد توصيات تساعد القيادات الأكاديمية في التغلب على معوقات الجودة الشاملة التي تواجهها.

مشكلة الدراسة:

إن المتتبع لمسيرة التعليم العالي في اليمن يجد أن هناك توسعاً كبيراً في مؤسسات التعليم العالي خلال العقدين الأخيرين، فقد أرتفع عدد الجامعات الحكومية من جامعتين فقط هما صنعاء وعدن في عام1990إلى(15) جامعة عام 2010 منها خمس جامعات تحت التأسيس، كما شهدت الجامعات الحكومية بشكل عام زيادة في إجمالي عدد الطلبة، حيث وصل عددهم في العام الدراسي2010/2009 (204,415)طالباً وطالبة، وتستحوذ جامعة صنعاء تقريباً على ثلث الطلبة الملتحقين بالجامعات الحكومية حيث بلغ عددهم (71,309) طالباً وطالبة(المجلس الأعلى لتخطيط التعليم ،2010 :56- 65).

لكن يلاحظ أن الزيادة المضطردة في عدد الجامعات وفي أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي لم يصاحبها زيادة مشابهة في النمو النوعي، مما يعني عدم وجود نوع من التوازن بين الكم والكيف، حيث أكدت عدد من البحوث والدراسات والتقارير الحكومية أن الجامعات الحكومية - ومنها جامعة صنعاء - تواجه تحديات كثيرة من أبرزها: ضعف القدرات والكفاءات المهنية المتخصصة، وضعف الكفاءة الداخلية والخارجية ، وضعف القدرة المؤسسية على التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ، والإشراف الفعال، ومحدودية الطاقة الاستيعابية مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وأيضاً عدم التوازن بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات المجتمع وسوق العمل، وقِدم المناهج وطرق التدريس، وضعف أداء بعض أعضاء هيئة التدريس، وعدم كفاية ومناسبة المباني والمنشآت الجامعية، والمكتبات، والمختبرات، وندرة الخدمات الطلابية، إضافة إلى غياب الاستقلالية، والانغلاق عن المجتمع المحيط، ومحدودية أنشطة البحث العلمي، ومحدودية الموارد المالية والاعتماد الكبير على التمويل الحكومي(مطهر،2005:6-10، مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي،10:2012).

كما أكدت توصيات المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن المنعقد في صنعاء عام2009،وتوصيات المؤتمر الرابع الذي أقيم في جامعة الحديدة عام 2010، على ضرورة تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات العلمية والأكاديمية في اليمن؛ لأنها تُشكِل آلية منهجية في التعامل مع التحديات التي تواجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي اليمني ، وجامعة صنعاء شأنها شأن بعض الجامعات اليمنية بدأت محاولات تطبيق الجودة الشاملة في

بعض الكليات والأقسام العلمية التابعة لها؛ بغرض تنمية قدراتها على تجويد مخرجاتها وتطويرها من حيث الكم والنوع، ووفق المعايير المعتمدة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وحجز مقعد متقدم لها بين الجامعات العربية والعالمية، وهو حق مشروع لها لا سيما وهي الجامعة الأم، ومنار الفكر والإبداع، وصاحبة العمق التاريخي في التأسيس.

لكنّ الطريق إلى تطبيق الجودة الشاملة ليس معبداً، فهو يواجه العديد من الصعوبات والمعوقات، لذا تحاول الدراسة الحالية معرفة حقيقة وماهية هذه المشكلات والمعوقات التي تعيق تطبيق نظام الجودة الشاملة في جامعة صنعاء ، من خلال وجهات نظر عمداء الكليات، ونوابهم، ورؤساء الاقسام العلمية، وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

- **ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية؟**

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية؟

2- هل تختلف تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء باختلاف(نوع الكلية، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، مصدر آخر درجة علمية، سنوات الخدمة في الجامعة)؟

وللإجابة على السؤال الثاني، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير نوع الكلية (إنسانية، علمية).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (عميد، نائب عميد، رئيس قسم).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير مصدر آخر درجة علمية (جامعة يمنية، جامعة عربية، جامعة أجنبية).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات،5-8 سنوات،9-12 سنة, أكثر من 12 سنة).

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

* التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومعاييرها، وفوائدها،ومتطلباتها، ومبررات تطبيقها في التعليم الجامعي.

* الكشف عن أبرز معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية.

* تصنيف هذه المعوقات إلى ستة مجالات وهي: القيادية، والإدارية والتنظيمية، والبرامج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والبنية التحتية.
* التعرف على أثر كل من(نوع الكلية، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، مصدر آخر درجة علمية،سنوات الخدمة) في تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء.
* في ضوء النتائج التي سوف يتم التوصل إليها، يمكن الخروج بالعديد من التوصيات التي يمكن لمتخذي القرار والقيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة صنعاء الاسترشاد بها لتجاوز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من النواحي الآتية:
· إنها محاولة منهجية لدراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتشخيص جوانب الضعف والقصور في التعليم العالي اليمني ، وتقديم مقترحات لتذليل هذه المعوقات؛ ولتتمكن جامعة صنعاء من تحسين وتطوير أدائها في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، وتحقيق الميزة التنافسية بين الجامعات المحلية، والإقليمية، والعالمية.
· إنها تتزامن مع سعي بعض الجامعات اليمنية ومنها جامعة صنعاء بالتوجه نحو البدء بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة؛ باعتبارها أحدث مدخل للتطوير والإصلاح التربوي، وإحدى إفرازات الفكر الإداري المعاصر، القادرة على تحقيق المعايير المحلية، والإقليمية، والعالمية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
· إن الدراسة الحالية تتناول الجامعات التي تعد ركناً أساسياً، ومحوراً مهماً من محاور الإنتاج المعرفي والعلمي للمخرجات التعليمية التي تخدم المجتمع، وترفده بكوادر، وطاقات، وإمكانيات تساعده على التقدم، والرقي،وتحقيق التنمية الشاملة.
· كما تتضح أهمية هذه الدراسة من نقص الدراسات الميدانية حول جودة التعليم العالي في اليمن، فضلاً على أنها سوف تفتح المجال لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع بالتطبيق على جامعات أخرى، وبالتالي فإن هذا البحث يعد إضافة أكاديمية، ومحاولة لسد النقص في هذا المجال،وإثراء للمكتبة اليمنية والعربية بكل ما يستخلص من نتائج في هذا المجال المهم والحيوي.

حدود الدراسة:
- **حدود موضوعية:** تناولت هذه الدراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء ،وهي معوقات تتعلق بالجوانب (القيادية، والإدارية والتنظيمية، والبرامج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والبنية التحتية)،وتمثل هذه المعوقات بعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المعتمدة من قبل اتحاد الجامعات العربية.
- **حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة على كليات جامعة صنعاء الواقعة في أمانة العاصمة صنعاء، وتم اختيار جامعة صنعاء لأنها الجامعة الحكومية الأولى في اليمن والتي أنشأت في عام 1970م ، وهي تمثل أكبر صرح علمي في الجمهورية اليمنية، وتضم أكبر عدد من الطلبة وأكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس، وتقوم بإمداد البلاد بالكوادر البشرية المؤهلة، وبالقيادات الإدارية في مختلف المؤسسات والوزارات الحكومية.

- **حدود بشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على العمداء، ونواب العمداء، ورؤساء الأقسام في الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة صنعاء، لأن هؤلاء مارسوا العمل الإداري والأكاديمي، وبالتالي فهم اكثر شعوراً بالمشكلات والمعوقات في كلياتهم وفي الجامعة بشكل عام، ويمتلكون المعلومات الكافية للإجابة عن أسئلة الاستبانة.
- **حدود زمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة على العينة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2012- 2013م.

مصطلحات الدراسة:

- **المعوقات:** تعرف بأنها وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، ويُمكن النظر إليها على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقاً (درويش،7:2005).
- ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة العوامل التي تعوق عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء ، وتتمثل تلك العوامل والعوائق في: معوقات تتعلق بالجوانب القيادية، والجوانب الإدارية والتنظيمية، والبرامج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والبنية التحتية.
- **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:** هي فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية ، تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية؛ بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة، والطلبة، وأولياء الأمور، وسوق العمل(علوان،142:2007).
- **جامعة صنعاء:** هي أحدى الجامعات الحكومية اليمنية، وموقعها الرئيس في العاصمة اليمنية صنعاء، تأسست عام 1970، وهي مؤسسة علمية ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من(18)كلية نظرية وتطبيقية، وأكثر من (124) تخصصاً وشعبة علمية، كما تحتوي الجامعة على حوالي (13) مركز بحثي وإستشاري وخدمي، ويبلغ عدد طلابها تقريباً (70,000) طالباً وطالبة، وعدد هيئتها التدريسية أكثر من (2000) عضو هيئة تدريس، كما يعمل فيها أكثر من (1700) فني وموظف، وتقدم الجامعة برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو في مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو في مستوى الدراسات العليا (الدبلوم العالي ،والماجستير، والدكتوراه) (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 250،238،153،148:2010).

الإطار النظري للدراسة:

سوف تتناول الدراسة الحالية الجانب النظري من خلال المصادر، والأدبيات،والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع وما تطرق إليه الباحثون والمختصون في هذا المجال وعلى النحو الآتي:

مفهوم الجودة:

ـ عرفها خبير الجودة المعروف (Juran) بأنها " درجة الملاءمة للاستخدام (juran,1085

- ويرى (Fred Smith) أن الجودة هي: أداء العمل حتى يتطابق مع المعايير التي يتوقعها العملاء" (محمود،والشيخ،20:2010).

- وتعرف الجودة بأنها: " تلبية وإشباع توقعات المستفيد أو الزبون وتقديم ما يفوق هذه التوقعات"(Evans,1997:44).

- أما المعهد الأمريكي للمعايير فيعرف الجودة بأنها: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (طعيمة، وآخرون،9:2010).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

- يعرفها (John&Richard) بأنها عملية تستهدف تنمية الأفراد والمؤسسات؛ بهدف زيادة مستوى رضا جميع أولئك المعنيين بالمؤسسة: العملاء والموردين والعاملين وغيرهم (John&Richard ,1994:12).

- وتعرف إدارة الجودة الشاملة وفقاً للمعيار البريطاني (BS5750) بأنها: فلسفة الإدارة وممارسات المؤسسة التي تهدف لاستخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة للمؤسسات بالطريقة الأكثر فاعلية لإنجاز أهدافها (إبراهيم،109:2009).

- ويمكن تناول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفق العناصر التي تتألف منها وهي:

الإدارة : هي القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المرغوبة.

الجودة : تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها، كما تعني تحقيق أعلى درجة من الجودة المثالية بأقل تكلفة ممكنة في كل المراحل.

الشاملة: تعني البحث عن الجودة في كل جانب من جوانب العمل، ابتداءً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بتقويم رضا المستفيد من الخدمات أو المنتجات المقدمة له(الدبر، وخميس،959:2012).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

- إدارة الجودة الشاملة هي: أسلوب متكامل في جميع فروع المنظمة التعليمية؛ ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم (الخوالدة، 17:2009).

- كما تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها" :استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب، والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم، من تخطيط وتنفيذ ومتابعة، وفق نظم محددة وموثقة تقود إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان، من خلال الالتزام طويل المدى، ووحدة الهدف، والعمل الجماعي بمشاركة جميع أفراد الجامعة) "(بدح،54: 2007).

- وتعرف أيضاً بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسة التعليمية، تحدد أسلوباً في الممارسات الإدارية؛ بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير المخرجات على أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل(علوان،2007 :142).

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:(النجار،72:2002)

- غياب التنافسية في الأسواق العالمية لمتخرجي الجامعات الوطنية.
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لمتخرجي الجامعات الوطنية.
- نقص نصيب الشركات الوطنية من السوق العالمي بسبب الموارد البشرية الناتجة عن أنماط التعليم الجامعي الحالي.
- تزايد البطالة بين صفوف المتخرجين من الجامعات الوطنية.
- زيادة المعروض من المتخرجين الجامعيين عن الطلب عليهم، وخاصة المتخرجين من الكليات النظرية.

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

- القناعة الكاملة، والتفهم الكامل، والالتزام من قبل الإدارة العليا بتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة.
- الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة.
- توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم الجودة، وثقافتها لدى العاملين بالجامعة.
- وجود قاعدة بيانات متكاملة، يتم استخدامها بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات (الزيادات،191:2007).
- توافر الكفاءات المؤهلة والمدربة القادرة على مراجعة وتقييم أنشطة العمل.
- تهيئة مناخ العمل لقبول وفهم مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة (مصطفى،334:2005).

ويضيف أيضاً الجلبي (2005) بعض المتطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهي:

- التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين، والخارجيين وهم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.
- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة، وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارات.
- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة،من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل (الجلبي،305:2005).

مزايا وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

يشير طرابلسية (2003) إلى عدة مزايا تُحقَّق لمؤسسات التعليم العالي، وهي بمثابة مردودات وفوائد في حال تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها وهي:

- ارتفاع منحنى رضا المستفيدين الداخليين (مدرسين، عاملين) وتطوير كفاءتهم وأدائهم.
- زيادة رضا المستفيدين الخارجيين (رضا الطلاب عن مستوى الجودة المقدمة لهم، ورضا سوق العمل عن كفاءة مخرجات التعليم).
- توفير ميزة تنافسية للجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- رفع مستوى جودة خريجي الجامعات لزيادة الطلب عليهم.
- تكوين ثقافة جديدة مضمونها التحسين المستمر والجاد في جميع النواحي والأنشطة.
- زيادة حصة الجامعات من سوق العمل الداخلي والخارجي.
- تضييق الفجوة بين كفاءة خريجي الجامعات واحتياجات سوق العمل من جميع التخصصات مما يؤدي إلى خفض معدلات البطالة.

ويضيف عليمات (2004:128) مزايا وفوائد أخرى وهي:

- يضمن لهذه المؤسسات خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مناخاً للتوسع والتميَّز في الوقت نفسه.
- مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته ومشاركته في التطوير والتحسين.
- ربط أقسام المؤسسة وجعل عملها منسجماً بدلاً من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباط أكثر.
- رفع مستوى الوعي بجودة العمل والنظام لدى العاملين وزيادته عن طريق التزامهم بتحقيق الجودة والمعايشة اليومية لها.
- التقليل من البيروقراطية الإدارية إلى حدٍ كبير في المؤسسة التعليمية الجامعية.
- المساعدة على تخفيض الهدر في إمكانيات المؤسسات الجامعية من حيث الموارد والوقت وغيرها.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

- صعوبة تقبل ثقافة التغيير من قبل بعض القيادات وأعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- التكاليف العالية نسبياً التي يتوجب على المؤسسة التعليمية دفعها مقابل تدريب العاملين، والخدمات التي تقدمها لها الجهات الاستشارية.
- اختلال التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات، وجودة التعليم الجامعي.
- انعدام المواءمة والموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات خطط التنمية الوطنية (الخطيب، أحمد، والخطيب رداح،2006،152-156).

- ضعف النظام المالي وصعوبة وجود مصادر تمويل غير المصادر التقليدية (الحكومية والأهلية).
- المركزية في صنع السياسات واتخاذ القرارات.
- عدم ملائمة محكات مراقبة الجودة وضبطها مع واقع مؤسسة التعليم العالي.
- قلة توافر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة (السامرائي،352:2007).
- عدم وجود نظام دقيق للبيانات والمعلومات.
- عدم الاهتمام بالحصول على التغذية الراجعة من المستفيدين(الطلبة وسوق العمل).
- الاعتقاد بأن التكنولوجيا أهم من المورد البشري (أبونبعة،160:2004).
- الانشغال بالصراعات من أجل تحقيق المصالح الشخصية على حساب مصلحة الجامعة.
- عدم الاستفادة من الكوادر والكفاءات والخبرات الاستشارية في كافة المجالات وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- عدم الدقة في اختيار القيادات العلمية والإدارية.
- قصور في نظام الحوافز والمكافآت.
- غياب آليات العمل الجماعي. (ابراهيم،294:2009- 300)

ومن المعوقات التي تناولها عشيبة (553:2000) ما يأتي:

- تقادم الهياكل الإدارية والتنظيمية للجامعات والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الفكاك عنها.
- قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع؛ وذلك بسبب اعتمادها على الخطط قصيرة الأمد.

أما الدبي (10:2006-11) فتؤكد على وجود عدد من التحديات والمعوقات التي تعيق تحقيق الجودة في التعليم كالآتي:

- الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة.
- عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير، وغياب التخطيط المستمر للمناهج بمعناها الشامل.
- التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلاً من التحليل والاستنتاج والابتكار.
- ضعف الإنفاق على البحث العلمي.

ويحدد البطش (35:2008) عدداً آخر من المعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية في تطبيق نظم الجودة، كالآتي:

- عدم إيلاء مبادئ الجودة في التعليم الأهمية الكافية من قبل أفراد الهيئتين التدريسية والإدارية، وذلك لقلة إدراك تأثيرها على العملية التعليمية أو لاعتقادهم بأن إدارة الجودة الشاملة ولدت في المؤسسات الإنتاجية ولا يمكن تطبيقها في المؤسسات الخدمية كالتعليم الجامعي.
- التخطيط غير الصحيح للتحول نحو الجودة، إذ غالباً ما تتمَيز بقلة وضوح الأهداف التي تريد المؤسسة تحقيقها.

- استخدام تقنيات قياس غير موضوعية مبنية على الإحساسات والتي تؤدي إلى استنتاجات وسياسات خاطئة.
- ضعف البنية التحتية للجامعات من منشآت ومعامل ومختبرات ومكتبات وغيرها.

أما حمادي (2010:10-15) فيضيف المعوقات الآتية:

* تدني القدرة الداخلية لتطوير الثقافة التنظيمية للجامعة مع غياب الهيكل التنظيمي المناسب لتطبيق الجودة.
* التعجل في الحصول على النتائج وعدم التريث في التحقق من النتائج المتوقعة.
* الخوف من الفشل الناجم عن التغييرات التي ستحصل داخل المنظمة.

المعايير الأكاديمية لجودة التعليم الجامعي:

عند الحديث عن المعايير الأكاديمية يجب علينا أن ننظر بعين الاعتبار إلى أن المعايير الأكاديمية تقررها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع محلية أو خارجية، ولا تقل عن الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القياسية والتي تستوفي رسالة المؤسسة أو الجامعة، وهذه المعايير المرجعية عبارة عن حدود مرجعية تستخدم لتقارن بها معايير وجودة الأداء، وهى بمثابة توقعات عامة حول مستويات الانجاز والخصائص العامة المتوقع أن يتصف بها الخريج في تخصص معين.

وسوف يعرض الباحث في هذه الدراسة معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي المعتمدة من قبل اتحاد الجامعات العربية وتلك المحددة من قبل مجلس الاعتماد الاكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني.

أولاً: معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المحددة من قبل اتحاد الجامعات العربية:

- المحور الاول:رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة - المحور الثاني: القيادة والتنظيم الإداري - المحور الثالث: الموارد - المحور الرابع: أعضاء هيئة التدريس - المحور الخامس: شؤون الطلبة - المحور السادس: الخدمات الطلابية -المحور السابع : البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس ومصادر التعلم، والكتاب الجامعي - المحور الثامن: البحث العلمي - المحور التاسع: خدمة المجتمع -المحور العاشر: التقويم -المحور الحادي عشر: الأخلاقيات الجامعية. (دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعات العربية،2008:37-57)

ثانياً: معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي اليمني:

وضع مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني منظومة الشروط والمعايير لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، تتحدد ملامحها في ما سماه المجلس" المدخل النمائي"(Incremental Approach)، وحرص المجلس على أن يكون ذلك المدخل مناسباً للظروف الحالية للتعليم العالي اليمني ومؤسساته؛ للوصول بتلك المؤسسات التعليمية إلى تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويرتكز المدخل النمائي المعد لهذا الغرض، على مبدأ التدرج في رفع سقف متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلما نضجت خبرة مؤسسات التعليم العالي اليمنية.وتم تقسيم إجراءات تطبيق المدخل النمائي على مرحلتين؛ هما :مرحلة ضمان الجودة، ومرحلة الاعتماد

الأكاديمي؛ بحيث تضم كل مرحلة منهما مستويين، وذلك على نحو ما سيتم توضيحه في الآتي:

أولا: مرحلة ضمان الجودة- : وتضم هذه المرحلة مستويين هما:

1-**مستوى بداية** Beginning ، ويتمثل في أن تحقق المؤسسة التعليمية متطلبات قانون إنشاء الجامعات ولائحته التنفيذية.

2-**مستوى أساس** Foundation ، ويتمثل في أن تمتلك المؤسسة التعليمية نظام جودة داخلياً فعالاً.

ثانياً: مرحلة الاعتماد الأكاديمي- : وتضم هذه المرحلة أيضاً مستويين هما:

1-**مستوى إنجاز** Accomplished، ويتمثل في أن تحقق المؤسسة التعليمية المعنية المستويات الإقليمية للاعتماد العام Institutional Accreditation ، بحيث تطبق المؤسسة المعايير العامة للاعتماد العام التي يقرها المجلس.

2-**مستوى تميز** Distinguished، ويتمثل في أن يحقق البرنامج الأكاديمي المستويات العالمية للاعتماد الخاصProfessional Program Accreditation /. (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي(2013): 2-3).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت وبقدر تعلقها بموضوع الدراسة الحالية، وقد رتب الباحث الدراسات السابقة بحسب تاريخ النشر فبدأ بالأحدث.

- دراسة الناصر (2013) هدفت إلى تعرف معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات ومعاهد جامعة بغداد من وجهة نظر مدراء وحدات ضمان الجودة وتقويم الأداء، وبلغ مجموع عينة الدراسة (23) مديراً ومديرة وهم بذلك يشكلون ما نسبته (82 %) إلى مجتمع الدراسة، استخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتألفت الأداة من (31) فقرة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات والمشاكل التي تعيق تطبيق عمل وحدات ضمان الجودة والأداء الجامعي كانت بدرجة كبيرة وأعلى من الوسط، ومن أبرز تلك المعوقات: ضعف التدريب والتأهيل للعاملين في الجامعة على ثقافة الجودة، قلة الكوادر المدربة والمؤهلة بإدارة الجودة الشاملة في كليات الجامعة، عدم توافر صورة واضحة لدى العاملين في كليات ومعاهد الجامعة عن هذا المفهوم.

دراسة بدرخان، والشوا(2013) وهدفت إلى التعرف على المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات هي المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجامعة أو الكلية.

- وأجرى الجبوري، وعدنان(2013) دراسة هدفت إلى استكشاف المعوقات التي تواجهها كليات جامعة الموصل بالعراق والمتعلقة بضمان الجودة، وتحليلها واقتراح سبل تجاوزها، وبينت نتائج الدراسة أن بعض الكليات تواجه رزمة من المعوقات سواءً الإدارية أو التنظيمية أو المالية، وعلى المستوى الكلي تأثرت جامعة الموصل بنسب متباينة بالمعوقات، فهي على نحو متوسط بالنسبة للمعوقات الإدارية ومستوى مرتفع بالنسبة للمعوقات التنظيمية وكذا الحال بالنسبة للمعوقات المالية.

- دراسة الرفاعي، وأخرون(2013) هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية الأردنية، حيث تم تصميم استبانة، وتوزيعها على (72) عضو من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المحاسبة في كل من جامعة البلقاء التطبيقية وفي كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والمصرفية.وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات هي: ضعف الدعم المالي المقدم للأبحاث العلمية، والافتقار إلى معايير موضوعية لقياس الأداء، وضعف قنوات الاتصال بين الأقسام وإدارات الجامعة.

- وهدفت دراسة العضاضي (2012) إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك خالد بالسعودية ، و قد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (38) فقرة تم توزيعها على عينة مؤلفة من (204) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المعوقات هي:ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، وضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، وضعف إمكانيات المكتبات، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين المجموعات الرئيسية للمعوقات وفقاً للتخصص ،ووجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس.

- دراسة الدهشان (2009) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الجودة في كلية التربية بجامعة المنوفية، وخلصت الدراسة إلى وجود جملة من المعوقات تتمثل في: البيروقراطية والمركزية الإدارية، وضعف قنوات الاتصال بين الكلية والمجتمع المحلي، وقِدم محتوى المقررات الدراسية وعدم مواكبتها لمعطيات التطور العلمي والتكنولوجي، وعدم كفاية الأجهزة والمعامل والوسائل والتقنيات التعليمية.

- وتوصلت دراسة لو ويانج (Lue&Yang,2009) إلى أن معوقات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات الصينية درجتها ضعيفة جداً بالنسبة للبحث العلمي، كما أن درجة أهمية تطبيقها المبادئ كانت عالية جداً.

- دراسة مدوخ (2008) تقصت معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وكشفت النتائج أن أعلى معوق من معوقات مجالات الدراسة هو مجال البحث العلمي، يليه مجال الخدمة المجتمعية، بينما كانت حدة المعوقات متوسطة في المجالات المتعلقة بالمنشأة الجامعية، والهيئة التدريسية، والهيئة الإدارية.كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة، مصدر آخر درجة علمية).

- وتوصلت الحكاري(2007) إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة تواجه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة بالسعودية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مجتمع الدراسة حول معوقات التطبيق يعزى إلى اختلاف الكلية،والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، وطبيعة المؤهل.

- وقام كل من (Ahmed and Hamdoon,2007) بدراسة التحديات والعقبات التى تواجه مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة حيث أجريت الدراسة على جامعة الشارقة، وقد بينت نتائج الدراسة أن كل العقبات التي وردت في

الاستبانة تعتبر عقبات حقيقية تواجه منسوبي الجامعة، وأن تلك العقبات تحول دون التنفيذ الناجح لنظام الجودة في الجامعة، كما أكدت الدراسة على وجود شبه إجماع في الآراء بين منسوبي الجامعة على أهمية التكيف مع نظام الجودة.

- وبينت دراسة آل داوود(2007) أن من أهم المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ما يأتي: عدم التزام الإدارة العليا، وعدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومقاومة التغيير من بعض المديرين وبعض العاملين.

- وأشار العبيدي (2006) إلى أن الجامعات اليمنية تعاني من خلل يعيق قدرتها على تحقيق التنمية العلمية بالصورة المرضية، والتي تجعل خريجيها في المستوى الذي يؤهلهم لحمل شهاداتها بثقة واقتدار، إضافة إلى انقطاع الصلة التي تربطها بقطاعات النشاطات الاقتصادية ومع سوق العمل، الأمر الذي يعد غاية في الخطورة لما يترتب على ذلك من أزمات وكوارث اجتماعية واقتصادية وسياسية أقلها شأناً تراكم البطالة بين المتخرجين، حيث ترتفع أعداد خريجيها وخاصة من التخصصات الإنسانية والاجتماعية، لعدم ملائمتها لاحتياجات سوق العمل المحلية والإقليمية والدولية.

ولخص الترتوري، وجويحات(2006) الأسباب الشائعة للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالنقاط الآتية:

- § عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة .
- § التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.
- § عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- § توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
- § اعتماد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسات.

- دراسة الخلاف(2006) وهدفت إلى تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم بفلسطين، وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين تقع ضمن الدرجة المتوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية.

- وخلصت دراسة القرعان(2004) أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة عدم توافر الكوادر الإدارية المؤهلة والمدربة في تحسين الجودة.

- هدفت دراسة جريس(2004) إلى الكشف عن أهم الصعوبات التي تعوق إمكانية تطبيق الجودة في جامعة بيرزيت بفلسطين ، وقد أظهرت النتائج أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي من التخصصات التي تطرح ، وعدم وجود دعم لعملية البحث العلمي بالشكل الكافي، وعدم اعتماد الجامعة نظاماً مالياً وإدارياً ناجعاً.

- وتوصلت دراسة عشيبة(2002) إلى أن هناك بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه تنفيذ الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري، ومنها معوقات تتعلق بالثقافة التنظيمية للجامعات، ومفاهيم الجودة وأسسها من مثل:مفهوم العميل، والمراقبة، ومعايير الحكم.

-وأجرى كولسنسكي (Kolcinski,2000) دراسة لتحديد معايير وعوامل النجاح والإخفاق في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات مختارة في التعليم العالي وعددها (184) مؤسسة تعليمية طبقت هذا المفهوم ومستمرة فيه وما بين عامي 1991 - 1996 ، وبينت النتائج أن نسبة (57 %) من هذه الكليات والمؤسسات التعليمية واجهت معوقات كثيرة أثناء تطبيق أسس الجودة الشاملة، ومن أهم هذه المعوقات هو ضعف الدعم المادي والالتزام الإداري من قبل القيادات العليا والذي يعد معوقاً كبيراً.

- وتوصلت دراسة جاري (Garey,1999) إلى أن ضعف الحوافز، وتخفيض الميزانية ،وعدم توافر الدعم والمتطلبات من البيئة الخارجية للجامعة وغيرها تعد من أهم العوامل التي لا تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأمريكية.

- وأشارت دراسة أبو نبعة ومسعد(1999) إلى أن من أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عمان الأهلية الأردنية عدم توافر القناعة التامة بالتطبيق من قبل إدارة الجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث يمكن تصنيف مجموعة المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إلى ستة أقسام وهي: معوقات تتعلق بالجوانب القيادية، وبالجوانب الإدارية والتنظيمية ،وبالبرامج والمقررات الدراسية، وبالبحث العلمي، وبخدمة المجتمع،وبالمنشآت والبنية التحتية. إلا أن أياً من الدراسات السابقة لم تقم بدراسة ميدانية تشمل جميع هذه المعوقات وهذا ما قامت به هذه الدراسة.
- معظم الدراسات السابقة تم تطبيقها على كليات وجامعات عربية في الأردن ، والسعودية، ومصر، والعراق ، وفلسطين ، والإمارات ، بينما الدراسة الحالية - وحسب علم الباحث- تعد الدراسة الأولى التي تتناول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة يمنية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتحليلها .
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة البحث حيث أن أغلب تلك الدراسات اعتمدت على أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات كعينة للدراسة، بينما كانت عينة الدراسة الحالية هي عمداء الكليات، ونواب العمداء، ورؤساء الأقسام وهم بجانب عملهم الأكاديمي يقومون بمهام إدارية مما اكسبهم قدرة على تشخيص الواقع ومعرفة جوانب القوة والقصور أكثر من غيرهم.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث، وفي بناء فقرات الاستبانة، والتعرف على الاساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث، والمراجع الأصلية في مجال الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، التي تصنف من الدراسات التحليلية الوصفية، والتي تجري وفقاً لمنهج البحث الميداني.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع العمداء، ونواب العمداء، ورؤساء الأقسام العلمية في ثلاث عشرة كلية إنسانية وعلمية بجامعة صنعاء، وقد بلغ عددهم بحسب إحصائيات إدارة الشؤون الأكاديمية بالجامعة (131) للعام الدراسي 2012-2013. وقد قام الباحث بتوزيع استبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة، استرد منها (109) استبانة ، وبعد مراجعة الاستبانات تم استبعاد استبانتين لعدم استيفائهما البيانات المطلوبة، وبهذا بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (107) استبانة أي ما نسبته (81.7) من مجتمع الدراسة ،وهي نسبة عالية. والجدول رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	فئات المتغير	ك	%
نوع الكلية	إنسانية	56	52.3
	علمية	51	47.7
المسمى الوظيفي	عميد	12	11.2
	نائب عميد	23	21.5
	رئيس قسم	71	66.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	16	15.0
	أستاذ مشارك	40	37.4
	أستاذ مساعد	51	47.7
مصدر آخر درجة علمية	جامعة يمنية	10	9.3
	جامعة عربية	53	49.5
	جامعة أجنبية	44	41.1
سنوات الخدمة في الجامعة	أقل من 5 سنوات	4	3.7
	5-8 سنوات	4	3.7
	9-12 سنة	6	5.6
	أكثر من 12 سنة	93	86.9
مجموع أفراد العينة		107	%100

أداة الدراسة

تصميم الأداة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وهي أداة صالحة لاستطلاع الآراء حول طبيعة الصعوبات والمعوقات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء من وجهة نظر العمداء، ونوابهم، ورؤساء الأقسام العلمية في الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة صنعاء. وقد تم بناء الأداة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة عموماً وتلك المتعلقة بمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي خصوصاً. واشتملت الأداة على (61) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الستة وهي: معوقات تتعلق بالجوانب القيادية، والجوانب الإدارية والتنظيمية، والبرامج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ،والبنية التحتية. وقد أعدت الأداة على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي:

درجة المعوق	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الوزن	5	4	3	2	1

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بعرضها على عدد من الخبراء والمحكمين من المتخصصين في العلوم الإدارية والتربوية وممن لهم علاقة بإدارة الجودة الشاملة في كليتي التجارة والاقتصاد والتربية بجامعة صنعاء؛ وذلك لإبداء رأيهم في الأداة من حيث:مدى انتماء الفقرات للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرات ودقة صياغتها اللغوية، ومدى صلاحية الفقرة للقياس، والفقرات التي يستحسن أو يجب استبعادها أو تعديلها أو إضافتها، وأي ملاحظات أخرى، وبعد الإطلاع على آراء المحكمين تمت الاستفادة من ملاحظاتهم وذلك للوصول إلى أفضل صياغة لفقرات الاستبانة، وبذلك اعتبرت آراء المحكمين وتعديلاتهم من حيث الحذف والتعويض والتعديل ذات دلالة صدق كافية لتطبيق الدراسة.

ثبات الأداة:

لغرض التحقق من ثبات الأداة تم قياس أداة هذه الدراسة وذلك عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من مدى تناسق استجابات أفراد العينة على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.84) وهي قيمة عالية ومناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسبة المئوية ؛ لمعرفة خصائص عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة.
-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ؛ لمعرفة أبرز معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
- اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Groups t-Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بفعل متغير نوع الكلية.
- تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات اجابات عينة الدراسة بفعل متغيرات(المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، مصدر آخر درجة علمية، سنوات الخدمة في الجامعة).

متغيرات الدراسة: تشتمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً :المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ- نوع الكلية، وله مستويان: (إنسانية، وعلمية).

ب- المسمى الوظيفي، وله ثلاثة مستويات: (عميد ، نائب عميد، رئيس قسم).

ج- الرتبة الأكاديمية، وله ثلاثة مستويات: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

د- مصدر آخر درجة علمية، وله ثلاثة مستويات:(جامعة يمنية، جامعة عربية، جامعة أجنبية).

هـ - سنوات الخدمة في الجامعة، وله أربعة مستويات: (أقل من 5سنوات،5-8سنوات،9-12سنة, أكثر من 12سنة).

ثانياً :المتغير التابع : ويتمثل في تقدير أفراد العينة لدرجة المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

لتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وللحكم على تقديرات عينة الدراسة لدرجة الإعاقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية استخدم الباحث المعادلة والمحك الآتي:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.80$$

جدول رقم (3) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	درجة الإعاقة
1- 1.80	منخفضة جداً
1.81- 2.60	منخفضة
2.61- 3.40	متوسطة
3.41- 4.20	مرتفعة
4.21- 5.00	مرتفعة جداً

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على ما يأتي:ما أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة الإعاقة، وتم ترتيب مجالات الدراسة وفقرات كل مجال ترتيباً تنازلياً، حسب قيمة المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة، والجداول التالية توضح ذلك:

أ: تحليل مجالات الدراسة ككل:

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
4	1	معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	4.64	0.35	مرتفعة جداً
5	2	معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	4.57	0.47	مرتفعة جداً
2	3	معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية	4.37	0.45	مرتفعة جداً
6	4	معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	4.37	0.57	مرتفعة جداً
1	5	معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	3.96	0.64	مرتفعة
3	6	معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	3.74	0.73	مرتفعة
الدرجة الكلية لجميع المجالات			4.35	0.41	مرتفعة جداً

يتضح من نتائج جدول رقم (4)ما يأتي:
- أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء في مجالات أداة الدراسة بلغ (4.35)،وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً.
- أن مجال المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، يليه مجال المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط حسابي (4.57) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، ثم مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، فمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية بمتوسط حسابي

(4.37)وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، وفي المرتبة قبل الاخيرة حل مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال المعوقات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة إعاقة مرتفعة.

تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة مدوخ (2008) والتي كشفت أن أعلى معوق من معوقات مجالات الدراسة هو مجال البحث العلمي يليه مجال الخدمة المجتمعية، وتتفق كذلك مع دراسة بدرخان، والشوا(2013) والتي أظهرت أن أهم المعوقات هي المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي.

وتختلف مع نتيجة دراسة حكاري(2007) والتي أشارت إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة تواجه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة بالسعودية، ودراسة الخلاف(2006) التي توصلت إلى أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم بفلسطين تقع ضمن الدرجة المتوسطة.

كما تختلف جزئياً مع نتائج دراسة الجبوري، وعدنان(2013) والتي بينت أن المعوقات الإدارية كانت بدرجة متوسطة، ودراسة لو ويانج(Lue&Yang,2009) والتي توصلت إلى أن المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي كانت بدرجة متوسطة، وأخيراً دراسة مدوخ (2008) والتي أظهرت أن حدة المعوقات كانت متوسطة في مجالي المنشأة الجامعية ،والهيئة الإدارية.

ب: تحليل مجالات الدراسة كل على حده:

1- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
5	1	لا تمتلك القيادات الإدارية العليا رؤية إستراتيجية بعيدة المدى لبناء وترسيخ معاني وثقافة الجودة الشاملة في الجامعة.	4.21	0.92	مرتفعة جداً
2	2	وجود غموض لدى بعض القيادات الأكاديمية حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	4.18	0.76	مرتفعة
1	3	ضعف التزام وتأييد الإدارة العليا في الجامعة لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة على الوجه المطلوب منها .	4.15	0.90	مرتفعة
3	4	مقاومة بعض أعضاء الإدارة العليا والإدارة الوسطى (الكليات) للتغيير وتمسكهم بآراء وقيم إدارية وأكاديمية تقليدية تعيق تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.	3.73	1.00	مرتفعة
4	5	تخوف الإدارة العليا في الجامعة والإدارة الوسطى (الكليات) من عملية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة والحذر من فتح الأبواب أمام برامج الجودة وسياقاتها الإجرائية.	3.52	0.87	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال			3.96	0.64	مرتفعة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية محصورة بين (3.52-4.21) وبدرجة إعاقة تتراوح بين (مرتفعة- مرتفعة جداً)،

كما يشير الجدول إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.96) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب القيادية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

وقد حصلت الفقرة رقم (5) والتي نصها "لا تمتلك القيادات الإدارية العليا رؤية إستراتيجية بعيدة المدى لبناء وترسيخ معاني وثقافة الجودة الشاملة في الجامعة" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.21) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ، وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية العليا في جامعة صنعاء لا يسعون بجدية لبناء وترسيخ ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والعاملين، والمستفيدين على نحو يدعم تحويل معتقدات ورسالة هذه المؤسسات التعليمية إلى قواعد سلوك ونظم ومعايير أداء وأنماط إدارة تقود نظمها نحو الجودة الشاملة والتحسين المستمر، فبدون ثقافة الجودة سيكون مصير عمليات الجودة الفشل؛حيث يعتبر نشر ثقافة الجودة متطلب أساسي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

كما حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها "وجود غموض لدى بعض القيادات الأكاديمية حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.18) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وربما يعود السبب في ذلك إلى كون مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة -وخاصة في المؤسسات التعليمية اليمنية- والذي لا يزال به الكثير من الغموض والجدل، ولأن القيادات الأكاديمية والإدارية العليا والوسطى في مؤسسات التعليم العالي اليمني لم تخضع لبرامج تدريبية متخصصة حول أسس إدارة الجودة الشاملة ووسائلها،وأساليبها ،وكيفية تطبيقها. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الناصر (2013) التي أشارت إلى عدم توافر صورة واضحة لدى العاملين في كليات ومعاهد جامعة بغداد عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

بينما حصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها "تخوف الإدارة العليا في الجامعة والإدارة الوسطى (الكليات) من عملية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة والحذر من فتح الأبواب أمام برامج الجودة وسياقاتها الإجرائية" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.52) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وبالرغم من حصول الفقرة (4) على المرتبة الأخيرة إلا أن المتوسط الحسابي يدل على أن هناك شعور قوي لدى أفراد العينة من أن تخوف وحذر القيادات العليا والوسطى بالجامعة من تطبيق منظومة الجودة الشاملة والتي تعني الوضوح والشفافية في كل الممارسات والإجراءات الإدارية والمالية تمثل بالفعل معوق كبير.

في حين حصلت الفقرة رقم (3) والتي نصها "مقاومة بعض أعضاء الإدارة العليا والإدارة الوسطى (الكليات) للتغيير وتمسكهم بآراء وقيم إدارية وأكاديمية تقليدية تعيق تنفيذ إدارة الجودة الشاملة" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.73) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وربما يعزى مقاومة التغيير إلى جملة من الأسباب منها: الخوف من فقدان المنصب الإداري ،والقلق من عدم القدرة على أداء الأشياء الجديدة، والاعتقاد بأن التغيير قد يعني مزيداً من أعباء العمل، إضافة إلى عدم الثقة في إدارة الجودة الشاملة، وعدم الرّغبة في تحمّل المسؤولية والإلتزام بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة آل داوود(2007) التي خلصت إلى أن من أهم المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة

في مؤسسات التعليم العالي مقاومة التغيير من بعض المديرين وبعض العاملين،وتتفق كذلك مع نتائج دراسة أبو نبعة ومسعد (1999) التي بينت أن من أهم المعوقات أن إدارة الجامعة لا تتوافر لديها القناعة التامة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية:

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات التي تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
13	1	ضعف عملية تفعيل أنظمة الرقابة والمساءلة.	4.70	0.52	مرتفعة جداً
8	2	ضعف الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة للعاملين	4.52	0.71	مرتفعة جداً
12	3	تدني مستوى استخدام الموارد البشرية والمادية بدرجة عالية من الفعالية والكفاءة الإنتاجية.	4.48	0.61	مرتفعة جداً
16	4	غلبة الروح الفردية وغياب روح العمل الجماعي التعاوني المشترك .	4.48	0.66	مرتفعة جداً
7	5	لا تقوم الجامعة بالتقويم الدوري لأدائها وانجازاتها لتحسين العمل في الجامعة.	4.48	0.71	مرتفعة جداً
5	6	غلبة الطابع البيروقراطي والبطء الشديد في انجاز ما يقتضيه سير العمل الأكاديمي والإداري في الجامعة .	4.45	0.71	مرتفعة جداً
6	7	ضعف مستوى المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين في الجامعة في صياغة الخطط والأهداف وصنع القرارات.	4.42	0.61	مرتفعة جداً
11	8	تدني مستوى التزام الإداريين بقانون الجامعة.	4.42	0.90	مرتفعة جداً
4	9	ضعف مستوى الوضوح والشفافية عند توظيف الإداريين والعاملين.	4.36	0.82	مرتفعة جداً
15	10	ضعف الوعي بمفهوم وثقافة الجودة الشاملة لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة.	4.33	0.89	مرتفعة جداً
14	11	عدم وجود خطة إستراتيجية مستقبلية للارتقاء بكفاءة نظام التعليم بالجامعة.	4.30	1.04	مرتفعة جداً
9	12	ضعف العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعاملين في الجامعة .	4.27	0.80	مرتفعة جداً
10	13	قلة توفر الكادر المؤهل المتخصص في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.	4.27	0.87	مرتفعة جداً
1	14	ضعف السلطات والصلاحيات الممنوحة للأقسام العلمية.	4.18	0.88	مرتفعة

2	15	قلة إتباع المنهجية العلمية في صناعة القرارات وحل المشكلات الإدارية والأكاديمية.	4.12	0.85	مرتفعة
3	16	ضعف الالتزام بتطبيق المعايير الموضوعية في اختيار القيادات الأكاديمية الإدارية العليا.	4.03	0.84	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال			4.37	0.45	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول(6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية محصورة بين (4.03-4.70) وبدرجة إعاقة تتراوح بين(مرتفعة-مرتفعة جداً)، كما يشير الجدول إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.37) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب الإدارية والتنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة جداً وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

وقد حصلت الفقرة رقم (13) والتي نصها "ضعف عملية تفعيل أنظمة الرقابة والمساءلة" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.70)وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ، ومن الأمور المتفق عليها بين الباحثين والمهتمين بالتعليم العالي في اليمن أن ظواهر التسيب المالي والإداري وسوء الإدارة، وضعف الأداء العام بالجامعات اليمنية يعزى بشكل أساسي إلى ضعف نظم الرقابة الداخلية بها ، ويرى الباحث أن سبب ضعف أنظمة الرقابة والمساءلة في الجامعات اليمنية ومنها جامعة صنعاء موضوع الدراسة يرجع إلى الأسباب الآتية:

- ضعف بعض القيادات الإدارية بالجامعات اليمنية واستناد تعيينها إلى قرارات سياسية بعيداً عن الكفاءة والمهنية.
- ضعف البناء المؤسسي للجامعات اليمنية، وتداخل الصلاحيات بين بعض الإدارات في هذه الجامعات.
- عدم توفر أغلب المقومات الإدارية والمالية الأساسية للرقابة الداخلية بالجامعات اليمنية.
- تشتت مسؤوليات الرقابة والمتابعة على الجامعات من الجهات الرقابية العليا (المالية، والخدمة المدنية، والجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة).
- ضعف عمليات التقييم والمتابعة الدورية والمستمرة من قبل رئاسة الجامعات للوقوف على مدى صلاحية النظام الرقابي وفاعليته في تحقيق أهداف الجامعات.
- ضعف فاعلية نظام المعلومات والاتصال في الجامعات وتدني مستوى تدفق التقارير الدورية أعلى وأسفل الهيكل التنظيمي وعدم إسهامه في زيادة الوعي الرقابي.

كما حصلت الفقرة رقم (8) والتي نصها "ضعف الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة للعاملين" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.52) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، وهذا يشير إلى أن جامعة صنعاء لا تتبنى نظاماً للحوافز والمكافآت تثمينياً للانجازات المتميزة للعاملين ولتفريق المتميزين والمبتكرين عن سواهم من العاديين. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جاري (Garey,1999) من أن ضعف الحوافز المقدمة للعاملين تعد من أهم العوامل التي لا تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأمريكية.

بينما حصلت الفقرة رقم (3) والتي نصها "ضعف الالتزام بتطبيق المعايير الموضوعية في اختيار القيادات الأكاديمية الإدارية العليا على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.03) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وبالرغم من حصول الفقرة (3) على المرتبة الأخيرة إلا أن المتوسط الحسابي يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على الأهمية الكبيرة التي يمثلها هذا المعوق، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن اختيار القيادات الأكاديمية الإدارية العليا في جامعة صنعاء يتم وفقاً للانتماء الحزبي أو المناطقي ويخضع للمحاباة، والوساطة، والمحسوبية، والعلاقات الشخصية، والانطباعات الفردية بعيداً عن معايير الكفاءة والنزاهة والأقدمية وتغليب المصلحة العامة.

في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها "قلة إتباع المنهجية العلمية في صناعة القرارات وحل المشكلات الإدارية والأكاديمية" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.12)وبدرجة إعاقة مرتفعة، ويدل ذلك على أن القيادات الإدارية في جامعة صنعاء لا تتبع المنهجية العلمية عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وأن قراراتها تتخذ بشكل ارتجالي وعشوائي، الأمر الذي يجعل هذه القرارات بعيدة عن الصواب والرشد.

3- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية:

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات التي تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
4	1	تدني مستوى مواكبة البرامج والمقرات الدراسية للتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية.	3.97	0.95	مرتفعة
3	2	قلة توافر التوصيف الدقيق للبرامج والمقررات الدراسية.	3.91	0.98	مرتفعة
6	3	ضعف إسهام البرامج والمقرات الدراسية في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب.	3.82	0.88	مرتفعة
5	4	ضعف إسهام المقررات الدراسية في تنمية أسلوب التعليم الذاتي لدى المتعلم وزيادة قدرته على البحث والاستقصاء.	3.73	0.87	مرتفعة
1	5	ضعف ارتباط البرامج والمقررات الدراسية بحاجات الطلبة والمجتمع.	3.58	0.79	مرتفعة
2	6	لا تلبي البرامج والمقررات الدراسية متطلبات التنمية وسوق العمل.	3.45	0.90	مرتفعة
		الدرجة الكلية للمجال	3.74	0.73	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبرامج والمقرات الدراسية محصورة بين (3.45-3.97) وبدرجة إعاقة مرتفعة، كما يشير الجدول

إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.74) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب المتعلقة بالبرامج والمقرات الدراسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

وقد حصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها "تدني مستوى مواكبة البرامج والمقرات الدراسية للتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.97)وبدرجة إعاقة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدهشان (2009) والتي بينت أن من أهم معوقات تطبيق الجودة في كلية التربية بجامعة المنوفية قِدم محتوى المقررات الدراسية، وعدم مواكبتها لمعطيات التطور العلمي والتكنولوجي.

كما حصلت الفقرة رقم (3) والتي نصها "قلة توافر التوصيف الدقيق للبرامج والمقررات الدراسية" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي(3.91) وبدرجة إعاقة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها "لا تلبي البرامج والمقررات الدراسية متطلبات التنمية وسوق العمل" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.45) وبدرجة إعاقة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة رقم (1) والتي نصها " ضعف ارتباط البرامج والمقررات الدراسية بحاجات الطلبة والمجتمع" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة إعاقة مرتفعة. ووفقاً لهذه النتيجة فإنه يتعين على جامعة صنعاء إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية الحالية؛ بحيث تصبح أكثر مواكبة للتقدم والتطور العالمي والإقليمي، وتلبي احتياجات الطلبة، والمجتمع، وسوق العمل ومتطلبات التنمية المعرفية، وتسهم في تنمية القدرات الذهنية للطلبة، وخاصة في التفكير الابداعي والتحليلي والناقد.

4- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
2	1	قلة الدعم المالي المخصص للبحث العلمي	4.88	0.33	مرتفعة جداً
7	2	عدم اشتراك الجامعة في قواعد بيانات المجلات العلمية المحكمة اليكترونيا.	4.79	0.60	مرتفعة جداً
1	3	عدم توافر خارطة بحثية وطنية تهتم بأولويات البحث العلمي اليمني.	4.76	0.43	مرتفعة جداً
4	4	ضعف التعاون بين الجامعة والمؤسسات المحلية والعالمية في البحث العلمي.	4.73	0.45	مرتفعة جداً
8	5	ضعف الاهتمام بتوظيف نتائج البحوث العلمية والاستفادة منها.	4.73	0.51	مرتفعة جداً
3	6	افتقار مكتبات الجامعة للدوريات والمراجع العلمية ومصادر المعلومات الحديثة.	4.70	0.52	مرتفعة جداً
6	7	ضعف التعاون بين الباحثين في الجامعات اليمنية المختلفة.	4.70	0.58	مرتفعة جداً

5	8	افتقار الجامعة إلى شبكة معلومات تقنية حديثة توفر المعلومات والإحصائيات.	4.67	0.69	مرتفعة جداً
9	9	ضعف المهارات البحثية اللازمة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس مثل (اللغة الإنجليزية، استخدام الإنترنت، استخدام البرامج الإحصائية ... وغيرها).	3.85	1.00	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال			4.64	0.35	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي محصورة بين (3.85-4.88) وبدرجة إعاقة تتراوح بين(مرتفعة - مرتفعة جداً)، كما يشير الجدول إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.64) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب المتعلقة بالبحث العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة جداً وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها " قلة الدعم المالي المخصص للبحث العلمي" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.88) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ، ويعود قصور جامعة صنعاء في دعم البحث العلمي إلى مجموعة من العوامل والأسباب منها:

- عدم وجود آليات ووسائل لدى الجامعة تمكنها من توفير الميزانيات اللازمة للإنفاق على البحث العلمي وتنويع مصادره، حيث تعتمد هذه الجامعات على الانفاق الحكومي والذي يذهب معظمه إلى الرواتب والأجور والنفقات التشغيلية.
- تدني إسهام القطاع الخاص في شؤون التعليم العالي والبحث العلمي.
- إن جامعة صنعاء تركز على عملية التدريس أكثر من تركيزها على البحوث العلمية.
- افتقار جامعة صنعاء إلى أجهزة متخصصة بتسويق الأبحاث ونتائجها وفق خطة اقتصادية إلى الجهات المستفيدة مما يدل على ضعف التنسيق بين مراكز البحوث والقطاع الخاص.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الرفاعي، وأخرون(2013)، والعضاضي (2012)،وجريس (2004) والتي أكدت جميعها على أنَّ أبرز المعوقات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية ضعف الدعم المالي المقدم للأبحاث العلمية.

كما حصلت الفقرة رقم (7) والتي نصها "عدم اشتراك الجامعة في قواعد بيانات المجلات العلمية المحكمة اليكترونيا" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.79) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، بينما حصلت الفقرة رقم (9) والتي نصها "ضعف المهارات البحثية اللازمة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس مثل (اللغة الإنجليزية، استخدام الإنترنت، استخدام البرامج الإحصائية ... وغيرها)" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.85) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وبالرغم من حصول الفقرة (9)على المرتبة الأخيرة إلا أن المتوسط الحسابي يدل على أن هناك مشكلة حقيقية تتعلق بضعف قدرة الكثير من أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع أدوات العصر والمتمثلة في الحاسوب والإنترنت، إضافة الى ضعف مهاراتهم في التحدث والكتابة باللغة الانجليزية خاصة وأن شبكة الانترنت تحتوي على كم هائل من المعلومات والبحوث والدراسات ومعظمها باللغة الانجليزية.

في حين حصلت الفقرة رقم (5) والتي نصها "افتقار الجامعة إلى شبكة معلومات تقنية حديثة توفر المعلومات والإحصائيات" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.67)وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الشعور لدى أفراد العينة بأهمية هذا المعوق؛ حيث يحتاج الباحث إلى معلومات، وبيانات حديثة، ودقيقة ومن مصادر حقيقية، وموثوقة؛ حتى تكتسب نتائج بحثه المصداقية والقيمة العلمية العالية.

5- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع:

جدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات التي تتعلق بخدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
2	1	ضعف سعي الجامعة لإيجاد فرص عمل لخريجيها.	4.79	0.60	مرتفعة جداً
6	2	ضعف الاتصال بين الجامعة وسوق العمل ومؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم.	4.67	0.59	مرتفعة جداً
7	3	قلة استثمار الجامعة لوسائل الإعلام المتعددة لتنوير المجتمع برسالة الجامعة	4.64	0.54	مرتفعة جداً
10	4	انعدام معايير قياس رضا المؤسسات الحكومية والخاصة عن أداء العاملين فيها من خريجي الجامعة.	4.64	0.60	مرتفعة جداً
4	5	تدنى مستوى مشاركة المجتمع المحلي في أنشطة الجامعة المختلفة.	4.61	0.65	مرتفعة جداً
1	6	ضعف التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي.	4.58	0.61	مرتفعة جداً
8	7	ندرة برامج التعليم المستمر التي تتوافق مع حاجات المجتمع.	4.58	0.61	مرتفعة جداً
3	8	تدني مستوى التنسيق مع مؤسسات المجتمع المختصة بتقديم خدمة التأهيل والتدريب للمجتمع المحلي.	4.55	0.71	مرتفعة جداً
5	9	الافتقار إلى آليات تتلمس مشكلات المجتمع والمساهمة في حلها.	4.55	0.75	مرتفعة جداً
9	10	ضعف فاعلية المراكز المتخصصة بخدمة المجتمع (مثل العيادات الطبية، المراكز الزراعية والبيطرية، مراكز خدمة المجتمع الريفي والمرأة بشكل خاص...وغيرها).	4.15	0.83	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال			4.57	0.47	مرتفعة جداً

يتبين من معطيات الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع محصورة بين (4.15-4.79) وبدرجة إعاقة تتراوح بين(مرتفعة-مرتفعة جداً)، كما يشير الجدول إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.57) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب المتعلقة بخدمة المجتمع لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة جداً وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

من خلال هذه النتيجة يتضح أن هناك فجوًة واضحة في سياق وظيفة خدمة المجتمع بجامعة صنعاء بين الإطار التشريعي والتنظيري المرتبط بها من ناحية، وبين الأداء والممارسات الفعلية الملموسة من ناحية أخرى. ويمكن أن يرجع السبب في القصور في أداء الجامعة لوظيفة خدمة المجتمع إلى حداثة الاهتمام بتلك الوظيفة من قبل الجامعات اليمنية، وحداثة القطاع القائم على أدائها، إضافة إلى وجود صعوبات تتعلق بالجوانب التنظيمية والتمويلية والتسويقية، كما أن الجامعات تعاني من هيمنة الدولة عليها ، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف استقلالها، مما يؤثر سلباً على تحقيقها لأهدافها، وأدائها لوظائفها عموماً، ووظيفتها في خدمة المجتمع بوجه خاص.

وقد حصلت الفقرة رقم(2)والتي نصها" ضعف سعي الجامعة لإيجاد فرص عمل لخريجيها" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.79) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ،ويعزو الباحث ذلك إلى أن جامعة صنعاء ليس في أجندتها التواصل مع الطلبة بعد تخرجهم، وأن الصلة بين الطالب والجامعة تنتهي بتخرج الطالب من الجامعة.

كما حصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها "ضعف الاتصال بين الجامعة وسوق العمل ومؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.67) وبدرجة إعاقة مرتفعة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدي (2006) والتي توصلت نتائجها إلى أن جامعة صنعاء تعاني من انقطاع الصلة التي تربطها بقطاعات النشاطات الاقتصادية ومع سوق العمل.

بينما حصلت الفقرة رقم (9) والتي نصها " ضعف فاعلية المراكز المتخصصة بخدمة المجتمع (مثل العيادات الطبية ، المراكز الزراعية والبيطرية ، مراكز خدمة المجتمع الريفي والمرأة بشكل خاص ... وغيرها)" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.15) وبدرجة إعاقة مرتفعة، كما حصلت الفقرة رقم (5) والتي نصها "الافتقار إلى آليات تتلمس مشكلات المجتمع والمساهمة في حلها" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.55) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً .

6- تحليل فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية:

جدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المعوقات التي تتعلق بالبنية التحتية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
9	1	قلة توافر قاعدة بيانات شاملة وحديثة ودقيقة تزود متخذي القرار بالمعلومات المطلوبة في الوقت المناسب.	4.67	0.64	مرتفعة جداً
6	2	ضعف إمكانيات المكتبات.	4.58	0.70	مرتفعة جداً
10	3	قلة توافر الملاعب والصالات الرياضية والمسارح...وغيرها.	4.55	0.86	مرتفعة جداً
2	4	ضعف الصيانة الدورية لمرافق الجامعة المختلفة.	4.52	0.79	مرتفعة جداً
12	5	قلة توافر بعض التسهيلات والخدمات المقدمة للطلبة داخل الجامعة مثل(الخدمات البنكية والبريدية, وكابينات الاتصالات, وقاعات الانترنت .. وغيرها).	4.48	0.87	مرتفعة جداً
5	6	قلة توافر الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة.	4.45	0.79	مرتفعة جداً
14	7	ضعف إمكانيات العيادات الطبية بالجامعة.	4.42	0.79	مرتفعة جداً
7	8	قلة مختبرات الحاسوب.	4.39	0.82	مرتفعة جداً
4	9	قلة توافر القاعات الدراسية الملائمة للتدريس مثل(توفر التكييف والتدفئة، الصوتيات ، التهوية المناسبة ، الإضاءة المناسبة ... وغيرها) .	4.39	0.93	مرتفعة جداً
8	10	ضعف كفاية المعامل والمختبرات العلمية لممارسة التجارب العملية.	4.36	0.82	مرتفعة جداً
15	11	نقص دورات المياه الكافية للعدد الكبير من الطلبة.	4.33	0.99	مرتفعة جداً
11	12	قلة توافر الأماكن المناسبة لجلوس الطلبة وقت الاستراحة بين المحاضرات.	4.21	1.08	مرتفعة جداً
13	13	تكرار انقطاع التيار الكهربائي.	4.15	1.06	مرتفعة
3	14	القاعات الدراسية غير مناسبة لأعداد الطلبة.	4.09	1.07	مرتفعة
1	15	غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني.	3.94	1.11	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال			4.37	0.57	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية محصورة بين (3.94-4.67) وبدرجة إعاقة تتراوح بين (مرتفعة - مرتفعة جداً)، كما يشير الجدول إلى أن إجمالي فقرات المجال حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.37) مما يعني أن أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إعاقة الجوانب المتعلقة بالبنية التحتية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة مرتفعة جداً وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن جامعة صنعاء ورغم أنها الجامعة الأم والأقدم في النشأة حيث تأسست عام 1970 إلا أنها لا تزال لم تستكمل بنيتها التحتية المادية والمتمثلة بمركز المعلومات، والمعامل والمختبرات العلمية، والمكتبات، والقاعات الدراسية الملائمة لعملية التدريس، إضافة إلى العيادات الطبية، والوسائل والأجهزة التعليمية، والملاعب والصالات الرياضية والمرافق الخدمية الأخرى.

وقد حصلت الفقرة رقم (9) والتي نصها " قلة توافر قاعدة بيانات شاملة وحديثة ودقيقة تزود متخذي القرار بالمعلومات المطلوبة في الوقت المناسب" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.67) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً ، وفي إدارة الجودة الشاملة يستلزم الأمر توفير قاعدة بيانات متكاملة ودقيقة يتم تحديثها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يُتخذ من قرارات.

كما حصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها " ضعف إمكانيات المكتبات" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.58) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العضاضي (2012) التي خلصت إلى أن ضعف إمكانيات المكتبات يعد من المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك خالد بالسعودية.

بينما حصلت الفقرة رقم (1)والتي نصها " غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.94) وبدرجة إعاقة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة رقم (3) والتي نصها "القاعات الدراسية غير مناسبة لأعداد الطلبة" على المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.09) وبدرجة إعاقة مرتفعة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير نوع الكلية(إنسانية، علمية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الاختبار التائي (Independent t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير نوع الكلية (إنساني، علمي) ، وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (11).

جدول(11) يبين دلالة الفروق في تقديرات افراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير نوع الكلية

المجال	نوع الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	إنساني	4.00	0.66	.362	.720	غير دالة
	علمي	3.92	0.64			
معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية.	إنساني	4.46	0.36	1.124	.270	غير دالة
	علمي	4.28	0.52			
معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	إنساني	3.99	0.65	1.902	.059	غير دالة
	علمي	3.51	0.74			
معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	إنساني	4.72	0.27	1.251	.220	غير دالة
	علمي	4.57	0.41			
معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	إنساني	4.62	0.39	.539	.594	غير دالة
	علمي	4.53	0.54			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	إنساني	4.48	0.52	1.099	.280	غير دالة
	علمي	4.26	0.62			
جميع المجالات	إنساني	4.45	0.31	1.337	.191	غير دالة
	علمي	4.25	0.48			

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

أظهرت النتائج المبينة في جدول (11) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية لكل مجال من مجالات الدراسة ولجميع المجالات مجتمعة ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير نوع الكلية(إنساني-علمي)،مما يعني قبول الفرض الصفري.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية تعرضوا لخبرات متشابهة في التعامل مع المعيقات رغم اختلاف الكليات، حيث يتلاشى أثر اختلاف الكلية في وجود المعيقات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة الحكاري (2007)، ودراسة الخلاف(2006) واللتان أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير نوع الكلية. وتختلف مع دراسة العضاضي (2012) والتي أشارت إلى وجود اختلاف بين المجموعات الرئيسية للمعوقات وفقاً للتخصص (إنساني، علمي).

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي(عميد، نائب عميد، رئيس قسم)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Analysis Of Variance "ANOVA" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (عميد، نائب عميد، رئيس قسم)، وقد كانت النتائج كما في جدول (12).

جدول(12) يبين دلالة الفروق في تقديرات افراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	عميد	4.25	0.35	2.360	.112	غير دالة
	نائب عميد	3.79	0.67			
	رئيس قسم	3.72	0.94			
معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية.	عميد	4.42	0.36	.141	.869	غير دالة
	نائب عميد	4.34	0.58			
	رئيس قسم	4.31	0.18			
معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	عميد	3.72	0.46	1.686	.202	غير دالة
	نائب عميد	3.59	0.87			
	رئيس قسم	4.27	0.73			
معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	عميد	4.66	0.20	.270	.765	غير دالة
	نائب عميد	4.60	0.44			
	رئيس قسم	4.73	0.41			
معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	عميد	4.64	0.29	.741	.485	غير دالة
	نائب عميد	4.47	0.59			
	رئيس قسم	4.72	0.41			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	عميد	4.50	0.38	2.099	.140	غير دالة
	نائب عميد	4.16	0.68			
	رئيس قسم	4.67	0.48			
جميع المجالات	عميد	4.43	0.25	1.012	.376	غير دالة
	نائب عميد	4.23	0.54			
	رئيس قسم	4.48	0.27			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.65

أظهرت النتائج المبينة في جدول (12) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية لكل مجال من مجالات الدراسة ولجميع المجالات مجتمعة ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (عميد، نائب عميد، رئيس قسم)، مما يعني قبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية الإدارية الوسطى في جامعة صنعاء من عمداء، ونواب عمداء، ورؤساء أقسام علمية يعيشون نفس الظروف الجامعية؛ لذا اتفقت آرائهم حول المعيقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تتفق هذه

النتيجة مع دراسة مدوخ (2008) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Analysis Of Variance "ANOVA" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وقد كانت النتائج كما في جدول (13).

جدول(13) يبين دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	أستاذ	4.03	0.42	2.370	.111	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.11	0.56			
	أستاذ مساعد	3.47	1.02			
معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية.	أستاذ	4.43	0.37	1.446	.251	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.43	0.44			
	أستاذ مساعد	4.08	0.62			
معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	أستاذ	3.87	0.64	.351	.707	غير دالة
	أستاذ مشارك	3.64	0.86			
	أستاذ مساعد	3.67	0.69			
معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	أستاذ	4.70	0.21	1.172	.324	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.68	0.46			
	أستاذ مساعد	4.44	0.32			
معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	أستاذ	4.63	0.36	.591	.560	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.60	0.57			
	أستاذ مساعد	4.38	0.48			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	أستاذ	4.50	0.44	2.058	.145	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.43	0.53			
	أستاذ مساعد	3.96	0.82			
جميع المجالات	أستاذ	4.43	0.28	1.818	.180	غير دالة
	أستاذ مشارك	4.39	0.46			
	أستاذ مساعد	4.06	0.51			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.65

أظهرت النتائج المبينة في جدول (13) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية لكل مجال من مجالات الدراسة ولجميع المجالات مجتمعة ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، مما يعني قبول الفرض الصفري. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة بمختلف درجاتهم العلمية يتفقون على أن الظروف التعليمية، والإمكانات البشرية، والإدارية، والأكاديمية، والمادية، والمالية المتوافرة حالياً في جامعة صنعاء لا تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخلاف(2006) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير مصدر آخر درجة علمية (جامعة يمنية، جامعة عربية، جامعة أجنبية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Analysis Of Variance "ANOVA" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير مصدر آخر درجة علمية (جامعة يمنية، جامعة عربية، جامعة أجنبية)، وقد كانت النتائج كما في جدول (14).

جدول (14) يبين دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير مصدر آخر درجة علمية

المجال	مصدر آخر درجة علمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	جامعة يمنية	4.27	0.41	.426	.657	غير دالة
	جامعة عربية	3.96	0.66			
	جامعة أجنبية	3.87	0.67			
معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية.	جامعة يمنية	4.46	0.26	.929	.406	غير دالة
	جامعة عربية	4.27	0.54			
	جامعة أجنبية	4.50	0.28			
معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	جامعة يمنية	3.78	0.25	.353	.948	غير دالة
	جامعة عربية	3.77	0.88			
	جامعة أجنبية	3.68	0.54			
معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	جامعة يمنية	4.70	0.17	.473	.628	غير دالة
	جامعة عربية	4.59	0.43			
	جامعة أجنبية	4.72	0.21			
معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	جامعة يمنية	4.83	0.25	.960	.394	غير دالة
	جامعة عربية	4.48	0.56			
	جامعة أجنبية	4.65	0.29			

معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	جامعة يمنية	4.29	0.33	.386	.683	غير دالة
	جامعة عربية	4.31	0.70			
	جامعة أجنبية	4.50	0.36			
جميع المجالات	جامعة يمنية	4.43	0.21	.425	.657	غير دالة
	جامعة عربية	4.29	0.52			
	جامعة أجنبية	4.42	0.16			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.65

أظهرت النتائج المبينة في جدول (14) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية لكل مجال من مجالات الدراسة ولجميع المجالات مجتمعة، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير مصدر آخر درجة علمية (جامعة يمنية، جامعة عربية، جامعة أجنبية)"،مما يعني قبول الفرض الصفري. وهذا يشير إلى عدم وجود أثر لمصدر أخر درجة علمية على تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة مدوخ (2008) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى إلى متغير آخر درجة علمية.

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات،5-8 سنوات،9-12 سنة, أكثر من 12 سنة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Analysis Of Variance "ANOVA" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من5سنوات،5-8 سنوات،9-12سنة, أكثر من 12سنة)، وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (15).

جدول (15) يبين دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في الجامعة

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتعلق بالجوانب القيادية.	أقل 5من سنوات	4.13	0.24	.257	.856	غير دالة
	5-8 سنوات	4.00	1.13			
	9-12 سنة	4.04	0.43			
	أكثر من 12 سنة	3.88	0.74			
معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية.	أقل من 5 سنوات	4.41	0.28	.242	.866	غير دالة
	5-8 سنوات	4.50	0.35			
	9-12 سنة	4.47	0.24			
	أكثر من 12 سنة	4.31	0.54			

معوقات تتعلق بالبرامج والمقررات الدراسية.	أقل من 5 سنوات	3.94	0.34	.385	.765	غير دالة
	5 – 8 سنوات	4.00	0.23			
	9 – 12 سنة	3.83	0.89			
	أ كثر من 12 سنة	3.63	0.81			
معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	أقل من 5 سنوات	4.78	0.19	1.055	.383	غير دالة
	5-8 سنوات	4.83	0.17			
	9-12 سنة	4.76	0.18			
	أكثر من 12 سنة	4.56	0.41			
معوقات تتعلق بخدمة المجتمع.	أقل من 5 سنوات	4.65	0.40	.121	.947	غير دالة
	5-8 سنوات	4.45	0.63			
	9-12 سنة	4.62	0.30			
	أكثر من 12 سنة	4.55	0.53			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية.	أقل من 5 سنوات	4.63	0.31	.854	.476	غير دالة
	5-8 سنوات	4.47	0.75			
	9-12 سنة	4.52	0.49			
	أكثر من 12 سنة	4.24	0.64			
جميع المجالات	أقل من 5 سنوات	4.49	0.16	.588	.628	غير دالة
	5-8 سنوات	4.44	0.46			
	9-12 سنة	4.45	0.26			
	أكثر من 12 سنة	4.27	0.49			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.65

أظهرت النتائج المبينة في جدول (15) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية لكل مجال من مجالات الدراسة ولجميع المجالات مجتمعة ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات،5-8 سنوات،9-12سنة, أكثر من 12سنة)،مما يعني قبول الفرض الصفري.ويمكن أن يعود ذلك إلى أن جميع الفئات الأربع يعانون بنفس الدرجة من المشاكل والصعوبات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن خبراتهم المتراكمة خلال مدة عملهم في الجامعة جعلت وجهات نظرهم متشابهة ومتقاربة من بعضها البعض.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: مدوخ (2008) ، والحكاري (2007) والخلاف(2006) وجميعها كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتختلف جزئياً مع دراسة العضاضي (2012) والتي أشارت إلى وجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع ترجع إلى متغير الخبرة.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

ملخص النتائج: أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

أ- أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء في مجالات أداة الدراسة بلغ (4.35)، وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً.

ب- أن مجال المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، يليه مجال المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط حسابي (4.57) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، ثم مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، فمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة إعاقة مرتفعة جداً، وفي المرتبة قبل الاخيرة حل مجال المعوقات المتعلقة بالجوانب القيادية بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة إعاقة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال المعوقات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة إعاقة مرتفعة.

ج- أن من أبرز معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وفي مجالات الدراسة الستة ما يأتي:

1- لا تمتلك القيادات الإدارية العليا رؤية إستراتيجية بعيدة المدى لبناء وترسيخ معاني وثقافة الجودة الشاملة في الجامعة.
2- وجود غموض لدى بعض القيادات الأكاديمية حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3- ضعف عملية تفعيل أنظمة الرقابة والمساءلة.
4- ضعف الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة للعاملين.
5- تدني مستوى مواكبة البرامج والمقرات الدراسية للتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية.
6- قلة توافر التوصيف الدقيق للبرامج والمقررات الدراسية.
7- قلة الدعم المالي المخصص للبحث العلمي.
8- عدم اشتراك الجامعة في قواعد بيانات المجلات العلمية المحكمة اليكترونيا.
9- ضعف سعي الجامعة لإيجاد فرص عمل لخريجيها.
10- ضعف الاتصال بين الجامعة وسوق العمل ومؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم.
11- قلة توافر قاعدة بيانات شاملة وحديثة ودقيقة تزود متخذي القرار بالمعلومات المطلوبة في الوقت المناسب.
12- ضعف إمكانيات المكتبات.

د- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء ، تعزى

إلى متغيرات الدراسة (نوع الكلية،المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، مصدر آخر درجة علمية، سنوات الخدمة في الجامعة) .

التوصيات : يوصي الباحث بما يأتي :-

- إجراء تغييرات جوهرية في الأوضاع الأكاديمية، والإدارية، والمالية السائدة في جامعة صنعاء ؛ لكي تتفق ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها.
- ينبغي إسناد مهمة التطوير والإشراف على عملية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء إلى القيادات التي تمتلك الخبرات الإدارية والأكاديمية في مجال الجودة الشاملة، مع امكانية الاستعانة ببيوت خبرة محلية وإقليمية ودولية لها باع طويل وخبرة عريقة في مجال جودة التعليم العالي؛ للإشراف على تطبيق الجودة الشاملة وتدريب القيادات الأكاديمية.
- توعية القيادات الأكاديمية والإدارية العليا والوسطى في جامعة صنعاء بأهمية التغيير، وتحسين الأداء،وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، لاسيما وأن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتوقف على دعم والتزام هذه القيادات بمفاهيم الجودة.
- خلق مناخ تنظيمي يشجع على تبني فلسفة الجودة الشاملة كأسلوب ومنهج لإدارة الجامعة من خلال نشر ثقافة الجودة الشاملة والتعريف بأبعادها؛ بإقامة الندوات، والدورات التدريبية، والمؤتمرات، وورش العمل؛ لتعميق فهم القيادات الإدارية والعاملين بالجامعة لماهية إدارة الجودة الشاملة.
- تفعيل دور الرقابة والمسائلة الإدارية والمالية، والعمل على رفع كفاءة إدارات الرقابة والتفتيش بمنحها الصلاحيات الكافية ودعمها بالكوادر البشرية المتخصصة، وبالموارد المادية، والتقنيات الحديثة.
- يجب الاهتمام كثيراً بالحوافز الايجابية (معنوية ومالية) للأكاديميين والإداريين في الجامعة ومراعاة العدالة والمساواة في الفرص لأشعارهم بالانتماء والولاء.
- مراجعة برامج الجامعة والكليات، وطرح برامج تعليمية غير تقليدية يحتاجها سوق العمل، مع الحرص على إكساب الخريجين مهارات التوظيف الأساسية مثل: التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات اللغات الأجنبية، والقدرة على حل المشكلات بشكل مبتكر، والقدرة على العمل في فريق جماعي، والقدرة على التعلم مدى الحياة.
- تحديث المقررات الدراسية بصورة دورية (لا تزيد على خمس سنوات) لتصبح أكثر مواكبة للتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية.
- رصد الميزانيات المالية اللازمة للبحث العلمي، وتحريرها من الإجراءات الروتينية المبالغ في إجراءات ضبطها، وترسيخ النظرة إلى الإنفاق على البحث العلمي بأنه ليس هدراً للأموال، بل هو أكثر أنواع الاستثمار ريعاً.

- ضرورة اهتمام الجامعة بخريجيها من خلال تأمين فرص عمل لهم عن طريق التواصل مع السوق المحلي والإقليمي، ودراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل من المتخرجين في الاختصاصات المختلفة.
- تفعيل دور الجامعة في اتصالها وتواصلها مع مؤسسات المجتمع المحلي، والعمل على المساهمة في نهضة المجتمع المحلي، والمساعدة في حل المشكلات التي تواجهه.
- تدعيم البنية المادية للجامعة من خلال تزويدها بالمعامل، والمختبرات العلمية، والأجهزة، والاهتمام بالمكتبات والخدمات الجامعية المختلفة.
- وضع خطط لتطوير نظم المعلومات الإدارية، ونظم دعم القرار على مستوى الجامعة، وكلياتها، ومراكزها ووحداتها المختلفة بما يمكنها من مواكبة تكنولوجيا المعلومات.

مقترحات الدراسات المستقبلية:

- إجراء المزيد من الدراسات المتصلة بإدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة .
- إجراء دراسات حول مدى توافق الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة مع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي التي اعتمدها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن.
- هذه الدراسة أجريت على جامعة صنعاء، إلا أنه يمكن للباحثين دراسة المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية الأخرى، وتشمل مجالات غير تلك المجالات التي تناولتها هذه الدراسة.
- هذه الدراسة اقتصرت على وجهات نظر عمداء الكليات، ونوابهم، ورؤساء الاقسام العلمية ويمكن للدراسات اللاحقة أن تركز على أراء بقية الفئات كأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلبة، والمستفيدين الخارجيين.

قائمة المراجع

أولا :المراجع العربية

1- أبو نبعة،عبد العزيز(2004). **دراسات في تحديث الإدارة الجامعية**. ط1،الوراق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

2- إبراهيم، محمد (2009).**إدارة الجودة من المنظور الإداري- مدخل إداري متكامل-. سلسلة وثائق الجودة من المنظور الإداري** ، موسوعة المدير العربي، الدار الجامعية، الإسكندرية.

3- الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد(2008). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد.

4- الترتوري،محمد،وجويحات أغادير(2006).**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن.

5- الجبوري،ميسر إبراهيم،وعدنان همام(2013)."معوقات التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد (حالة دراسية في جامعة الموصل-العراق)".**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**،المجلد(6)،العدد (14) ص127- 154.

6- الجلبي،سوسن(2005)."معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية". المؤتمر التربوي الخامس بعنوان**"جودة التعليم الجامعي"**، مملكة البحرين، للفترة من 11-13 إبريل،المجلد(1)، ص ص299-318.

7- الحكاري، لما بنت حسن(2007).**مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة**. دراسة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

8- الخطيب، أحمد ،والخطيب رداح (2006). **تطبيقات تربوية**، ط2، عالم الكتب الحديث، الأردن.

9- الخلاف،رياض محمد (2006).**معوقات تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة القدس،فلسطين.

10- الخوالدة، فالح (2009). **إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية بالجامعات الأردنية**.أطروحة دكتوراه غير منشورة،الدراسات العليا ،الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان، الأردن.

11- الدبر ،عمار،و خميس،عبدا لله (2012). **"إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس"**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

12- الدبي، ليلى محمد (2006)."معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في العليم". ورقة بحثية أعدت للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان **"الجودة في التعليم "** الذي تعقده الجمعية السعودية للعلوم والتربوية بالقصيم في 28-29 ربيع الأخر 1428 ه.

13- الدهشان، جمال علي(2009)." مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية". ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة طنطا تحت عنوان**"نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي"**، مارس 2009.

14- الرفاعي،خليل،وأخرون(2013)**."** تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة في الجامعات الحكومية الأردنية". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد(6)، العدد(13)، ص81- 96.

15- الزيادات،مجيد(2007).**إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**.ط(1)،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

16- السامرائي،مهدي(2007).**إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**.ط1،دار جرير للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

17- العبيدي، سيلان جبران(2009)." ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي،بعنوان**"المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"**، بيروت، 6-10 ديسمبر.

18- العضاضي، سعيد (2012)."معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي- دراسة ميدانية-".**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**،العدد(9)،ص ص 66-99.

19- القرعان، أحمد **محمد (2004). تطوير أنموذج لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية.**أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

20- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2010). مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية-مراحله ،أنواعه المختلفة، للعام 2009-2010م،الأمانة العامة للمجلس الأعلى لتخطيط التعليم،صنعاء،الجمهورية اليمنية.

21- الناصر،علاء حاكم محسن(2013)."معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات ومعاهد جامعة بغداد من وجهة نظر مدراء وحدات ضمان الجودة وتقويم الأداء".**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**،المجلد(6)،العدد(12)،ص165-183.

22- النجار، فريد (2002). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة.ط 2، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

23- بدح، أحمد محمد(2007). "درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الإردنية"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد المتخصص(4) ، ص ص 47- 98.

24- بدرخان، سوسن، والشوا،هلا(2013)."المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (6) ، العدد (13)، ص 65- 79.

25-جريس، إيمان (2004). **إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت** .رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الإدارة والإقتصاد ،جامعة القدس، فلسطين.

26- حمادي،سعد فرج(2010)."معوقات تطبيق الجودة في الجامعات العراقية". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لجامعة الكوفة،"**ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي رؤيتنا لتطوير التعليم العالي**"،للفترة من 26- 27 / 12/ 2010.

27- طرابلسية، شيرا زد محمد (2003).**إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي- دراسة تطبيقية على جامعة تشرين**-.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد، جامعة تشرين، دمشق، سوريا.

28-عشيبة، فتحي درويش (2000). "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري- دراسة تحليلية-**". مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد(3)، ص ص520-567.

29-علوان، قاسم(2007).إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة.**مجلة اتحاد الجامعات العربية**،العدد المتخصص(4) ، عمان، الأردن.

30-عليمات، صالح ناصر(2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير**.ط(1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31-مجلس الاعتماد الاكاديمي وضمان جودة التعليم العالي(2012).الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي،سبتمبر 2012،صنعاء، الجمهورية اليمنية.

32- محمود،خضير، والشيخ،مروان(2010) **إدارة الجودة في المنظمات المتميزة**، ط1،دار صنعاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

33- مدوخ،نصر الدين(2008).**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها**. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الاسلامية،غزة،فلسطين.

34- مصطفى، أحمد سعيد (2005). **إدارة الجودة الشاملة والأيزو** 9000 .ط1،القاهرة.

35- مطهر، محمد (2005). **التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: الواقع والرؤية المستقبلية**. المركز الوطني للمعلومات،صنعاء، الجمهورية اليمنية.

36- Ahmed, Abdel Moneim., & Hamdoon, Bashar,. (2007).“The Challenges and Obstacles of TQM Implementation in the Higher Education Institutions: The Case of Sharjah University in UAE”, Working Paper Series are Produced by the e-TQM College.

37- Evans,James R,(1997):Applied Production and Operations Management, West publishing co,U.S.A .

38- Garey, T.R (1999), Total Quality Management in Higher Education, Why it works why it doesn’t SAI 95/09.

39- John Pike&Richard Barnes(1994) TQM In Action Apractical Approach to Continuous Performance Improvement (1st ed London : Chapaman and Hall.

40- Juran,J.M.,(1985) Management of Quality.N.Y.MCG,raw:Hill-Book Company,Inc.,4th edition

41- Klocinski, J.R. (2000). Evaluation of Success and Failure Factors and Criteria in Implementation of Total Quality Management Principles in Administration at Selected Institutions of Higher Education. Dissertation Abstract International. 60(07): 2403.

42- Lue, Yigan & Yang, Chon (2009). Total Quality and Application in Education.International workshop on Ed. Knowledge. pp. 357-365. Bejin, China.

مدى توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية

الدكتور/ يحيى يحيى مظفر العليي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات المشارك
بقسم العلوم التربوية كلية التربية
رئيس مركز ضمان الجودة والتطوير الأكاديمي بجامعة حجة

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة "دراسة تحليلية"، كما يهدف إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدرجة توافر تلك المعايير تعزى لمتغيرات الجامعة, والمستوى الدراسي, والجنس, تكونت العينة من: (314)طالبا وطالبة من طلبة المستويين الثالث والرابع بأقسام الرياضيات في كل من جامعة(صنعاء, الحديدة, حجة), استخدم المنهج الوصفي, وصممت أداة البحث, وتكونت من محورين هما معايير الاعتماد الأكاديمي, ويتمثل في(السمات الشخصية, الالتزامات المهنية, التعامل مع الطلبة, التمكن من المادة العلمية) بإجمالي (27) مؤشراً, ومحور معايير ضمان الجودة, ويتمثل في (إدارة الوقت, التخطيط والتنفيذ, التعزيز والتحفيز, تقويم الطلبة) بإجمالي (52) مؤشراً, وبذلك تكونت الاستبانة ككل من(79)مؤشرا وفق سلم ليكرت الخماسي, وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها, وطبقت الأداة على عينة البحث, وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذا تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية؛ كان بدرجة متوسطة في جميع معايير أداة الدراسة, إذ بلغ المتوسط العام للأداة(3,2) من أصل(5) ونسبة(64%).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة عينة البحث في كل من معايير الاعتماد الأكاديمي ومعايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية تعزى لمتغير الجامعة, ولصالح استجابات الطلبة في جامعة حجة وجامعة الحديدة, كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة- عينة البحث- تعزى لمتغيري المستوى والجنس.

وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

The availability of accreditation and quality assurance standards in teaching performance of mathematics departments in Yemeni universities

Dr. Yahya Yahya Modhafar Al-Aliey
Professor of curriculum and methods of teaching mathematics Co-Educational Sciences Department
Head of Quality and academic development ensure enter in Hajja University

Abstract

This research aims to recognize the availability of accreditation and quality assurance standards in teaching performance of mathematics departments in Education Colleges of Yemeni Universities from the point of view of students 'An analytical study'. It also aims to know whether there is a statistically significant difference in the estimation of the sample for the availability of those standards due to the variables of the university, study level, gender. The sample consisted of 314 students of both fourth and fifth levels in Mathematics Departments in (Sana'a, Hajja and Hodaida) which used Descriptive approach and designed research tool which consisted of two pivots:1- Academic Accreditation Standards in (Personal characteristics, professional obligations ,dealing with students and mastery of scientific material) with the total of 27 indicators. 2- The focus of quality assurance standards in (Time management, planning and implementation ,Reinforcement and motivation, Evaluate students) with the total of 52 indicators. The questionnaire consisted of 79 indicators according to Likert Quintet Ladder. Sincerity and stability of the tool has been ensured. After collecting and analyzing data by (SPSS) by calculating the arithmetic mean and standard deviation and analyzing (ONE WAY ANOVA) we got the following results:

- The availability of accreditation and quality assurance standards in teaching performance of mathematics departments in Yemeni universities was moderate in all study tool standards. The general average of the tool was (3.2) and the percentage was (64%).

-The existence of semantics statistical difference sin students' responses in both Academic Accreditation Standards and The focus of quality assurance standards in teaching performance of university faculty member in Mathematics Departments due to University variables but there were no significant mean differences in students' responses of research sample due to variables of level and gender.

In light of these zeresultsit was concluded with a number ofer commendations and related suggestions.

المقدمة

أن تحسين أداء الجامعات يشكل اهتمامًا عالميًا في جميع دول العالم، وإن من أبرز مميزات المجتمعات المتقدمة ومؤسساتها، ليس ثقافاتها أو مواردها الطبيعية، أو ما يتوافر لديها من رأس المال، أو ما تعتمده من سياسات عامة رشيدة، وحسب, وإنما ما يتوفر في مؤسساتها من قدرات وطاقات، وما يمتلكه الأفراد فيها من مهارات (الطلاع,2005).

وقد أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير منذ العام 1987 مجموعات من المعايير والمواصفات (بدءا بمجموعة ISO-9000 لعام 1987 ومرورا بمجموعة -ISO 9000 لعام 1994 ووصولا إلى مجموعة ISO-9000للعام 2000). وهذه المجموعات تركز على تحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، لتحسيّن جودة الأداء الجامعي، وتوحيد إجراءات العمل، وتوزيع المهام بفاعلية، وتحديد واجبات ومسؤوليات كادر الجامعة بدقة، وتعريف العاملين بآلية وإجراءات العمل بصورة دقيقة، وصولا لتحقيق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي(أبو فارة,2004).

وبالمقارنة مع الكثير من دول العالم المتقدمة ,يتضح أن التعليم العالي في الوطن العربي يواجه تحديات داخلية وخارجية, وهناك تدهور في العديد من النوعيات من حيث مستوى الطلبة, وضعف الكفاءات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس, والقصور في المرافق الجامعية ,والبرامج الأكاديمية, واستراتيجيات التدريس, وعدم اتساق المخرجات مع الواقع, وخدمة المجتمع(عزيز,2012).

وقد احتلت عمليات الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الآونة الأخيرة أهمية خاصة، سواء على الصعيد العالمي أم العربي، وقد وصفت بأنها الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية, وثورة الحواسيب, لانبثاقها وفق معايير مقننة, ورؤية واضحة وإطار مرجعي يؤمن به الجميع, ونظرا للتطورات السريعة في هذا المجال فقد تحول مفهوم الجودة من مجرد مفهوم إلى فلسفة تنظيمية، جوهرها ثقافة عالية المستوى, من القيم والأفكار والممارسات التي تستهدف إرضاء العميل وتحقيق رغباته، وبالسرعة نفسها تطورت الفلسفة إلى معنى جديد ينصرف إلى التفوق على توقعات المستفيد، ومن ثم إسعاده (ليلى,2013).

ولعل الكثير من البلدان المتقدمة أدركت أهمية ضمان الجودة والاعتماد في قطاع التعليم العالي وأخذت بهذا المبدأ في تجويد وتحسين شؤونها التعليمية, كما نادت الكثير من المؤسسات التربوية في الوطن العربي بمفهوم ضمان الجودة, والتنافس على تحقيقه, كقضية ملحة تتطلبها النقلة الحضارية التي يشهدها عالم اليوم, وفق رؤية واضحة توافق رؤية الدول والمجتمعات لعمليات التنمية الشاملة وبما يحقق التميز في مستويات ومجالات التعليم العالي

المختلفة, وأن ما يميز ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي هو جعل الطالب (العميل) جوهر العملية التعليمية, وعلى رأس الأولويات, وأن عمليات التقويم والتطوير المستمر لذلك (العميل) من أهم الأهداف (البائع,2015).

إن إدراك المؤسسات التعليمية لأهمية ضمان الجودة والاعتماد لم يكن عفويا أو بالصدفة وإنما وفقا لمبررات, واستجابة لمواجهة العديد من التحديات الداخلية والخارجية والسياسية والاقتصادية التي تواجه التعليم الجامعي والتي أحدثت فجوة معرفية واسعة بين من يمتلكون المعرفة ومن لا يمتلكونها، وعلى سبيل المثال لا الحصر هناك العديد من التحديات الداخلية للجامعات مثل:(حاجات الأدوار والوظائف, ومجالات التعليم المتنوع والتطوير المستمر, وتحقيق الجودة النوعية في جميع المكونات المادية والبشرية, والكثافة الطلابية مع ضعف الجامعات في القدرة الاستيعابية, و ضعف التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل واحتياجاته, وقلة الجهود المبذولة وعدم مواكبة الجامعات للتغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية في شتى المجالات والتخصصات), (السماوي 2010) وبالمثل التحديات الخارجية, ومن أهمها الثورة التكنولوجية الهائلة, وثورة الاتصالات, والتقدم العلمي, والانفجار المعرفي, وما ترتب على ذلك من انعكاسات وتحولات كبرى في جميع المجالات الحياتية, الأمر الذي يتحتم على الجامعات إعداد وتأهيل الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين ومنتجين في مجتمعاتهم, قادرين على مواجهة تلك التحديات الكبيرة, وبما يحقق التنافس والتميز على المستوى المحلي والدولي, كما توجد تحديات سياسية ناجمة عن الديمقراطية في التعليم الجامعي, والحريات الأكاديمية, ورعاية حقوق الطلبة, كما توجد تحديات اقتصادية أدت إلى تطبيق المعايير الاقتصادية في الأنظمة التعليمية وتوثيق العلاقة بين التعليم العالي وقطاعات العمل, والإنتاج, وتبني فكرة الجامعة المنتجة, كما أن التحديات الناجمة عن العولمة فرضت تنامي الاهتمام بالتربية العالمية, وتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم(الغامدي,2014).

وقد أجمعت الدراسات والمؤتمرات والأدب التربوي على أن مدخل الجودة يعد مدخلا طبيعيا لتطوير و تحسين مستوى الأداء الجامعي ويعتبر الطريق الأوحد لإجادته والإبداع فيه, لذا فقد ظهر مؤخرا الاهتمام الواسع بتطبيق الجودة في جميع مجالات التعليم العالي، وأصبح ضمان الجودة النوعية هو الآلية الأساسية للوصول إلى الاعتماد الأكاديمي وواحداً من المداخل المهمة للتقويم, والتحسين الذاتي للجامعات بشكل عام، بوصفه عملية تحكمها رؤية الجامعة ورسالتها وقدرة كلياتها وبرامجها ووحداتها على التحسين المستمر لأهدافها وعملياتها التدريسية ومخرجاتها وإنجازاتها (السماوي,2010).

إن تحقيق طموحات نظام ضمان الجودة يتطلب من مؤسسات التعليم العالي جعل التقويم مكوناً رئيسياً من مكونات العمل فيها, لما له من أهمية في عمليات تشخيص الأوضاع التعليمية ومعالجة القصور فيها, لكونه نظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات, ومن خلاله يتم تطوير الأداء في جميع الجوانب, ويلعب دوراً

مهماً في نظام وقياس الجودة وضمان النوعية في مجال التعليم العالي وذلك بالمتابعة المستمرة للأداء في مراحله المختلفة, ومقارنة كل ذلك بالمعايير التنافسية والوطنية والدولية لتحقيق أعلى المستويات, وعن طريق التقويم تدفع مؤسسات التعليم لإعادة النظر في كل الأنشطة التي تقوم بها والوقوف على جوانب القوة والضعف بهدف التطوير والتحسين المستند على بيانات موضوعية, وهو ما يتطلبه ضمان الجودة في التعليم العالي, الذي يعتمد على الظروف القومية لكل مجتمع, و يتكون من مجموعة إجراءات وخطط واستراتيجيات وسياسات وأنشطة لتوظيف الموارد المختلفة من اجل تحقيق النواتج التعليمية والبحثية المرتجاة (حسن,2009).

ونظرا لتعدد مجالات التقويم في الجامعات وحاجة كل مجال إلى ضمان جودة نوعية, فإن مجال تقويم واقع أداء أعضاء هيئة التدريس, في ضوء التغيرات التكنولوجية السريعة, يستوجب الدارسة العلمية لواقعه, والأخذ بنظام الجودة كضرورة ملحة, وأولوية تستوجب الوقوف على كفاءات أعضاء هيئة التدريس في أدائهم التدريسي وفعالياتهم وسلوكياتهم, للانطلاق نحو تطوير العملية التعليمية، بوصفهم اللبنة الأساسية التي تقوم عليها الجامعات, (الحدابي,2008).

وحتى تتم عملية التقويم الجامعي لعضو هيئة التدريس بموضوعية يعتمد عليها في اتخاذ القرارات, يجب إشراك عدة أطراف فيه, منها استخدام أسلوب تقويم الزميل للزميل, أو تقويم الخطة السنوية لعضو هيئة التدريس, أو الإنتاج العلمي, أو الأخذ برأي الطلبة, بهدف جمع البيانات المختلفة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في تطوير كفاياتهم التدريسية (Seldin,1999), كما أن من ضمن لوائح الجامعات الاعتماد على آراء الطلبة في تقييم أعضاء هيئة التدريس, بوصف الطالب محور العملية التعليمية وهو من يمر بالخبرة التعليمية ,(أبوحميدان ,2008), كما أنه أحد عناصر الجودة النوعية, وتتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة به, كالدافعية, والاستعداد, والمشاركة في الأنشطة, واحترام آرائه (مدوخ,2008), وقد أكدت النظريات الحديثة على أن التركيز على الطلبة يعد ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم، وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على الضرورات المرتبطة بحياتهم الحاضرة والمستقبلية(الاغا,2010).

وبناءاً على ذلك يمكن الاستفادة من تقييم الطلبة في معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أدائهم التدريسي, ولتلك الحيثيات وانطلاقاً من التوجهات العالمية والإقليمية والمحلية وانسجاماً معها في تأكيد أهمية تطوير وتحديث التعليم العالي وتجويد مؤسساته التعليمية وخصوصا الجامعات، واستجابة لمقترحات وتوصيات الدراسات السابقة, بتناول الأنظمة الفرعية لضمان الجودة في التعليم الجامعي ومنها معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات, تأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

في أدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة, خاصة وأن هذا النوع من الدراسات لم يحظ باهتمام كبير من قبل الباحثين في الجامعات اليمنية, كغيره من البحوث بحسب حدود علم الباحث, ولعل السبب يرجع إلى حداثة هذا النوع من الدراسات في الجمهورية اليمنية, إذ إن الهيئة الوطنية (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن) لم ينشأ إلا مؤخرا وبالتحديد عام(2009).

مشكلة الدراسة:

أصبحت الكثير من دول العالم تسير وفقا لركب الجودة والاعتماد, لتحقيق عدة أهداف أهمها رضا العملاء والمستفيدين ورضا العاملين, واستخدمت الجودة في المؤسسات الصناعية والشركات, ولم تكن المؤسسات التعليمية بمنأى عن ذلك, وبالأخص الجامعات بكل كلياتها وأقسامها وفي كل الجوانب التعليمية والتدريسية والإدارية(حسن , 2009), لذلك أقيمت الورش والندوات وعقدت المؤتمرات الخاصة بالتعليم العالي ومن وقت مبكر, ومنها الندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول جودة التعليم العالي في جامعة قطر(1999) والمؤتمر السابع لوزراء التعليم العالي(1999), والمؤتمر العربي الثالث عشر (2005) حول ضمان الجودة والاعتماد, والمؤتمر العربي الثاني(2007) حول تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة (الثقفي 2008), واستمرت الجهود والمؤتمرات والدراسات الخاصة بالجودة والاعتماد في جميع مجالات التعليم العالي إلى تاريخ كتابة هذا البحث, ونظرا لما تسهم به نتائج التقويم في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة من ردود إيجابية على المؤسسات الجامعية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام, وأن تحقيق معايير الجودة والاعتماد النوعية في التعليم الجامعي ذو صلة بتقويم وتطوير كفايات الأستاذ الجامعي التدريسية، والمرتبطة بجودة معايير الأداء التدريسي (الحراشة,2012)، لذلك تناولت العديد من الدراسات أهمية عضو هيئة التدريس بالنسبة للجامعة والمجتمع, وأهم الصفات والسمات والخصائص التي يجب أن يتسم بها مرورا بتحديد أدواره ومهامه في ضوء معايير ومتطلبات الجودة, كما أجمعت الدراسات على أن جودة الجامعات ومخرجاتها تتوقف على جودة أعضاء هيئة التدريس فيها (ليلى,2014).

ولما يمثله اختصاص الرياضيات من أهمية تطبيقية ونظرية, تجعل من الضرورة الاهتمام بالطالب الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية بوصفه محور العملية التعليمية والأكثر قرباً والتصاقاً بعضو هيئة التدريس بتلك الأقسام, وأن غالبية ما يتوافر في أقسام الرياضيات من إمكانات مادية وبشرية توظف لخدمته, ولكننا مازلنا نتلقى العديد من الشكاوى الدائمة من الطلبة نتيجة العلاقات الجافة أو التواصل المتقطع من أساتذة الجامعة, الأمر الذي ولد العلاقة العكسية بين رفض الطلبة للأستاذ الجامعي وتحصيلهم الدراسي, كما أن الباحث من خلال ممارسته إلى جانب التدريس العمل كرئيس لمركز ضمان الجودة والتطوير الأكاديمي لجامعة حجة منذ(2010) وحتى كتابة هذا البحث لاحظ الفجوة الكبيرة

في التعاملات والممارسات بين الطلبة ومدرسيهم على الرغم من الجهود المبذولة من المركز في نشر ثقافة الجودة وأهميتها في تنمية المهارات التدريسية وفقا لمعايير الجودة والاعتماد, لذلك فأن الحاجة ملحة لتحديد معايير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية وفقا لمعايير الجودة والاعتماد العالمية, وإشراك الطلبة في تقدير مدى توافر هذه المعايير لدى أساتذتهم الجامعيين, أملا بأن يؤدي ذلك التقييم إلى تحسين مستوى الأداء التدريسي وزيادة فاعليته, فالأستاذ الجامعي الجيد يتطلب منه بناء الشخصية السوية المتكاملة في كافة الجوانب, ويمكن أن يعوض أي نقص أو أي تقصير محتمل في المناهج والبرامج الدراسية, ويستطيع أن يتفاعل مع الطلبة، فيسهم في تنمية شخصياتهم ومداركهم وينمّي أنماط تفكيرهم، ولعل شكوى العديد من الطلبة من صعوبة المقررات و تركيزها على الكمّ والحفظ، أو عدم فهمهم لها, وتذمرهم من القضايا المتضمّنة فيها، أو جمود طريقة التدريس المتبّعة وغيرها، إنما يعود في كثير من الأحيان إلى ضعف الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي, (الحراشة,2012), من هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائهم التدريسي, وعليه فإن أسئلة الدراسة يمكن تحديدها فيما يلي:

أسئلة الدراسة:

1- ما أهم معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية؟
2- ما مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, من وجهة نظر الطلبة ؟
3- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, باختلاف الجامعة التي ينتمون إليها؟
4- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, باختلاف (المستوى - الجنس)؟

أهداف الدراسة:

1- تحديد المعايير التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي؛ والواجب ممارستها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات.
2- تحديد عناصر تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد.
3- الكشف عن مستوى ممارسة عضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات

اليمنية لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائه التدريسي من وجهة نظر الطلبة.

4- الكشف عن الفروق بين وجهات نظر الطلبة في درجة ممارسة عضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائه التدريسي تبعا (الجامعة, المستوى الدراسي, الجنس).

أهمية الدراسة:

1 ـ تقدم الدراسة قائمة من المعايير في مجال الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات اليمنية وفق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, الأمر الذي يدفع بالمسئولين في الجامعات إلى السعي لتطوير مهارات الأداء التدريسي الجامعي .

2 ـ تتيح قائمة معايير الأداء التدريسي المعدة وفق إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي فرصًا للأستاذ الجامعي لكي يطلع على مضامين مهارات الأداء التدريسي الجامعي، مما قد يوفر لديه خبرة حقيقية في هذا المجال.

3 ـ تشخص هذه الدراسة جوانب الأداء التدريسي لأساتذة الجامعات اليمنية في أقسام الرياضيات ,وهذا بدوره يسهم في تحديد نقاط الانطلاق في تطوير الأداء التدريسي لهم وفق معايير الجودة والاعتماد.

4 ـ قد تفيد معرفة أثر بعض المتغيرات على جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية في تحديد كيفية استثمارها، ومعرفة أي الجوانب أكثر حاجة من غيره لتطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة والاعتماد.

حدود الدراسة:

1 ـ اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد أهمية معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ذات الصلة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ذي الاختصاص الأكاديمي بالجامعات اليمنية.

2 ـ تقدير درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, ذات الصلة بالأداء التدريسي, من وجهة نظر الطلبة.

3 ـ تطبيق الدراسة على طلبة أقسام الرياضيات بكليات التربية في ثلاث جامعات يمنية هي: (جامعة صنعاء- جامعة الحديدة - جامعة حجة), في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 - 2015م.

مصطلحات الدراسة:

الأداء التدريسي :

هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري مستندا إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويظهر الأداء عادة على مستوى معين، من خلاله يظهر الفرد مدى قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين (اللقاني والجمل،1999).

كما عرَّف (بأنه كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة المحاضرات أو خارجها (عزيز، 2012).

ويعرف إجرائيا بأنه مجموعة الطرق والأساليب والأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في أدائه التدريسي بأقسام الرياضيات في كليات التربية بجامعات(صنعاء, الحديدة, حجة) بحيث يتحقق من خلالها شروط ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مخرجات التعلم وسلوك الطلبة.

المعيار:

يعرف بأنه: حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه بوصفه غاية نسعى لتحقيقه بهدف قياس الواقع في ضوئه ومدى اقتراب هذا الواقع من ذلك المستوى أو ابتعاده عنه(الثقفي,2008) .

كما تعرف المعايير: بأنها محكات أو موجهات موضوعية وعلمية مقننة يتم من خلالها الحكم علي مستويات الأداء وتقويم مدى الإنجاز في تحقيق الأهداف المطلوبة (العاجز ,2006).

وتعرف المعايير إجرائيا بأنها: درجات أو مؤشرات تشير لمستوى الإنجاز المتوقع والمراد بلوغه في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس, بأقسام الرياضيات, وتحقيق قدر منشود من الجودة والتميز، وبالتالي إصدار الحكم على ذلك الأداء, من وجهة نظر الطلبة في ضوء قدراته وتمكنه من تحقيق هذه المؤشرات .

الاعتماد:

مفهوم الاعتماد (التقويم الخارجي): فكلمة " الاعتماد " في الاصطلاح تعني بالإنجليزية Accreditation وهو الاعتراف, أو قبول المستوى العلمي لمؤسسة ما, والاعتراف بها من قبل هيئة خارجية , والاعتماد الجامعي هو: وضع (status) يمنح لمؤسسة تعليم عالٍ تؤمن معايير محددة لجودة التعليم (Lopez,1999).

و يعرف بأنه: حصول المؤسسات المختلفة بما فيها المؤسسات التعليمية علي رخصة التميز في نظامها وبرامجها وأداء أفرادها الإداري والأكاديمي وخدمة المجتمع وذلك في ضوء المعايير التي تضعها المنظمات المختصة والتي تمنح الاعتماد, نتيجة لتطبيق معايير ومؤشرات ضمان الجودة فيها.

كما يعرف بأنه: عملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية أو برامج الأداء والتكامل والجودة التي تولد الثقة لدى المجتمع التعليمي وكافة الناس (درندي,طاهرة,2007) .

ويعرفه الباحث بأنه: جميع الممارسات والسلوكيات والأنشطة والإمكانات المادية والمعنوية, التي تقوم بها مؤسسة ما بغرض تهيئة كافة الإجراءات التي من خلالها يتم تطبيق وتنفيذ متطلبات ومؤشرات ضمان الجودة, وبما يؤهل تلك المؤسسة لنيل شهادة التميز والاعتراف الخارجي من قبل هيئات معترف بها.

ويعرف إجرائياً بأنه: جميع الممارسات والسلوكيات والأنشطة ذات الصلة بالسمات الشخصية, والتفوق العلمي والمهني والتي تجعل من عضو هيئة التدريس الجامعي, يقوم بتطبيق معايير ضمان الجودة ومؤشراتها في أدائه التدريسي, بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, وبما يؤهله لنيل شهادة التميز والاعتماد المهني, في حال اجتيازه عمليات التقييم, وظهور ذلك في تحسن المخرجات التعليمية, وتميزها.

الجودة:

عرفها (المعجم الوسيط) لغة: مأخوذة من كلمة أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل, وأجاد الشيء: صيره جيدا ، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا, وعرفت بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة, وعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها نتيجة لتحقيق متطلبات المواصفات المعدة سلفا أو السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.(الحاج,2008).

ضمان الجودة:

يعرف بأنه: نظام يهدف ويكفل توفير الضمان بأن الرقابة الشاملة على الجودة TQC تجري وتمارس بصورة فاعلة, ويتضمن نظام ضمان الجودة مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية والمخططة من أجل توفير الثقة بأن المنتج (خدمة أو سلعة) سوف يلبي حاجات محددة (أبوفارة,2004).

ويشير البعض إلى أن ضمان الجودة يسعى إلى منع وقوع مشكلات الجودة من خلال مجموعة من الأنشطة المخططة والنظامية، ويسعى لإيجاد آليات وإجراءات لبناء نظام جيد لإدارة الجودة وتقويم كفاءة هذا النظام وتدقيق عمليات النظام ومراجعته (Okland,2001).

كما عرف بأنه: الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية والتي تم تعريفها وتحقيقها متوافقة مع المعايير المناظرة لها على المستوى القومي أو

العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات (الحاج,2008).

كما يعرف ضمان الجودة بأنه: مجمل الإجراءات والأنشطة والتدابير التي يمكن من خلالها ضمان الأداء وفق مبادئ ومعايير اعتماد الجودة الموضوعة من الكلية أو القسم, والمستمدة من جهود الهيئات والمؤسسات العلمية الوطنية أو الإقليمية أو العالمية (الثقفي,2008).

إجرائيا : يعرف ضمان الجودة بأنه تطبيق الهيئة التدريسية في أقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية لمعايير الجودة الممثلة في (إدارة الوقت, التخطيط والتنفيذ, التعزيز والتحفيز, تقويم الطلبة) ومؤشراتها في أدائهم التدريسي اعتماداً على معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي, بما يسهم في تحسن المخرجات التعليمية بتلك الأقسام والتميز, وبما يمنح عضو هيئة التدريس شهادة الاعتماد المهني, في الأداء التدريسي.

عضو هيئة التدريس في الجامعة :

هو كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير, ويساهم في تحقيق أهداف الجامعة (الجنابي,2009), وقد اعتمد هذا التعريف ليكون التعريف الإجرائي في هذه الدراسة.

الإطار النظري

تستعرض الدراسة في هذا الجزء المفاهيم المتصلة بضمان جودة التعليم الجامعي, والاعتماد الأكاديمي, كما يتم استعراض المفاهيم ذات الصلة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي, والمؤشرات المرتبطة بها, في ضوء بعض الأدبيات, وبعض التجارب العالمية والعربية والمحلية, وما أوصت به الدراسات السابقة في مجال أنظمة الجودة وإجراءاتها, ومن ثم الاستفادة في بناء أداة الدراسة الميدانية, وفي مناقشة النتائج وتفسيرها.

الجودة. الجودة هي:

- القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة، باستخدام وسائل صحيحة.
- درجة توافق الخدمة المقدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها- تلبية حاجات الزبون (المستفيد)، وتحقيق رضاه، و الوفاء بتوقعاته باستمرار.
- ممارسة رقابية مجدية على العوامل الرئيسة التي تؤثر في نوعية التعليم العالي وتكاليفه.
- مجموعة من النشاطات التي تتخذها المؤسسة لضمان المعايير المحددة مسبقاً لمنتج أو خدمة يتحتم الوصول إليها بانتظام.

- تأهيل مؤسسة ما للحصول على شهادة بالتميز، نتيجة لتحقيق متطلبات المواصفات المعدة سلفا (سعيد,توفيق,2008).

كما تعرف الجودة الشاملة في التربية بأنها: مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها و كل أبعادها، من مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة, والتفاعلاتً المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع (الحاج,2008).

وتعرف الجودة في مجال التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة كما يراها الأدب التربوي على أنها:

- معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه.
- معيار تسعى من خلاله المؤسسة التعليمية لتقديم أفضل ما لديها لعملائها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم.
- أسلوب يعتمد الاهتمام بالتفاصيل، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للمصادفة أو التخمين).
- علاقة بتوقعات (العملاء) من حيث:(الدقة والإتقان، والأداء المتميز، و معيار لتقييم في كل شيء، وفقا لما يرغب فيه المستفيد, ومؤشر لمعرفة تحقيق الهدف) (الغامدي,2007).

ويرى الباحث أن مفهوم الجودة في التعليم هو كل ما يتعلق بالمجال التعليمي من سمات وخصائص يتضح من خلالها جودة المخرجات التعليمية, و بما يوافق تطلعات الطلبة, وترجمة احتياجاتهم وإعدادهم بحيث يصبحون قادرين علي معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل, وأن لا ينحصر دورهم في نقل المعرفة والإصغاء فقط, وإنما في عملية التعامل مع تلك المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي؛ لخدمة عملية التعلم, وحاجات المجتمع, وهذا لا يتم إلا في وجود معايير واقعية تحدد مؤشرات الأداء المطلوب بدقة.

مفهوم ضمان الجودة:

ضمان الجودة يعرف بأنه: تصميم وتنفيذ نظام يتضمن إجراءات تفي بمتطلبات الجودة, المتضمنة في المعايير الموضوعة من قبل هيئات الاعتماد, فيما يمثل جودة المخرجات واستمرارية التطوير(الثقفي ,2008).

كما يعرف ضمان الجودة بأنه كل الإجراءات المخطط لها, والمنهجية اللازمة لإعطاء الثقة بأن الإجراءات المؤداة تستوفي مطالب الجودة المعطاة, أو أنه نظام يتضمن عمليات موجهة للحصول على خاصية الجودة، ويهتم بجميع وظائف المنظمة التي تضمن تحقيق مستوى الجودة التي يرغب فيها المستفيد (السماوي,2010).

ويرى الباحث أن ضمان الجودة يعني مجموع الإجراءات والأنشطة المخطط لها سلفا, والذي من خلالها يتم الأداء وفقا لشروط ومواصفات هيئات الاعتماد المخولة بإجراءات التقويم والاعتماد, مع المتابعة المستمرة لتقييم ذلك الأداء وتحليل الإنجازات وتسجيلها ومقارنتها بوثائق الاعتماد المرجعية لمطالب نظام الجودة.

مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

تعد دراسة إجراءات ضمان الجودة في التعليم الجامعي وفهم معانيه ومتطلباته قضية مهمة، تعددت لأجلها الدراسات والبحوث والمؤتمرات والندوات خلال السنوات القليلة الماضية ,رغبة في الوصول إلى فهم معناه وتنفيذ أنشطته، وعلى الرغم من تلك الجهود إلا أنه لم يتم التوصل إلى تعريف محدد لهذا المفهوم, وذلك لتعدد وجهات النظر واختلاف الرؤى والخلفيات العلمية والمعرفية.

كما عرف ضمان جودة التعليم الجامعي: بأنه يمثل عملية المراجعة المخططة والمنظمة للجامعة أو الكلية أو البرنامج لتحديد مدى الوفاء بالمستويات المقبولة والمتميزة (Geddis,2002).

كما يرى آخرون على أنه يعني تصميم أو تنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات تقوم بها الجامعة للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة, لكل مراحل عملية التعليم، و جميع الوظائف الجامعية, مع المتابعة والتطوير (حسين ، 2005).

ووفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي أقيم في باريس في (أكتوبر 1998), الذي وصف مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي بأنه: مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف التعليم و أنشطته؛ مثل : المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية ، والبحوث العلمية، والطلبة، والأداء التدريسي, والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلى، والتعلم الذاتي الداخلي, وتحديد معايير مقارنة للجودة, من جهات معترف بها (سعيد ,2008).

وبالاستفادة مما سبق ينظر إلى هذا المفهوم من خلال البحث الحالي وأهدافه على أنه يمثل مجموعة من العمليات والأساليب والإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال أدائه التدريسي بهدف تحقيق متطلبات الجودة, للوفاء والالتزام بالمعايير العالمية في هذا المجال, وإسهاما في حصول عضو هيئة التدريس المتقن لتلك المعايير, وبالإضافة إلى نجاحه في التقييمات الأخرى ذات الصلة بضمان الجودة والاعتماد, شهادة التميز والاعتماد المهني, من قبل الهيئات المختصة والمانحة لشهادات الاعتماد.

أهداف ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

ضمان الجودة يسعى كغيره من الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى التطوير والتحسين المستمر في كافه المنظمات والمؤسسات بما فيها الجامعات، لذا فإنه لا يمكن أن تتحقق هذه الغاية إلا من خلال أهداف محددة يسعى هذا النظام إلى تحقيقها, وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي أوردت الأهداف التي يسعى لتحقيقها نظام ضمان الجودة أهمها :

- توضيح أهداف جودة النظام التعليمي لكافة الأفراد العاملين في الجامعة على اختلاف مستوياتهم ووظائفهم الأكاديمية والإدارية، ووضع الخطط لها ومتابعة تنفيذها من منظور شامل.
- نشر وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة وضمان تطبيقها في الجامعة، بما يضمن تحقيق التحسين والتطوير المستمر في جميع مكوناتها المادية والبشرية والأكاديمية والإدارية.
- زيادة الفعالية التنظيمية داخل الجامعة من خلال توفير القدرة على العمل الجماعي وتحقيق فعالية الاتصالات بين العاملين مع بعضهم ومع الإدارة العليا.
- تنسيق كافة الجهود التنظيمية والمادية والبشرية التي تقوم بها الجامعة لتحقيق أهدافها ووظائفها بما يحقق لها الفاعلية والجودة والتميز الكمي والنوعي.
- الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير القياسية، وقواعد المقارنات المرجعية التطويرية، ومقاييس الأداء الحقيقية، وتحديد الحد الأقصى من الجودة والتميز في الأداء, وذلك طبقاً للمعايير العالمية.
- تصميم موازنات لضبط الجودة وضمانها، وتنفيذ الأداء ومتابعته في ضوئها.
- تحسين جودة المخرجات التعليمة وزيادة قدرتها على المنافسة في مختلف أسواق العمل المحلية والإقليمية والعالمية، بما يعزز الثقة بها من قبل المستفيدين.
- تفعيل الرقابة الوقائية لمعالجة الأخطاء قبل وقوعها، وإخضاع جميع الموارد والعمليات داخل الجامعة لمعايير الجودة.
- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة من خلال توصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي كل حسب قدراته ومستواه الوظيفي.
- تحسين وتطوير الكفايات العلمية والمهنية لجميع منتسبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وفنيين، ورفع مستوى أدائهم من خلال تفعيل برامج التنمية المهنية والتدريب المستمر.
- توفير بيانات ومعلومات واضحة ودقيقة فيما يخص الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ونوعية ومستويات البرامج التي تقدمها الجامعة وصلتها بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي (الثقفي,208),(السماوي,2010).

الاعتماد:

الاعتماد نظام يتم بموجبه يتم منح مؤسسة تعليمية أو برنامج أكاديمي ترخيص وشهادات مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية (أبو سنينة، ٢٠٠٤).

كما يعرف بأنه: نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم, والبرامج الدراسية, وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها(الغامدي,2014).

ويعرف بأنه: نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم, والبرامج الدراسية, وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها, واستمرارية تطويرها (الطلاع,2005).

ويرى الباحث أنه منهجية وإجراء منظم يستخدم معايير محددة للتأكد من أن مؤسسات التعليم العالي، أو البرامج الدراسية أو المجالات النوعية, التي تقدمها تلك المؤسسات توفر الحدود الدنيا من متطلبات جودة التعليم على الأقل, ويسهم في تبصير تلك المؤسسات بجوانب القوة ودعمها, وجوانب القصور ومعالجتها؛ بغرض الارتقاء بالعملية التعليمية ككل, مع المتابعة, والتطوير المستمر وبما يطمئن المجتمع بمنتج هذه المؤسسات وجودته.

أنواع الاعتماد:

- **الاعتماد المؤسسي:** وهو الذي يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة.
-**الاعتماد التخصصي:** وهو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد.
- **الاعتماد المهني:** الاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة مهنة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والدولي, مثل اشتراط الحصول على ترخيص لمزاولة مهنة التدريس (درندي وطاهر,2007).

أهداف الاعتماد:

يمكن إيجاز أهم الأهداف التي حددتها بعض جهات الاعتماد الأكاديمي في ما يلي:

- وضع معايير ومتطلبات وشروط الاعتماد وتطويرها.
- تهيئة القدرة لعمليات التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي.
- إجراء تقويم كلي أو جزئي لمؤسسات أو برامج التعليم العالي, أو تجديد الاعتماد المسبق لها.
- اتخاذ قرارات باعتماد أو عدم الاعتماد للمؤسسات والبرامج بحسب نتائج عمليات التقويم(الخطيب,2003).
- تحسين و تطوير النوعية لمؤسسات التعليم العالي و البرامج التعليمية.
- توفير المعلومات المتعلقة بنوعية البرامج المقدمة للجمهور للاطلاع عليها.

- تدعيم المصداقية لمؤسسات التعليم العالي، حتى تتمكن هذه المؤسسات من استخدام المصادر المتاحة لها لتقديم أفضل الخدمات.
- المساهمة في التخطيط لمؤسسات التعليم العالي وتقديم الاقتراحات والتوصيات الخاصة بتمويل هذه المؤسسات والبرامج التعليمية التي تقدمها (أبو سنينة، ٢٠٠٤).

الفرق بين ضمان الجودة والاعتماد(في مجال التعليم):

الاعتماد يعد شكلا من أشكال التقويم الخارجي للمؤسسة التعليمية فهو يستند على تقويم الأداء والإنتاجية والمدخلات وهو عملية جوهرية لتطوير واقع التعليم وبرامجه بما يضمن لها الجودة والتميز في تحقيق المخرجات بقدر من الكفاءة والفعالية, وعلى ذلك فإن التحقق من تلك الجودة والتميز يتطلب مقياساً دقيقاً يضع معايير جودة محددة لبلوغ الأهداف، ويعبر عن مدى تحقيق تلك المعايير عن الجودة المرجوة, ومن هنا يلتقي مفهوم ضمان الجودة مع مفهوم الاعتماد، ليعبر كل منهما عن مدى نجاح وفاعلية الأداء في إكساب المهارات، والخصائص التي تعبر عنها مخرجات التعليم (العاجز,2006).

وفي نفس المعنى وضح (سلامة, 2005) أنه توجد علاقة وثيقة بين الاعتماد وضمان الجودة, حيث يُعرف ضمان الجودة بأنه: تصميم وتنفيذ سياسات وآليات للتأكد من وفاء المؤسسة التعليمية بمتطلبات الجودة وفق معايير محددة وهذه المعايير هي الموضوعة من قِبل هيئات الاعتماد, لذلك فالاعتماد هو أحد أهم الاستراتيجيات لضمان واستمرارية الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فهو ليس هدفاً بحد ذاته يُقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد أو جهة من الجهات, لكنه وسيلة لإيصال مجموعة من الأهداف التي تعكس الجودة والتميز, وبذلك فإن ضمان الجودة يعتمد على التغذية الراجعة الناتجة من الاعتماد فهما عمليتان متلازمتان كما أنهما وجهان لعملة واحدة تؤدي إلى السبق والتميز في مؤسسات التعليم العالي بما تنطوي عليه هذه العملية من تحسين وتطوير مستمر يعمل علي تحفيز المؤسسة التعليمية علي اكتساب شخصية مميزة؛ بناءً علي منظومة من المعايير الأساسية التي تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة, (عبد العزيز,2009).

معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الخاصة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي ومؤشراتها:

تتباين معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة من دولة لأخرى, ومن مجتمع لآخر, ومن مؤسسة تعليمية لأخرى, وتحدد تبعا للأهداف التي أنشئت من أجلها لجان الاعتماد, وتبعا للظروف الاجتماعية والثقافية, وتتعدد تلك المعايير بتعدد المجالات المهنية أو التخصصية, وتتنوع بتنوع معايير السلوك والممارسات التي تتطلبها كل مهنة(الثقفي,2008), (حسن,2009) وبالرجوع إلى بعض الأدبيات, وبعض التجارب العالمية والعربية والمحلية, والدراسات السابقة في مجال أنظمة الجودة والاعتماد وإجراءاتها, منها دراسة:(الثقفي,208),(العاجز,2006),(الحكمي,2004),(السر, 2003) ,(ليلى,2013),(الجنابي,2009),(سعيد, وتوفيق,2008),(الطلاع,2005)

,(أبوحميـــــدان,2008),(رمضـــــان,20012),(أحمـــــد,2012) (عزيـــــز,2012) ,(الخطيب,2004),(عيسى وصلاح,2009), تم تحديد المعايير والمؤشرات لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ذات الصلة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي, بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, والاعتماد عليها في بناء أداة الدراسة الميدانية, وعلى النحو التالي:

أولاً: معايير ضمان جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي :

الصفات الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في مجال ضمان الجودة, تم تحديدها بالمعايير التالية:

أ ـ معيار الوقت:(مؤشرات المعيار):

- يستثمر وقت المحاضرة وفقا لما هو مخطط لها.
- يحرص على تعويض المحاضرات التي لم تتم في موعدها.
- يحرص على عدم التأخر عن موعد المحاضرة.
- ينهي المحاضرة في وقتها المحدد.
- يحث طلبته على الالتزام بأوقات المحاضرات.
- يلتزم بالساعات المكتبية المضمنة في جدوله.
- يوازن بين زمن المحاضرة الكلي وكافة الجوانب التدريسية لموضوعاتها.

ب ـ معيار الممارسات المهنية (مؤشرات المعيار):

- يوزع موضوعات المقرر وفق خطة زمنية محددة.
- يراعي التسلسل المنطقي لخطة المقرر والتقيد بذلك.
- يسعى جاهدا لتغطية جميع موضوعات المقرر بشكل كامل.
- يحدد مخرجات التعلم لكل محاضرة.
- يعرض أبعاد المحاضرة بشكل منظم ومترابط.
- يتسم في أثناء عرضه المحاضرة بالتشويق.
- لديه القدرة على حل المشكلات الدراسية لطلبته بطرق إيجابية.
- يراعي الفروق الفردية بين طلبته.
- يستخدم لغة واضحة ومفهومة في تدريسه.
- يثير انتباه الطلبة بأساليب متعددة.
- يغير من نبرات الصوت أثناء أدائه التدريسي بما يثير الاهتمام.
- يتدرج في شرحه للمقرر من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول.
- يسير في محاضرته وفق خطوات متدرجة.
- يستخدم في تدريسه التقنيات التربوية.
- يسعي في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات.

- يفعل دور الطالب في أثناء المحاضرة عند المشاركة والنقاش.
- يدفع طلبته لاستخدام الكتب والمراجع والدوريات ذات الصلة بالمقرر.
- يدفع طلبته للوصول إلى مصادر المعرفة بدفعهم للبحوث العلمية.
- يشجع طلبته على استخدام أنماط التفكير العلمي.
- ينوع من أساليبه بما ينمي لدى طلبته مهارات التفكير العلمي.
- يحرص على تكليف الطلبة بواجبات تسهم في استيعاب المقرر.
- يحث الطلبة على (حضور الحلقات النقاشية - المكتبات - النت..).

ج ـ معيار التقويم والتحفيز (مؤشرات الأداء):
- يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تحصيل طلبته مثل:(الاختبارات- بحوث -مشاريع ...).
- ترتبط أساليب التقويم بأهداف المقرر.
- يوضح لطلبته كيفية توزيع درجات أعمال الفصل(اختبارات-بحوث- مشاريع -مشاركات).
- يتوخى العدالة والموضوعية عند تقويمه لتحصيل طلبته.
- تراعي اختباراته التمييز, أي تناسب (القوي - المتوسط - الضعيف).
- لديه المعرفة الكافية بأساليب التغذية الراجعة وكميتها.
- تتصف اختباراته بالشمول في تغطية الأهداف والمحتوى.
- يوضح لطلبته الأسس التي يعتمد عليها في التصحيح.
- أساليب التقويم تشجع على الابتكار والتجديد.
- يستخدم اختبارات متنوعة(مقاليه - موضوعية - شفوية - أدائية).
- يحلل نتائج الطلبة ويفسرها.
- يهتم بدرجة عالية بتصحيح الأخطاء أولا بأول.
- يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية.
- يعلن النتائج الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب دون تأخير.
- يرشد طلبته للاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وشبكة المعلومات الدولية.
- يحرص على تشجيع الطلبة المتميزين بصفة مستمرة.
- يتقن أساليب التأثير والإقناع.
- يستخدم الاتصال العيني والإيماءات لتعزيز استجابات طلبته وتعليقاتهم.
- يظهر إعجابا وتقديرا بإنجازات طلبته.
- يصحح الإجابات الخاطئة ولا يسخر منها.
- يشجع على الاستمرار في التعلم.
- يمدح الإجابات الموفقة لطلبته ويدفعهم للمزيد منها.
- يشجع نجاحات طلبته, ويعالج الأخطاء دون التركيز عليها.

ثانياً: معايير اعتماد جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي:
الصفات الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في مجال الاعتماد الأكاديمي, تم تحديدها بالمعايير التالية:

أ ـ معيار الصفات الشخصية (مؤشرات المعيار) :
- لديه درجة عالية من الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله.
- يتميز بدرجة عالية من الثقة بالنفس.
- يتصف بالدقة والنظام.
- يتصف بحسن المظهر (النظافة - الهندام...).
- يتمتع بروح المرح والتفاؤل.
- يتقبل وجهات النظر المختلفة لطلبته.
- تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان.
- يتصف بالثقافة العامة وفهم الواقع.

ب ـ معيار الالتزامات المهنية(مؤشرات المعيار):
- يحترم النظام واللوائح الجامعية.
- يترفع عن استغلال نفوذ بعض الطلبة لأغراض شخصية.
- يلتزم بموضوعات المحاضرة في المقرر الذي يقوم بتدريسه.
- يتصف بالأخلاق الحميدة (الصدق - الأمانة-التسامح..).
- يبدو مستمتعاً بالتدريس والمشاركة مع طلبته أثناء المحاضرة.

ج ـ معيار التعامل مع الطلبة(مؤشرات المعيار):
- يحترم آراء الطلبة ومشاعرهم.
- يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو طلبته من حيث:(تفاعله - مناقشاته..).
- يعدل في تعامله مع طلبته.
- يحترم إرادات طلبته واتجاهاتهم.
- يراعي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يتفهم مشكلات طلبته ويساعدهم على التغلب عليها.
- يتحلى بالأسلوب الحسن واللين في معاملته مع طلبته.

د ـ معيار التمكن من المادة العلمية(مؤشرات المعيار):
- يستخدم مفاهيم المقرر ومصطلحاته ونظرياته بوضوح.
- متمكناً في مادته العلمية ومسيطرا عليها.
- يتضح من خلال أدائه اطلاعه المستمر على الجديد في مجال تخصصه.

- لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه لطلبته.
- يعمل على نشر الثقافة الرياضية بين طلبته من خلال:(الربط بالواقع-التطبيقات العملية..).
- يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقاً مع التقدم العلمي في مجاله.
- يحرص على الربط العلمي بين محتويات المقرر وحاجات الطلبة والمجتمع.

إرشادات حول تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد:

1 ـ يقع على عاتق الجامعات أهمية تنمية الاتجاه العقائدي والسلوكي (كإتقان العمل والإخلاص والأمانة والصدق والوفاء), كوظيفة أساسية لها لتضمن إجراءات الإصلاحات والتطوير كحلقة من الحلقات المفقودة لإدارة الجودة وضمان النوعية وبدون ذلك تصبح أفكارنا مجرد أحلام وطموحات لا وجود لها على أرض الواقع.

2 ـ تتعدد وتختلف الثقافات من مجتمع إلى آخر وخاصة في الجامعات، وعليه يتوجب توحيد معايير وشروط الاعتماد بالجامعات بما يتوافق مع تلك الثقافات والبيئة المحيطة بالجامعات .

3 ـ إن بناء نظام الجودة والحصول على شهادات الاعتماد شيء مهم لكن الأهم من ذلك الالتزام بالتطبيق العملي والفعلي لتلك المعايير والاستمرار في تحسينها استجابة للمغيرات المحلية والإقليمية والعالمية .

4 ـ يعتبر ضبط الجودة والنوعية متطلباً قبلياً وشرطاً لإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وتستهدف إجراءات ضبط الجودة إثبات قدرة المؤسسة على تلبية المعايير ومن ثم استجابتها لاتخاذ إجراءات الاعتماد .

5 ـ يعتبر نظام ضبط الجودة من الأنظمة الجديدة في مؤسسات التعليم العالي والجامعات؛ لذا يجب ترقية وتطوير قدرات ومهارات العاملين بالتدريب المناسب وفق مراحل تطبيق النظام كل حسب حاجته.

6 ـ هنالك علاقة وثيقة بين الاعتماد وضمان الجودة حيث يُعرف ضمان الجودة بأنه: تصميم وتنفيذ سياسات وآليات للتأكد من وفاء المؤسسة التعليمية بمتطلبات الجودة وفق معايير محددة وهي المعايير الموضوعة من قِبل هيئات الاعتماد.

7 ـ الاعتماد ليس هدفاً بحد ذاته يُقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد أو جهة من الجهات؛ لكنه وسيلة توصل إلي مجموعة من الأهداف التي تعكس الجودة والتميز لذلك الفرد أو تلك المجموعة أو المؤسسة .

8 ـ ضمان الجودة والنوعية يعتمد على التغذية الراجعة الناتجة من الاعتماد فهما عمليتان متلازمتان كما أنهما وجهان لعملة واحدة تؤدى إلى السبق والتميز في مؤسسات التعليم العالي (حسن,2009).

الدراسات السابقة:

- دراسة(السر,2003):

هدفت إلى تحديد معايير تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة, والتقويم في ضوئها, ومعرفة أثر الخبرة والمؤهل والكلية في التقديرات, وذلك من وجهة نظرهم, أعد الباحث استبيانا مكونا من(72) فقرة موزعا على أربعة جوانب هي مهارات(التخطيط, والاتصال, والتواصل, وتنفيذ الدرس, والتقويم) ووزعت على عينة مكونة من (92) أستاذا, وأظهرت النتائج باستخدام المتوسطات والنسب المئوية أن جانبي التخطيط, والاتصال والتواصل ضمن مستوى الجودة (80% و82%), وأخفق الجانبان الآخران من وجهة نظر عينة الدراسة, وتوصي الدراسة باستمرار البحث في مجال الجودة وتقييم الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة.

- دراسة(الحكمي,2004):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى, كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم, تكونت عينة الدراسة من (210) من طلاب كليتي التربية والعلوم بالمستوى الأول والمستوى الأخير, صمم الباحث قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسية و(75) كفاءة فرعية, وباستخدام (كا2) واختبار (ت) أظهرت النتائج تمحور الطلبة حول ستة أبعاد رئيسية هي:(الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز) ولا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

- دراسة (الخطيب,2004):

هدفت إلى معرفة علاقة الاعتماد الأكاديمي بالنمو المهني والعلمي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي من خلال استعراض أنشطة النمو المهني, والأنشطة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس, وتحديد معايير الاعتماد المتصلة بذلك, استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الاستقرائي للحصول على المعلومات من العديد من المصادر والمراجع والمؤتمرات والندوات والدوريات, وقد أوصت الدراسة بتطوير معايير جودة التدريس والاهتمام بالنمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس, والاستفادة من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي وخدماتها وصولا لرتبة الاعتماد الأكاديمي.

- دراسة(الطلاع,2005):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد وضمان الجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة من حيث(الرسالة والأهداف العامة، هيكلية البرنامج ومضمونه، البيئة التربوية لتعليمية، نوعية الطلبة المقبولين، نظام الدراسة والمنهاج، نسب النجاح، الخريجون، الهيئة التدريسية، المرافق التعليمية التعلمية، التواصل الخارجي والتبادل المعرفي، التقييم الداخلي للنوعية)، وذلك تبعًا للمتغيرات التالية: اسم الجامعة، ونوع الكلية، ونوع البرنامج، والمسمى الوظيفي، أقدمية البرنامج, تكونت العينة من(130) فردا من عمداء ورؤساء أقسام وأعضاء وحدات الجودة من ثلاث جامعات, صمم الباحث أداة الدراسة استبيانا احتوى(100)فقرة, ومكونا من الأبعاد أعلاه, وبعد المعالجات الإحصائية بعدة أساليب, أظهرت النتائج أن عناصر الهيئة الوطنية متوافرة بمستوى متوسط, وتوجد فروق تعزى لمتغير اسم الجامعة, ومتغير المسمى الوظيفي.

- دراسة(Volkwen ;et,2006):

هدفت إلى معرفة أثر الجودة والاعتماد الأكاديمي في خبرات الطلبة التعليمية, ومخرجات التعليم في الجامعات الأمريكية, استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والدراسة المقارنة لفترة ما قبل الاعتماد الأكاديمي عام (1994), وفترة ممارسة الاعتماد الأكاديمي, وتخرج أول دفعة عام (2004), وشمل مجتمع الدراسة (202)برنامجا في (40) جامعة أمريكية, وتم دراسة(4200) حالة من خريجي عام(2004)المطبق عليهم نظام الجودة والاعتماد, و(5500) حالة من خريجي عام (1994) ما قبل تطبيق الاعتماد, وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى خبرات الطلبة ومخرجات التعليم لصالح الطلبة المطبق عليهم نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- دراسة(العاجز,2006):

هدفت إلى التعرف على بعض معايير الاعتماد والجودة في التعليم العالي الفلسطيني, والفرق بين الاعتماد وضمان الجودة في التعليم الجامعي, و مؤشرات الأداء لدي أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة, وعلي السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الاعتماد والجودة للتعليم العالي الفلسطيني, استخدم في الدراسة المنهج الوصفي النظري التحليلي, للتعرف علي تقويم أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير نظام الاعتماد والجودة الذي تبنته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني منذ عام 2003, وأسفرت الدراسة عن المحددات ذات الأهمية لمعايير الجودة والاعتماد, ومؤشرات الأداء التدريسي, والسمات الشخصية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس, وبما

يجعل من تلك المحددات والنتائج مرجعية في بناء معايير تقييم ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة(أبو حميدان, 2008):

هدفت إلى استقصاء الصفات المرغوبة لدى طلبة جامعة مؤتة في عضو هيئة التدريس لتكون مرجعا لبناء أداة لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس, ومن خلال الدراسات السابقة وآراء عينة الطلبة البالغ عددها(655) طالب وطالبة من جميع المستويات أوضحت النتائج أن الصفات المرغوبة لدى الطلبة تمحورت في ثلاثة أبعاد هي: (العامل الشخصي, والكفاءة التربوية, والعلاقة مع الطلبة), ولم تظهر فروق تعزى للجنس أو المستوى الدراسي في ترتيب فقرات كل بعد بحسب الأهمية أو رغبات الطلبة في توافر تلك الصفات.

- دراسة(الحدابي,2008):

سعت للتعرف فيما إذا ما كانت هناك فروق تعزى لمتغير (المؤهل, الجنس) في مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من خلال آراء الطلبة البالغ عددهم(6591) طالب وطالبة, يمثلون كافة التخصصات والمستويات في ضوء بعض الكفايات التدريسية، وقد استخدمت لهذا الهدف استبانة مكونة من (٢٢) فقرة مقسمة إلى (6) كفايات تدريسية: (التعليم، التغذية الراجعة، الدعم الأكاديمي، إدارة المحاضرة، مصادر التعلم، التنمية الشخصية), واستخدم المنهج الوصفي, وبلغت العينة من أعضاء هيئة التدريس (102) عضوا، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الطلبة تعزى إلى متغير المؤهل (دكتوراه, ماجستير) ومتغير الجنس (ذكر, أنثى).

- دراسة(سعيد وتوفيق,2008):

هدفت إلى إيضاح أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمواكبة للتطورات السريعة، وبيان العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية, والتأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس, استخدم في الدراسة المنهج الوصفي النظري التحليلي الذي يعتمد على تحليل المفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة, والتي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي, وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة, وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس حيث تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصرًا فعالا في تحقيق الجودة, وبحسب ما يملكون من مدخلات, كما أشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية، وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية.

- دراسة(الجنابي,2009):

هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي, استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النظري التحليلي, وأكدت محاور الدراسة على أهمية اطلاع أعضاء هيئة التدريس على أهمية تقويم الأداء التدريسي, وكيفية تحسينه, وانعكاسات ذلك على جودة التعليم العالي, كما تناولت الدراسة ماهية تقويم الأداء التدريسي, وأهميته, وأهدافه, والنماذج المقترحة لتقويمه, وأساليبه المتعددة والمعتمدة, وخلص البحث إلى عدد من الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات.

- دراسة(عيسى وصلاح,2009):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة, تكونت العينة من(426)من طلبة جميع الأقسام في الكلية, استخدم المنهج الوصفي التحليلي, واعتمد الباحثان استبانة الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه, والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالسعودية في دراسة(إبراهيم لحسن الحكمي), والمكونة من ستة أبعاد هي:(الشخصية والعلاقات الإنسانية, التخطيط والتنفيذ للمحاضرة, تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم, التمكن العلمي والمهني, أساليب التعزيز والتحفيز) وتحتوي على (61) فقرة شكلت قائمة بمعايير الجودة, وبعد المعالجات الإحصائية باستخدام الأوزان النسبية والمتوسطات والتباين(ف), أظهرت النتائج أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية، ولم تظهر فروق في متغير الجنس والتخصص والمستوى بالنسبة للطالب, كما توجد فروق في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية ومجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس، علم النفس, أصول التربية) لصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس.

- دراسة(الثقفي,2010):

هدفت إلى التعرف على مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب, في كل من (البرنامج التعليمي -البيئة التعليمية - أداء أعضاء هيئة التدريس) تكونت العينة من (77)عضو هيئة تدريس و(138) طالبا من المستويين السابع والثامن من جميع أقسام الرياضيات في الجامعات المستهدفة, استخدم المنهج الوصفي و صمم الباحث أدوات الدراسة الممثلة في الاستبيانات, وتم تحكيمها, وبعد المعالجات الإحصائية باستخدام المتوسطات ومربع (كاي), واختبار (مان وتني), توصلت الدراسة إلى أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية, وأداء أعضاء هيئة التدريس مناسبة، وقد بلغت متوسطات استجابات الطلبة في توافر معايير

الاعتماد وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس (3,5و3,43) من أصل (5), وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات تعزى لمتغير الجامعة, وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية والعلمية.

- دراسة(موسى والعتيبي ,2011):

هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائهم التدريسي, ووضع تصور مقترح لتطوير أدائهم وفق معايير الجودة والاعتماد, استخدم المنهج الوصفي, وطبقت استبانة على عينة مكونة من (105) عضو هيئة تدريس, وبعد المعالجات الإحصائية, أظهرت النتائج المتفاوتة ضعفا عاما في ممارستهم لمعايير الجودة والاعتماد, وميلا كبيرا لتأكيد أهمية تطبيق تلك المعايير في العملية التدريسية, كما خرجت الدراسة بتصور مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- دراسة(أحمد,2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء علي أهمية الاستفادة من آراء الطلاب في تقويم أداء الأستاذ الجامعي و طريقة التدريس, تم استطلاع آراء (1410) طالب وطالبة من طلبة كلية الهندسة بجامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا بقسمي الهندسة الكهربائية و الهندسة الاليكترونية, المستويات: (الثالث, الرابع، الخامس) و استطلاع آ راء (33) أستاذا تم تقويم موادهم الدراسية بواسطة الطلاب باستخدام استبيانات معدة لذلك في دليل التقويم الذاتي المعتمد بالجامعة, وبعد المعالجات الإحصائية أظهرت النتائج ضرورة إشراك الطلبة في عمليات التقويم, وتأكيد أساتذة الجامعة على فوائد تقييم الطلبة في تحسين أدائهم التدريسي, وخلص البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

- دراسة(أحمد, عبد الرحمن,2012):

سعت للتعرف على الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر الطلبة, استخدم المنهج الوصفي, بلغت العينة(232) طالبا وطالبة من كليات التربية والطب والعلوم الإدارية, صممت استبانة الكفايات المهنية في ثلاثة محاور هي الكفايات:(الإنسانية - التقويمية - التدريسية), وبعد المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج عن الحد المتوسط في امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات المهنية من وجهة نظر طلبتهم, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الكفايات المهنية باختلاف كلياتهم, وتوصي الدراسة بالاهتمام بتطوير الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- دراسة(الحراشة,2012):

هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة, وأثر النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي في تلك الممارسة، وقد تم اختيار عينة تكونت من (375) طالباً وطالبة، مكونة من ثلاثة برامج (دبلوم(58), بكالوريوس(285), ماجستير(32)) وزعت عليهم استبانة (من إعداد الباحث), مكونة من (72) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي:(التخطيط, التنفيذ، التقويم، التواصل)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، بدرجة متوسطة, وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح مجال(التقويم، ومجال التواصل), في مجال النوع الاجتماعي ولصالح الذكور, وعلى مستوى البرنامج في جميع مجالات الدراسة ولصالح برنامج الماجستير والدبلوم.

- دراسة(رمضان,2012):

هدفت إلي اقتراح المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، وأهم المؤشرات التي يمكن أن تحقق كل معيار من هذه المعايير, استخدم المنهج الوصفي التحليلي, وتم التعرف علي المعايير الدولية لمعلم التربية الرياضية, وعلي الدور المتوقع والمسئوليات والواجبات والخصائص الواجب توافرها في معلم التربية الرياضية وفق معايير الجودة والاعتماد, استخدمت الباحثة أسلوب "دلفاي" بجولاته الثلاثة والذي يعتمد علي الاستمارة في أخذ آراء الخبراء، وذلك للوقوف علي قائمة المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في التقييم للأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، ومؤشرات تحققها, وشملت الدراسة استطلاع آراء (58) خبيرا من أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعداد معلم التربية الرياضية ممن لديهم خبرة بنظم جودة التعليم، موزعين على كليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية في نطاق (6) محافظات، وكذلك (58) من موجهي التربية لرياضية في (6) إدارات تعليمية في نطاق محافظتين، وذلك للوقوف على إمكانية تطبيق هذه المؤشرات على معلمي التربية الرياضية, وبعد التحليل الإحصائي لجولات (دلفاي) الثلاثة, تم التوصل لقائمة بالمعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم, كما اتفقت آراء موجهي التربية الرياضية على قابلية جميع المعايير للتطبيق في الأداء التدريسي.

- دراسة(الشيخي,2012):

سعت الدراسة للتعرف على أهمية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس, والمشكلات الناتجة عن هذا التقويم, والحلول المقترحة للحد من تلك المشكلات, ولتحقيق ذلك تم مراجعة

الأدبيات المعنية بالتقويم، إضافة إلى تحليل واقع عملية تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وقد خلصت الدراسة إلى أهمية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وإمكانية انعكاس ذلك على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس, على وجه الخصوص, وعلى تطوير الجامعة على وجه العموم، كتلبية لمتطلبات هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي, وأوصت الدراسة بتطوير طرق وأساليب تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية، والعمل على اتخاذ العديد من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في تطوير عملية التقويم والتغلب على المشكلات الناتجة عن توظيفه.

- دراسة(عزيز,2012):

هدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة, تكونت الأداة من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالا ت هي مجال:(الإعداد والتحضير، أداء المحاضرة، إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات، مجال السمات الشخصية، مهام عضو هيئة التدريس), تكونت عينة الدراسة من (75) من طلبة الدراسات العليا من كليات علمية وأدبية في جامعة ديالى, وبعد المعالجات الإحصائية باستخدام المتوسطات والنسب المئوية ومعامل الارتباط أسفرت النتائج عن ضعف في الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة في معظم المجالات المدروسة, وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المعالجات في ضوء نتائج الدراسة.

- دراسة (ليلى,2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تكوين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية وإعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس, وقائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأدائهم وبناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات في ظل معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي, بنت الباحثة استبيانا مكونا من (6) مجالات تمثل معايير الجودة لعضو هيئة التدريس هي مجال معيار:(استراتيجيات التدريس الفعال، التقويم، استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الاتصال الفعال مع الطلبة، أنشطة البحث العلمي، الممارسات الإدارية والقيادية), استخدم المنهج الوصفي, وتكونت العينة من (150) عضو هيئة تدريس, من ثلاث كليات وبعد التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) والنسب والمتوسطات, أسفرت النتائج عن ضعف أداء هيئة التدريس في معظم الجوانب التدريسية أعلاه, وأن هناك احتياجات تدريبية في كل المجالات وفقا لمعايير الجودة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:
- يتضح من خلال تنوع الدراسات السابقة في بيئات وبلدان مختلفة أن موضوع معايير الجودة، والاعتماد, وتطبيقاتها، في العملية التعليمية, حظي بالعديد من البحوث والدراسات، وذلك يعود لأهميتها في إكساب مخرجات التعليم, المعارف والمهارات والقدرات التي تمكن الطلاب من الالتحاق بسوق العمل, بكفاءة وفاعلية أعلى من المخرجات التي لم يمارس في تأهيلها إجراءات معايير الجودة والاعتماد.

أ ـ ظهرت معظم الدراسات التفاوت في درجات توافر معايير الجودة في العديد من المجالات منها: الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس, وأداؤهم التدريسي, ما بين متدنية ومتوسطة، ومن وجهات نظر مختلفة, منها أعضاء هيئة التدريس, والطلبة, والإدارات الأكاديمية, لذا أوصت بضرورة إعادة النظر, وتوسيع الدراسات وخاصة النوعية منها, في البرامج, وأساليب التدريس, وتطوير الأداء الجامعي, والاهتمام بآراء الطلبة في مجالات التقويم المختلفة, والمناهج الدراسية وتطويرها, وفقاً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد.

ب- توصلت معظم نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية معايير ضمان الجودة للكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس, وأهمية إشراك الطلبة في عمليات التقويم.

ج ـ تتفق هذه الدراسات مع البحث الحالي في أن موضوع البحث هو التعرف على معايير الجودة والاعتماد, ودرجة توافرها في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية في الجامعات وبمصطلحات مختلفة(معايير الجودة, كفايات مهنية, أدوار, الصفات المرغوبة ..) وتختلف معها من حيث إن البحث الحالي يبحث وجهات نظر الطلبة عن مدى توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات بكليات التربية في ثلاث جامعات يمنية.

د ـ كما تم الاستفادة من تلك الدراسات, والتي تتباين في أهدافها, ومنهجيتها, ومناطق تطبيقها, في تحديد مشكلة البحث واختيار المنهجية المناسبة لها، والمراجع ذات العلاقة بالإطار النظري للبحث, إلى جانب الاستفادة منها في التعرف على مجموعة من الجوانب منها أدواتها المستخدمة في تصميم أداة جمع المعلومات للبحث الحالي وأساليب تحليلها.

إجراءات الدراسة:

يتناول منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تبعاً لأهداف الدراسة الحالية, استخدم المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف وتفسير وتحليل الظاهرة المدروسة، كميا وكيفيا, ومن خلاله يتم:

- تحديد ووصف معايير ضمان الجودة والاعتماد اللازمة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- الوصول لقائمة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات اليمنية.
- تحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة أقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من طلبة المستويين (الثالث والرابع) بأقسام الرياضيات بكليات التربية في كل من: (جامعة صنعاء, جامعة الحديدة, جامعة حجة), وتم اختيار طلبة المستويين الثالث والرابع لكونهم أكثر خبرة, وأن معظم المقررات التي يتناولونها في مجال التخصص الأكاديمي مقارنة بالمستوين الأول والثاني حديثو العهد بتلك الأقسام, وأن معظم المقررات التي يدرسونها تربوية ومتطلبات جامعية, والدراسة الحالية أكثر تركيزا لأداء عضو هيئة التدريس الجامعي ذي الاختصاص الأكاديمي في مجال الرياضيات, باعتبار أعضاء هيئة التدريس التربويين لديهم ثقافة أوسع في الممارسات المهنية, وهو ما أكدته دراسة(عيسى وصلاح,2009), والجدول (1) يوضح تكوين العينة:

جدول(1): العينة وتوزيع أفرادها على متغيرات الدراسة.

العدد	المستوى	جامعة صنعاء		جامعة الحديدة		جامعة حجة		إجمالي		الإجمالي
		طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
الكلي	الثالث	55	77	22	50	23	23	100	150	443
	الرابع	40	53	23	48	19	10	82	111	
صافي العينة	الثالث	44	62	18	18	15	23	77	103	314
	الرابع	33	43	17	21	10	10	60	74	

أداة الدراسة:

أعتمد الباحث على الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات عن درجة توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الأكاديمي بأقسام

الرياضيات في الجامعات اليمنية, بحسب هدف البحث، من وجهة نظر الطلبة, وقد تم بناء أداة الدراسة ووصفها وفق الخطوات الآتية:

١. مراجعة الدراسات والأبحاث والأدبيات التي اهتمت بموضوع تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي، والاطلاع على أدبيات إدارة الجودة الشاملة، وعلى إجراءات الاعتماد وضمان الجودة والنوعية, وعلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، المذكورة في الإطار النظري لهذه الدراسة, وحددت محاور ومعايير الاستبانة ومؤشرات كل معيار بالصورة الأولية، مع الأخذ في الاعتبار, مناسبة المعايير والمؤشرات لمفهوم ضمان الجودة والاعتماد, وطبيعة التدريس ومناسبته للتطبيق علي البيئة التعليمية اليمنية .

ومن خلال بناء فقرات الاستبانة في ضوء الإجراءات السابقة تم اختيار (84) فقرة, تمثلت في محورين رئيسيين و(8) معايير, على النحو التالي:

أ ـ محور الاعتماد الأكاديمي, تكون من أربعة معايير هي:(السمات الشخصية, الالتزامات المهنية, التعامل مع الطلبة, التمكن من المادة العلمية) وإجمالي(31) مؤشراً.

ب ـ محور ضمان الجودة, وتكون من أربعة معايير هي:(إدارة الوقت, التخطيط والتنفيذ, التعزيز والتحفيز, تقويم الطلبة), وإجمالي (53) مؤشراً, وبذلك صار إجمالي عدد المؤشرات للاستبانة ككل في صورتها الأولية(84) مؤشرا.

صدق الأداة:

عرضت الاستبانة على (خمسة محكمين) من كليتي العلوم التربوية من جامعتي صنعاء وحجة، وطلب منهم الحكم على مدى قدرة الأداة على قياس ما صممت من أجله، ومدى ملاءمة المؤشرات لمعاييرها، وكذلك مدى وضوحها وسلامة لغتها، وتم الإفادة من الملاحظات التي أمكن الحصول عليها من خلال التحكيم, وتم التعديل في ضوء تلك الملاحظات, وأصبحت المؤشرات موزعة على المعايير كما يلي :

أ ـ محور الاعتماد الأكاديمي: تكون من معايير:(السمات الشخصية:(8) مؤشرات, الالتزامات المهنية:(5) مؤشرات, التعامل مع الطلبة:(7) مؤشرات, التمكن من المادة العلمية:(7)مؤشرات)بإجمالي (27) مؤشراً.

ب ـ محور ضمان الجودة: وتكون من معايير:(إدارة الوقت:(7)مؤشرات, التخطيط والتنفيذ:(22)مؤشرا, التعزيز والتحفيز:(8)مؤشرات, تقويم الطلبة:(15)مؤشرا) بإجمالي (52) مؤشراً, وبذلك تكونت الاستبانة ككل من(79)مؤشراً(فقرة), وفق سلم ليكرت الخماسي, أي:(تتوافر مؤشرات الاستبانة في الأداء التدريسي لعضو هيئة

التدريس بأقسام الرياضيات, في الجامعات اليمنية بدرجة(كبيرة جدا, كبيرة, متوسطة, قليلة, قليلة جدا), تقابل على الترتيب التقديرات(1,2,3,4,5), كون جميع مؤشرات المقياس (إيجابية), وبذلك فإن جميع قيم استجابات عينة البحث محصورة بين (5 , 1) ويعبر الرقم(5) عن أعلى قيمة في الاستجابات أي بنسبة (100%) ويعبر الرقم (1) عن أدنى قيمة في الاستجابات أي بنسبة (20%) وجميع قيم الاستجابات واقعة بين هاتين النسبتين.

وبحساب المدى =(5-1) \5= (0,8) وبإضافة هذه القيمة إلى الحد الأدنى للمقياس(1)لتحديد فترة درجة قليلة جدا, ثم الفترة التي تليها, وهكذا تصبح الفترات كما يلي:

- من 1 إلى 1,80 يشير إلى درجة قليلة جدا, وتقابل النسبة(20% - 36%).
- أكبر من 1,80 إلى 2,60 يشير إلى درجة قليلة, أي (أكبرمن36 % - 52%).
- أكبر من 2,60 إلى 3,40 يشير إلى درجة متوسطة, (أكبرمن52% -68%).
- أكبر من 3,40 إلى 4,20 يشير إلى درجة كبيرة, (أكبر من68% - 84%).
- أكبر من 4,20 إلى 5 يشير إلى درجة كبيرة جدا, (أكبرمن84% - 100%).

(حسن تيم,2008), (زرقان,2014), (الجراشة,2012).

ثبات أداة الدراسة وصدق الاتساق الداخلي للأداة :

إن مفهوم الثبات يعني مدى قدرة الاختبار على إعطاء نفس الدرجات أو القيم لنفس الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس (الطلاع, 2005).

وللتأكد من ذلك وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (34) طالبا وطالبة, وباستخدام طريقة التجزئة النصفية واستخدام معامل ارتباط بيرسون ثم استخدام معامل التصحيح لحساب معامل الثبات الكلي, بلغ معامل الثبات الكلي(0.90)وبدلالة معنوية(0.00) كما تم التأكد بحسب معامل ثبات (ألفا- كرونباخ) والذي بلغ(0,87) وهو يدل على ارتباط يمكن الاعتماد عليه ويعبر عن اتساق خارجي جيد.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي بحسب معامل الثبات لكل معيار ومحور, الجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): يبين معاملات ثبات (ألفا- كرونباخ) لكل معيار من المعايير المكونة للأداة

المحور	المعايير	عدد المؤشرات	معامل الثبات (الفا- كرونباخ)
معايير الاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية	السمات الشخصية	**8**	**0,85**
	الالتزامات المهنية	**5**	**0,87**
	التعامل مع الطلبة	**7**	**0,86**
	التمكن من المادة العلمية	**7**	**0,84**
الثبات الكلي لمحور الاعتماد		**27**	**0,81**
معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية	إدارة الوقت	**7**	**0,85**
	التخطيط والتنفيذ	**22**	**0,86**
	التعزيز والتحفيز	**8**	**0,85**
	تقويم الطلبة	**15**	**0,83**
الثبات الكلي لمحور ضمان الجودة		**52**	**0,82**
الثبات الكلي للمحورين(جميع معايير الاستبانة)		**79**	**0,87**

يتضح من الجدول (2)أعلاه أن القيم لمعامل الثبات لكل معيار وكل محور عالية, بما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة, وأن معامل الثبات الكلي بلغ (0,87), وهي قيمة في المدى المقبول, ثم قام الباحث بإجراء مصفوفة ارتباطيه(Correlation Matrixa) بين الأبعاد الثمانية فيما بينها, وكذلك أبعاد الأداة والمجال الكلي لها بإيجاد معامل الارتباط بين كل معيار من معايير الاستبانة والمعايير الأخرى, وبين كل معيار والمجال الكلي لأداة الدراسة لتأكيد الاتساق الداخلي كما يوضحها الجدول (3).

تباطيه للأبعاد (الثمانية) والمجال الكلي لمقياس مدى توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية.

لالتزامات المهنية	التعامل مع الطلبة	التمكن العلمي	إدارة الوقت	التخطيط والتنفيذ	والتعزيز والتحفيز	تقويم الطلبة	المجال الكلي
*	*	*	*	*	*	*	*
1	*	*	*	*	*	*	*
0,31 *	1	*	*	*	*	*	*
0,33 **	0,63 **	1	*	*	*	*	*
0,44 **	0,33 *	0,61 **	1	*	*	*	*
0,45 *	0,51 **	0,63 **	0,67 **	1	*	*	*
0,39 **	0,31 *	0,40 **	0,43 **	0,73 **	1	*	*
0,39 **	0,45 **	0,58 **	0,51 **	0,81 **	0,77 **	1	*
0,57 **	0,65 **	0,77 **	0,74 **	0,94 **	0,73	0,86 **	1

يلاحظ أن مواصفات الارتباط في الجدول(3) يوضح عدم وجود أي معامل ارتباط مع كل المتغيرات أعلى من 0,90 أو أدنى من 0,25 لذلك لسنا في حاجة إلى حذف أي من تلك المتغيرات (أمين, 2008), كما أن جميع المعاملات بين أبعاد المقياس, والمجال الكلي ذات دلالة إحصائية ومعظمها عند مستوى(0,01), وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للأداة وسلامة صلاحيتها للتطبيق وأنها تتناسب وأغراض الدراسة.

تطبيق الاستبانة:

طبقت الاستبانة على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2014-2015م) في شهرديسمبر2015م, إذ (تم توزيع (443) استبانة على العينة، و تم استعادة (314) استبانة بفقد وغياب قدره (129) استبانة, ثم تم تفريغ البيانات, وتبويبها, استعدادا لدراستها وتحليلها واستخلاص النتائج وفقا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS):

- معامل (ألفا- كرنباخ) ومعامل ثبات (بيرسون) لإيجاد معامل الثبات والتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجة توافر معايير ضمان الجودة والاعتماد في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعات اليمنية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق ودلالتها الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في تقدير أفراد العينة.
- اختبار(Tukey HSD لمعرفة اتجاه الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيرات الدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: المعايير المقترحة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:(**ما أهم معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات اليمنية؟**).

قام الباحث بدراسة تحليلية لما توافر لديه من دراسات وكتابات وأدبيات مختلفة حول الكفايات ذات الصلة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الواجب توافرها في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي وكما هو موضح في الإطار النظري من هذه الدراسة, (ص13-16), ووصف الأداة في إجراءات الدراسة, إذ تم تحديد معايير ضمان الجودة والاعتماد الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية (محور الدراسة) في محورين رئيسيين، وثمانية (معايير) فرعية, و(79) (مؤشراً), كما توضحها جداول رقم (5أ-5د).

ثانيًا: التقديرات التقويمية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي, لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائه التدريسي من وجهة نظر الطلبة.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: (ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, من وجهة نظر الطلبة ؟).

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لحساب التقديرات التقويمية لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, لكل معيا, ثم لكل مؤشر, والجدول (4) والجداول (5أ-5د) توضح ذلك:

جدول(4): يوضح الوسط المرجح والنسب المئوية لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة لكل جامعة

الجامعة	محور معايير الاعتماد	الوسط المرجح	النسبة%	الانحراف المعياري	الدلالة	محور معايير ضمان الجودة	الوسط المرجح	النسبة%	الانحراف المعياري	الدلالة
جامعة صنعاء	**السمات الشخصية**	**2,9**	**58**	**0,48**	**0,0**	**إدارة الوقت**	**2,8**	**56**	**0,31**	**0,0**
	الالتزامات المهنية	**2,9**	**58**	**0,17**	**0,0**	**التخطيط والتنفيذ**	**2,8**	**56**	**0,28**	**0,0**
	التعامل مع الطلبة	**2,6**	**52**	**0,15**	**0,0**	**التعزيز والتحفيز**	**2,8**	**56**	**0,16**	**0,0**
	التمكن من المادة	**2,8**	**56**	**0,37**	**0,0**	**تقويم الطلبة**	**2,8**	**56**	**0,31**	**0,0**
	الوسط الكلي لمحور الاعتماد	**2,8**	**56**	**0,34**	**0,0**	**الوسط الكلي للمحور**	**2,8**	**56**	**0,27**	**0,0**
	الوسط الكلي للأداة ككل(2,8) ونسبة مئوية(56%) وانحراف معياري(0,3)									0,0
جامعة الحديدة	**السمات الشخصية**	**3,5**	**70**	**0,41**	**0,0**	**إدارة الوقت**	**3,2**	**64**	**0,43**	**0,0**
	الالتزامات المهنية	**3,7**	**74**	**0,21**	**0,0**	**التخطيط والتنفيذ**	**3,1**	**62**	**0,45**	**0,0**
	التعامل مع الطلبة	**2,9**	**58**	**0,2**	**0,0**	**التعزيز والتحفيز**	**3,3**	**66**	**0,19**	**0,0**
	التمكن من المادة	**3,1**	**62**	**0,62**	**0,0**	**تقويم الطلبة**	**3,1**	**62**	**0,33**	**0,0**
	الوسط الكلي لمحور الاعتماد	**3,3**	**66**	**0,5**	**0,0**	**الوسط الكلي للمحور**	**3,2**	**62**	**0,34**	**0,0**
	الوسط الكلي للأداة ككل(3,25) ونسبة مئوية(65%) وانحراف معياري(0,41)									0,0
جامعة حجة	**السمات الشخصية**	**3,7**	**74**	**0,28**	**0,0**	**إدارة الوقت**	**3,7**	**74**	**0,28**	**0,0**
	الالتزامات المهنية	**3,2**	**64**	**0,45**	**0,0**	**التخطيط والتنفيذ**	**3,5**	**70**	**0,4**	**0,0**
	التعامل مع الطلبة	**3,5**	**70**	**0,28**	**0,0**	**التعزيز والتحفيز**	**3,7**	**74**	**0,22**	**0,0**
	التمكن من المادة العلمية	**3,4**	**68**	**0,37**	**0,0**	**تقويم الطلبة**	**3,5**	**70**	**0,37**	**0,0**
	الوسط الكلي لمحور الاعتماد	**3,5**	**70**	**0,41**	**0,0**	**الوسط الكلي للمحور**	**3,6**	**72**	**0,36**	**0,0**
	الوسط الكلي للأداة ككل(3,55) ونسبة مئوية(71%) وانحراف معياري(0,38)									0,0

الجامعات الثلاثة	السمات الشخصية	3,3	66	0,51	0,0	إدارة الوقت	3,2	64	0,31	0,0
	الالتزامات المهنية	3,2	64	0,16	0,0	التخطيط والتنفيذ	3,1	62	0,31	0,0
	التعامل مع الطلبة	3	60	0,18	0,0	التعزيز والتحفيز	3,2	64	0,14	0,0
	التمكن من المادة العلمية	3,1	62	0,42	0,0	تقويم الطلبة	3,1	62	0,36	0,0
	الوسط الكلي لمحور الاعتماد	3,2	64	0,6	0,0	الوسط الكلي لمحور ضمان الجودة	3,2	63	0,29	0,0
	الوسط الكلي للأداة ككل(3,2)وبنسبة(64 %) وانحراف معياري(0,33)									0,0

يتضح من الجدول(4) أن جميع المتوسطات واقعة في المدى(2,6 -3,7), والنسبة(52% -74%), وأن معظمها تعبر عن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة لكل جامعة كل على حده بدرجة متوسطة, والقليل منها بدرجة كبيرة, ويتضح من جدول رقم(4) أن المتوسط العام للتقديرات التقويمية لمعايير الاعتماد في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة بلغ(3,2), وهو يعبر عن توافر بدرجة متوسطة في حين كان متوسط معيار السمات الشخصية بأعلى قيمة (3,3), ولكنه يعبر عن درجة توافر متوسطة, كذلك يلاحظ أن المتوسط العام لتقديرات الطلبة في محور ضمان الجودة بلغ(3,2), وهي قيمة تعبر عن درجة توافر متوسطة وأن أعلى قيمة في معايير هذا المحور هي:(3,2) في معيار إدارة الوقت, والتعزيز, وتعبر عن درجة توافر متوسطة, كما يلاحظ أن المتوسط العام للمحورين بلغ من وجهة نظر الطلبة(3,2) ونسبة (64%), وهي قيمة تعبر عن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية بدرجة متوسطة, وهذا يؤكد مدى نقص تلك المعايير في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, وبذلك فإن هذه النتائج تتفق مع دراسة (أحمد,2012), ودراسة (الحراشة,2012), ودراسة (الطلاع,2005) ودراسة (الحكمي,2004), وتختلف مع دراسة (موسى,2011), ودراسة (ليلى,2013), ودراسة(عزيز,2012), كون درجة التوافر بدرجة ضعيفة ,كما تختلف مع دراسة(الثقفي,2010), والتي أوضحت نتائجها مدى التوافر لتلك المعايير بدرجة عالية.

أما فيما يتعلق بمتوسطات تقديرات الطلبة لكل (مؤشر) من مؤشرات كل معيار كل على حدة توضح الجداول(5أ - 5د) ذلك.

أولا: معايير محور الاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة.

أ- **نتائج تقديرات معياري(السمات الشخصية, والالتزامات المهنية)** ومؤشراتهما في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات, والجدول(5أ) يوضح ذلك.

جدول (5أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمدى توافر مؤشرات معياري:(السمات الشخصية, والالتزامات المهنية) في الأداء التدريسي لمدرسيهم في الجامعات اليمنية.

رقم الفقرة	المؤشرات	الوسط المرجح	النسبة %	الانحراف المعياري	درجة التوافر
معيار السمات الشخصية					
1	لديه درجة عالية من الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله	3,5	70	1,7	كبيرة
2	يتميز بدرجة عالية من الثقة بالنفس	3,7	74	0,26	كبيرة
3	يتصف بالدقة والنظام	3,3	66	0,49	متوسطة
4	يتصف بحسن المظهر (النظافة, الهندام...)	3,7	74	0,21	كبيرة
5	يتمتع بروح المرح والتفاؤل	3,2	64	0,75	متوسطة
6	يتقبل وجهات النظر المختلفة لطلبته	3	60	0,4	متوسطة
7	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان	3,1	62	0,4	متوسطة
8	يتصف بالثقافة العامة وفهم الواقع	3,3	66	0,26	متوسطة
معيار الالتزامات المهنية					
9	يحترم النظام واللوائح الجامعية	3,5	70	0,51	كبيرة
10	يترفع عن استغلال نفوذ بعض الطلبة لأغراض شخصية	3,7	74	0,97	كبيرة
11	يلتزم بموضوعات المحاضرة في المقرر الذي يقوم بتدريسه	3,5	70	0,32	كبيرة
12	يتصف بالأخلاق الحميدة(الصدق - الأمانة-	3,7	74	0,62	كبيرة
13	يبدو مستمتعاً بالتدريس والعمل مع الطلاب في أثناء المحاضرة	3,4	68	0,7	متوسطة

يتضح من الجدول(5أ) أن معظم مؤشرات معياري: السمات الشخصية والالتزامات المهنية واقعة ضمن المتوسطين(3) و (3,7), والنسبة (60% , 74%)أي: أن الأداء التدريسي لمدرسي أقسام الرياضيات من وجهة نظر الطلبة لمؤشرات معياري: السمات الشخصية والالتزامات المهنية من معايير الاعتماد الأكاديمي كان بدرجة (متوسطة - كبيرة).

ب- نتائج تقديرات معياري:(التعامل مع الطلبة, والتمكن من المادة العلمية) ومؤشراتهما في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات, الجدول(5 ب) يوضح ذلك.

جدول (5ب): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمدى توافر مؤشرات معاييري (التعامل مع الطلبة, والتمكن من المادة العلمية) في الأداء التدريسي لمدرسيهم بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية.

رقم الفقرة	المؤشرات	الوسط المرجح	النسبة %	الانحراف المعياري	درجة التوافر
معيار التعامل مع الطلبة					
14	يحترم آراء الطلبة ومشاعرهم	3,2	64	0,7	متوسطة
15	يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو طلبته من حيث:(تفاعله - مناقشاته..)	3,3	66	0,4	متوسطة
16	يعدل في تعامله مع طلبته	2,9	58	0,35	متوسطة
17	يحترم إرادات طلبته واتجاهاتهم	3	60	0,46	متوسطة
18	يراعي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	2,9	58	0,52	متوسطة
19	يتفهم مشكلات طلبته ويساعدهم على التغلب عليها	2,8	56	0,4	متوسطة
20	يتحلى بالأسلوب الحسن واللين في معاملته مع طلبته	3	60	0,3	متوسطة
معيار التمكن من المادة العلمية					
21	يستخدم مفاهيم المقرر ونظرياته بوضوح	3,3	66	0,25	متوسطة
22	متمكناً في مادته العلمية ومسيطرا عليها	3,7	74	0,31	كبيرة
23	يتضح من خلال أدائه اطلاعه المستمر على الجديد في مجال تخصصه	3,4	68	0,35	متوسطة
24	لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه	3,4	68	0,23	متوسطة
25	يعمل على نشر الثقافة الرياضية بين طلبته من خلال(الربط بالواقع-التطبيقات العملية..)	2,7	54	0,31	متوسطة
26	يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقاً مع التقدم العلمي في مجاله	2,7	54	0,7	متوسطة
27	يحرص على الربط العلمي بين محتويات المقرر وحاجات الطلبة والمجتمع	2,7	54	0,3	متوسطة

يوضح الجدول(5ب) أن مؤشرات معيار (التعامل مع الطلبة) واقعة ضمن المتوسطين (3,3) و (2,8) أي أن الأداء التدريس لمدرسي أقسام الرياضيات من وجهة نظر الطلبة في هذا المعيار لا يتعدى الدرجة المتوسطة وأن أعلى مؤشر هو رقم العبارة(15) إذ بلغ الوسط المرجح له (3,3) أي بنسبة (65,3 %) يعبر عن درجة متوسطة ولم يصل إلى المستوى المطلوب .

يتضح من الجدول(5ب) أن جميع مؤشرات معيار التعامل مع الطلبة واقعة ضمن المتوسطين:(2,8) و (3,3) والنسبة:(56% و 74%) وهي تعبر عن درجة متوسطة.

كما يوضح الجدول(5ب) أن معيار (التمكن من المادة العلمية) ومؤشراته لم يكن أفضل من المعايير السابقة له بكثير, فقد انحصرت تقديرات الطلبة في مؤشراته بين الوسطين المرجحين (2,7) و(3,7) أي النسبتين: (54%, 74%)أي: أن معظم مؤشرات المعيار تعبر عن توافر في أداء المدرسين الأكاديميين بدرجة متوسطة عدا مؤشر(22) (التمكن من المادة العلمية) بمتوسط (3,7), ويمثل درجة أعلى من متوسطة(كبيرة), وعليه فإن مؤشرات المعيار لم تصل إلى المستوى المؤمل في الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة. وبصفة عامة فإن معايير الاعتماد الأكاديمي ومؤشراتها في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة ,وجميع المتوسطات كانت واقعة بين الوسطين:(2,7 , 3,7) أي: بين النسبتين(54% ,74%), وتعبر عن درجة توافر بدرجة(كبيرة, قليلة) إلا أن معظم الاستجابات واقعة ضمن المستوى (بدرجة متوسطة) .

ثانيا: معايير محور ضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلبة.

أ- **نتائج تقديرات معياري:(إدارة الوقت, والتخطيط والتنفيذ)** ومؤشراتهما في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات من وجهة نظر الطلبة, والجدول (5ج) يوضح ذلك.

جدول(5ج): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمدى توافر مؤشرات معاييري (إدارة الوقت, والتخطيط والتنفيذ) في الأداء التدريسي لمدرسيهم بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية.

رقم الفقرة	المؤشرات	الوسط المرجح	النسبة %	الانحراف المعياري	درجة التوافر
معيار إدارة الوقت					
28	يستثمر وقت المحاضرة وفقا لما هو مخطط لها	3,3	66	0,35	متوسطة
29	يحرص على تعويض المحاضرات التي لم تتم في موعدها	3,4	68	0,68	متوسطة
30	يحرص على عدم التأخر عن موعد المحاضرة	3,1	62	0,64	متوسطة
31	ينهي المحاضرة في وقتها المحدد	3,2	64	0,49	متوسطة
32	يحث طلبته على الالتزام بأوقات المحاضرات	3,7	74	0,26	كبيرة
33	يلتزم بالساعات المكتبية المضمنة في جدوله	2,7	54	0,32	متوسطة
34	يوازن بين زمن المحاضرة الكلي وكافة الجوانب التدريسية لموضوعاتها	3,1	62	0,46	متوسطة
معيار التخطيط والتنفيذ					
35	يوزع موضوعات المقرر وفق خطة زمنية محددة	**3,4**	**68**	**0,3**	**متوسطة**
36	يراعي التسلسل المنطقي لخطة المقرر ويتقيد بذلك	**3,3**	**66**	**0,4**	**متوسطة**
37	يسعى جاهدا لتغطية جميع موضوعات المقرر بشكل كامل	**3,4**	**68**	**0,5**	**متوسطة**
38	يحدد مخرجات التعلم لكل محاضرة	**2,8**	**56**	**0,25**	**متوسطة**
39	يعرض أبعاد المحاضرة بشكل منظم ومترابط	**3**	**60**	**0,35**	**متوسطة**
40	يتسم عرضه أثناء المحاضرة بالتشويق	**2,9**	**58**	**0,67**	**متوسطة**
41	لديه القدرة على حل المشكلات الدراسية لطلبته بطرق إيجابية	**3**	**60**	**0,51**	**متوسطة**
42	يراعي الفروق الفردية بين طلبته	**2,9**	**58**	**0,5**	**متوسطة**
43	يستخدم لغة واضحة ومفهومة في تدريسه	**3,4**	**68**	**0,4**	**متوسطة**
44	يثير انتباه الطلبة بأساليب متعددة	**3,2**	**64**	**0,5**	**متوسطة**
45	يغير من نبرات الصوت أثناء أدائه التدريسي بما يثير الاهتمام	**3,2**	**64**	**0,25**	**متوسطة**
46	يتدرج في شرحه للمقرر من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول	**3,3**	**66**	**0,5**	**متوسطة**
47	يسير في محاضرته وفق خطوات متدرجة	**3,4**	**68**	**0,55**	**متوسطة**
48	**يستخدم في تدريسه التقنيات التربوية الحديثة(الحاسوب- باوربوينت)**	**2,2**	**44**	**0,17**	**قليلة**
49	**يسعي في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات**	2,8	56	0,38	متوسطة
50	يفعل دور الطالب أثناء المحاضرة في المشاركة والنقاش	3,2	64	0,47	متوسطة
51	يدفع طلبته لاستخدام الكتب والمراجع والدوريات ذات الصلة بالمقرر	3,1	62	0,12	متوسطة
52	يدفع طلبته للوصول إلى مصادر المعرفة بدفعهم للبحوث العلمية	3,1	62	0,23	متوسطة
53	يشجع طلبته على استخدام أنماط التفكير العلمي	3,1	62	0,26	متوسطة
54	ينوع من أساليبه بما ينمي لدى طلبته مهارات التفكير العلمي	3,1	62	0,47	متوسطة
55	يحرص على تكليف الطلبة بواجبات تسهم في استيعاب المقرر	3,4	68	0,36	متوسطة
56	يحث الطلبة على (حضور الحلقات النقاشية - المكتبات - النت..)	2,6	52	0,2	قليلة

يتضح من الجدول (5ج) أن معظم مؤشرات معيار إدارة الوقت واقعة ضمن المتوسطين(3,1 , 3,4) وتعبر عن درجة أداء بدرجة متوسطة ماعدا المؤشر(32) (حث الطلبة على الالتزام بأوقات المحضرات), فقد كان متوسطه (3,7) ويعبر عن درجة كبيرة, أما النتائج الخاصة بمعيار (التخطيط والتنفيذ) فيوضح الجدول(5ج) أن جميع مؤشرات المعيار واقعة ضمن المتوسطين(2,2) و (3,4) أي: أن الأداء التدريسي لمدرسي أقسام الرياضيات من وجهة نظر الطلبة لتلك المؤشرات كان بدرجة متوسطة لجميع مؤشرات المعيار ويلاحظ أن أدنى متوسط هو المؤشر رقم(48) إذ بلغ الوسط المرجح له(2,2) أي بنسبة (44%) ويعبر عن درجة قليلة وان استخدام التقنيات التعليمية لا يستخدم إلا بدرجة ضئيلة.

ب- **نتائج تقديرات معياري:(التعزيز والتحفيز, والتقويم)**ومؤشراتهما في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات من وجهة نظر الطلبة, والجدول(5د) يوضح ذلك.

جدول (5د): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمدى توافر مؤشرات معاييري: (إدارة الوقت, والتخطيط والتنفيذ) في الأداء التدريسي لمدرسيهم بأقسام الرياضيات بالجامعات اليمنية

رقم الفقرة	المؤشرات	الوسط المرجح	النسبة %	الانحراف المعياري	درجة التوافر
معيار التعزيز والتحفيز					
57	يحرص على تشجيع الطلبة المتميزين بصفة مستمرة	3,2	64	0,32	متوسطة
58	يتقن أساليب التأثير والإقناع	3,2	64	0,55	متوسطة
59	يستخدم الاتصال العيني والإيماءات لتعزيز استجابات طلبته وتعليقاتهم	3,2	64	0,45	متوسطة
60	يظهر إعجابا وتقديرا بإنجازات طلبته	3,2	64	0,65	متوسطة
61	يصحح الإجابات الخاطئة ولا يسخر منها	3,1	62	0,51	متوسطة
62	يشجع على الاستمرار في التعلم	3,4	68	0,45	متوسطة
63	يمدح الإجابات الموفقة لطلبته ويدفعهم للمزيد منها	3,5	70	0,42	كبيرة
64	يشجع نجاحات طلبته ويعالج الأخطاء دون التركيز عليها	3,1	62	0,35	متوسطة
معيار تقويم الطلبة					
65	يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تحصيل طلبته مثل:(الاختبارات- بحوث -مشاريع ...)	3,3	66	0,32	متوسطة
66	ترتبط أساليب التقويم بأهداف المقرر	3,4	68	0,5	متوسطة
67	يوضح لطلبته كيفية توزيع درجات أعمال الفصل(اختبارات-بحوث- مشاريع -مشاركات)	3,4	68	0,26	متوسطة
68	يتوخى العدالة والموضوعية عند تقويم تحصيل طلبته	3,2	64	0,40	متوسطة
69	تراعي اختباراته التمييز, تناسب (القوي - المتوسط - الضعيف)	3,2	64	0,4	متوسطة
70	لديه المعرفة الكافية بأساليب التغذية الراجعة وكميتها	3,3	66	0.4	متوسطة
71	تتصف اختباراته بالشمول في تغطية الأهداف والمحتوى	3,4	68	0,6	متوسطة
72	يوضح لطلبته الأسس التي يعتمد عليها في التصحيح	3,2	64	0,47	متوسطة
73	أساليب التقويم تشجع على الابتكار والتجديد	3	60	0,36	متوسطة

74	يستخدم اختبارات متنوعة (مقالية - موضوعية - شفوية - أدائية)	3	60	0,32	متوسطة
75	يحلل نتائج الطلبة ويفسرها	2,8	56	0,25	متوسطة
76	يهتم بدرجة عالية بتصحيح الأخطاء أولا بأول	2,8	56	0,36	متوسطة
77	يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية	2,8	56	0,4	متوسطة
78	يعلن النتائج الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب دون تأخير	2,7	54	0,47	متوسطة
79	يرشد طلبته للاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وشبكة المعلومات الدولية	2,7	54	0,0	متوسطة

من الجدول(5د) يتضح أن معيار (التعزيز والتحفيز) والذي انحصرت تقديرات الطلبة في مؤشراته بين الوسطين المرجحين (3,1) و (3,5) أي أن معظم مؤشرات المعيار تعبر عن توافر في أداء المدرسين الأكاديميين بدرجة متوسطة كما أن أعلى مؤشر رقم(63) بمتوسط(3,5) ونسبة (70%) ويخص مدح الإجابات الموفقة وهو الحد الأدنى للتقدير بدرجة كبيرة, كما يوضح الجدول (5د) معيار(التقويم) ومؤشراته, وأن تقديرات الطلبة قد انحصرت بين الوسطين المرجحين (2,7) و(3,4) أي النسبتين (54 %, 68 %) أي: أن جميع مؤشرات المعيار تعبر عن توافر في أداء المدرسين الأكاديميين بدرجة متوسطة .

وبصفة عامة فأن معايير ضمان الجودة ومؤشراتها في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية كانت بدرجة متوسطة, وأن جميع المتوسطات واقعة ضمن الوسطين(2,1 , 3,4) أي: بين النسبتين(42% , 68%) وتعبر عن درجة توافر بدرجة(متوسطة, قليلة) ماعدا المؤشر(32)بمتوسط (3,7) والمؤشر(63) بمتوسط (3,5) ويمثلان (بدرجة كبيرة) وهما مؤشرا (الحث على أوقات المحاضرات, ومدح الإجابات الموفقة).

ثالثاً: التقديرات التقويمية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي, لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائه التدريسي تبعا لمتغير الجامعة, من وجهة نظر الطلبة.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:(هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, باختلاف الجامعة ألتي ينتمون إليها؟).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ودلالتها الإحصائية تبعاً لمتغيرات الجامعة ومعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الجدول (6) والجدول (7) يوضحان ذلك.

جدول (6) المتوسطات والنسبة المئوية والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة عينة البحث في محوري معايير الاعتماد الأكاديمي و ضمان الجودة

المحور	الجامعة	العينة	المؤشرات	المتوسط	النسبة المئوية	لانحراف المعياري
الاعتماد الأكاديمي	حجة	58	27	93,24	%69,1	15,74
	الحديدة	74	27	87,27	%64,6	18,71
	صنعاء	182	27	75,29	%55,8	17,26
ضمان الجودة	حجة	58	52	173,17	%66,6	33,80
	الحديدة	74	52	159,53	%61,36	33,89
	صنعاء	182	52	143,04	%55,06	28,94

جدول(7) يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ومستوى الدلالة تبعا لمتغير الجامعة (صنعاء, الحديدة, حجة) ومعايير محوري الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

المحور	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاعتماد الأكاديمي	الجامعة: حجة الحديدة صنعاء	بين المجموعات	58,519	77	0,760	1,356	0,044
		داخل المجموعات	132,3	236	0,561		
		المجموع	190,818	313			
ضمان الجودة		بين المجموعات	85,445	121	0,706	1,387	0,006
		داخل المجموعات	105,373	192	0,549		
		المجموع	190,818	313			

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) أن قيمة (F) المحسوبة لاستجابات الطلبة لمتغير الجامعة(1,356) ومستوى الدلالة (0,044) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05), لذلك يوجد اختلاف بين متوسطات استجابات الطلبة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية, كما توجد فروق بين استجابات الطلبة في محور معايير ضمان الجودة إذ بلغت قيمة(ف)(1,387) ودلالة(0,006), وهي أصغر من مستوى الدلالة(0,05).
وللتعرف على مصدر الاختلاف بين الجامعات الثلاث في مجال محور معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة فإن الجدول(8) يوضح ذلك, إذ تم استخدم اختبار(Tukey HSD) البعدي لتحديد الفروق الثنائية لمتوسطات استجابات الطلبة عينة البحث.

جدول(8)نتائج اختبار (Tukey HSD) لتحديد الفروق الثنائية لمتوسطات استجابات الطلبة في محوري معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

المقارنات الثنائية	محور معايير الاعتماد			محور معايير ضمان الجودة		
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	الدلالة
جامعة حجة & جامعة الحديدة	55,97	0,114	غير دال	*13,76	0,031	دال
جامعة حجة & جامعة صنعاء	*18,02	0,00	دال	*30,17	0,00	دال
جامعة الحديدة & جامعة صنعاء	*12,04	0,00	دال	*16,41	0,00	دال

يوضح الجدول(8)عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمتغير الجامعة بين متوسطي استجابات الطلبة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لأساتذة أقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية بين جامعتي حجة والحديدة, إذ كانت مستوى الدلالة (0,114) أكبر من(0,05), في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في الجامعات (حجة, صنعاء) ولصالح متوسطات استجابات طلبة جامعة حجة وبمستوى دلالة(0,00), ويوضح جدول(6) متوسطات استجابات الطلبة في محور معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات(حجة, الحديدة, صنعاء) على التوالي(93,24 , 87,27 , 75,29), من أصل (135), كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات طلبة جامعة الحديدة وجامعة صنعاء وبمستوى دلالة(0,00), ولصالح استجابات الطلبة في جامعة الحديدة, كما يوضح الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الثلاث في محور ضمان الجودة إذ إن جميع الدلالات أصغر من مستوى المعنوية(0,05), ولصالح جامعة حجة تليها جامعة الحديدة, ويوضح الجدول(6) المتوسطات لكل من جامعة (حجة, الحديدة, صنعاء) على التوالي (173,17, 159,53 , 143,04), من أصل (260), وحيث إن درجة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لأساتذة أقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية بدرجة متوسطة وقليلة, إلا أنه يوجد اختلاف في ذلك المدى الضعيف, ولعل السبب في ذلك الاختلاف وبالأخص جامعة حجة, إذ أن قلة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة سهل الأمر لأسابيع الجودة والتي أقامها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي بالجامعات اليمنية وبمشاركة مركز ضمان الجودة والتطوير الأكاديمي بالجامعة, إذ تمت مشاركة معظم أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في تلك الفعاليات واقتناء أولياتها الغنية بإرشادات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, فضلا عن أنشطة المركز في توزيع المنشورات وإقامة الندوات والورش ذات الصلة بثقافة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي, كذلك تفوق استجابات طلبة جامعة الحديدة على استجابات طلبة جامعة صنعاء لنفس الحيثيات السابقة فالعدد الكبير

لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة حال دون وصول أنشطة مجلس الاعتماد ومركز ضمان الجودة إلى الجميع, وتتفق هذه الدراسة مع دراسة(الثقفي,2009), وتختلف مع دراسة(أحمد صلاح,2012).

رابعاً: التقديرات التقويمية لمدى ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي, لبعض معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في أدائه التدريسي تبعا (للمستوى, والجنس), من وجهة نظر الطلبة.

للإجابة عن السؤال الرابع: (**هل تختلف وجهة نظر الطلبة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية, باختلاف المستوى(الثالث, الرابع) والجنس(ذكور, إناث)؟**)

أ- متغير المستوى:

تم حساب المتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري لكل مستوى دراسي (ثالث, رابع) في كل جامعة كل على حدة, ولكل من معايير محور الاعتماد الأكاديمي ومحور ضمان الجودة, كما هو موضح في جدول(9), كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة عينة البحث, في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي ومعايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(9): يوضح المتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري لمتغير المستوى الدراسي(ثالث, رابع)لمحور معايير الاعتماد الأكاديمي ومحور معايير ضمان الجودة

المحور	الجامعة	العينة		المتوسط		النسبة المئوية%		الانحراف المعياري	
		م ثالث	م رابع	م ثالث	م رابع	م ثالث	م رابع	م ثالث	م رابع
الاعتماد الأكاديمي	حجة	38	20	95,6	88,7	70,8	65,7	15,5	15,5
	الحديدة	36	38	81,6	92,4	60,4	68,4	20,3	15,8
	صنعاء	106	76	73,7	77,5	54,6	57,4	18,9	14,5
ضمان الجودة	حجة	38	20	177,7	164,6	68,3	63,3	34,4	31,8
	الحديدة	36	38	153,1	165,7	58,9	63,7	37,1	29,8
	صنعاء	106	76	140,1	147,2	53,9	56,6	29,7	27,4

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي فإن الجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(10): يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ومستوى الدلالة تبعا لمتغير المستوى الدراسي(الثالث, الرابع) ومعايير محور الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

المحور	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاعتماد الأكاديمي	المستوى الدراسي: الثالث والرابع	بين المجموعات	17,977	77	0,233	0,934	0,630
		داخل المجموعات	58,981	236	0,250		
		المجموع	76,959	313			
ضمان الجودة		بين المجموعات	28,73	121	0,237	0,948	0,623
		داخل المجموعات	48,09	192	0,250		
		المجموع	76,82	313			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (F) والدلالة الإحصائية, لمتغير المستوى الدراسي في استجابة الطلبة في كل من محوري الأداة كانت على الترتيب في محور الاعتماد(0,934 , 0,630), وفي محور ضمان الجودة(0,948 , 0,623), وكلا الدلالتين أعلى من مستوى المعنوية(0,05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة عينة البحث في كلا محوري الاعتماد الأكاديمي و ضمان الجودة في متغير المستوى الدراسي ويلخص الجدول (9) بيانات وإحصائيات المستوى للأداة ككل في محوري الاعتماد وضمان الجودة, ولعل السبب أن أساتذة أقسام الرياضيات في تلك الجامعات هم أنفسهم من يقومون بالتدريس لكلا المستويين, لذلك لم تظهر فروق, وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الحكمي,2004), ودراسة(عيسى,2009).

ب- متغير الجنس:

حسبت في متغير الجنس المتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري لكل نوع (ذكورا, وإناثا) في كل جامعة كل على حدة ولكل من معايير محور الاعتماد الأكاديمي ومحور ضمان الجودة, كما هو موضح في جدول(11), كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة عينة البحث, في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي ومعايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بأقسام الرياضيات بكليات التربية في الجامعات اليمنية والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول(11): يوضح المتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري في متغير الجنس (ذكور, إناث) لمحوري معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة

المحور	الجامعة	العينة		المتوسط		النسبة المئوية%		الانحراف المعياري	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الاعتماد الأكاديمي	حجة	25	33	98,9	89,4	73,3	66,2	13,1	16,7
	الحديدة	35	39	89,5	85,3	66,3	63,2	18,9	18,6
	صنعاء	77	105	78,6	73,6	58,2	54,5	16,5	16,2
ضمان الجودة	حجة	25	33	185,2	164,1	71,2	63,1	30,5	33,7
	الحديدة	35	39	153,7	164,8	59,1	63,4	32,8	34,4
	صنعاء	77	105	164,1	140,8	63,1	54,2	27,6	29,8

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس في استجابات الطلبة عينة البحث لمحوري الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الجدول(12) يوضح ذلك.

جدول(12): يوضح الدلالة الإحصائية وقيمة ف، تبعا لمتغير الجنس(ذكور, إناث) ومعايير محور الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

المحور	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاعتماد الأكاديمي	الجنس: ذكور وإناث	بين المجموعات	18,334	77	0,238	0,954	0,587
		داخل المجموعات	58,892	236	0,250		
		المجموع	77,226	313			
ضمان الجودة		بين المجموعات	30,067	121	0,248	1,012	0,467
		داخل المجموعات	47,159	192	0,246		
		المجموع	77,226	313			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ف) والدلالة الإحصائية, لمتغير الجنس(ذكور, إناث) في استجابة الطلبة في كل من محوري الأداة كانت قيمة (F) والدلالة الإحصائية على الترتيب

في محور الاعتماد (0,954 , 0,587), وفي محور ضمان الجودة (1,012, 0,467), وكلا الدلالتين أعلى من مستوى المعنوية(0,05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة عينة البحث في كل من محور معايير الاعتماد الأكاديمي ومحور معايير ضمان الجودة في متغير الجنس ويعرض الجدول (11) بيانات وإحصائيات متغير الجنس للأداة ككل في محوري الاعتماد وضمان الجودة, ويمكن تفسير ذلك بأن عضو هيئة التدريس بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية يمتلك الحد الأوسط من مؤشرات معايير ضمان الجودة والاعتماد, بإجماع الطلبة عينة البحث, لذلك لم تظهر فروق, وتتفق هذه النتائج مع دراسة(عيسى,2009), وتختلف مع نتائج دراسة(الحراشة,2012), إذ كانت الفروق لصالح الذكور.

النتائج والتوصيات والمقترحات

خلاصة النتائج:

1- أظهرت نتائج الدراسة أن توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية كان بدرجة متوسطة في جميع معايير أداة الدراسة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة عينة البحث في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية تعزى لمتغير الجامعة, ولصالح استجابات الطلبة في جامعة حجة وجامعة الحديدة على استجابات الطلبة في جامعة صنعاء .

3- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة عينة البحث في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بأقسام الرياضيات في الجامعات اليمنية تعزى لمتغيري: المستوى والجنس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بالتوصيات التالية :

1- ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية, بأساليب متعددة باعتبارهم أحد أهم متطلبات تحقيق ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.

2- يؤكد الباحث على تدعيم العلاقات البينية مع الطلبة، وتعميق جسور الثقة بين الأساتذة والطلبة، وتوظيفها بما يثري عملية التعلم ويطورها.

3- الاستمرار في عملية تقويم الأستاذ الجامعي، سواء من وجهة نظر طلابه، أو من وجهة

نظره شخصيًا، أو من قبل أي مجال آخر, مع وضع آلية واضحة للاستفادة من نتائج ذلك التقويم في تطوير أدائه التدريسي, ويوصي الباحث بتبني أداة البحث الحالي في هذا المجال.

4- اعتماد الكفاءة, والاشتراك في الدورات التدريبية, وجودة الأداء التدريسي في التدريس بوصفه بند من بنود سلم الترقيات في الجامعات ، أو تسلم المهام الإدارية.
5- ضرورة تزويد الأساتذة في الجامعات التي شملها البحث بدليل يحتوي قائمة معايير الاعتماد وضمان الجودة في الأداء التدريسي المطبقة في هذه الدراسة.
6- ضرورة توفير ما يساعد الأستاذ الجامعي على أداء المحاضرات بفاعلية مثل: توفير تقنيات التعليم, ومكبرات الصوت, والأدوات, والأجهزة, وتفعيل الموجود منها في قاعات التدريس لتوفير جهد المعلم وإطلاق سراح كفاءاته المهنية من عقالها.
7- ضرورة تبصير الأستاذ الجامعي ولجان الجودة في الجامعات اليمنية بمعايير الاعتماد وضمان الجودة ومؤشراتها في الأداء التدريسي والمتضمنة في أداة هذه الدراسة وتطبيقها حتى يتمكن من إجادة تلك الكفاءات، وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية, وورش عملية, وخاصة معيار التخطيط والتنفيذ الذي أظهرت الدراسة أنه أدنى ممارسة في الأداء التدريسي لأساتذة الجامعات.
8- إلزام الجامعات اليمنية بتعميم ثقافة الجودة والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها والسعي المستمر للارتقاء بأدائها, بحسب المواصفات العالمية.
9- اعتماد سياسة التقويم الخارجي للاعتماد للتحقق من مدى تطبيق ضمان الجودة في التعليم الجامعي.

10- أهمية نشر ثقافة التقويم وتطبيق مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي, بين أوساط الطلبة، وذلك لأجل اعتماد أرائهم في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس مما يؤدي لإعطائهم فرصة للمشاركة, وتنويع أدوات التقييم وعدم اقتصارها على جوانب محددة مثل (آراء العميد, رئيس القسم, النشاط البحثي....الخ).

مقترحات:

1- يوصي الباحث باستمرار البحث في مجال جودة التدريس الجامعي من مختلف جوانبه، وفي ضوء مفهوم معايير الاعتماد وضمان الجودة مع الاهتمام بأخذ آراء الطلبة والأساتذة على حد سواء.
2- إعداد استمارات تقويم الأداء لأعضاء هيأة التدريس وبالأساليب كافة(أسلوب التقويم الذاتي ،أسلوب تقويم الطلبة، أسلوب تقويم أعضاء هيأة التدريس، وأسلوب تقويم رؤوسا الأقسام والعمداء) .
3- إجراء دراسات للتعرف على توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة (لعينات أشمل, تخصصات أخرى).

المصادر والمراجع

1- أبو الرب,عماد, عيسى قدادة (2008). "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي", المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, العدد(1), ص69-107.

2- أبو حميدان, يوسف عبد الوهاب,ساري (2008)."الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة", مجلة جامعة دمشق, المجلد(24), العدد(1), ص17-.200

3- أبو سنينة، ربحي (٢٠٠٤). "تقييم مؤسسات و برامج التعليم العالي في فلسطين: الانتقال من سياسة التفتيش و الإذعان إلى سياسة التحسين و التطوير" ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني, (3-5)يوليو.

4- أبو صالح وآخرون, محمد صبحي (1996). القياس والتقويم, ط, وزارة التربية والتعليم,اليمن.

5-أبو فارة, يوسف أحمد (2004). "دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس", ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله (3-5)يوليو.

6- أحمد, صلاح أحمد, عبد الرحمن أحمد حجة (2012). " تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم", مجلة جامعة كسلا, العدد(1), ابريل, ص65-82.

7- أحمد, أحمد إبراهيم (2012). "دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي", المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, (2012)'IACQA), ص756-768.

8- أمين, أسامة ربيع (2008). التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج(SPSS), كلية التجارة, جامعة المنوفية, القاهرة.

http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session4/yoseef.htm

9- الاغا, إيهاب, وفيق حلمي, إيهاب وفيق (2010). "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي", كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعة الأزهر, غزة.

10-البائع, حسين البائع (2015). التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد, كلية التربية, جامعة الإسكندرية, مصر.

https://uqu.edu.sa/page/ar/5438 (14/2/2015)

11- الثقفي, أحمد بن سالم علي (2009). "مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب", أطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى.

12- الجنابي, عبد الرزاق شنين (2009). "تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي", بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة, في جامعة الكوفة, تشرين الثاني, 2009م.

13- الحاج, فيصل عبدالله (2008). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد, الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية, عمان.

14- الحدابي, داود عبد الملك, خالد خان(2008). " تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية", المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, العدد(2), ص63-74.

15- الحراشة, محمد عبود, ياسين عبد الوهاب (2012). "درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية", المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, (IACQA'2012)ص376-390.

16- حسن, عبد العزيز عبد الرحمن (2009). "ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات", المؤتمر السنوي الأول لتعليم إدارة الأعـــمال, (التعليم المــتميز لإدارة الأعـــمال), جامعة دمشق, سوريا (28- 29) يناير.

17- .حسين ، سلامة عبد العظيم (2005). الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

18- الحكمي, إبراهيم الحسن (2004). "الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، ص 13-56.

19- الخطيب, محمد شحات (2004). (الاعتماد الأكاديمي وعلاقته بالتنمية العلمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي), ندوة بعنوان(تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي), كلية التربية, جامعة الملك سعود,(24-25)شوال1425ه, الرياض.

20- الخطيب, محمد شحات (2003). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم, دار ألخريجي للنشر والتوزيع, الرياض.

21- درندي, طاهرة, إقبال زين العابدين,طاهرة كوك (2007). "دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية ", بحث مقدم إلى المؤتمرالسنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن), القصيم (28 -29)\4\1428هـ.

22- رمضان, إيمان محمد (2012). " معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم", المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (2012)'IACQA), ص898-916.

23- السر, خالد خميس عاشور(2003). "تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة", مجلة الجودة في التعليم العالي بمصر,المجلد(2), العدد(1), ديسمبر, ص275-315.

24- سعيد, ردمان محمد, توفيق علي (2008). "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي", المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, العدد(1), ص16-188.

25- السماوي, عبد الرقيب علي قاس(2010). " تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ", المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن" جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة ", (11-13)أكتوبر.

26- الشيخي, هاشم بن سعيد(2012). " تقويم أعضاء هيئة التدريس من منظور الطلبة :آراء ومقترحات", المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, IACQA'2012), ص814-824.

27- الطلاع, سليمان أحمد (2005). "مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة", رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التجارة, الجامعة الإسلامية بغزة.

28- العاجز, فؤاد (2006). " السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية", مجلة الجودة في التعليم العالي, المجلد(2), العدد(1), ص42-61.

29- عزيز, حاتم جاسم ." تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة ", دراسة ميدانية, كلية التربية (2012), جامعة ديالى, مجلة الفتح, العدد الخمسون, ص103-123.

30- عيسى, حازم زكي, صلاح أحمد الناقة (2009). " تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة",

المؤتمر التربوي الثاني, دور التعليم العالي في التنمية الشاملة, (18-19) نوفمب, كلية التربية, جامعة الأزهر بغزة.

31- الغامدي, أمل سعيد محمد (2014). "درجة تطبيق معايير نظم الاعتماد الأكاديمي وعلاقتها بضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز", رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية ,جامعة أم القرى.

32- الغامدي, علي بن محمد زهيد (2007). " تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002))لقاء, (الجودة في التعليم العام ", الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) – فرع القصيم, (15 – 16) مايو.

33-اللقاني والجمل، أحمد حسي, علي أحمد (1999). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط2 ، القاهرة, عالم الكتب.

34- ليلى, زرقان (2013). " اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف2-1نموذجا", أطروحة دكتوراه غير منشورة, الجزائر, كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية, جامعة سطيف.

35- مدوخ, نصر الدين حمدي (2008). (معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها), رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة.

36- موسى, محمد فتحي,منصور العتيبي (2011). " تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي", مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر, العدد (145) مارس, ص0-70.

37-Geddis.E, (2002),"A perspective on Tensions Between External Quality Assurance and Institutional Quality Development ":A Case study", journal of Quality Higher Education,Vol(3),No(1).

38- Impact of Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research .(Chicago, IL, May 17, 2006).pp 35

39- Lopez, C. (1999). General Education: Regional accreditation standards and expectations. Liberal Education, 85, 3.

40- Okland,John,(2001), Total Quality Management (New York: Butterworth Heinemanu).

41- Seldin, p.(1999): The use and abuse of student ratings of professors, The chronicle of higher education,43(4), 401- 413.

42- Volkwein, J. ; Lattuca, L. ; Harper, B.; Domingo, R. (2006). The Impact of Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes.Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research .(Chicago, IL, May 17, 2006).pp 3.

درجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة

د. محمد عبد الله حسن حُميد
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد ـ قسم العلوم التربوية والنفسية
اليمن- كلية التربية – جامعة حجة
dr.humaid2010@gmail.com

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة, والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء عينة الدراسة حول مجالات الدراسة وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة, العمل الحالي, وذلك بتطبيق أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (265) موظف وموظفة, تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (2322) موظف وموظفة. وتم إعداد استبيان اشتمل على (62) عبارة موزع على ستة مجالات :(القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء).

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم باليمن كانت بدرجة قليلة في جميع المجالات باستثناء مجال القوانين والتشريعات فقد حصل على درجة متوسطة, وأن أكثر ممارسات الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر أفراد العينة كانت في مجال القوانين والتشريعات ثم مجال تقييم الأداء ويتبعه مجال اتخاذ القرارات ومجال المعلومات وآليات العمل, ومجال الفساد والمساءلة وأخيراً مجال الاتصال الإداري. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل, وجود فروق تعزى لأثر متغير العمل الحالي في مجال الفساد والمساءلة,بين وظيفة مختص ووظيفة مدير عام لصالح وظيفة مختص, وبين رئيس قسم ومدير عام, ولصالح رئيس قسم, وبين مدير إدارة ومدير عام, ولصالح مدير إدارة, ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات ما عدا مجال القوانين والتشريعات ومجال الاتصال الإداري وكانت الفروق جميعها لصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات).

وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل مبدأ الشفافية الإدارية, وتحقيق مبدأ المساءلة في الوزارة وتطبيقها على جميع الموظفين دون أي تمييز, وتوفير شبكة نظم معلوماتية.

Degree of Administrative Transparency Practice within Ministry of Education in Republic of Yemen perceived by Employees of Cabinet of Ministry

ABSTRACT

This study aimed to try to identify the degree of transparency of administrative practice with the Ministry of Education of the Republic of Yemen from the viewpoint of the Court of staff in the ministry, As well as to identify statistically significant differences in the the views of study sample about study axes according to the following variables: sex, educational qualification, experience, work case, And descriptive analytical method style was used, ,and it was prepared questionnaire included (62) were divided into six axes: (Laws and Legal, Information and mechanisms of job, Decision making, Administrative Contact, Corruption and accountability, Performance evaluation.).

Results of the study found that the degree of transparency in the administrative practice of the Ministry of Education in Yemen was a low degree in all areas except for the area of law and the legislation has received a medium degree, More transparency and administrative practices in the Ministry of Education, from the standpoint of respondents were in the field of laws and regulations Then the area of performance appraisal, followed by the field of Decision making, and the field of information and mechanisms of action, Followed by the field of corruption and accountability were the least of the field of administrative contact. The results also showed no statistically significant differences to the point of the exercise of administrative transparency due to the variable sex, educational qualification in all areas and the performance as a whole, The existence of differences due to the impact of the current work in the field of variable corruption and accountability Between function and function of a competent general manager for the benefit of a specialist function, And between the President and Director General of the Department, and for the Head of the Department, and the Director and General Manager, and in favor of the Director of Administration, And the presence of statistically significant differences due to the variable expertise in all areas except the area of laws and regulations And the field of administrative contact and the differences were all in favor of the group (less than 5 years).

The study recommended the necessity of activating the principle of administrative transparency, Achieving the principle of accountability in the ministry and applied to all employees, without any discrimination, And the provision of network information systems.

مقدمة:

بدأت مختلف دول العالم في الإصلاحات الإدارية المتعلقة بهياكل وعمليات مؤسساتها التعليمية والخدمية على حد سواء, وذلك ناتج عن ما تعانيه من تخلف إداري وقصور في الأداء وضعف في الكفاءة, وتفش في مظاهر الفساد الإداري بسبب وجود الأنظمة القديمة والروتين المعقد من قبل الموظفين خاصة في الدول النامية.

حيث تعاني المنظمات في الدول النامية من مظاهر متعددة للتخلف الإداري, كالتمسك بحرفية النظام, والإهمال من قبل الموظفين, ونمطية الأنظمة وأساليب العمل, والمحاباة والمحسوبية, والمركزية الشديدة خصوصاً في صنع القرارات, وإضفاء طابع من السرية على الأعمال الإدارية, مما يؤدي إلى انعزال الجهاز الإداري للمؤسسات الحكومية, وفقدان الثقة فيه بسبب الغموض وعدم الوضوح وبالتالي تتزايد نسب الفساد (الشمري, 2009:11)

وكان لزاماً على الدول العربية مواكبة هذه الإصلاحات والتغيرات الإدارية الحديثة في تطوير أنماط وآليات العمل الإداري والمؤسسي على مستويات الدول النامية والمتطورة, وذلك من أجل توفير بيئات عمل تنسجم مع متطلبات العصر الحديث.

حيث حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت عمليات التطوير في الأداء الإداري للمؤسسات التعليمية بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر التغيير والتجديد، والسعي نحو تجويد المنظومة الإدارية التعليمية، باعتبار التطوير إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي توّلد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والتغيير والتطوير وإعادة هندسة العمليات الإدارية من جهة والإصلاح التربوي من جهة أخرى باعتبارهما وجهين لعملة واحدة (أحمد, 2003: 9).

ويُعد تزايد وعي الموظفين في المجال التربوي بكافة مستوياتهم الإدارية وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات, الأمر الذي أدى إلى مطالبة الجميع بتحسين كفاءة الإدارة في مجال تقديم الخدمات, من حيث الجودة والنوعية واستغلال أفضل للموارد المتوافرة, باعتبار أن النظام التربوي يعتبر كباقي أنظمة المجتمع المدني عرضة للفساد المالي والإداري, لتعدد مسؤولياته وضخامة نفقات، وارتباطه بكافة طبقات وفئات المجتمع وأجهزة ومؤسسات الدولة الأخرى.

وتعد الشفافية الإدارية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تتناول في جانب من جوانبها البعد الأخلاقي للإدارة، وهي تعد مطلباً أساسياً للإدارة الناجحة كونها تسهم في تنمية التنظيمات الإدارية, وتقودها إلى مواجهة التغيرات العالمية المتسارعة,(حوامدة, وجرادات, 2005: 16)

وعلى صعيد التطوير والتحسين في مختلف المجالات الإدارية فإن التطوير الجيد في المؤسسات التعليمية التربوية يحتاج إلى بعد أخلاقي ومشاركة جادة من كل الأطراف, كما

على أصحاب القرار توفير المعلومات الكافية للمشاركين كي تتسم عمليات اتخاذ القرار بالشفافية.

لذا فإن الشفافية تعرف على أنها آلية الكشف والإعلان من جانب الدولة عن أنشطتها كافة في التخطيط والتنفيذ (مطر, 2011: 260) وتعنى أيضاً "بتوفير المعلومات عن حقائق تهم العامة, وتمكين المواطنين من المشاركة في القرارات السياسية (Roger,Cotterrell, 1999:414).

فقد أشار أبو كريم (2005: 57), إلى أن الجهود بمجال برامج تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية ومكافحة الفساد الإداري في مختلف مؤسسات الدولة حظيت باهتمام كبير على مختلف المستويات, وتصاعد الاهتمام بها من قبل المؤسسات الدولية ذات الشأن.

حيث تنبع أهمية الشفافية من آثارها الايجابية على المؤسسات التعليمية وغير التعليمية, إذ تساعد على تحقيق العديد من الفوائد منها تقليل الغموض والضبابية وتساعد في استئصال الفساد إن وجد, وانعدام الشفافية يؤدي إلى غموض التشريعات, وبالتالي السماح للموظف أن يأخذ على عاتقه حرية تفسير التشريعات مما يؤدي إلى خلق المعوقات الإدارية (منصور, 2000: 60).

والملاحظ مما سبق أن الشفافية هي نقيض الغموض أو السرية في العمل، فهي تعتبر طريقة واضحة في التعاملات ومشاركة الجميع في اتخاذ القرارات.

إن الحكومة اليمنية ممثلة في مؤسساتها التعليمية أصبحت تدرك أهمية التعليم في تحقيق أهدافها التنموية والاقتصادية منها والاجتماعية, لذا فإن النظام التعليمي يخضع لعملية مراجعة شاملة تقود إلى انتهاج التخطيط الاستراتيجي في معالجة الاختلالات ومواجهة التحديات سواء منها الكمية أو النوعية, فقد تم إحداث إدارات جديدة في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها بالجمهورية اليمنية, ومن هذه الإدارات, إدارة الجودة الشاملة التي تعنى بتطوير وتحديث التعليم العام بمختلف مستوياته. حيث تقوم الحكومة اليمنية بتنفيذ برنامج الإصلاح المالي والإداري في مختلف القطاعات, مما سينتج عنه تحسين أداء العاملين وتوفير مصادر مالية جديدة للتعليم, وكذلك حسن استثمار الموارد المتوفرة حالياً (وزارة التربية والتعليم,2013 : 11) ويشير تقرير البنك الدولي إلى أن وزارة التربية والتعليم بدأت تهتم بمخرجاتها وتسعى لتجويدها وتحقيق أهدافها عن طريق توفير الإمكانات وتسهيل الموارد, والاهتمام بالكادر البشري وتوظيفه وتدريبه من أجل الحصول على الإدارة الفاعلة في العملية التعليمية. (البنك الدولي, 2010 : 4).

مشكلة الدراسة:

خضع التعليم الرسمي في اليمن والذي أرسيت دعائمه في الستينات من القرن الماضي إلى تطورات استراتيجية وسياسية هامة, ولكن مازال ينقصه بشكل ضروري وجود رؤية موحدة للتعليم والتدريب وتنمية المهارات(البنك الدولي, 2010 : 49).

لذا أصبح الاهتمام بالشفافية الإدارية في الآونة الأخيرة أمر ملح على المؤسسات التعليمية, ويعد مطلباً أساسياً للإدارة الناجحة, كونها تسهم في مواجهة التحديات لا سيما في ظل التطورات الهائلة في التكنولوجية. ونتيجة لهذا الاهتمام تولد اهتمام كبير لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية بهذا الاتجاه الحديث, وفي ظل وجود الكثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجهها وزارة التربية والتعليم في اليمن, فقد أشارت نتائج دراسة علي الفقيه إلى أن التعليم اليمني في تدهور مستمر, وأن هناك عشوائية في القرارات والترقيات وخضوعها للولاءات السياسية والعلاقات الشخصية دون النظر إلى الكفاءات والمؤهلات العلمية, وسوء العلاقات بين مدراء المدارس ومعلميها من جانب وبين مدراء المدارس وإداريي مكاتب التربية, وضعف الرقابة وعدم قدرتها على فرض أي عقوبة على مرتكبي الأخطاء والمقصرين, بالإضافة إلى قصور الأداء الإداري لمديري المدارس وعدم معرفتهم بمهامهم الإدارية والفنية , مرجعاً سبب ذلك إلى غياب الاستراتيجية التعليمية وقصور السياسة التعليمية وتخلف الإدارة التعليمية, مما أدى ذلك كله إلى عجز وقصور في جميع الجوانب التعليمية.(علي الفقيه,2014 : 1). وتبين الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي إلى أن التفويضات الممنوحة من وزارة التربية للمحافظات ولمكاتب التربية فيما يخص التعيينات تتسم بالعشوائية والارتجالية, كما تبين الاستراتيجية أن الاهتمام بالنمو المعرفي والتثقيف الذاتي لمواكبة التطور الجاري معدوم (وزارة التربية والتعليم,2013 : 18)

ومن خلال الاطلاع على الأدب الإداري والدراسات السابقة لوحظ ندرة الدراسات التي تتحدث عن ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم سواء في اليمن أو في الوطن العربي, لذا قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول 2014-2015م, حول درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية, تم فيها تطبيق بطاقة استطلاع رأي, على عينة من موظفي ديوان عام الوزارة, بلغ قوامها (45) موظف, حيث تكونت العينة من (20) مدير عام, و(10) مدراء إدارات و(15) رئيس قسم. وأوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- أن عدد (41) من مديري عموم الوزارة, ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام, أي بنسبة (91.1%) يرون ضعف التطبيقات والتشريعات والأنظمة والتعليمات والإجراءات في الوزارة إلى جانب قلة توفر قنوات الاتصال بشكل مستمر لتسهيل عملية اتخاذ القرار, وقلة وعي كافي بأهمية الشفافية في اتخاذ القرار لدى الوزارة.

وبناءاً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في معرفة درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من

وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة في المجالات التالية: (القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء)؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, والعمل الحالي, والخبرة ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة في المجالات التالية:(القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء), وكذا التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء عينة الدراسة حول مجالات الدراسة وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة, العمل الحالي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة أنها من الدراسات الأولى التي تناولت الشفافية الإدارية, وذلك كأساس جديد في الممارسات الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية بالإضافة إلى دورها الفاعل, وإسهامها الملحوظ في تحسين العملية التعليمية والتعلمية, حيث تساعد هذه الدراسة القيادات التربوية وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى التعرف على الشفافية الإدارية ودرجة تطبيقها في الوزارة. ويمكن أن يستفيد منها القائمين على التعليم في وزارة التربية والتعليم والمعنيين بخطة التطوير بالجمهورية اليمنية, ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في إقناع الجهات العليا بوزارة التربية والتعليم بضرورة تفويضهم لموظفيها في كافة مكاتبها في المحافظات بالجمهورية اليمنية بالصلاحيات المخولة والمناسبة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة, وتم تطبيقها في بداية العام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

الشفافية الإدارية:

تعرف **الشفافية** " بأنها توفير المعلومات اللازمة ووضوحها وإعلان تداولها عبر جميع وسائل الإعلام المقروء والمكتوب والمسموع والتصرف بطريقة مكشوفة وعلنية (الراشدي, 2007: 9)

وعرفت الشفافية أيضاً بوضوح التشريعات وسهولة فهمها, واستقرارها وانسجامها مع بعضها, وموضوعيتها, ووضوح لغتها, ومرونتها وتطورها وفقاً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية وبما يتناسب مع روح العصر, إضافة إلى تبسيط الإجراءات ونشر المعلومات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها بحيث تكون متاحة للجميع (الخرابشة, 1997: 341).

وعرفها الطوخي (2002 :114) بأنها التزام منظمات الإدارة العامة بالإفصاح والعلانية والوضوح في ممارسة أعمالها مع خضوعها للمساءلة.

كما تعرف بأنها المبدأ الذي يتيح للمتأثرين بقرار إداري, تجاري أو خيري, معرفة الحقائق الأساسية وآلياته وعملياته, ويجب العمل بشكل ظاهري ومتوقع ومفهوم من قبل موظفي الخدمة المدنية (Oliver,2004: 5)

ومن خلال التمعن في التعريفات السابقة للشفافية الإدارية يمكن القول بأن الشفافية الإدارية تتضمن الوضوح والتبسيط والسهولة والمشاركة, وتبسيط الإجراءات والقضاء على الروتين, وجعل الأمور شفافة في جميع الأعمال ,وتوفير المعلومات اللازمة والإفصاح عنها بحيث تكون متاحة لجميع الأفراد.

وتعرف الشفافية إجرائياً بأنها: الأنشطة الإدارية التي تتم في وزارة التربية والتعليم, وتشمل تدفق المعلومات, والوضوح التام للتشريعات والأنظمة, وتبسيط إجراءات العمل, ومشاركة الجميع في صنع القرارات, وفاعلية نظم المساءلة والمحاسبة, والإفصاح عن كل ما يهم الموظفين كافة في وزارة التربية والتعليم وكذا المستفيدين وأصحاب العلاقة.

الإطار النظري:

فيما يلي يتم تناول الشفافية الإدارية أهميتها, وفوائد تطبيقها, وأنواعها, ومجالات قياسها.

أهمية الشفافية الإدارية:

تعتبر الشفافية من المفاهيم الإدارية الحديثة والمتطورة ومطلباً تسعى له كل الحكومات والمنظمات، وقضية وطنية تعمل الدول المتقدمة لإبرازه كوجه من أوجه الديمقراطية، ومظهراً من مظاهر الحضارة، إذ توسعت تطبيقات هذا المفهوم في كثير من المجالات وحقول المعرفة. وتوفر الشفافية حياة أكثر أماناً للعاملين من خلال رقابة هيئات الدولة الدقيقة على جميع العناصر التي تسبب أي نوع من المخاطرة، أو تؤثر على مستوى

الإنتاجية,كما تشجع على استثمار أفضل لأصول المنظمة، وتوظيف أكبر لقدرات العاملين. (Garsten & Montoya, 2008:1).

وتعمل الشفافية على تقليل الغموض والضبابية والقضاء على الفساد ,وتضمن حقوق العامة في الفهم والمعرفة من خلال مشاركتهم في المعلومات وإدارة عمليات البيانات الداخلية للمؤسسة، وتسمح بتوعية المواطن واطلاعه على الخيارات المتوفرة، وتحقق الترابط والتكامل بين جميع المستويات الإدارية والتنفيذية للمنظمة (فتحي, 2009: 60) ويؤكد ذلك منصور (2002: 60) بأن الشفافية تعمل على تقليل الغموض والضبابية في القضاء على الفساد وانعدام الشفافية يؤدي إلى غموض التشريعات.

كما يضيف الطشة (2007: 48) إلى أن الشفافية تعمل على تقليل الغموض والضبابية, وتساهم في القضاء على الفساد, وغموض التشريعات, والعمل على تمكين القرارات الصادرة من المعنيين الداخليين والخارجيين في المؤسسة, والعمل على تلبية حقوق العامة في الفهم والمعرفة من خلال مشاركتهم في المعلومات, وتقدم المساعدة في فهم إدارة عمليات البيانات الداخلية, وتسمح بتوعية المواطن واطلاعه على الخيارات المتاحة, وتعمل على تسهيل عمليات تقييم الأداء.

ويرى كل من اللوزي (2002: 146), والطوخي (2002: 116), وخرابشة (1997 : 341- 342), وعليان وجرار(1997: 350) بأن أهمية الشفافية لجميع المؤسسات العامة والخاصة فيما يلي:

1- تساعد على المشاركة بفعالية لتطوير كافة نواحي الخدمة المدنية، وللمساهمة في بناء الاعتماد على الذات بتحقيق نوعية أداء أفضل في القطاع العام من خلال التركيز على الجودة وزيادة إنتاجية العمل.
2- المساعدة في اتخاذ قرارات إدارية صحيحة؛ وذلك أن عدم المراجعة الدورية للقوانين والأنظمة بشكل واضح وبشكل يواكب المستجدات العصرية في بيئات الأعمال يترتب عليه اتخاذ قرارات إدارية سريعة وغير سليمة، ولا تستند إلى المرجعية العلمية؛ الأمر الذي يعرقل عمليات التنمية الإدارية؛ لذلك فلا بد من وجود الشفافية داخل التنظيمات الإدارية.
3- جذب الاستثمارات الأجنبية، والمحافظة على الاستثمارات الوطنية، من خلال وجود التشريعات الواضحة، أما غياب الشفافية فيعتبر إحدى المشكلات التي تواجه المستثمرين في مختلف الدول؛ الأمر الذي يؤدي إلى الاجتهاد في التفسير من قبل المسؤولين التنفيذيين بما يؤدي إلى إعاقة العمل والتأخير في إنجاز المعاملات.
4- تحقيق المصلحة العامة ومحاربة الفساد بكافة أشكاله وصوره : فشفافية التشريعات وعدد قابليتها للتأويل يساعد في منع الانحراف، ويحد من إمكانية اختراقها أو تفسيرها بعيداً عن اعتبارات المصلحة العامة؛ الأمر الذي يمكن من زيادة الكفاية وفعالية الأداء، ويحقق النزاهة للموظف العام، ويساعد في الابتعاد عن الاجتهاد الشخصي في تفسير القوانين والأنظمة.

5- إغلاق الأبواب أمام الروتين (البيروقراطية): فالشفافية في القوانين والأنظمة تساعد في إزالة العوائق البيروقراطية والروتينية؛ كالتواقيع، والتصديقات، وتبسيط الإجراءات، والتوسع في اللامركزية، مع وضوح خطوط السلطة، وبساطة الهيكل التنظيمي للمؤسسات، وسهولة إيصال المعلومات من القمة للقاعدة والتغذية العكسية، و بالتالي فإن وجود تشريعات واضحة وشفافة يؤدي إلى تنمية الثقة العامة (المصداقية) لكل فئات المجتمع والحفاظ عليها.

6- تنمية الخصخصة : وذلك أن الخصخصة تنمي أعمالاً كثيرة وعقوداً واتفاقيات لتقديم الخدمات الفنية والمالية والاستشارات، وكل ذلك وفقاً للأنظمة والقوانين المعمول بها، ونتيجة لكثرة هذه الأعمال فإنه لا بد من توافر الشفافية فيها وفي كل خطوة من خطواتها.

7- تعتبر أساساً للرقابة الشعبية على قرارات الإدارة، وأساساً للرقابة الإدارية الداخلية والخارجية ويخلص إلى أن الشفافية مفهوم وطني تسعى كل الدول ممثلة في منظماتها إلى أن تتبناه سواء في القطاع العام أو الخاص لمحاربة الفساد، وتعزيز الرقابة بكافة أشكالها.

ومما لا شك فيه أن للشفافية الإدارية أهمية كبيرة سواء للمؤسسات التعليمية التربوية أو غير التعليمية, فكلاهما يحتاج إلى الشفافية من أجل القضاء على الفساد وتقليل الغموض والعمل على وضوح التشريعات, وتوفير الاتصال بين كافة الإدارات داخل المؤسسة , والعمل على تنمية الثقة والمصداقية بين العاملين أنفسهم وبين مؤسساتهم, والتقليل من الانفراد في العمل واتخاذ القرارات, ومحاولة الوصول إلى زيادة الإنتاجية, ومواكبة كل ما هو جديد في مجال العمل وتكنولوجيا المعلومات, وبم أن القيادات التربوية ممثلة بوزارة التربية والتعليم معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع بتوفير الشفافية في كل خطوة من خطواتها وذلك من منطلق دورها المهم في خلق مبادرات تعزيز التفاعل بين الدولة والمواطن والذي يقوم بشكل أساسي على الشفافية والمساءلة.

فوائد تطبيق الشفافية الإدارية:

وجد أن للشفافية الإدارية فوائد إيجابية نتيجة لتطبيقها كونها تعمل على محاربة الفساد بكافة صوره, وأشكاله حيث أن شفافية التشريعات, وعدم قابليتها للتأويل تساعد في منع الانحراف بسرعة بعيداً عن الاجتهاد الشخصي في تفسير الأنظمة من قبل الموظفين, وتساعد في إزالة العوائق البيروقراطية, والروتينية والتوسع في اللامركزية مع وضوح خطوط السلطة, وبساطة الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية, وسهولة إيصال المعلومات من القمة للقاعدة والتغذية العكسية, وبالتالي فإن وجود تشريعات واضحة شفافة يؤدي إلى تنمية الثقة العامة (المصداقية) لكافة فئات المجتمع والحفاظ عليها.

ويترتب على تطبيق مفهوم الشفافية عديد من الآثار والفوائد الإيجابية على الأفراد وعلى التنظيمات الإدارية, وبعض هذه الفوائد لخصها اللوزي (2002: 163- 165) فيما يلي:

- توفير الوقت والتكاليف, وتجنب الإرباك, والفوضى في تقديم كافة الأعمال, ويؤدي هذا المفهوم إلى وظائف الوحدات الإدارية من وحدات إدارية متخصصة, إلى فرق عمل تقوم بأداء وظائفها بأفضل طرق, وأوضح, وأكثر شفافية, لأن الجهود المبذولة هي جهود مشتركة لكل أفراد الوحدة الإدارية لأي مؤسسة.
- ترسيخ قيم التعاون وتضافر الجهود بين الموظفين, ووضوح النتائج, إذ يكون أداء الأعمال جماعياً, وتكون المحاسبة على التجاوزات بشكل جماعي.
- يساعد مفهوم الشفافية على اعتماد سياسة تعليمية تزيد المهارات, بدلاً من الاعتماد على أساليب التدريب والتعليم التقليدية.
- تتحول معايير الترقية من الأداء إلى القدرة, أي ضرورة مكافأة الأفراد على أدائهم لأعمالهم بوضوح وبفاعلية, ومن ثم العمل على مكافأتهم على قدراتهم الوظيفية بالترقيات. وحتى يلتحق الأفراد بالعمل, عليهم الارتقاء إلى مستوى معين في الأداء, والشفافية, وبناءَ على هذا المعيار تتم انتشار مبدأ الشفافية الذي يؤدي إلى آثار إيجابية تنعكس على الأداء الوظيفي.
- العمل على اختيار القيادات الإدارية ذات النزاهة والأمانة والموضوعية والانتماء والولاء للمؤسسة والصالح العام.
- يمكن للشفافية أن تسهم في كفاءة وفعالية الإدارة عن طريق توفير قنوات التغذية الراجعة, وتمكين المسؤولين والمواطنين – على حد سواء- من تقييم السياسات وتكييفها وفقاً لذلك, فهي توفر وسيلة للكشف وتصحيح الأخطاء.

إذن يمكن القول أن للشفافية فوائد متعددة هدفها كفاءة التنظيم, وتوفير الوقت, والاستقلالية, والنزاهة, والتعاون بين الأفراد والجماعات في الوحدات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية وغير التعليمية, فإن تطبيق الشفافية, سوف تحقق السعادة للجميع, من خلال الوصول إلى إنتاجية مميزة على المستوى الكمي, والنوعي, ومن ثم سيكون هناك رضا للأفراد على مستوى التنظيم, ورضا الجمهور المتلقي للخدمة, وبذلك سينتهي احتكار القيادات على المعلومة والسيطرة على المؤسسة ومفرداتها, وتصبح المعلومة حق الجميع في الوصول إليها, والابتعاد عن النظرة التقليدية في إدارة المؤسسات.

أنواع الشفافية الإدارية:

أشارت الأدبيات إلى أن الباحثين قسموا الشفافية حسب هيكلية المنظمة إلى الشفافية الداخلية والخارجية, وسيتم التركيز عليهما لكي يتم التمييز بينهما, ويمكن إيجازها على النحو التالي:

1- الشفافية الداخلية:

الشفافية الداخلية هي عبارة عن نتاج طبيعي لسلوكيات الاتصال المتسمة بالفاعلية والتدفق الحر للمعلومات داخل المؤسسة التعليمية، تعكس الدرجة التي وصل لها العاملون في الحصول على المعلومات الضرورية للقيام بمسؤولياتهم (أبو كريم2009: 68)

وتتعلق الشفافية الداخلية أيضاً بسلوكيات الإدارة, والقضايا الدستورية التي تتضمن حقوق الأفراد في المؤسسة, ويتمثل ذلك بدرجة الثقة, والتمكين, والمشاركة في العمليات المختلفة, وتتضمن الشفافية الداخلية في مؤسسات التعليم جملة العلاقات, والتعاملات, والسلوكيات, والأداءات التي تتسم بالشفافية, وتعتمد الشفافية الداخلية على تقنية المؤسسة لقيام العاملين بمسؤلياتهم, والذي بدوره يعكس مستوى عال من الثقة, وكلا الشقين تُعنى البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة, والشفافية الداخلية تُعنى بالبيئة الخارجية التي تتعامل معها المؤسسة. (أبو كريم, 2005: 60).

لذا فإن الالتزام بالشفافية الداخلية لا يتم فقط من خلال مناقشة الأفكار، بل أيضاً من خلال توضيح الصورة الكلية وبشكل صريح لجميع منسوبي المؤسسة، وهو ما يحقق النتائج المرجوة، ويخلق مشاعر الثقة والتمكين، ويعزز التزام القائد تجاه المؤسسة. (Michelman,.2004: 3-4), ومن هذا المنطلق فإن الشفافية الداخلية تعمل على تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم وفق خطط محددة وواضحة لجميع منسوبي الوزارة والمستفيدين وأصحاب العلاقة, وبذلك فإن الشفافية الداخلية في المؤسسات التعليمية تتضمن كافة الإجراءات والعلاقات والسلوكيات والأداءات التي تتسم بالشفافية, التي تساعد على توفير مناخ مؤسسي ملائم على كافة المستويات الإدارية, ويساعد على توفير أعلى مستويات المصداقية والثقة بين الإدارات العليا والدنيا وبين العاملين أيضاً وذلك من خلال الوضوح التام لكل ما يدور داخل المؤسسات التعليمية, والتي يمكن جميع العاملين من التعرف على الإجراءات المتبعة في مؤسسة التعليم العام, ويمكنهم من فهم المهام المطلوبة بما لا يتعارض مع سياسات التربية والتعليم, ووجود هيكل تنظيمي ينظم جميع أعمال الوزارة.

ويرى الباحث أن الشفافية الداخلية تعتبر عاملاً مهماً في نجاح المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها, فالمؤسسة التعليمية كيان متكامل يتكون من عناصر مرتبطة ومعتمدة على بعضها البعض, فمناقشة الأفراد, والتنسيق, والتعاون بين الأداءات المختلفة للإدارات, والأفراد ضرورة مطلوبة لرفع قدرة المؤسسة التعليمية على التخطيط السليم, واتخاذ القرارات المناسبة, وكل ذلك يتطلب تبادلاً للمعلومات واتصال فعال.

2- الشفافية الخارجية:

تعتبر الشفافية الخارجية أداة تنظيمية مهمة، حيث تحرص حكومات العالم المتقدم على تصميم أنظمة وقوانين لقياس جودة أنظمة الشفافية، بهدف تقليل مخاطر الفساد في مؤسسات المجتمع، حماية الحقوق المدنية، وتحسين الخدمات الحكومية. (Graham & Others,2003: 18)

وترتبط الشفافية الخارجية في مؤسسات التعليم بشكل أساسي بالمجتمع الخارجي, من أفراد وجماعات ومؤسسات, وما تقدمه من خدمه تلبي من خلالها احتياجات المجتمع الخارجي, إذ أن من المفترض أن تعمد وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق فكرة تمكين المواطنين من أداء دورهم وتحمل مسؤولياتهم نحو التعليم, وذلك من خلال نشر المعلومات الصحيحة والدقيقة عن التعليم والخدمات التي تقدمها وما تواجهه من عقبات وإخفاقات في أداءاتها, وتقبل النقد الإيجابي من أجل تصحيح مسارها في ضوء التغذية الراجعة التي تصلها من هذا المجتمع. وأن تنتهج وزارة التربية والتعليم النهج الديمقراطي في التعامل مع القضايا والمشكلات المختلفة من خلال طرحها للمناقشة وتوفير أكبر قدر من المعلومات للمجتمع الخارجي باتباع أساليب اتصال متنوعة توفر من خلالها البيانات والمعلومات المتعلقة في وزارة التربية والتعليم وبالتالي يصبح كل شي فيها واضح مما يعزز الثقة والمصداقية لدى المجتمع الخارجي, حيث أن شعور هذا المجتمع بأنه شريك في العمل التعليمي يدفعه لدعم وزارة التربية والتعليم ومساندتها في تأدية واجباتها (Henriques,2007: 30-31)

لذا فإن الشفافية الخارجية تتطلب الوصول المفتوح للعامة إلى المعلومات, حيث يعتبر تدفق المعلومات وتبادلها بين الأفراد وأصحاب العلاقة نوع من الشفافية الخارجية (Lamming, & Others,2001:6):

وبذلك يمكن القول أن الشفافية الخارجية ترتبط بشكل أساسي بأفراد المجتمع ومؤسساته, عن طريق ما تقدمه من خدمات تلبي احتياجاتهم وتطلعاتهم, وتعمل المؤسسات التربوية وفي مقدمتهن وزارة التربية والتعليم على توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات للمجتمع الخارجي, وتعمل على إيجاد شعور لدى المجتمع بأنه شريك في العمل التربوي, وتدفعه لدعم المؤسسات التربوية, بما يخدم الصالح العام.

ويتضح مما سبق أن الشفافية الداخلية والخارجية وجهان لعمله واحده لا يمكن فصلهما عن بعض, فكليهما يخدم الآخر, ومن الصعب الفصل بينهما, فهما مرتبطتان ارتباط كبير, باعتبار أن الشفافية الداخلية تهتم بالبيئة الداخلية للمؤسسة, والشفافية الخارجية تهتم بالبيئة الخارجية, فكل مستوى يكمل الآخر, وهذا التكامل والارتباط يكون أكثر تأكيداً في مجال التربية والتعليم لأنه مجال مرتبط بالمجتمع بشكل كبير, ولا يستطيع أن ينغلق على ذاته وينفصل عن المجتمع الذي يستمد منه وجوده واستمراره.

مجالات قياس الشفافية الإدارية:

تعتبر المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات باعتبارها تهتم بتحقيق آمال وتطلعات المجتمع, وتسعى لإنشاء جيل متعلم, لذا كان لزاماً على المؤسسات التعليمية وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم أن تلتزم بممارسة الشفافية في جميع المجالات الإدارية. ويمكن التحقق من أنواع الشفافية التي تمارسها وزارة التربية والتعليم من خلال قياس معاييرها في عدة مجالات رئيسية يمكن تحديدها فيما يلي:

المجال الأول: القوانين والتشريعات:

ترتبط الشفافية ارتباطاً وثيقاً بالقوانين والتشريعات, فالشفافية في تعريفها تتناول مجال القوانين والتشريعات من حيث وضوحها وبساطتها, مما يؤدي إلى حسن التعامل معها من قبل المراجعين والموظفين, بحيث تكون غير قابلة للتأويل, أي لا يحتمل أي منها أكثر من معنى, وألا تكون القوانين, والتشريعات ضبابية تشعر العاملين بعدم الراحة والأمن, مما يؤثر سلباً على تحقيق الأهداف التعليمية التي تطمح المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها, ويجب أن تتسم- أيضاً – بالسهولة, والبساطة, وعدم التعقيد, وأن يستطيع كل موظف استيعابها, وفهم المقصود منها, مما يسهل عليه العمل بكفاءة, ويجب- أيضاً- أن تكون هذه القوانين والتشريعات موضوعية, بحيث تتناسب مع قدرات العاملين وإمكانيات المؤسسة, وأن تمتاز- أيضاً- بالانسجام مع بعضها البعض, بحيث لا تتعارض مع قوانين وتشريعات أخرى, وأن تكون مكملة لبعضها البعض, وأن تمتاز بالمرونة, والقدرة على استيعاب الأفضل.(الكايد, 2003: 102).

ومن هنا يمكن القول أن الشفافية لديها ارتباط وثيق بالقوانين والتشريعات كونها تساعد على إزالة العوائق البيروقراطية, وتوضيح القوانين والتشريعات, وتعزيز اللامركزية, وتنمية الثقة العامة والمصداقية.

المجال الثاني: المعلومات وآليات العمل:

يعكس الكشف عن المعلومات الملائمة والكافية مدى تبني المؤسسة التعليمية لمبدأ الشفافية في جميع تعاملاتها, فالإدارة المتمتعة حقاً بحسن التدبير والتسيير تعتمد وتتبنى معايير تتسم بشفافية عالية مما يمكن المراجعين معها من تقييم وتثمين أدائها العملي وتدبيرها المالي. ورغم أن بعض الإدارات قد تكون بحاجة إلى حماية نوع من المعلومات الحساسة, إلا أن القاعدة تظل هي تكريس المزيد من الانفتاح وذلك اعتباراً لمخاطر تكريس الضبابية والغموض في تدبير الشأن العام والمالية العمومية(القابلة, 2000, : 3).

وتؤكد مبادئ الشفافية عن ضرورة أن تكون آليات العمل الإداري في المؤسسات التعليمية واضحة ومعلنة للجميع بحيث لا تكلف الكثير من الجيد والوقت .كما تؤكد على تبسيط الآليات وتسريع معدلات إنجاز الأعمال عن طريق القيام بالخطوات الضرورية فقط بأفضل طريقة , بهدف خفض التكاليف إلى أقصى حد ممكن، وتبني أكثر الطرق فعالية في التعامل مع الأعمال الورقية وتوفير جهود العاملين، وتزويد الإدارة بالمعلومات الصحيحة وقت الحاجة إليها(Ferriera,20009: 26)

ويرتبط مفهوم الشفافية بالمعلومات وذلك من خلال نظم المعلومات التي تسهم في تعزيز الشفافية والمساءلة وذلك بدعم عمليات اتخاذ القرار، وتنشيط عمليات الاتصال في المنشآت، والحد من التجاوزات الإدارية بمعرفة من قام بماذا من خلال استخدامه نظام المعلومات، وتوثيق لأنظمة والتشريعات والإجراءات والقرارات الإدارية المتخذة والمحافظة عليها

للرجوع لها عند الحاجة، وتوفير المعلومات المناسبة في الوقت المناسب (الطشة, 2007: 24).

وتتطلب آليات العمل الإداري في وزارة التربية والتعليم أن تكون واضحة ومعلومة لدى المستفيدين الداخليين والخارجيين, وتفرض مبادئ الشفافية تسهيل آليات العمل , وتوفير أكبر قدر ممكن من وضوح التعاملات ورضا المراجعين المستفيدين.

المجال الثالث: اتخاذ القرارات

إن عملية اتخاذ القرارات تعرف بأنها: الاختيار الواعي القائم على بعض المعايير والأسس العلمية لبديل واحد من بديلين أو أكثر في أمور يستحق القيام بها, وإمعان التفكير فيها, وبذل الجهود لتحقيقها.(فلية وعبد المجيد, 2005: 224). فهناك قواعد مختلفة تتخذ على أساسها أنواع القرارات, ومن ضمنها: القرارات المؤسسية, والقرارات الشخصية, حيث إن الأولى تخص قرارات المدير في إطار وظيفته الرسمية, وتمثل انعكاساً للسياسة العامة للمؤسسة, والثانية تعكس شخصية المدير وخبرته الإدارية في ميدان العمل, ويقوم المدير بتطوير البدائل.(الشماع وحمود, 2000: 248- 249).

ومن الأنماط الإدارية في اتخاذ القرارات ما ذكره الطبيب (1999: 25) وهي: اتخاذ القرار بالخبرة والإحساس الشخصي- اتخاذ القرار بالدراسة والتحليل - اتخاذ القرار بمزيج من الإحساس والدراسة- المنهج العلمي في اتخاذ القرار.

المجال الرابع: الاتصال الإداري:

تتطلب الشفافية وجود اتصال فعال يكفل وصول البيانات والمعلومات من, وإلى المؤسسة, وكذلك ما يصدر منها إلى المجتمع المحيط بها, إضافة إلى تبادل المعلومات والأوامر والتوجيهات بين مختلف المستويات الإدارية داخل المؤسسة بما يسهم في توفير المعلومات وتدفقها, ويسهل وصول المستفيدين إليها والاستفادة منها, وهو ما يتطلب وجود نظام فعال للمعلومات يخدم نظام المؤسسة ومنسوبيها على حد سواء.

وتعتبر الشفافية شكلاً من أشكال الاتصال الفعال الذي يضمن إدراك واضح للرسالة من قبل مرسلها ومستقبلها, فليس كافياً أن يتم التركيز فقط على ماهية المعلومة المرسلة وكيف أرسلت, بل أيضاً كيف تم استلامها وفهمها والتعامل معها. (Buckwalter, 2010: 1) .

إن الاتصال الإداري الشفاف يتضمن تعاون الأفراد مع بعضهم البعض وعدم إخفاء المعلومات المهمة في المؤسسة عن العاملين وتعتبر التغذية الراجعة عنصراً أساسياً في الاتصال الفعال الذي يتسم بالشفافية وذلك لأن الاتصال المتسم بالشفافية يتدفق فيه المعلومات في اتجاهين مع تواجد تعاون مشترك بين أطراف عملية الاتصال لضمان حرية وصول المعلومات وتبادلها روح المعنوية لدى العاملين من خلال توفير قنوات الاتصال متعددة على كافة المستويات الإدارية, بالإضافة إلى تمكين العاملين من الوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها. (Schermerhorn et al, 2011:270)

يتضح مما سبق أن الاتصال الذي يتسم بالشفافية يخلق وضوح ورؤية المؤسسة ويعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمؤسسة, ويساعدهم على الوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها, ويعمل على تعزيز روابط الثقة والمشاركة والانتماء للمؤسسة.

المجال الخامس: الفساد والمساءلة

يعرف الفساد الإداري بأنه: سلوك منحرف يترتب عليه ارتكاب مخالفات ضد القوانين والتعليمات النافذة داخل الجهاز الإداري الحكومي لتحقيق أهداف خاصة كالأطماع المالية والمكاسب الاجتماعية ويتسبب في عدم تحقيق الجهاز الإداري أهدافه بتقديم خدمات للجمهور بكفاءة وفعالية.(الدباغ وزيدان, 2002: 398).

ويرى عيد (2003: 712) أن الفساد يرجع إلى تدني مستوى المساءلة, والشفافية, وضعف المجتمع المدني, وعجز الموظفين العاملين بما فيهم السياسيون عن فهم وإدراك الأهمية السياسية لسيادة القانون الذي سن بأسلوب شرعي وفي إطار المبادئ الأساسية للشرائع السماوية والقوانين الوضعية.

تعتبر المساءلة حجر الأساس بالنسبة إلى الإدارات العليا, حيث تشكل المبدأ المتضمن طريقة إخضاع الممارسين للسلطة العامة للمساءلة, وقد طورت آليات لمساءلة الأشخاص العاملين ومحاسبتهم حول الوفاء بواجباتهم بخصوص تقديم الخدمات والتعامل مع المواطنين والمحافظة على قيم الإدارات العليا كالحيادية والعدالة, وكانت وما تزال المساءلة محل اهتمام معظم المجتمعات والحضارات, وتتفاوت معايير وأساليب المساءلة ودلالاتها تبعاً للساسة السائدة واختلاف المكونات الاجتماعية والتاريخية والمعتقدات الثقافية والأيدولوجية للمجتمعات. (الحق, 2000: 110).

الشفافية هي أحد الجوانب الرئيسية لاستراتيجية المساءلة. وتتضمن نظام مقاييس متعددة للمساءلة, وتشتمل على مقاييس الأدلة حول المخرجات والمدخلات على حد سواء، كما تدعم تشخيص كيفية العمل. ومن خلال المساءلة يمكن للأفراد والمؤسسات أن يتحملوا مسؤوليات أدائهم بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم. (Hammond et al, 2014:17) كما تعتبر المساءلة حافز إيجابي لإظهار الإنجاز الجيد ومعاقبة المقصر.
وتبرز أهمية المساءلة من كونها قيمة اجتماعية ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية والشفافية والتمكين.(الروابدة والدويري: 2004: 739).

المجال السادس: تقييم الأداء

يعد التقييم الإداري أحد العوامل المهمة لقياس مستوى أداء المؤسسة والعاملين بها, حيث يصعب على أي مؤسسة الكشف عن مدى التفاوت في الإنتاجية بدون استخدام أساليب التقييم, والتي تسهم في تحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف والقصور لعلاجها أو الحد منها.

ويرتبط الإفصاح والوضوح بتقييم الأداء. فالإفصاح كمفهوم يسمح بالتعامل مع أية معلومة تمكن الموظف من المعرفة التامة لما هو مطلوب منه, ما يترتب عليه عمله بدءاً من التخطيط, ومروراً بالمتابعة, وانتهاء بالتقييم, ويجب التأكد من أن الموظف يفهم, ويعرف مسبقاً أن قيامه بإجراءات أو تصرفات معينة سوف تترتب عليها عواقب محددة. كما أن مفهوم الإيضاح في تقييم أداء العاملين مهم, ولا يمكن تصور عملية تقييم أداء العاملين دونه, فهو يتعلق بإيضاح ما تم الإفصاح عنه للموظف, بحيث يدخل مفهوم الوضوح بمرحلة أكثر تفصيلاً من خلال التواصل الدائم للأداء. وهذا يعني أن تكون جميع أساليب الإفصاح واضحة ومكتوبة, تبلغ بطريقة رسمية للموظفين. (أرتيمة,2005: 12- 23).

ويرى كثير من خبراء الإدارة أنه مهما كانت طبيعة وأنواع الأساليب المستخدمة في التقييم ومدى استكمال معاييره وبنوده, فإن إبلاغ الموظف بدرجات تقييمه, سلبيه كانت, أم إيجابية من أهم أبجديات التعامل الحضاري والشفافية. كما أن الوضوح وإعطاء المعلومة المطلوبة في الوقت المناسب يساعد الموظف في تطوير أدائه, وهو ما يتطلب إيضاح آلية التقييم للموظف, ومستوى أدائه, وسبل تطوير هذا الأداء, ووجود معايير ومقاييس واضحة وعادلة تساعد المسئولين على انجاز التقييم الموضوعي بعيداً عن المزاجية والمحاباة والتخبط. بالإضافة إلى ضرورة مشاركة الموظف في وضع المعايير التي يقيم عليها أداؤه مهمة في قبلوه لهاو والتزامه بها, وفي هذا الصدد يجب أن تكون هذه المعايير محددة وواضحة لا غموض فيها, وأن يكون هناك قبول ورضا من قبل العاملين ضمن هذه المعايير المشاركة في تقديم المقترحات .(السبيعي, 2010: 27 – 29).

يتضح مما سبق بأن مجالات قياس الشفافية في وزارة التربية والتعليم تتركز في مجالات رئيسة، هي: القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء. وترتبط هذه المجالات بالعديد من الجوانب الإدارية المهمة التي يمكن من خلالها قياس مستوى الشفافية في وزارة التربية والتعليم، وأهم الجوانب المرتبطة بها.

الدراسات السابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة حسب الأحدث كما يلي:

- **دراسة رمزي (2013):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة بالشفافية من وجهة نظر مديري ومشرفي مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة,كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الإحصائية بين المتوسطات لاستجابات المبحوثين حول درجة تطبيق الإدارة بالشفافية وفقاً لمتغيرات (الخبرة, والمؤهل, ونوع المؤهل, والمسمى الوظيفي, والمنطقة التعليمية). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, وتم تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (16) مديراً وعلى (260) مشرفاً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (16) مدير (488) مشرف. وتم استخدام استبانة من إعداد الباحث. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ما يلي: إن درجة تطبيق الإدارة بالشفافية لدى مكاتب التربية والتعليم كما يدركها مديري المكاتب أنفسهم والمشرفين التربويين كبيرة, وقد جاءت أبعاد تطبيق الشفافية بالترتيب : الفساد والمساءلة, اتخاذ القرارات, الأداء والتقييم, التشريعات والقوانين والأنظمة, إجراءات العمل وأخيراً المعلومات والبيانات. وتبين وجود فروق دالة إحصائية بين تقدير مديري مكاتب التربية والتعليم والمشرفين التربويين, حول تطبيق الإدارة بالشفافية وأبعادها وفقاً للمسمى الوظيفي لصالح تقدير مديري مكاتب التربية والتعليم مقابل تقدير المشرفين التربويين . بينما تبين عدم جود فروق دالة إحصائية حول تطبيق الإدارة بالشفافية وأبعادها. وأوصي الباحث بضرورة العمل على تعزيز الممارسات الإدارية فيما يتعلق بموضوع الشفافية وما تضمنته من مجالات متعددة سواء الفساد والمساءلة و اتخاذ القرارات أو الأداء والتقييم أو الشفافية بمجال التشريعات والقوانين والأنظمة و إجراءات العمل أوبمجال المعلومات والبيانات.

- **دراسة أبو قاعود (2011):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة أبعاد الشفافية ومدى توافر محاور تطوير الأعمال، وتحديد أثر ممارسة أبعاد الشفافية الإدارية في محاور تطوير الأعمال في منظمات الأعمال الأردنية وتحديداً شركة الاتصالات الأردنية" أورانج ."ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وزعت على مجتمع الدراسة كاملاً البالغ (186) مفردة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :أن لممارسة أبعاد الشفافية أثر إيجابي في تنمية الأجهزة الإدارية وتطوير أعمالها والتخفيف من درجة الممارسات السلبية ,وأن مستوى ممارسة أبعاد الشفافية الإدارية جاء مرتفعاً، وأن المتوسط العام لمحاور تطوير الأعمال جاء مرتفعا, كما كشفت النتائج أن هناك تأثيراً لممارسة أبعاد الشفافية الإدارية مجتمعة في محاور تطوير الأعمال كاملة في منظمات الأعمال الأردنية. أما أهم ما أوصت به الدراسة هو: ضرورة تطبيق الإطار المقترح من قبل منظمات الأعمال الأردنية, وضرورة ضمان مستويات عالية من الإفصاح المعلوماتي والمالي, ورفع مستوى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.

- **دراسة هوك (Huque,2011):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ترتيبات المساءلة في بنغلادش والوقوف على نقاط القوة والضعف وإمكانات التحسين .ويشير تعريف المساءلة في تلك الدراسة إلى وجوب استجواب السلطة الأعلى (قانونية أو تنظيمية) عن الأعمال في المجتمع بشكل عام أو ضمن الوظيفة التنظيمية بوجه خاص .وتستدعي اللوائح المسؤولين في القطاع العام وأرباب العمل الخاص، ومزودي الخدمات للمساءلة عن أعمالهم وسياساتهم واستخدامهم الأموال العامة .واعتمدت الدراسة على مراجعة وتحليل الوثائق المنشورة والمعلومات والبيانات المحصلة من الزيارات الميدانية لمؤسسات بنغلادش. وخلصت الدراسة إلى أن :النظام الإداري يحتكم إلى قواعد وإجراءات معقدة ودعم مؤسساتي ضعيف, وأن آليات المساءلة الداخلية في المنظمات الإدارية غير فعالة، ويعود السبب في ذلك إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية, كما أظهرت النتائج إلى أن لوائح المساءلة الداخلية في المؤسسات تعتبر محايدة بين المصالح البيروقراطية والسياسية.

ومن أهم توصيات الدراسة : ينبغي العمل بجدية نحو تعزيز آليات المساءلة الخارجية لضمان الحكم الصالح في بنغلادش كما ينبغي العمل على دعم المزيد من الآليات والوسائل البيروقراطية لتسهيل المساءلة, وينبغي أيضاً تعزيز القيم المرتبطة بالديمقراطية مثل سيادة القانون، وحقوق الإنسان، وانتخابات حرة ونزيهة بهدف تطوير نظام المساءلة.

- **دراسة الطراونة والعضايلة (2010):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية .وتم تطوير استبانة لجمع البيانات وتوزيعها على عينة مكونة من (661) موظفاً في مراكز(6) وزارات تم اختيارها بطريقة قصدية .وبلغ مجموع العاملين في مراكز هذه الوزارات (1653) موظفاً، وتكونت الاستبانة من (51) فقرة لقياس درجة تطبيق الشفافية ومستوى المساءلة الإدارية في الوزارات المبحوثة.وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: إن تصورات أفراد عينة الدراسة لكل من درجة تطبيق الشفافية ومستوى المساءلة الإدارية في الوزارات المبحوثة كانت متوسطة لكل منها - وجود أثر ذي دلالة إحصائية لدرجة تطبيق الشفافية بمجالاتها المختلفة مجتمعة ومنفردة على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات المبحوثة، كما أن شفافية القرارات هي أكثر مجالات الشفافية تأثيراً في مستوى المساءلة الإدارية، في حين أن شفافية التشريعات أقل تلك المجالات تأثيراً, كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الشفافية في الوزارات المبحوثة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الإداري. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة العمل على تعزيز مفهوم الشفافية في الوزارات المبحوثة، لما لها من دور إيجابي في تهيئة البيئة الملائمة لتحسين مستوى المساءلة الإدارية وزيادة فعاليتها اعتماداً على الشفافية في مختلف مجالات العمل- تعزيز الوعي بين العاملين في الوزارات

المبحوثة بمفهوم المساءلة وأهميتها وأهدافها وإيجابيات تفعيلها، وذلك من أجل القضاء على الخوف من المساءلة، وتأكيد أنها ليست وسيلة لإنزال العقاب على الموظف المخطئ، وإنما هي وسيلة للتحسين المستمر وزياد ةا لإنتاج وتقييم الأداء.

- **دراسة نورمان (Norman et al., 2010):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تبني الشفافية على مستوى ثقة المرؤوسين في الرئيس وإدراكهم لفعاليته, وتمثلت عينة الدراسة من (304) مشارك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في ولاية كولورادو بالولايات المتحدة الأمريكية, واستخدمت المنهج الوصفي, وتم استخدام استبانة, وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى شفافية الرئيس ومستوى قدراته النفسية الايجابية تؤثر في درجة ثقة المرؤوسين وإدراكهم لفعاليته, كما أظهرت النتائج أيضاً إن العاملين أكثر ثقة بالمدير الذي يثق بقراراتهم ويقدم لهم المعلومات اللازمة لصنع القرارات, فالتحدي الأكبر ألا يكون التركيز على التنظيمات المنافسة, وإنما على العاملين في المقام الأول, فقد يشكل العاملون التهديد الأكبر أمام نجاح المنظمة, كما تبين أن الإدارة التي تتبنى نظام اتصالات شفافة مع العاملين تستطيع التغلب على فترات الكساد التي تواجهها المؤسسة , وأن الإدارة التي تتعامل بشفافة في علاقتها مع الجمهور الخارجي تمتلك سمعة جيدة. وأوصت الدراسة بضرورة إتباع أساليب أكثر شفافية في التعامل مع المرؤوسين بهدف زيادة الثقة بالرؤساء خاصة في أوقات تراجع أداء المنظمة.

- **دراسة البلوي (2010):**

هدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة المديرين والمديرات للشفافية من خلال عينة طبقية عشوائية مكونة من (220) معلماً و(218) معلمة وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من ستة مجالات ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسة بشكل عام كان بدرجة عالية ، وقد تراوحت للأبعاد ما بين (3,51) إلى (4,02) وقد حصل بعد إدارة البيانات والمعلومات المرتبة الأولى، ثم صنع واتخاذ القرارات، ثم بعد القوانين والأنظمة والتعليمات ، ثم بعد الإجراءات وآليات العمل، ثم بعد الاتصال الإداري الداخلي والخارجي، وأخيرا بعد الأداء والتقييم. وقد وجدت فروق تُعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور على بعد إدارة المعلومات والبيانات والاتصال الإداري الداخلي والخارجي وصنع واتخاذ القرارات ، كما وجدت فروق تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدبلوم على جميع الأبعاد عدا الإجراءات وآليات العمل وهناك تعزى لمستوى المدرسة على بعدين القوانين والأنظمة والإجراءات وآليات العمل لصالح المدارس المتوسطة ، وكذلك وجدت فروق تعزى لسنوات الخبرة ولصالح الأكثر من 10 سنوات على جميع الأبعاد.

- **دراسة السبيعي (2010):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التزام القطاعات الحكومية بمدينة الرياض بتطبيق الشفافية واستنباط مستوى أنماط الفساد الإداري الشائعة في القطاعات الحكومية ومعرفة أهم المعوقات التي تحد من تطبيق الشفافية والمساءلة في القطاعات الحكومية .واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع المعلومات حيث تكونت عينة الدراسة من(503) فرداً, ومن أهم نتائج الدراسة: إن مستوى التزام القطاعات الحكومية في المملكة العربية السعودية بتطبيق الشفافية منخفض, وإن مستوى حرص القطاعات الحكومية على تحديث أنظمتها وتشريعاتها لإزالة الغموض والضبابية عنها وإعلانها يعتبر متوسط, وكشفت نتائج الدراسة أيضاً إن مستوى " التزام القطاعات الحكومية بالنشر والإفصاح عن تفاصيل بنود موازناتها بكل دقة ووضوح في توقيت محدد وآلية منتظمة "مستوى منخفض, وأن مستوى التزام القطاعات الحكومية بمشاركة المواطنين في صنع سياساتها العامة مستوى منخفض جداً. وكانت أهم التوصيات هي: ضرورة العمل على رفع مستوى كفاءة الأجهزة الرقابية والقضائية بمنحها الصلاحيات الكافية ودعمها بالكوادر البشرية المتخصصة وبالموارد المادية والتقنيات الحديثة, وتحديث الأنظمة والتشريعات المتعلقة بقضايا الفساد الإداري والمساءلة وتبسيط إجراءات العمل واختصارها وإعلانها ونشرها عبر وسائل الإعلام المختلفة, وكذا تطبيق الحكومة الالكترونية لتعزيز الشفافية والمساءلة وتقديم الخدمة عن بعد وتمكين منظمات المجتمع المدني ووسائل الإعلام من الاطلاع على ما يتخذ من سياسات وتشريعات.

- **دراسة الطشة (2007):**

هدفت الدراسة إلى التعرف علي درجه الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر الموظفين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت الاستبانة من (66) فقرة, وكانت عينة الدراسة (380) فرداً، تم اختيارهم عشوائيا من موظفي وزارة التربية والتعليم لدولة الكويت ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن درجة الالتزام بالشفافية الإدارية متوسطة ،أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى إلى متغير الجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى إلى متغير الجنسية، هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في دراجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين حملة مؤهل ثانوي ومؤهل بكالوريوس لصالح حملة مؤهل ثانوي ،هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى إلى متغير الخبرة في مجال الأداء والتقييم، وإجراءات وآليات العمل ،والاتصال بين أصحاب الخبرة (من 5 إلى 10) سنوات وأكثر من (10 سنوات) لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزي إلى متغير الوظيفة بين أصحاب وظيفة فنية أو إدارية وفنية مساعدة ومعاونة لصالح أصحاب وظيفة فنية مساعدة ومعاونة، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة

التربية والتعليم في دولة الكويت، من خلال إعطاء الشفافية أهمية أكبر، وتوضيحها للمواطنين والموظفين من خلال الأدلة والدورات والندوات ووسائل الإعلام, وكذا خروج القيادات العليا إلى الميدان ومتابعة متطلبات الموظفين والمواطنين وعقد لقاءات دورية معهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة سواء عربية أو أجنبية, يتضح تأكيدها على أهمية الشفافية لمختلف المؤسسات التعليمية وغير التعليمية, ودورها في تعزيز الثقة بممارساتها, وتحسين أداء الأفراد والمؤسسات على حد سواء, وخلصت الدراسات السابقة إلى أن درجة ممارسة الشفافية في والقطاعات الحكومية والمؤسسات التعليمية محور الدراسة كانت معظمها بدرجة متوسطة, وأوصت جميعها بضرورة العمل على تبني الشفافية في مختلف القطاعات العامة والخاصة, ورفع مستوى ممارسات النزاهة بما يساعد على تحسين الفرد والمجتمع, واهتمت في مجملها على تحديد أدوات قياس الشفافية الإدارية وإتباع أساليب تعزيز الشفافية في القطاعات العامة والخاصة. هذا وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة أداة الاستبيان لكشف الممارسات الدالة على الشفافية في بيئات العمل المختلفة, والرجوع إلى الأدبيات المختلفة ومصادر المعرفة المتنوعة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول الشفافية الإدارية, وتعاريفها, والمنهجية المستخدمة, وتختلف مع الدراسات السابقة في تناولها لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في منهج الدراسة المناسب, وبناء أداة الدراسة, وكذا اختيار الأساليب الإحصائية, وتفسير النتائج ومقارنتها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمة هذا المنهج في وصف الواقع الفعلي لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة, وكونه يعتمد على جمع البيانات عن واقع الظاهرة المراد دراستها وتحليلها ووصفها وتحديد خصائصها تحديداً كيفياً وكمياً, وتطوير الواقع الذي يتم دراسته (ابراهيم, 2000: 127).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة الموظفين الإداريين بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2015/2014م, وقد بلغ عدد موظفي ديوان عام الوزارة (2322) موظف وموظفة, وذلك حسب كشف راتب شهر مايو 2015م, حيث تم الاعتماد على كشف الراتب نتيجة للأحداث والظروف التي تمر بها اليمن منذ 2011م حتى الوقت

الحالي, فلم يكن هناك أي مرجع حديث أو إحصائية لعدد موظفي وزارة التربية والتعليم, لذا فقد تم الرجوع إلى كشوفات مرتبات ديوان عام الوزارة كوثيقة رسمية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية, وقد بلغت (350) موظف وموظفة, أي بنسبة 15,07% من مجتمع الدراسة, ومن مختلف المستويات الإدارية، وقد تم توزيع الاستبيان على جميع أفراد عينة الدراسة، وتم استرداد 290 استبيان، وبعد تفحص الاستبيانات تم استبعاد (25) استبيان نظراً لعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبيان، وبذلك يكون عدد الاستبيانات الخاضعة للدراسة (265) استبيان أي بنسبة (11.41%), والجدول التالي رقم (1) يبين خصائص وسمات عينة الدراسة كما يلي:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	167	63
	أنثى	98	37
المؤهل العلمي	ثانوية عامة	67	25.3
	بكالوريوس	151	57
	أعلى من بكالوريوس	47	17.7
العمل الحالي	مختص	95	35.8
	رئيس قسم	86	32.5
	مدير إدارة	51	19.2
	مدير عام	33	12.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	48	18.1
	من 5 إلى 10 سنوات	113	42.6
	أكثر من 10 سنوات	104	39.2
المجموع		265	%100

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان لجمع المعلومات بالاستفادة من أدبيات الدراسة والرجوع إلى الدراسات السابقة, وتضمن الاستبيان ستة مجالات هي : (القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء) وتكونت فقرات الاستبيان من (62) فقرة.

صدق وثبات الاستبيان:

فيما يتعلق بصدق الاستبيان, تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة, حيث قام الباحث بعرضها على مجموعة متخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية, بلغ عددهم (11) محكماً, وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبيان من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته ووضوح الفقرة, وسلامة الصياغة اللغوية, والتعديل والحذف والإضافة, وتم إعداد الاستبيان على ضوء ملاحظات وآراء المحكمين .

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان, بعد تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (40) موظف وموظفة من خارج عينة الدراسة الأصلي, ولأغراض التأكد من صدق الاتساق الداخلي, فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون, وكان جميع معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملات الارتباط لدرجة ممارسة الشفافية بين (0,755 – 0,963), مما يعني توفر صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجالات الاستبيان.

وفيما يتعلق بثبات الأداة على بنود الاستبيان, تم حساب ثبات الأداة على مجالات الاستبيان باستخدام معامل كرونباخ -ألفا, وكان ثبات الأداة على الاستبيان ككل(0,972), واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة. ويبين ذلك الجدول التالي رقم (2).

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ- ألفا للمجالات والاستبيان ككل

م	المجال	الاتساق الداخلي
1	القوانين والتشريعات	0,847 .
2	المعلومات وآليات العمل	0,900
3	اتخاذ القرارات	0,928
4	الاتصال الإداري	0,708
5	الفساد والمساءلة	0,933
6	تقييم الأداء	0,869
	مجالات الاستبيان ككل	0,972 .

نتائج الدراسة:

من خلال إجابات عينة الدراسة تم الوصول للنتائج التالية وفق المجالات التي تم تحديدها في الدراسة, وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة تطبيق الشفافية الإدارية, وذلك بتحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة(5) وأدنى قيمة (1) ثم قسمة الناتج على (5) مستويات فكان ناتج القسمة (0,80) وهي طول الفئة, وبذلك اعتمد الباحث على الأوزان التالية للمقياس وهي موضحة في الجدول التالي رقم (3) :

جدول (3) معيار الحكم لمقياس ليكرت الخماسي

م	المتوسط الحسابي (حدود فئات المقياس الخماسي)	التقدير
1	4,20 فأكثر	درجة كبيرة جدا
2	من 3,40 إلى أقل من 4,20	كبيرة
3	من 2,60 إلى أقل من 3,40	متوسطة
4	من 1,80 إلى أقل من 2,60	قليلة
5	أقل من 1,80	قليلة جداً

وأسفرت هذه الدراسة عن نتائج سيتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة, وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وفيما يلي عرض نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة في المجالات التالية: (القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات في كل مجال من مجالات درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة وذلك كما يلي:

وبهدف تحقيق أهداف الدراسة لقد قام الباحث باستعراض أول فقرتين الأعلى درجة، وكذلك الفقرتين الأخيرتين الأدنى درجة.

المجال الأول: القوانين والتشريعات

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مجال القوانين والتشريعات

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
8	1	تمتاز التشريعات بأنها مكملة لبعضها البعض.	3,06	0,99
7	2	تراعي الوزارة إمكانيات وقدرات العاملين فيها عند إصدار الأنظمة والقوانين.	2,83	0,68
9	3	تحدد الوزارة مهام ومسؤوليات الوظائف بدقة تامة.	2,78	0,83
6	4	تمتاز أنظمة الوزارة بالوضوح التام غير القابلة للتأويل.	2,71	0,97
4	5	تقوم الوزارة بدراسة القوانين والأنظمة الجديدة المتصلة ببيئة العمل التربوي.	2,68	0,96
1	6	تطلع الوزارة موظفيها على الأنظمة والقوانين فور صدورها.	2,55	1,02
2	7	توضح الوزارة أي غموض يظهر في القوانين والأنظمة والتشريعات.	2.51	0,85
3	8	تراجع الوزارة الأنظمة والقوانين بشكل دوري لمواكبة المستجدات	2,36	1,03
5	9	تطبق الوزارة القوانين والأنظمة والتعليمات على الجميع دون تمييز.	2,15	1,05
		المتوسط العام	2,62	0,63

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القوانين والتشريعات, فتبين أن الفقرة رقم (8) حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (3,06) وبدرجة ممارسة متوسطة, تليها الفقرة رقم (7) بمتوسط حسابي بلغ (2,83) وبدرجة ممارسة كبيرة فيما حصلت الفقرة رقم (3) على أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,36) ودرجة ممارسة قليلة, تليها الفقرة رقم (5) بمتوسط بلغ (2,15) وبدرجة ممارسة قليلة, وبلغ المتوسط العام (2,62) وبدرجة ممارسة متوسطة, وبانحراف معياري بلغ (0,63) وكلما قل الانحراف المعياري العام كان دليل على عدم تشتت الاستجابات عن المتوسط العام. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطشة (2007) والتي أشارت إلي أن درجة الشفافية كانت متوسطة , بينما تختلف مع دراسة رمزي (2013) ودراسة أبو قاعود (2011) ودراسة البلوي(2010) والتي أشارت جميعها إلى أن مجال القوانين والتشريعات كانت بدرجة كبيرة.

المجال الثاني: المعلومات وآليات العمل

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجال المعلومات وآليات العمل

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	1	تعمل الوزارة على أن تكون آليات العمل الصادرة منها دقيقة وواضحة.	2,44	0,88
17	2	تؤمن الوزارة بان من حق المراجعين الحصول على المعلومات التي تهمهم.	2,39	0,96
16	3	تطور الوزارة بشكل دوري أساليب وآليات العمل لغرض إنهاء المعاملات بسهولة ويسر.	2,36	1,01
14	4	تعد الوزارة أدلة إرشادية واضحة لخطوات إنهاء المعاملات.	2,30	0,88
18	5	تقوم الوزارة بنشر المعلومات والبيانات والأرقام المتعلقة بها دون اختصارها.	2,28	0,92
11	6	تتم دراسة آليات العمل بعناية فائقة قبل تحديدها.	2,22	0,80
15	7	توفر الوزارة نماذج واضحة للمعاملات وسهلة الاستخدام.	2,22	0,95
20	8	تمارس الوزارة سياسة الإفصاح عن المعلومات لجميع موظفيها.	2,18	1,10
12	9	تعمل الوزارة على تبسيط آليات العمل لإنهاء المعاملات دون تعطيل.	2,16	0,97
19	10	تحرص الوزارة على توفير المعلومات للمجتمع الخارجي من خلال وسائل الاتصال المختلفة.	2,09	1,04
10	11	تتيح الوزارة للجميع الاطلاع على الإجراءات الإدارية.	2,05	0,97
21	12	يتم الإعلان عن الميزانية بالوزارة بصورة واضحة.	1,88	1,01
المتوسط العام			2,21	0,66

يتضح من الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم (13) حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,44) وبدرجة ممارسة قليلة, تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (17) بمتوسط حسابي بلغ (2,39) وبدرجة ممارسة قليلة, فيما حصلت الفقرة رقم (10) أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,05) بدرجة ممارسة قليلة, تليها الفقرة رقم (21) بمتوسط بلغ (1,88) وبدرجة ممارسة قليلة, وبلغ المتوسط العام (2,21), وبانحراف معياري بلغ (0,66). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطشة (2007) والطراونة (2008), ودراسة البلوي(2010) والتي حصل مجال المعلومات فيها على درجة متوسطة, كما تختلف مع دراسة رمزي (2013) ودراسة أبو قاعود **(2011)** والتي بينت أن مجال المعلومات وآليات العمل حصل على درجة كبيرة.

المجال الثالث: اتخاذ القرارات

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجال اتخاذ القرارات

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24	1	تشارك الوزارة المؤسسات والأفراد من مختلف القطاعات في عملية صناعة القرارات للخدمات التي تقدمها.	2,62	1,07
25	2	يتم الإعلان عن قرارات الوزارة بصورة واضحة.	2,61	1,06
26	3	تتسم قرارات الوزارة بالموضوعية.	2,53	0,95
30	4	تجمع الوزارة بين اكبر عدد من البدائل المقترحة لمعالجة المواقف التي يتم اتخاذ قرار فيها.	2,50	0,96
31	5	تراعي الوزارة عند اتخاذ القرارات الصالح العام.	2,49	1,03
32	6	الاستفادة من أخطاء القرارات السابقة المتخذة في معالجة مواقف مشابهة.	2,49	1,13
27	7	تتسم قرارات الوزارة بالإقناع.	2,45	1,04
29	8	يتم تحليل البيانات وتدقيق المعلومات قبل اتخاذ القرار.	2,19	1,06
23	9	تعزز الوزارة الثقة بينها وبين المعنيين بالخدمات التي تقدمها.	2,18	1,06
28	10	تهيئ الوزارة الظروف المناسبة للقرار قبل اتخاذه.	2,11	0,93
22	11	تشارك الوزارة جميع الأطراف المعنية في عملية صنع القرار.	2,04	0,99
		المتوسط العام	2,38	0,78

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة لمجال الشفافية في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم في اليمن تفاوتت بين درجة متوسطة وقليلة, فقد جاءت الفقرة رقم (24) على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,62) وبدرجة ممارسة متوسطة تليها المرتبة الثانية الفقرة رقم (25) بمتوسط حسابي بلغ (2,61) وبدرجة ممارسة متوسطة ,فيما حصلت الفقرة رقم (28) أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,11) بدرجة ممارسة قليلة, تليها الفقرة رقم (22) بمتوسط بلغ (2,04) وبدرجة ممارسة قليلة, وبلغ المتوسط العام (2,38) أي درجة ممارسة قليلة, وبلغ الانحراف المعياري (0,78)., وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البلوي(2010), ودراسة رمزي (2013) حيث حصل مجال اتخاذ القرارات على درجة عالية.

المجال الرابع: الاتصال

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجال الاتصال الإداري

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
34	1	توفر الوزارة قنوات اتصال مفتوحة مع المجتمع المحلي والمؤسسات العامة ذات العلاقة.	2,50	0,84
33	2	تعمل الوزارة على إيجاد نظام اتصال مفتوح بين موظفيها ووحداتها التنظيمية.	2,49	0,55
39	3	تستفيد الوزارة من ثورة التكنولوجيا في مجال الاتصال بتوظيفها في التعامل مع أطراف الاتصال المختلفة.	2,40	0,73
40	4	تزود الوزارة الأطراف المستهدفة من الاتصال بالمعلومات اللازمة في الوقت اللازم.	2,24	0,62
36	5	تنقل الوزارة لموظفيها المعلومات التي تصدر من الجهات العليا بشكل واضح ودقيق.	2,06	0,87
35	6	تعمل الوزارة على التنوع في وسائل الاتصال بما يتناسب مع طبيعة وأهداف الاتصال المطلوب.	1,90	0,98
38	7	توفر الوزارة قنوات اتصال خاصة لشكاوي المراجعين هاتفياً أو بريدياً أو شخصياً.	1,78	0,97
37	8	تسمح الوزارة لموظفيها بمراجعة الإدارة العليا حين يواجهون مشكلة في سير معاملتهم.	1,54	0,91
المتوسط العام			2,11	0,47

يبين الجدول رقم (7) أن متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة لمجال الاتصال تفاوتت بين درجة متوسطة وقليلة وقليلة جداً, وجاءت الفقرة رقم (34) على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,50) وبدرجة ممارسة متوسطة, تليها الفقرة رقم (33) بمتوسط حسابي بلغ (2,49) وبدرجة ممارسة قليلة, فيما حصلت الفقرة رقم (38) أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (1,78) بدرجة ممارسة قليلة جداً, تليها الفقرة رقم (37) بمتوسط بلغ (1,54) وبدرجة ممارسة قليلة جداً, وبلغ المتوسط العام (2,11), والانحراف المعياري (0,47), بدرجة ممارسة قليلة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة البلوي(2010) والتي كانت درجة الممارسة في مجال الاتصال عالية.

المجال الخامس: الفساد والمساءلة

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجال الفساد والمساءلة

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
41	1	تطبق الوزارة نظام المساءلة بفاعلية على موظفيها.	2,63	0,98
42	2	تشجع الوزارة موظفيها على مبدأ الإدارة الذاتية.	2,47	1,21
47	3	تنمي الوزارة أسلوب الرقابة الذاتية لدى الموظفين.	2,28	1,05
44	4	يتم عقد لقاءات دورية بين الوزارة وموظفيها.	2,23	1,06
51	5	تتيح الوزارة الفرصة أمام جميع موظفيها لمناقشة القضايا التي تواجههم وتساعدهم في التغلب عليها.	2,14	0,96
45	6	تعمل الوزارة على محاربة الفساد بشتى أشكاله.	2,12	0,99
43	7	يتم توفير قنوات لشكاوي المواطنين والموظفين.	2,08	0,97
52	8	تحاسب الوزارة المقصرين في تنفيذ أعمالهم.	2,08	0,76
50	9	تمتلك الوزارة نظاماً واضحاً لمساءلة الموظفين.	2,06	0,74
46	10	تحارب الوزارة أنواع الفساد الإداري فيها بشتى أشكاله.	2,03	0,89
48	11	تعلن الوزارة عن أسماء المتورطين في قضايا الفساد.	2,00	0,90
49	12	توفر الوزارة الحماية للأشخاص المساهمين في كشف الفساد.	1,77	0,89
		المتوسط العام	2,15	0,72

الجدول السابق رقم (8) يبين أن متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة لمجال الفساد والمساءلة تفاوتت بين درجة متوسطة وقليلة وقليلة جداً, وقد جاءت الفقرة رقم (41) أعلى درجة

بمتوسط حسابي بلغ (2,63) وبدرجة ممارسة متوسطة, تليها الفقرة رقم (42) بمتوسط حسابي بلغ (2,47) وبدرجة ممارسة قليلة, فيما حصلت الفقرة رقم (48) أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,00) بدرجة ممارسة قليلة, تليها الفقرة رقم (49) بمتوسط بلغ (1,77) وبدرجة ممارسة قليلة جداً, وقد بلغ المتوسط العام (2,15), والانحراف المعياري (0,72), بدرجة ممارسة قليلة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هوك (2011) والتي أشارت إلى أن آليات المساءلة الداخلية في المنظمات الإدارية غير فعالة, وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطراونة والعضايلة (2010) والتي أشارت إلى أن درجة مجال المساءلة والفساد كانت بدرجة متوسطة.

المجال السادس: تقييم الأداء

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجال تقييم الأداء

رقم العبارة	ترتيبها	ترتيب العبارة تنازليا بحسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
53	1	تتيح الوزارة لموظفيها فرصة المشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم.	2,71	0,79
57	2	تطلع الوزارة جميع الموظفين على الجوانب الإيجابية والسلبية لنتائج تقييم الأداء للاستفادة منها كتغذية راجعة.	2,58	1,02
54	3	تحدد الوزارة آلية واضحة لتقييم الأداء.	2,53	0,98
61	4	توفر الوزارة المعلومات اللازمة لإجراءات التقييم.	2,50	0,84
58	5	توجد لدى الوزارة جهة رقابية تتابع الأداء.	2,42	1,05
60	6	تؤمن الوزارة أن من حق المواطن والصحافة تقييم الأداء بكل شفافية ووضوح.	2,38	0,84
62	7	توثق الوزارة نتائج تقييم الأداء لموظفيها بكل دقة وموضوعية.	2,35	0,97
56	8	تعمل الوزارة على تقييم الأداء لموظفيها بصورة دورية خلال العام.	2,31	0,88
59	9	تتقبل الوزارة ملاحظات الموظفين.	2,25	0,95
55	10	تطبق الوزارة آلية التقييم بموضوعية تامة.	2,19	1,09
المتوسط العام			2,42	0,64

يتضح من الجدول رقم (9) أن متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة لمجال تقييم الأداء تفاوتت بين درجة متوسطة وقليلة, وقد جاءت الفقرة رقم (53) على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,71) وبدرجة ممارسة متوسطة, تليها الفقرة رقم (57) بمتوسط حسابي بلغ (2,58) وبدرجة ممارسة قليلة, فيما حصلت الفقرة رقم (59) أقل درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,25) بدرجة ممارسة قليلة, تليها الفقرة رقم (55) بمتوسط بلغ (2,19) وبدرجة ممارسة

قليلة, وبلغ المتوسط العام (2,42) وانحراف معياري (0,64) وبدرجة ممارسة قليلة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة البلوي (2010), ودراسة رمزي (2013) والتي أشارتا إلى أن مستوى الممارسة في مجال تقييم الأداء كان بدرجة مرتفعة.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول مجال الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, والعمل الحالي, والخبرة ؟

للإجابة على هذا السؤال, وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لمتغير الجنس, كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات المؤهل العلمي, والعمل الحالي, والخبرة, وذلك كما يلي:

1- الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار(ت) Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات الإجابات والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

المجالات	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
القوانين والتشريعات	2,65	2,58	0,58	0,70	0,818	174	0,414
المعلومات والبيانات	2,28	2,09	0,66	0,65	2,290	204	0,23
اتخاذ القرارات	2,36	2,41	0,82	0,72	550-	224	0,583
الاتصال الإداري	2,08	2,16	0,53	0,33	1,353-	262	0,177
الفساد والمساءلة	2,20	2,06	0,82	0,51	1,533	263	0,127
تقييم الأداء	2,41	2,44	0,69	0,55	372-	263	0,711
الدرجة الكلية لجميع المجالات	2,33	2,28	0,61	0,50	0,724	234	0,470

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في جميع مجالات الاستبيان لمتغير الجنس, وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطراونة والعضايلة (2010) والتي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

لمتغير النوع. وتختلف أيضاً مع دراسة البلوي **(2010),** و دراسة الطشة **(2007)** حيث وجدت فروق تُعزى للجنس.

2- الفروق بين المتوسطات وفقاً للمؤهل العلمي.

للكشف عن الفروق في تطبيق الشفافية التي تعزى إلى المؤهل العلمي, فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يبين الجدول رقم (11).

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين				قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	بين المجموعات		داخل المجموعات			
	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات		
القوانين والتشريعات	2	0,462	262	0,401	1,152	0,318
المعلومات والبيانات	2	0,998	262	0,438	2,281	0,104
اتخاذ القرارات	2	0,704	262	0,619	1,137	0,322
الاتصال الإداري	2	0,266	262	0,224	1,187	0,307
الفساد والمساءلة	2	1,310	262	0,526	2,490	0,85
تقييم الأداء	2	0,731	262	0,411	1,777	0,171
الدرجة الكلية لجميع المجالات	2	0,674	262	0,334	2,018	0,135

يتبين من الجدول رقم (11) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين متوسطات أفراد العينة حول تطبيق الشفافية الإدارية في جميع المجالات, وقد بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية لمجموع المجالات (2,018) وبلغت دلالتها الإحصائية (0,135) وهي قيمة تزيد عن مستوى (0,05) مما يعني عدم وجود فروق بين المتوسطات لدرجة تطبيق الشفافية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطراونة والعضايلة**(2010)**, ودراسة البلوي **(2010)**, ودراسة الطشة **(2007),** والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير العمل الحالي.

للكشف عن الفروق في تطبيق الشفافية التي تعزى إلى العمل الحالي, فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يبين الجدول رقم (12).

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) تبعاً لمتغير العمل الحالي

المجالات	مصدر التباين				قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	بين المجموعات		داخل المجموعات			
	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات		
القوانين والتشريعات	3	0,211	261	0,403	0,524	0,666
المعلومات وآليات العمل	3	0,964	261	0,436	2,212	0,087
اتخاذ القرارات	3	0,432	261	0,622	0,659	0,556
الاتصال الإداري	3	0,157	261	0,225	0,696	0,555
الفساد والمساءلة	3	2,402	261	0,511	4,704	*0,003
تقييم الأداء	3	1,060	261	0,406	2,608	0,052
الدرجة الكلية لجميع المجالات	3	0,649	261	0,333	1,947	0,122

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمل الحالي في مجال الفساد والمساءلة, حيث كانت قيمة (ف) (4,704), وعند مستوى دلالة (0,003), وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطشة **(2007)** التي أظهرت عدم وجود فروق في مجال الفساد والمساءلة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة, تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنة البعدية, كما يبين ذلك الجدول رقم (13).

جدول (13) نتيجة اختبار شيفيه Schefee لدلالة الفروق
بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول أثر العمل الحالي

المجال	العمل الحالي	العدد	المتوسط	مختص	رئيس قسم	مدير إدارة	مدير عام
الفساد والمساءلة	مختص	95	2,237	-	0,998	0,980	*0,006
	رئيس قسم	86	2,217	-		0,996	*0,011
	مدير إدارة	51	2,184	-	-	-	*0,041
	مدير عام	33	1,722	-	-	-	-

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (13) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين وظيفة مختص ووظيفة مدير عام في مجال الفساد والمساءلة, وكانت الفروق لصالح وظيفة مختص, وبين رئيس قسم ومدير عام, ولصالح رئيس قسم, وبين مدير إدارة ومدير عام, ولصالح مدير إدارة.

4- الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الخبرة.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يبين الجدول (14).

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين				قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	بين المجموعات		داخل المجموعات			
	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات		
القوانين والتشريعات	2	1.044	262	0.369	2,634	0,074
المعلومات وآليات العمل	2	2,608	262	0,425	6,131	*0,002
اتخاذ القرارات	2	9,975	262	0,549	18,144	*0,000
الاتصال الإداري	2	0,074	262	0,226	0,326	0,722
الفساد والمساءلة	2	2,370	262	0,518	4,573	*0,011
تقييم الأداء	2	3,223	262	0,392	8,213	*0,000
الدرجة الكلية لجميع المجالات	2	2,173	262	0,323	6,731	*0,001

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

يتبين من الجدول السابق رقم (14)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال القوانين والتشريعات والاتصال الإداري بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعاً لمتغير الخبرة في المجالات التالية: (المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الفساد والمساءلة – تقييم الأداء- الدرجة الكلية للمجالات), حيث كانت قيم (ف) للمجالات على التوالي(6,131) ومستوى دلالة (0,002), (18,144) ومستوى دلالة (0,000), (4,573), ومستوى دلالة (0,011), (8,213), ومستوى دلالة (0,001), (6,731), ومستوى دلالة (0,001). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطراونة والعضايلة **(2010)**, و دراسة البلوي **(2010),** و دراسة الطشة **(2007),** والتي أظهرت جميعها فروق تعزى إلى متغير الخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة, تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية, كما هو مبين في الجدول رقم (15) .

جدول (15) نتيجة اختبار شيفيه Schefee لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول أثر الخبرة على درجة تطبيق الشفافية

المجالات	الخبرة	العدد	المتوسط	أقل من 5	من 5 إلى 10	أكثر من 10
المعلومات وآليات العمل	أقل من 5 سنوات	48	2,49	-	*0,003	*0,033
	من 5سنوات إلى 10	113	2,10	-	-	0,581
	أكثر من 10 سنوات	104	2,19	-	-	-
اتخاذ القرارات	أقل من 5 سنوات	48	2,94		*0,000	*0,000
	من 5سنوات إلى 10	113	2.18	-	-	0,285
	أكثر من 10 سنوات	104	2,34	-	-	
الفساد والمساءلة	أقل من 5 سنوات	48	2,35	-	0,547	*0,021
	من 5سنوات إلى 10	113	2,21	-	-	0,092
	أكثر من 10 سنوات	104	2,00	-	-	
تقييم الأداء	أقل من 5 سنوات	48	2,75	-	*0,001	*0,001
	من 5سنوات إلى 10	113	2,34	-	-	0,997
	أكثر من 10 سنوات	104	2,35	-	-	
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	48	2,58	-	*0,002	*0,006
	من 5سنوات إلى 10	113	2,24	-	-	0,947
	أكثر من 10 سنوات	104	2,26	-	-	

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

يتبين من نتائج اختبار شيفيه كما يوضحها الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجال(المعلومات وآليات العمل) ومجال (اتخاذ القرارات), بين مجموعة (أقل من 5 سنوات) ومجموعة (من 5 إلى 10 سنوات) لصالح المجموعة الأولى, وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين مجموعة (أقل من 5 سنوات)

ومجموعة (أكثر من10 سنوات), ولصالح المجموعة الأولى. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال(الفساد والمساءلة) بين مجموعة (أقل من 5 سنوات) ومجموعة (أكثر من10 سنوات) لصالح المجموعة الأولى, كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (تقييم الأداء) بين مجموعة (أقل من 5 سنوات) ومجموعة (من 5 إلى 10 سنوات) وبين (أكثر من 10 سنوات) ولصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات), كما توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية بين مجموعة (أقل من 5 سنوات) ومجموعة (من 5 إلى 10 سنوات) ومجموعة (أكثر من 10 سنوات) لصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات).

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر موظفي ديوان عام الوزارة في المجالات التالية: (القوانين والتشريعات- المعلومات وآليات العمل- اتخاذ القرارات – الاتصال الإداري- الفساد والمساءلة- تقييم الأداء)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة جاءت جميعها بدرجة قليلة, وتراوحت بين (2,11- 2,42), ما عدا مجال القوانين والتشريعات, حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2,62), أي بدرجة ممارسة متوسطة, وبذلك فقد حصل مجال القوانين والتشريعات على المرتبة الأولى, ويعزو الباحث ذلك إلى إعطاء فرصة للعاملين للإطلاع على القوانين والتشريعات, إلى جانب ذلك فالقوانين والتشريعات تعتبر أكثر وضوحاً ومعرفة لموظفي ديوان عام الوزارة من المجالات الأخرى, وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " تمتاز التشريعات بأنها مكملة لبعضها البعض" على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (3,06), تلتها الفقرة رقم (7) ونصها " تراعي الوزارة إمكانيات وقدرات العاملين فيها عند إصدار الأنظمة والقوانين" بمتوسط حسابي (2,83), وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (3) والتي تنص على " تراجع الوزارة الأنظمة والقوانين بشكل دوري لمواكبة المستجدات" بمتوسط حسابي (2,36), والفقرة رقم (5) والتي تنص على " تطبق الوزارة القوانين والأنظمة والتعليمات على الجميع دون تمييز", بمتوسط بلغ (2,15), وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن القوانين والتشريعات في وزارة التربية والتعليم باليمن أعدت إعداد واضح يناسب قدرات وإمكانات العاملين والموظفين بالوزارة, وأن الوزارة تراعي قدرات موظفيها عند إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بهم, كما يعني ذلك أن عينة الدراسة ترى أن الوزارة تحتاج إلى مراجعة أنظمتها بشكل دوري, وأن القوانين والأنظمة لا تطبق على الجميع فهناك تمييز بين الموظفين. وجاء مجال تقييم الأداء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,42), ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة توفر وعي كاف بين الموظفين بأهمية تقييم الأداء, وإلى ضعف اهتمام وزارة التربية والتعليم لعمليات تقويم الأداء, وجاءت الفقرة رقم (53) ونصها " تتيح الوزارة لموظفيها

فرصة المشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم " على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,71), تلتها الفقرة رقم (57) ونصها " تطلع الوزارة جميع الموظفين على الجوانب الإيجابية والسلبية لنتائج تقييم الأداء للاستفادة منها كتغذية راجعة ", بمتوسط حسابي بلغ (2,58), وهذا يدل على أن هناك مرونة في نظام تقييم وزارة التربية بالسماح لموظفيها بالمشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم وهذه في حد ذاتها تعتبر نوع من أنواع ممارسة الشفافية, وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (59) والتي تنص على " تتقبل الوزارة ملاحظات الموظفين ", بمتوسط حسابي بلغ (2,25). والفقرة رقم (55) والتي تنص على " تطبق الوزارة آلية التقييم بموضوعية تامة ", ويرجع الباحث ذلك إلى أن الوزارة مازالت تستخدم آلية التقييم بصورة غير مرضية. كما جاء مجال اتخاذ القرارات المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,38), ويمكن يرجع ذلك أن موظفي وزارة التربية والتعليم غير راضين عن مشاركتهم في اتخاذ القرار, وهذا يعني تفرد قادة وزارة التربية باتخاذ القرار دون مشاركتهم للموظفين, وجاءت الفقرة رقم (24) ونصها " تشارك الوزارة المؤسسات والأفراد من مختلف القطاعات في عملية صناعة القرارات للخدمات التي تقدمها" على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,62), تلتها الفقرة رقم (25) والتي تنص " يتم الإعلان عن قرارات الوزارة بصورة واضحة ", بمتوسط حسابي بلغ (2,61), وهذا يدل بأن وزارة التربية والتعليم لديها مشاركة واسعة مع مختلف القطاعات والمؤسسات الأخرى بحكم علاقاتها وارتباطاتها بالمجتمع, وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (28) والتي تنص على " تهيئ الوزارة الظروف المناسبة للقرار قبل اتخاذه ", بمتوسط حسابي بلغ (2,11), تليها الفقرة رقم (22) والتي تنص على " تشارك الوزارة جميع الأطراف المعنية في عملية صنع القرار " بمتوسط بلغ (2,04), ويمكن تفسير ذلك أنه رغم اهتمام الوزارة بمشاركة جميع الأطراف في اتخاذ القرارات لكن مازالت لا تقوم بذلك بالشكل المطلوب وفي الوقت المناسب. وفي المرتبة الرابعة جاء مجال المعلومات وآليات العمل بمتوسط حسابي(2,21), ويعزو الباحث ذلك إلى صعوبة الحصول على المعلومات بسبب الروتين والبيروقراطية الشديدة في النظام الإداري للوزارة, وجاءت الفقرة رقم (13) ونصها " تعمل الوزارة على أن تكون آليات العمل الصادرة منها دقيقة وواضحة " على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,44), تلتها الفقرة رقم (17) ونصها " تؤمن الوزارة بان من حق المراجعين الحصول على المعلومات التي تهمهم ", بمتوسط حسابي بلغ (2,83), وهذا يشير إلى محاولة الوزارة بتحقيق أفضل آليات العمل وتوفير المعلومات اللازمة للمراجعين, وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (10) والتي تنص على " تتيح الوزارة للجميع الاطلاع على الإجراءات الإدارية ", بمتوسط حسابي بلغ (2,05), تليها الفقرة رقم (21) ونصها " يتم الإعلان عن الميزانية بالوزارة بصورة واضحة " بمتوسط بلغ (1,88), ويدل ذلك على أنه لا يوجد اهتمام كاف من قبل المعنيين بإتاحة الفرصة للإطلاع على الإجراءات الإدارية الخاصة بالموظفين وأن الإعلان عن ميزانية الوزارة لا تتم بشفافية تامة. وجاء مجال الفساد والمساءلة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(2,15), ويعزو الباحث ذلك إلى أن الوزارة

إلى حد ما تقوم بتطبيق بعض إجراءات الرقابة على أنماط الفساد الإداري إلا أنها تحتاج إلى وقت كبير لتفعيل نظام المساءلة والفساد والقضاء على الفساد الإداري بمختلف أشكاله, وجاءت الفقرة رقم (41) والتي تنص على " تطبق الوزارة نظام المساءلة بفاعلية على موظفيها " على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,63), تلتها الفقرة رقم (42) ونصها " تشجع الوزارة موظفيها على مبدأ الإدارة الذاتية ", بمتوسط حسابي بلغ (2,47), وهذا يبين أن موظفي الوزارة لديهم وعي تام بأهمية تطبيق نظام الوزارة ويرون أن على الوزارة تطبيقه رغم معرفتهم بأنها تحاول تشجيع ذلك فقط دون تطبيقه فعلياً, وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (48) والتي تنص على " تعلن الوزارة عن أسماء المتورطين في قضايا الفساد ", بمتوسط حسابي بلغ (2,00), تليها الفقرة رقم (49) ونصها " توفر الوزارة الحماية للأشخاص المساهمين في كشف الفساد " بمتوسط بلغ (1,77), ويدل ذلك أن وزارة التربية والتعليم تحاول القضاء على الفساد بطريقة غير جادة. أما الاتصال الإداري فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,11) ويرجع الباحث السبب إلى قلة توفر قنوات اتصال مفتوحة بين الوزارة وبين المجتمع الخارجي, بالإضافة إلى صعوبة الوصول إلى المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار, وضعف الاهتمام الكافي بالتغذية الراجعة لتسهيل عملية الاتصال بين كافة الموظفين, وجاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على " توفر الوزارة قنوات اتصال مفتوحة مع المجتمع المحلي والمؤسسات العامة ذات العلاقة " على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (2,50), تليها الفقرة رقم (33) ونصها " تعمل الوزارة على إيجاد نظام اتصال مفتوح بين موظفيها ووحداتها التنظيمية ", بمتوسط حسابي بلغ (2,49), ويمكن تفسير ذلك رغم ضعف الوزارة لامتلاك التكنولوجيا الحديثة للاتصال إلا أن عينة الدراسة ترى أن الوزارة تحاول توفير نظام اتصال جيد ليتم ربطها بالمجتمع المحلي والخارجي, وحصلت على أقل الدرجات الفقرة رقم (38) والتي تنص على " توفر الوزارة قنوات اتصال خاصة لشكاوي المراجعين هاتفياً أو بريدياً أو شخصياً ", بمتوسط حسابي بلغ(1,78), تليها الفقرة رقم (37) ونصها " تسمح الوزارة لموظفيها بمراجعة الإدارة العليا حين يواجهون مشكلة في سير معاملتهم " بمتوسط بلغ (1,54), ويمكن إرجاع حصول هاتين الفقرتين إلى أقل درجة في هذا المجال وهو قناعة أفراد العينة أن الوزارة لا تسعى إلى توفير أي قنوات اتصال من خلالها يستطيع المراجع أن يتواصل مع جميع الإدارات, وأن يراجع الإدارة العليا في وجود أي مشكلة إدارية تعترضه.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس, المؤهل العلمي, والعمل الحالي, والخبرة ؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى إلى متغير الجنس في جميع المجالات والأداة ككل, ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود ثقافة موحدة اتجاه درجة ممارسة الشفافية لدى جميع أفراد العينة, وربما يعكس الشعور الموحد للذكور والإناث اتجاه ضرورة تطبيق الشفافية الإدارية, ويمكن إرجاع ذلك إلى أن خبرة الذكور والإناث بالعمل متساوية ومعرفتهم بالشفافية في الإدارة تكاد تكون

متشابهة, مما نتج عن ذلك عدم وجود فروق بينهم في جميع مجالات الاستبيان. أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول تطبيق الشفافية الإدارية في جميع المجالات وعلى مستوى الأداة ككل, ويعزو الباحث ذلك إلى أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي بين أفراد العينة, حيث ونظرتهم جميعاً لتطبيق الشفافية تعتبر متشابهة, فصاحب مؤهل ثانوية عامة مثله مثل من يمتلك مؤهل عالي سوى بكالوريوس أو غير ذلك. أما بالنسبة لمتغير العمل الحالي فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الفساد والمساءلة, وكانت الفروق بين وظيفة مختص ووظيفة مدير عام في مجال الفساد والمساءلة, لصالح وظيفة مختص, وبين رئيس قسم ومدير عام, ولصالح رئيس قسم, وبين مدير إدارة ومدير عام, ولصالح مدير إدارة, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وظيفة مختص, ورئيس قسم ومدير إدارة هم أكثر من يرى أن ممارسة الشفافية الإدارية في مجال الفساد بدرجة أعلى مما يراها وظيفة مدير عام, وربما يعود ذلك إلى أن كل من المختص ورئيس قسم ومدير إدارة أكثر إدراكاً ومعرفة بمجال الفساد والمساءلة من مدراء العموم, وأنهم من يتمتعون بخبرة إدارية عن مجال الفساد والمساءلة أكثر من وظيفة مدير عام, وربما يعود السبب أنهم أكثر احتكاكاً ومعرفة بتطبيق هذا المجال في وزارة التربية والتعليم من عدمه, كما ربما أنهم يريدوا تطبيق هذا المجال مما يلاحظوا من وجود فساد إداري في وزارة التربية وغير قادرين على فعل شيء.

كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات ما عدا مجال

القوانين والتشريعات ومجال الاتصال الإداري وكانت الفروق جميعها لصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات), ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المجموعة الأولى (أقل من 5 سنوات) هم أكثر موظفي وزارة التربية والتعليم شعوراً بأهمية تطبيق الشفافية الإدارية, كما يشعرون أيضاً بالتضرر من عدم تطبيقها, وتعتبر هذه المجموعة لديهم وعي كاف بالأثر المحمود للشفافية الإدارية في الالتزام بالعمل والتقليل من الفساد الإداري, وباعتبار أنهم أصحاب أقل خبره فهم يتطلعون للتغيير عن طريق تطبيق الشفافية الإدارية آملين الحصول على المساواة في العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات.

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أن درجة ممارسة الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم باليمن كانت بدرجة قليلة في جميع المجالات باستثناء مجال القوانين والتشريعات فقد حصل على درجة متوسطة.
- أن أكثر ممارسات الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر أفراد العينة كانت في مجال القوانين والتشريعات ثم مجال تقييم الأداء ويتبعه مجال المعلومات وآليات العمل, ويليه مجال الفساد والمساءلة وكانت أقلها مجال الاتصال الإداري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل.
- وجود تباين بين أفراد العينة لممارسة الشفافية فقد كان هناك فروق تعزى لأثر متغير العمل الحالي في مجال الفساد والمساءلة, بين وظيفة مختص ووظيفة مدير عام لصالح

وظيفة مختص, وبين رئيس قسم ومدير عام, ولصالح رئيس قسم, وبين مدير إدارة ومدير عام, ولصالح مدير إدارة.

- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات ما عدا مجال القوانين والتشريعات ومجال الاتصال الإداري وكانت الفروق جميعها لصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- تفعيل مبدأ الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في اليمن واعتمادها معياراً أساسياً في اختيار القيادات التربوية وترقيتهم.
- تحديث القوانين والتشريعات في وزارة التربية والتعليم باليمن.
- ضرورة تعزيز ثقة الموظفين بنظام التقييم, والعمل على أن تكون تقدير تقييم الأداء بصورة علنية.
- ضرورة التركيز على مجال الفساد والمساءلة, والاتصال الإداري, وتفعيل هذين المجالين, حيث تبين أن الشفافية في هذين المجالين جاءت بمراتب متأخرة.
- العمل على شيوع ثقافة المساءلة بين الموظفين بما تتضمنه من اكتشاف العوامل المؤدية إلى حالات القصور ومعالجتها, وبيان مواطن القوة وكيفية استغلالها وتوظيفها لتحقيق نتائج ايجابية ومكافأة الموظفين عليها.
- ضرورة العمل على توفير الحماية والضمانات للأشخاص المساهمين في كشف الفساد الإداري.
- توفير شبكة نظم معلوماتية لتمكين جميع المواطنين والموظفين من الاستفادة من المعلومات, ومن ثم الإعلان عن الميزانية من خلال الشبكة والمساهمة في اتخاذ القرارات بصورة علمية سليمة.

- **المقترحات:**
- إجراء دراسات عن الشفافية الإدارية في مؤسسات الدولة الأخرى تتناول مجالات أخرى ومجتمعات أخرى.
- إجراء دراسة حول ممارسة الشفافية في معايير تعيين الإداريين والأكاديميين بالجامعات اليمنية.
- مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية بممارسة الشفافية الأكاديمية.
- إجراء دراسة حول دور الهيئة الوطنية العليا لمكافحة الفساد بالجمهورية اليمنية في تعزيز مبدأ النزاهة ومحاربة الفساد في الجامعات على وجه الخصوص, والأجهزة الحكومية الأخرى على وجه العموم.
- تطوير الأداء الإداري للمؤسسات التعليمية في ضوء الشفافية الإدارية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1- ابراهيم, عبد المجيد مروان, (2000), **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**, الطبعة الأولى, عمان مؤسسة الوراق.

2- أبو قاعود غازي،(2011). **إطار مقترح لقياس أثر ممارسة أبعاد الشفافية الإدارية في محاور تطوير الأعمال :دراسة تقييمية**، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة،العدد الثاني، المجلد الثاني عشر، ابريل.

3- أبو كريم, أحمد فتحي, (2009),**الشفافية و القيادة في الإدارة**, الطبعة الأولى, عمان, دار الحامد للنشر.

4- _____,(٢٠٠٥), **مفهوم الشفافية لدى الإدارة الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بفاعلية الاتصال الإداري** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن.

5- أحمد ، أحمد إبراهيم, (2003),**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

6- أرتيمه, ماجدة,(2005) **"شفافية تقييم أداء العاملين في وزارات التربية والتعليم – دراسة ميدانية لواقع وأهمية ومعوقات الشفافية"**, رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك, عمان.

7- البلوي, عبير خلف,(٢٠١٠,) **درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في منطقة تبوك التعليمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة : الأردن.

8- البنك الدولي,(2010), **تقرير حول وضع التعليم, مطبوعة مشتركة بين البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي والجمهورية اليمنية**, يونيو.

9- الحسنات, يسرى, (2013), **واقع متطلبات الشفافية الإدارية لدى منظمات المجتمع المدني ودور الجهات ذات العلاقة في تعزيزها"**, رسالة درجة الدبلوم المهني في إدارة المتخصص في إدارة منظمات المجتمع المدني غير منشورة مقدمة إلى إدارة منظمات المجتمع المدني بمعهد التنمية المجتمعية, الجامعة الاسلامية- غزة.

10- الحق, شمس,(2000).**أهمية المساءلة في ظل المنهج الجديد للحكم العام**, المجلة الدولية للعلوم الإدارية: أبو ظبي, مجلد (5), عدد (4). 97- 114.

11- حوامدة, باسم وجرادات، محمد,(٢٠٠٥), **درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية في محافظة جرش** , مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٨ . الجزء الثاني. المنصورة - مصر.

12- الخرابشة عبد (1997). **الشفافية في الخدمة المدنية، تجربة ديوان المحاسبة**، الأسبوع العلمي .الأردني الخامس، المجلد الثاني،عمان، الجمعية العلمية الملكية.

13- الدباغ, ضياء حامد, وزيدان, محمد عمر(2002). " **دور نظم الرقابة الداخلية في الحد من الفساد الإداري**" بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الثالث في الإدارة, المنظمة العربية للتنمية الإدارية: بيروت.

14- الراشدي ، سعيد علي, (٢٠٠٧), **الادارة بالشفافية** , الطبعة الأولى, عمان : دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

15- الرايدة, محمد علي والدويري أحمد(2004). **المساءلة العامة في ضوء المتغيرات التي يشهدها حقل الإدارة العامة: دراسة ميدانية من أجهزة الرقابة المركزية في الأردن**, عمان: الأردن: المركز العربي للخدمات الطلابية.

16- رمزي, فهد عبد الرحمن,(2013). **الإدارة بالشفافية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين**, رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ,جامعة أم القرى.

17- السبيعي, فارس علوش ,(2010). "**دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية**, رسالة دكتوراه غير منشورة, قسم العلوم الإدارية, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, الرياض.

18- الشماع ، خليل محمد حسن وحمود ، خضير كاظم ، (2000)، **نظرية المنظمة** ،ط1, عمان ، دار الميسرة ، للنشر والتوزيع والطباعة.

19- الشمري, سالم مبارك,(2009**). درجة مراعاة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها**, رسالة دكتوراه غير منشورة، في الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك, الأردن.

20- الطبيب ، أحمد(١٩٩٩).**الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها المعاصرة** ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية – مصر

21- الطراونة, رشا نايل حامد والعضايلة, محمد عمر،(2010). **أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد ٦، العدد ١،ص ،63-94.

22- الطشة, غنيم حمود ,(2007), **درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان: عمان.

23- الطوخي ,سامي ,(٢٠٠٢). **إدارة الشفافية والتمكين في قطاع النقل في مصر** ، مجلة مركز البحوث والمعلومات, البحوث الإدارية ، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، السنة ٢٠ . العدد الرابع . مصر.

24- عصام, عبد الفتاح مطر,(2011). **الفساد الإداري** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية.

25- عليان عبد الله ، وجرار أماني, (١٩٩٧). **الشفافية في الخدمة المدنية : مفاهيمها ومعاييرها وأثرها على الخدمة المدنية**, في : مؤتمر الأسبوع العلمي الأردني الخامس، تطوير القدرة التنافسية في الأردن الجودة ، الإنتاجية ، الشفافية والمساءلة ، ص ٣٤٨-356, عمان العلمية الملكية.

26- عيد, محمد فتحي(2003**). الجريمة المنظمة والفساد, بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لمكافحة الفساد**, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

27- الفقيه, علي, (2010). **أسباب التدني بمستوى التعليم العام والعالي في اليمن وطرق معالجتها**, http://hournews.net/news-6.htm تم دخول الموقع بتاريخ 18-10-2014م.

28- فليه فاروق عبده حسن و عبد المجيد محمد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية** ، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29- القابلة, ولد ادريس,(2000**). الشفافية والفساد**, الكويت: دار ناشري للكتب الالكترونية.

30- الكايد, زهير عبد الكريم(2003). **الشفافية**, ورقة عمل مقدمة في ندوة تميز الأداء الحكومي, كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعة اليرموك, إربد

31- اللوزي, محمد, (2002). **التنمية الإدارية** ،الطبعة الأولى, عمان ، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع.

32- منصور, يوسف،(2000). **الاستثمار والشفافية في الأردن** : مؤتمر نحو شفافية أردنية، عمان مؤسسة الأرشيف العربي.

33- وزارة التربية والتعليم (2015). **الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن 2013-2015م**. متاح على :http://www.yemen-nic.info / 25-5 -2015م.
34- وزارة التربية والتعليم,(2015). **كشف راتب شهر مايو 2015م**, الإدارة العامة للموارد البشرية بديوان عام الوزارة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- BUckwalte, NEAL D.(2010).**Transparency**: A search for Clarity, Annual Conference of the Association for Budgeting and Financial Management, held in Omaha, Nebraska, October 26-27.
2- Cotterrrell, Roger (1999). **Transparency , Mass Media , Ideology and Community** . from : http://www.researchgate.net/publication/248929145 On line(2015)
3- Ferriera, (2009). **Organizational Transparency**, Drives Company Performance, Journal of Manage- ment Development Emerald Group Publishing, Lim- ited, California, USA. Vol. , No. 5,p26.
4- Garsten & Montoya.(2008). **Organizing Transnational Accountability**. Retrieved from : www.score.su.se.
5- Graham & Others,(2003) .**The Political Economy of Transparency**: What Makes Disclosure Policies Sustainable? Retrieved February 12, 2011, from: www.ssrn.com/abstract.: ./www.masader.ps .
6- Hammond, Linda, Darling,Gene Wihoit, and Linda Pittenger (2014) **Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm**. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Kentucky University.
7- Henriques, Adrian,(2002). **Corporate Truth: The Limits To Transparency**, Earthscan,١st Edition, USA and Uk,2007.
8- Huque, Ahmed Shafique(2011)., **Accountability and Governance: Strengthening extra-bureaucratic mechanisms** , International Journal of Productivity and Performance Management, Emerald Group Publishing Limited, Vol.60, No.1, PP.59-74 , available at : www.emeraldinsight.com/1741-0404.htm
9- Lamming, & Others. (2001). **Transparency in Supply Relationships: concept and practice**. Journal of supply chain management, 37 (4) , 1-4
10- Michelman, P. (2004). **How Much Information can you Really Share?** Harvard management up date. P.3.4. Retrieved June 25, 2011, From: www.@hbsp.harvard.edu.

11- Norman, Steven et al. (2010), "**The Impact of Positivity and Transparency on Trust in Leaders and their Perceived Effectiveness**", The Leadership Quarterly, 5(2), pp. 350- 364.

12- Oliver, W.Richard, 2004, **What Transparency?** McGraw_hill, New York

13- Schermerhorn, J.R., Davidson, P., Poole, D., Simon, A., Woods, P., & Chau, S.L., (2011) **Management 4th Asia**-Pacific edition, Milton Qld: John Wiley & Sons.

مظاهر القناع وتوظيف الماكياج البديل في المسرح

الدكتور /علي سيف المشرقي
أستاذ الإخراج المسرحي المشارك
رئيس الدائرة الإعلامية / جامعة الحديدة

الملخص

أجريت هذه الدراسة على مظاهر القناع، وتوظيف الماكياج البديل، بهدف تبيان مظاهر استخدام القناع كدلالة انثرولوجية وطقسية، وكيفية توظيفه في المسرح الكلاسيكي ليصبح عنصراً مهماً من عناصره، وكيفية توظيف الماكياج بديلاً عنه؛ إذ إن القناع امتلك طاقة تعبيرية رمزاً ومحاكاة ذات دلالات متباينة الوظائف، وتحول بمواده وأشكاله التعبيرية تبعاً لتحول المجتمعات، وفقاً لكل مرحلة من مراحل تطورها. وبالرغم من أن القناع ارتبط بطقوس دينية، بدايةً من خلال ارتباطه بالعادات والمناسبات بأشكالها المختلفة، إلا أنه أمتلك أثراً فنياً يمنح التفكير الإنساني صوراً تمتعت بمزايا فكرية، وجمالية، على مختلف الحقب الإنسانية، وأصبح ذا قوة مؤثرة في الشخصية وسماتها، لكونه يشكل عنصراً مهماً للمعالجة الفنية للأعمال التي تجسد القيم الجمالية بأسلوب تعبيري، وللأعمال التي ارتبطت بالفنون الشعبية البدائية، كما امتلك مقومات وظيفية فنية وجمالية ودلالية في الفن المعاصر.

كما بين الباحث دور القناع في المسرح الشرقي، وكيفية توظيف الماكياج ليكون بديلاً عنه، وتحديد المفاضلة التعبيرية بينهما في التأثير على نفسية المشاهد، ورفع الأداء التمثيلي، وإنجاح العرض من خلالهما، وأيضاً دور توظيف الماكياج في تلك المسارح، وكيف استطاع المخرجون، من خلال الاستكشاف، والتجريب توظيف الماكياج ليساعد الممثل على الولوج إلى عمق الشخصية، والارتقاء بأدائها من خلال شكله الجديد إلى مستوى الحس المطلوب، بكل الحالات التي تعيشها تلك الشخصية، وإيصال هدف العرض ،وهو تحقيق المتعة الجمالية والفكرية للمشاهد، وإثراء القيمة الإنسانية، وكيفية التعبير عن مشاعرها؛ إذ يعتبر الماكياج، أحد العناصر المهمة للعرض المسرحي، لما له من دور مهم في إيضاح معالم الشخصية، كما يعتبرتصميم الماكياج، عملية إبداعية تتطلب من مختص الماكياج (الماكيير)، دراية ومعرفة عميقة في الكثير من المجالات العلمية والإنسانية.

وقد استنتج الباحث أن الحيوان كان الدافع الأساسي في ظهور الأقنعة، وأن طلاء الوجه الذي اعتبره الباحث مكياجاً بدائياً، قد استخدم على المسرح قبل القناع؛ كما وظف القناع على خشبة المسرح الكلاسيكي لإيضاح الدلالة التعبيرية للدور، واضمحل استخدامه في المسرح، وقلت أهميته ابتداء من العصور الوسطى حتى الآن، خصوصا في أوربا؛ حيث سيطر الماكياج في المسرح المعاصر، واقتصر استخدام القناع في الأعمال المسرحية التجريبية بهدف تحقيق حالة التخيل والابتكار.

كما توصل الباحث إلى عدة استنتاجات وتوصيات تخص مظاهر القناع، وتوظيفه وكيفية توظيف الماكياج في المسرح بديلاً عنه وبالأخص في المسرح الشرقي.

Manifestations of the mask and the Alternative Make-up hiring in the theater

Dr. Ali Saif Al-Mashraqi
Associate Professor of Theatrical Directing
Head of Media Centre at Hodeidah University

ABSTRACT

This study was conducted for the manifestations of the alternative make-up in the theater in order to illustrate aspects of use of the mask as an anthropological and liturgical sign, and how it employed in the classical theater to become an important element of its elements, and how to employ the makeup as an alternative to the curse of the mask because the mask owned expressionistic energy, symbol, and simulation of the implications of divergent positions, turning its materials and expressive forms depending on the transformation of communities according to each stage of its development. Despite the fact that the mask has been associated with religious rituals beginning of its association with the customs and different occasions, but it had the impact of human thinking technically gives the images to have enjoyed the benefits of intellectual and aesthetic various humanity ears, and became a powerful force in the personal traits because it is an important element of addressing the technical work that embodies the aesthetic values with an expressive style and acts associated with primitive folk art, it also possessed the functional , aesthetic , technical , and semantic elements in contemporary art.

The researcher also reveals the role of the mask in the oriental theater and how to employ the makeup to be an alternative to it , and limits the expressive utmost between them in the impact of the audience psych and uplift the theatrical performance and makes the success of the presentation through them , and the researcher shows the role of the employment of makeup on those theaters and how the directors can , through exploration, employ the makeup to assist the actor to indulge to the utmost personality and highlighted its performance through the new shape to the level of the required sensation for each situations that character acts, and reach the aim of the presentation; it is the achievement of the aesthetic and intellectual enjoyment for the audience, and makes enrichment of the humanity value and how expressing of its feelings , the makeup design is considered a creative process requiring from the makeup expert (Maker) has deep reason and knowledge in various scientific and human aspects.

The researcher has concluded that the animal was the basic impulse in the appearance of the masks, the painting of the face which the researcher considers as a primitive makeup has been used on the theater before the mask. The mask was employed on the classic theater stage to illustrate the semantic expression of the role . Its use has been disappeared on the theater and its importance has been decreased from the beginning of the medieval ages till now especially in Europe, the makeup has controlled on the contemporary theater and limited with the use of mask in the experimental theatrical works for the aim of achieving the status of imagination and creation . the researcher has arrived on a number of conclusions and recommendation concern with the manifestations of the mask and its employment and how the makeup employment on the theater as an alternative to it particularly in the oriental theater.

المقدمة

من المسلم به أن العلاقة بين الإنسان والبيئة المادية المحيطة به، مبنية على التبادل النفعي، فيستغلها الإنسان لإشباع رغباته الحسية، والجسدية من خلال تتبع الأشكال الجمالية لخلق المتعة، وغالباً ما تكون هذه المتعة مهيمنة في المجتمعات لخلق التكيّف الاجتماعي فيها؛ لذا نلاحظ أن الفنون نمت من أساليب قائمة على المنفعة المتبادلة إلى حد كبير، ولم تَخلُ من بعض الجمالية؛ نتيجة لعملية متدرجة من التفاضل وإعادة التكامل، ومن التكيّيف الاجتماعي[1]؛ وبسبب استمرار المنفعة، والمتعة الجمالية في الأشياء، وتعادل تأثيرهما على المتلقي، جعلهما يكّونان التذوق الفني والجمالي للمجتمعات دون سلطة خارجية، لتتحول تلك المنفعة والمتعة في الأشياء، بشكل تلقائي إلى أشكال تعبيرية، لتخرج من الأسلوب العفوي، الذي كان يسيطر عليها، إلى نظام يخدم المتلقي بأشكال فنية وتعبيرية.

وبما أن الفن المسرحي يعتبر جامعاً للفنون، فإننا نلاحظ عبر جذوره التاريخية، أنه أستطاع توظيف الأشياء والأفكار انطلاقاً من حاجة الإنسان للاطلاع المعرفي، ونظراً لاحتواء الطبيعة على علامات تعبيرية، عمد المسرح إلى تطويرها وتقديمها عناصر فنية، تخدم العرض المسرحي بأساليب تعبيرية، لتشبع حاجة المشاهد من خلالها؛ لأن من أهداف المسرح، القيام بتوظيف أشياء، وعلامات مصادرها الطبيعة، لكي يظل يمتلك فرصة لخلق ثقافة فنية متجددة، من خلال المفاجأة والدهشة؛ وما دام كل شيء على المسرح هو علامة وفق تسمية (رولان بارت)؛ فالمتخصصون مجبرون على استخدام مكونات الخشبة وكل محتوياتها، من دون إغفال أيّ علامة فيها، مهما كانت صغيرة أو كبيرة، ويعتبر القناع علامة تاريخية لها مكانتها منذ العصور القديمة، وستظل هذه العلامة لها أبعادها الجمالية والفنية وفق مكانتها التاريخية. وقد استخدمت الأقنعة في المسرح الإغريقي من دون أن تفقد طابعها الطقسي، وأكسبت خطاب العرض المسرحي الكلاسيكي دلالة تعبيرية، حينما وظفت دالة تنوب عن حضور شخصيات غائبة، وكذا الحال في جذور المونودراما التي تعددت في عروضه الأقنعة وجسدت عدة شخصيات في العرض الواحد. كما امتلكت الأقنعة في العروض المسرحية المعاصرة دلالات رمزية وجمالية، ساعدت في إبراز علامات فنية على خشبة المسرح، وتم توظيفها في المسرح الشرقي حسب أصولها الأنثرولوجية، والمكونات الثقافية المرتبطة في إبراز ملامح العصور القديمة، التي اشتملت على عدد من الثقافات الشعبية والرسمية والطقسية، إلا أن كثيراً من المسارح الشرقية التقليدية، استخدمت الماكياج ليكون بديلاً للقناع، مثل مسرح نو الياباني، وأيضاً الكابوكي، والمسرح الهندي، والأوبرات الصينية ... وغيرها من المسارح الشرقية.

هدف البحث:

يهدف بحثنا "مظاهر القناع وتوظيف الماكياج البديل في المسرح" إلى تبيان مظاهر استخدام القناع دالة انثرولوجية وطقسية، وكيفية توظيفه في المسرح الكلاسيكي، وأيضاً توظيف استخدام الماكياج في المسرح الشرقي بديلاً لهذا القناع، من خلال المفاضلة التعبيرية، وتعميق التأثير الحسي، والفكر الفلسفي لدى المشاهد، وتحسين أداء الممثل، وإنجاح العرض المسرحي.

المبحث الأول

مظاهر توظيف القناع

لبس الإنسان البدائي في بادئ الأمر جلود الحيوانات؛ لحماية جسده من البرد والتقلبات الجوية والبيئية في مواسم السنة المختلفة، كما تنكر بها؛ ليكون أقرب تشبهاً بالحيوان، من أجل خداعه، واصطياده، وعدم كشف نفسه أمام الفريسة، التي يسعى إلى اصطيادها، أي استخدم جلد الحيوان لغايات وأهداف كثيرة، مثل الحماية، والتنكر، أو التمويه والخداع؛ وبعد أن استخدم الإنسان البدائي جلود الحيوانات في شؤونه الخاصة، بهدف الزيادة في التنكر، أو مجاراة الحياة البرية، أو رفع الحالة المعنوية للفرد أو القبيلة، في المناسبات المختلفة، لبس هذا الإنسان الأقنعة، متخذاً منها دلالات عديدة ضمن طقوس حياته البدائية المختلفة، كالرقص، ومحاكاة الطبيعة والحيوان، مما جعله يتنكر بجلود الحيوانات وقرونها وجماجمها، لأسباب عديدة وظروف كثيرة متداخلة فيما بينها، منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو بيئي، دفعته، وحتمت عليه لبس جلود الحيوانات والتنكر بواسطتها؛ إذ إنَّ دلالاتها ورموزها تجاري فهم المجتمع الذي عاش فيه آنذاك، فقد تكون لغرض التباهي والفخر والاعتزاز بما حصل عليه من صيد، أو إظهار قوته وكسر حاجز الخوف الذي يصاحبه أثناء خروجه إلى الصيد، أو إظهار براعته وبطشه في المعارك التي خاضها أو شارك فيها، ومن هنا يتضح أن الحيوان كان هو السبب الرئيسي في ظهور الأقنعة.

يبدو للمرء أن لبس جلود الحيوانات أمر سهل، إلا أن لبس جلد رأس الحيوان يبدو صعبا بعض الشيء، وتكمن صعوبته في كيفية إدخال رأس الشخص في جلد رأس الحيوان، أو تثبيت رأس الحيوان أو جمجمته على رأسه، مما دفع بالإنسان البدائي إلى حل هذه المشكلة، ببدء صنع القناع يدويا بما هو متوفر من مواد أولية تتواجد في متناول يديه، وهذه المشكلة هي التي مهدت له اختراع القناع من الخشب والأغلفة النباتية عن طريق الحفر[2]؛ إذ كشفت لنا الآثار، والرسوم القديمة التي تم العثور عليها، أن الأقنعة عرفت منذ فترة زمنية تعود لأكثر من ستة آلاف سنة قبل الميلاد، حين كانت تُلبس في الطقوس الشعبية آنذاك، والاحتفالات الخاصة بالمواسم والمناسبات المختلفة، كموسم الزراعة، والحصاد، أو الخروج إلى الصيد أو الحروب، أو محاكاة الفعل الذي تريد القبيلة عمله أو التحرك من أجله.

فقد لوحظ من خلال ما وصل إلينا عن الشعوب البدائية، أنَّ القناع كان يلبس في القبيلة تبعاً لعادات الرقص الظاهرة المنتشرة آنذاك انتشاراً ملحوظاً، وهى عادة كانت تمارسها الشعوب البدائية في المناسبات والاحتفالات المرتبطة بطقوس عقائدية، أو بموروثات خاصة خاضعة لعادات القبيلة، كحركات معينة لغرض التهيئة لخوض معركة؛ باعتبارها أسلوباً من أساليب رفع روح التهيئة والاستعداد لتلك المعركة، أو دفاع عن الجماعة أو القبيلة، أو احتفال القبيلة بما تم تحقيقه.

تطورت صناعة الأقنعة، وأصبحت ذات ألوان مختلفة، أكسبتها دلالات خاصة؛ إذ استخدمت الأقنعة ذات الألوان الصارخة في الطقوس الدينية، كما اعتبر القناع فيها تقليداً من تقاليد القبلية، ورمزاً مهماً يميز تقاليد القبيلة عن غيرها، كما كانوا يستخدمونه نموذجاً إنسانياً يمثل أحد أفراد القبيلة، أو رؤسائها المتوفين، إذ كانوا يعرفون جيداً أن لابس القناع يتقمص بطريقة روحانية غامضة أرواح السلف؛ إذ كانت ظواهر الطبيعة غامضة عليهم، فتصوروا أنها أرواح أسلافهم الغاضبة، ويتحتم عليهم إرضاؤها، فوضعوا لها حكايات، وأساطير وقصص خرافية، وأعمال شعوذة؛ فعملوا لهم آله بزعمهم، واختاروا عينة من الأفراد، وضعوا لهم رتباً مختلفة؛ ليسهل لهم الدخول إلى عالم أرواح أسلافهم؛ لكي تقوم بأداء طقوس معينة تجنب القبيلة الأذى، مبتكرين طرقاً خاصة لتقديم القرابين، في أشكال مراسيم كثيرة التعقيد، تُلبس لها ملابس خاصة وأقنعة خاصة، تصاحبها رقصات، وحركات، وإيقاعات معينة؛ إذ لا يجوز لأيّ فرد أن يتقرب من آلهتهم إلا إذا كان من ضمن رتبة معينة، أو من ضمن عالمها الخيالي، المتمثل بعالم الأرواح. ولهذه الأسباب وغيرها، استخدم القناع وسيلة للتقرب من هذه الآلهة، والدخول إلى عالمهم، عالم الأرواح[3].

للقناع ثلاث وظائف رئيسية، استخدمها الإنسان عبر التاريخ، تبعاً للحاجة التي يسعى لتحقيقها لابس القناع، وهي (التمويه والحماية، التحول، التخويف)، و يمكن تبيانها بالاتي:

أولا- للتمويه والحماية:

استخدم الإنسان البدائي القناع إما للتمويه، أو للحماية، أو لكليهما معاً في الوقت نفسه؛ إذ لبس الإنسان القناع في بادئ الأمر ليخفي وجهه، لئلا يُعلم أنه إنسان، كنوع من أنواع محاكاة الطبيعة، والتشبه برؤوس الحيوانات لتمويه اقترابه من الحيوانات التي يريد اصطيادها، كما وظّفه لإبعاد روح الحيوان القتيل أثناء الاقتراب منه بعد اصطياده، فقد استخدمت هذه الطريقة منذ آلاف السنين؛ إذ كان الصيادون يلبسون الأقنعة أثناء الصيد، بهدف حمايتهم من روح الحيوان القتيل؛ لاعتقادهم أن القناع يوفر لهم الأمان عند الاقتراب من الجثة وحملها، من دون أن تؤذيهم تلك الروح الصاعدة من الحيوان المقتول، المتعطشة للانتقام من صائديه؛ كما أن القناع مازال يستخدم من قبل المشعوذين في القبائل الإفريقية البدائية، الذين يعتبرونه مصدر شفاء للأمراض النفسية والعضوية، ومصدر شقاء أو سعادة للكثير، كالزواج والطلاق، وطرد الأرواح الشريرة وغيرها؛ إذ يعتقدون أن الروح الشريرة

حينما يتم طردها من جسم المريض، الذي سكنت فيه هذه الروح، تنتقل إلى المشعوذ (المعالج)؛ لذا فعلى المشعوذ أن يحمي نفسه، من خلال لبسه القناع الذي خصص لمثل تلك الطقوس؛ ليكون أحد أدواته؛ لحماية جسده، وعدم تمكن تلك الأرواح من الدخول إليه؛ لأن القناع يخيف الأرواح الشريرة، فيسهل طردها من المريض الذي تسكنه تلك الأرواح، وتحمي جسد المعالج أثناء خروجها من جسد المريض.

ثانياً - للتحول:

للقناع وظيفة أخرى غير التمويه والحماية، وهي التحول في السلوك العام للفرد المقنع (لابس القناع)، من سلوك إلى سلوك آخر، وفقاً للموقف الذي يكون فيه؛ لأنَّ القناع يُعطي زخماً للشخص المقنع، ويدفع به إلى أن يتصرف بعيداً عن طبيعته؛ فيصعب عليه إبراز هذا السلوك دون القناع؛ إذ يساعد القناع في تغيير الشخصية، وتحويلها إلى شخصية أُخرى، تقوم بتصرفات غير طبيعية؛ لأن القناع يساعد على إطلاق الطاقات الكامنة، ويحرر لابسه من القيود، ويبعث فيه الجرأة، فيدفع لابسه أن يقوم بحركات تنمُّ عن سلوك، قد يكون محظوراً ولا يدخل ضمن السلوك الأخلاقي، والعادات الطبيعية للمجتمعات؛ كما يمكن للقناع تحويل لابسه وتغييره من فئة عمرية إلى أخرى؛ أي يمكن أن يحول الرجل الكبير إلى شاب والعكس صحيح، أو إلى جنس أخر نسائي مثلاً، وهذا يعتمد على الشكل المرئي القناع.

ثالثاً- للتخويف:

يمكن للقناع أن يكون أداة للرعب، أو لإثارة الفزع، ومن هنا فإنَّ الإنسان البدائي قد لبس القناع المخيف، ليرعب به أعداءه أثناء المعارك التي يقوم بها؛ إذ شَكّلْ القناع يدفع بلابسه إلى القيام بهجمات وحشية، تندفع من خلال محاكاة السلوك الوحشي والمرعب، المتمثل بشكل القناع، حيث ينحرف سلوك لابس القناع نحو الانتقام والشعور بتحقيق النصر؛ فالقناع يبقى مثيرا للقلق، ومثيراً للخوف والرهبة، ويزود لابسه بروح معنوية عالية، خاصة في المعارك؛ نتيجة للأشكال المخيفة التي تخلق طاقات غير مألوفة للابسيه، كما يتيح القناع للشخصية المخفية وراءه أن تظهر بخلاف الشخصية الاعتيادية؛ إذ تستطيع محاكاة كائنات أخرى، لم تعد تشبه الإنسان، مثل حيوانات شرسة ، شياطين، أشباح ...الخ.

يمكننا تقسيم الأقنعة إلى قسمين، ويحدد القسم الأول بأربعة أصناف، وهي كالتالي:

1- أقنعة مصنوعة من القماش المقوى والجلد مطعمة بالصدف والمعادن النفيسة.
2- أقنعة مصنوعة من الخشب المحفور مصبوغة أو مدهونة ومزينة بالخرز والريش .
3- أقنعة مثيرة للرعب.
4-أقنعة من رؤوس الحيوانات الحقيقية[4].

ومن خلال هذا التقسيم يتضح لنا أن هذه الأقنعة ارتبطت وظيفتها في العصور البدائية، وبداية الحضارة اليونانية بدلالات خرافية وبمعتقدات طقسية؛ إذ ساد الاعتقاد آنذاك

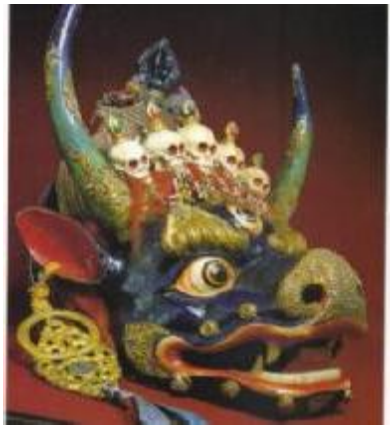
أن القناع يمثل قوة خارقة للعادة، يمكن من خلاله الوصول إلى أي شيء، وتحقيق المبتغى. وما زال هذا الاعتقاد سائداً في بعض المجتمعات حتى الآن، كما هو ملاحظ عند إحدى القوميات الصينية، التي تعتقد أن قرون الأبقار ثنائية الشكل تجلب السعادة للساكنين في حال تثبيتها فوق باب المسكن، وكلما كثرت، كلما كانت أكثر جلباً للحظ وصداً للمكروه.

و يُحدد القسم الثاني بثلاثة أصناف، وهي كالتالي:

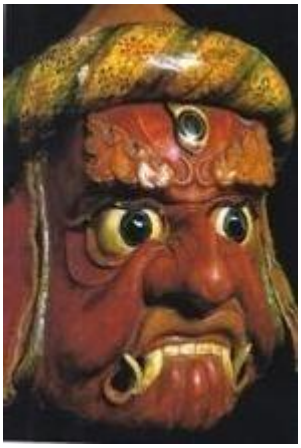
1- الأقنعة المعاصرة.
2- الأقنعة الدينية.
3- الأقنعة الاحتفالية.

ومن خلال هذا التقسيم، نلاحظ أن هذه الأقنعة ما زالت تستخدم في الوقت الراهن، فمنها ما يوظف لكسب المال من خلال تسلية الأطفال، وجذب انتباه الكبار، من قبل فناني الشوارع المتجولين، كما هو شائع في بعض الدول الأوربية حالياً، حيث يمارس هؤلاء الفنانون أعمالهم في كل مكان، فليس لديهم مكان محدد. وتكون الأقنعة منسجمة مع ملابس أولئك الفنانين، الذين هدفهم هو إسعاد المارة؛ إذ يشعرون بالسعادة والاستقرار النفسي، إذا ما أحسوا أنهم أدخلوا السعادة للناس؛ كما نلاحظ استخدامها في حلبات المصارعة (الرياضة الاستعراضية)، وذلك لإبراز قوة المصارع، واستفزاز خصومه، والاستهزاء بهم، كنوع من التهيئة النفسية للابس القناع، وإحباطها عند الخصم؛ كما تستخدم الأقنعة من قبل الصينيين، وشعوب دول شرق آسيا الواقعة على نهر "لانتسانغ" في الاحتفالات ومهرجانات أعياد رأس السنة الصينية (عيد الربيع)؛ إذ يلبس بعض المحتفلين الأقنعة، كما أن بعض النساء يقمن بطلاء وجوههن بمساحيق يحضرنها من أوراق أشجار خاصة، معتقداتٍ أنها تحتوي على مواد تعطي الوجه رونقاً وجمالا؛ فتتحول احتفالات عيد رأس السنة (عيد الربيع) لمدة عشرة أيام إلى معرض للفنون الشعبية، تُعرض فيه المسرحيات التقليدية، ويلبس المشاركون فيها الأقنعة، وهذه المسرحيات شعبية، تجمع بين الرقص والحركات التعبيرية، ويتم عرضها في الحدائق العامة في الهواء الطلق، وفي أماكن خصصت لعرض مثل تلك الأعمال، التي غالبا ًما ترمز أقنعتها إلى برج السنة الصينية الجديدة. وفي (التبت) أثناء أداء طقوس التشبع بالمبادئ الباطنية، نلاحظ الكهنة حينما يمثلون حرساً لبوذا. يقومون بأداء هذا الطقس، بحركات راقصة بمصاحبة الموسيقى الدينية وهم يلبسون الأقنعة؛ كما كانت الأقنعة تلبس في مصر في الحفلات التنكرية التي يقيمها البشوات والطبقة الأرستقراطية، في الأربعينيات والخمسينيات من القرن المنصرم، في فترة حكم الملك فاروق. وهو تقليد أتى تباعاً لما يقوم به الغرب؛ إذ ما زالت الأقنعة تلبس في حفلات التنكر حتى اليوم، وهذا يدل على أن القناع ما زال يستخدم في المجتمعات بشكل أو بآخر، ولم يندثر نهائياً.

وفيما يلي نماذج من صور لأقنعة وظفت في التمويه والحماية والتخويف وأداء الطقوس والشعوذة والاحتفالات.



183



180



184



191



قناع العداء - ساحل العاج
متحف الإنسان - باريس



قناع رأس الوعل - التبت
متحف الإنسان - باريس



قناع للرقص الطقسي

المتحف الملكي - أفريقيا الوسطى - تافرن

الصور رقم 180- 183- 184 -191 مصدرنا كتاب- فن النحت المنغولي- تأليف - ن - تسولتيم - إصدارات - مطابع الدولة - اولان، باتر- 1989.

المبحث الثاني

توظيف القناع في المسرح

في البدايات الأولى من عصر العروض المسرحية، لم يعد القناع يستخدم على نطاق واسع في الطقوس الدينية، أو حفلات الزراعة طلباً لخصوبة الأرض أو لجني المحاصيل؛ إذ وظّف في تسلية الناس، من خلال تقديم عروض احتفالية بسيطة ذات هدف محدد، ومن الطبيعي أن يكون لكل مناسبة، أو عرض، أو احتفال أقنعته الخاصة، التي تتماشى مع حدث المناسبة، وكذلك ملابسه الخاصة، ورقصاته؛ فالقناع دخل في العروض المسرحية البدائية بشكله الأوّلي البسيط؛ ليجسد دلالة خاصة، تشير إلى محاكاة الحيوانات المعروفة لديهم، ضمن القصص والأساطير المتوارثة، أو ليدل على حدث معين، حصل في زمن معين، أو لإحياء تقاليد كان السلف يقومون بها، للدلالة على ارتباطهم بتلك التقاليد، وتثبيتها في أذهان الحضور، وتعريفهم بشكل مبسط عن واقع تلك الفترة الزمنية التي يقوم المؤدي بتقديمها للمشاهدين؛ إذ كانت العروض، والحكايات تقدم بأقنعة ذات مواصفات، وتصاميم أولية؛ لتؤدي الغاية المطلوبة من استخدامها في تلك العروض، أو الحكايات، ولذلك لم يبذل الفنانون البدائيون العناية، والاهتمام بشكل الأقنعة، أو ألوانها؛ إذ كانت تصنع بشكل بسيط، على حسب المواد المتوفرة؛ لتعطي الدلالة الرمزية للحدث لا غير، وبصورة مبسطة، ولم يتوخوا الإخلاص، أو يبذلوا جهداً فنياً خاصاً في صناعتها؛ لأن المواضيع التي كانت تُقدَّم من قبل المؤدين هي تلك التي يلعب القناع فيها دوراً رمزياً ومظهراً انفعالياً للشخصية المزمع محاكاتها، التي غالباً ما تجسد محاكاة الحيوانات في طبائعها وسلوكها، وكذلك الشخصيات الخيالية أو الأساطير التي تمثل ادوار الشر، كالشياطين وغيرها.

تطورت الأقنعة في بداية ازدهار المسرح اليوناني، وأزداد الاهتمام بتصميمها وتصنيعها؛ لتتغير وظيفتها حسب أشكالها التي كانت عليها، فلم يعد القناع يستخدم في الطقوس الدينية، أو للتذكير بمناسبة معينة، أو لإحضار الأرواح؛ ولم تعد حواس الإنسان تتجه إلى أسلوب التنكر والتخفي وسلوكياتهما، طلباً للحماية، أو لهدف معرفة خواص الحيوان وبيئته لغرض الصيد، أو لأيِّ سبب آخر، مثل التحضير لخوض المعارك، أو للطقوس الخاصة بالقبيلة؛ إذ كانت تلك الأمور لازمة للإنسان البدائي، كما لم تعد حواس الإنسان تحتاج إلى تلك العروض البدائية البسيطة، التي تحاكي سلوك الحيوان وسماع الحكايات والقصص والأساطير الخرافية، وإنما اتجهت إحساساته وقدراته إلى التخيُّل والابتكار، عبر ما هو موجود في واقعه، مما دفع به إلى ابتكار نموذج خاص ومستقل به؛ تبعاً لازدهار الأدب في المسرح اليوناني، فاستخدم القناع على خشبة المسرح، لتحقيق الشكل الدرامي وإبرازه، وتجسيد ادوار الشخصيات من خلال أداء الممثل، علماً بأن الماكياج سبق القناع في الاستخدام على المسرح؛ إذ كانت الوجوه تطلى بمساحيق مبالغ فيها، ويشار إلى (ثسبس) بأنه اهتم بالماكياج إلى درجة إخفاء وجهه كلياً بالمساحيق وعندئذ اهتم بابتكار القناع[5]، وقد وصلت طريقة استخدام الماكياج إلى المسرح بعد أن مرت

بمراحل عديدة من التطورات الملموسة من حيث الشكل والمادة المصنوعة منها، والتي جاءت متوارثة من الإنسان البدائي، الذي كان يطلي وجهه تمويهاً لشكله، أو حماية لجسده من لسع الحشرات وأشعة الشمس؛ فعملية ابتكار أقنعة جديدة تلبي الغاية المطلوبة في المسرح اليوناني أو صناعتها، أو تطويرها، إنما جاءت نتيجة لعدم تمكن الماكياج البدائي من أن يلبي هدفه في المسرح آنذاك.

استخدمت الأقنعة في المسارح الإغريقية أول الأمر منذ عام 560 ق.م. وهو تاريخ ولادة التراجيديا الإغريقية، عندما أضاف الكاتب المسرحي اليوناني الشهير (يوروبيدس) الأناشيد عادةً وتقليداً، من دون اقتناعه بأنها تنتمي إلى بنيته الدرامية، وهذه الإضافة أتاحت الفرص للكائنات البشرية (الممثلين) أن تبرز طاقاتها الفنية الفردية على خشبةالمسرح[6]، حينما فصل (ثسبس) أحد أفراد الجوقة التي كانت تقدم الأناشيد الدينية في مهرجانات (ديونيسوس)، ليصبح الممثل الأول في تاريخ المسرح يخاطب الجوقة بحوار مسرحي، ويضطلع بتمثيل شخصيات مختلفة، يلبس لكل منها قناعها وملابسها الخاصة، مما ساعد ذلك في تطور شكل الحدث الدرامي[7]. الأمر الذي فتح للمسرح أبواباً، وموضوعات كثيرة معقدة، مما دفع بالمختصين نحو طريق الاستحداث للتميز والتقدم؛ فادخل مصممو الأقنعة والمهتمون بالدراما الإغريقية تحسيناً على الأقنعة إذ ابتكرت أقنعة حقيقة، أعدت خصيصاً لتضفي عليها ملامح بشرية، تجسد صفات الإنسان، كما ابتكرت أقنعة نسويه، وكل هذا حتى يتمكن الممثل من أن يقوم بتمثيل جميع الشخصيات، من خلال استبداله للأقنعة؛ لذا كان القناع ضرورياً ولازماً للممثل؛ لأنه كان عادةً ما يتقمص عدة شخصيات بالتتابع في المسرحية الواحدة[8]، لكن هذه الأقنعة، التي تخص الممثل كانت تشكل عائقاً في إيصال صوته لجمهور يتكون من عدة آلاف، مما دفع بالممثل إلى أن يقوي ذلك الضعف بأداءٍ مصطنعٍ وحماسيي؛ إذ كان الصوت القوي الجهوري، صفة جوهرية بالنسبة للممثل؛ إذ كان يؤدي دوره في الهواء الطلق، أمام جمهور من عشرين ألف نسمة؛ لذلك لم يكن القناع الذي يلبسه الممثل ليساعد على انطلاق الصوت[9].

بما أن الممثل في المسرح اليوناني كان يقوم بأكثر من دور في المسرحية الواحدة، تحتم عليه أن يقوم بالتعويض عن إيصال تعبيرات ملامح وجهه للمشاهد، من خلال شكل القناع وحجمه، ومن خلال رفع صوته وتنغيم الشِعر الذي يلقيه؛ إذ كانت دقة التعبير بالوجه من الأمور المستحيلة في مسرح يمثل حجماً كبيراً، وكان القناع الذي رسمت عليه ملامح مبالغ فيها، يستعمل ليجلو بدقة لجمهور النظارة نوع الشخصية التي تقدم؛ إذ كان على الممثل أن يلعب أدواراً كثيرة، والقناع هو الذي مكنه من فعل ذلك[10]. وتعد هذه الطريقة إحدى الوسائل الأساسية للتعبير عن تجسيد الدور وإنجاح العرض، كما تعتبر محاولة لقياس شد الجمهور وتفاعله مع أداء الممثل المنفرد من الجوقة على خشبة المسرح، وأيضاً لقياس نسبة تحفيز الجمهور للممثل لتقوية أدائه التمثيلي في الدور المناط به، كما تعد مبادرة أولى

لدفع المسرح إلى الأمام وربطه بالجمهور بطريقة علمية مبسطة، من خلال دراسة ردود استجابة المشاهد، ومدى تقبله القناع وتفاعله معه حينما يلبسه الممثل، أثناء قيامة بتصوير الفعل في المشهد؛ إذ كانت المشاهد خالية من المناظر، وكان الغرض من القناع هو تصوير الشخصيات المختلفة، وتقوية التأثير المسرحي ليس إلا؛ ومن الملاحظ أن الأقنعة ساعدت في رفع أداء الممثل أثناء حواره المنفرد والطويل، لتجسيد الفعل المسرحي، كتلك المنولوجات التي ينفرد بها أبطال الشخصيات.

بتطور المسرح، تطورت صناعة الأقنعة؛ إذ بدأ الاهتمام في عملية اختيار القناع وتصميمه وتصنيعه بأشكال فنية، وهندسية مدروسة، واستخدمت تقنيات جديدة، ومواد مختلفة في صناعتها، مثل الورق والقماش وبعض المعادن الخفيفة، كما صنعت من مواد بسيطة من الخشب الخفيف، وابتكرت نماذج أكثر إحكاما ودقة، تكاد تتضمن كل مادة خفيفة يمكن لبسها بسهولة، ولا تمثل إعاقة لحركة أداء الممثل، كما صنعت نماذج قديمة من رؤوس الحيوانات المفترسة، وكان الهدف من صناعتها هو إلقاء الرعب في قلوب المشاهدين، وهي شبيهة بتلك الأقنعة التي كانت تستخدم في العصور البدائية، وكل هذه الأقنعة كانت محفورة حفراً جمالياً، وهي متقنة كل الإتقان، ولكن ضمن حدود غير واقعية تمتلك مجالاً كبيراً من التعبيرية[11]، وتتماشى مع أسلوب العرض؛ فأصبحت صناعة الأقنعة عملاً فنياً، يتطلب مهارة عالية لإنجازه، وقد وظفت هذه الأقنعة في عروض المسارح الإغريقية، والرومانية؛ لتجسيد أبعاد الشخصية التي يتم تأديتها بناءً على وحدة الزمان ووحدة المكان اللتين تدور فيهما أحداث المسرحية، كما صنفت الأقنعة من حيث أسلوب العمل على خشبة المسرح الكلاسيكي إلى نوعين رئيسيين، وهما القناع الكوميدي، والقناع التراجيدي.

1- **القناع الكوميدي:**

اتبعت طرق معينة لصناعة الأقنعة المسرحية؛ إذ صنعت حسب قالب المسرحية، ففي القناع الكوميدي، ينبغي أن تتوافر ملامح ودلالات الشكل الكوميدي، وفق أشكال كاريكاتيرية، تطابق طبيعة الشخصيات الكوميدية المرحة، التي تحتوي على مظهر التناقض، وإبراز الدلالات الموحية للمشاهدين بطابع الكوميديا، وهي الفم المبتسم، والعين المفتوحة إلى الأعلى، والحاجبين المرتفعين إلى الأعلى، وبروز أماكن العين والفم، كما استخدمت أقنعة تجسد وجوه حيوانات، أو طيور أو نماذج لوجوه غير واقعية (رمزية)، وقد وظفت هذه الأقنعة خاصة في بعض المسرحيات الساتيرية (الهجائية)؛ لتجسد صفات وطبائع شخصيات اجتماعية، بهدف هجائها من خلال القناع والحوار، اللذين يقرّبان صفات تلك الشخصيات المراد نقدها. وقد أخذت الأقنعة الكوميدية تتطور تباعاً لتطور المسرح الكوميدي، من حيث الشكل والمضمون؛ فالمسرح الروماني المعروف بتأثره بتقنية المسرح الإغريقي، اعتمد هو الأخر على الأقنعة في عروضه المسرحية، وترجع أولى محاولاته في استخدامها إلى

القرن الثالث قبل الميلاد، وتعتبر (الأتيلانا) من أقدم المسرحيات الفكاهية في المسرح الروماني، والتي كانت شخصياتها تعتمد على الأقنعة، والاتيلانا كوميديات وهزليات شعبية، ومحاكاة ساخرة، وهجاءات سياسية؛ ومهما كانت حبكة العمل أو فكرته الأساسية، فإن الأدوار كانت تحافظ على الشخصية ذاتها التي يبالغ في تضخيمها القناع الشهير[12].

2- القناع التراجيدي:

يأخذ القناع التراجيدي دلالات القناع الكوميدي نفسها، ولكن ضمن مميزات الملامح التراجيدية التي تؤكد على روح المأساة؛ إذ إن القناع التراجيدي يسهم في إثراء الأحداث، التي ترتبط بالبنية الدرامية؛ لجذب المشاهد وتحقيق هدف العرض، وهو التأثير العميق في نفسيات الجمهور وتفريغه من الأحزان، وتطهير روحه من الأدران؛ إذ يلعب القناع دوره المطلوب في التعبير عن مضمون النص التراجيدي؛ وبالرغم مما تلعبه الأقنعة في توضيح المعالم الدرامية سواءٌ أكانت هذه الأقنعة المسرحية تراجيدية أم كوميدية، كانت في أغلبها واضحة المعالم ودالة على الشخصية المطلوب من الممثل المسرحي تقمصها، إلى درجة أن الجمهور المسرحي اليوناني والروماني من بعد ذلك كان من السهل عليه أن يميز الشخصيات حال دخولها المسرح؛ إذ كان يعرف إن كان الممثل هل سيؤدي دوراً حزيناً مأساوياً، أو مخيفاً، أو بطولياً، أو دور قائد، أو دور شخص من عامة الشعب...الخ؛ إذ كان الممثل يضع على وجهه قناعاً ذا ملامح بارزة، وواضحة المعالم، تبعاً لدور الشخصية المزمع تمثيلها، سواءً أكانت شخصية خيرة أم شريرة. وكان المشاهد يدرك أبعاد دور الشخصية وطبيعتها، من خلال القناع الذي يدخل به الممثل إلى المسرح، وهو على وجهه، مرتدياً الملابس (الزّى) الذي يغطي الممثل من رأسه حتى قدميه، وهذا أمر يسهم في تسهيل فهم المشاهد لتصور الفعل الذي سيقوم به الممثل، إن كان خيرا أو شراً، واقعياً أو خيالياً؛ بالرغم من تطور صناعة الأقنعة، وتوظيفها في المسرح، إلا أنها ظلت محصورة في شكل العرض المسرحي، مما استدعى الأمر إلى تصميم أقنعة لكل مسرحية على حدة؛ إذ إن الأقنعة المستخدمة لا تجدي إذا ما استخدمت في عروض مسرحية أخرى، إلا بإجراء بعض التعديلات عليها، أو صناعة نماذج جديدة؛ لأن استخدامات الأقنعة في المسرح الكلاسيكي، تنحصر في الاستخدامات الشكلية بنسبة كبيرة جداً، وهذه الاستخدامات لها علاقة بمضمون المسرحية الممثلة على المسرح سواءً أكانت كوميدية أم تراجيدية، فالأقنعة بأشكالها وألوانها الثابتة المتعارف عليها، تمتلك صفة الثبات؛ أي إنها لا تصلح لكل الشخصيات في جميع المسرحيات وإن كانت متشابهة في الأدوار، وهذا ما مهد لعودة الماكياج إلى المسرح.

قسمت الأقنعة في المسرح إلى نوعين، ومن أهم هذه الأقنعة القناع الكامل، والقناع النصفي أو الجزئي، وكلا النوعين يحتويان على عدة أشكال متباينة في التصميم، يمكن للممثل أن يلبسها بناءً على الدور المناط به؛ إذ إن القناع الكامل يغطي كل الوجه مع الرأس، وقد وظف في اغلب العروض المسرحية الكلاسيكية، لإيجاد الانسجام بين مضمون

الخطاب المسرحي وشكل القناع، أما القناع النصفي أو الجزئي، فيغطي نصف الوجه أو المنطقة المحيطة بالعين وجزء من الوجنتين وأسفل الجبهة والأنف، وقد كثر استخدام مثل هذه الأقنعة في المسرح المعاصر، وهذا ما نجده على وجه الخصوص في عروض المسرح الملحمي؛ إذ وظف لقطع الوهم (التغريب) لدى المشاهد، كما وظف في المسرحيات الرمزية في نقل الأسلوب التعبيري في تلك المسرحيات، لتحقيق هدف العرض المسرحي من جانب، وتمييز أسلوب الإخراج من جانب آخر.

وقد اضمحل استخدام الأقنعة في المسرح في عصر النهضة في أوربا تحديداً، وما عادت تسهم بدور فعال في الأعمال المسرحية؛ إذ كانت هناك قبل كل شيء رغبة جامحة عميقة الجذور لكل جمال فني بجميع صوره، ولقد تأثر المسرح بهذا الحصاد الجديد للأفكار، بقدر ما تأثرت الفنون الأخرى[13]؛ حيث برزت وتطورت اتجاهات أدبية استدعت المهتمين في المسرح إلى تأليف المسرحيات وعرضها بقوالب أدبية عكست واقع الحياة؛ مما استدعت الممثلين إلى ترك القناع، وعدم استخدامه في العروض المسرحية؛ إذ اقتصر الأمر على وضع الماكياج الملائم لتحسين صورة الممثل حسب الدور المناط به، ومن هنا بدأ عصر الماكياج في العروض المسرحية، ليفرض سيطرته فيما بعد على غالبية الأعمال المسرحية حتى وقتنا الحاضر، ليصبح عنصراً مهماً في مفهوم العرض بكل أبعاده.

تغير شكل القناع وطرق توظيفه في المسرح المعاصر، لإيصال دلالاته التعبيرية، ليكون أكثر تعبيراً من سياقه السابق، المحصور بين المضمون والرمز، ومظهراً للانفعال الذي يصاحب الشخصية في غالب أمرها؛ إذ تم توظيف القناع في المسرح الحديث والمعاصر، عن طريق الدمج بين شكل القناع ومضمونه؛ لتحقيق أسلوب الوحدة الفكرية للعرض المسرحي، سواءً أكان واقعياً، أم تعبيرياً، أم رمزياً، أو تحت أي مسمى آخر من مسميات العروض المعاصرة، لكي يعطي أكثر من دلالة تعبيرية، تساعد المشاهد في الحصول على قيم اجتماعية، وإنسانية، تكون أكثر إجلالاً وتقديراً لحياة الإنسان، وهذه الرؤى حررت القناع من وظيفته التي كان عليها، والتي اقتصرت في إبراز الشكل الدرامي وتوضيح الرمز التعبيري في العرض المسرحي، وإعادة حضوره إلى خشبة المسرح بعد أن كاد أن يختفي منها.

من الملاحظ أن هناك كثيراً من المخرجين المجددين، لم يتقيدوا بإتباع الأسلوب التقليدي المتعارف عليه في إخراج أعمالهم، فأسسوا معامل مسرحية للقيام بتجريب طرق جديدة لإخراج تلك الأعمال، وتقديمها برؤى استحقت الثناء، كونها أغنت المسرح، وأعطته دفعة نحو التقدم والتطور الفكري، والجمالي، والأدبي، والفني، إذ أولوا الاهتمام باستخدام القناع، والتمثيل الصامت، وحتى الموضة كان لها نصيبٌ في أعمالهم التجريبية، وإذا تأملنا التجارب التي قام بها أنطون وبراون، وستانسلافسكي، وكوردن كريغ، وراين هاردت، وييسنر، ومايرخولد، وفختانغوف، وبيسكاتور، نجدهم قاموا بإثراء إمكانات المسرح بشكل مدهش تماماً، كما أجريت تجارب استعملت فيها الأقنعة والأحذية العالية والتمثيل

الإيمائي[14]؛ فمن الملاحظ أن الأقنعة قد اقتصر استخدامها في المسرح المعاصر على التجارب المسرحية فقط؛ إذ تضَمّنت أعمال المخرج التجريبي أرتو في عروضه المسرحية، أقنعة يصل طول بعضها من 2- 3 متراً، أما المخرج كروتوفسكي (صاحب المسرح الفقير)، فقد وظّف وجه الممثل بتجاربه المسرحية ليقوم بدور القناع؛ إذ استطاع أن يشكّل عدة أقنعة من خلال وجه الممثل الخالي من أي مواد أو قناع فعلي، أي إنه جعل لكل فعل قناع، يستطيع الممثل أن يكّونه من خلال استخدامه لعضلات وجهه ودوافعه الباطنية (وهذا يبقى في إطار التجريب)، كما استخدم المخرج المسرحي يوجين أونيل القناع، عنصراً تعبيرياً، لإيضاح رمزية المشهد في أعماله الدرامية، وبالرغم مما ذكرته آبارنا سارود، بأن القناع يستخدم على نطاق واسع في الدراما التعبيرية الحديثة ولا سيما من جانب يوجين أونيل[15]، ولكن لا يمكن تعميم حالة يوجين أونيل على جميع المسارح الحديثة؛ وذلك بسبب سيطرة الماكياج في الدراما الحديثة، خاصة بعد دخول العرض المسرحي إلى صالات العرض المغلقة والمجهزة بأحدث الأجهزة، التي أغنت العروض المسرحية بقيم جمالية، وفكرية، وفلسفية، لا يستطيع القناع إيصالها.

يمتلك القناع حضوراً في المسرح الشرقي (الهندي، الياباني، الصيني... الخ)، الذي بدأ انطلاقته من الطقوس البوذية، والعادات والتقاليد الموروثة، إذ وظّف في عروض المسرح الشرقي تبعاً لخصوصية البلد وطابعها الفني (المسرحي)؛ فمن الملاحظ أن هناك اختلافاً في طريقة العروض وطابعها؛ إذ شمل عروض بعضها الرقص والموسيقى والإيماءة فقط، وبعضها أضيف إليها الحوار، وبعضها تكون فيها الوظيفة المسرحية عبارة عن طقوس شعائرية، مثل المسرحية الكلاسيكية السنسكريتية، والمسرحية الشعبية البنغالية، التي عملت على مزج الواقعية بالخيال، ومزجتهما بالرقص والغناء والتمثيل الإيمائي، مع شيء من الصوفية العميقة التي تشير إلى روحانية عميقة، وقد أكسبها هذا النمط كثيراً من الجاذبية[16]؛ إذ استخدم المسرح الهندي القناع ليعبر عن دلالات ورموز تعبيرية ميتافيزيقية لا يمكن أن يفهمها سوى المشاهد الشرقي، فالقناع في المسرح الهندي العريق يخلق الخيال لدى المشاهد[17]، لما يتضمنه العرض من عمق الرمزية وروحانية التعبير.

وفي مسرح النو الذي تشَّكل من العادات والتقاليد اليابانية القديمة الموروثة من الطقوس الدينية في المعابد، عندما تم الجمع بين لونين من الموروث الشعبي والتقاليد اليابانية القديمة وهما (الكاغورا والحوليات)، فالكاغوارا، نوع من أنواع فنون الإيماء المسرحي، ويتم تأديته عن طريق الرقص؛ والحوليات هي تلك النصوص التي كانت تنظم على شكل أشعار، يقوم الشاعر بنظمها، وتنقيحها، وإجراء كافة التعديلات المطلوبة عليها، لتتم صياغتها على شكلها النهائي بعد حولٍ كامل؛ حيث كان الرهبان البوذيون المتجولون يقومون بإلقائها على الناس، وهم يلبسون أقنعة خاصة، أثناء تقديمهم العروض التي غالباً ما كانت تقدم أثناء المناسبات الدينية .

بعد أن طور مسرح النو من الأداء الطقسي، ألواناً فنية مركبة من الموسيقى والرقص والكلمات، التي تنبع من الشعور بالتعبير الجمالي، اتبع تقاليد صارمة رسخها قوانينٌ، يتحتم إتباعها وتطبيقها في أعماله، مما جعل عروضه تترك أثراً عميقاً لدى المشاهد؛ فبطء الإيقاع، وتنغيم الحوار فيه، اكسبه مظهراً قدسيا، جعله يحمل طابعاً جمالياً. فالقناع كما هو معلوم سمة مميزة في مسرح نو، ويلبس مع زى رائع الألوان والطرز[18]؛ إذ يقوم الممثلون بلبس الأقنعة التي ترمز أشكالها المختلفة إلى دور الشخصية، كما على الممثل في مسرح الكابوكي أن يمتلك نفس صفات الممثل في مسرح النو؛ أي إنّه يكون راقصاً وإيمائياً، كما يلبس الأقنعة مثل نظيرة في مسرح النو؛ ولكن مسرح الكابوكي يمتلك خصوصيته في أشكال الأقنعة التي يستخدمها؛ إذ يتم تصميمها لتتماشى مع الذوق الشعبي، كون عروضه تهتم بالأعمال العاطفية، التي تمييزه بتعلقه بتقاليده الخاصة به، التي تظهره أنه أكثر ابتذالاً وأقل ارتباطاً والتزاماً بالتقاليد الصارمة، التي يتبعها مسرح النو، فلا بد على ممثل مسرح الكابوكي أن يكون راقصاً، وإيمائياً كما هو عند ممثل النو، ويتجاوب مع الذوق الشعبي، ومع العاطفة والواقعية، مع أن وضعه أقل صرامة في الانضواء تحت القانون[19].

يعتمد المسرح التقليدي الصيني بشكل أساسي في عروضه المسرحية، على استخدام القناع المتوارث منذ أجيال طويلة، والذي لا يزال يستخدم تزامناً مع الماكياج. ومن الملاحظ أن المسرحيات في المسرح التقليدي الصيني تتميز بنسيج واحد، إلا أنها غنية ومتعددة الألوان، والأشكال؛ فالمسرح الصيني، الذي يتمثل بالأوبرات المحلية مثل "أوبرا بكين، وأوبرا خوبي، وأوبرا آن خوي، وخونغ مينغ، وتشين شيانغ، ويويه،...وغيرها"؛ يمتلك آفاقاً واسعة لتنمية المواهب، وتغذية المشاهد بأسمى أساليب الأخلاق والأدب والجمال؛ إذ يرى أن الإنسان هو الذي يلعب دوراً رئيسياً في مواضيعه بكل ما يتعلق بحياته الشخصية، وكل ما يمس قلبه، من دون علاقة له بالسياسة والعقائد، لانّ المسرحيات الكلاسيكية يعتبرها الصينيون كنوزاً أدبية، وموروثاً شعبياً ثميناً، لما تتميز به هذه الأوبرات في عروضها من الإيحاء المسرحي والمهارة التمثيلية والتعبير الفني، فهي تساعد في إطلاق العنان لخيال من يخرجها، أو من يمثلها، أو من يشاهدها، وبالرغم من ميل بعض المخرجين إلى استخدام القناع في عروضهم المسرحية، إلا أن الماكياج يعتبر الأكثر سيطرة واستخداماً من القناع في المسرح الصيني التقليدي حتى الآن .

ستظل الأقنعة تستخدم في مسرح الطفل، ولن يستغنى عنها في عروضه المسرحية؛ إذ يستعاض بها عن الماكياج في أغلب عروضه، لقدرتها على إبراز معالم وجوه الشخصيات، كوجوه بعض الحيوانات، وبعض الوجوه غير المألوفة، التي تجسد شخصيات خيالية، علماً بأنه ليس من الصعب الرسم على وجه الممثل، ومكيجته لإبراز ملامح جلية عن صفة وجه حيوان، أو توضيح صفات شخصيات خيالية؛ فبواسطة الماكياج كل شيء ممكن، إن توافر ماكيير متخصص مُبدع، إلاّ أن التأثير الأقوى لاستجابة مشاعر الطفل،

تكون من خلال القناع، الذي يمتلك مميزات للشكل التعبيري، والمضمون الدلالي، اللذين يستسيغهما المشاهد (الطفل)؛ إذ يرغب الطفل في رؤية الوجوه الخيالية والمثيرة؛ لأنها توّلد لديه عنصري التفاعل والاستجابة لتنمية خياله؛ فاللجوء إلى استخدام الأقنعة في مسرح الطفل، يجعل التأثير أعمق مما يساعده على تنمية خياله؛ إذ إن الأقنعة تثيره، وتشده، وتمتعه أكثر في عروضه المسرحية.

وفيما يلي نماذج من صور لأقنعة وظفت في المسرح الكلاسيكي، والمسرح التقليدي والحديث.



قناع للحفلات التمثيلية الفكاهية - نيجيريا

المتحف البريطاني - لندن



قناع مسرحي - التبت

متحف الإنسان - باريس



2



1



3



4



5



6

الصور رقم 1-2-3-4، مصدرنا كتاب- المسرح ثلاثة آلاف سنة من الدراما والتمثيل والحرفة المسرحية -ج1 - تأليف- شلدون تشيني - ترجمة-حنا عبود - منشورات وزارة الثقافة - المعهد العالي للفنون المسرحية - الجمهورية العربية السورية - دمشق 1998 ص 108 - ص182 . والصور رقم 5 و 6 مصدرنا كتاب- الدُما المتحركة بالفن الصيني - جمع وتخطيط - خو تجي بينج - فرز وإعداد- تيان شانغ لي - مطابع الصين العالمية للنشر والتوزيع - بكين - 199- ص59 .

المبحث الثالث

توظيف الماكياج بديلاً عن القناع

عرف الإنسان طلاء الوجه بمواده الأولية (أوراق الشجر- الطين) منذ فجر الإنسانية، ونتيجة حاجة الإنسان في استخدامه، أدى إلى ابتكار مواد خاماته وألوانه المختلفة، فتوالت استخداماته حتى ادخل في الطقوس الدينية وعادات الشعوب، كتلك التي كانت متبعة في بلاد الرافدين، ومصر القديمة، وتباعاً في بواكير نشأة المسرح الإغريقي، وبداية ازدهاره، وكان الإغريق هم السّباقون إلى استخدامه في المسرح؛ إذ كان ملهماً لهم في إدخال القناع في العروض المسرحية؛ علماً أن توظيف الماكياج سبق توظيف القناع في تلك العروض، إلا أن الحاجة فرضت استخدام القناع في المسرح نتيجة عدم تمكن الماكياج من أن يلبي هدفه في المسرح اليوناني، بسبب البعد بين الممثل والجمهور، وهذا أمرٌ أدى إلى عدم تحقيق إبراز أدوار الشخصيات وملامحها، إضافة إلى أنه يصعب على الممثل أن يغير الماكياج في الوقت المناسب، كونه يقوم بأكثر من دور في المسرحية الواحدة، وهذا أمر جعل القناع بعد ذلك مسيطراً حتى عصر النهضة، حين انتقلت السيطرة مجدداً إلى الماكياج، حينما تطورت المنصة في المسرح الانجليزي، وأدخلت إلى القاعة ليلتف حولها الجمهور؛ إذ أصبح الماكياج يمتلك علاقة تجسيد أبعاد مظاهر الشخصية ومفهومها الداخلي[20]، خاصة بعد اختراع المصباح الكهربائي، واستخدامه في المسرح، وتطوير تقنيات ألوانه، وهذا ساعد ذوي الاختصاص في المسرح كثيراً على التوجه إلى توظيف الماكياج ليكون بديلاً عن القناع؛ إذ أثبتت الإضاءة أنها ليست عنصراً زائداً في المسرح، بل عنصراً مهماً يحمل خطاباً بصرياً معبراً يتساوى مع عناصر العرض الأخرى، التي تسهم جميعها في تكوين المشهد دلالياً، وفنياً، وجمالياً؛ فالإضاءة تزيد في إثراء شاعرية الماكياج على وجه الممثل، وتساعد على تأكيد ملامح الشخصية، والحفاظ على ثبات تلك الملامح، مما جعل الماكياج في المسرح أكثر تأثيراً من القناع، وأقرب واقعية.

يشكل الماكياج دلالة تعبيرية نسبية، تعطي انسجاماً مع دلالات العناصر المرئية الأخرى، المتمثلة في الشخصية، وزيّها، ومقدار الإضاءة ولونها، فأداء الممثل من دون ماكياج، يتحول إلى أداءٍ فارغ خالٍ من أي شعور، مما يُضعف إيقاع العرض، الذي يؤدي، إلى ما لا يحقق أبعاده. فالماكياج يلعب دوراً رئيساً متكاملاً في تصوير المسرحية، والبعد المسرحي الذي قد يحول الممثل الخالي من الماكياج إلى مجرد لا شيء[21]، فتصميم الماكياج على وجه الممثل، عملية إبداعية تتطلب دراية، ومعرفة علمية دقيقة في الكثير من المجالات التي تعني بالشخصية، كونه يشكلها بصرياً، ويساعد في التعبير عن حالها الداخلي؛ إذ يعتبر الماكياج أحد عناصر العرض المسرحي الرئيسة، لما له من أهمية في إيضاح معالم الدور المناط بالممثل، فبوسع الماكياج المسرحي أن يضلل المشاهدين من خلال تحسين أو تشويه ملامح الشخصية ، أي إنه يغيّر ملامح الممثل لإخراج صورة باهرة ومدهشة للشخصية، أو العكس[22].

ادخل الماكياج إلى كل العروض المسرحية، وأصبح بديلاً من القناع في المسرح المعاصر منذ زمن، وما زال يتابع حضوره في المسارح الشرقية التقليدية، على الرغم مما تمتلكه من خصائص يستبعد إلغاؤها أو استبدالها، مثل، استبدال الماكياج كلياً بالقناع، إلاّ أن التجارب التي شملت المسارح بجميع مدارسها الفنية، دفعت المخرجين، في المسارح الشرقية التقليدية إلى القيام بتجاربهم الخاصة في حدود الممكن، التي لا تؤدي إلى إضعاف هوية تلك المسارح؛ ومن هذه التجارب الماكياج البديل للقناع؛ فمسرح النو الياباني يرى أن مقياس النجاح بعيدٌ عن الأسلوبية العليا للنو، يدل عليه التخلي عن القناع الجامد الموضوع رسمياً، وأن الوجوه تدهن بالطرق التقليدية لترمز إلى الشخصيات التقليدية[23]، وهكذا بدأ الاتجاه نحو استخدام الماكياج ليكون بديلاً عن القناع في المسارح التقليدية الشرقية، فالمخرجون يرون أن الماكياج يساعد على تأكيد التشويهات الموجودة على ملامح وجه الممثل أفضل من القناع، الذي قد يفتقد إلى جوانب توضيحية لمثل تلك التشوهات، التي يمكن إثراؤها تعبيرياً أكثر من خلال الماكياج، كما يتميز المسرح الشرقي في محاكاة الشخصيات الخيالية غير الواقعية؛ لذا بإمكان الماكياج أن يؤكد جوانب تصميمية وتشريحية مضافة إلى وجه الممثل، قد لا تشبه الشكل الإنساني بأي حال من الأحوال، فالماكياج في المسرح الشرقي هو محاولة تكوين شكل جمالي تعبيري، يتجسد من خلال استخدام مواده الخاصة ليساعد الممثل على محاكاة الشخصية التي يؤديها، ويعمق الفكر لدى المشاهد؛ ففي المسرح السنسكريتي الذي يمتلك قيمة أدبية كبيرة، تساعد الإنسان على الاستكشاف والتأمل، لم يعد القناع يمتلك دوراً مهماً في عروضه، ففي الملاحم الهندية، مثل الرمايانا، والمهابهارتا، نلاحظ أن الماكياج وظف للتعبير عن أشكال الشخصيات التي تتصف بأشكال غير الإنسان، كالشياطين والقرود... وغير ذلك؛ إذ يرسم على وجه الراقص (المؤدي) أنواع مختلفة من الطلاء ذات الألوان الفاقعة، فالرسم التعبيري المتمثل في وضع الماكياج على وجوه الممثلين، يركز على تجسيد صفات الأدوار؛ إذ إن لكل دور من الأدوار على اختلافها في المسرح الهندي نموذجاً خاصاً، ولوناً مميزاً، يهدف إلى إبراز طباع الشخصية ومزاجها؛ فوجوه الممثلين يوضع عليها الماكياج إلى أن تصبح كالأقنعة الصالحة لكل الأغراض، فالوجه الأبيض يدل على الشخص الشرير، والوجه الأحمر على الوجه الشريف، والوجه المخطط يخص اللص[24]؛ وهذا يهدف إلى إبراز المهارة الفنية التعبيرية التي تميز بين صفات الشخصيات.

يتمثل نظام التمثيل في المسرح الصيني التقليدي في حركاته المحددة، تبعاً للأسلوب التعبيري للمسرحية، فمثلاً توجد هناك حركات خاصة لدفع النافذة، وامتطاء الخيل، وركوب السفينة...الخ، وهذا النظام لا يمثل الحركات التي تعبر عن الواقع بعينه، بل تحاكي الواقع عن طريق الإيهام؛ إذ يعتبر هذا النظام الدرامي مُحدِّداً لأدوار الممثلين، وأسلوب الغناء، والأزياء، وأيضاً الماكياج، الذي حدد وظيفته في إثراء العرض المسرحي بكل القيم؛ إذ يتصف المسرح الصيني بخصائص يتميز بها من غيره من المسارح الشرقية في استخدام

الماكياج؛ كونه يعطي الشخصية المسرحية صفاتها الكاملة، من ناحية السن، والهيئة، وإظهار معالم وجهها وإبراز ملامحها، لكي يمكن رؤية تعبيرات وجه الممثل من ابعد نقطة في الصالة؛ حيث تستخدم المساحيق بألوانها المختلفة على وجه الممثل لتتناغم مع شعر الرأس، أو الشارب أو الذقن، ولتتماشى الأدوار مع خصائص الشخصيات الممثلة؛ إذ تمثل ألوان الماكياج في الأوبرات الصينية معانٍ مختلفة، فلكل لون معنى خاص يوضح كل الأبعاد الرمزية لمفهوم الشخصية في العرض المسرحي؛ إذ يرمز اللون الأحمر للوفاء والشجاعة، واللون الأسود للصراحة، ويرمز اللون الأبيض للخبث والخيانة.. وهكذا، فمن خلال ألوان الماكياج على وجه الممثل، يتجسد التعبير الداخلي لأبعاد الشخصية التي يقوم بدورها الممثل، بحيث يدرك المشاهد سلوك الشخصية وطباعها على خشبة المسرح. وبما أن الماكياج أخذ يعمل بديلاً عن القناع بأساليبه التعبيرية، إلا إن ألوانه ألتي عادة ما تكون براقة، قد تحدث عيوباً بصرية وإيحائية، مما جعل استخدام تقنية الإضاءة، عاملاً رئيساً يساعد على تجاوز تلك العيوب، من خلال مرشحات الإضاءة التي كثيراً ما تسهم في تصحيح عيوب ألوان الماكياج على وجه الممثل، فمقدار الإضاءة هي التي توازن ألوان الماكياج على وجه الممثل، وقد يحصل الخطأ هنا من خلال الاستخدام السلبي للإضاءة المسلطة على وجه الممثل، ويتم معالجة ذلك من خلال، الاعتماد على التوازن بين مواد الماكياج ومقدار الإضاءة المستخدمة، وربطها بالمسافة بين المشاهد وخشبة المسرح؛ إذ إن الإضاءة تغير لون الماكياج بنظر المشاهد، إذا كانت الإضاءة ضعيفة، أو اشتملت على وسائط لونية غير مناسبة؛ لأن عدم انسجام ألوان الماكياج مع ألوان الإضاءة، يؤدي إلى تغيير الألوان على وجه الممثل، مما يؤثر سلباً على أداء العرض، فالألوان الدافئة تعمل على إيضاح المعالم وجعلها تبدو قريبة، أما الألوان الباردة فتعمل على إيضاح بعض أجزاء الوجه الغائرة، لذا ينبغي أخذ المسافة بين الخشبة والمنصة بعين الاعتبار، لتحديد كمية الماكياج المطلوب وضعه[25]، وهنا يأتي دور خبير الماكياج (الماكير) في المسرح الشرقي، الذي يعوّل عليه كثيراً في تصميم قناع حي من الماكياج ليكون بديلاً عن القناع الجامد، إلا أن المسرح الشرقي يرى ذلك تجاوزاً على التقاليد الفنية الموروثة التي اعتادت أن تبقي الشخصية كما هي، تبعاً للنص الذي يمتلك أسلوبه الخاص في التوصيف الدرامي، ومن أجل تحقيق أفضلية الماكياج، اتجهت رؤى المختصين في المسرح الشرقي، وخاصة في المسرح الصيني، إلى تأهيل ماكير متخصص أولاً، يعتمد في عمله على مجموعة من الدراسات العلمية، والاجتماعية، والنفسية، في تفسير ومعرفة كل ما يشمل وجه الإنسان من انفعالات وانعكاسات،من خلال تعبيرات عضلات الوجه، إضافة إلى دراسته المستفيضة لطبيعة الألوان، وأطياف الضوء بجميع جوانبها، وكذلك الدراسات الأخرى التي تشمل التشريح، والبيئة، والوراثة، والتاريخ، ودراسات كل ما يتعلق بتخصصه، حتى يرتقي بعمله إلى مستوى عالٍ من الإتقان لتحقيق الهدف من استخدام الماكياج.

بعد أن لوحظ في كثير من التصاميم الماكياجية، التي نفذت على وجوه الممثلين، من خلال قيام بعض المخرجين الصينيين بتجارب عملية في استخدام الماكياج ليكون بديلاً عن القناع، اعتبروا أن القناع أصبح وظيفته محصورة في إبراز القوالب الكوميدية والتراجيدية والرمزية، وبإمكان الماكياج أن يقوم بدورٍ أكبر، بحيث يتحقق التعبير الأفضل عن شكل العمل المسرحي، من خلال استخدام الممثل لملامح وجهه المطلي بالماكياج، بأسلوب إبداعي خلاق، إضافة إلى أنه يستطيع إيصال صوته إلى أخر نقطة في الصالة أثناء أداء حواره، من دون أن يبذل جهداً كما هو عند لابس القناع؛ لأن المشاهد أصبح بالقرب من الممثل، وعلى مسافة قريبة يمكنّه من رؤية أدق التفاصيل في تعبير وجهه وفهم معنى بُعد تلك التعبيرات التي يقوم بها الممثل أمام الجمهور؛ لذا فالإبداع في صياغة الماكياج على وجه الممثل، يحقق المحاكاة الفنية العالية للشخصية التي يتقمصها هذا الممثل؛ إذ يساعده في أداء دوره بشكل أفضل، والدخول في عمق الشخصية بطريقة أسرع[26]، كما يتكون الشكل الجمالي للعرض. فإن لم يكن الماكياج مقبولاً خسرنا أكثر من نصف المعركة في الحصول على شخصية أشبه بالحقيقة، مهما كان الممثل قديراً أو موهوباً[27]، فمن الملاحظ أن وجهة نظر المخرجين الصينيين في أتباعهم نظام درامي خاص، كانت من أجل رفع مستوى أداء الممثل، وكذا البحث عن القيم الجوهرية التاريخية، وإثراء القيمة الإنسانية، وكيفية التعبير عن مشاعرها، وقد حققت تجاربهم الهدف المرجو، واستطاعت أعمالهم الفنية من خلال توظيف الماكياج بطرق إبداعية، أن تساعد المشاهد على تحفيز قوته العقلية وشده أثناء الأداء، وتحويل وجهه بالكامل نحو الخشبة، وأن تجعله شريكاً في العرض[28].

إن المعرفة الأساسية التي أصبحت لدى المخرجين الصينيين، هي أن فن الأوبرا، بكل عناصره، هي منبع تجاربهم المسرحية، إذ يعتبر منهلاً للتجريب، لا يستغنى عنه، لما يملكه هذا الفن من رصيد إبداعي رصين، وإثراء جمالي خلاب؛ لذا فأن تحقيق توظيف الماكياج بديلاً من القناع، أتت من خلال دأبهم في البحث، والاستكشاف، والتطبيق، أدى إلى العثور على أنماط وأشكال فنية جديدة، استقبلها المشاهد بشغف، ورضا، كما كونت أسلوباً فنياً جديداً، ساعدت الإنسان في تغذيته فنياً، وجمالياً، وفكرياً.

لقد أصبح الماكياج في الوقت الحاضر مصدراً للتعبير في العروض المسرحية التقليدية، والمعاصرة، والتجريبية، وما زال المتخصصون في فن المسرح، يحاولون الوصول إلى مفاهيم جديدة في توظيف الماكياج، ليكون أكثر تأثيراً في المشاهد، وأعمق تعبيراً عن أبعاد الشخصية، التي يسعى الممثل أن يقدمها، من خلال تصميمات الأشكال التعبيرية التي على وجهه، ويرتقي بها عب أداءه إلى مستوى الحس المطلوب، بكل الحالات التي ينبغي أن تعيشها تلك الشخصية، حتى يوجد المتعة الفنية، ويعمق الفكر الفلسفي لدى المشاهد، يتحقق الهدف الأعلى للعرض المسرحي.

وفيما يلي نماذج من صور للماكياج، الذي أصبح يستخدم بديلاً من القناع، في المسارح التقليدية خاصة، الأبرات الصينية (أوبرا بكين).



22



167



168



170



172



191



215



216



237







238 **241** 243

صور المبحث الثالث، والتي تبدأ بصورة رقم - 22 - وتنتهي بصورة رقم - 243 - مصدرنا كتاب - نماذج من وجوه المسرح التقليدي الصيني - رسم وتخطيط - تشاو مينغ لين - إصدارات - دار البلاط الملكي للطباعة والنشر- ط 3 - بكين - الصين - 1995 - ص 38 - 74- 75- 80 - 86 - 92 - 93 .

الاستنتاجات والتوصيات

يعتبر القناع، وكذلك الماكياج إرثاً تاريخياً تناقلهما الأجيال عبر مر العصور، ونظراً لأهميتهما ما زالا يلعبان دوراً مهما في المجتمعات في ميادين مختلفة؛ إذ وظّف استخدامهما في الكثير من مناحي الحياة، ماضيها وحاضرها، إلا أن الفن المسرحي طورهما ووظفهما ليوضحا بُعد الطبيعة الإنسانية، ويعمقا الفكر لدى الإنسان، وقد توصل الباحث إلى جملة من الاستنتاجات والتوصيات، كما يلي:

<u>أولاً-الاستنتاجات:</u>

1- الحيوان كان السبب الرئيس في ظهور القناع.

2- ظهر طلاء الوجه (الماكياج البدائي) قبل القناع، ووظّف على خشبة المسرح، قبل توظيف القناع.

3- وظف القناع لتصوير الشخصيات المسرحية، وتقوية التأثير المسرحي، وشد الجمهور،والتمييز في الإخراج.
4- القناع والماكياج كلاهما يمتلكان خصوصيته في رفع الأداء التمثيلي، وإنجاح العرض.
5- انحسار استخدام القناع في المسارح الشرقية، وسيادة الماكياج في المسارح التقليدية، والمسرح المعاصر.
6- مازال القناع يستخدم في المجتمعات، ويوظّف بطرق مختلفة حتى الآن .

ثانياً- التوصيات:

1- يوصي الباحث، باستخدام القناع، وتوظيفه في مسرح الطفل.
2- توظيف القناع في الأعمال التجريبية، لتحفيز المخرج على الإبداع.
3- استخدام الماكياج في المسارح التقليدية التي ما زالت توظف القناع مع مراعاة خصوصية تلك المسارح.

المراجع حسب الهوامش

1- مونرو، توماس - التطور في الفنون- ت، محمد علي أبو درة وآخرون - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر- القاهرة - ج 1 - 1971 - ص 16.
2- لافر، جيمس - الدراما أزياؤها ومناظرها - ت، مجدي زيد، المؤسسة العامة للتأليف - القاهرة - 1963 - ص 9.
4- فهمي، ثامر - من الأسطورة إلى الفلسفة والعلم - دار الشؤون الثقافية - بغداد - 1990- ص69.
5- تشيني، شلدون - المسرح ثلاثة آلاف سنة من الدراما والتمثيل والحرفة المسرحية - ت، حنا عبود - منشورات وزارة الثقافة - المعهد العالي للفنون المسرحية -ج 1 - الجمهورية العربية السورية - دمشق - 1998 - ص 39.
6- المصدر السابق - ص 62 .
7- المصدر السابق - ص 100 .
8- الإدريس، نيكول - المسرحية العالمية - ت، عثمان نوية - ج 1 - 1979 - ص 52 .
9- تشيني، شلدون - مصدر سابق - ص 98 .
10- فارجاس، لويس- المرشد إلى فن المسرح (الدراما)- ت، أحمد سلامة محمد - مراجعة د.مرسى سعد الدين - القراءة للجميع - مكتبة الأسرة - سلسلة الفنون - مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب - 2005 - ص 23.
11-المصدر السابق - ص23.
12-تشيني، شلدون- مصدر سابق - ص 182.
13- دوشارتر، بيير لوي - الكوميديا الايطالية - ت، ممدوح عدوان وعلي كنعان - منشورات وزارة الثقافة - المعهد العالي للفنون المسرحية - دمشق - الجمهورية العربية السورية - 1991- ص 7.
14- فارجاس، لويس - مصدر سابق- ص 79.

15- الزبيدي، قيس - مسرح التغيير، مقالات في منهج برشت الفني - دار ابن رشد - بيروت - مكتبة النهضة العربية - 1983- ص 176 – 177.
15-Aparna T. Sarode (2014) "The Role of Mask In Girish Karnad's -16 Plays" . Vol. 3, Issue. 4, Jan. 2014.ISSN No : 2249-894X Monthly Multidisciplinary Research Journal
17- رابندرانات، طاغور - الشلال والمنبوذ (مسرحيتان) - ت، حسن عبد المقصود حسن - مراجعة د.أحمد البكري - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - العددان (302 – 303) - دولة الكويت - يناير 1998 - ص 9.
17-Aparna T. Sarode (2014) "The Role of Mask In Girish Karnad's Plays" . -18 Vol. 3, Issue. 4, Jan. 2014 . ISSN No : 2249-894X Monthly Multidisciplinary Research Journal
19- صالح، سعد- دراسة خاصة عن المسرح الياباني - مسرح "نو" الياباني (عشرة مسرحيات مختارة) - تأليف - موتوكيو، زيامي - وآخرين -ت، جميل الضحاك - من المسرح العالمي - العددان 308-309 - مايو ، يونيو - 1998 - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - دولة الكويت – ص 36 .
20- تشيني، شلدون- مصدر سابق - ص 184.
21- المشرقي، علي سيف - التنوير الدلالي والجمالي لقطعة غرض الممثل في العرض المسرحي - بحث مقدم للنشر - 2014 .
22- كورسون، ريتشارد - فن الماكياج - ت، أمين سلامة - المركز العربي للثقافة والعلوم- بيروت - لبنان - 1982 - ص1 .
23- المصدر السابق - ص1 .
24- تشيني، شلدون- مصدر سابق - ص 187 .
25- تشيني، شلدون- مصدر سابق - ص 174 .
25-Burger, Isabel. B. Creative Play Acting, Learning through Drama, -26 the Ronald press Company, New York, P. 125,
27- المشرقي، علي سيف - فن الإخراج في المسرح الصيني المعاصر (الاستكشاف والتجريب) - أطروحة دكتوراه - الأكاديمية المركزية للفنون المسرحية - بكين - الصين - 1996 - ص 39 .
28-فنسنتج، ر. كيهو- فن الماكياج للسينما والمسرح والتلفزيون - ت، أمين سلامة - ملتزم الطبع والنشر : دار الفكر العربي - دار الثقافة العربية للطباعة - ص 68 - مصر.
29-المشرقي، علي سيف - مصدر سابق- ص 42 .

التجربة الدستورية في الخليج العربي
دراسة تاريخية لتجربة دولة الإمارات العربية المتحدة
1976 – 1968

الاستاذ المساعد الدكتور
حسين علي فليح الخزرجي
قسم التاريخ

المقدمة

كان اعلان استقلال دولة الإمارات العربية المتحدة في 2 كانون الاول عام 1971 البداية الحقيقية لتكوين دولة اتحادية مستقلة ذات سيادة كاملة تضم الإمارات العربية (أبو ظبي، دبي، الشارقة، عجمان، الفجيرة، أم القيوين) ثم التحقت بها إمارة رأس الخيمة في 10 شباط 1972 لتصبح دولة اتحادية تضم سبع إمارات .

ومنذ ذلك التاريخ بدأت هذه الدولة الفتية من الصفر في تكوين هيكلها التنظيمي السياسي والاقتصادي والاجتماعي وبناء مؤسساتها السياسية التي جاء بها الدستور المؤقت الذي صدر في 1 8 تموز عام 1971 ، والذي تم التوقيع عليه من قبل حكام الإمارات الستة (باستثناء إمارة رأس الخيمة) لعدم انضمامها للاتحاد آنذاك وتقرر العمل بموجبه اعتباراً من 2 كانون الاول عام 1971 .

يعد الدستور المؤقت لدولة الإمارات، بداية الحياة السياسية والدستورية بعد ان كانت الإمارات العربية ترتبط مع بريطانيا بمعاهدات خاصة بدأتها عام 1820 معاهدة السلام الاولى التي جعلت بريطانيا بموجبها القوة المؤثرة للنفوذ والسيطرة ليس على الإمارات العربية فحسب بل في منطقة الخليج العربي كله . ثم تلتها عدة معاهدات واتفاقيات كان ابرزها معاهدة السلام الدائمة عام 1835 التي ضمنت بريطانيا بموجبها اشرافاً اقوى على شؤون مشيخات الساحل الإماراتي، ثم عقدت معاهدة عام 1892 التي سميت بالمعاهدة الممانعة التي منعت بريطانيا شيوخ الإمارات عن اقامة اية علاقات مع أي دولة اجنبية الا بموافقة بريطانيا .. وبهذا تم لبريطانية السيطرة والتصرف في مقررات الساحل الإمارات ي السياسية والاقتصادية والخارجية التي كان لها الاثر الواضح والفاعل في مجرى الاحداث السياسية التي رافقت بقاءها لأكثر من قرن ونصف من السيطرة .

وقبل وضع الدستور لم يكن نظام الحكم يستند على وثائق مكتوبة، كما لم تعرف الإمارات اية هيئات تشريعية أو تنفيذية أو قضائية، وانما كان حكام الإمارات يملكون سلطات تشريعية وتنفيذية وقضائية كاملة .

لقد ولد الدستور المؤقت من رحم الاتفاقيات والمشاورات والاتحادات التي سبقت اعلان قيام الدولة الاتحادية في 2 كانون الاول 1971 ، وهو نفس الدستور الذي تم الاتفاق عليه في الاتحاد التساعي الذي اعلن في 27 شـــباط 1968 (الذي سنتناوله فـــي مـــتن البـــحث) مع بعض الاضافات الطفيفة .

تضمن البحث عدة محاور ، المحور الاول كان بعنوان تكوين الكيان السياسي في الإمارات قبل الاستقلال ثم محور الطريق الى الدستور ومحور تداخل الصلاحيات الدستورية والسياسية في نظام الدولة وقد اعتمد البحث على مجموعة من المصادر ابرزها الوثائق البريطانية المنشورة وغير المنشورة مثل:-

Recordes of the Emirates , 1820 – 1960 , 12 Voluimes , Archive Edition , 1999 ,Vol I .

وقد استفاد الباحث من الجزء الاول من هذه المجلدات التي تناولت تقارير، الوكلاء البريطانيين والمحلين لشؤون الإمارات الداخلية والاتفاقيات والوقائع الشهرية .

كما اعتمد الباحث على الوثائق البريطانية الصادرة من وزارة الخارجية البريطانية Foreign office والتي تناولت احداث عام 1938 في إمارة دبي، كما استفاد الباحث من كتاب تاريخ الإمارات العربية في الوثائق البريطانية، وهو من اربع اجزاء، تناولت تاريخ الإمارات العربية المتحدة منذ عام 1797 حتى عام 1965 ترجمة نزلي ماكوكلين، لندن، 1972 .

فضلاً عن ذلك أعتمد الباحث، على بعض المصادر العربية المهمة ذات الصلة بالموضوع مثل :- كتاب، نجدة فتحي صفوة، من نافذة السفارة، العرب في ضوء الوثائق البريطانية، وقد استفاد الباحث منه في يتعلق بأسلوب وسياسة بريطانيا مع شيوخ الإمارات .

كذلك كتاب ، جمال زكريا قاسم ، الخليج العربي دراسة تأريخ الإمارات 1914 – 1945 ، وكتاب محمد مرسي عبد الله، دولة الإمارات العربية وجيرانها ، وكتاب محمد حسن العيدروس، التطورات السياسية في الإمارات العربية 1932 – 1971 وكتاب عادل الطباطبائي، النظام الاتحادي في الإمارات العربية المتحدة، وكتاب علي خليفة الكواري، واخرون، الخليج العربي والديمقراطية، وكتاب خالد بن محمد القاسمي، التاريخ السياسي والاجتماعي لدولة الإمارات العربية المتحدة 1945 – 1991 ، وكتاب ناجي صادق شراب، دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة في السياسة والحكم ، وكتاب محمد غانم الرميحي، الجذور الاجتماعية للديمقراطية في مجتمعات الخليج العربي المعاصر.

اما بالنسبة للمصادر الاجنبية فقد استفاد الباحث من العديد من المصادر ابرزها :-

-John Duck Anthony ,The Union of Arab Emirates .

-Mumamad .T.Sadik & Willam P. Snavdy , Bahrain ,Quter , and the United Arab Emirates .

-Husain M.ALBaharna , The Arabian Gulf States . Second Edition .

-Maalcolm Yapp , British Policy in the Persian Gulf .

-Sir Rupertt Hay , The Peresian Gulf States .
- Fenelon , K.G, The United Arab Emirates , An Economic and Social Survey .

كما اعتمد الباحث على بعض الرسائل والاطروحات الجامعية التي بحثت في هذا الموضوع مثل رسالة ماجستير أحمد يونس زويد الجشعمي المعنونة (التطورات الداخلية في دبي 1945 – 1971 ، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد، عام 2002)، ورسالة عبد الرحيم عبد اللطيف الشاهين (طبيعة العلاقة بين الحكومة الاتحادية والإمارات السبع بدولة الإمارات العربية المتحدة)، جامعة القاهرة، كلية الادارة والاقتصاد والعلوم، 1986 كما اخذت البحوث والدراسات المنشورة في بعض الدوريات العربية والعراقية طريقها في البحث، والتي تناولت في ثناياها النظام السياسي والدستوري في دولة الإمارات العربية المتحدة .

الكيان السياسي في الإمارات العربية قبل الاستقلال :-

تمثل الكيان السياسي للإمارات العربية منذ النصف الاول من القرن السابع عشر بكيانات سياسية قبلية مستقلة تحكم نفسها بنفسها ، تعتمد في علاقاتها على الاسس القبلية السائدة في منطقة الخليج العربي (1) وعلى الرغم من الظروف السياسية التي مرت بها منطقة الخليج العربي نتيجة السيطرة البرتغالية وانهيارها في بداية القرن الثامن عشر، وتدهور الاوضاع السياســـية في عمان (دولة اليعاربة) عام 1741، ودفع الكيانات العربية ان تأخذ دورها السياسي في المنطقة، الى جانب دورها ونشاطها التجاري والبحري لتشكل قوة مؤثرة وفاعلة . (2)

ظهر تحالف القواسم ككيان سياسي قوي على الساحل الغربي للخليج العربي الذي تشغله الان (الإمارات العربية المتحدة) وامتلك هذا التحالف كل عناصر القوة البحرية والعسكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في المنطقة، واصبح يشكل كيان سياسي له مكانته الفاعلة في ادارة شؤون الخليج العربي سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، فضلاً عن قوة بحرية لا يستهان بها . (3) الامر الذي لذي جعل الاساطيل البحرية الاوربية المارة في الخليج العربي ان تحسب لهم الف حساب لانهم يتميزون بالشجاعة والصلابة والمغامرة، وفي بعض الاحيان وتلافياً للمواجهة معهم تضطر السفن الاوربية أن تدفع مبالغ نقدية لزعماء القواسم كي يمروا بسلام في الخليج العربي .(4)

شعرت بريطانيا انها قادرة على مواجهة القواسم ووضع حداً لهم، بعد ان تمكنت من انهاء صراعها مع القوى الاوربية والمنافسة لها وتثبيت حكمها في الهند (5)، فقاموا بأستفزاز القواسم بدءاً بعدم دفع المبالغ من قبل السفن البريطانية العابرة للخليج ومن ثم تهديد السفن التابعة للقواسم، واتهامهم بالقرصنة البحرية في الخليج العربي .(6)

في السياق ذاته، اقدمت القوات البحرية البريطانية على القيام بحملات عسكرية بحرية ضد القواسم، لإضعافهم وكسر شوكتهم بحجة استعادة السـفن البريطانية التي استحوذ عليها القواسم)(7)، وجاءت الضربة الموجهة للقواسم عام 1819 على يد الجنرال وليام جرانت كير William Grant Keir ، تمكن فيها من تدمير قوة القواسم بعد محاصرتهم ، خاصة في مركز قوتهم في رأس الخيمة، ونتيجة القصف المدفعي من السفن البريطانية وعلى الرغم من المقاومة الشديدة للقواسم، انهارت وسمح للانكليز الدخول الى رأس الخيمة والسيطرة على قلاعها ومدافعها ، فضلاً عن العديد من السفن والقوارب البحرية العائدة لهم .

تأثرت المناطق الاخرى للإمارات على اثر الانهيار الذي اصاب القواسم، واصبحت تحت رحمة سيطرة القوات البريطانية كمناطق، الشارقة ودبي وأم القوين والحمرا، وغيرها من قرى ومدن الساحل العماني، وتمكن القائد الانكليزي جرانت كير من فرض الهيمنة واجبار شيوخ المناطق على تقديم طلبات الاستسلام والصلح معه، وقد قدم كير نموذج لمعاهدة تضمنت جملة من الشروط والتعهدات وقع عليها كل حاكم سميت بالتعهدات الانفرادية . (9)

توج كير جهوده بمعاهدة عام 1820 التي سميت بمعاهدة السلام الاولى General Treaty Peace التي تمثل الركيزة الاساسية للنفوذ البريطاني في منطقة الخليج العربي ، وترتب على هذه الاتفاقية نتائج مهمة على الصعيد السياسي للكيانات الموجودة في المنطقة (10) وكان من ابرزها تعميق حالة التقسيم والانفكاك ونشر روح التفرقة بين حكام الإمارات فضلاً عن تفتيت المشيخة الواحدة على عدة مشيخات صغيرة، وظهور الخلافات ما بين شيوخ الإمارات التي تسيطر عليها روح العصبية القبلية . (11)

استثمرت بريطانيا حالة الضعف والتفكك للأسر الحاكمة كي تزيد من قبضتها وسيطرتها على شؤون الإمارات الداخلية وعدم سماح لها بالتصرف أو عقد اي اتفاق مع اية دولة اجنبية الا بموافقة بريطانيا، فضلاً عن عدم السماح للشيوخ وحكام الإمارات بإعطاء اية اقامة لأي ممثل اجنبي في مناطقهم، وعدم تنازلهم بيعاً أو رهناً أو هبة عن اية قطعة ارض من ارضهم لأي جهة اجنبية الا بعلم بريطانيا . (12)

استناداً الى ذلك، اصبح لبريطانيا مطلق الحرية والسيطرة على مقدرات الساحل الإماراتي سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، وكان لها الاثر الواضح في مجرى الاحداث السياسية التي استمرت طيلة بقاء بريطانيا لأكثر من قرن ونصف من الهيمنة، وجعلت الإمارات العربية إمارات معزولة ومقيدة ليس لها اي دور مع العالم الخارجي، كما اصبح للحكومة البريطانية الحق في تمثيل الإمارات دولياً في جميع الشؤون الخارجية، باستثناء الشؤون الداخلية، فقد سمح للحكام بالتصرف بها . (13)

وفي الواقع، ان بريطانيا كانت تبغي من وراء ذلك المحافظة على وضعها التجاري واهدافها الاستراتيجية في منطقة الخليج العربي، وعدم السماح لأي قوة أجنبية من الوصول الى هذه المنطقة الحيوية من العالم .

يمثل عام 1903 انطلاقة جديدة في السياسة البريطانية اتجاه الإمارات العربية بشكل خاص ومنطقة الخليج العربي بشكل عام، وذلك بعد الزيارة التي قام بها اللورد كيرزن Lord Gurzon (14) نائب الملك في الهند عام 1903 ولقاء شيوخ الإمارات، اذ القى خطبته المشهورة التي تضمنت معالم السياسة البريطانية الجديدة في الخليج العربي والمبادئ التي تستند عليها العلاقات ما بين بريطانيا وحكام الإمارات في المرحلة القادمة . (15)

اختلفت العلاقات بين بريطانيا وحكام الإمارات من حيث الاسلوب عما كانت تمارسه مع كثير من المناطق الخاضعة لسيطرتها، وهي تعد شبيهة بالمستعمرات (Colonia Protectorates) في حين كانت علاقاتها مع الإمارات تسمى بالدول المحمية (Protected States) ، (16) وقد عبر أحد الباحثين عن تلك الحالة بالقول ((ان الفارق الاساسي بين وضع الإمارات ووضع المحميات البريطانية الاخرى هو الاعتراف المسبق لحكام الإمارات بالسيادة على اقليمهم، التي ظلت مستقلة عن اراضي التاج البريطاني، وهذا الفارق الدقيق بين وضع عدم وجود السيادة أو وجودها ثم التنازل عنها في الاقليم المحتل أو الموضوع تحت الحماية ، وهو الذي جعل للإمارات وضعاً قانونياً خاصاً لعلاقاتها السياسية مع بريطانيا، وهذا الوضع هو ليس بالاستقلال وليس بالحماية، لكنه وضع فيه من هذا وذاك اي التأرجح بين الاستقلال والحماية التقليدية ، هذه الحماية التي تفرض تدخلاً مباشراً أو شبه مباشر في الغالب من قبل اجهزة الادارة والحكومية للدول المحمية في شؤون الادارة المحلية للاقاليم المحمية ، مما زاد الوضع في الإمارات العربية غموضاً من الناحية القانونية كونها لم تخضع للحماية البريطانية في القرن الماضي نتيجة لإعلان الحماية عليها بموجب وثيقة رسمية)) 0 (17)

لذلك يرى الباحث، ان معظم الاتفاقيات والمعاهدات التي عقدتها بريطانيا مع حكام الإمارات لا تنص على اخضاع الإمارات لنظام الحماية البريطانية، وانما كانت العلاقات تتطور حسب الظروف السياسية التي تمر بها المنطقة، وكيف تستثمر بريطانيا هذه الظروف بما يخدم مصالحها واهدافها السياسية والاقتصادية والاستراتيجية، الامر الذي جعلها هي المسؤولة عن الإمارات في علاقاتها الخارجية .

تأثرت الاوضاع السياسية للإمارات نتيجة هذه العلاقات، وخاصة على الاوضاع الداخلية واصبحت الخريطة السياسية لها غير مستقرة تسودها حالة من الفوضى وعدم الانسجام، وكانت الحروب والمنازعات سمة بارزة بينها، (18) بعد ان كانت العلاقات ما بين الإمارات تستند على الاحلاف القبلية التي اخذت طريقها الى التصدع والضعف نتيجة للتفرقة التي اوجدتها السياسة البريطانية بين القبائل . (19)

على الرغم من ذلك، اعتمد الكيان السياسي للإمارات العربية على الولاء السياسي لابناء الإمارات لقبيلتهم أو لزعيم القبيلة، لا للإمارة أو المنطقة التي يعيش فيها، رغم السيطرة البريطانية على شؤون الإمارات الخارجية، الا ان السيادة الداخلية كانت مستقلة

للحكام، باستثناء بعض الاستشارات التي كانت بريطانيا تقدمها للحكام عندما تقتضي الحالة تدخلها عن طريق الضابط البريطاني الذي يمثل السلطة البريطانية في تلك المنطقة . (20)

بعد الحرب العالمية الاولى (1914 – 1918) تأثر الكيان السياسي للإمارات العربية، وذلك للتغيير الذي طرأ على السياسة البريطانية، فبعد ان نجحت بريطانيا في التخلص من القوى الاوربية المنافسة لها على المنطقة، تمكنت بريطانيا من جعل نفوذها الى اقصى درجة له في هذه الفترة، وفرضت سيطرتها على منطقة الخليج العربي، وجعلت الحماية على اماراته ومشايخه بالقوة العسكرية، فضلاً عن تعزيز تواجدها بالحصول على الامتيازات الاقتصادية والسياسية مع تأكيدها على حكام المنطقة ببنود المعاهدات السابقة . (21)

اما الفترة ما بين الحربين العالميتين فقد ظهرت الحاجة في ادخال وسائل وسياسات جديدة لبريطانيا تخدم مصالحها واهدافها الاقتصادية والسياسية، وذلك بإقامة مهابط لخط الطيران الامبراطوري البريطاني في بعض الإمارات العربية . (22)

قبل قيام الحرب العالمية الثانية وبالتحديد عام 1938، وقعت في ساحل الإمارات احداث سياسية مهمة لها صلة بالكيانات السياسية الحاكمة، ابرزها تلك الاحداث أو الحركة السياسية الاصلاحية التي وقعت في إمارة دبي عام 1938، (23) وقد تميزت (دبي) عن بقية الإمارات بمكانتها الاقتصادية ونشاطها التجاري المهم في منطقة الخليج العربي، اذ ظهر للقوى الاصلاحية في الخليج العربي وساحل الإمارات نشاط في ثلاثينيات القرن الماضي، وبدأ واضحاً في إمارة دبي نتيجة احتكاكها واتصالها مع مراكز النهضة العربية مع القاهرة وبغداد وبيروت ، فضلاً عن تنامي الوعي الوطني والقومي في الخليج العربي وساحل الإمارات بشكل خاص فترة ما بين الحربين العالميتين . (24)

حدثت الحركة الاقتصادية بعد ان وقعت إمارة دبي اتفاقية النفط مع الشركات البريطانية التي بموجبها حصل حاكم دبي الشيخ سعيد بن مكتوم (1912 - 1958)، (25) على اكثر من 47 الف روبية كإيراد يتصرف به شخصياً، في حين كان لدى اعيان وتجار دبي رأي اخر، هو ان تكون عوائد النفط هي ملكاً للشعب، وليس حكراً للأسرة الحاكمة أو الشيخ الحاكم، (26) الامر الذي اوقع صراع على السلطة داخل الاسرة الحاكمة بين الشيخ سعيد وابناء عمومته اولاد الشيخ راشد بن مكتوم الذي سبق وان كان حاكماً لدبي (1886 – 1894)، وقد كانت السلطات البريطانية تقف بجانب الشيخ سعيد . (27)

تطورت الاحداث في دبي، بعد ان ساند اعيان وتجار دبي ابناء الشيخ راشد ضد الحاكم الشيخ سعيد، الذي يعتبرونه لا يخدم مصالحهم ويعمل لمصلحة عائلته في كل مجالات الحياة فضلاً عن السماح للسلطات البريطانية، بالتدخل في الشؤون الداخلية، الامر الذي جعلهم يطالبون بالإصلاح السياسي داخل الامارة، وتأمين حقوقهم الاقتصادية . (28)

دم المعارضون لسياسة سعيد لائحة تضمنت جملة من المطالب الاصلاحية ابرزها الغاء احتكار العائلة الحاكمة للخدمات الاقتصادية، مثل تفريغ الحمولات من السفن والناقلات وخدمات سيارات الاجرة وغيرها من الاحتكارات، ومطالبة السلطة بوضع لائحة للميزانية

العامة لمصاريف الحكومة، واتخاذ اجراءات لتطوير الواقع الصحي، فضلاً عن اعادة تنظيم دائرة الكمرك، ووضع نظام خاص للشرطة والحراسات، كما طالبوا بتحديد مخصصات ثابتة للأسرة الحاكمة 0 (29)

وقف الشيخ سعيد بن راشد بقوة ضد هذه المطاليب، واعتبرها تهديداً خطيراً له وللسلطة مما دفع قوى المعارضة الى القيام بإجراءات اكثر تهديداً وخطورة، وقاموا باحتلال القلاع ودائرة الكمارك وفرضوا حصار على ميناء المدينة ليصبح الوضع اكثر خطورة على الحاكم (30)، وقد اوضح المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي فاول T.C.Vawel ، ان السلطات البريطانية في الساحل العماني تراقب الاحداث، واتخذت العديد من الاجراءات للحد من خطورة الموقف ومساعدة الحاكم في التصدي للقوى المعارضة، ومن هذه الاجراءات، منع شيخ الشارقة بالتدخل في هذه الاحداث وعدم السماح له بأرسال قوة من الرجال لمساعدة شيخ دبي، فيما قام الوكيل السياسي البريطاني المقيم في البحرين وايتمان Hugh Wight man بزيارة الى دبي للوقوف الى جانب الحاكم وانهاء حالة الاضطرابات (31) .

توصل الطرفان الحاكم والسلطة البريطانية من جهة ، والمعارضة السياسية من جهة اخرى، الى أتفاق في 30 تشرين الاول 1938 تضمن النقاط التالية : (32)

1- أنشاء مجلس يترأسه الحاكم يضم في عضويته خمسة عشر شخصاً يختارون من قبيلة البوفلاسة (القبيلة الحاكمة) في دبي .
2- تتخذ قرارات هذا المجلس بأغلبية الاصوات .
3- خضوع ميزانية الإمارة فيما يتعلق بايرادات الجمارك والنفط والطيران الى رقابة المجلس .
4- توضع النفقات لتطوير الإمارة .
5- ان تكون الاتصالات مع بريطانية عن طريق الحاكم دون تدخل المجلس .

عرف هذا المجلس باسم (المجلس الاعلى لدبي)، وانجز ما بين تشرين الاول 1938 وأذار 1939 عدد من الاصلاحات والانجازات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وابرزها أنشاء ادارة منظمة في الامارة، وتنظيم الخدمات الكمركية بالشكل الصحيح، وتطوير التجارة الداخلية والخارجية، وفرض ضريبة قدرها 20% على البضائع المستوردة، وتعيين مدير مجلس للميناء من ابناء الإمارة بدلاً من المدير الايراني، وتخصيص جزء من دخل الميناء للمشاريع الاجتماعية كخدمات الطرق والبلدية والتعليم فضلاً عن تقديم المساعدات لكبار السن والعاجزين عن العمل، وجعل جزء من ايرادات النفط لإنجاز بعض المشاريع الاقتصادية في الإمارة (33) .

كانت هذه الحركة الاصلاحية السياسية تمثل اول نشاط سياسي اصلاحي في إمارات الساحل، على الرغم من انتهاء التجربة عام 1939 وفشلها في مواصلة نشاطها نتيجة النزاعات الشخصية بين اعضاء المجلس والشيخ الحاكم، الذي لم تروق له هذه الاصلاحات

وسعيه الى افشال عمل المجلس بدعم من بريطانيا التي كانت تعمل على تعميق الخلافات ودعم الحاكم بأعتباره حليفاً قوياً لها يخدم مصالحها واهدافها (34) .

ومن وجهة نظر الباحث، كانت هذه التجربة الانطلاقة الحقيقية للعمل السياسي الدستوري المبني على قواعد العلاقة بين السلطة والمجتمع، والتي تمثل في جوهرها الاسس الدستورية التي يجب ان تعمل بها السلطة، أو الحاكم، ويلتزم بها ويكون مسؤولاً امام المجتمع عن كل سياساته في السلطة، والسماح للمجتمع بأخذ دوره في العمل لإصلاح امارته وتطويرها وفق بناء مؤسسات حكومية تعمل لخدمة وتطوير الامارة، فضلاً عن الوقوف بوجه الحاكم والسلطة لأي تجاوز على صلاحياته كحاكم، وكما تبين في مطاليب المعارضة .. هذا من جانب ومن جانب اخر، عبرت هذه التجربة عن رفض السيطرة البريطانية وتدخلها بشؤون الإمارات المبنية على زرع التفرقة والخلافات بين ابناء المجتمع والسلطة من اجل تمرير مصالحها واهدافها السياسية .. لذلك كانت هذه التجربة مطالبة حقيقية لإيجاد دستور ينظم العمل الحكومي في الإمارة .

لم تستقر حال الإمارات العربية سياسياً، فمن جانب عدد المشيخات للإمارات العربية كانت غير منتظمة وتختلف بين فترة واخرى ، نتيجة حركات الانفصال، وما كانت تعانيه من حروب أهلية وصراعات قبلية واسرية استمرت حتى منتصف القرن الماضي، وبرزت مشكلة الحدود ما بين الإمارات بشكل واضح خلال هذه الفترة لتزيد الطين بلة في حدة الصراعات القائمة لتستمر حتى قيام دولة الإمارات العربية المتحدة عام 1971 (35) .

لم تكن هناك اية حدود سياسية بين الإمارات ، اي لم تكن هناك اي حدود معروفة، بمعنى اخر، اين تبدأ هذه حدود المشيخة وأين تنتهي، الامر الذي يزيد من تعقيد المشكلة ما بين الإمارات ، (36) وهذا ناتج عن السياسة التي فرضتها بريطانيا في تفكيك الإمارات ، فمثلاً نرى ان حاكم أبو ظبي الشيخ شخبوط بن سلطان (1928 – 1966) كان يطالب بنصف إمارة دبي المجاورة له، في حين كان حاكم دبي الشيخ سعيد بن مكتوم يطالب بجزء من اراضي الشارقة المتاخمة لإمارته من الشرق وغيرها من النزاعات، كالنزاع ما بين الشارقة وعمان على منطقة المنامة، وانتزاع ما بين الفجيرة وعجمان، والنزاع ما بين رأس الخيمة والفجيرة الذي وصل حد عدم اعتراف حاكم رأس الخيمة بوجود الفجيرة (37) .

شهدت خمسينيات القرن الماضي تطورات في الإمارات العربية انعكست على الكيان السياسي لها، فضلاً عن تأثيراتها والمباشرة على الوضع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ابرزها هو ان الإمارات بدأت تحتك حضارياً مع العالم الخارجي، بعد ان ظلت تعيش تحت قيود العزلة التي فرضتها بريطانيا عن العالم الخارجي لسنوات طويلة، (38) فمثلاً في هذ المرحلة التاريخية بدأت تزداد عملية التبادل التجاري بين موانيء الإمارات ودول أوربا والشرق الاقصى والبلاد العربية ، فضلاً عن تدفق اعداد من الخبراء العاملين في الشركات النفطية الاجنبية العاملة في الإمارات ، كما ان خلال هذه المرحلة ايضاً ازدادت رحلات حكام الإمارات الى خارج البلاد، خاصة الى الدول الاوربية، اما للعلاج أو الراحة، (39)

كما شهدت هذه المرحلة هجرة اعداد كبيرة من ابناء الإمارات الى الدول الخليجية المجاورة التي ظهر فيها النفط مثل الكويت وقطر والبحرين للعمل فيها، كما ان عملية التعليم بدأت تزداد في هذه المرحلة، خاصة ظهور التعليم النظامي في بعض الإمارات ، كل هذه التغيرات والتطورات انعكست تأثيرها على الكيان السياسي للإمارات، ناهيك على ما تأثر به المواطن الإمارات ي من ظاهرة التقدم والتغيير الذي يجري في دول الخليج العربي المجاورة، وبعض البلدان العربية، لذلك بدأ يدرك معناها ويتحسس بواقعه المتخلف في جميع المجالات، (40).

أعترف المعتمد البريطاني في الإمارات جي بي تريب G . B . Tripp بهذه التطورات والتغيرات السياسية عندما قدم تقريره الى الحكومة البريطانية موضحاً مدى تأثر المجتمع الإمارات ي بالتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تحدث في دول الجوار وبعض البلدان العربية ، عندما قـــال ((ان الاعلام الاذاعي العربي، ولا سيما من القاهرة التي تبث تدفقاً من البرامج المؤيدة للعرب والمعادية لبريطانيا، قد ترك انطباعاً قويا لدى ابناء الإمارات المصالحة وكان هناك عامل اخر لا يمكن الاستهانة به، الا وهو زيادة السفر الى الخارج من قبل جميع قطاعات المجتمع، فالحكام يذهبون الى الهند ولندن طلباً للعلاج، والى القاهرة ولبنان طلباً للمتعة والراحة، ويذهب التجار الى اوروبا والشرق الاقصى بحثاً عن فرص تجارية، وحتى البسطاء يذهبون الى بلاد مجاورة مثل الكويت طلباً للعمل، وان هذا السفر على مثل هذا النطاق لم يكن معروفاً قبل عام 1945، لذلك ازداد عدد السكان المحليين الذين يشهدون التغيرات في اماكن اخرى ، وبدأ هؤلاء ينتقدون حالة التخلف لإماراتهم ، كما دخلت الافكار الاجنبية ايضاً على يد الوافدين الاجانب، وربما اكثر التأثير الذي سبب لنا قلقاً متزايداً هو تأثير المعلمين القادمين من فلسطين ومصر للعمل في مدارس الشارقة ودبي ورأس الخيمة، وان اعداداً متزايدة من السكان بدأوا يدركون الحاجة الى تحقيق التقدم على الرغم من قلة الموارد المتوفرة))(42)

على اية حال هذه التطورات السياسية اجبرت السلطات البريطانية بعد اطلاعها على التقرير اعلاه على تغيير سياستها الداخلية وادركت خطورة الموقف، وبدأت تضغط على الحكام وتحذرهم من خطورة الاوضاع، خاصة وجود المعلمين والموظفين العرب في اماراتهم، (43) ثم اقدمت على اتخاذ بعض الاجراءات التي تعدها بمثابة تغيرات سياسية مهمة في الإمارات ابرزها :-

1- تكون قوة ساحل عمان العسكرية Oman Levy (44) .
2- رسم الحدود الداخلية بين الإمارات لتوفير الامن والاستقرار .
3- الاهتمام بشؤون التعليم والصحة وقوات الشرطة وفتح البنوك لتلبية حاجات التجار وانشطتهم الاقتصادية .
4- تكوين مجلس حكام الإمارات المتصالحة (Trucial States Council) (45) .

لقد كانت هذه التغيرات التي اقدمت عليها بريطانيا تمثل انتقالة مهمة في بنية الكيان السياسي للإمارات، فضلاً عن انها جاءت في وقت كان المجتمع يترقب الاحداث والاوضاع السياسية التي تمر بها منطقة الخليج العربي بشكل عام، والإمارات بشكل خاص، وما تنتظره هذه الإمارات من تغيرات في الانظمة السياسية الحاكمة، لذلك اعتبرت بريطانية هذه الاجراءات انجازاً، فضلاً عن انها ارادت ابراز سلطة الحكام لمواجهة الانتقادات والتهم التي توجه لهم، خاصة السيطرة على جميع شؤون السلطة .

وفي السياق ذاته، اقترح المعتمد البريطاني في دبي كريغ Grag عام 1963 تأسيس لجنة استشارية في مجلس الإمارات المتصالحة يضم ممثلين عن حكام الإمارات يتولى تنسيق العمل في شأن المشاريع التنموية، ورفع توصياتها الى مجلس الحكام للمصادقة عليها وقد حصلت الموافقة على المقترح من قبل وزارة الخارجية البريطانية في 4 شباط 1964 ، وعقد اول اجتماع لهذه اللجنة في 7 ايلول 1964 في مقر بلدية دبي، وقد عبر المعتمد البريطاني في تقريره الى المقيم السياسي في البحرين ((ان هذا الاجراء يمثل خطوة مهمة على طريق اتحاد الإمارات المتصالحة)) (46) .

شهدت منطقة الخليج العربي في ستينات القرن الماضي الكثير من الاحداث والتطورات السياسية التي رمت بظلالها على الإمارات العربية ، (47) ومن اهمها هو قيام ارنولد ويلسون Arnold Willson ، (48) رئيس وزراء بريطانيا في اوائل عام 1967 بتصريح اعلن فيه عزم بريطانيا الانسحاب نهائياً من مستعمرة عدن والمحميات في مدة لا تتجاوز كانون الاول من العام نفسه، ثم عادت الحكومة البريطانية فأصدرت بياناً في كانون الثاني عام 1968، اعلنت فيه الانسحاب من منطقة الخليج العربي كلها قبل عام 1971 (49) .

الطريق الى الاستقلال والدستور :-

كانت الإمارات الخليجية، خاضعة كلها للاحتلال البريطاني حتى منتصف الستينات من القرن الماضي، وهو احتلال اتخذ شكل المحميات المباشرة، تارة، وشكل الارتباط بمعاهدات التحالف تارة اخرى كما بينا، وحين بدأ النفوذ البريطاني يضعف تدريجياً بعد الحرب العالمية الثانية (1939-1945) بدأت هذه المحميات (الإمارات) تتطلع نحو التحرر والاستقلال (50) .

في حين يرى الباحث، انه بعد صدور بيان الحكومة البريطانية الثاني عام 1968، المشار اليه، ظهرت بوادر ونوايا لدى حكام الإمارات الخليجية اتجاه الوحدة والاستقلال، خاصة وان الوضع السياسي في المنطقة لايزال غير مستقر ومعظم حكام الإمارات لا يعرفون ماذا سيحل بالمنطقة بعد الانسحاب البريطاني ، والذي كان يمثل مفاجئة لهم ، لذلك اتجه حكام الإمارات جدياً نحو الاتحاد الذي يمثل الضمان الحقيقي للاستقلال وتكوين انظمة سياسية لها مكانتها السياسية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية، وتتطلع لإقامة حياة مستقرة في ظل دولة تكتمل فيها مقومات القوة البشرية ووفرة الموارد التي لا يحققها

استمرار التجزئة التي تعيشها في ظل الاحتلال البريطاني، علماً ان أحد الباحثين قد اشار ان التفكير في اقامة اشكال التعاون بين إمارات الخليج ، قد سبق الواقع صدور البيان البريطاني في عام 1968 (51) .

جاءت الخطوة الحاسمة في طريق الاستقلال في مبادرة الشيخ زايد بن سلطان، (52) حاكم أبو ظبي، الذي سبق الجميع بإيجاد نوع من التفاهم والتلاقي بين حكام الإمارات لدراسة الموقف المحرج للإمارات وايجاد وسائل وطرق تحمي الإمارات وتعطي لها مكانتها ووجودها السياسي في هذه المرحلة الخطيرة من تاريخ الإمارات ، فقام الشيخ زايد بزيارة إمارة دبي يوم 19 كانون الاول، 968 ، واللقاء مع الشيخ راشد بن سعيد ال مكتوم ، وصدر بيان مشترك بتوقيع الحاكمين اعلن فيه قيام اتحاد فيدرالي بين إمارتيهما ويدعو حكام الإمارات المتصالحة لمناقشة هذا الاتفاق والاشتراك فيه، فضلاً عن دعوة كل من قطر والبحرين للانضمام والتداول حول مستقبل المنطقة والاتفاق على خطوة موحدة يتفق عليها الجميع (53) .

وافقت جميع الإمارات على هذه الخطوة، وعقد اول اجتماع لهم ضم حكام الإمارات التسعة (أبو ظبي – دبي – الشارقة – رأس الخيمة – أم القيوين – الفجيرة – عجمان – قطر – البحرين) في دبي للفترة من 25 – 27 شباط 1968، تمخض الاجتماع عن صدور بيان مشترك اعلنوا فيه قيام اتحاد فيدرالي بينهم جميعاً سمي باتحاد الإمارات العربية، وكما جاء في البيان، تحقيقاً لرغبة شعوب المنطقة في توفير الاستقرار وتأمين الدفاع الجماعي عن كيانها، وصيانة امنها وسلامتها (54) .

أشار أحد الباحثين معلقاً على قيام هذا الاتحاد، وهي من وجهة نظره الشخصية، ان هذا الاتحاد جاء رغبة شخصية من قبل الحكام، اي تكوين اتحاد شخصي لتنسيق سياساتهم الخارجية والدفاعية والاقتصادية والوقوف ضد التدخلات الاجنبية التي قد تحدث بعد الانسحاب البريطاني (55) .

ومن وجهة نظر الباحث، أنها خطوة صحيحة تنم عن وعي عال لدى الشيخ زايد لما تحيط المنطقة من اوضاع خطرة لابد من مواجهتها بتعقل ودراية وذكاء سياسي يؤمن للمنطقة مستقبلها، والفضل يعود الى الحكمة التي يمتلكها الشيخ زايد وقدرته على القيادة في مثل هذه الظروف .

وهذا ما عبر عنه أيضاً أحد الباحثين الذين عاصروا الشيخ زايد في هذه الفترة عن قرب، عندما وصف الحالة بالقول ((إن تولي الشيخ زايد بن سلطان القيادة كان قد رسم نقطة تحول تأريخي ليس في تأريخ أمارته الصغيرة فحسب، بل في تاريخ منطقة الخليج العربي والتاريخ العربي المعاصر ايضاً، لان الشيخ زايد رجل مستنير العقل يمتلك من حكمة العرب وذكاء الفطرة ما يميزه بقدرة القيادة الفريدة ونظرة بعيدة المدى ونزعة عصرية متطورة منفتحة على العالم)) (56).

جاء في نص البيان المشترك الذي صدر بعد اول اجتماع للحكام جملة من النصوص المهمة التي تمثل الاساس والملامح الرئيسية لإعداد دستور لهذا الاتحاد التساعي أبرزها :-

أولاً : تنظيم سلطات الاتحاد بموجب تكوين مجلس اعلى يشرف على شؤون الاتحاد يتكون من حكام الإمارات التسعة يكون مسؤولاً عن وضع ميثاق كامل ودائم (دستور) للاتحاد يرسم سياسة الاتحاد في مختلف المجالات، فضلاً عن اصرار القوانين الاتحادية الضرورية على ان تصدر بالاجتماع .

ثانياً : يشكل مجلس للاتحاد يعاون المجلس الاعلى في سلطاته وهو يمثل الهيئة التنفيذية للاتحاد ويمارس اختصاصاته وفق توجيهات المجلس الاعلى وقوانين الاتحاد، ولا تعتبر قرارات مجلس الاتحاد نهائية الا بعد مصادقة المجلس الاعلى .

ثالثاً : تكوين محكمة عليا للاتحاد تسمى المحكمة الاتحادية العليا بموجب قانون يحدد طريقة تشكيلها ونظامها واختصاصها .

رابعاً : تشكيل مجلس وطني يضم ممثلين عن كل إمارة يتولى المهام التشريعية للاتحاد.

وقد حدد البيان تاريخ العمل بهذه الفقرات من 30 اذار 1968، على ضوء الانظمة المتبعة في كل إمارة عضو في هذا الاتحاد لحين وضع ميثاق للنظام الكامل والدائم للاتحاد (دستور) (57) .

تواصلت اجتماعات الاتحاد التساعي بين حكام الإمارات طيلة الفترة الممتدة من عام 1968 حتى عام 1971 ، تخللتها الكثير من الصعوبات والمشاكل السياسية، ابرزها مشكلة التمثيل لعضوية المجلس الوطني الاتحادي، أو صيغة التصويت أو اختيار العاصمة الاتحادية وغيرها من القضايا التي اعاقت استمرار قيام هذا الاتحاد وانسحاب كل من قطر والبحرين منه واعلان استقلالهما، (58) وبعد اعلان انسحاب قطر والبحرين، اجتمع حكام الإمارات الستة (أبو ظبي – دبي – الشارقة – أم القيوين – عجمان – الفجيرة) وأعلنوا قيام دولة الإمارات العربية المتحدة في 18 تموز 1971 ، بعد ان تأخر انضمام إمارة رأس الخيمة الى الاتحاد حتى العاشر من شباط 1972 ، (59) ليصبح كيان الدولة السياسي يضم سبع إمارات .

جدلية النظام السياسي والدستور :-

على الرغم من كل الظروف والمواقف المحلية والعربية والدولية، اعلنت قيام دولة الإمارات في 2 كانون الاول 1971، لتصبح حقيقة ملموسة وواقعاً سياسياً على الخارطة السياسية لمنطقة الخليج العربي والجزيرة العربية (60) .

يعتقد الباحث، أن تجربة اتحاد الإمارات تقودنا الى حقيقة محدودة هي، ان بنية الدولة ليست بسيطة وسهلة، وانما هي التقاء بين عدد من بنى ما قبل الدولة ذات الشخصية المتحدة اجمالاً، وقد اجتمعت لتشكل دولة واحدة في اطار اتحادي يعطي قدراً من الاستقلالية الى هذه

الوحدات... هذا من جانب، ومن جانب اخر ان الحجم والمساحة والسكان لكل ادارة من إمارات الدولة لا يكون اساساً متيناً لقيام دولة بحد ذاتها، ولها كيانها السياسي والاقتصادي والاجتماعي القوي الذي من خلاله تتمكن من مواجهة التحديات (وهذا ما موجود في الإمارات الصغيرة مثل عجمان وام القيوين والفجيرة) الذي كان انضمامهم للاتحاد خطوة صحيحة لجمع هذه الكيانات المبعثرة مساحة وسكاناً واقتصاداً لتكوين دولة واحدة .

أصدرت الإمارات العربية المتحدة الدستور المؤقت في 18 تموز 1971 ، وتم التوقيع عليه من قبل حكام الإمارات (باستثناء إمارة رأس الخيمة)، وقرروا أن يبدأ العمل به اعتباراً من 2 كانون الاول 1971 وهو اليوم الذي اعلن فيه ميلاد الدولة الجديدة (61) .

لقد تغيرت ملامح النظام السياسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبالأخص بعد اكتشاف النفط وتصديره، ولاشك في ان الثروة النفطية للدولة الجديدة كانت وراء سرعة الاعتراف بها ودخولها المجتمع الدولي (62) .

لقد وصف أحد الباحثين النظام السياسي لدولة الإمارات بأنه يقوم على الدستور المؤقت الذي يعتمد على مبدأ الفصل بين السلطات، وحسب ما حددتها المادة (45) من الباب الرابع من الدستور والتي نصها ((تتكون السلطات الاتحادية من المجلس الاعلى – رئيس الاتحاد ونائبه – مجلس الوزراء الاتحادي – المجلس الوطني الاتحادي – القضاء الاتحادي)) (63) .

لقد اثار النظام السياسي للدولة جدلاً بين الباحثين، البعض اعتبره صنيعة كونفدرالية، (64) والبعض الاخر يعتبره نوع من الكيان السياسي الاتحادي الضعيف الذي يتكون من كيانات سياسية ضعيفة، بدلاً من ان يكون دولة اتحادية تذاب فيها هذه الكيانات، لذلك فهي تمثل اكثر من كونفدرالي من الفيدرالي، (65) في حين اعتبر اخرون ان النظام السياسي لدولة الإمارات يمثل نموذج للصيغة الاتحادية الفيدرالية ، اي نظام اتحادي مركزي (66).

ومن هذه الآراء ووجهات النظر التي ناقشت اشكالية النظام السياسي والدستوري لدولة الإمارات، يعتقد الباحث ان نظام الدولة اشبه بنظام كونفدرالي يتكون من سبع إمارات صغيرة تتشابه من حيث التكوين الجغرافي والتاريخي واللغوي والديني، كما انها تتشابه انظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تحكمها قبائل مختلفة كانت تتنافس سياسياً، الا انها تختلف في حجمها وعدد سكانها وحتى مواردها، والدليل على ذلك، ان النفط في إمارة أبو ظبي يشكل حوالي 85% من انتاج الدولة في عام 1971 ، وإمارة دبي حوالي 10% وإمارة الشارقة 5% من الانتاج الكلي، في حين كانت الإمارات الاخرى فقيرة تعتمد على مساعدات الإمارات النفطية لها (67) .

اعترف الدستور المؤقت بهذه الفروقات السياسية والاقتصادية من خلال معادلة دقيقة منحت لكل حاكم حرية كبيرة في ادارة شؤون إمارته الداخلية، كما نصت فقراته على بقاء الثروات العامة والموارد الطبيعية مملوكة لشعب الإمارة وليس لمجموع الإمارات، (68) لذلك نرى أن الدستور جاء بصيغ قانونية متوازنة، اتفق عليها المستشارون العرب لحكام الإمارات، على الرغم من انه لم يعالج موضوع الوحدة بل حافظ على الكثير من الامتيازات والحقوق التي تعطي حكام الإمارات التمتع بها في اماراتهم، بما في ذلك حق كل إمارة في امتلاك الثروات الموجودة في الإمارة (69) .

يتضح من هذا، ان النفط في بعض الإمارات، فضلاً عن التقاليد القبلية كانت ضد فكرة الفيدرالية، وعطلت قيام وحدة فيدرالية، وان النفط كان المحفز على قيام الاتحاد الذي جاء اقرب الى كونفدرالية للدولة الاتحادية، فلولا النفط لما استطاعت إمارة أبو ظبي مثلاً من اقامة المؤسسات الاتحادية مثل الهيكل الاداري، والانظمة السياسية والدبلوماسية والخدمية ، كما انها كانت الممول الرئيسي للاتحاد 0 (70)

حاولت الحكومة المركزية فرض مركزيتها الاتحادية على الحكومات المحلية في الإمارات ، من خلال اصدار العديد من القوانين الاتحادية والقرارات الوزارية الا ان ذلك لم تفلح وعجزت عن تثبيت سيطرتها ومركزيتها، واحد الباحثين اشار الى ان ذلك يعود الى ضعف الخبرة السياسية للقيادة المركزية والسلطة السياسية العليا التي تتولى ادارة الدولة الحديثة (71) . فضلاً عن ذلك، ان الدستور المؤقت جاء في بعض فقراته مواد لتنظيم العلاقات ما بين الإمارات، وهي تمثل اعلى درجات ما أتفق عليه بين حكام الإمارات في هذه المرحلة من التطوير السياسي للدولة (72)

لقد اقر الدستور الإمارات ي المؤقت في المادة (45) الباب الرابع المؤسسات السياسية التي تقع عليها مسؤولية الدولة، وفق الصلاحيات والاختصاصات الدستورية، كالمجلس الاعلى للاتحاد الذي يمثل اعلى سلطة ويتمتع بصلاحيات واسعة تشريعية وتنفيذية (73) وبعبارة اكثر دقة ووضوح، ان هذا المجلس يعتبر المؤسسة السياسية التي تتولى رسم السياسة العامة للدولة ، والتصديق على المعاهدات والاتفاقيات، والموافقة على تعيين رئيس مجلس الوزراء وقبول استقلاليته، وإعفاءه من منصبه، فضلاً عن تعيين رئيس قضاة المحكمة الاتحادية العليا، وقبول استقالاتهم، وكذلك حق الرقابة العليا على شؤون الاتحاد (74). ومن جانب اخر استمر المجلس الاعلى بعقد اجتماعاته الدورية في العاصمة الاتحادية المؤقتة (أبو ظبي) لان الدستور المؤقت اقر انشاء عاصمة للاتحاد في منطقة تقع ما بين إمارة أبو ظبي وامارة دبي اطلق عليه اسم (الكرامة) (75) .

كما اقر الدستور المؤقت تشكيل مجلس الوزراء الذي يضم رئيس المجلس ونائبه وجميع الوزراء وهو يتحمل مسؤولية تصريف جميع شؤون الاتحاد الداخلية واحالتها الى المجلس الوطني الاتحادي، فضلاً من صلاحيته في المجال السياسي من خلال اقرار المعاهدات واعلان الحرب الدفاعية، وإعلان الاحكام العرفية، اما في المجال التنفيذي، فله الحق في متابعة تنفيذ السياسة العامة للحكومة الاتحادية والاشراف على تنفيذ القوانين والمراسيم، وتعيين وعزل الموظفين الاتحاديين، ومراقبة الإدارات والمصالح العامة للاتحاد (76) .

اما المجلس الوطني الاتحادي ، فهو يمثل المؤسسة الاستشارية السياسية في الدولة، وذلك لان دوره في العملية التشريعية محدود جداً، ودوره شبه معدوم في مراقبة السلطة السياسية التنفيذية (77). كذلك اقر الدستور تشكيل القضاء الاتحادي الذي يشمل المحكمة الاتحادية العليا والمحاكم الاتحادية الابتدائية، وتختص هذه المحاكم في النظر في النزاعات التي قد تحدث ما بين الإمارات الاعضاء وبين الإمارات وحكومة الاتحاد، فضلاً عن النظر في دستورية القوانين التي تصدرها الدولة، وتفسير الدستور، ومسائلة الوزراء وكبار موظفي الدولة، والنظر في الجرائم التي لها مساس مباشر بمصالح الاتحاد أو الامن الداخلي والخارجي ، وجرائم التزوير للكتب والاختام ، وجرائم تزييف العملة (78) .

تداخل الصلاحيات الدستورية :-

لقد منح الدستور المؤقت الإمارات السبع الاعضاء في الاتحاد جميع السلطات التي لم ترد في الدستور الاتحادي أو بالنسبة لصلاحيات السلطة الاتحادية هي حصراً تكون في :- الشـؤون الخارجية – الدفاع – القوات المسـلحة – حماية أمن الاتحاد الخارجية والداخلـية – شؤون الامن والنظام والحكم في العاصمة – مالية الاتحاد وتشمل الضرائب والرسوم والعوائد الاتحادية – المراقبة الجوية – تراخيص الطيران – التعليم – الصحة – النفوذ والعملة – الجنسية الاتحادية – الاقامة (79) .

وتنظيم العلاقة بين الاجهزة المركزية للسلطة الاتحادية وبين الاجهزة المحلية في إمارات الدولة، وضع الدستور المؤقت الصيغ العلمية لهذه العلاقة أو التي ترتكز بشكل اساسي على تدعيم السلطة المركزية الاتحادية على السلطة الإمارات، في حين يرى الباحث على العكس من ذلك، كونه ساهم في المحافظة على استقلالية الإمارات ومنحها الصلاحيات الذاتية على حساب سلطة الاتحاد، وهذا ما أكده أحد الباحثين في دراسته لهذه العلاقة (80) .

من جانب اخر، منح الدستور المؤقت صلاحية التشريع للاتحاد في الشؤون التالية :-

علاقة العمل والعمال – التأمينات الاجتماعية والملكية العقارية – نزع الملكية للمنفعة العامة – تسليم المجرمين – التأمين بأنواعه – حماية الثروة الحيوانية والزراعية – التشريعات المتعلقة بقوانين الجزاء والمعاملات التجارية، وحماية الملكية الادبية والفنية والصناعية وحقوق المؤلفين، واستيراد الذخائر مالم تكن لاستعماله للقوات المسلحة التي لا تدخل في اخصاصات الاتحاد الفنية، وتحديد المياه الاقليمية، وتنظيم الملاحة في البحار (81) .

لقد بين الدستور المؤقت في (المادة الثانية)، ان الاتحاد يمارس سيادته على جميع الاراضي والمياه الاقليمية داخل الحدود الدولية للإمارات الاعضاء وفي الوقت نفسه اعطى في (المادة الثالثة) الإمارات الاعضاء حق ممارسة السيادة على اراضيها ومياهها الاقليمية في جميع الشؤون التي لا يختص بها الاتحاد (82) ومن جانب اخر حدد الدستور المؤقت في (مادته الخامسة) ان يكون للاتحاد علمه وشعاره ونشيده الوطني، في حين نصت المادة نفسها على منح الإمارات الاعضاء حق الاحتفاظ بعلمها الخاص واستخدامه داخل اقليمها (83) .

وتأكيداً لتداخل العمل بين السلطة الاتحادية وصلاحيات الإمارات الاعضاء، ورد في (المادة الحادية عشر) من الدستور وتأكيد وحدة الإمارات في المجال الاقتصادي، عندما اشارت ان الإمارات تشكل وحدة اقتصادية وكمركية بموجب القوانين الاتحادية، واكدت على حرية انتقال رؤوس الاموال، وان مرور جميع البضائع بين الإمارات الاعضاء مكفولة، ولا يجوز تقييدها الا بقانون اتحادي، مع الغاء جميع الضرائب والرسوم والعوائد المفروضة على البضائع المنقولة من إمارة الى اخرى، في حين اعتبرت المادة الثالثة والعشرون من الدستور الثروات والموارد الطبيعية في كل إمارة مملوكة ملكية عامة لتلك الإمارة ويقوم المجتمع على حفظها وحسن استقلالها لمصلحة الاقتصاد الوطني (84) .

اما في المجال المالي حددت (المادة 127) من الدستور تخصيص نسبة معينة من الموارد السنوية لكل إمارة لتغطية نفقات الميزانية العامة السنوية للاتحاد الا ان ذلك لم يطبق بشكل فعلي حتى عام 1976، اذ تحملت إمارة أبو ظبي خلال هذه الفترة كل ميزانية الحكومة الاتحادية (85) .

اما الجانب العسكري، فقد منحت (المادة 138) من الدستور المؤقت مسؤولية القوات المسلحة وقوات الامن الى مجلس الوزراء الاتحادي امام رئيس الاتحاد والمجلس الاعلى، بالمقابل اعطت المادة 142 من الدستور للإمارات الاعضاء حق تكوين قوات مسلحة محلية قادرة ومجهزة للدفاع عن الاتحاد وعند الحاجة (86) .

وقد اصدر الشيخ زايد بن سلطان الى نهيان رئيس الاتحاد والدولة ، القانون رقم (3) لسنة 1971 في الحادي والعشرين من كانون الاول 1971 قانون القوات المسلحة الاتحادية الذي

نص في المادة الخامسة منه ما يلي ((لا يجوز لقوة الاتحاد التدخل في الشؤون الداخلية لاية إمارة عضو في الاتحاد الا في الاحوال المنصوص عليها في الدستور المؤقت)) (87) .

ولتشكيل السلطة العسكرية العليا في الدولة ، صدر القانون الاتحادي رقم 19 لسنة 1972 في الخامس عشر من تشرين الثاني 1972، يتكون المجلس الاعلى للدفاع من رئيس الاتحاد رئيساً له وعضوية نائب رئيس الاتحاد ورئيس مجلس الوزراء ووزراء الخارجية والدفاع والمالية والداخلية، والقائد العام للقوات المسلحة، ورئيس الاركان العامة، حسب ما جاء في المادة الثانية، فيما يتولى رئيس المجلس الاعلى للدفاع منصب القائد العام للقوات المسلحة كما جاء في المادة الثالثة (88) .

إن صدور الدستور المؤقت لدولة الإمارات العربية المتحدة، وما صدر بموجبه من مراسيم وانظمة وقوانين اتحادية، قد جعل العلاقة بين السلطة الاتحادية والحكومات المحلية للإمارات الاعضاء، غير مرتبطة وغير منسجمة، ولم توجد بينهم صيغة اتحادية مركزية الامر الذي واجهت النظام السياسي كثير من المشاكل والمعوقات التي كادت ان تهدد كيان الدولة بالسقوط والفشل، وقد شخص أحد الباحثين هذه الحالة، ان السبب في ذلك يعود الى العقلية القبلية التي كانت الصفة المتميزة في حكم الإمارات المتنوعة، (89) وقد فشلت هذه العقلية من امتصاص واستيعاب اي طريقة لفكرة الحكومة الحديثة المركزية، على اساس دستور مكتوب ومؤسسات اختصاصية وادارة كفوءة وصناعة قرار سياسي مبني على مفاهيم حديثة تتناسب مع الحالة الجديدة للدولة (90) .

يعتقد الباحث، أن الإمارات العربية المتحدة كانت بعد الاستقلال غير قادرة على استيعاب الموقف الجديد بصورة جاهزة، ولم تكن ايضاً قادرة ومؤهلة على قيادة العملية السياسية والصيغ الجديدة التي اقرها الدستور المؤقت، وذلك لضعف كادرها الاداري والفني وعدم امتلاكها في هذه الفترة الكوادر القيادية السياسية خاصة من ابناء الوطن، لقيادة المؤسسات والوزارات والدوائر الحكومية الجديدة التي اوجدتها الحالة الجديدة، والدليل على ذلك اجاز القانون الاتحادي رقم 8 لسنة 1973 وحسب المادة (15) تعيين موظفين من غير ابناء البلد في الوظائف الحكومية الدائمية، كما اجاز القانون لمجلس الوزراء استعارة الموظفين من الحكومات العربية والاجنبية والهيئات الدولية لمدة اربع سنوات بناءاً لحاجة الوزارات والمؤسسات في الدولة (91) والذي اثر على النظام السياسي للدولة في عملية تطبيق الدستور وبنوده (92) .

أن عملية التداخل السياسي والدستوري، خلق مشكلة تنظيمية للحكومة الاتحادية هي حالة الازدواجية في النشاط والعمل الاداري للوزارات الاتحادية والاجهزة المحلية في الإمارات

المختلفة، كما هو الحال في إمارة أبو ظبي، اذ كان لها مجلس وزراء خاص بها تشكل بموجب القانون رقم (1) في الاول من تموز عام 1971، وهو يمثل أول مجلس وزراء في تاريخ الدولة وامارة أبو ظبي، ضم 15 وزارة حسب المادة 5 من القانون، كما صدر نظام رقم (1) لنفس السنة في 28 تموز تضمن النظام الداخلي لمجلس الوزراء في الإمارة (93). فحتى عام 1973 كانت إمارة أبو ظبي تصدر الى جانب المراسيم الاتحادية مراسيم وقرارات أميرية لإمارة أبو ظبي، تتضمن جميع الامور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية والثقافية والدبلوماسية التي تهم نشاط الإمارة (94) .

كما ان إمارة دبي كانت تضم مؤسسات مستقلة خاصة بها ومرتبطة بشكل مباشر بحاكم الإمارة، ويبدو ان حكومة دبي كانت لا ترغب بالسماح للمؤسسات الاتحادية ان تشغل اكثر المناصب الضرورية في الإمارة، وقد سمحت فقط لدوائر الخدمات الضرورية، كانت تطمح بوزارات اكثر وان يكون مقر عملها في إمارة دبي (95) .

عجز مجلس الوزراء الاتحادي، ووقف حائراً امام كثير من القضايا المعقدة، الناتجة من التداخل والعمل في الصلاحيات الدستورية والسياسية الاجهزة الحكومية، لقلة الخبرة، السياسية والادارية والفنية وظل مجلس الوزراء غير قادر على التغلب عليها، على الرغم من نجاحه في السنة الاولى من اكمال بناء الوزارات الحكومية التي اصبحت قادرة على تقديم الخدمات للمواطن الإمارات ي لتحسين احواله الاقتصادية والاجتماعية (96) .

كان من اخطر القضايا التي واجهت مجلس الوزراء الاتحادي هو التداخل بين حكومة أبو ظبي المحلية والحكومية الاتحادية، خاصة في مجال الخدمات الاجتماعية كالتعليم والصحة التي هي من اختصاص الحكومة الاتحادية، الا ان حكومة أبو ظبي كانت في هذا الجانب هي الاكثر سلطة، وهذا لم ينسجم مع توجهات مجلس الوزراء الذي يرأسه، الشيخ مكتوم بن راشد ال مكتوم ولي عهد دبي، ولا ينسجم ايضاً مع القانون الاتحادي رقم (1) لسنة 1972 بشأن اختصاصات الوزارات وصلاحيات الوزراء الذي صدر في 4 شباط 1972 ، (97) والذي عدل بموجب القانون رقم (1) لسنة 1974 في 10 تشرين الاول 1974 ، (98) ويرى أحد الباحثين، ان نشوء الجهاز الاداري للدولة ارتبط بالقانون رقم (1) لسنة 1972 (99) .

لقد تبين للباحث، أن التغييرات التي اوجدها النفط وخاصة التنظيمات السياسية والادارية في بعض الإمارات النفطية، ولا توجد مثلها في الإمارات غير النفطية (خاصة في سنوات الاستقلال الاولى) وبقت بعض الصيغ القديمة هناك وانها تحتاج الى وقت لتصل اليها هذه الوسائل والصيغ الادارية والتنظيمية الحديثة، الامر الذي خلق فجوة كبيرة في التعامل

الاداري والفني والقانوني، حتى على مستوى الفرد الإمارات ي نفسه، اي بعبارة اكثر دقة، كان هناك فرق في التعامل والتقبل للوسائل الادارية والتنظيمية الجديدة .

لماذا هذا الفرق، الجواب هو ان الإمارات النفطية كانت من خلال التعامل وتواجد الخبراء الوافدين الاجانب استطاعت ان تستثمرها في المجالات الادارية والتنظيمية وان تبني لها اسس ادارية جديدة ، كما اتاح لها الفرصة وان كانت لفترة زمنية بعيدة من تدريب واعداد وتأهيل كوادر وطنية لكسب الخبرة الفنية والادارية .

لذلك نرى ان لمجلس الوزراء لم يتمكن من وضع صيغ تتناسب مع هذه الحالة وجعلته يواجه اتهامات من قبل خصوم الاتحاد، الذين شنوا هجوماً على المؤسسات الاتحادية، متهمين مجلس الوزراء بالكسل والضعف وتأخيره لتنفيذ المشاريع واستخدامه اساليب ادارية دخيلة وخاطئة (100) .

لقد اعطى الدستور المؤقت الحق بالرقابة الاتحادية على التشريعات والانظمة والقوانين الصادرة في إمارات الدولة، اذ خول السلطات الاتحادية الطعن بعدم دستورية التشريعات الصادرة من احدى الإمارات لمخالفتها الدستور الاتحادي المؤقت أو القوانين الاتحادية ، كما ورد في المادة 99 ، الفقرة الثانية، (101)، في حين منح الدستور الاعضاء فيه جميع السلطات التي لم يعهد بها في هذا الدستور على ان تكون التشريعات القانونية والادارية والتنفيذية لمختلف المجالات منسقة ولا تتعارض مع الدستور (102) .

ورغم صدور الدستور المؤقت، كانت كل إمارة من إمارات الاتحاد تمارس حق الاتصال بالدول الخارجية، وتكوين علاقات مع اية دولة، وهناك اتصالات وزيارات رسمية بين المسؤولين في هذه الإمارات والدول الاجنبية وبشكل خاص مع (باكستان وايران وبريطانيا) (103) من جانب اخر كانت الإمارات تمتلك قوات دفاع محلية ترتبط بشكل مباشر مع الحاكم، لها نظامها وصلاحيتها داخل الإمارة ، فضلاً عن ذلك هناك محاكم قضائية مستقلة في كل إمارة، وهناك مكاتب للبريد والاتصالات مستقلة ايضاً، كما ان هناك نظام تعليمي خاص يرتبط بدوائر التربية والتعليم في المجالس المحلية ، والاكثر من ذلك، هناك وزارات للتربية والتعليم في إمارتي دبي وابو ظبي، ومثلها لقطاع الصحة تدار من قبل ادارات محلية بموجب انظمة مستقلة في كل إمارة ، فضلاً عن دوائر الكهرباء والماء فهي الاخرى مرتبطة بالمجالس البلدية في كل إمارة (104) .

لم تتغير الحالة وبقت السلطات السياسية للحكومة المركزية في سنوات البحث عاجزة عن تثبيت مركزيتها، على الرغم من صدور العديد من القوانين والقرارات الوزارية الاتحادية،

والمواد التي وردت في الدستور المؤقت لتنظيم العلاقة بين إمارات الاتحاد هي اقصى ما يمكن الاتفاق عليه بين حكام الإمارات في المرحلة الاولى من استقلال الدولة وتطور كيانها السياسي .

((الخاتمة))

إن طبيعة السلطة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة تقودنا الى حقيقة محددة هي ان الكيان السياسي للدولة ليس بسيطاً وسهلاً، وانما هو التقاء واتحاد بين عدد من الكيانات اجتمعت لتشكل دولة واحدة في اطار اتحادي يعطي قدراً محدداً من الاستقلالية الى هذه الوحدات، هذا من جانب ومن جانب اخر، ان الحجم والمساحة والسكان لكل إمارة من إمارات الدولة لا يكون اساساً مبيناً لقيام دولة بحد ذاتها، لها كيانها السياسي والاقتصادي والاجتماعي القومي الذي من خلاله تستطيع ان تواجه التحديات في العصر الحديث كما هو في الإمارات الصغيرة مثل عجمان وام القيوين والفجيرة الذي كان انضمامهم للاتحاد خطوة في الطريق الصحيح لجمع هذه الكيانات المبعثرة (مساحة وسكان واقتصاد) .

لقد كان اعلان الدستور المؤقت هو البداية الحقيقية للحياة السياسية الدستورية لهذه الإمارات أو الدولة الاتحادية بعد ان كانت ترتبط مع بريطانيا بمعاهدات خاصة (كما مر بالبحث) لذلك عندما أعلن الدستور المؤقت للدولة لتنظيم العمل والحياة السياسية فيها، واجه جملة من المشاكل والمصاعب التي اثرت على النظام السياسي، وقد توصل الباحث الى عدة نتائج كانت سبب في تأخير أو انجاح تطبيق الدستور خلال فترة البحث ابرزها :-

اولاً : لم يلتزم حكام الإمارات بما جاء به الدستور المؤقت من مواد، وظلوا يمارسون العمل بالأنظمة والقوانين التي كانت تصدرها حكوماتهم المحلية في كل إمارة بما يخدم مصالحهم .

ثانياً : اعتبر بعض حكام الإمارات ان الدستور جاء بصلاحيات للسلطة السياسية المركزية العليا كالمجلس الاعلى ومجلس الوزراء ورئيس الاتحاد ونائبه، هو اضعاف لصلاحياتهم في اماراتهم وسحب تلك الصلاحيات منهم ، وتعتبرون ذلك تقليل من هيبتهم وقوتهم امام شعوبهم ، فضلاً عن اعتبار ذلك تدخل في شؤونهم الداخلية .

ثالثاً : وفي نفس السياق، كان النفط واستثماره في بعض الإمارات قد ادى الى تغذية النعرات والزعامات المحلية وزيادة الاطماع، وكان سبب في دفع كل من البحرين وقطر الى خروجهم من الاتحاد واعلان استقلالهم، ومن جانب اخر كان ظهور النفط في بعض الإمارات قد أوجد شعور الاستغلاء والاستغناء لدى من ظهر عندهم النفط، وأوجد شعوراً بالمرارة لدى من حرموا من تلك الثروة، أو في البداية ارتبط النفط كعوائد خاصة لشيوخ الإمارات، حتى أوشك ان يكون من قبيل الثروة الخاصة، وحرص البعض ان لا يشاركهم أحد في تلك الثروة .

رابعاً : وجود النفط في بعض الإمارات اثار حالة من التنافس والغيرة بين حكام الإمارات والذي خلف نوع من التباين الاقتصادي ما بين الإمارات والتفاوت الكبير في الثروة، وبالتالي اصبح النفط يشكل عامل معرقل للاندماج والتنظيم السياسي ما بين الإمارات .

خامساً: هناك ايضاً عامل مهم كان سبب في اضعاف الكيان السياسي أو الدستوري في بداية تكوين الدولة، هو الروح العشائرية وما تنطوي عليها الانفرادية والتشرذم والتنافس على رئاسة الاتحاد ورئاسة الوزراء، أو اي موقع وزاري أو وظيفي في الدولة .

سادساً: أظهر البحث ان تطبيق الدستور المؤقت قد اثار ظاهرة التداخل والازدواجية في العمل التنظيمي للدولة ما بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية في بعض الإمارات مثل إمارتي أبوظبي ودبي، وكان هناك تقاطع وعدم انسجام ما بين الوزارات الاتحادية والوزارات المحلية .

على اي حال لابد من ان نشير ان اعلان الدستور المؤقت في دولة الإمارات العربية المتحدة كان يعد بمثابة الخطوة الصحيحة والمتقدمة في بناء الدولة الحديثة ومؤسساتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعسكرية والثقافية رغم الصعوبات التي واجهت الدولة الكثير من المعالم السائدة في السلطة، ابرزها اختفاء التحالف الثلاثي (الشيوخ الحكام + رؤساء القبائل + التجار) المدعوم من بريطانيا، الى ظهور السلطة السياسية الدستورية ومؤسسات الحكومية المركزية كالجيش والشرطة والقضاء وهذا يعني تقوية الدولية على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي .

المصادر والهوامش

1- J . B Millies , Countries and Trides of the Persian Gulf , London , 1960 , P. 211

2- AbdulAmer Amin ,British interests in the Gulf ,London , 1970,P.112 .

3- صالح محمد العابد ، دور القواسم في الخليج العربي 1747 – 1820 ، بغداد ، 1976 ، ص 69

4- عبد القوي فهمي محمد ، القواسم، نشاطهم البحري وعلاقاتهم بالقوى المحلية والاجنبية 1747-1853 ، مطبعة راس الخيمة ، رأس الخيمة ، 1981 ، ص 173 .

5- بدأت بريطانيا احتلالها للإمارات فعلياً في عام 1763 حيث انشات شركة الهند الشرقية الانكليزية مقراً لها في بوشهر على الجانب الايراني من الخليج ، وبعد ان استطاعت

من القضاء ومنافسيها من الهنولنديين والفرنسيين والاتراك ، وطدت نفوذها خلال القرن الثامن عشر في ساحل الإمارات والخليج العربي ، للمزيد ، ينظر ؛
Husain M. ALbabarna , the Arabian Gulf States , Second Revised Edition, Beirut , 1975 . P. 47 .

6- عن هذا الموضوع يمكن مراجعة ، جي بي كيلي ، بريطانيا والخليج 1795 – 1870 ، ترجمة محمد امين عبد الله ، الجزء الاول ، مطبعة عيسى البابي الحلبي ، مصر ، 1979 ، ص 115

7- نفذت الحملة الاولى عام 1805 تبعتها الحملة الثانية عام 1809 والثالثة 1811 تمكنت فيها بريطانيا من تنفيذ عقد الاتفاقيات مثل اتفاقية عام 1814 ، للتفاصيل ينظر ؛ ج-ج لوريمر ، دليل الخليج ، القسم التأريخي ، ترجمة مكتب ديوان حاكم قطر ، مطابع العروبة ، قطر ، 1967 ، الجزء الاول ، ص 283 ، الجزء الثاني ، ص 977 .

8-Donald Hawley ,The Trucial States , Allen & Unwin , London , 1970. P.99

9- تم توقيع هذه المعاهدات من قبل حكام الإمارات في مدينة راس الخيمة خلال الفترة ما بيـــن 6-15 كانون الثاني عام 1820 تضمنت تعهد الحكام بتسليم جميع القلاع والمدافع والاسرى الهنود ، فقد وقع كل من سلطان بن جعفر القاسمي حاكم الشارقة وراس الخيمة في 6 كانون الثاني ، وحسن بن رحمة في 8 كانون الثاني وقضيب بن احمد شيخ جزيرة الحمرا في اليوم نفسه ، ومحمد بن هزاع شيخ دبي في 9 كانون الثاني ، وشخبوط بن ذياب شيخ أبو ظبي في 11 كانون الثاني ، وحسين بن علي شيخ رمس في 15 كانون الثاني 0 للمزيد عن هذه التعهدات ينظر ؛ عبد العزيز عبد الغني ابراهيم ، بريطانيا وامارات الساحل العماني ، دراسة في العلاقات التعاهديسة ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، 1978 ، ص 0 ص 691 – 693 .

10-Recordes of the Emirates , 1820 – 1960 , 12 Volumes , Archive Edition , 1999,Vol , 1 , P.42 .

11- Franke Heard – Bey , from Trucial states to United Arab Emirates , Lony man , London , 1999 , P- 245 .

12- جاءت هذه الشروط بموجب المعاهدات التي عقدتها بريطانيا مع حكام الإمارات في عام 1835 وعام 1837 وعام 1843 ، وابرزها معاهدة عام 1892 التي سميت بالمعاهدة المنانعة . للمزيد ينظر؛ فؤاد سعيد العابد ، سياسة بريطانيا في الخليج العربي 1835 – 1914 ، الجزء الثاني منشورات ذات السلاسل الكويت ، 1984 ، ص 43 ؛ عبد العزيز عبد الغني ، بريطانيا وامارات الساحل ، مصدر سابق ، ص293 .

13- جمال زكريا قاسم ، الخليج العربي، دراسة لتأريخ الإمارات العربية ، 1840-1914،القاهرة ، 1966،ص145 .

14- ولد اللورد جورج كيرزن 1863 ، تولى منصب الحاكم العام لحكومة الهند البريطانية في 6 تشرين الثاني 1899 حتى 18 كانون الاول عام 1905 في عهد الملكة فكتوريا ، ثم تولى منصب وزير الدولى للشؤون الخارجية في 23 كانون الاول عام 1919 حتى 22 تشرين الثاني 1924 في وزارة ديفيد لويد جورج ، ثم اصبح رئيس لمجلس اللوردات في 10 حزيران عام 1916 حتى 22 تشرين الاول 1924 ، ينتمي الى حزب المحافظين في عام 1903 زار منطقة الخليج العربي شملت عمان والإمارات والكويت ، توفي في 20 اذار 1925 www.ar.m.wiki peadia .

15- للتفاصيل ينظر ، تاريخ الإمارات العربية المتحدة ، مختارات من الوثائق البريطانية 1797-1965 ترجمة لزلي ماكوكلين ، مركز لندن للدراسات العربية ، المجلد الاول (بريطانيا والإمارات 1797-1960) ، 1997 ، ص 296 .

16-Records of the Emirates , 1820 – 1960 , Vol2 , OP . cit , p- 12

17- حسن محمد البحارنة ، دول الخليج العربي الحديثة ، علاقاتها الدولية وتطور الاوضاع السياسية والقانونية والدستورية ، شركة التنمية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1973 ، ص 44

18-Molly Izzard , the Gulf , Arabian Western Approa ches , John Murray , London , 1979 , P-129 .

19- اشارت احدى المصادر ان ابرز النزاعات كانت بين اكبر تجمعين قبليين على امتداد ساحل الإمارات هما تجمع القواسم بزعامة سلطان بن صقر (1803 – 1866) وتجمع بني ياس بزعامة طحنون بن شخبوط (1833 – 1745) في منتصف القرن السابع ، راجع ، جي بي كلير ، الحدود الشرقية للجزيرة العربية ، تعريب خيري حماد ، مكتبة الحياة ، بيروت ، 1971 ، ص55 ، محمد مرسي عبد الله ، دولة الإمارات وجيرانها ، دار القلم ، الكويت ، 1981 ، ص 154 .

20- Sief A . Elwady Ramahi , Economic and political evolution in the Arabian Gulf , Ahearth ston Book , New yourk , 1973 , P . 65 .

21- جمال زكريا قاسم ، بريطانيا والخليج العربي في الحرب العالمية الاولى ، (بحث) ، دراسات الخليج والجزيرة العربية ، (مجلة) ، الكويت ، السنة الاولى ، العدد 3 ، تموز ، 1975 ، ص ص 87-90 .

22- منذ عام 1932 ، عقدت بريطانيا مع حكام الإمارات العديد من الاتفاقيات المتعلقة في اقامة القواعد والمطارات الجوية للطيران البريطاني ، ففي عام 1932 عقدت اتفاقية مع حاكم الشارقة سلطان بن صقر القاسمي لاقامة مطار جوي في اماراته يستخدم بمثابة قاعدة للخط الشرقي الواصل بين البصرة والهند وخلال عام 1934 حاولت بريطانيا الحصول على موافقة حاكم أبو ظبي الشيخ شخبوط بن سلطان لاقامة مطار في أبو ظبي الا انها فشلت في اقناعه وحصلت بالمقابل على اقامة مطار في جزيرة بني ياس . وفي عام 1938 وقعت بريطانيا اتفاقية طيران تجارية مع إمارة دبي . وفي بداية الحرب العالمية الثانية ، اقامة بريطانية قاعدة جوية عسكرية في الشارقة ، عن تلك القواعد والمطارات يمكن الرجوع الى ، فاطمة الصايغ ، الإمارات العربية والخط الجوي البريطاني في الشرق ، 1929 – 1952 ، منشورات المجمع الثقافي ، أبو ظبي ، 1995 ، ص 27 ؛ تاريخ الإمارات ، مختارات من الوثائق البريطانية ، الجزء الاول ، مصدر سابق ، بريطانيا 1797 – 1960 ، ص 97 ، والجزء الثاني ، ص ص 42 - 60 .

23- للمزيد عن تفاصيل هذه الحركة الرجوع الى ؛ محمد غانم الرميحي ، حركة 1938 الاصلاحية في الكويت والبحرين ودبي ، دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد (4) ، السنة الاولى ، تشرين الاول ، 197 ، ص 58 .

24- مفيد الزيدي ، التيارات الفكرية في الخليج العربي 1938-1971 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 2000، ص112 0

25- الشيخ سعيد بن مكتوم بن حشر بن مكتوم بن بطي ، ولد في عام 1878 ، تولى حكم دبي بعد وفاة الشيخ بطي بن سهيل ال مكتوم في عام 1912 ، عاصر في فترة حكمه احداث مهمة كالازمة الاقتصادية العالمية (1929-1933) ، وقيام الحرب العالمية الثانية (1939-1945) وقيام حركة المعارضة عام 1938-1939 ، امتد حكمه لفترة تصل الى قرابة نصف قرن ، توفي في 9 أيلول 1958 ، ar.m.wikipediaq.org.

26- محمد فارس الفارس ، الاوضاع الاقتصادية في إمارات الساحل 1862-1965 ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، أبو ظبي ، 2000 ، ص 237 .

27- اشارت الوثائق البريطانية ان هذه الصراعات العائلية تعود الى عام 1929 وتحددت في عام 1939 ، وهادت في عام 1938 بشكل اكثر خطورة ؛ وصلت بمطالبة ابناء راشد

بالسلطة وتنجية عمهم وابناءه منها 0 للتفاصيل راجع ، تاريخ الإمارات ، مختارات من الوثائق البريطانية ، الجزء الرابع ، الوضع الداخلي 1600 – 1966 ، ص 537 .

28-F.O.371/13723,Future Policy , on the trucil coast , 1938,P.32

29- مفيد الزيدي ، التيارات الفكرية ، المصدر السابق ، ص 113 .

30- Rosemari Said Zahlan , the Orgins of the United Arab Emirates . Apditical and Social history of the Trucial States , London , 1978 , 151 .

31- F.O.371 / 17824 , Political Resedient to fogin Secret Simla , Rebort 16 Nov , 1940 , P 125 .

32- محمد مرسي عبد الله ، دولة الإمارات وجيرانها ، المصدر السابق ، ص 182 .

33- أحمد يونس زويد الجشعمي، التطورات الداخلية في دبي 1945-1971 ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، 2002 ، ص 33 .

34- مفيد الزيدي ، التيارات الفكرية ، المصدر السابق ، ص 113 ، محمد مرسي عبد الله ، المصدر السابق ، ص 183 .

35- صلاح العقاد / معالم التغيير في دول الخليج العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، 1972 ، ص 113 .

36- بحكم الطبيعة الصحراوية للبلاد ، والتركيبة السكانية البدوية كان تعيين الحدود بمعناه العام غير مألوف في الإمارات وحتى في الجزيرة العربية ، اذا كان السكان ينتقلون من مكان الى اخر حسب حاجتهم للماء والكلآ دون اي موانع ، وحتى في ظل النظام العثماني للجزيرة العربية ووقوع الجزء الاكبر منها تحت سيادتها ، لم تكن ثمة حاجة لمراقبة الحدود الداخلية للاقسام الادارية المتعددة ، وكل ما كان يعرف بدلاً من الحدود السياسية ، هو مفهوم (الديرة) اي المنطقة الخاصة بالقبيلة أو مجموعة القبائل عندما تحاول احدى القبائل توسيع منطقتها بالتجاوز على حساب قبيلة اخرى وفي مثل هذه الظروف لايمكن تحديد الحدود بين المناطق . ويعود تاريخ اول محاولة لرسم الحدود وتخطيطها في الخليج العربي الى الاتفاقية التي عقدت بين الدولة العثمانية والحكومة البريطانية عام 1913بشأن منطقة الخليج العربي وخاصة بين إمارة أبو ظبي والكويت وولاية الاحساء ونجد العثمانيين . للمزيد يراجع ؛ محمد رشيد الفيل ، مشكلات الحدود بين إمارات الخليج ، دراسات الخليج والجزيرة العربية (مجلة) ، العدد 8، تشرين

الاول ، 1976، ص 28 ، تاريخ الإمارات ، مختارات من الوثائق البريطانية ، الجزء الثالث، ص ص 70-90 (37) جوليان ودكر ، البحث عن النفط 1918 – 1960 ، كتابات للرحلة والمبعوثين في منطقة الخليج العربي عبر العصور ، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، 1996 ، ص428 ز يذكر ان جوليان ووكر قد عمل مساعداً للمعتمد البريطاني في الإمارات للفترة 1953-1955 وهو الذي قام برسم حدود الإمارات العربية . أنظر الخريطة ملحق رقم (1) .

38- محمد حسن العيدوس ، التطورات السياسية في الإمارات العربية 1932-1971 دار الكتاب العربي ، الإمارات العربية المتحدة ن دبي ، 2004 ، ص 53 .

39- فمثلاً في ايار عام 1953 قام الشيخ شخبوط بن سلطان حاكم أبو ظبي بزيارة علاج الى لندن ومنها الى باريس ، وفي ايلول عام 1955 زار الشيخ زايد بن سلطان امير منطقة العين وشقيقه الشيخ هزاع لندن للعلاج ايضاً ، والاطلاع على بعض المشاريع الصناعية وزيارة مقر شركة نفط العراق في لندن ، وفي تموز عام 1955 زار الشيخ صقر بن سلطان حاكم الشارقة لندن لاجراء بعض الاتصالات حول اتفاقية الملاحة الجوية والامتياز الممنوح لشركة Deve Lopment Ptrolum (الساحل المتصالح)، كما زار المانيا وسويسرا للسياحة ، وفي حزيران 1959 قام الشيخ راشد بن سعيد حاكم دبي بزيارة لندن، والاطلاع على بعض المؤسسات الصناعية والنفطية، كما زار الشيخ راشد في عام 1961 ، زيارة مصر ولبنان للتفاصيل اثر، مختارات من الوثائق البريطانية ، المجلد الثاني، ص 122 ، والمجلد الثالث ، ص ص 51-68 .

40- محمد فارس الفارس، الاوضاع الاقتصادية ، مصدر سابق ، ص172 .

41- يعتقد الباحث ان هذه العبارة يقصد بها المعتمد البريطاني ازدياد الوعي السياسي والثقافي تقرير المعتمد البريطاني في دبي في 5 شباط عام 1952 الى ---

42-F.O,371/126900

43-Records of Emirates 1820-1460 , Vol , p.p 49-52 .

44- تعود فكرة تكوين هذه القوات الى عام 1949 لاستخدامها في مطاردة الرقيق التي كانت تزداد في إمارات الساحل، وفي عام 1951 صدر القانون الخاص بهذه القوات من قبل الحكومة البريطانية، وقد بلغ عدد افرادها عند التأسيس 100 فرد معظمهم من افراد الجيش العربي في الاردن تحت قيادة ضابط بريطاني، وفي عام 1953 وصل عددهم الى 500 فرد بعد انضمام عدد من ابناء الإمارات ، وفي عام 1954 اصبحت تعرف كشافية ساحل عمان، واصبح لها شأن ودور في حل الكثير من المشاكل؛ للمزيد ينظر،

تاريخ الإمارات، مختارات من الوثائق البريطانية ، الجزء الرابع، ص ص 159 – 197 .

45- اقترح المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي عام 1950 أنشاء مجلس حكام الإمارات المتصالحة تعقد له اجتماعات دورية لمناقشة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، يراس المجلس الضابط البريطاني في المنطقة وفي نيسان من العام نفسه ، حصلت موافقة الحكومة البريطانية على المقترح وفي 22 اذار 1952 عقد اول اجتماع في دار المعتمد البريطاني الشارقة بحضور حكام الإمارات . للتفاصيل يراجع ؛ تاريخ الإمارات مختارات من الوثائق البريطانية ، الجزء الثاني ، ص ص 234 – 249 ؛ Recordes of Emirats , 1820-1960

46-Records of Emirats 1961 – 1965 , 5 Volume , Archive Edition , 1997 . VOI , u, P.P . 60-63

47- في هذه الاحداث استقلال الكويت عام 1961 ، قيام الثورة اليمنية الشمالية عام 1962 ، اعلان استقلال اليمن الجنوبية عام 1967 ، تولي الامير فيصل بن سعود حكم المملكة العربية السعودية عام 1962 ، اعلان تشرين الاول 1964 ، للتفاصيل يراجع، جاسم محمد حسن، العدول واخرون، تاريخ الوطن العربي المعاصر، الموصل ، 1968 ، ص ص 249 – 289

48- ولد في انكلترا عام 1916 ، تولى رئاسة الوزارة البريطانية مرتين، الاولى من 11 أذار 1964 حتى عام 1968 والثانية من اذار 1972 حتى نيسان 1976 ، ينتمي الى حزب العمال البريطاني ، توفي في ايار عام 1995 .

Enceglopedia Britins , P. 325 .

49-Husain M. ALBharna , OP . cit , P. 79 .

50- د. احمد كمال أبو المجد، النظام الدستوري لدولة الإمارات العربية المتحدة، (بحث) ، دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية شاملة، المنظمة العربية للتربية (الثقافة والعلوم ، الجامعة العربية) القاهرة ، 1977 ، ص 9 .

51- وحيد رأفت، دراسة ووثائق حول دور اتحاد الإمارات العربية في الخليج العربي، القاهرة ، 1971 ، ص 4 . ويقصد هنا الى قيام مجلس حكام الإمارات المتصالحة الذي كان بإشراف بريطانيا (الباحث) .

52- ولد في أبو ظبي عام 1916 تولى مسؤولية امير المنطقة الشرقية (العين) للفترة من 1946 – 1966 ، وقبل توليه مسؤولية حكم إمارة أبو ظبي ، تولى مسؤولية رئيس الدائرة المالية فيها لفترة قليلة ، ثم اصبح حاكم ، أبو ظبي في 6 اب 1966 ، في 2 كانون الثاني عام 1971 اصبح رئيس لدولة الإمارات العربية المتحدة . يعود له الفضل في تطوير الدولة في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعسكرية ، نوفي في عام 2004 . للمزيد عن هذه الشخصية يراجع؛ عوض العرشاني، زايد الذي قهر الصحراء، دار الفجر، 1980 ص 26 ، حمدي تمام، موسوعة زايد / الإمارات الانسان ، الوطن ، أبو ظبي ، 1993 ، ثلاث مجلدات .

53- احمد كمال أبو المجد ، المصدر السابق ، ص 10 .

54- المصدر نفسه ، ص 10 .

55-Husain M. Abaharna op.cit, p.7 .

56- مقتبس في ، نجم الدين عبد الله حمودي ، قيام دولة الإمارات العربية المتحدة ، مذكرات ودراسات ، شركة أبو ظبي للطباعة ، أبو ظبي ، 2004 ، ص 18 .

يذكر ان المؤلف أحد الشخصيات الدبلوماسية العراقية البارزة، شغل عدة مناصب دبلوماسية في عدد من الدول العربية والاجنبية، وصل الى إمارة أبو ظبي بعد اشهر من تولي الشيخ زايد حكم الإمارة وكان أحد الدبلوماسيين العرب الذين استعان بهم الشيخ زايد في بناء دولة الإمارات، وهو أحد الرعيل الاول الذين اسهموا في ارساء اللبنة الاولى للدولة، خاصة السياسة الخارجية، اذ كان أحد المؤسسين وزارة الخارجية الإماراتية، وقد شغل قبل اعلان الدولة منصب مدير مكتب شؤون الاتحاد في جميع اجتماعات الاتحاد ، للمزيد ينظر ؛ المصدر نفسه ، ص ص 18 – 22 .

57- وحيد رافت ، المصدر السابق ، ص 11 .

58- اعلن استقلال البحرين في 14 اب 1971 واصبحت عضواً في الجامعة العربية بتاريخ 11 ايلول 1971 حسب قرار الجامعة 2793 ، واحتلت الدولة رقم 129 في عضوية الامم المتحدة حسب قرار الجمعية العامة 2792 في 21ايلول 1971 ، اما قطر استقلت بتاريخ 3 اب 1971 واصبحت عضواً في الجامعة العربية بتاريخ 11 ايلول 1971 حسب قرار الجامعة العربية 2793 ، واحتلت الدولة رقم 130 في عضوية الامم المتحدة حسب قرار الجمعية العامة 2753 في 12 ايلول 1971 للمزيد ينظر ؛
Muhammad T.Shadik & Willam P.Snaudy , Buhrain . Qater , and

the United Arab Emirates , Lexington Book , London , 1972 , P.P 132-137 .

59- انسحب حاكم إمارة رأس الخيمة من الاتحاد بسبب اعتراضه على قرار اعطاء حاكمي أبو ظبي ودبي حق النقض (الفيتو) على قرارات الاتحاد ، وطالب بالحق نفسه ، فضلاً عن زيادة مقاعد ممثلي امارته في المجلس الوطني الاتحادي ، ولم يستجيب حكام الإمارات له فأعلن انسحابه ، ثم عادت الإمارة في 10 شباط 1972 . للتفاصيل ؛ وثائق دولة الإمارات العربية لعامي 1972 من 1971/12/2 حتى 1972/12/31 ، أبو ظبي ، ج. ت ، ص 27 ؛ انظر نص التصريح ، نجم الدين عبد الله حمودي ، المصدر السابق ص 192 .

60- عمر عبد الله مطاوع، التطورات الاقليمية والعربية والدولية المؤدية لقيام الاتحاد، (بحث) ، تجربة الوحدة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، 1986 ، ص 164 .

61- الجريدة الرسمية ، العدد الاول ، كانون الاول ، 1971 .

62- يحيى الجمل ، الدستور وسيلة للتكامل ، (بحث) تجربة الوحدة ، المصدر السابق ، ص572 .

63- انظر نص الدستور في الملحق رقم (1) .

64- محمد ابراهيم، اسس التنظيم السياسي والدستور لدولة الإمارات العربية المتحدة مركز الوثائق والدراسات ، أبو ظبي ، 1975 ، ص 32 ؛ جمال زكريا قاسم، الخليج العربي، دراسة لتاريخه المعاصر 1945- 1971 ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة ، 1976 ، ص 404 .

65- خلدون ساطع الحصري، اتحادية دولة الإمارات، النص الدستوري والممارسة السياسية ، المستقبل العربي (مجلة) ، العدد 28 ، حزيران ، 1981 ، ص 65 .

66- عادل الطباطبائي، النظام الاتحادي في الإمارات العربية المتحدة، القاهرة، 1978 ، ص192 ؛ احمد كمال أبو المجد، النظام الدستوري، مصدر سابق ، ص 43 .

67- ناجي صادق شراب، دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة في السياسة والحكم، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 1987 ، ص 212 .

68- ينظر نص الدستور، المادة 23 ، الباب الثاني .

69- د0 اماني عمر حلمي ، الوجيز في القانون الدستوري لدولة الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتب القانونية ، القاهرة ، 2013 ، ص 299 .

70-John Duke Anthony , the Union of Arab Emirates , Washington , 1975 , P. 235 .

71- علي خليفة الكواري واخرون، الخليج العربي والديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت المشترك، منشورات مركز الخليج العربي، جامعة البصرة ، 1980 ، ص 194 ؛ فاطمة الصايغ، الإمارات العربية المتحدة من قبيلة الى دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الاعلام والثقافة ، أبو ظبي ، 1976 ، ص 23 ؛ عبد الهادي خلف وجاكومو لوتشيانب، الاصلاح الدستوري والمشاركة السياسية في الخليج العربي، مركز الخليج للابحاث ، دبي ، 2000 ، ص 26 .

72- محمود علي الداوود، الخليج العربي – والعمل العربي المشترك، منشورات مركز الخليج العربي، جامعة البصرة ، 1980 ، ص 194 ؛ فاطمة الصايغ، الإمارات العربية المتحدة من القبيلة الى الدولة، مركز الخليج للكتب ، 1997 ، ص 86 .

73- محمد ابراهيم، تنظيم السلطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الاعلام والثقافة ، أبو ظبي ، 1976 ، ص 23 ؛ عبد الهادي خلف وجاكومو بوتشياني ، الاصلاح الدستوري والمشاركة السياسية في الخليج العربي ، مركز الخليج للابحاث، دبي، 2000 ، ص 126 .

74- حميد ابراهيم الحمادي، الرقابة على الدستورية والقوانين في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مقارنة مع تشريعات جمهورية مصر العربية ودولة الكويت ومملكة البحرين المركز القومي للإصدارات القانونية ، القاهرة 2011 ، ، ص 318 .

75 – ينظر نص المادة (9) من الدستور المؤقت . وهنا لابد من الاشارة ان هذه العاصمة المقترح انشاؤها لم يتم اقامتها وظلت أبو ظبي العاصمة الدائمة للدولة بموجب تعديل الدستور المؤقت الى دستور دائمي حسب قرار المجلس الاعلى رقم (1) لسنة 1996 ، الذي ورد في المادة الثانية منه اعتبار مدينة أبو ظبي عاصمة دائمة للاتحاد .

76- المصدر نفسه ، ص 322 .

77- يتكون المجلس الوطني الاتحادي من 40 عضواً يمثلون الإمارات السبعة بصورة غير متساوية، 8 مقاعد لكل من إمارتي أبو ظبي ودبي، و6 مقاعد لامارتي الشارقة ورأس الخيمة واربع مقاعد لامارات عجمان وام القيوين والفجيرة . عن هذه المؤسسة يراجع

؛ سعيد بن احمد ال حامد ، المجلس الوطني الاتحادي ، الإمارات العربية المتحدة ، دار المتنبي ، أبو ظبي ، 1989 ، ص 165 .

78 – عبد الهادي خلف وجاكو مولوتشياني ، المصدر السابق ، ص 126 ؛ انظر مواد الدستور 95 – 96 – 99 – 102 .

79- راجع المادتين 121 – 126 في الدستور المؤقت (الملحق رقم 1) .

80- عبد الرحيم عبد اللطيف الشاهين، طبيعة العلاقة بين الحكومة الاتحادية والإمارات السبع بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة القاهرة، كلية الادارة والاقتصاد والعلوم ، 1986 ، ص ص 149-155 .

81 – انظر المادة 121 من الدستور المؤقت ، الملحق رقم (1) .

82- المصدر نفسه، المادتان (2) و (3) .

83- المصدر نفسه، المادة (5) .

84- احمد كمال أبو المجد ، النظام الدستوري، المصدر السابق ، ص257 ؛ انظر نص المادتين ، 21 – 23 من الدستور المؤقت .

85- عبد الرحيم عبد اللطيف ، المصدر السابق ، ص 123 .

86- نص الدستور ، المادتين 138 – 142 .

87 – الجريدة الرسمية، العدد الاول، كانون الاول، 1971 ؛ مركز الوثائق والدراسات، وثائق عام 1972 ، أبو ظبي ، 1973 ، ص 93 .

88- المصدر نفسه ، العدد التاسع، اذار ، 1973 .

89-AliMohammed Khalifa , the United Arab Emirates, OP – cit , P125 .

90- محمد غانم الرميحي، الجذور الاجتماعية للديمقراطية في مجتمعات الخليج العربي المعاصر، شركة كاظمة ، الكويت ، 1977 ، ص 21 0

91- الجريدة الرسمية، العدد 12 ، لسنة 1973 ؛ وثائق الإمارات لعام 1973 ، ص 171

92-John DuKe , Arab States of the Lower Gulf , OP. cit , P131 .

93- محمد سعيد عبد الخالق ومحمود حامد النقيب ، الموسوعة المقارنة للقوانين والتشريعات والانظمة ، لدول الكويت ، البحرين ، قطر ، الإمارات العربية المتحدة ، المملكة العربية السعودية ، دار قبس ، الكويت ، د. ت ، ص 389 .

94- المصدر نفسه .

95- Abdullh Omran Taryam , the East a abolishment of the United Arab Emirates , 1950 – 1985 , Groom Helm , London , 1987 , P-209 .

96- I bid , P. 210

97- الجريدة الرسمية، العدد الثاني، اذار ، 1972 ، وقد تضمن القانون اختصاص الوزارات الاتحادية كافة .

98- المصدر نفسه ، العدد 16 ، كانون الثاني ، 1974 .

99- ناصف عبد الخالق، التنمية الادارية وادارة التنمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية (بحث) مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت ، العدد 57 ، كانون الثاني، 1989 ، ص 89 .

100-Abdullah Omran Taryam , OP . cit , P.216 .

101- نص الدستور، الفصل الخامس، القضاء في الاتحاد والإمارات .

102- المصدر نفسه ، الباب السادس ، المادة ، 118 .

103- عبد الرحيم عبد اللطيف ، المصدر السابق ، ص 221 .

104- محمد غانم الرميحي، معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصر، شركة كاظمة، الكويت ، د. ت ، ص 21 .

العلاقات الغانية السوفيتية 1957- 1966

أ.د. عفراء عطا عبد الكريم الريس
جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الانسانية-ابن رشد/قسم التاريخ

Ghanaian relations Soviet 1957- 1966

Prof.Dr. Afraa Atta Abdul Karim Al-Rayes
Baghdad University / College of Education, Humanities - Ibn Rushd / Department of History

ABSTRACT:

After Ghana gained independence in March 1957, were not represent any threat to American interests; where the Ghanaian president's policy - in that time, Kwame Nkrumah, accepted by the side of the West in general, and did not have The Ghanaian government has a great interest in the Soviet camp for the lack of need for diversity of international communications at the time, but by 1960, began to change in the direction of closer ties Balsovi Ghana as a result of the accumulation of wrong policies on the part of the Western camp against Ghana. So we highlight in this research about the nature of the Ghanaian relations - Soviet, where there were close relations in all political, economic, military, cultural and technical levels.

مقدمة:

بعد أن حصلت غانا على استقلالها في اذار(مارس) 1957، لم تكن تمثل أي تهديد بالنسبة للمصالح الأمريكية؛ حيث كانت سياسة الرئيس الغاني – في ذلك الوقت- كوامي نكروما(1), مقبولة من جانب المعسكر الغربي بشكل عام، كما لم يكن لدى الحكومة الغانية اهتمام كبير بالمعسكر السوفيتي لعدم حاجتها لتنوع الاتصالات الدولية في ذلك الوقت، ولكن بحلول عام 1960، بدأ التغير في اتجاه توثيق علاقات غانا بالسوفيت نتيجة لتراكم سياسات خاطئة من جانب المعسكر الغربي تجاه غانا. لذا سنسلط الضوء في هذا البحث عن طبيعة العلاقات الغانية – السوفيتية، حيث كانت هناك علاقات وطيدة في كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والعسكرية والثقافية والتقنية، وذلك على النحو التالي:

أ-العلاقات السياسية:

كان موقف نكروما فيما يتعلق بالعلاقات مع المعسكر السوفيتي – في الثلاث سنوات الأولى بعد الاستقلال- أكثر غموضًا وتعقيدًا، فقد أراد نكروما يريد تجنيب نفسه تهمة يكيلها إليه الغرب بأنه يتعامل مع الشيوعيين، لدرجة أن كثيرا من الغربيين اعتقدوا أن نكروما يخشى السوفيت وأساليبهم، ودللوا على ذلك بأنه أرسل أحد الدبلوماسيين الغانيين إلى الهند لتلقي دورة تدريبية عن الجاسوسية والخدمة السرية؛ حيث كلفه بتلقي أكبر قدر ممكن عن

وسائل الشيوعية وكيفية التعامل معها [2].عكست تلك الفترة تناقضًا في السياسة الخارجية لغانا، فقد أعلن نكروما أنه من أشد أعداء الإمبريالية والاستبداد والاستعمار، في حين أن غانا – في الواقع العملي – كان لديها علاقات اقتصادية ودبلوماسية أقوى وأوثق مع الغرب الإمبريالي الاستبدادي الاستعماري من تلك العلاقات التي توجد بين غانا والشرق المناهض والمعادي للاستبداد والاستعمار[3]. وكان نكروما في هذا الإطار مجبرا على الإبقاء على علاقات قوية مع الغرب؛ إذ إن للغرب نفوذا كبيرا في غانا التي كانت مستعمرة بريطانية لسنوات طويلة، فضلا عن حاجته للتمويل اللازم للتنمية التي تحتاجها غانا، والتي يستطيع الغرب توفيرها[4].

شهدت الفترة التي أعقبت استقلال غانا في 6 اذار(مارس)1957، محاولات سوفيتية للتغلب على التحفظ الغاني المبدئي على إقامة علاقات دبلوماسية، والذي كان راجعا للحرص على عدم إثارة مخاوف الغرب وخاصة الولايات المتحدة؛ حيث سعت وفود سوفيتية متلاحقة رفيعة المستوى إلى إقامة علاقات وثيقة مع القادة السياسيين الغانيين، أسفرت عن التوصل لاتفاق مبدئي في 4 كانون الاول(ديسمبر) 1957لإقامة بعثة دبلوماسية[5]، وافقت غانا من حيث المبدأ على قبول سفير سوفيتي في أكرا، في 4 حزيران(يوليه) 1958 [6]، وكان هذا الحدث بالنسبة للسوفيت إنجازًا مهمًا، خاصة أن معظم السفارات الموجودة في غانا في ذلك الوقت كانت تتبع للمعسكر الغربي، فبتلك السفارة السوفيتية من المحتمل أن يحدث نوع من التوازن في العلاقات بين غانا ومعسكري الحرب الباردة، كما قررت غانا في 12 من الشهر نفسه, إنشاء سفارة لها في موسكو، وكان لدى حكومة غانا في ذلك الوقت بعثات تمثيلية في لندن وواشنطن وباريس ومونروفيا والقاهرة وهيئة الأمم المتحدة[7]. إلا أن الضغوط الغربية والأمريكية بصفة خاصة أدت لعدم اتخاذ إجراءات فعلية لتنفيذ هذه الموافقات.

صرح جي.إي. جانتوا J.E.Jantuah "ممثل غانا في الأمم المتحدة" في كانون الاول(ديسمبر) 1958، بالجمعية العامة، بأن غانا تتمنى إقامة علاقات دبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي في النصف الأول من عام 1959(8)وانتهز خروشوف(9), فرصة مناسبة بداية العام الميلادي الجديد 1959، وأرسل رسالة لنكروما يتمنى فيها أن تشهد هذه السنة الجديدة روابط وعلاقات صداقة بين البلدين من أجل تنمية الشعب السوفيتي والغاني معا(10), وردت الحكومة الغانية ببرقية عبرت فيها عن تحياتها والود والصداقة وتمنياتها بازدهار الشعب السوفيتي(11) ، وفي 14كانون الثاني(يناير) 1959 صرح نكروما في مؤتمر صحفي بضرورة افتتاح سفارة سوفيتية في أكرا، وقال:" إننا لا نستطيع تأجيل هذا الأمر أكثر من ذلك"(12).

تم تنفيذ الاتفاقات والوعود السابقة بتبادل التمثيل الدبلوماسي بين غانا والاتحاد السوفيتي في 10 نيسان(أبريل) لعام 1959 (13), وبناءً على ذلك وصل ميخائيل سيتينكو Mikhail Sytenko أول سفير سوفيتي, إلى أكرا في اب(أغسطس) عام1959، ولقى اهتمامًا كبيرًا من الصحافة، واستطاع أن يدعم موقفه بسرعة واقترب كثيرًا من نكروما منذ وصوله؛ وعمل على دفع نكروما بعيدًا عن المعسكر الغربي(14), كان إنشاء السفارة السوفيتية في

غانا حافزا قويا للتبادل الدبلوماسي بين غانا وبقية دول المعسكر الشرقي، فبدأت العلاقات مع تشيكوسلوفاكيا على مستوى المفوضية في تشرين الاول(أكتوبر) عام 1959، ومع بولندا على مستوى السفارة في كانون الاول(ديسمبر) من العام نفسه. ومع بداية عام 1960، افتتح بواتينF.E.Boaten – دبلوماسي غاني – سفارة غانا في موسكو(15), وأعلنت الحكومة الغانية في كانون الثاني(يناير) 1960، عن تعيين جون بانكس إليوت(16) Banks ElliottJohnكأول سفير لها في موسكو(17).

كشفت صحيفة إيفينينج نيوز Evening News,الغانية في 16 اذار(مارس) 1960 عن لقاء تم بين إليوت وخروشوف في الكرملين ، عبر فيه خروشوف عن أمنياته بنجاح نكروما في نضاله من أجل تحرير أفريقيا واصفًا إياه بأنه "شخصية ديناميكية"، وقد صرح إليوت بأنه وجد تعاطفا حقيقيا من جانب خروشوف مع طموحات الشعب الغاني ، وأضاف أن تأسيس بعثة دبلوماسية في موسكو سوف يساعد على تقوية العلاقات الودية بين البلدين ، وأن سياسة غانا ستدعم هذه العلاقات الودية من خلال إطار سياسة عدم الانحياز والحياد الإيجابي[18]، وبعد هذا اللقاء سلم إليوت أوراق اعتماده من الكرملين في 22اذار(مارس) 1960[19]، كما تم الإعلان عن تعيين سيمون وليجتون كوماSimon Kumah [20],سفيرًا لغانا في تشيكوسلوفاكيا[21]. وبينما كان نكروما في لندن في ايار(مايو) 1960، زار كوجو بوتسيو موسكو على رأس وفد برلماني، وقدم دعوة لخروشوف لزيارة غانا وقبّلت الدعوة، كما تقدم خروشوف بتقديم دعوة لنكروما لزيارة الاتحاد السوفيتي في 20تموز(يوليه) 1961, وقبلها نكروما، وشكل ذلك تحولا في علاقات غانا مع الدول الاشتراكية[21]. وكان لتفاقم أزمة الكونغو أثر كبير في تطور العلاقات؛ نتيجة لاتفاق السياسات الغانية والسوفيتية في كثير من الأمور، ففي الوقت الذي كان نكروما يصرح باتباع سياسة خارجية تقوم على "الحياد الإيجابي وعدم الانحياز"، كانت سياساته مع بداية أزمة الكونغو أكثر حساسية لمناهضته لقوى الاستعمار الجديد، ويميل هذا الموقف إلى جعل السياسة الخارجية الغانية أكثر توافقًا مع أهداف الاتحاد السوفيتي في مكافحة الاستعمار، والإمبريالية الاقتصادية، وقواعد حلف شمال الأطلسي في أفريقيا [22].

كان تصميم نكروما على تعزيز موقف أفريقيا في الشئون الدولية، يأتي في كثير من الأحيان على حساب القوى الغربية، وهو ما كان يتوافق مع أهداف الاتحاد السوفيتي، إلا أن هذا التوافق لم يدفع نكروما في اتباع خطى الاتحاد السوفيتي في كافة المواقف حتى في القضايا الحساسة لغانا مثل الكونغو. فعلى سبيل المثال انضم نكروما للدول التقدمية الأخرى وهي مصر، غينيا، مالي، في انتقاد عمل الأمم المتحدة في الكونغو، ولكنه ظل حريصا على عدم التمادي في انتقاد الأمم المتحدة على العكس من الموقف السوفيتي، حيث امتنع نكروما عن مهاجمة شخص همرشولد الأمين العام للأمم المتحدة، وأبقى على القوات الغانية تحت قيادة الأمم المتحدة في الكونغو[23]. ولكن لم يؤثر هذا على العلاقات بين غانا والاتحاد

السوفيتي، حيث نقل الأخير اهتمامه وتركيزه بخصوص مصالحه في أفريقيا في هذه المرحلة من الانحياز للنشاط الأفرو- آسيوى إلى الجامعة الأفريقية جنوب الصحراء، أما غانا فقد عمدت إلى توسيع اتصالاتها لجعل عدم انحيازها أكثر واقعية وتأكيدًا عما كان عليه في السنوات الأولى من الاستقلال، كما أن أيديولوجيتها الداخلية كانت تتحول أكثر فأكثر تجاه التشديد على الاشتراكية؛ مما جعل سياستها الخارجية أكثر أهمية، فنكروما الذى غدا أكثر قلقا من أن تفشل مفاوضاته حول مشروع سد الفولتا الغاني مع الأمريكيين أراد ضمان مصدر بديل لرأس المال ، والاتحاد السوفيتي الذي اكتشف أهمية أفريقيا جنوب الصحراء لجأ إلى معيار أكثر مرونة في اختيار الأصدقاء، ومن ثم فإن المصالح الغانية والسوفيتية بدأت تحقق التقارب [24]. وكانت أهم نقاط التحول الرمزية زيارة الرئيس ليونيد بريجنيف Leonid Brezhnev,غانا في شباط (فبراير) عام 1961 ,في أعقاب زيارته لغينيا، وفي نفس يوم إعلان وفاة القائد الكونغولى باتريس لومومبا(25)، وقد سجل البيان المشترك الصادر من نكروما وبريجنيف اتفاق وجهات نظر الجانبين حول معظم المشاكل المهمة في السياسة الدولية ، كما تحدث نكروما عن الحاجة إلى منع الحرب الباردة من التغلغل في القارة الأفريقية، وكان لهذه الزيارة أثر كبير في تشجيع الراديكاليين داخل حزب المؤتمر الشعبي ، فمنذ ذلك الوقت وبعدها بدأوا في التأكيد على فكرة أن غانا يمكنها الاعتماد في تطورها على الاتحاد السوفيتي فقط وأنه لم يكن ثمة حاجة للالتفات إلى الغرب [26].

ومع اقتراب زيارة نكروما للمعسكر الشرقي ذكر تقرير استخباراتي أمريكي أنه سيسبق نكروما إلى موسكو عشرة من أعضاء الحزب، وأن نكروما سيرافقه أطراف لها توجهات يسارية في حزب المؤتمر الشعبي مثل الأمين العام تاويا أدامافيو Tawiah Adamafio, وزير الدولة لشئون الرئاسة ووزير إعلامه السابق والمناهض للبيض وللولايات المتحدة الأمريكية، وكواكو بواتينج Kwaku Boateng نائب المدعي العام، إلى جانب اثنين من كبار ضباط الجيش الغاني وهما العميد جي.إي. ميشال J.E.Michel، والعميد إس.جي.أي اتو S.J.A.Otu واللذان سبق لهما زيارة الاتحاد السوفيتي [27]. وأشار التقرير إلى أن زيارة نكروما إلى الاتحاد السوفيتي خلال شهرحزيران(يوليه) 1961,ربما تُبشر باقتراب عهد من العلاقات الوثيقة بين غانا والكتلة السوفيتية، وميل نكروما إلى الحلول الماركسية لمعالجة المشاكل السياسية والاقتصادية الداخلية ، ويتوقع التقرير أن يناقش نكروما مع خروشوف بعض الصعوبات المالية والاقتصادية الغانية، وإيجاد وسيلة للحد من الاعتماد على المستشارين العسكريين البريطانيين، وهو ما قد يؤدي إلى زيادة الوجود السوفيتي في غانا، الذي سيكون اختبارًا حقيقيًا لقدرة نكروما على استخدام معونات المساعدة السوفيتية دون أضرار سوفيتية تترتب على ذلك [28]. أما من ناحية غانا فقد أعلن نكروما نفسه وكبار معاونيه أن الزيارة تهدف لعمل توازن أفضل لموقف غانا غير المنحاز [29]، وبدأت الزيارة التي كانت مخططًا لها زيارة دول عدة في المعسكر الشرقي، فقد استغرقت ثمانية أسابيع، وشملت دول الاتحاد السوفيتي وبولندا والمجر وتشيكوسلوفاكيا ويوغوسلافيا وألبانيا

ورومانيا وبلغاريا والصين الشيوعية. وخلال الزيارة كان نكروما يصدر تصريحات يثير بها دهشة واشنطن، وتصريحه الأكثر شهرة يقول فيه: "بدون الاتحاد السوفيتي فإن حركة التحرر الأفريقية من الاستعمار كانت ستعاني اضطهادا وقمعا"[30]. وظهرت بوادر نتائج تلك الزيارة على المستوى السياسي بدعوة حزب المؤتمر الشعبي لعقد مؤتمره الأول عام 1962 بعنوان " حزب المؤتمر الشعبي للعمل والسعادة " ، الذي دعا إلى ضرورة أن تكون غانا دولة ذات حزب واحد، وحدد نكروما – لأول مرة – الأساس الفكري على أنه "الاشتراكية العلمية". وأن يسير التغيير الاقتصادي يتغير بخطى متساوية جنبا إلى جنب، فقد كتب إي.إن. أومابو E.N.Omaboe- الاقتصادي الغاني- أن القادة الغانيين انبهروا بطرق التخطيط التي تحدث في المعسكر الشرقي ، وأدركوا أن خطة التنمية التي كان يجري تنفيذها في غانا ومدتها خمس سنوات الخمس، لم تكن خطة على الإطلاق، لذلك تم اتخاذ قرار بإلغائها والعمل على وضع خطة جديدة لها الخصائص الأساسية لخطط التنمية الاشتراكية"[31].

وخلال اجتماع "منظمة التضامن الآسيوي الأفريقيAAPSO " " في نيقوسيا عاصمة قبرص في ايلول (سبتمبر) 1963، ذكر نكروما: "أنه يجب أن يكون الهدف هو البحث عن وحدة الدول الاشتراكية، ومن خلال هذه الوحدة فقط يمكن أن نحصل على الدعم في نضالنا ضد الإمبريالية والاستعمار، كما يجب أن يكون اهتمامنا في هذا المؤتمر أن نجذب بقوة الصين والاتحاد السوفيتي لكى يقلصا خلافاتهما". ويتضح من ذلك التقارب الغاني الشديد للمعسكر الشرقي؛ لدرجة خلق عالم تكون فيه الماركسية واللينينية والنكرومية قوى مشتركة موحدة ضد الإمبريالية وأنصارها، أي أن نكروما وضع نفسه في الفريق المضاد للمعسكر الغربي بصورة علنية[32]. وفي أواخرتشرين الاول(أكتوبر) من العام نفسه, ترأس كويكو أكوى Kweku Akwei سكرتير الأيديولوجية في حزب المؤتمر الشعبي- وفدا إلى موسكو لمدة شهر لدراسة العمل الأيديولوجي والدعائي بالحزب الشيوعي للاتحاد السوفيتي، " وهم أول أناس غير شيوعيين يحصلون على هذا الامتياز"، وبعد عودتهم إلى غانا قام هذا الوفد بتدريس ما تلقاه في موسكو لأعضاء الحزب خلال الشهور التي امتدت من كانون الاول(ديسمبر) 1963 ، وحتى ايار(مايو) 1964[33]. كما تم إرسال وفد من قبل نكروما- برئاسة وزير الخارجية الغاني كوجو بوتيسيو- إلى الاتحاد السوفيتي في10 ايار(مايو) 1965. وقد أعجب الوفد كثيرًا بالإنجازات التي حققتها قيادة الحزب الشيوعي والحكومة السوفيتية .وعقد بوتسيو عدة اجتماعات مع المسئولين السوفيت تطرق خلالها إلى الحديث عن مشاكل الوضع الدولي، والنضال ضد الإمبريالية والاستعمار الجديد، وإلى المشاكل الأخرى ذات الاهتمام المشترك بينهما، وأكد الجانبان عزمهما على مواصلة التفاهم المتبادل بين البلدين لتعزيز السلام في جميع أنحاء العالم[34].

وهكذا كانت العلاقات الغانية السوفيتية تكتسب مزيدًا من القوة بمرور الوقت؛ ذلك أن الغانيين كانوا يرون في المعسكر السوفيتي حليفا في نضالهم ضد الاستعمار، ولم يتأثروا بالتحذيرات التي وجهها لهم الغرب بأنهم بصداقتهم للسوفيت سيدخلون في مرحلة استعمار جديد، وكنتيجة لذلك أصبح حياد غانا له نكهة قوية مضادة للغرب، وساعد على ذلك أن الاتحاد السوفيتي لم يكن يهدف إلى إيجاد حزب شيوعي جديد في غانا، ولكن نشاطه كان يقتصر على التأثير على عدد كاف من قادة حزب المؤتمر الشعبي التابع لنكروما، وبالتالي تصبح السيطرة على آليات السلطة السياسية سهلة نسبيًا[35]. انعكست تلك الأوضاع على غانا؛ حيث عبر أحد الصحفيين الغانيين عن ذلك بقوله:"إن الحياة هي اليوم وليست الأمس" وبهذه الجملة قدم لمحة كاشفة بقوله: "إن الذي يهم الغانيون هو اليوم، فعندما ينظرون حولهم فإنهم يتأكدون من أن عدوهم هو الغرب، كما عبر أحد الأجانب الذين كانوا يقيمون في غانا عن ذلك بقوله: " إن تحذير الغانيين من الشيوعيين هو مثل تحذير إنسان في منزل يحترق من الخروج منه؛ لأن الجليد قد يسقط". فالمعسكر الغربي يطلق صفارات الإنذار ضد خطر غير معترف به في غانا. بل يقوم حزب المؤتمر الشعبي بمنح أعضائه دورات إجبارية في الماركسية، من كتاب عنوانه "مقدمة إلى الاشتراكية "كتبه أمريكي يدعى ليو هوبرمان Leo Huberman ومليء بالكثير من العبارات المناهضة للولايات المتحدة والتي تمدح الاتحاد السوفيتي[36]. وهكذا حدث تقارب كبير بين غانا والمعسكر الشرقي سياسيًا، وانطلق بشكل عام إلى كافة الأصعدة والاقتصادية والفنية والعسكرية

ب – العلاقات الاقتصادية:

كانت العلاقات الاقتصادية بين غانا والمعسكر السوفيتي خلال الفترة "1957-1959"محدودة للغاية، لارتباطها القوي بالمعسكر الغربي؛ حيث كانت التجارة الخارجية لغانا موجهة إلى حد كبير في اتجاه بريطانيا، ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD" "" "Organisation for Economic Co-operation and Development" والولايات المتحدة، فكانت غانا تفضل على الأرجح الحصول على المساعدات الخارجية من مصادر غربية –لأسباب عملية وليست أيديولوجية. ومع ذلك، فإن تقدير المخابرات الوطنية الأمريكية توقع أن الحكومة الغانية ستسعى إلى توسيع علاقتها التجارية مع منطقة الكتلة السوفيتية واليابان لكي تقلل من اعتمادها على أسواق أوروبا الغربية، وذلك إذا ما قبلت غانا التبادل الدبلوماسي والتجاري معها، وبالتالي فإعطاء الاتحاد السوفيتي موطئ قدم في غرب أفريقيا، يمكن أن يحقق قدرًا كبيرًا من النفوذ في غانا[37].

كان مسار العلاقات الاقتصادية لغانا مع الكتلة السوفيتية حينذاك ، يشير إلى زيادة الواردات السوفيتية من غانا بشكل متزايد ، حيث وصلت وارداتهم في عام 1957 إلى 11.4٪ من إجمالي صادرات غانا بزيادة قدرها 2.4٪عن عام 1956[38]، وتركزت أغلب الواردات السوفيتية على محصول الكاكاو، وهو ما أثار مخاوف الغرب؛ حيث توقعت

المخابرات الوطنية الأمريكية أن هذا ينذر بتوطيد العلاقات مع الكتلة السوفيتية خلال السنوات القليلة المقبلة، وأن هناك شبه تأكيد على أن هناك بعض التحولات في نمط التجارة مع الغرب في المستقبل[39]. ورغم أن واردات غانا من الكتلة السوفيتية كانت آخذة في الزيادة، إلا أنها كانت لا تزال ضئيلة ولا تزيد عن 3٪من إجمالي واردات غانا. ولم تكن تلك النسبة المحدودة من الاتحاد السوفيتي فقط ، بل من عدة دول شيوعية، وكانت كلها تشير إلى تصاعد حجم تلك الواردات، فعلى سبيل المثال ازدادت صادرات بولندا لغانا عام1959 ثلاثة أضعاف عن مثيلتها خلال العامين السابقين. كما ارتفعت صادرات تشيكوسلوفاكيا لغانا في عام 1959 إلى ما يزيد عن مائتي ألف دولار بالمقارنة مع مثيلتها في عام 1958. كما أن الواردات من الصين تضاعفت أربع مرات عام 1959 عن حجم مثيلتها عام1958، وضعفين عن مثيلتها من عام 1957(40). وبحلول عام 1960 بدأت الصورة تتغير فاحتياطات غانا من العملات الأجنبية كانت تتضاءل، بينما الأنشطة التنموية كانت تتزايد، وفي الوقت نفسه بدأت الأنشطة التنموية في التركيز على التصنيع ، وهو ما كان يتطلب استثمارات أجنبية أكبر ومعونة أجنبية أكبر، ونتيجة أنه كان من غير المرجح لدى نكروما أن تبدي كل من بريطانيا والولايات المتحدة استعدادهما لتقديم التمويل لهذه المشروعات التنموية[41]، خاصة مع تدهور العلاقات الغانية – الأمريكية بسبب أزمة الكونغو، فكل هذا قدم تربة خصبة لقبول العروض الاقتصادية من الاتحاد السوفيتي، وبدأت غانا تهتم أكثر بالمعسكر السوفيتي [42] وازدادت الاتصالات السوفيتية الغانية بشكل متسارع في الشئون الاقتصادية والثقافية والعسكرية، مما يدل على الاهتمام الإيجابي من القادة السياسيين في غانا، واستغل السوفيت ذلك بالتشديد على المساعدات والتنمية الاقتصادية في غانا[43].

لعب إليوت سفير غانا بموسكو دورًا فعالًا في تسهيل المفاوضات والاتفاقيات الاقتصادية والثقافية بين الدولتين[44]، وبدأت النشاطات السوفيتية في غانا تتزايد فقد وصلت إلى غانا مجموعة مكونة من ثلاثة من الجيولوجيين السوفيت لإجراء دراسة بمشاركة مؤسسة غانا للتنمية الصناعية عن مستودعات الحديد الخام الوطنية، وإعداد تقرير للحكومة الغانية بشأن إمكانيات استغلال المستودعات، وبناء مصانع الحديد والصلب في غانا والإمكانيات الاقتصادية لتسويق المنتج النهائي. كما زودت السفارة السوفيتية في غانا من نشاطها ، وقامت بافتتاح قسمًا تجاريًا بمبنى السفارة نفسه؛ حيث استخدم كقاعة عرض دائمة ومتجر للبضائع السوفيتية[45]، ولم يقتصر النشاط على السوفيت؛ بل شارك فيه عدد من الدول الشيوعية ، فقد تم توقيع اتفاقيات بشأن العلاقات التجارية والتعاون الثقافي والتعاون العلمي والفني مع تشيكوسلوفاكيا في 23 تشرين الثاني(نوفمبر)1960[46]. وفي ايار(مايو) 1960, زار وفد برلماني غاني موسكو؛ حيث التقى بوزير التجارة السوفيتي، الذي أخبر الوفد البرلماني الغاني أن السلطات السوفيتية تجرى مسحًا شاملًا عن موارد غانا الصناعية والمعدنية، وأنه سيتم إرسال التقنيين السوفيت لبناء مصنع للصلب. ومن ناحية توصل الجانبين إلى اتفاق بخصوص صادرات غانا من الكاكاو؛ وذلك لتصدير 37 ألف طن من

الكاكاو للاتحاد السوفيتي بموجب اتفاق يتضمن سداد 10٪ من إجمالي قيمة الصفقة في صورة بضائع سوفيتية والباقي يدفع بالجنيه الإسترليني. وذلك لمساعدة غانا على آثار تأخر المساعدات الغربية[47]. ذهب جون تيتيجاه John Tettegah وتاويا أدامافيو Tawia Adamafio إلى موسكو في اب(أغسطس) 1960, حيث التقيا خروشوف الذي وعدهما بأنه إذا ما تأخر الغرب في إبرام الاتفاق بشأن تمويل سد الفولتا، فسوف يبنيه الاتحاد السوفيتي كما يبنى السد العالي في مصر. كما عادوا أيضا بخطط متعددة عن التعاون الاقتصادي وزيادة جوهرية في التبادل التجاري[48]، حيث تم توقيع اتفاق المساعدة الفنية مع غانا في 4 أغسطس1960 أثناء وجود تيتيجاه وأدامافيو، ونص الاتفاق على قرض طويل الأجل بقيمة 40 مليون دولار أمريكي "160 مليون روبل" يسدد على 12 عامًا مع فترة سنة سماح وبفائدة 2,5٪ [49]، واحتوى ذلك الاتفاق على عشرة مشروعات يقدم فيها الجانب السوفيتي مساعداته الفنية مثل مشروعات الحديد والصلب وشبكة صرف صحي لـ"لكوماسى وتاكورادى وكيب كوست وتامالى Tamale" " والتنقيب عن موارد غانا المعدنية وإقامة منشآت صناعية ومحطات هيدروكهروبائية ذات طاقة متوسطة " سد بوي"[50]، وتصميم المناطق السكنية في أكرا وتيما وتصميم فندق يسع200غرفة بأكرا[51]. وتضمن الاتفاق كذلك قيام الخبراء السوفيت بمسح للمواقع التي من الممكن مد خطوط السكك الحديد عبرها من كوماسي حتى تمالي Tamale، وكذلك البحث عن مواقع تصلح كقواعد جوية وموانئ ومرافق[52]،ومشاريع لمعالجة السلع الزراعية وتنظيم صناعة صيد الأسماك؛ وتنظيم مزارع الدولة بطريقة نموذجية، وتدريب الكوادر الفنية الوطنية الغانية. وتضمن الاتفاق تعهد الاتحاد السوفيتي بتصدير الآلات والمعدات السوفيتية المختلفة اللازمة إلى غانا وتوفير التدريب الفني للغانيين، إلى جانب المنتجات النفطية ومواد البناء والمنتجات الكيميائية، بما في ذلك الأقمشة والمنتجات الغذائية. أما لائحة السلع التي يتم تصديرها من غانا إلى الاتحاد السوفيتي فكانت تشمل حبوب الكاكاو والبن وجوز الهند والبذور الزيتية والموالح والفواكه الاستوائية وغيرها من سلع التصدير التقليدية الغانية[53].

وبالرغم من ذلك فإن الحذر كان لا يزال مظهرًا يمكن تمييزه لدى الدوائر الرسمية في أكرا فقد مرت ثمانية أشهر بين اتفاق تيتيجاه وآدامافيو على القرض السوفيتي وبين موافقة مجلس الوزراء الغاني عليه[54]، وقد أثار هذا التأخير تساؤلات صحيفة شيكاغو ديلى تريبونChicago Daily Tribune، التي أشارت إلى شائعات في غانا عن أن سبب التأخير يرجع إلى أن نكروما شعر بخطط السوفيت من أجل السعي للسيطرة على الاقتصاد الغاني؛ لذا فهو يرغب في إبطاء علاقاته معهم، في حين أن هناك آخرين كانوا يعتقدون أن نكروما كرس نفسه للعمل ضد الغرب ولصالح السوفيت ، وأنه بات من المستحيل عليه التراجع"[55]. ومع تبادل أوراق التصديق على الاتفاق السابق بين غانا والسوفيت في تموز(يوليه) 1961, وصل إلى أكرا فريق من الخبراء لبدء الأعمال الأولية بشأن تطوير المساكن، كما زار غانا عدد من المسؤولين السوفيت البارزين، بما فيهم بريجنيف نفسه[56]،

ومع هذا التطور في العلاقات الاقتصادية أسس نكروما في حزيران(يونيه) 1961, منظمة جديدة لتفعيل الترتيبات مع الدول الشرقية، وهى لجنة التعاون الاقتصادي مع الدول الشرقية "The Committee for Economic Co-operation with Eastern Countries" "CECEC" والتي ضمت في تكوينها عددًا من الوزراء[57].

وفي شهرتموز(يوليه) من العام نفسه, قام نكروما بجولة في دول المعسكر الشيوعي، وكانت ناجحة خاصة فيما يتعلق بالمعونة التي حصلت عليها غانا، والتي تضمنت تعهد الاتحاد السوفيتي بتقديم ضمانات ائتمانية طويلة المدى لغانا قيمتها 50 مليون دولار أمريكي بين سنة 1960و 1966[58]. ونتيجة للتدهور الاقتصادي الذى أصاب غانا من انخفاض أسعار الكاكاو واحتياطات غانا من الذهب والعملات الأجنبية، كان البديل أمام غانا الاتجاه للاقتراض من الخارج لمواجهة ذلك الانخفاض في الدخل لتلبية خطط التنمية، وهو ما قام الاتحاد السوفيتي بدور مهم فيه، فحتى حزيران(يونيه) 1962, اقترضت غانا من الاتحاد السوفيتي ما مجموعه 196 مليون دولار، وإن لم تستخدم إلا بعد التوقيع على اتفاق في الأول من يونيه 1962 لمدة ثلاث سنوات مع الاتحاد السوفيتي لاستخدام القروض في إنشاء مشروعات مملوكة للدولة[59]، ومن ثم بدأت ملامح التأثر بالكتلة الشرقية تتزايد في غانا وسط تزايد لدور الخبراء من تلك الكتلة؛ حتى إن خطة التنمية الخمسية التي وضعتها غانا في عام 1962 كانت على يد خبير من دولة المجر[60]. وبينما أكد بعض المراقبين السياسيين أن الإقبال على التبادل التجاري ليس لكونه مربحا لغانا ولكن لرغبة نكروما في تعزيز التزامه الأيديولوجي تجاه السوفيت[61]، على أنه خلال فترة امتدت ثمان سنوات قامت موسكو بإرسال عشرة وفود تجارية، ردت غانا بإرسال تسعة وفود لموسكو، وكان من أهمها الوفد الذي زار موسكو في الفترة من 1-16 كانون الاول(ديسمبر) 1965،برئاسة وزير المالية أمواكو- أتو Amoako-Atta[62]. وقد قع الجانبان على بروتوكول التبادل التجاري لعام 1966. وتم إبرام عقد بين مؤسسات التجارة الخارجية لكل من الاتحاد السوفيتي وغانا بتسليم غانا 150 ألف طن من الكاكاو إلى الاتحاد السوفيتي خلال عامي 1966 و1967 ، واتفق الجانبان أيضا على إجراء محادثات في عام 1966 من أجل إبرام اتفاق طويل الأجل بشأن عمليات توريد للسلع المتبادلة بين الاتحاد السوفيتي وغانا للفترة من 1967 إلى 1970[63].

وبشكل عام لعب اقتصاد الكتلة السوفيتية والمستشارون الفنيون منذ عام 1960 أدوارًا مهمة في التخطيط الاقتصادي لهذه البلدان مثل غانا وغينيا ومالي، وعلى الرغم من نجاح السوفيت نسبيا في تطبيق هذا البرنامج الجديد، إلا أن عدم استقرار الحالة السياسية في العديد من الدول النامية كان بمثابة تهديد للنجاح الذى حققه السوفيت، ففي الوقت الذى أعطى فيه السوفيت الدعم الاقتصادي للقائد الغاني ومساندته انهار ذلك بانقلاب 1966، ويرجع ذلك لغياب طليعة منظمة بشكل جيد قادرة على حشد الجماهير [64].

ج – العلاقات العسكرية:

عندما اشتعلت أحداث الكونغو في حزيران(يوليه) 1960, واشترك الجيش الغاني في الدفاع عن القائد الكونغولي باتريس لومومبا، أدرك نكروما أن هناك مؤامرة غربية تقودها الولايات المتحدة وحلفائها في الكونغو، وأن الجيش الغاني فشل في الكونغو نتيجة اعتماده على القيادة البريطانية والتسليح البريطاني الغربي، وهنا أدرك نكروما أنه لابد أن يتجه إلى دول المعسكر الشرقي لكى يسلح ويدرب جيشه على أسس جديدة، و أثناء زيارة بريجنيف غانا في شباط(فبراير) 1961، وظهر هناك نوع من التوافق في الرؤى الغانية السوفيتية في هذه الزيارة، ووعد بريجينيف بأن يلبي الاتحاد السوفيتي جميع احتياجات غانا في مجال التسليح[65]. وقد قامت بعثة عسكرية سوفيتية بدراسة حول المؤسسة العسكرية الغانية والتدابير الدفاعية للبلاد وقدمت تقريرها في شباط(فبراير) 1961، ولم ترض الولايات المتحدة عن ذلك التحول، على الرغم من معرفتها بأن نكروما رفض سابقا عروضا متكررة من الكتلة الشرقية لتدريب وحدات غانية – مفضلاً الاعتماد على تدريب الكوادر البريطانية – إذ اقتصر الوجود السوفيتي على أطقم لقيادة طائرات إليوشن المدنية وطائرة الهليكوبتر الشخصية لنكروما، فضلاً عن قبول ما يقرب من 7,000 صندوق من الأسلحة السوفيتية، وأن الجيش الغاني حتى هذه المرحلة كان يخلو من النفوذ السوفيتي[66].

وأثناء زيارة نكروما لدول المعسكر الشرقي في حزيران(يوليه) 1961, أرسل أمرا للجنرال هنرى تمبلر ألكسندر" Henry Templer Alexander – قائد الجيش الغاني البريطاني الجنسية- لاختيار 400 طالب لإرسالهم للتدريب في الكليات العسكرية في الاتحاد السوفيتي، وهو الطلب الذي علق عليه ألكسندر بقوله "لقد كان من الأمور التي تثير الاستياء من وجهة النظر البريطانية – التفكير في أن نفرا من الشيوعيين يدربون لاحتلال أماكنهم في جيش نكروما"[67]. وأبلغ نكروما أنه سيكون من الصعب تجنيد 400 مرشح، لكن نكروما أصر على أنه ينوى إرسال بعض من المرشحين إلى الاتحاد السوفيتي للتدريب، وقد أعقب الكسندر هذا الاعتراض الأساسى بإرسال مبعوث إلى نكروما ليفسر له أوجه اعتراضه، وفي تقريره لدى عودته إلى أكرا أفاد المبعوث بأن نكروما يخطط من أجل إرسال 20 مرشحا فقط إلى الاتحاد السوفيتي في الوقت الراهن، وربما سيرسل المزيد لاحقًا، ويعتقد الجنرال الكسندر أنه سيكون من الصعب حتى العثور على 20 مرشحا مؤهل، وفي الوقت نفسه أفادت السفارة الأمريكية في أكرا بتقرير يفيد بأن وزارة الدفاع الغانية لديها حوالى 180 متقدما كمرشحين للتدريب خارج البلاد، ولكن لا يدرك المرشحون أن التدريب سيكون في الاتحاد السوفيتي، أو أن المنهج سيستمر لمدة ما بين عامين والعام ونصف دون أجازات للوطن الأم، وتتفق السفارة الأمريكية مع الجنرال الكسندر على أن نكروما سيكون محظوظ إذا عثر على عشرين مرشح من 180 المتقدمين[68]. أراد نكروما من تلك الإجراءات أن

تخفف المساعدات السوفيتية من اعتماده على بريطانيا كمصدر للتدريب والمعدات اللازمة للجيش، وأبدى إعجابه كثيرا بسبب استجابة الاتحاد السوفيتي على طلبه من أجل الحصول على أسلحة، لنقلها إلى أنتوني جيزينجا Gizengaفي ستانلى فيل[69]، أو لاستخدام مماثل في أماكن أخري[70]. وذكرت صحيفة شيكاغو ديلى تريبيون Chicago Daily Tribuneعن مصادر غربية بأن هناك وجود 200 فنى وعامل سوفيتي بغانا من أجل الست طائرات الإيليوشن الروسية الصنع، والثمانية عشر طائرة التي تم التعاقد عليها من أجل الخطوط الجوية الوطنية الغانية، ومن ضمن هؤلاء الروس على الأقل ثمانون شخصا لهم علاقة بشكل ما مع السفارة الروسية في أكرا، وأربعون خبيرا يدرسون عدة مشاريع مختلفة للمساعدات التقنية بالإضافة إلى دراسة تطورات مؤسسات الدولة والمؤسسات التعاونية والصناعية[71]. وامتد النشاط العسكري السوفيتي في غانا إلى تدريب قوات الحرس الجمهوري الغاني في موسكو[72]، وازداد حجم المساعدات في النصف الثاني من عام 1961 – والتي قدمت بدون مقابل- بشكل أدهش الجنرال تمبلر ألكسندر قائد الجيش[73]، قدرت بحوالي 10- 15 مليون دولار، استلزمت إرسال خبراء للتدريب – والاستفادة من هذه المساعدات- وصل عددهم عام 1966 إلى حوالي 1,000 مستشار يعملون في الحرس الجمهوري [74]، ومدرسين في المعهد الأيديولوجي في وينيبا "Winneba" كما قام السوفيت بتوسيع نشاطاتهم بتزويد غانا وغينيا ومالي بالطائرات السوفيتية والتشيكية، وكذلك وتزويدهم بالأطقم وعمليات الصيانة[75]، من جانبهاستخدم نكروما تلك المساعدات السوفيتية في تعزيز سيطرته داخل غانا، ففي أعقاب محاولة اغتياله من قبل مسئولي الأمن في يناير 1964 ، قام بتطهير الشرطة ونزع أسلحتها، وأقام منشآت تدريبية لوحدة أمنية منفصلة مدربة على أيدي الروس. وأنشأ حرس رئاسي من الصفوة -تحت مسمى الأمن الشخصي- وأرسلهم إلى الاتحاد السوفيتي للتدريب وأبقى على المستشارين الروس للإشراف عليهم[76]. ولم يقتصر الأمر على المساعدات والمستشارين بل امتد إلى حصول السوفيت على ميزة استراتيجية هامة تمثلت في الشروع في بناء قاعدة جوية بتكلفة 6,5 مليون جنيه إسترليني تسهل لهم طريقهم إلى هافانا. فضلا عن ذلك قام نكروما بتوطيد العلاقات مع المخابرات السوفيتية وألمانيا الشرقية، وهكذا خلصت واشنطن إلى أن نكروما يمكنه آنذاك أن يهدد الوضع القائم في أفريقيا، مما يؤثر على الدول الصديقة للولايات المتحدة الأمريكية[77].

د ـ العلاقات الثقافية والتقنية:

لم يترك السوفيت المجال الثقافي والتقني في غانا أيضًا، حيث زار غانا العديد من الوفود العلمية والثقافية السوفيتية منذ الاستقلال، وقد جدد العديد من هذه الوفود الاتصالات مع الغانيين المتعاطفين مع الاتحاد السوفيتي بصورة ظاهرة[78]، فزار غانا بوتخين I.I.Potekhin[79]، البروفيسور بأكاديمية العلوم السوفيتية، في أكتوبر 1957، لمدة شهرين، وذكرت تقارير وزارة الخارجية البريطانية أن البروفيسور بوتخين يخطط لكتابة كتاب بعنوان" شعب غانا وكفاحهم للاستقلال ويقول البروفيسور: "إن هذا الكتاب لن يكون

تأريخا للاستعمار البريطاني في غانا، ولكنه سيكون تأريخا لكفاح الغانيين ضد النظام الاستعماري البريطاني"[80]. كما قام المستشار التجاري لسفارة الاتحاد السوفيتي، ميشكوف Myshkovبتوقيع اتفاق مع مكتبة سيمبسون Simpson في أكرا من أجل بيع وتوزيع الكتب والصحف والمجالات السوفيتية[81]، كما تم توقيع اتفاقية في شرق برلين في 11ايار(مايو) 1960 للتعاون بين المنظمات الشبابية في جمهورية ألمانيا الديمقراطية GDR وغانا من أجل تبادل المادة المعلوماتية وتبادل البعثات، ومن أجل وضع الترتيبات اللازمة للطلاب الغانيين للدراسة في جمهورية ألمانيا الديمقراطية[82]. وبعد عودة بوتسيو من موسكو سمُح له بالعمل وفق خطة – يقال: إنه قد عاد بها من موسكو – تساعد موسكو في تأسيس أول مدرسة طبية في غانا[83]،وفي 3 اب (أغسطس) 1960 عقد الاتحاد السوفيتي اتفاقية ثقافية مع غانا تنص على تبادل الزيارات من جانب العلماء في مجال التعليم والطب والأدب والرياضة والفنون ، وقد تحدث نكروما في مناسبات عديدة عن عزمه تحقيق توازن بين ما يقرب من ثلاثة آلاف طالب يدرسون في المؤسسات الغربية عن طريق إرسال عدد مماثل للكتلة السوفيتية[84]. فكان شكل المعونة السوفيتية في المجال التعليمي هو إرسال مدرسين إلى غانا، وبناء مؤسسات تعليمية يمولها السوفيت، وإرسال الطلاب الغانيين للدراسة في الاتحاد السوفيتي، وقد بدأ المدرسون السوفيت في الوصول إلى المداس الثانوية الغانية سنة 1963، وبحلول العام الأكاديمي 1964/ 1965 شكل هؤلاء ثاني أكبر فريق تعليمي تقدمه المعونة في هذه المدارس. كما أن هناك عددًا ليس بقليل من الطلاب الغانيين قاموا بالذهاب إلى المعاهد السوفيتية التعليمية للدراسة فيها، وإلى جامعة الصداقة، ففي عام 1966 كان هناك 642 طالبًا غانيًا يتمتعون بمنح دراسية في الاتحاد السوفيتي، جاعلة منه ثاني أكبر مقدم للمنح الدراسية فيما وراء البحار[85]. كما نجد أنه في فترة الستينيات كانت غانا تتبنى استراتيجية تنمية زراعية تركز على تنويع الإنتاج، فكان الهدف منها هو زيادة الإنتاج المحلى بشكل يساعد على تقليص الواردات وخفض أسعار الطعام، وكانت الاستراتيجية الطبيعية لذلك هي الميكنة أي استخدام الأدوات الميكانيكية التي سوف تُزيد من إنتاجية العامل، وقد وافق الاتحاد السوفيتي على المساعدة في تنظيم المزارع الحكومية في البروتوكول الذي تم توقيعه بينه وبين غانا في كانون الاول (ديسمبر) 1960، فتم اختيار أربعة مواقع هي أديدوم Adidome وأفيفي Afife وبرانام Branam وزونجو مشرى Zongo Macheri من جانب الخبراء السوفيت لإنتاج الأرز والذرة والقطن بالارتباط مع المزارع الحكومية. كما ساعد السوفيت في تأسيس ثلاث مدارس زراعية عن الميكنة التي سوف تدرس استخدام الأدوات الزراعية الحديثة مثل الأدوات الهيدروليكية والمضخات [86].

خلاصة القول أنه بعدما حصلت غانا على استقلالها في اذار (مارس) 1957 وقعت في براثن الجذب الأمريكي والشد السوفيتي حتى عام 1959، فخلال هذه الفترة كانت غانا لم تمثل أي تهديد بالنسبة للمصالح الأمريكية؛ حيث كانت سياسة نكروما متناغمة مع المعسكر الغربي بشكل عام، كما لم يكن لدى الحكومة الغانية اهتمام كبير بالمعسكر السوفيتي، فكانت

العلاقات الغانية – السوفيتية ضئيلة للغاية على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والعسكرية والثقافية والتقنية، خاصة إذا ما تم مقارنتها بعلاقات غانا مع المعسكر الغربي، واستمر هذا الوضع طوال الثلاث سنوات الأولى بعد الاستقلال، ولكن بحلول عام 1960 حدث تأرجح كبير في البندول لصالح السوفيت نتيجة لتراكم سياسات خاطئة من جانب المعسكر الغربي تجاه غانا، خاصة المماطلة من جانب إدارة إيزنهاور في إعلان تمويل مشروع سد الفولتا، والتناقض الأمريكي- الغاني تجاه أزمة الكونغو، فكانت النتيجة أن نكروما ولّى بوجهه شطر المعسكر السوفيتي، وتوثيق علاقاته أكثر مع السوفيت، ومن هنا أصبحت غانا تقع بين الجذب السوفيتي والشد الأمريكي الذي دبّر المكائد والمؤامرات بالاتفاق مع المعارضة الغانية وقادة الجيش الغاني ومن ثم استطاعوا الإطاحة بالقائد الغاني كوامي نكروما في 24 اذار (مارس) 1966.

الهوامش:

1- كوامي نكروما:(21ايلول(سبتمبر) 1909 - 27 نيسان(أبريل) 1972) من المناضلين الأفارقة الأوائل ضد الاستعمار، وكان أول رئيس لغانا المستقلة (1تموز(يوليو) 1960 - 24 شباط(فبراير) 1966) ورئيس الوزراء الأول (6 اذار(مارس) 1957 - 1 تموز(يوليو) 1960)، وأبرز دعاة الوحدة الأفريقية وواحدا من مؤسسي منظمة الوحدة الإفريقية , وتوفي نكروما في رومانيا يوم 27 أبريل/نيسان 1972 ,فأعلنت السلطات الغانية الحداد الرسمي، وبعد أن كان قد دفن في غينيا أعيد جثمانه إلى غانا، حيث شيع رسميا. ينظر الموقع الرسمي على الانترنت: https://ar.wikipedia.org/wiki/

(2)-Thompson, W. Scott, Ghana is Foreign Policy 1957- -1966,Princeton University press,Princeton,New Jersey,1969, .PP.,100-103

(3)-Peterson, Clifford Errol, The Formative Foreign Policy Phase In-India,Indonesia,Israel,and Ghana,Ph.D.,The Johns Hopkins (2) University,Political Science,International Law and Relations, 1969,, P.,391

(4)- Ibid.,p. 392.

(5)-Eric opku mensah, The Rhetoric of Kwame Nkrumah- an Analysis of his Political Speeches, thesis presented for the degree of doctor of philosophy , university of CapeTown,2014,p.117.

(6)-Sunday Times , 6 July 1958.

(7)- Eric opku mensh, op.cit.,p.120.

(8) Thompson, W. Scott, op.cit., p.110.

(9)- خروشوف: ولد نيكيتا خروتشوف في كالينكوفا بمقاطعة كورسك الواقعة على الحدود الفاصلة بين روسيا وأوكرانيا، من عائلة يعمل أفرادها في المناجم، عمل في البداية راعياً ثم عاملاً في مصانع الحديد والصلب، وانتسب إلى الحزب الشيوعي عام 1918 وحارب إلى جانب الحرس الأحمر أثناء الحرب الأهلية، وبعد أن استتب السلام بانتصار الثورة، اشتغل

كعامل مناجم وانتسب إلى الجامعة العمالية عام 1922 حيث أصبح أمين سر خلية شيوعية فيها، وبعد أن أنهى دراسته في الجامعة العمالية تفرغ للعمل السياسي في الحزب الشيوعي الأوكراني, حكم الاتحاد السوفييتي من(1953 - 1964) وتميز حكمه بالمعاداة الشديدة للستالينية وبإرساء الدعائم الأولى لسياسة الانفراج الدولي والتعايش السلمي, وفي 14 أكتوبر 1964 نُحى خروتشوف عن جميع مناصبه, وفي 11 ايلول(سبتمبر) 1971 توفي ودفن في موسكو. ينظر الموقع التالي على الانترنت: https://ar.wikipedia.org/wik

10- prince kwasi bediako frimpong, nkrumahishm and neo-nkrumahism, athesis submitted to the faculty of the gollege of arts, university of Ghana legon, 2012,p.112.

11- Ibid., p.113.

12- Ibid., p. 115.

13- David owusu- Ansah, Kwame Nkrumah: the making of an anti colonialist, n.p, 2011, p.4.

14- Ibid.

15- Julius brown akoto, African Cultural Traditions and National Consciousness in the Intellectual Works of Kwame Nkrumah 1944-1966,this dissertation is submitted to the university of chana,2014,p.93.

(16)- جون إليوت : من مواليد ساحل الكاب 1917 ، ودرس في المدارس الحكومية بساحل الكاب، والمدرسة الأسقفية في أكرا وإنجلترا. وكان يشغل نائب رئيس مجلس إدارة الاتحادات الصناعية والزراعية الغانية ، وهو عضو في حزب المؤتمر الشعبي وشخصية بارزة في وحدة إيديولوجية الحزب، وقد خدم كمدير إقليمي داخل مجلس إدارة تسويق الكاكاو الغانية حتى عام 1959 ، وفي كانون الثاني(يناير) من عام1960 اشترك في أعمال المؤتمر الثاني للشعوب الأفريقية في تونس كعضو في الوفد الغاني. كما كان مبعوث غانا للدورة العاشرة لمنظمة الأغذية والزراعة العالميةFAO"" التابعة للأمم المتحدة والتي عقدت في روما.لمزيد من التفاصيل ينظر الموقع التالي على الانترنت: https://ar.wikipedia.org/wik

17- Julius brown akoto, op.cit., p.100.

18- Ibid., pp. 100-112.

19-Kwame Nkrumah, Political Afffairs Quarterly, Ghana, 1965, pp. 12-15.

20- سيمون وليجتون كوما: ولد كوما في كباندو Kpanduبإقليم فولتا في24 تشرين الثاني(نوفمبر) 1918. تلقى تعليمه في مدرسة كباندو ثم في جامعة أشيموتا وعمل في مجال التعليم لمدة11عاما ، وانسحب من مجال التعليم عام 1953. وعمل مفتشا لمنطقة "هو"Ho، وما بين عامي 1954و1956 عمل ضمن أربعة وفود لدى الأمم المتحدة فيما يخص استفتاء أرض توجو. ينظر الموقع التالي على الانترنت: https://ar.wikipedia.org/wik

21- Thompson, W. Scott, op.cit., p.133.

22-Ibid.

23- Ibid., p. 137.

24- Ibid.

25- باتريس لومومبا: (1925- 1961) ولد باتريس لومومبا عام 1925 في ستانليفيل (كيسانغاني) بمقاطعة الكونغو الشرقية، وينتمي إلى قبيلة باتيليلا وهي جزء من قبيلة المونغو. وهو من أبناء النخبة الكونغولية التي حظيت بالتعليم في فترة الاستعمار البلجيكي المتحالف معه.قاوم الاستعمار البلجيكي وأسس الحركة الوطنية عام 1958 وكانت أقوى الحركات السياسية في الكونغو. وحظي لومومبا بشعبية واسعة وقاد مظاهرات ومواجهات مع الاستعمار البلجيكي أدت إلى اعتقاله لمدة ستة أشهر، وأفرج عنه لإنجاح المفاوضات التي كانت تجري في بروكسل لبحث مستقبل الكونغو، ونقل من السجن إلى بروكسل بالطائرة، وتم الاتفاق على استقلال الكونغو وإنهاء ثمانين عاما من الاستعمار البلجيكي.أجريت انتخابات نيابية في أيار(مايو) 1960 تنافس فيها أكثر من مائة حزب، وحققت الحركة الوطنية بقيادة لومومبا انتصارا نسبيا. وحاولت بلجيكا التي كانت تدير البلاد إخفاء النتائج وإسناد الحكم إلى حليفها جوزيف إليو، ولكن الضغط الشعبي أجبرها على تكليف لومومبا بتشكيل الحكومة. وشكلت أول حكومة كونغولية منتخبة في 23حزيران(يونيو) 1960 وقام ملك بلجيكا بودوان بتسليم الحكم رسميا.وحدثت أزمة سياسية أثناء حفل التسليم، فقد ألقى لومومبا خطابا أغضب البلجيكيين وسمي بخطاب "الدموع والدم والنار" تحدث فيه عن معاناة الكونغوليين وما تعرضوا له من ظلم واضطهاد. وكان الملك بودوان قد سبق لومومبا بحديث أغضب الكونغوليين واعتبروه مهينا ويفتقر إلى اللياقة.ولم تنعم الكونغو بالاستقلال سوى أسبوعين، فقد دخلت في سلسلة من الأزمات وألقي القبض على لومومبا واثنين من أهم رفاقه ونقل لومومبا ورفاقه إلى سجن بلجيكي في سيارة جيب يقودها ضابط بلجيكي، وأعدموا رميا بالرصاص بعد بضع ساعات على يد كتيبة إعدام يقودها ضابط بلجيكي، وتم التخلص نهائيا من الجثث بعد أربعة أيام بتقطيعها إلى قطع صغيرة وإذابتها في حمض الكبريتيك. ونفذ هذه المهمة ضابط شرطة بلجيكي اسمه جيرارد سويت، وكان الحمض في شاحنة مملوكة لشركة تعدين بلجيكية. وقد اعترف سويت بذلك في لقاء تلفزيوني أجري معه عام 1999، وقال إنه احتفظ باثنين من أسنان لومومبا كـ"تذكار" لسنوات عدة، ثم تخلص منهما بإلقائهما في بحر الشمال. وكان المفترض أيضا قتل اسرته ولكن قامت المخابرات المصرية بتهريبهم إلى مصر. ينظر الموقع التالي على الانترنت: https://ar.wikipedia.org/wik

26- Molefi Asante, Kwame Nkrumah,s Politico- Cultural thought and Policies, London,2011,p.110.

27- Ibid,

28- Ibid., pp.112-117.

29- Rosenthal,A.M., Ghanaians Back Soviet-Bloc Ties: Nkrumah Regimes Says Aim is Marxist Socialism Not Communist State, New York Times, October 18, 1960, P.,13.

30- Thompson, W. Scott, op.cit., p.135.

31- Ibid.

32- Ibid., p.173.

33- Ibid., p.175.

34- Ibid., p. 195.

35- Eric opku mensah,op,cit., p.155.

36- Peterson, Clifford Errol,op.cit., pp.400-404.
37- Rosenthal,A.M., Ghanaians Back Soviet-Bloc Ties: Nkrumah Regimes Says Aim is Marxist Socialism Not Communist State, New York Times, October 18, 1960, P.,13.
38- Ibid.
39- Ibid., P.22.
40- Nwaubani Ebere, the United States and decolonization in West Africa, 1950-1960, Department of History, University Of Toronto., 1995, P., 606 .
41- Muehlenbeck Philip Emil, betting on the dark horses :John F. Kennedy Is Courting of African Nationalist Leaders, PH.D. Thesis, The Faculty of George Washington University, ,Columbian College of Arts and Sciences 2007, PP.,109-110.

42- مجدي عبده حماد، المؤسسة العسكرية ونماذج بناء التنمية السياسية في أفريقيا مع دراسة للدور السياسى للعسكريين في غانا 1966-1969, جامعة القاهرة, 1974,ص 213.
43- المصدر نفسه.
44- المصدر نفسه
45- المصدر نفسه, ص.222
46- المصدر نفسه, ص223.
47- Al-Hassan Osman, Politicized Soldiers:Military Intervention In The Politics Of Ghana 1966-1993,Washington State University,2004, p.120.
48- Alexander Henry Templer, African Tightrope :My Two Years As Nkrumah's Chief of Staff, Pall Mall Press, London, 1965, p.128.
49- - Al-Hassan Osman, op.cit.,p.122.
50- Ibid.
51- Ibid., p.129.
52- Alexander Henry Templer, op.cit., pp. 130-133.
53- Thompson, W. Scott, op.cit., p.166.
54- Ibid.
55- Chicago Daily Tribune ,200 Russians Reported On Job In Ghana: Infiltration Alarming, Says Nkrumah Foe , Feb 24, 1961, P.,9 نقلا عن مجدي عبدة حمادة , المصدر السابق.
56- Ibid.
57- Kwame Nkrumah, Ghana: Autoiography of Kwame Nkrumah, Ghana, 1967,p.61.
58-Ibid.
59- Ibid.,p. 66.
60- Ibid., p.77.
61-Paul R. Viotti& Mark V. Kauppi, International Relations Theory : Realism, Pluralism, Globalism, and Beyond, n.p, 1997.p.22.
62- Ibid.,p. 25.

63- David owusu- Ansah, op.cit., p.12.
64-Ibid.
65- اتخذت السوفيت, غانا كقاعدة لإدخال الأسلحة إلى الكونغو لتوصيلها للمعارضة، ففي أوائل مايو 1961 زود السوفيت الحكومة الغانية بست طائرات من طراز الإليوشن Illyushin للقيام بمهمة نقل السلاح السوفيتي للكونغو، ووصلت إلى ميناء تاكورادى بغانا- وهو ميناء غانا الرئيس- ست سفن شحن روسية محملة بكميات كبيرة من الأسلحة والذخائر الروسية، وحاولت غانا استخدام الطريق البرى لتوصيل بعض الأسلحة لجيزنجا في الكونغو، وكانت معظم الأسلحة عبارة عن بنادق وذخيرة تشيكية.
66- Donald, H. Louchheim, Man in Street Still Fears Nkrumah Might Return: Father Image Nkrumahist Creed Party Indoctrination, The Washington Post, Feb 28, 1966, p.14.
67- Ibid., p.15.
68- Ibid.
69- مجدي عبدة حمادة, المصدر السابق, ص 207.
70- Julius Brown Akoto, op.cit., p.99.
71- Ibid.
72- David owusu- Ansah, op.cit., p.112.
73- Ibid.,
74- Ibid., P.115.
75- Michio Iijima, Developing Charisma: Nkrumah as a" Caracgo" Bene-Factor in Chana, African Studay Monographs,19(4): 171-185, December, 1998,p.171.
76- Ibid.
77- Ibid., p.172.
78- Ama Biney, the Legacy of Kwame Nkrumah in Retrospect, The Journal of Pan African Studies, vol.2, no.3, march, 2008,p. 132.
79- Ibid.
80- Ibid., p. 135.
81- H. Bretton, the Rise and fall of Kwame Nkrumah: astudy of personal Rule in Africa, London, 1977,p. 33.
82- J. Kraus, Political Change, Conflict and Development in Ghana, Chicago, 1971, p. 70.
83- Ibid.
84- H. Bretton, op.cit., p.44.
85- J. Kraus, op.cit., pp. 77-78; Thompson, W. Scott, op.cit., p.130.
86- Thompson, W. Scott, op.cit.,p. 134.

تسوية الهبة بين الأولاد في الأموال حال الحياة

أ. لولوة بنت عبدالله بن أحمد بخيت

المقدمة

الحمد لله القائم على كل نفس بما كسبت، والمجازي لها بما عملت، سبحانه لا يظلم مثقال ذرة، وإن تك حسنة يضاعفها ويؤت من لدنه أجراً عظيماً، أحمده تعالى وأشكره، وأثني عليه الخير كله، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله . أما بعـد،،،

لقد أمر الإسلام وحث ورغب أهله في كل ما يقوي عرى الصلة والتراحم بينهم، ويحقق التكافل لهم؛ فكان من أبواب ذلك ((الهبة))، التي شرعها الله تعالى ونظمها بأحكام خاصة كي تؤتي ثمارها وأكلها.

ولما كانت الهبة لها دورها الفعال في حياة الناس ويكثر السؤال عنها وعن بعض المسائل المتعلقة بها جاء هذا البحث ليلم شتات بعض أحكام هبة الأولاد الأموال، وأسأل الله تعالى أن ينفعنا بما علّمنا، ونسأل التوفيق والسداد.

ومن أسباب اختياري للموضوع أن لهذا الموضوع علاقة بتربية الأولاد، إذ التسوية بين الأولاد في الهبة تؤثر سلبًا أو إيجابًا على تربية الولد وتنشأته وبرّه بأبيه وأمه، كما أنه كثر الحديث عن هبة الأولاد المال هل يتساوون في العطاء أم لا؟

وأهمية الموضوع تكمن في كونه موضوعًا فقهيًا تربويًا، يظهر حسن التشريع الإسلامي في التعامل مع الأولاد من حيث الهبة لهم، وإعطائهم الأولاد، فيزيد من العلاقات بين أفراد الأسرة سواء بين الأب وأبنائه، والإخوة أنفسهم.

أما خطة البحث فجاءت على الشكل الآتي:

المبحث الأول تمهيد، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول : معنى الهبة لغة واصطلاحاً .

المطلب الثاني : معنى الوصية لغة واصطلاحاً .

المطلب الثالث : معنى الوقف لغة واصطلاحاً .

المبحث الثاني: أدلة جواز الهبة، وفيه ثلاثة مطالب :
المطلب الأول : أدلة جواز الهبة من القرآن الكريم.
المطلب الثاني : أدلة جواز الهبة من السنة النبوية.
المطلب الثالث : أدلة جواز الهبة من الإجماع.

المبحث الثالث : الحكم الشرعي في تسوية الهبة بين الأولاد وفيه ثلاثة مطالب:
المطلب الأول : القول بوجوب تسوية الهبة بين الأولاد وأدلته.
المطلب الثاني : القول بجواز عدم التسوية في الهبة بين الأولاد وأدلته.
المطلب الثالث : الرأي الراجح .
المبحث الرابع : الحكم الشرعي في هبة الأولاد الأموال المعلقة لما بعد الموت، وفيه مطلبان:
المطلب الأول : الهبة في الحياة .
المطلب الثاني: الهبة بعد الموت .
الخاتمة - متضمنة على أهم النتائج التي توصلت إليها.

المبحث الأول تمهيد، وفيه أربعة مباحث:
المطلب الأول : معنى الهبة لغة واصطلاحاً .
المطلب الثاني : معنى الوصية لغة واصطلاحاً .
المطلب الثالث : معنى الوقف لغة واصطلاحاً .
المطلب الرابع: الفرق بين الهبة والوصية والوقف .

المطلب الأول : معنى الهبة لغة واصطلاحاً
لغة: مأخوذ من الثلاثي وَهَب، فتقول: وهبت لزيد هبة، يتعدى إلى المفعول الأول باللام.[1] والهبة: هي العطية الخالية عن الأعواض والأغراض، وفي الحديث: (لقد هممت أن لا أتّهب إلا من قرشي أو أنصاري أو ثقفي)، أي لا أقبل هبة إلا من هؤلاء.[2] ويقال: وهبه يهبه وهباً إذا أعطاه ومنحه منحة بدون مقابل ولا عوض[3].
والاستيهاب: الألف والسين والتاء تفيد الطلب وهو : طلب الهبة وسؤالها [4] .

(1) ينظر: المصباح المنير 220/1.
(2) ينظر: لسان العرب 803/1.
(3) انظر: لسان العرب ، 803/1.
(4) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، 235/1.

اصطلاحاً : جاء في التعريفات[1]: هي تمليك العين بلا عوض، وقيل: التبرع بالمال في حال الحياة [2] .

أو هو :التبرع بتمليك مالِه المعلوم الموجودِ في حياته غيرَه[3] .

ومن الألفاظ المقاربة للهبة: الهدية، والصدقة والعطية:

فالهدية: هي تمليك في الحياة بلا عوض، وهي تعطى بدافع المحبة.

الصدقة: هبة الغير بدافع المثوبة من عند الله ، وهي تمليك في الحياة بلا عوض.[4] وقيل: هي العطية تبتغي بها المثوبة من الله تعالى. [5] وقيل: هي تمليك بلا عوض، وحمْل الموهوب من مكان إلى مكان آخر إعظامًا له وإكرامًا. [6] والهدية والصدقة متغايران؛ إذ إن النبي صلى الله عليه وسلم كان يأكل الهدية ولا يأكل الصدقة.

والعطية : العطية عامّ لكل ما يعطى، وهي اسم شامل للهبة والصدقة والهدية والوصية [7].

المطلب الثاني : معنى الوصية لغة واصطلاحاً

في اللغة: مأخوذة من الثلاثي: الواو والصاد والحرف المعتل، وهو أصل يدل على وصل شيء بشيء،[8] يقال: وصِيت الشيء إذا وصلته، سميت بذلك لأنها وصل لما كان في الحياة بعد الموت[9].

اصطلاحاً : اختلفت عبارات الفقهاء فيها:-

فقال بعض العلماء: هي تمليك مضاف إلى ما بعد الموت من مال الموصِي بما لا يتجاوز الثلث. [10]

الوصية هي هبة الإنسان غيره عيناً أو ديناً أو منفعة على أن يملك الموصى له الهبة بعد الموت[11] .

وقيل: هي تمليك مضاف لما بعد الموت.[12]

وقيل : هو تمليك مضاف إلى ما بعد الموت بطريقة التبرع)[13] .

---

(1) 256.
(2) دليل الطالب لنيل المطالب 193.
(3) شرح زاد المستقنع 251/5.
(4) المغني 239/8.
(5) التعريفات 132.
(6) روضة الطالبين وعمدة المفتين 30/5.
(7) المغني 394/5.
(8) مقاييس اللغة 116/6.
(9) ينظر : لسان العرب (394/15)(وصى)-المصباح المنير (662).
(10) بدائع الصنائع 330/7.
(11) كشاف القناع (335/4).
(12) التعريفات 252.
(13) ينظر: حاشية ابن عابدين (648/6).

المطلب الثالث : معنى الوقف لغة واصطلاحاً .

الوقف(لغة): أصلها من الثلاثي الواو والقاف والفاء، وهو يدل على تمكُّث في شيء. [1] ويعني الحبس أو المنع[2]، ووقف الأرض على المساكين وللمساكين وقفًا: حبسها.[3] لحديث عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ أَصَابَ أَرْضًا بِخَيْبَرَ، فَأَتَى النَّبِىَّ r يَسْتَأْمِرُهُ فِيهَا، فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّى أَصَبْتُ أَرْضًا بِخَيْبَرَ، لَمْ أُصِبْ مَالاً قَطُّ أَنْفَسَ عِنْدِى مِنْهُ ، فَمَا تَأْمُرُ بِهِ قَالَ « إِنْ شِئْتَ حَبَسْتَ أَصْلَهَا ، وَتَصَدَّقْتَ بِهَا » . قَالَ فَتَصَدَّقَ بِهَا عُمَرُ أَنَّهُ لاَ يُبَاعُ وَلاَ يُوهَبُ وَلاَ يُورَثُ، وَتَصَدَّقَ بِهَا فِى الْفُقَرَاءِ وَفِى الْقُرْبَى، وَفِى الرِّقَابِ، وَفِى سَبِيلِ اللَّهِ، وَابْنِ السَّبِيلِ، وَالضَّيْفِ، لاَ جُنَاحَ عَلَى مَنْ وَلِيَهَا أَنْ يَأْكُلَ مِنْهَا بِالْمَعْرُوفِ، وَيُطْعِمَ غَيْرَ مُتَمَوِّلٍ[4] .

اصطلاحاً : وهو تحبيس الأصل وتسبيل المنفعة [5] . وقال الحنفية: حبس العين على حكم ملك الله تعالى، فيزول ملك الواقف عنه إلى الله تعالى على وجه تعود منفعته إلى العباد، فيلزم ولا يباع. [6]

وقيل: حبس العين على ملك الواقف والتصدق بالمنفعة. أو: حبس العين عن التمليك مع التصدق بمنفعتها.[7]

المطلب الرابع: الفرق بين الهبة والوصية والوقف .

الفرق بين الهبة والوقف والوصية حسب ما ظهر لي مما سبق من التعريفات ما يأتي:

الهبة :

1- من أجل تحقيق مقصد دنيوي .
2- يكون بدافع المحبة .
3- تمليك المال للغير في حال الحياة، وللموهوب له كامل التصرف فيه .
4- الهبة لا تكون إلا بالعين، في الحال.
5- تجوز الهبة بكل ما يملك .

(1) مقاييس اللغة 135/6.
(2) ينظر : لسان العرب (359/9) (وقف)
(3) ينظر: لسان العرب 359/9.
(4) أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب الشروط ،باب الشروط في الوقف،رقم: 2586) : 982/2
(5) شرح زاد المستقنع : 246/7
(6) الهداية شرح البداية 13/3.
(7) التعريفات 253.

6- لا تعلق بوقت حال الحياة، فإن علقها بعد الموت فهي وصية، عن جابر t أن رسول الله r قال للأنصار : (لا تعمروا أموالكم فمن أعمر شيئا حياته فهوله ولورثته إذا مات) [1] .

7- يحرم الرجوع في الهبة حال قبضها إلا إذا كانت من والد لولد.

أما الوقف:

1- من أجل تحقيق مقصد دنيوي، وأخروي .
2- يكون بدافع المحبة .
3- في حال الحياة، أو بعد الموت .
4- ضمان مستقبل ذوي القربى .
5- حبس العين، والتصدق بمنفعتها.

والوصية:

1- التبرع بالمال بعد الموت.
2- التمليك يثبت بمجرد موت الموصي ، تبرعاً له .
3- لا تنفذ الوصية إلا بعد موت الموصي .
4- والوصية تكون بالعين وبالدين وبالمنفعة.
5- لا تجوز الوصية إلا في الثلث أو أقل .
6- يحق للموصي التراجع عن وصيته حال الحياة .

المبحث الثاني: أدلة جواز الهبة، وفيه ثلاثة مباحث:
المطلب الأول : أدلة جواز الهبة من القرآن الكريم
المطلب الثاني : أدلة جواز الهبة من السنة النبوية
المطلب الثالث : أدلة جواز الهبة من الإجماع

المطلب الأول : أدلة جواز الهبة من القرآن الكريم

دلت النصوص في كتاب الله وسنة النبي r على مشروعية الهبة ؛ لأنه قد يراد بها وجه الله عزَّ وجل، أو أنها تكون بدافع المحبة، لذا فهي تعتبر عبادة، ومن أدلة مشروعيتها من القرآن الكريم :

(1) أخرجه ابن حبان في صحيحه :529/11 رقم الحديث (5136) قال الشيخ شعيب الأرنؤوط : إسناده على شرط مسلم.

أولاً – قوله {وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا} [النساء: 4] تشير الآية الكريمة إلى أنه يجوز للمرأة أن تتنازل عن شيء من مهرها هبة أو إبراء؛ إذ إن الصداق واجب على الزوج للمرأة، وليس الصداق مقابل الانتفاع بالبضع؛ لأن الله تعالى جعل منافع النكاح: من قضاء الشهوة والتوالد مشتركة بين الزوجين، ثم أمر الزوج بأن يؤتي الزوجة المهر، فكان ذلك عطية من الله ابتداءً. (1)

أما المالكية فقد جعلوا الصداق عوضًا، وأجروه مجرى سائر الأعواض في المعاملات المتقابلات؛ بدليل قول الله تعالى: ((فما استمتعتم به منهن فآتوهن أجورهن فريضة)). (2)

ثانيًا: قال الله تعالى **{ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ ربًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ}** [الروم: 39]

يقول الكيا الهراسي: أن تهب الشي تريد ان تثاب عليه بما هو أفضل منه؛ فذلك الذي لا يربو عند الله ولا يزداد، ولا يؤجر عليه صاحبه، وعليه إثم، أما ما آتيتم من هبة تريد بها وجه الله تعالى؛ فذلك الذي يثيبك الله عليه بأضعاف مضاعفة. (3)

وعن الضحاك في قول الله تعالى: **{ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ ربًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ}** [الروم: 39] قال: هو الربا الحلال، الرجل يهدي ليثاب عليه أفضل منه؛ فذلك لا له ولا عليه؛ ليس فيه أجر، وليس عليه إثم. (4)

ثالثًا: قال الله تعالى: **{ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ}** [البقرة: 177] يتحدث الله سبحانه وتعالى عن إنفاق المال لهذه الأصناف التي ذكرها في الآية الكريم، فإنّ عند المالكية ليس في المال حق سوى الزكاة، بمعنى أن المراد هاهنا هو إيتاء المال تطوعًا وهبة لأولئك المحتاجين من الناس، فهو عمل البر الصالح الذي يثاب عليه المسلم إن فعله. (5) والآية دالة على الأمر بالإنفاق على هؤلاء، والترغيب فيه، وهي النفقة التي ليس من حق المال، أعني الزكاة، ولا هي من حق الذات... بل هي من حق المسلمين بعضهم على بعض

(1) ينظر: نيل المرام شرح آيات الأحكام 118.
(2) ينظر: أحكام القرآن لابن العربي 414/1.
(3) أحكام القرآن الكيا الهراسي 217/5.
(4) أحكام القرآن للجصاص 217/5.
(5) ينظر: أحكام القرآن لابن العربي 86/1-87.

لكفاية الحاجة وللتوسعة على المسلمين ... وليس في لفظ هاته الآية على ما يدل على الوجوب حتى يُظن أنها نزلت في صدقة واجبة قبل فرض الزكاة. (1)

المطلب الثاني : أدلة جواز الهبة من السنة النبوية

أما بالنسبة للسنة فقد دلت أحاديث كثيرة عن رسول الله **r** على مشروعية الهبة، بل رغَّب عليه الصلاة والسلام فيها. فقد جعل الإمام البخاري كتاباً في صحيحه بإسم : كِتَاب الْهِبَةِ وَفَضْلِهَا وَالتَّحْرِيض عَلَيْهَا(2) وقد تضمن أبواباً عدة في الهبة منها : باب قليل الهبة، باب من استوهب من أصحابه شيئًا، باب قبول الهدية، ....

ومن الأحاديث التي تدل على الهبة ومشروعيتها:

أولاً - عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: (كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقْبَلُ الهَدِيَّةَ وَيُثِيبُ عَلَيْهَا).

تبين لنا أمنا عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقبل الهدية تهدى إليه؛ لما في هذا القبول من تطييب لقلب ونفس المهدي، فهو نوع من أنواع الكرم، وباب من حسن الخلف يتألف به القلوب، وتدخل الهبة في الهدية.(3) وكان يثيب صلى الله عليه وسلم على الهدية بمثلها وأحسن منها، وهذا شأن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ودلّ ذلك على أن قبول الهدية حيث يكون المهدى إليه لا يترتب على الإهداء مضرة أو جلب مصلحة. (4)

ثانيًا - عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: (لَوْ دُعِيتُ إِلَى ذِرَاعٍ أَوْ كُرَاعٍ لَأَجَبْتُ وَلَوْ أُهْدِيَ إِلَيَّ ذِرَاعٌ أَوْ كُرَاعٌ لَقَبِلْتُ) (5).

يتبين لنا من خلال هذا الحديث الشريف أن النبي صلى الله عليه وسلم يقبل الدعوة على أفضل ما يحب من الشاة وهو الذراع، وعلى أقل شيء في الشاة وهو الكراع الذي لا قيمة له، وأنه عليه السلام يقبل الهبة أو الهدية تهدى إليه وإن كانت مما يحب أو كانت مما لا يلتفت إليه أو يحتقر، قال ابن بطال: أشار عليه الصلاة والسلام بالكراع إلى الحض على قبول

(1) ينظر: التحرير والتنوير 318/2.
(2) صحيح البخاري 153/3، وما بعدها.
(3) شرح سنن أبي داود 402/1.
(4) ينظر: شرح سنن أبي داود 402/3.
(5) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الهبة وفضلها والتحريض عليها، باب القليل من الهبة 153/3(2568).

الهدية ولو قلّت؛ لئلا يمتنع الباعث من الهدية لاحتقار الشيء، فحض على ذلك لما فيه من التآلف. [1] وهذا ما جعل الإمام البخاري رحمه الله يعنون: باب القليل من الهبة.

ثالثًا - عن ابْن عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (العَائِدُ فِي هِبَتِهِ كَالكَلْبِ يَقِيءُ ثُمَّ يَعُودُ فِي قَيْئِهِ) [2].

يشبه الرسول صلى الله عليه وسلم الإنسان الذي يهب شيئًا ثم يطلب إعادته كالكلب الذي من عادته أنه إذا أكل كثيرا أو امتلأ بطنه فإنه يقيء ما في بطنه، ثم يرجع إليه بعد ذلك ويأكله، وهذا مثل مستبشع مستقذر، ولو أكل الإنسان طعامًا شهيًا ثم وجد ثقلاً، فتقيّأ وأخرجه، فإنه مستقذر، فكونه يعيده ويأكله مرة ثانية حرام. [3]
وفي هذا تنفير وتبعيد عن هذا الفعل.

المطلب الثالث : أدلة جواز الهبة من الإجماع

أجمع علماء الأمة وفقهاؤها في جميع العصور والمذاهب على أن الهبة مندوبة ورغّبوا فيها؛ لما لها من أثر في التقارب والألفة بين أفراد المجتمع المسلمين؛ ولأن الإنسان مفطور على حب من أحسن إليه وأكرمه، فهي مندوبة؛ لما فيها من التعاون على الخير وكسب قلوب الناس. [4]

المبحث الثالث : الحكم الشرعي في تسوية الهبة بين الأولاد، وفيه ثلاثة مباحث:
المطلب الأول : القول بوجوب تسوية الهبة بين الأولاد وأدلته.
المطلب الثاني : القول بجواز عدم التسوية في الهبة بين الأولاد وأدلته.
المطلب الثالث : الرأي الراجح .

المطلب الأول : أدلة القائلين بتسوية الهبة بين الأولاد

بوب الإمام البخاري رحمه الله تعالى أحد أبواب كتابه الصحيح بـ: باب الهبة للولد، وإذا أعطى بعض ولده شيئًا لم يجز له حتى يعدل بينهم ويعطي الآخرين مثله،[5] ولا يشهد عليه، فظاهر مذهبة وهذه عادة الأمام البخاري رحمه الله فمذهبة يظهره في تبويبه للأحاديث.
ولا يجوز للوالد أن يخص ولده بعطية دون الآخرين؛ لأن ذلك خلاف العدل بين الأبناء، وإعانة على العقوق المحرم، ويشترط العدل بين الأولاد في الهبة، فكما يحبون أن يبرهم

(1) ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري 256/21.
(2) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب باب هبة الرجل لامرأته والمرأة لزوجها 158/3 (2589)، ومسلم في صحيحه باب تحريم الرجوع في الصدقة والهبة بعد القبض إلا ما وهبه لولده وإن سفل 1241/3 (1622).
(3) ينظر: شرح سنن أبي داود للعباد 402/12.
(4) ينظر: شرح فتح القدير 113/7، ومغني المحتاج 24/2.
(5) صحيح البخاري.

الأولاد، فعليهم أن يعدلوا بينهم في العطية، فإن المفاضلة بينهم بلا سبب مدعاة للعقوق، والشحناء والقطيعة بين الأولاد.[1]

يقول صاحب بدائع الصنائع: وينبغي للرجل أن يعدل بين أولاده في النِّحْلى؛ لقوله تعالى: ((إن الله يأمر بالعدل والإحسان)).[2]

واستدلوا على ذلك بما يأتي الآتية:

1- قال الله تعالى: ((إن الله يأمر بالعدل والإحسان)).

2- عن ابن عباس قال: قال رسول الله r " سووا بين أولادكم في العطية ولو كنت مؤثرا أحدا لآثرت النساء على الرجال "[3]

3- عن حصين بن عامر قال: سمعت النعمان بن بشير رضي الله عنهما وهو على المنبر يقول: أعطاني أبي عطية فقالت عمرة بنت رواحة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله r فأتى رسول الله r فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية ، فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله r ، قال: (أعطيت سائر ولدك مثل هذا ؟) قال: لا، قال: (فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم) · قال: فرجع فرد عطيته [4]. وفي لفظ من طريق الشعبي عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: أنّ أمه بنت رواحة سألت أباه بعض الموهبة من ماله لابنها · فالتوى بها سنة · ثم بدا له· فقالت: لا أرضى حتى تشهد النبي r فأخذ بيدي وأنا غلام فأتى بي النبي r فقال: إن أمه بنت رواحة سألتني بعض الموهبة لهذا، قال: (ألك ولد سواه ؟) قال نعم ، قال: فأراه ، قال: (لا تشهدني على جور)[5].

وجه الاستدلال:

أ ــ تدل الآية الكريمة على وجوب العدل في كل شيء ومنها العدل بين الأولاد.

ب - يدل الحديث على وجوب التسوية في هبة الأولاد؛ لأن الرسول r أمر بذلك والأمر يقتضي الوجوب· كما دل الحديث على تحريم التفضيل في الهبة؛ لأن الرسول r سماه جوراً ، وأمر برده، وامتنع من الشهادة عليه، والجور حرام[6].

ج - قال ابن قدامة في ذلك : وهو دليل (أي عدم العدل) على التحريم، لأنه سماه جورًا، وأمر برده، وامتنع من الشهادة عليه، والجور حرام، والأمر يقتضي الوجوب، ولأن بعضهم يورث بينهم العداوة والبغضاء وقطيعة الرحم فمنع منه".[7]

واختلفوا في التسوية بين الأولاد على قولين:

---

(1) ينظر: شرح سنن أبي داود للعباد .

(2) بدائع الصنائع 127/6..

(3) أخرجه الطبراني في الكبير 354/11، وضعفه الألباني في إرواء الغليل 67/6.

(4) أخرجه البخاري في كتاب الهبة ، باب الإشهاد في الهبة 112/5، وأخرجه مسلم بنحوه في كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة 2421/3، 3421 ·

(5) أخرجه البخاري في كتاب الشهادات ، باب لا يشهد على شهادة جور إذا أشهد 852/5 ، وأخرجه مسلم بنحوه في كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة 2421/3، 3421 ·

(6) المغني 752/8.

(7) المغني 752/8.

القول الأول: التسوية بينهم أن تعطى الأنثى مثل الذكر.
وبهذا قال أبو حنيفة ومالك والشافعي وابن المبارك، يعطى الأنثى مثل ما يعطى الذكر؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم قال لبشير بن سعد: (سوِّ بينهم)، وعلل ذلك بقوله: (أيسرك أن يستووا في برّك)، فقال: نعم، قال: (فسوّ بينهم)، والبنت كالابن في استحقاق برّها، فكذلك في عطيتها.[1]
وبهذا قال محمد بن الحسن: ينبغي للرجل أن يسوّي بين ولده في النُّحل، ولا يفضل بعضهم على بعض [2] .

القول الثاني: التسوية تكون بأن يعطى الذكر مثل حظ الأنثيين.
وهذا القول مبني على سهام الميراث، فاعتبروا العدل بأن يعطيهم على سبيل الترتيب في المواريث للذكر مثل حظ الأنثيين. [3]
يقول ابن قدامة: إنَّ اللَّهِ تَعَالَى قَسَّمَ بَيْنَهُمْ، فَجَعَلَ لِلذَّكَرِ مِثْلَ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ، وَأَوْلَى مَا اقْتَدَى بِقِسْمَةِ اللَّهِ، وَلِأَنَّ الْعَطِيَّةَ فِي الْحَيَاةِ أَحَدُ حَالَيْ الْعَطِيَّةِ ، فَيُجْعَلُ لِلذَّكَرِ مِنْهَا مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ، كَحَالَةِ الْمَوْتِ . يَعْنِي الْمِيرَاثَ يُحَقِّقُهُ أَنَّ الْعَطِيَّةَ اسْتِعْجَالٌ لِمَا يَكُونُ بَعْدَ الْمَوْتِ، فَيَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ عَلَى حَسَبِهِ، كَمَا أَنَّ مُعَجِّلَ الزَّكَاةِ قَبْلَ وُجُوبِهَا يُؤَدِّيهَا عَلَى صِفَةِ أَدَائِهَا بَعْدَ وُجُوبِهَا، وَكَذَلِكَ الْكَفَّارَاتُ الْمُعَجَّلَةُ، وَلِأَنَّ الذَّكَرَ أَحْوَجُ مِنْ الْأُنْثَى، مِنْ قِبَلِ أَنَّهُمَا إذَا تَزَوَّجَا جَمِيعًا فَالصَّدَاقُ وَالنَّفَقَةُ وَنَفَقَةُ الْأَوْلَادِ عَلَى الذَّكَرِ، وَالْأُنْثَى لَهَا ذَلِكَ ، فَكَانَ أَوْلَى بِالتَّفْضِيلِ؛ لِزِيَادَةِ حَاجَتِهِ، وَقَدْ قَسَّمَ اللَّهُ تَعَالَى الْمِيرَاثَ، فَفَضَّلَ الذَّكَرَ مَقْرُونًا بِهَذَا الْمَعْنَى فَنُعَلِّلُ بِهِ، وَيَتَعَدَّى ذَلِكَ إلَى الْعَطِيَّةِ فِي الْحَيَاةِ . وَحَدِيثُ بَشِيرٍ قَضِيَّةٌ فِي عَيْنٍ، وَحِكَايَةُ حَالٍ لَا عُمُومَ لَهَا، وَإِنَّمَا ثَبَتَ حُكْمُهَا فِيمَا مَاثَلَهَا، وَلَا نَعْلَمُ حَالَ أَوْلَادِ بَشِيرٍ، هَلْ كَانَ فِيهِمْ أُنْثَى أَوْ لَا ؟ وَلَعَلَّ النَّبِيَّ r قَدْ عَلِمَ أَنَّهُ لَيْسَ لَهُ إلَّا وَلَدٌ ذَكَرٌ . ثُمَّ تُحْمَلُ التَّسْوِيَةُ عَلَى الْقِسْمَةِ عَلَى كِتَابِ اللَّه تَعَالَى. وَيُحْتَمَلُ أَنَّهُ أَرَادَ التَّسْوِيَةَ فِي أَصْلِ الْعَطَاءِ، لَا فِي صِفَتِهِ، فَإِنَّ الْقِسْمَةَ لَا تَقْتَضِي التَّسْوِيَةَ مِنْ كُلِّ وَجْهٍ وَكَذَلِكَ الْحَدِيثُ الْآخَرُ ، وَدَلِيلُ ذَلِكَ قَوْلُ عَطَاءٍ : مَا كَانُوا يُقَسِّمُونَ إلَّا عَلَى كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى [4]. وقال شريح لرجل قسم ماله بين ولده: أرددهم إلى سهام الله وفرائضه. [5]

المطلب الثاني : القائلين باستحباب التسوية بين الأولاد في الهبة.
ذهب بعض العلماء إلى أن التسوية مستحبة في الهبة للأولاد، فهي ليست على سبيل الوجود، مستدلين على ذلك بأدلة هي:
1 – قول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث: (فأشهد على ذلك غيري).

(1) المصدر نفسه:269/6
(2) التعليق الممجد على موطأ محمد (شرح لموطأ مالك برواية محمد بن الحسن):281/3
(3) بدائع الصنائع 316/13.
(4) المغني : 298/12
(5) الشرح الكبير على متن المقنع 269/6.

واستدلوا من هذا القول على الجواز وليس الوجوب،

2 - عَنْ عَائِشَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهَا قَالَتْ إِنَّ أَبَا بَكْرٍ الصِّدِّيقَ نَحَلَهَا جِدَادَ عِشْرِينَ وَسْقًا مِنْ مَالِهِ بِالْغَابَةِ. فَلَمَّا حَضَرَتْهُ الْوَفَاةُ قَالَ وَاللهِ يَا بُنَيَّةُ مَا مِنْ أَحَدٍ مِنَ النَّاسِ أَحَبَّ إِلَيَّ غِنًى مِنْكِ وَلَا أَعَزَّ النَّاسِ عَلَيَّ فَقْرًا مِنْ بَعْدِي مِنْكِ وَإِنِّي كُنْتُ نَحَلْتُكِ جِدَادَ عِشْرِينَ وَسْقًا فَلَوْ كُنْتِ جَدَدْتِيهِ وَأَحْرَزْتِيهِ كَانَ لَكِ وَإِنَّمَا هُوَ الْيَوْمَ مَالُ وَارِثٍ وَإِنَّمَا هُمَا أَخُوكِ وَأُخْتَاكِ فَاقْسِمُوهُ عَلَى كِتَابِ اللهِ تَعَالَى. فَقَالَتْ عَائِشَةُ: وَاللهِ يَا أَبَتِ لَوْ كَانَ كَذَا وَكَذَا لَتَرَكْتُهُ إِنَّمَا هِيَ أَسْمَاءُ فَمَنِ الْأُخْرَى قَالَ: ذُو بَطْنِ بِنْتُ خَارِجَةَ أُرَاهَا جَارِيَةً. (1)

ووجه الشاهد في هذا الأثر: أن أبا بكر قد وهب ابنته عائشة رضي الله عنها هبة غير إخوتها، مفضلاً لها في الهبة عنهم، وإنما لم يبقه عندها لأنها لم تحرزه وتحوزه، لقوله: فلو كنت جددتيه وأحرزتيه كان لك.

3 – تفضيل عمر بن الخطاب رضي الله عنه لابنه عاصم بهبة دون أولاده.

المطلب الثالث : الرأي الراجح .

الذي يترجح لدي والله أعلم الرأي الأول، وذلك لما يأتي:

1- لحديث النعمان بن بشير **t** في صحيح البخاري ومسلم، ونصه: عن حصين بن عامر قال: سمعت النعمان بن بشير رضي الله عنهما وهو على المنبر يقول: أعطاني أبي عطية فقالت عمرة بنت رواحة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله **r** فأتى رسول الله **r** فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية ، فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله **r** ، قال: (أعطيت سائر ولدك مثل هذا ؟) قال: لا، قال: (فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم) · قال: فرجع فرد عطيته (2). وفي لفظ من طريق الشعبي عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: أنّ أمه بنت رواحة سألت أباه بعض الموهبة من ماله لابنها · فالتوى بها سنة · ثم بدا له· فقالت: لا أرضى حتى تشهد النبي **r** فأخذ بيدي وأنا غلام فأتى بي النبي **r** فقال: إن أمه بنت رواحة سألتني بعض الموهبة لهذا ، قال: (ألك ولد سواه ؟) قال نعم ، قال: فأراه ، قال: (لا تشهدني على جور) (3)

2- لحديث ابن عباس مرسلا(4) ونص الحديث: عن ابن عباس قال: قال رسول الله **r** " سووا بين أولادكم في العطية ولو كنت مؤثرا أحدا لآثرت النساء على الرجال " (5).

(1) أخرجه الطحاوي في شرح معاني الآثار 88/4

(2) أخرجه البخاري في كتاب الهبة ، باب الإشهاد في الهبة 112/5، وأخرجه مسلم بنحوه في كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة 2421/3، 3421 ·

(3) أخرجه البخاري في كتاب الشهادات ، باب لا يشهد على شهادة جور إذا أشهد 852/5 ، وأخرجه مسلم بنحوه في كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة 2421/3، 3421 ·

(4) المغني : 298/12.

(5) أخرجه الطبراني في الكبير 354/11، وضعفه الألباني في إرواء الغليل 67/6.

3- لأن قوله r : " فاتقوا الله، واعدلوا بين أولادكم" [1] فلفظ الولد يشمل الذكور والإناث.

4- قولَ أَبُو جَعْفَرٍ فِي قَوْلِ النَّبِيِّ r :{ سَوُّوا بَيْنَهُمْ فِي العَطِيَّةِ كَمَا تُحِبُّونَ أَنْ يُسَوُّوا لَكُمْ فِي البِرِّ } دَلِيلٌ عَلَى [2] :

أ- أَنَّهُ أَرَادَ التَّسْوِيَةَ بَيْنَ الإِنَاثِ وَالذُّكُورِ لِأَنَّهُ لَا يُرَادُ مِنْ البِنْتِ شَيْءٌ مِنْ البِرِّ إِلَّا الَّذِي يُرَادُ مِنْ الِابْنِ مِثْلُهُ .

ب- فَلَمَّا كَانَ النَّبِيُّ r أَرَادَ مِنْ الأَبِ لِوَلَدِهِ مَا يُرِيدُ مِنْ وَلَدِهِ لَهُ وَكَانَ مَا يُرِيدُ مِنْ الأُنْثَى مِنْ البِرِّ مِثْلَ مَا يُرِيدُ مِنْ الذَّكَرِ كَانَ مَا أَرَادَ مِنْهُ لَهُمْ مِنْ العَطِيَّةِ لِلأُنْثَى مِثْلَ مَا أَرَادَ لِلذَّكَرِ .

ت- وَفِي حَدِيثِ أَبِي الضُّحَى عَنِ النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ « أَلَكَ وَلَدٌ غَيْرُهُ » [3] ، وَلَمْ يَقُلْ (أَلَكَ وَلَدٌ غَيْرُهُ ذَكَرٌ أَوْ أُنْثَى) وَذَلِكَ لَا يَكُونُ وَإِنَّمَا وَحُكْمُ الأُنْثَى فِيهِ كَحُكْمِ الذَّكَرِ وَلَوْلَا ذَلِكَ لَمَا ذَكَرَ التَّسْوِيَةَ إِلَّا بَعْدَ عِلْمِهِ أَنَّهُمْ ذُكُورٌ كُلُّهُمْ .

ث- فَلَمَّا أَمْسَكَ عَنْ الْبَحْثِ عَنْ ذَلِكَ ثَبَتَ اسْتِوَاءُ حُكْمِهِمْ فِي ذَلِكَ عِنْدَهُ فَهَذَا أَحْسَنُ عِنْدَنَا مِمَّا قَالَ مُحَمَّدٌ رَحْمَةُ اللَّهِ عَلَيْهِ .

ج- وَقَدْ رُوِيَ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَا يَدُلُّ عَلَى ذَلِكَ أَيْضًا .

ح- عن أنس قال :كان مع رسول الله r رجل ، فجاء ابن له فقبّله وأجلسه على فخذه ، ثم جاءت بنت له فأجلسها إلى جنبه ، فقال رسول الله r : " ألا سويت بينهم " [4] ، أَفَلَا يَرَى أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ r قَدْ أَرَادَ مِنْهُ التَّعْدِيلَ بَيْنَ الِابْنَةِ وَالِابْنِ وَأَنْ لَا يُفَضِّلَ أَحَدَهُمَا عَلَى الْآخَرِ فَذَلِكَ دَلِيلٌ عَلَى مَا ذَكَرْنَا فِي العَطِيَّةِ أَيْضًا [5] .

5- ويؤيد ذلك القاعدتين الفقهية :

أ- (لَا مساغ لِلِاجْتِهَاد فِي مورد النَّص) [6]

ب- (" دَرْء المَفَاسِد أولى من جلب المصَالح ") [7]

المبحث الرابع : الحكم الشرعي في هبة الأولاد الأموال المعلقة لما بعد الموت، وفيه مبحثان:

المطلب الأول : الهبة في الحياة

المطلب الثاني: الهبة بعد الموت

---

(1) أخرجه البخاري في كتاب الهبة ، باب الإشهاد في الهبة 112/5، وأخرجه مسلم بنحوه في كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة 2421/3، 3421 ·

(2) شرح معاني الآثار:63/5.

(3) صحيح وضعيف سنن أبي داود : 42/8 (صححه الألباني)

(4) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد : 268/8 ، السلسلة الصحيحة :26/9 (قال الألباني إسناده حسن)

(5) شرح معاني الآثار:63/5.

(6) شرح القواعد الفقهية :147

(7) شرح القواعد الفقهية :205

المطلب الأول : الهبة في الحياة

ينقسم حكم الهبة في الحياة إلى قسمين، هما:

الأول: عندما يكون الواهب في كامل قواه وصحته، وهنا تكون هبة صحيحة في حال انتقال الموهوب إلى الموهوب له قبل الموت وعدم تعلق الهبة على شرط من الشروط.

الثاني: عندما يكون الواهب في حالة مرض الموت: وهذه الحالة أيضًا لها قسمان:

أ – في حال كون الواهب لا وراث له ولا دين عليه يستغرق كامل ماله: في هذا الحالة إذا استلم الموهوب له الهبة من الواهب ولم يكن للواهب ورثة ولا دين عليه يستغرق جميع ماله، وسلمها للموهوب له قبل موته، فإن الهبة تقع صحيحة، أما إذا مات الواهب المريض مرض الموت قبل أن يستلم الموهوب له الهبة فإنها تقع باطلة.

وعلة تقييد تصرفات المريض مرض الموت هو تعلق حقوق الورثة والدائنين بمال المورِّث، فعندما لم يكن هناك ورثة للمريض ولا دين عليه يستغرق ماله؛ فإن العلة انتفت هنا وتصح الهبة.[1]

ب – في حال كون الواهب له ورثة: فهبة المريض مرض الموت حكمها حكم الوصية، فلا تنفذ وصية المريض مرض الموت إلا إذا أجاز الورثة هذه الهبة، والسبب في هذا الحكم هو ألا يتأذى بعض الورثة من إيثار بعضهم الآخر، الأمر الذي يؤدي إلى اختلافهم وتنازعهم.[2]

أما إذا أجاز الورثة الهبة فإن العلة من هذا الحكم تزول، وتنفذ الهبة، بشرط أن تقع بعد وفاة المريض، أي بعد ثبوت الحق في الإجازة؛ لذلك لا يعتد بالإجازة الصادرة عن الورثة حال حياة المريض مرض الموت؛ لأن التنازل يكون بعد ثبوت الحق، وحق الوارث في أموال مورّثه يثبت بعد موت المورِّث وليس قبله.

وإذا أجاز بعض الورثة الهبة دون بعض فإن الهبة تنفذ في حق من أجازها وبقدر حصته، ولا تنفذ في حق غيره من الورثة.

المطلب الثاني: الهبة بعد الموت

جاء في الموسوعة الفقهية الكويتية[3]: ولما كانت الهبة من عقود التمليك، وإن مقتضى التمليك هو الجزم والتنجيز، لذلك فقد منع فقهاء الحنفية والشافعية والحنابلة في المعتمد تعليق الهبة أو إضافتها إلى المستقبل؛ لأن الهبة تمليك في الحياة، والتعليق والإضافة تنافيه.

والهبة تمليك المعين في الحياة، فإن علقها على شرط كان وعدًا.[4]

(1) ينظر: الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، الهبة والشركة 324.
(2) ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 337/7.
(3) 137/42.
(4) المغني 47/6.

والهبة لما بعد الموت تؤول وصية، فتصبح بشروط الوصية؛ لأن العبرة بالمعاني لا بالمباني، والوصية لا تصح لوارث، ولا تصح ولا تنفذ إلا إذا أجازها بقية الورثة، أو بعضهم، فتنفذ في حق من أجازها، والدليل على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: (لا تجوز الوصية لوارث إلا أن يشاء الورثة)[1]، وإن لم يجزها الورثة بطل الزائد على الثلث، ففي الحديث عَنْ سَعْدٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَعُودُنِي وَأَنَا مَرِيضٌ بِمَكَّةَ، فَقُلْتُ: لِي مَالٌ، أُوصِي بِمَالِي كُلِّهِ؟ قَالَ: «لاَ» قُلْتُ: فَالشَّطْرُ؟ قَالَ: «لاَ» قُلْتُ: فَالثُّلُثِ؟ قَالَ: «الثُّلُثُ وَالثُّلُثُ كَثِيرٌ، أَنْ تَدَعَ وَرَثَتَكَ أَغْنِيَاءَ خَيْرٌ مِنْ أَنْ تَدَعَهُمْ عَالَةً يَتَكَفَّفُونَ النَّاسَ فِي أَيْدِيهِمْ)[2]

الخاتمـــــــة

وبعد هذا التطواف في أحكام الهبة للأولاد وما تضمنته من حالت، خرجت بالنتائج الآتية:

1 – الهبة تمليك العين بلا عوض.

2 – تتقارب ألفاظ الصدقة والهدية والعطية مع الهبة في المعنى.

3 – تجوز الهبة بأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية وإجماع العلماء.

4 – للعلماء في هبة المال للأولاد ثلاثة أقوال: فمنهم من قال بوجوب التسوية، ومنهم قال باستحباب التسوية، ومنهم من قال بجواز عدم التسوية وتفضيل أحدهم على الآخر لأسباب.

5 – الرأي الراجح في الهبة بين الأولاد هو التسوية والتسوية كما في الميراث.

6 – الهبة للولد جائزة في حياة الواهب ويجب حيازتها وتملكها من قبل الموهوب له.

7 – الهبة في حالة مرض الموت إذا لم يكن هناك وارث ولا دين يستغرق المال أنفذت، أما إذا كان هناك ورثة أو دين لم تنفذ إلا بإجازة الوارث.

8 – في حال تعليق الهبة لما بعد الموت فهي مرهونة بالوارث بعد الموت إن أجازها فبها وإلا لم تنفذ.

(1) أخرجه الدارقطني في سننه، كتاب الفرائض، 171/5.

(2) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب النفقات، باب فضل النفقة على الأهل 62/7 (5354)، ومسلم في صحيحه، كتاب الوصية، باب الوصية بالثلث 1252/3(1628).

فهرس المراجع والمصادر

1 - الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ)، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: 739 هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1408 هـ - 1988 م.
2 - أحكام القرآن للجصاص أحمد بن علي المكني بأبي بكر الرازي الجصاص الحنفي، تحقيق : محمد الصادق قمحاوى، دار احياء التراث العربى ـ بيروت، 1405 هـ.
3 - أحكام القرآن، الكيا هراسى أبو الحسن على بن محمد، دارلكتب العلمية، بيروت، سنة الطبع: 1405هـ.
4 - إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني (المتوفى : 1420هـ)، إشراف: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الثانية 1405 هـ - 1985م.
5 - بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (المتوفى: 587هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة: الثانية، 1406هـ - 1986م.
6 - التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ)، دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس - 1997 م.
7 - التعريفات: علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، 1403هـ -1983م.
8 - التعليق المُمَجَّد لموطأ الإمام محمد وهو شرح لعبد الحيّ اللّكنوي، مطبوع مع موطأ الإمام مالك بتحقيق د. تقي الدين الندوي، دار القلم، دمشق، 1413هـ-1991م.
9 - الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م.
10 - رد المحتار على الدر المختار، ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: 1252هـ)، دار الفكر-بيروت، الطبعة: الثانية، 1412هـ - 1992م.
11 - روضة الطالبين وعمدة المفتين: محي الدين النووي (ت 676هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود - على محمد معوض، دار الكتب العلمية، (د.ت).
12 - سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، دار الكتاب العربي ـ بيروت.
13 - سنن الدارقطنى، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي.
14 - شرح القواعد الفقهية، المؤلف: أحمد بن الشيخ محمد الزرقا [1357هـ]، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم - دمشق / سوريا، الطبعة: الثانية، 1409هـ - 1989م.
15 - الشرح الكبير على متن المقنع، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الحنبلي، أبو الفرج، شمس الدين (المتوفى: 682هـ)، أشرف على طباعته: محمد رشيد رضا صاحب المنار، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
11 - شرح سنن أبي داود، عبد المحسن بن حمد بن عبد المحسن العباد البدر، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية.
17 - شرح فتح القدير، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي ـ سنة الوفاة 681هـ، دار الفكر، بيروت.
18 - شرح معاني الآثار، أحمد بن محمد بن سلامة بن عبدالملك بن سلمة أبو جعفر الطحاوي، تحقيق: محمد زهري النجار، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، 1399هـ.

19 - الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م.
20 - صحيح البخاري المسمى: الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، الطبعة الثالثة، 1407 – 1987.
21 -صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة ـ بيروت.
22 - فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني الشافعي،عليه تعليقات الشيخ عبد العزيز بن باز، دار المعرفة، بيروت، 1379ه.
23 -كشاف القناع عن متن الإقناع: منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتى الحنبلى (ت1051هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ت).
24 - لسان العرب: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
25 - مَجْمَعُ الزَّوَائِدِ وَمَنْبَعُ الفَوَائِدِ، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي (المتوفى: 807هـ)، حَقَّقَهُ وَخَرَّجَ أَحَادِيثَهُ: حسين سليم أسد الدَّاراني، دَارُ المَأْمُون لِلتُّرَاثِ.
26 - المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، المكتبة العلمية – بيروت (د.ت).
27 - المعجم الكبير، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية – القاهرة.
28 - معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م.
29 - مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، محمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت، لبنان.
30 - المغني: لابن قدامة أبي محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، مكتبة القاهرة، القاهرة، مصر.
31 - نيل المرام من تفسير آيات الأحكام، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي (المتوفى: 1307هـ)، تحقيق: محمد حسن إسماعيل - أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، 2003م.
32 - الهداية شرح بداية المبتدي، أبي الحسن علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الرشداني المرغياني، المكتبة الإسلامية، بيروت، لبنان.
33 – الوسيط في شرح القانون، عبد الرزاق السهنوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

تعريفات و ترجما ت من علوم القراءات

إعداد

الدكتور/ أحمد عبد الله عباس

أستاذ القرآن والتجويد المساعد

قسم القرآن وعلومه ـ كلية التربية - جامعة الحديدة

مقدمة : في أهميّة هذا الموضوع والحاجة إليه .

الحمد لله الكبير المتعال القائل في محكم القرآن :﴿ **الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ**﴾ [الرحمن: 1، 2] .

والصلاة والسلام على نبينا محمد ىسيّد ولد عدنان القائل :(خيركم من تعلم القرآن وعلمه)[1].

ورضي الله عن الصحابة الأخيار، هم مَن أخذوا القرآن من فم المصطفى المختار، ورحم الله التابعين أئمّة القراءات، ومن تبعهم بإحسان ما تعاقب الليل والنهار... وبعد:

فإن من حق القرآن علينا أن نتلوَه حق تلاوته، ومن حق تلاوة القرآن أن نقيم حروفه وحدوده ومن غير الممكن أن يجوّد أحدنا القرآن وينطقَ حروفهَ وكلماتِه نطقاً صحيحاً فصيحاً دون أن يأخذه عن معلّم حافظ وضابط قد أخذه عن مثله ... ترتيلا وتدبّراً وفهماً، وعلماً وعملاً وسلوكاً وقدوة ودعوة وجهاداً؛ لهذا وغيره فقد اخترت الموضوع المشار إليه أعلاه للكتابة فيه لعدد من الأهداف أهمّها :

1 ـ التعريف بمصطلحات خاصة بهذا العلم العظيم، قد لا يَعرف بعضَها بعضُ من ينتسب إليه؛ لقلة اهتمامه بقواعد هذا العلم وأسسه التي شُيّد عليها بنيانه .

2- العلم بالتعلم، وتعلم القرآن العظيم وتعليمه سنة متبعة يأخذها اللاحق عن السابق...الخ.

3- التعريف بأئمة القراءات المتواترة ورواتِهم من خلال ما يُسمّى بالسيرة الذاتية، أو ما يطلق عليه (البطاقة الشخصية) بالمفهوم المعاصر .

4- التأسي بهؤلاء الأعلام الكبار، والاستفادة من سيرة كلٍّ منهم عند الوقوف عليها؛ نظراً لغفلتنا عن تأريخهم، بل لعدم معرفة الكثير منا لحقهم علينا، وقد نسأل من يقرأ القرآن برواية حفص عن عاصم، من هو حفص؟ فيقول : حفص أولا أدري وقد يكون من الحفظة، والبعض يقرأ وقد لا يدري بقراءة مَن أو برواية من يقرأ .

وعليه فإن معرفة مبادئ علم القراءات، وتراجم القرّاء وخاصة أصحابَ القراءات المتواترة من الأهميّة بمكان لقارئ القرآن؛ ولاسيّما الحافظ والمعنيّ بتعليم القرآن الكريم فلا ينبغي له أن يكون جاهلاً بمبادئ هذا العلم الشريف ورجالاته، ولا بدّ أن يكون لمعلم القرآن نصيب من هذا العلم ولو بأقل ما يمكن، وهنا تكمن أهميّة موضوع البحث وحاجة أهل القرآن إليه، والله من وراء القصد، وهو المستعان، وعليه التكلان .

([1]) ـ أخرجه الإمام البخاريّ (في فضائل القرآن) عن الصحابيّ الجليل عثمان بن عفان رضي الله عنه .

ملخص البحث : يتألف هذا البحث من مقدّمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة .
ذكرتُ في المقدمة : أهميّة الموضوع والحاجة إليه .
وأشرت في التمهيد : إلى مبادئ علم القراءات العشر .
وعنونتُ المبحث الأول: ب(تعريفات) تناولت تحت هذا العنوان : كلاً من القرآن والقراءات، وكذا الفرق بينهما ثم الرّوايات والطرق، ثم الأوجه والاختيارات .
وعنونت المبحث الثاني :ب(ترجمات) تناولت تحت هذا العنوان : تراجم أئمّة القراءات العشر .
وأمّا المبحث الثالث : فخصّصته لرواة الأئمة العشرة، وهم عشرون راوياً، لكلّ إمام راويان.
ثمّ خاتمة البحث : وهي خلاصات تتضمن النتائج والتوصيات .
ثم المصادر والمراجع : وقد تمّ ترتيبُها بحسب ورودها في الهوامش من دون ما تكرّر منها...

ملخص البحث

يتألف هذا الموضوع : من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة .

التمهيد : في مبادئ علم القراءات العشر .

إنّ مبادئ علم القراءات كمبادئ أيّ فنّ من فنون العلم، وقد نظمها أبو العرفان محمد بن علي الصبّان في ثلاثة أبيات فقال :

إن مبادئ كلّ فنّ عشرهْ الحدّ والموضوع ثم الثمرهْ
وفضله ونسبة والواضعْ وَالاسم الاستمداد حكم الشارعْ
مسائلٌ والبعض بالبعض اكتفى ومن درَى الجميع حاز الشرفا [1]

وإليك مبادئ علم القراءات العشر :

1 ـ **تعريفه** : هو علم يُعرف به كيفية النطق بكلمات القرآن الكريم اتفاقاً واختلافاً معزواً لناقلة.
- أو هو الأبحاث المتعلقة بالقراءات من حيث الرّواية والتحرير والتوجيه والتراجم وغيرها .

2- **موضوعه** : ألفاظ القرآن الكريم من حيث أحوالُ النطق بها، وطرق أدائها .

3 ـ **ثمرته** : صون لسان القارئ عن الخطأ عند النطق بألفاظ القرآن الكريم،

(1) ـ حلية التلاوة في تجويد القرآن الكريم (53) .

ومعرفة ما يقرأ به كلّ إمام من أئمّة القراءات .

4 ـ **فضله** : هو أشرف العلوم الشرعية؛ لتعلقه بأشرف الكتب السماوية، وهو القرآن العظيم.

5 ـ **نسبته** : هو مباين لغيره من العلوم الشرعية؛ لكونه جزءاً متصلاً بكلّ القرآن الكريم.

6 ـ **واضعه** : أئمّة القراءة، وقيل : أبو عمر حفص بن عمر الدّوري، وقيل غيره .

7- **اسمه** : علم القراءات .

8- **استمداده** : من النقول الصحيحة المتواترة عن أئمة القراءات بالسند المتصل إلى رسول **r** .

9- **حكمه** : الوجوب الكفائي تعلماً وتعليماً .

10- **مسائله** : قواعده الكليّة كقولهم : كلّ ألف منقلبة عن ياء يُميلها حمزة والكسائيّ وخلف، ويقللها ورش بخلف عنه، وكلّ راء مفتوحة أو مضمومة وقعت بعد كسرة أصلية أو ياء ساكنة يرققها ورش [1] .

المبحث الأول : تعريفات

سأركز فيه على تعريف القرآن والقراءات، ثم الرّوايات والطرق، ثم الأوجه والاختيارات.

أوّلاً : تعريف القرآن

القرآن في اللغة : مصدرٌ مرادفٌ للقراءة؛ وهو بمعنى الجمع والضم، ومنه قول الله تعالى **{ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (17) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَه }** [القيامة: 17، 18]أي : قراءته، (وقرأ) الكتاب (قراءةً) (وقرآناً) و(قرأ) الشيء (قرآناً) بالضم أيضاً جمعه وضمّه، وبهذا المعنى سُمّي (القرآن)؛ لأنه يجمع السور ويضمّها[2].

فالقرآن اسم خاص بالكتاب المنزل على نبيّنا محمد **r** [3].

و في الاصطلاح : يذكر له العلماء عدداً من التعريفات نختار منها ما يلي :

1- هو كلام الله، المنزل على النبي صلى الله عليه وسلم، المتعبد بتلاوته [4] .

2- هو اللفظ المنزل على النبي صلى الله عليه وسلم من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الناس [5].

---

(1) ـ الإرشادات الجلية في القراءات السبع من طريق الشاطبية (5) والبدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة (7).

(2) ـ مختار الصحاح ، والمعجم الوسيط (مادة : ق ر أ) .

(3) ـ وعن أسماء القرآن و مشتقاته ينظر : الإتقان في علوم القرآن (1/ 149 وبعدها) .

(4) ـ مباحث في علوم القرآن (21) .

(5) ـ مناهل العرفان في علوم القرآن (1/ 18و19) .

هو كلام الله المعجز، المنزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف، المنقول بالتواتر، المتعبد بتلاوته [1].

يلاحظ في التعريف الأخير: أنّه جمع بين الإعجاز والتنزيل، والكتابة في المصاحف، والنقل بالتواتر، والتعبد بالتلاوة، وبهذه الخصائص امتاز القرآن الكريم على الحديث بنوعيه (القدسيّ والنبويّ) فضلاً عن سائر الكلام .

ثانياً: تعريف القراءات

القراءات في اللغة : جمع قراءة، وهي مصدر (قرأ) (قراءةً) بمعنى وجه مقروء به [2].

و في الاصطلاح : ذكر لها العلماء عدداً من التعريفات نختار منها ما يلي :

أ- هي اختلاف ألفاظ الوحي في كتابة الحروف أو كيفيّتها من تخفيف وتشديد وغيرهما[3].

ب- هي علم بكيفيّة أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها معزواً لناقله [4] .

ج- هي علم يُعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله تعالى واختلافهم في الحذف والإثبات، والتحريك والتسكين، والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال وغيره من حيث السماع [5].

وبالمقارنة بين هذه التعريفات : نجد في تعريف الزركشيّ قصوراً ملحوظاً؛ لكونه غيرَ شامل لما اتفق عليه القرّاء إذ حصر تعريف القراءات في نطاق ما اختلف فيه القرّاء لا غير؛ بينما نجد الجزريّ والبنّا قد وسعا دائرة التعريف؛ ليشمل المتفق عليه أيضاً .

ونخلص من خلال ما سبق إلى ما يلي :

1- **أنّ القراءة** : هي النطق بألفاظ القرآن الكريم كما نطقها النّبيّ **r**، أو كما نطقت أمامه فأقرّها سواء كان المنطوق واحداً أم متعدّداً .

2- **أنّ القراءة** : قد تروى بلفظ واحد وهو ما يُعبّر عنه بالمتفق عليه بين القرّاء، وقد تروى بأكثرَ من لفظ وهو ما يعبر عنه بالمختلف فيه بين القرّاء [6] .

قلت : وتعريف علم القراءات بهذا التفصيل يجعله علماً جامعاً بين فنيّ الرّواية والدّراية، ولكل منهما سنده، فسند الرّواية التلقي والمشافهة، وسند الدّراية العلم والعمل، وكل منهما مكمل للآخر في إتقان ألفاظ القرآن الكريم تعلماً وتعليماً، قراءات وروايات بأسانيدها الثابتة والموصلة بحضرة النبيّ **r** .

---

(1) ـ المصدر نفسه .

(2) أعد النظر في المعنى اللغويّ للقرآن ؛ وللمزيد ينظر : علم القراءات (26) .

(3) هذا تعريف الإمام : محمد بن عبدالله الزركشي، المتوفى (794هـ) ينظر : البرهان في علوم القرآن (318/1) .

(4) هذا تعريف المحقق : محمد بن محمد الجزري ، المتوفى (833هـ) ينظر: منجد المقرئين ومرشد الطالبين (3) .

(5) وهذا تعريف الشيخ : أحمد بن محمد البنا ، المتوفى (1117هـ) ينظر : إتحاف فضلاء البشر (67/1) .

(6) القراءات القرآنية تاريخ وتعريف (64و65) بتصرف .

ثالثاً : الفرق بين القرآن والقراءات

قد يرد سؤال تحت هذا العنوان: وهو طالما وقد عرّفتَ كلاً من القرآن والقراءات فما الفرق بينهما ؟

وللإجابة على هذا السؤال أقول : أخي القارئ لعلك لاحظت أنه لا فرق بين القرآن والقراءات من خلال المعنى اللغويّ لكل منهما؛ وعليه فالقرآن والقراءات بمعنًى واحد.

وأما التعريف الاصطلاحيّ لكلّ من القرآن والقراءات فللعلماء فيه ثلاثة أقوال :

الأول : القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان، وليسا بمعنًى واحد .

فالقرآن : هو الوحي المنزل على محمد **r** للبيان والإعجاز، والقراءات : هي اختلاف الوحي المذكور في الحروف وكيفيتها من تخفيف وتشديد وغيرهما [1] .

الثاني : القرآن والقراءات حقيقتان متحدتان بمعنًى واحد لا يختلف أحدهما عن الآخر [2] .

الثالث: الفرق بين القرآن والقراءات قائم على ما توافرت فيه شروط القراءة الصحيحة (صحة السند، موافقة العربيّة، مطابقة الرّسم).

وبناء عليه : فما كان من القراءات جامعاً لهذه الشروط فهو قرآن، وما فقد منها شرطاً فأكثر فليس بقرآن، وهذا القول منسوب إلى جمهور العلماء والقرّاء [3] .

وبهذا يعلم : أن القول بالتغاير بين القرآن والقراءات من كلّ وجه، وكذا القول بالاتحاد بينهما من غير الممكن القبول بهما على إطلاقهما، إذ جاء القول الثالث وسطاً بين القولين (الأول والثاني) وحلاً للإشكال الذي يكتنف كلاً منهما.

ونخلص من خلال ما سبق إلى ما يلي :

قول الزركشي: إن القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان، إن أراد الإطلاق من كل وجه فغير مسلم له به، وإن أراد أن التغاير بين القرآن والقراءات من وجه، والاتحاد الجزئيّ بينهما من وجه آخر فصحيح، كما يُلمح ذلك من تعريفه للقراءات، غير أنه لم يبيّن؛ ليسلم ما ذهب إليه من الاعتراض والتحرير (الباحث) .

قول ابن دقيق العيد : إن القرآن والقراءات حقيقتان متحدتان ... إلخ، غير مقبول؛ لأن القراءات لا تشمل كلمات القرآن كله، وهي على اختلاف أقسامها موجودة في بعض ألفاظه، فكيف يقال بالاتحاد من كلّ وجه ؟ ولو سلمنا بهذا القول على إطلاقه لدخلت القراءات الشاذة في مفهومه، وهي ليست من القرآن كما هو معلوم [4].

وبعد عرض الأقوال، ومناقشة القولين (الأول والثاني) يتبيّن : أن القول الثالث هو الحق في معرفة العلاقة التي تربط القراءات بالقرآن، وتوضح الفرق بينهما، وهو أنهما

(1) البرهان في علوم القرآن (318/1) مرجع سابق .
(2) في رحاب القرآن الكريم (290) بتصرف يقتضيه السياق .
(3) القراءات القرآنية تاريخ وتعريف (70) بتصرف وإضافة .
(4) إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر (69/1) بتصرف .

ليسا متغايرين تغايراً تامًّا، وليسا متحدين اتحاداً حقيقياً، بمعنى أن القراءات التي توافرت فيها شروط القراءة الصحيحة، وتلقتها الأمة بالقبول هي بعض حروف القرآن، أمّا القراءات الشاذة فلا تعدّ قرآنا؛ لكونها فقدت شرطا فأكثر من شروط القراءة المقبولة؛ ولذا فإن القراءات الجامعة لشروط القبول تعتبر جزءاً من كلّ القرآن الكريم، فالقاسم بينهما مشترك .

رابعاً : تعريف الرّوايات

الرّوايات أو الرّوايا **في اللغة** جمع رواية، أو راوية وهي مشتقة من لفظ (روي) وهذا اللفظ يستعمل عند العرب بمعنى حمل الشيء ونقله كما يقال : فلان يروي الماء أي : يحمله وينقله ورواة الأحاديث : حاملوها وناقلوها، وتطلق الرّواية أو الرّاوية أيضاً على البعير أو البغل الذي يُستقى عليه أي : يُحمل عليه الماء ويُنقل من مكان لآخر [1].

وفي الاصطلاح : هي كلّ خلاف مختار ينسب لراو عن إمام من أئمّة القراءات ممّا اجتمع عليه الرّواة سواء أخذ عنه مباشرة أم بسند [2] .

الرّواية عن الإمام مباشرة : كرواية حفص بن سليمان عن الإمام عاصم بن أبي النَّجود .

والرّواية عن الإمام بسند : كرواية خلف بن هشام عن سُليم بن عيسى عن الإمام حمزة.

خامساً : تعريف الطرق

الطرق في اللغة : جمع طريق، وهي مشتقة من مادة (طرق) وهذا اللفظ يستعمله العرب بمعنى السبيل الواسع الذي يمرّ عليه الناس[3] .

وفي الاصطلاح : هي كلّ خلاف مختار ينسب للآخذ عن الرّاوي عن إمام من أئمة القراءات؛ كطريق الأزرق عن ورش عن الإمام نافع، وطريق يحي بن آدم عن شعبة عن الإمام عاصم [4].

سادساً : تعريف الأوجه

الأوجه في اللغة : جمع وجه، وهو مشتق من مادة (وجه) وهذا اللفظ يستعمل عند العرب بمعنى الظهور والبدور، أو الجهة والناحية، وغيرها من المترادفات [5] .

وفي الاصطلاح : هو كلّ خلاف ينسب لاختيار القارئ من الأوجه الجائزة، كأوجه البسملة بين السورتين، وأوجه الوقف على المدّ العارض للسكون .

(1) لسان العرب، والمعجم الوسيط (مادة : روي) بتصرف وترتيب .
(2) المدخل إلى علم القراءات (10) بتصرف .
(3) معجم مقاييس اللغة، والمعجم الوسيط (مادة : طرق) .
(4) النشر في القراءات العشر (106/1و146) .
(5) لسان العرب، والمعجم الوسيط (مادة : و ج هـ) .

ويلخص العلامة أحمد بن محمد البنا الفرق بين القراءة والرّواية والطريق والوجه فيقول:

(اعلم أنّ الخلاف : إما أن يكون للإمام كنافع، أو للرّاوي عن الإمام كقالون، أو للآخذ عن الرّاوي كأبي نشيط عن قالون، (أولم يكن كذلك) فإن كان للإمام مما اجتمعت عليه الرّوايات والطرق عنه فقراءة، وإن كان للرّاوي عن الإمام فرواية، وإن كان للآخذ عن الرّاوي وإن نزل فطريق، وما كان على غير هذه الصفة مما هو راجع إلى تخيير القارئ فوجه) [1].

ويفهم من الملخص : أن الخلاف بين هذه المصطلحات نوعان : خلاف واجب، وخلاف جائز.

فالخلاف الواجب: هو خلاف القراءات والرّوايات والطرق، والقارئ ملزم بالإتيان بها جميعا؛ فلو أخل بشيء منها كان نقصا في روايته .

والخلاف الجائز : هو خلاف الأوجه التي على سبيل التخيير، والقارئ مخيّر بينها؛ فلو أتى بوجه واحد منها أجزأه، ولا يكون نقصا في روايته.

مثالان للتوضيح :

(إثبات البسملة بين السورتين) قراءة ابن كثير وعاصم والكسائي وأبي جعفر، ورواية قالون عن نافع, وطريق الأصبهانيّ عن ورش، فلا يجوز للقارئ ترك شيء منها .

(الوقف على المدّ العارض للسكون) لجميع القرّاء بثلاثة أوجه، وهي القصر والتوسط والطول، فيجوز للقارئ الإتيان بواحد منها، ولا يلزمه الإتيان بها جميعا، بخلاف (القراءات والرّوايات والطرق) يلزم القارئ الإتيان بها جميعاً [2] .

هذا هو الفرق بين الخلافين (الواجب والجائز)؛ ولذا فلا يقال للأوجه الجائزة (قراءات ولا روايات ولا طرق)؛ بل يقال لها أوجه اختيارية .

سابعاً : تعريف الاختيارات

الاختيارات في اللغة : جمع اختيار، وهو مشتق من مادة (خ ي ر) وهذا اللفظ يستعمل عند العرب؛ بمعنى الاصطفاء والانتقاء والتفضيل [3] .

وفي الاصطلاح :هو الحرف الذي يختاره القارئ من بين مروياته مجتهداً في اختياره[4].

أو هو الوجه الذي يختاره القارئ من بين مروياته، أو الرّاوي من بين مسموعاته، أو الآخذ عن الرّاوي من بين محفوظاته، وكلّ واحد منهم مجتهد في اختياره [5].

(1) إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر (102/1) بتصرف .
(2) البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة (ص 10 و11) بتصرف وإضافة .
(3) مختار الصحاح ، والمعجم الوسيط (مادة : خ ي ر) .
(4) القراءات القرآنية تاريخ وتعريف (119) .
(5) علم القراءات نشأته وأطواره (31) .

أو هو إسناد كلّ حرف من حروف القراءة إلى مَن قرأ به مِن الصحابة والتابعين، ومن جاء بعدهم من القرّاء، فقد كان الواحد منهم أضبط للحرف الذي يقرأ ويقرئ به، وأكثرَ ملازمة له وميلاً إليه [1] .

حقيقة الاختيار: أن القرّاء أو الرّواة أو الآخذين عنهم كان الواحد منهم يختار حرفاً أو وجهاً من مجموع مروياته عن شيوخه فيقرأ به ويقرئ، ولا يعنى الاجتهاد في الاختيار التشهي وإدخال ما ليس من القرآن في القرآن؛ بل هو اختيار من قراءات ثابتة الأسانيد الموصولة بحضرة النبي **r** ، ولا يخفى أن الاختيار في القراءات قد بدأ من زمن مبكر [2] .

ومن أصحاب الاختيارات على سبيل المثال لا الحصر:

الصحابيّ الجليل عبدالله بن عباس كان يقرأ القرآن الكريم على قراءة زيد بن ثابت إلا ثمانية عشرَ حرفاً أخذها من قراءة عبد الله بن مسعود رضي الله عنهم أجمعين .

وكان الإمام نافع المدنيّ يقول : قرأتُ القرآن على سبعين من التابعين؛ ثم نظرت إلى ما اجتمع عليه اثنان منهم أخذته، وما شذ فيه واحد تركته حتى ألفت هذه القراءة من هذه الحروف، ويضيف قائلا : تركت من قراءة أبي جعفر سبعين حرفاً [3] .

وقرأ الإمام أبو عمرو بن العلاء البصريّ على الإمام عبد الله بن كثير المكيّ، وكان يخالفه في بعض الحروف؛ لأنه أخذ القرآن الكريم عنه وعن غيره، ثم اختار من قراءته على شيوخه الحروف التي قرأ بها ونسبت إليه.

ويروى عن حفص أنه قال : قلت لعاصم : إن أبا بكر شعبة يخالفني في القراءة فقال : أقرأتك بما أقرأني به أبو عبد الرحمن السلميّ عن عليّ بن أبي طالب، وأقرأت أبابكر بما أقرأني به زرّ بن حبيش عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنهم أجمعين [4] .

وقرأ الإمام الكسائيّ على الإمام حمزة، وكان يخالفه في ثلاثمائة حرف؛ لأنه كان يختار من القراءات، فأخذ من قراءة حمزة بعضاً وترك بعضاً [5]. ومن أصحاب الاختيارات بعد مَن ذكرنا : الإمام أبو عبيد القاسم بن سلام المتوفى سنة (224هـ) والإمام خلف بن هشام البزار المتوفى سنة (220هـ) والإمام أبو حاتم سهل بن محمد المتوفى سنة (255هـ)[6].

ومما ينبغي أن يُعلم أن ثمّة فرقاً بين الاجتهاد في اختيار الرّواية، والاجتهاد في وضع القراءة فالأول مشروع، والثاني ممنوع؛ (لأن هذه القراءات المشهورة هي اختيارات القرّاء المشهورين، فكلّ إمام منهم قد اختار مما روى وعلم وجهه من القراءات ما هو الأحسن عنده والأولى، فالتزمه طريقة، وقرأ به وأقرأ، وعرف به واشتهر عنه، ونسب إليه فقيل: حرف نافع، وحرف ابن كثير، وحرف عاصم ...) [7] .

---

(1) علوم القراءات (55) .
(2) حديث الأحرف السبعة (131) بتصرف وإضافة .
(3) معرفة القراء الكبار (109/1) وغاية النهاية (426/1) .
(4) غاية النهاية في طبقات القراء (254/1) وتأريخ القراء العشرة ورواتهم (36) .
(5) كتاب الإبانة في معاني القراءات (55) وغاية النهاية في طبقات القراء (538/1) .
(6) قراءات القراء المعروفين بروايات الرواة المشهورين (142و 147و151) وما بعدها .
(7) الجامع لأحكام القرآن 40/15 بتصرف (5) القراءات القرآنية تاريخ وتعريف (120) .

هذا هو مفهوم الاختيار عند القرّاء الأوائل كالسبعة، أو العشرة، أو مَن سبقهم أو عاصرهم كان أساسه ومنبعه المصادر والوجوه من الأثر الصحيح والنقل المتواتر .

وهو عند المتأخرين من القرّاء وأهل الأداء - أعني مفهوم الاختيار- مِن وفِي حروف القرّاء السبعة أو العشرة: كاختيارات الإمام أبي عمرو الدانيّ المتوفى سنة (444هـ) والمحقق أبي الخير الجزريّ المتوفى سنة (833هـ) وغيرهم ممن تأخر عنهم [1] .

ولعلي بهذا العرض : قد أعطيتُ القارئ الكريم فكرة عن حقيقة الاختيار ومفهومه، وكذا الفرق بين الاختيار في الرّواية، والوضع في القراءة، فالأول : اجتهاد على أساس من الأثر الصحيح والنقل المتواتر والشروط المعتبرة بحيث لا يخرج عن سَنن القرّاء، ومناهج أعلام القراءات. والثاني : اجتهاد لا أساس له من أثر صحيح، ولا نقل متواتر، ولا تتوافر فيه شروط القراءة الصحيحة؛ بل مصدره الرّأي الذي ليس له مستند؛ ولذا فقد قال العلماء بمنعه وتحريمه [2] .

المبحث الثاني : ترجمات

تراجم القرّاء العشرة : سأترجم لكلّ إمام من أئمّة القراءات العشر من خلال ورقة أو (بطاقة شخصية) بالمفهوم المعاصر تشتمل على :

اسم الإمام ولقبه أو نسبته، قراءته وإسناده، إقرائه وتلاميذه، علمه وفضله، حياته وموته

الإمام الأول : نافع المدنيّ

اسمه ولقبه : هو نافع بن عبد الرّحمن بن أبي نُعيم ، أبو رُويم (الليثي) .

قراءته وإسناده : من فقرتين

(أ) **شيوخه** : تلقى نافع القراءة عن سبعين من التابعين منهم : أبو جعفر يزيد بن القعقاع، وعبد الرّحمن بن هرمز الأعرج، وشيبة بن نِصاح القاضي، و مسلم بن جندب الهذلي، و محمد بن شهاب الزهري وآخرين .

(ب) **إسناده** : أخذ نافع القراءة عن أبي جعفر، وقرأ أبو جعفر على مولاه عبد الله بن عياش، وعلى عبد الله بن عباس، وأبي هريرة، وقرأ ابن عياش وابن عباس وأبو هريرة على أبيّ بن كعب، وقرأ أبو هريرة وابن عباس على زيد بن ثابت، وقرأ أبيّ وزيد على رسول الله r [3].

إقراؤه وتلاميذه: وتصدّر نافع للإقراء بعد أن صار إمام المدينة ومقرئها، فقرأ عليه : مالك بن أنس، والليث بن سعد، وأبو عمرو بن العلاء، وعيسى بن وردان، وسليمان بن جماز وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه قالون وورش [4] .

(1) القراءات القرآنية تاريخ وتعريف (120)
(2) لمعرفة المزيد عن مصطلح الاختيارات يراجع : علم القراءات (31-33) .
وحديث الأحرف السبعة (130-136) والمدخل إلى علم القراءات (12-19)
(3) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (7- 9)
(4) ستأتي ترجمة لكلّ منهما في المبحث الثالث .

علمه وفضله : كان نافع إماماً في القراءة، عالماً بوجوه القراءات، متتبعاً لآثار من مضى من الأئمة، وهو أحد القرّاء السبعة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وأجمع الناس على قراءته واختياره بعد التابعين، وجلس للإقراء والتعليم أكثر من سبعين سنة .
حياته وموته : ولد نافع سنة (70)،ومات سنة(169)[1].
قلت : وقد عاش (99) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله . رحم الله إمامنا نافعاً رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمام الثاني : ابن كثير المكيّ
اسمه ولقبه : هو عبد الله بن كثير بن عمرو، أبو مَعْبد (الدّاري) .
قراءته وإسناده : من فقرتين
(أ) **شيوخه** : قرأ ابن كثير على عبد الله بن السائب المخزومي، وعلى مجاهد بن جبر المكيّ، وعلى دِرْباس مولى ابن عباس .
(ب) **إسناده** : وقرأ ابن السائب على أبيّ بن كعب، وعمر بن الخطاب، وقرأ مجاهد على عبد الله بن السائب، وعبد الله بن عباس، وقرأ درباس على ابن عباس، وقرأ ابن عباس على أبيّ بن كعب وزيد بن ثابت، وقرأ أبيّ وزيد وعمر على رسول الله r [2] .
إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر ابن كثير للإقراء بعد أن صار إمام مكة ومقرئها، فقرأ عليه : أبو عمرو بن العلاء، وشبل بن عباد، ومعروف بن مُشكان، وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه قنبل والبزّي [3] .
علمه وفضله : كان ابن كثير ضابطاً للقرآن، إماماً في القراءة، متكلماً فصيحاً، عليه سكينة ووقار، وهو أحد القراء السبعة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وأجمع الناس بمكة على قراءته بلا منازع .
حياته وموته : ولد ابن كثير سنة (45) ومات سنة (120هـ) [4] .
قلت : وقد عاش (75) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا ابن كثير رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار.

الإمام الثالث : ابن العلاء البصريّ
اسمه ولقبه : هو زبَّان بن العلاء بن عمّار، أبو عمرو (البصريّ)

(1) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (107/1- 111) . وغاية النهاية في طبقات القراء (330/2- 334) .
(2) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (16)
(3) ستأتي ترجمة لكلّ منهما .
(4) لمعرفة المزيد عن هذا لإمام ينظر : قراء ات القراء المعروفين(65و 66). ومعرفة القراء الكبار (86/1- 88).

قراءته وإسناده : من فقـــرتين

(أ) **شـيـوخـــه :** قرأ أبو عمرو على أبي جعفر يزيد بن القعقاع، وعلى شيبة بن نصاح، وعلى نافع بن أبي نعيم، وعلى عبد الله بن كثير، وعلى عاصم بن أبي النّجود، وعلى أبي العالية رفيع بن مِهران الرّياحي وآخـــرين .

(ب) **إسـنـــاده :** وقرأ أبو العالية على عمر بن الخطاب، وأبيّ بن كعب، وزيد بن ثابت، وقرأ عمر وأبيّ وزيد على سول الله r [1] .

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر أبو عمرو للإقراء بعد أن صار إمام البصرة ومقرئها؛ فقرأ عليه : شجاع بن أبي نصر البلخي، وسلام بن سليمان الطويل، والعباس بن الفضل، وعبد الله بن المبارك، ويحي بن المبارك اليزيديّ، واشتهر بالرّواية عنه الدوري والسوسيّ[2] .

علمه وفضله : كان أبو عمرو بن العلاء من أعلم الناس بالقرآن والعربية، والنحو والأدب والشعر، وهو معدود من التابعين، وأحد القرّاء السبعة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالبصرة، وأجمع الناس على قراءته وتلقوها بالقبول، وألف كتاباً في القراءات[3].

حياته وموته : ولد أبو عمرو بن العلاء سنة (68)، ومات سنة (154هـ)[4] .

قـــلـــت : وقد عاش (86) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله . رحم الله إمامنا أبا عمرو بن العلاء رحمة الأبـــرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمـام الرابـع : ابن عامر الشاميّ

اسمـه ولقبـه : عبد الله بن عامر بن يزيد ، أبو عمران (اليحصبيّ) .

قراءته وإسناده : من فقـــرتين

(أ) **شـيـوخـــه :** قرأ ابن عامر على أبي الدّراء عويمر بن زيد الأنصاري، وعلى المغيرة بن أبي شهاب المخزومي .

(ب) **إسـنـــاده :**وقرأ المغيرة على عثمان بن عفان، وقرأ أبو الدّرداء وعثمان على رسول الله r ، وثبت سماعه القرآن والحديث من النعمان بن بشير، ومعاوية بن أبي سفيان وفضالة بن عبيد وغيرهم، فهو من التابعين [5].

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر ابن عامر للإقراء بعد أن صار إمام الشام ومقرئها فقرأ عليه : أخوه عبد الرّحمن بن عامر، وربيعة بن يزيد، وجعفر بن ربيعة، وسعيد بن

(1) تـــأريـــخ القـــراء العشـــرة ورواتـهـم (21- 24).
(2) ستـــأتي تـــرجمة لكلّ منهمـــا في المبحث الثـالـث .
(3) الـفـهـــرســـت (55).
(4) للمزيد عن هذا الإمام ينظر: معرفة القراء الكبار (1/ 100و105).وسِيَر أعْلام النّبلاء (407/6) .
(5) تـــأريـــخ القـــراء العشـــرة ورواتـهـم (28 و29) .

عبد العزيز، ويحي بن الحارث الذماري، وهو الذي خلفه في القيام بالإقراء، واشتهر بالرّواية عنه هشام وابن ذكوان [1].

علمه وفضله : كان ابن عامر إماماً في القراءة، حافظاً وضابطاً لما رواه ونقله، وهو أحد القرّاء السبعة، أسنّ منهم وأعلاهم سنداً، وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وأجمع أهل الشام على قراءته .

حياته وموته : ولد ابن عامر سنة (8) ومات سنة (118هـ) [2] .
قلت : وقد عاش (110) سنين؛ إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا ابن عامر رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمام الخامس : عاصم الكوفيّ
اسمه ولقبه : هو عاصم بن بهدلة بن أبي النّجود، أبو بكر (الأسديّ).
قراءته وإسناده : من فقرتين
(أ) **شيوخه** : قرأ عاصم على أبي عبد الرّحمن عبد الله بن حبيب السّلميّ، وعلى أبي مريم زرّ بن حبيش الأسدي، وعلى أبي عمر سعد بن إلياس الشيباني .
(ب) **إسناده** : وقرأ هؤلاء الثلاثة على عبد الله بن مسعود، وقرأ زرّ والسلميّ على عثمان بن عفان، وعلى عليّ بن أبي طالب، وقرأ السلميّ على أبيّ بن كعب وزيد بن ثابت، وقرأ ابن مسعود وعثمان وعليّ وأبيّ وزيد على رسول الله r [3] .
إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر عاصم للإقراء بعد أن صار إمام الكوفة ومقرئها فقرأ عليه : أبّان بن تغلب، وحمّاد بن مِهران، وسهل بن شعيب، وأبو عمرو بن العلاء وحمزة بن حبيب وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه شعبة وحفص [4] .
علمه وفضله : كان عاصم إماماً في علوم القرآن والحديث، والنحو واللغة، وهو من التابعين وأحد القراء السبعة، اشتهر بالفصاحة والإتقان والتحرير والتجويد، وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالكوفة، وكان أحسن الناس صوتاً بالقرآن العظيم .
حياته وموته : ولد عاصم سنة لم أجد من نص على تاريخ مولده، ومات سنة (127هـ)[5].

(1) ستأتي ترجمة لكلّ منهما .
(2) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (82/1- 86). وسير أعلام النبلاء (292/5 و293).
(3) تأريخ القراء العشرة (33- 35) .
(4) ستأتي ترجمة لكلّ منهما في المبحث الثالث .
(5) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (88/1-94). وغاية النهاية (346/1-349).

قلت : وقد عاش خلال عمره المبارك حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا عاصماً رحمة الأبرار وأسكنه جنا ت تجري من تحتها الأنهار .

الإمام السادس : حمزة الكوفيّ

اسمه ولقبه : هو حمزة بن حبيب بن عُمارة، أبو عُمارة (الزيات) .

قراءته وإسناده : من فقرتين

(أ) **شيوخه** : قرأ حمزة على أبي محمد سليمان بن مِهران الأعمش، وعلى أبي حمزة حُمران بن أعْيَن، وعلى أبي إسحاق عمرو بن عبد الله السَّبيعيّ، وعلى طلحة بن مصرّف.

(ب) **إسناده** : وقرأ ابن مصرّف على أبي عبد الله جعفر بن محمد الباقر بن زين العابدين على بن الحسين بن علي بن أبي طالب، وبهذا ينتهي إسناد قراءة حمزة إلى رسول الله r [1].

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر حمزة للإقراء بعد أن صار إمام الكوفة ومقرئها، فقرأ عليه : علي بن حمزة الكسائيّ، ويحي بن زياد الفرّاء، ويحي بن المبارك اليزيديّ، وإبراهيم بن أدهم وسُليم بن عيسى، واشتهر بالرّواية عنه خلف وخلاد [2] .

علمه وفضله : كان حمزة إماماً في القراءة، حافظاً للحديث، عارفاً بالمواريث، عابداً لله زاهداً في الدنيا، وهو أحد القرّاء السبعة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالكوفة بعد الإمامين عاصم والأعمش .

حياته وموته : ولد حمزة سنة (80) ومات سنة (156هـ) [3] .

قلت : وقد عاش (76) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا حمزة رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار.

الإمام السابع : الكسائي الكوفيّ

اسمه ولقبه : هو علي بن حمزة بن عبد الله ، أبو الحسن (الكسائي) .

قراءته وإسناده : من فقرتين

(أ) **شيوخه** : قرأ الكسائيّ على حمزة بن حبيب، وعلى محمد بن أبي ليلى، وعلى عيسى بن عمر الهمدانيّ، وعلى أبي بكر شعبة بن عياش، وعلى إسماعيل بن جعفر وآخرين.

(1) تأريخ القراء العشرة (38 - 40) .
(2) ستأتي ترجمة لكلّ منهما .
(3) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (1/111- 118). وغاية النهاية(1/261- 263).

(ب) **إسنـــاده** : وقرأ إسماعيل بن جعفر على شيبة بن نِصاح، ونافع بن أبي نُعيم ...؛ وبهذا وغيره ينتهي إسناد قراءة الكسائي إلى رسول الله r [1] .

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر الكسائي للإقراء بعد أن صار إمام الكوفة ومقرئها ؛ فقرأ عليه : أحمد بن منصور البغداديّ، والمغيرة بن شعيب، ويحي بن آدم، ويحي بن زياد الفرّاء، وعبد الله ابن ذكوان، وأبو عبيد القاسم بن سلام وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه الليث والدوري [2].

علمه وفضله : كان الكسائي إماماً في القراءات والنحو واللغة، وهو أحد القرّاء السبعة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء بعد الإمام حمزة، وألف في القراءات وعلوم اللغة عدداً من الكتب منها : كتاب القراءات، وكتاب معاني القرآن، وكتاب النحو وغيرها .

حياته وموته : ولد الكسائي سنة (120) ومات سنة (189هـ) [3] .

قلت : وقد عاش (69) سنة؛ إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا الكسائيّ رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمام الثامن : أبو جعفر المدنيّ

اسمه ولقبه : هو يزيد بن القعقاع أبو جعفر (المخزوميّ) .

قراءته وإسناده : من فقرتين

(أ) **شيوخه** : قرأ أبو جعفر على مولاه عبد الله بن عياش بن أبي ربيعة، وعلى عبد الله بن عباس وأبي هريرة .

(ب) **إسنـــاده** : وقرأ هؤلاء الثلاثة على أبيّ بن كعب، وقرأ أبو هريرة وابن عباس على زيد بن ثابت، وقرأ زيد وغيره من هؤلاء على رسول الله r [4] .

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر أبو جعفر للإقراء بعد أن صار إمام المدينة ومقرئها فقرأ عليه : نافع بن أبي نُعيم، وسليمان بن مسلم، وعيسى بن وردان، وأبو عمرو بن العلاء وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه ابن وردان وابن جماز [5] .

علمه وفضله : كان أبو جعفر أقرأ الناس فلقب (بالقارئ) وهو من التابعين، وأحد القراء العشرة، وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالمدينة، وهو شيخ نافع المدني وغيره .

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (45- 47) .
(2) ستأتي ترجمة لكلّ منهما في المبحث الثالث .
(3) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (120/1- 128). وسير أعلام النبلاء (231/9- 234) وتهذيب التهذيب (313/7).
(4) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (50 و 51) .
(5) ستأتي ترجمة لكل منهما في المبحث الثالث .

حياته وموته : ولد أبو جعفر سنة لم أقف على تاريخ مولده، ومات سنة (130هـ)[1] .
قلت : وقد عاش خلال عمره المبارك حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا أبا جعفر القارئ رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمام التاسع : يعقوب الحضرميّ
اسمه ولقبه : هو يعقوب بن إسحاق بن زيد، أبو محمد (الحضرمي).
قراءته وإسناده : من فقرتين
(أ) **شيوخه** : قرأ يعقوب على سلام بن سليمان الطويل، وعلى مهدي بن ميمون، وعلى أبي الأشهب جعفر بن حيّان العطارديّ وقيل : إنه قرأ علي أبي عمرو نفسه، وسمع الحروف من حمزة والكسائي ... وآخرين
(ب) **إسناده** : وقرأ سلام على عاصم الجحديّ، وعلى يونس بن عبيد، وقرأ كلّ منهما على الحسن البصريّ ... وقرأ أبو الأشهب على أبي رجاء عمران بن ملحان العطارديّ، وقرأ أبو رجاء على أبي موسى الأشعريّ، وقرأ أبو موسى الأشعري على رسول الله r ، قال ابن الجزريّ : وهذا سند في غاية من العلوّ والصحة [2] .
إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر يعقوب للإقراء بعد أن صار إمام البصرة ومقرئها فقرأ عليه: زيد بن أخيه أحمد، ومسلم بن سفيان، وأبو بشر القطان، وأبو حاتم السجستاني، وأبو عمر الدوريّ وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه رُويس ورَوح [3] .
علمه وفضله : كان يعقوب من أعلم الناس بالقراءات، والعربية والفقه، قال أبو حاتم السجستاني :هو أعلم من رأيت بالحروف واختلاف القراءات وعللها، ومذاهب النحاة، وحديث الفقهاء ...وإليه انتهت مشيخة الإقراء بعد أبي عمرو، وكان إمام جامع البصرة.
حياته وموته : ولد يعقوب الحضرميّ سنة (117) ومات سنة (205هـ) [4] .
قلت : وقد عاش (88) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله. رحم الله إمامنا يعقوب رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

الإمام العاشر: خلف البزّار
اسمه ولقبه : هو خلف بن هشام بن ثعلب، أبو محمد (الأسديّ) .
قراءته وإسناده : من فقرتين

(1) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر: معرفة القراء الكبار (1/72 - 76). وغاية النهاية (2/382- 383) .
(2) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (55– 57) .
(3) ستأتي ترجمة لكلّ منهما .
(4) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر : معرفة القراء الكبار (1/ 157 و 158). وغاية النهاية (2/ 386- 389).

(أ) **شيوخه** : قرأ خلف على سُليم بن عيسى، وعلى عبد الرّحمن بن حمّاد، وهو أحد الرّواة عن حمزة بواسطة سليم، إلا أنه اختار لنفسه قراءة فصار بها أحد القرّاء العشرة .

(ب) **إسناده** : وقرأ سُليم بن عيسى على حمزة بن حبيب... بسنده إلى الإمام علي بن أبي طالب عن رسول الله r [1] .

إقراؤه وتلاميذه : وتصدّر خلف للإقراء بعد أن صار إمام الكوفة ومقرئها فقرأ عليه : أحمد بن إبراهيم، وأخوه إسحاق بن إبراهيم، وإبراهيم بن علي القصار، وأحمد بن زيد الحُلواني وآخرون، واشتهر بالرّواية عنه إسحق وإدريس [2] .

علمه وفضله : كان خلف إماماً في القراءات، عالماً باختلاف القرّاء، اشتهر باختياره من بين مروياته، وقد تتبع ابن الجزريّ اختيار خلف فلم يره يخرجُ عن قراءة الكوفيّين إلا في حروف قليلة يعرفها القرّاء، رُوي عنه قوله : أشكل عليّ باب في النحو فأنفقت ثمانين ألف درهم حتى حفظته ووعيته، وكان هذا من شدة حرصه على تحصيل العلم وطلب المزيد منه .

حياته وموته : ولد خلف سنة (150) ومات سنة (229هـ) [3] .

قلت : وقد عاش (79) سنة، إذ كانت حياته حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وخدمة العلم وأهله . رحم الله إمامنا خلفاً رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

المبحث الثالث: رواة الأئمة العشرة

راويا الإمام نافع : قالون وورش

1- **قالون** : هو عيسى بن مِينا بن وردان، أبو موسى (الزرقيّ) .

شيوخه : قرأ قالون [4]، على نافع القراءة التي قرأ بها نافع على أبي جعفر وعرض أيضاً على عيسى بن وردان ..... بسنده إلى رسول الله r .

تلاميذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالمدينة، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن نافع من طريقي : أبي نشيط والحلواني [5].

وفاته : وانتقل قالون إلى رحمة ربه في سنة (220هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة لأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

---

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (41 و42) .
(2) ستأتي ترجمة لكل منهما في المبحث الثالث .
(3) لمعرفة المزيد عن هذا الإمام ينظر: معرفة القراء الكبار (1/ 208-210).
وغاية النهاية (1/ 272 و273).
(4) قالون (جيد) بلغة الرّوم، لقبه به شيخه نافع ؛ لجودة قراءته ، واشتهر بهذا اللقب حتى صار لا يعرف إلا به .
(5) قراءات القراء المعروفين بروايات الرواة المشهورين (56 و57) والنشر في القراءات العشر (99/1 و102) .

2- **ورش** : هو عثمان بن سعيد بن عبد الله، أبو سعيد (المِصريّ) .
شيوخه : ولد ورش [1] في مِصرَ ونشأ بها، ثم رحل إلى المدينة وقرأ على نافع أكثر من ختمة .... بسنده المتصل إلى رسول الله **r** .
تلاميذه : ثم رجع إلى بلده فتصدّر للإقراء بها، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن نافع من طريقي : الأزرق والأصبهانيّ [2] .
وفاته : وانتقل ورش إلى رحمة ربه في سنة (197هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار، وفي نافع ورواييه يقول الشاطبيّ رحمه الله :

فأما الكريم السر في الطيب نافع فذاك الذي اختار المدينة منزلا
وقالون عيسى ثم عثمان ورشهم بصحبته المجد الرفيع تأثلا [3] .

راويا الإمام ابن كثير : البزي وقنبل
1- **البزي** : هو أحمد بن محمد بن عبد الله ، أبو الحسن (المخزوميّ) .
شيوخه : قرأ البزيّ [4] على عكرمة بن سليمان عن إسماعيل بن عبد الله القسط ، وعلى شبل بن عبّاد عن عبد الله بن كثير ..... بسنده إلى رسول الله **r** .
تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء بمكة، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن ابن كثير من طريقي : أبي ربيعة وابن الحباب[5] .
وفاته : وانتقل البزيّ إلى رحمة ربه في سنة (250هـ)، بعد حياة حافة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .
2- **قنبل** : هو محمد بن عبد الرّحمن بن خالد ، أبو عمرو (المخزوميّ) .
شيوخه : قرأ قنبل [6] على أحمد بن محمد النبّال، وعلى أحمد بن محمد البزيّ، وعلى أبي الحسن القواس عن عبد الله بن كثير ...بسنده إلى رسول الله **r**
تلاميذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء بالحجاز، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن ابن كثير من طريقي : ابن مجاهد وابن شنبوذ[7] .

(1) ورش من (الوَرَشان) طائر معروف يشبه الحمامة في الخفة والبياض، لقبه به شيخه نافع ؛ تشبيها له به؛ لخفته وقصره .
(2) قراءات القراء المعروفين (52) والنشر (106/1 و109) .
(3) مقدمة المنظومة الشاطبية (3) البيتان 25و26 .
(4) البزّي : لقب جدّه الأعلى أبي بزّة ، واسمه بشار ، واشتهر أحمد بالبزي نسبة إلى جده .
(5) قراءات القراء المعروفين (66) والنشر (115/1 و 116) .
(6) قنبل : لقب أهل بيت بمكة يقال لهم القنابلة فهو منهم .
(7) قراءات القراء المعروفين (69) والنشر (118/1 و119) .

وفـــاتـــه : وانتقل قنبل إلى رحمة ربه في سنـة (291هـ) بعـد حيـاة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار . وفي ابن كثير وراوييه يقول الشاطبيّ رحمه الله :

ومكة عبد الله فيها مقامه هو ابن كثير كاثرُ القوم معتلا
روى أحمدُ البزيّ له ومحمدٌ على سندٍ وهو الملقبُ قنبلا [1]

راويا الإمام أبي عمرو : الدّوري والسوسيّ

1- **الدّوري** : هو حفص بن عمر بن عبد العزيز، أبو عمر (الأزديّ) .

شيـوخـــه : قرأ الدّوري على إسماعيل بن جعفر عن نافع، وعلى الكسائيّ وغيره وروى قراءة أبي عمرو بن العلاء بواسطة يحي بن المبارك اليزيديّ بسنده إلى رسول الله **r** [2].

تـلاميـــذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن أبي عمرو من طريقي : أبي الزعراء وابن فرح[3] .

وفـــاتـــه : وانتقل الدّوري إلى رحمة ربه في سنة (224هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار.

2- **السوسي** : هو صالح بن زياد بن عبدالله، أبو شعيـــب (الرّقيّ)

شيـوخـــه : قرأ السوسيّ على أبي محمد يحي بن المبارك اليزيديّ، وقرأ اليزيديّ على أبي عمرو بن العلاء البصريّ ..... بسنده إلى رسول الله **r** [4].

تـلاميـــذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن أبي عمرو من طريقي : ابن جرير وابن جمهور [5] .

وفـــاتـــه : وانتقل السوسيّ إلى رحمة ربه في سنة (161هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجـــري من تحتها الأنهار، و في أبي عمرو وراوييه يقول الشاطبي رحمه الله .

وأما الإمام المازنيّ صريحهم أبو عمرو البصريّ فوالده العلا
أفاض على يحي اليزيديّ سيبَه فأصبح بالعذب الفرات معلّلا
أبو عمر الدوري وصالحهم أبو شعيب هو السوسي عنه تقبلا [6] .

(1) مقدمة الشاطبية (3) البيتان 27و28 .
(2) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (24) .
(3) قراءات القراء المعروفين (86) والنشر في القراءات العشر (1/ 123 و128) .
(4) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (25) .
(5) غاية النهاية (332/1 و 333) والنشر في القراءات العشر (131/1و132) .
(6) مقدمة الشاطبية (3) الأبيات (29 و30 و31).

راويا الإمام ابن عامر : هشام وابن ذكوان

1- **هشام** : هو هشام بن عمّار بن نصير، أبو الوليد (الدمشقيّ) .

شيوخه : قرأ هشام على عراك المرّي، وعلى أيوب بن تميم عن يحي الذماري عن عبد الله بن عامر ..... بسنده إلى رسول الله **r** [1] .

تلاميذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن ابن عامر من طريقي : الحلواني والداجوني [2].

وفاته : وانتقل هشام إلى رحمة ربه في سنة (245هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

2- **ابن ذكوان** : هو عبد الله بن أحمد بن بشير، أبو عمرو (الدمشقيّ) .

شيوخه : قرأ ابن ذكوان على أيوب بن تميم، وعلى الكسائيّ حين قدم الشام، وأخذ القراءة عن عبد الله بن عامر ..... بسنده إلى رسول الله **r** [3] .

تلاميذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه؛ فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن عبد الله بن عامر من طريقي : الأخفش والصوري [4] .

وفاته : وانتقل ابن ذكوان إلى رحمة ربه في سنة (242هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار، وفي ابن عامر وراوييه يقول الشاطبيّ رحمه الله :

وأما دمشق الشام دار ابن عامر فتلك بعبد الله طابت محللا
هشام وعبد الله وهو انتسابه لذكوان بالإسناد عنه تنقلا [5]

راويا الإمام عاصم : شعبة وحفص

1- **شعبة** : هو شعبة بن عيّاش بن سالم، أبو بكر (الحناط) .

شيوخه : قرأ شعبة على عطاء بن السائب، وأسلم المنقري، وروى القراءة عن عاصم بن أبي النّجود... بسنده إلى رسول الله **r** [6] .

تلاميذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه؛ فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن الإمام عاصم من طريقي : يحي بن آدم ويحي العُليميّ [7] .

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (29) .
(2) النشر في القراءات العشر (135/1و 137) .
(3) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (30و31) .
(4) النشر في القراءات العشر (139/1و142) .
(5) مقدمة الشاطبية (3) البيتان (32 و33) .
(6) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (34و 35) .
(7) النشر في القراءات العشر (146/1و150) .

وفـــاتـــه : وانتقل شعبة إلى رحمة ربه في سنة (193هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار.

2- **حفص** : هو حفص بن سليمان بن المغيرة، أبو عمر (الأسديّ) .

شـيـوخـــه : أخذ حفص القراءة عرضاً وتلقيناً عن عاصم ...بسنده إلى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عن رسول الله **r** ، رُوي عن حفص أنه قال : قلت لعاصم إنّ أبا بكر شعبة يخالفني في القراءة فقال : أقرأتك بما أقرأني به أبوعبد الرّحمن السلميّ عن علي بن أبي طالب، وأقرأت أبابكر بما أقرأني به زرّ بن حبيش عن عبد الله بن مسعود[1] رضي الله عن الصحابة ورحم التابعين لهم بإحسان إلى يوم الدّين.

تـلامـيـــذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة في بغدادَ ومكة، واشتهرت روايته عن الإمام عاصم من طريقي : عبيد بن الصباح، وعمرو بن الصباح [2].

وفـــاتـــه : وانتقل حفص إلى رحمة ربه في سنة (180هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار. وفي عاصم وراوييه يقول الشاطبيّ رحمه الله :

وبالكوفة الغرّاء منهم ثلاثـــة أذاعوا فقد ضاعت شذاً وقرنفلا
فأمّا أبو بكر وعاصم اسمه فشعبة راويه المبرّز أفضـــلا
وذاك ابن عيّاش أبو بكر الرّضا وحفص وبالإتقان كان مفـضـــلا [3] .

راويا الإمام حمزة : خلف وخلاد

1- **خلف** : تقدمت ترجمته عاشرَ الأئمة العشرة، وهو هنا راو عن الإمام حمزة، وقد أشـــرت إلى ذلك عند الترجمة له، فلا داعي لإعادتها .

شـيـوخـــه : روى القراءة بواسطة سُليم بن عيسى عن الإمام حمزة ... بسنده المتصل إلى رسول الله **r** [4] .

تـلامـيـــذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن حمزة بواسطة سُليم من طريقي : إدريس وابن مقسم [5].

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (35و36) النشر في القراءات العشر (152/1-155) .
(2) وللمزيد معرفة القراء الكبار (141/1) وغاية النهاية (254/1و255) .
(3) مقدمة الشاطبية (3) الأبيات (34 و35و36) .
(4) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (41) .
(5) قراءات القراء المعروفين بروايات الرواة المشهورين (111و112) والنشر في القراءات العشر (158/1و159)

وفـاتـــه : وانتقل خلف إلى رحمة ربه في سنة (229) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار.

2- **خـلاد** : هو خـلاد بن خـالد، أبو عيسى (الصيرفيّ) .

شيوخـه : أخذ القراءة عرضاً عن سُليم، وقرأ سيلم على حمزة... بسنده المتصل إلى رسـول الله **r** ، وروى القراءة أيضاً عن حسين بن علي الجعفي عن أبي بكر، وعن أبي بكر نفسه عن عاصم، وآخرين [1] .

تـلاميـذه : وإليه انتهت مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن سليم عن حمزة من طريقي : ابن شاذان وابن الهيثم[2].

وفـاتـــه : وانتقل خلاد إلى رحمة ربه في سنة (220هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار . وفي حمزة وراوييه يقول الشاطبي رحمه الله :

وحمزة ما أزكاه من متورّع إماماً صبوراً للقران مرتلا
روى خلف عنه وخلاد الذى رواه سُليمٌ متقناً ومحصّلا [3] .

راويا الإمام الكسائي : ا لليث والدوري

1- **الليث** : هو الليث بن خالد، أبو الحارث (المروزيّ) .

شيوخه : عرض القراءة على الكسائيّ ... بسنده المتصل إلى رسول الله **r** [4].

وروى الحروف عن أبي القاسم الأحول وعن اليزيدي، قال أبو عمرو الدانيّ : كان الليث من جلة أصحاب الكسائيّ .

تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن الكسائيّ من طريقي : محمد بن يحي، وسلمة بن عاصم[5] .

وفاته : وانتقل الليث إلى رحمة ربه في سنة (240هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

2- **الدوري** : هو حفص بن عمر بن عبد العزيز، أبو عمر (الأزديّ) .

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (42) والنشر في القراءات العشر (160/1و161)
(2) النشر في القراءات العشر (160/1- 162) .
(3) مقدمة الشاطبية (3) البيتان (37 و38) .
(4) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (48).
(5) النشر في القراءات العشر (167/1و169).

شـيـوخــه : قرأ الدوري على إسماعيل بن جعفر عن نافع ...وعلى سُليم عن حمزة ... وروى عن أبي عمرو بن العلاء البصري، وعن علي بن حمزة الكسائيّ ... بسندهما المتصل إلى رسول الله **r** [1] .

تـلامـيـذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراء ة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن الكسائي من طريقي : جعفر بن محمد وأبي عثمان الضرير [2] .
وفـاتــه : وانتقل الدوري إلى رحمة ربه في سنة (246هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم لنافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار. وفي الكسائي وراوييه يقول الشاطبيّ رحمه الله :

وأما عليّ فالكسائيّ نعتــه لما كان في الإحــرام فيه تسَرْبلا
روى ليثهم عنه أبو الحارث الرّضا وحفص هو الدّوريّ وفي الذكر قد خلا [3] .

راويا الإمام أبي جعفر : ابن وردان وابن جمّاز

1- **ابن وردان** : هو عيسى بن وردان ، أبو الحارث (الحذاء) .
شـيـوخــه : عرض القرآن على أبي جعفر، وشيبة بن نصاح، ثم عرض على نافع، وشاركه في الإسناد عن الإمام أبي جعفر ....إلى رسول الله **r** [4] .
تـلامـيـذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن أبي جعفر من طريقي : الفضل بن شاذان وهبة بن جعفر [5] .
وفـاتــه : وانتقل بن وردان إلى رحمة ربه في سنة (260هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

2- **ابن جمّاز** : هو سليمان بن محمد بن مسلم، أبو الربيع (الزهريّ) .
شـيـوخــه : روى القراءة عرضاً على أبي جعفر، وشيبة بن نصاح، ثم عرض على نافع وشاركه في الإسناد عن أبي جعفر .... بسنده إلى رسول الله **r** [6] .
تـلامـيـذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقر أعليه جماعة، واشتهرت روايته عن أبي جعفر من طريقي : الهاشمي والدوري [1] .

(1) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (24).
(2) النشر في القراءات العشر (170/1).
(3) مقدمة الشاطبية (4) البيتان (39و40).
(4) تأريخ القراء العشرة ورواتهم (52) .
(5) النشر في القراءات العشر (174/1و 175) .
(6) تأريخ القراء العشرة (52) .

وفـــاتـــه : وانتقل ابن جمّاز إلى رحمة ربه في سنة (170هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح . رحمه الله رحمة الأبـرار، وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهـار .

يقول ابن الجزريّ في سياق نظمه أسماء الأئمة العشرة ورواتهم :

ثم (أبو جعفر) الحبر الرّضى فعنه عيسى وابن جمّاز مضى [2] .

راويا الإمام يعقوب : رُويس ورَوح

1- **رُويس** : هو محمد بن المتوكل اللؤلؤيّ البصريّ، أبو عبد الله (رويس) .

شيوخه : روى القراءة عن الإمام يعقوب الحضرميّ ... بسنده المتصل إلى رسول الله **r** [3] .

تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة واشتهرت روايته عن يعقوب الحضرميّ من طريقي : النخاس والتمار [4] .

وفـــاتـــه : وانتقل رويس إلى رحمة ربه في سنة (238هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق والعلم النافع، والعمل الصالح، رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

2- **رَوح** : هو روح بن عبد المؤمن الهذليّ ، أبو الحسن (البصريّ) .

شيوخه : عرض روح القراءة على الإمام يعقوب الحضرميّ بسنده المتصل إلى رسول الله **r** [5] .

تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن الإمام يعقوب الحضرمي من طريقي : ابن وهب والزبيري[6] .

وفـاتـــه : وانتقل رَوح إلى رحمة ربه في سنة (235هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار. وفي يعقوب وراوييه يقول ابن الجزر يّ رحمه الله :

تاسعهم (يعقوب) وهو الحضرميّ له رويسٌ ثم روحٌ ينتمي [7] .

1) النشـــر في القـــراءات العشـــر (176/1و177).
(2) منظومة طيّبة النشر في القراءات العشر (12) البيت (31).
(3) تـأريـخ القـراء العشـرة ورواتـهـم (57).
(4) النشـــر في القـــراءات العشـــر (180/1-183) .
(5) ـ تـأريـخ القـراء العشـــرة ورواتـهم (58) .
(6) ـ النشـــر في القـــراءات العشـر (183/1-185) .
(7) ـ منظـــومة طيّبـــة النشـــر (13) البيت (32) .

راويا الإمام خلف : إسحاق وإدريس

1- **إسحاق** : هو إسحاق بن إبراهيم بن عثمان، أبو يعقوب (الورّاق) .

شيوخه : روى إسحاق عن الإمام خلف اختياره من القراءة، وأقرأ به بعده، كما قرأ على غيره.... بسنده المتصل إلى رسول الله r [1] .

تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه؛ فقرأ عليه جماعة، واشتهرت روايته عن خلف من طريقي : السوسنجري وبكر بن شاذان... إلخ[2] .

وفاته : وانتقل إسحاق إلى رحمة ربه في سنة (286هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار .

2- **إدريس** : هو إدريس بن عبد الكريم، أبو الحسن (الحداد) .

شيوخه : روى عن الإمام خلف اختياره من القراءة ، كما قرأ على غيره ... بسنده المتصل إلى رسول الله r [3] .

تلاميذه : وانتهت إليه مشيخة الإقراء، وتصدّر لأخذ القراءة عنه، فقرأ عليه جماعة؛ واشتهرت روايته عن خلف من طريقي: الشطيّ والمطوّعي ... إلخ [4] .

وفاته : وانتقل إدريس إلى رحمة ربه في سنة (292هـ) بعد حياة حافلة بالإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح. رحمه الله رحمة الأبرار وأسكنه جنات تجري من تحتها الأنهار . وفي الإمام خلف وراوييه يقول الحافظ ابن الجزريّ رحمه الله :

والعاشر البزّار وهْو (خلف) إسحاق معْ إدريسَ عنه يُعرف [5] .

(1) ـ تأريخ القراء العشرة ورواتهم (60) .
(2) ـ النشر في القراءات العشر (188/1و189) .
(3) ـ تأريخ القراء العشرة ورواتهم (60و61) .
(4) ـ النشر في القراءات العشر (189/1و 190) .
(5) ـ منظومة طيّبة النشر (13) البيت (33) .

خاتمة البحث

الحمد لله الذي بعمته تتمّ الصالحات، والصلاة والسلام على نبيّنا محمد معلّم القرآن بالقراءات .

وبعد : فإن من فضل الله عليّ ونعمته التي ينبغي لي التحدث بها أن يسر لي الاطلاع على مصطلحات من علم القراءات، وترجمات لرجالاتها من خلال بحثي المتأني في عناصر هذا الموضوع، والقراءة المتكرّرة في مصادره ومراجعه الخاصة به والتي تتمثل في كتب علم القراءات، وكتب طبقات القرّاء وتراجمهم، وماله صلة بالموضوع من معاجم اللغة، وبعض كتب التفسير والحديث، ثم الكتابة فيه بشكل متدرّج كما أشرت إلى ذلك في المقدمة وأكدته في الملخص، ويطيب لي وأنا أختم هذا الموضوع القيّم أن أسجل ما أسفر عنه البحث في الخلاصات التالية :

أهداف البحث : وهي عبارة عن الأسباب والدّوافع التي تصوّرتها أثناء اطلاعي على جوانب الموضوع، وتطوافي على ما يتعلق به من مصادر ومراجع، ثم قمت بالكتابة فيه على النحو الذي أوْجزته في الملخص .

ترتيب المصطلحات : وهي التي تناولتها في المبحث الأوّل بعنوان : (تعريفات) بشكل منظم ومنسق لم أره فيما قرأته من كتب علم القراءات، نعم مادة البحث موجودة فيها؛ لكن بأساليبَ وطرق تختلف من مصنّف إلى آخر، وما توفيقي إلا بالله .

الفرق بين مصطلحين : هما القرآن والقراءات، كثير من الباحثين لم يذكروا الفرق بينهما ومن ذكره منهم لم يبيّنه بشكلٍ واضح، وبعد أن أوردتّ أقوال العلماء في الفرق بين المصطلحين وناقشتها تبيّن لي : أن القرآن الكريم كلّ، وأن القراءات المواترة بعض منه، وأمّا القراءات التي تفقد شرطا فأكثر من شروط الصحة وهي (الشاذة) فليست من القرآن في شيء بإجماع أهل العلم، والله أعلم

مصطلح الاختيارات : من الباحثين من لم يتناول هذا المصطلح؛ لتشعبه وغموضه ومَن كتب فيه منهم ؛ فقد ترك لغيره ما يضيفه؛ إمّا لكونه مختصراً اختصاراً شديداً لا يروي للقارئ غليلاً، أو لأنه مطوّل تطويلاً مملاً لا يلبّي للقارئ طلباً، وخير الأمور أوْسطها، وهو ما سيلمسه القارئ من خلال كتابتي عن هذا المصطلح ، والله المستعان .

تراجم القرّاء العشرة: وهم الذين تناولتهم في المبحث الثاني بعنوان: (ترجمات) بشكل أحسب أنني لم أسبق إليه، وهو عبارة عن حصر السيرة الذاتية للمتَرجَم له في إطار بطاقة شخصية بالمفهوم العاصر سيقف القارئ عليها عندما يقوم بالتعرّف على فضيلة كلّ إمام من أئمة القراءات العشر المتواترة، الذين أتوخّى لنفسي ولكلّ

من يقرأ هذا البحث أو يطلع عليه الاقتداء بهداهم، والتشبه بهم، واتباع سَننهم؛ ولاسيما في تعلّم قراءات القرآن ما استطاع أحدنا إلى ذلك سبيلا، ومن الله نستمد العون والتوفيق .

وفي ضوء ما سبق أوصي بالآتي :

1- أوصي الباحثَ والكاتبَ قبل الكتابة في موضوع ما أن يقوم باختيار العنوان المناسب الذي سيُعنى بالبحث عن مصادره التي لها صلة بالموضوع، بعد أن يرسم الخطة لعناصره، ويصوغ المنهج الذي سيسير في البحث على ضوء خطواته .

2- أوصي الباحث والكاتب بجمع المصادر والمراجع التي سيستمدّ منها مادّة بحثه، وأنصحه ألا يستعجل في الكتابة قبل القراءة المتجدّدة والاطلاع على كلّ ماله صلة بعناصر الموضوع حتى يسْبر غور المادة العلمية ؛ ليعرف كيف يتعامل معها بطريقته الخاصة وأسلوبه المميز

عند الكتابة في الموضوع، والتنسيق بين الجمل والعبارات، والعزو إلى مصادر أخذ المعلومات، وتوثيقه لها توثيقاً صحيحاً بما تقتضيه الأمانة العلمية ووَفق قواعد البحث الحديثة والمعاصرة.

3- أوصي الباحث والكاتب أن يتحرّى الجدّة في الموضوع الذي يختاره، وهو الموضوع الذي لم يُسبق إليه، أو قد سبقه مَن كتب فيه؛ ولكنه ترك بعض الجوانب التي تتيح لمن يأتي بعده فرصة المشاركة فيه إما بإضافة الجديد والمفيد، أو بالجمع والتعليق، أو بالدراسة والتحقيق وأنصح بألا يكون الموضوع مكرّرا، أو نسخة من عمل ومجهود باحث آخر، فإن هذا التصرّف ليس من الأمانة العلمية في شيء؛ بل هو كذب وغش وخيانة، ولا حول ولا قوة إلا بالله العليّ العظيم .

4- أوصي الباحث والكاتب إذا أراد أن يبحث ويكتب في مصطلحات علم ما أن يجعل المعنى اللغويّ للمصطلح منطلقاً ونواةً للتعريف الاصطلاحيّ، وأن يركز على تسلسل أجزاء المعرّف بموضوعية، ويجتنبَ الحشو والعشوائية، ولا يكن حاطبَ ليل وناقلا لكلّ ما قرأه ووقف عليه .

5- أوصي الباحث والكاتب بأن تكون القيمة العلميّة لموضوع بحثه هي همّه الأكبر وشغله الشاغل، وخاصة إذا كان الموضوع بعنوان : (تراجم أو ترجمات) لأعلام ومشاهيرَ من كبار العلماء كأئمة القراءات القرآنية، أو غيرهم من أهل العلم قديماً وحديثاً الذين أمضوا معظم حياتهم في خدمة القرآن والعلم وطلابه بألا يكتب عن المترجَم له كلّ ما قيل فيه، وأن يقتصرَ على الجوانب المشرقة في حياته والتي تتمثل في الإيمان الصادق، والعلم النافع، والعمل الصالح، وغيرها من الصفات الحميدة والأخلاق المرضيّة والمؤهّلات العلميّة وكلّ ما يجعل طالب العلم يأخذ عنه ويقتدى به، ويسير على نهجه .

ربنا تقبل منّا إنّك أنت السميع العليم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين...

المصادر والمراجع

ـ القـرآن الكـريـــم قول الملك الحقّ المبين.
ـ الحديث الشريـــف قول سيّد المرسـلين.
ـ حلية التلاوة في تجويد القرآن د. رحاب محمد مفيد شقفي. الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن(جدة 2006م).
ـ الارشادات الجليّة في القراءات السبع من طريق الشاطبيّة. د.محمد سالم محيسن الشركة المصرية للطباعة والنشر(1982م).
ـ البدور الزاهرة في القراءات العشـــر المتـــواتـــرة . أ.عبد الفتـاح القـاضي . دار الفكر العربي- بيروت لبنان ط1(1981م).
ـ مختار الصّحاح أ. محمد بن أبي بكر الرّازي دار القلم - بيروت لبنان- بدون تأريخ.
ـ المعجم الوسيط أ. إبراهيم مصطفي وزملاؤه .الشركة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع استانبول تركيا بدون تأريخ .
ـ الإتقان في علوم القرآن أ. عبد الرّحمن السيوطي . دار الفكر للتراث– القاهرة (2006م).
ـ مباحث في علوم القرآن أ. منّاع القطان .مكتبة المعارف -الرّياض- بدون تأريخ .
ـ مناهل العرفان .أ. محمد عبدالعظيم الزرقاني .مطبعة عيسي البابي الحلبي وشركاه بدون تأريخ.
ـ علـم الـقـــراءات. د. نبيل بن محمد آل إسماعيل .مكتبة التوبة الرّياض (2000م)
ـ البرهان في علوم القرآن .أ. محمد بن عبد الله الزركشي. دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت لبنان.
ـ منجـد المقـرئيـن.أ. محمد بن محمد بن الجزري .دار الكتب العلمية - بيروت - (1980م).
ـ إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر . أ. أحمد بن محمد البنـــا .عالم الكتب بيروت(مكتبة الكليات الأزهرية1987م).
ـ القراءات القرآنية . د.عبد الهادي الفضلي .دار المجمّع العلميّ- جـدة- (1979م).
ـ في رحاب القرآن الكريم . د. محمد سالم محيسن .مكتبة الكليات الأزهريّة ط 1(1400هـ).
ـ لسـان العـرب .أ.محمد بن مكرم بن منظـور . دار صادر - بيروت - بدون تأريخ.
ـ المدخل إلي علم القراءات . د.عبد الله عثمان المنصوري .مكتبة الصادق- صنعاء- اليمن (2007م).
ـ معجم مقاييس اللغـــة . أ. أحمد بن فارس بن زكريا ت. أ. عبد السلام هارون .دار الكتب العلميّة بيروت بدون تأريخ.
ـ النشر في القراءات العشر . أ. محمد بن محمد الجزري . دار الكتاب بيروت . بدون تأريخ .
ـ علوم القراءات . د. السيّد رزق الطويل .المكتبة الفيصلية مكة المكرّمة (1405هـ).
ـ حديث الأحرف السبعة . د. عبد العزيز القارئ .مؤ سسة الرّسالة . بيروت (2002م).
ـ معرفة القرّاء الكبار . أ. محمد بن أحمد الذهبي . ت.أ. بشار عوّاد وزميلاه .مؤسسة الرّسالة بيروت ط1 (1984م).

ـ غاية النهاية في طبقات القرّاء .أ.محمد بن محمد بن الجزري . دار الكتب العلمية . بيروت ط 3 (1982م) .
ـ تاريخ القرّاء العشرة ورواتهم . أ.عبد الفتاح القاضي .الهيئة العامّة لشؤون المطابع القاهرة (1984م)
ـ كتاب الإبانة في معاني القراءات . أ.مكيّ بن أبي طالب القيسي . ت.د. محي الدّين رمضان دار المأمون للتراث دمشق ط1 (1979م)
ـ قراءات القرّاء المعروفين . أ. أحمد بن أبي عمر الأندرابي بروايات الرّواة المشهورين ت.د. أحمد نصيف الجنابي . مؤسسة الرّسالة بيروت ط3 (1986م)
ـ الجامع لأحكام القرآن . أ. محمد بن أحمد القرطبي .دار الكتب المصرية ط2 (1385هـ)
ـ الفهرست . أ. ابن النّديم . دار المعرفة للطباعة بيروت ط1 (1994م)
ـ سير أعلام النبلاء .أ. محمد بن أحمد الذهبي . مؤسسة الرّسالة بيروت ط6 (1409هـ)
ـ تهذيب التهذيب . أ. أحمد بن حجر العسقلاني . دائرة المعارف الهند ط1 (1325هـ)
ـ حرز الأمانيّ(الشاطبية) . أ. القاسم بن فيرّة الشاطبي . ت..د. محمد تميم الزعبي دار الغوثاني للدّراسات القرآنية ط4 (2005م)
ـ طيبة النشر في القراءات العشر . أ. محمد بن محمد بن الجزري . ت. الشيخ أنس مهرة، دار الكتب العلميّة بيروت ط1(1997م)

العمل والعمال
حقوق وواجبات

إعداد

موسى بن يحيى بن عبدالرحمن أبو واكده اليزيدي

المقدمـــة

الحمد لله نحمده، ونستعين به ونسترشده، ونعوذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، إقراراً بربوبيته وإرغاماً لمن جحد به وكفر، وأشهد أن سيدنا محمداً r رسول الله سيد الخلق والبشر، ما اتصلت عين بنظر، أو سمعت أذن بخبر، اللهم صل وسلم وبارك على سيدنا محمد، وعلى آله وأصحابه وعلى ذريته، ومن والاه ومن تبعه إلى يوم الدين.

الإسلام ينكر أشد الإنكار النظرة التقديسية للفقر بل يجعل الغنى نعمة يمتن الله بها على عباده، ويطالب بشكرها ويجعل الفقر مشكلة يُستعاذ بالله منها، وهو الذي يقول في القرآن الكريم: **{ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى (6) وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى (7) وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَى }** [الضحى: 6 - 8]

ولعل الغنى الذي تعنيه كلمة الغنى في القرآن الكريم، أن يكون مستغنياً عن الناس، أن يجد حاجته، والفقر المدقع خطر على العقيدة، ولاسيما إذا كان هذا الفقر المدقع بجانبه ثراء فاحش، وبخاصة، إذا كان الفقير هو: الساعي الكادح، والمترف هو: المتبطل القاعد. وقد ورد عن بعض السلف، أنهم كانوا يقولون: " إذا ذهب الفقر إلى بلد قال له الكفر خذني معك"، وقد ورد عن رسول الله r أنه قال: (**كاد الفقر أن يكون كفرا**) [1].

لذلك للعمل قيمة عظيمة من قيم الإسلام: قال تعالى: **{وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ }** [التوبة: 105].

فهو أساس الدين وركيزة الإيمان وقوام الحياة الطيبة لذلك أحاطه الإسلام بضمانات تكفل تحقيق غاياته، في الحفاظ علي حياة الفرد والجماعة بسبب ما نشاهده من تفشي الفقر علي المستوي المحلي والمستوي الدولي، فأغلبية السكان داخل المجتمعات العربية تعاني الفقر والجوع والحاجة، وفي حاجة ماسة لتأمين ضروريات الحياة المعيشية من الطعام والشراب والملبس والمسكن والعلاج والتعليم والعديد من أفراد المجتمعات الإسلامية تعيش تحت خط الفقر، وأحكام الإسلام واضحة في ضرورة مكافحة الفقر، وضمان احتياجات الإنسان

1- أخرجه ابن أبي شيبة والبيهقي عن أنس رضي الله عنه

والتحذير منه نتيجة الآثار المدمرة الناشئة عنه من التخلف والقهر والعوز والفاقة وتجلياتها واضحة ملموسة في الواقع المعيشي للمجتمعات العربية ولإسلامية.

ومن مظاهر الفقر البطالة والتبطل، بكل ما يترتب عليه من حرمان وتسول وفاقة وانحراف وإهدار للطاقات وضياع للموارد، وهي مشكلة قائمة علي المستوي المحلي داخل كل دولة إسلامية وعلي مستوي العالم الإسلامي، وعلي المستوي الدولي حيث إن هناك حالياً 55. مليون نسمة يعيشون علي أقل من دولار في اليوم، كما أن هناك نسباً عالية للبطالة والعمالة المتعطلة في العالم وخاصة في الدول الإسلامية ولا شك أن البطالة قنبلة موقوتة توشك علي الانفجار[1].

منذ بداية التسعينات - عقد العولمة- انقلب الوضع، حيث حلت أزمة الديون في العديد من بلدان العالم الثالث، لتلقي بثقلها علي (ميزانيات الصحة والتعليم والتنمية والخدمات)، وعاني إنتاج الغذاء في هذه البلدان واختنق، واشتعلت الصراعات في إفريقيا وفي أمريكا اللاتينية وفي منظمة الشرق الأوسط وخاصة (العربية) منها، وحالت هذه الأزمة بين الناس والغذاء الكافي.!

وهناك إحصائيات تتحدث عن أن نسبة الجوعى في العالم تصل إلى (8. .) مليون معظمهم في البلدان الفقيرة، حيث (الواحد من كل خمسة لا يأكل حتى يشبع)، وهؤلاء تضمهم في الأغلب قارتان هما إفريقيا وآسيا، ففي آسيا (55.) مليون نسمة يعانون من سوء التغذية أي (خمس سكانها)، وفي أفريقيا (2. .) مليون[2].

وقد نتج عن ذلك تخلف وتعثر في عمليات التنمية في دول العالم العربي والإسلامي بخاصة، وهذا يتناقض مع الأمر القرآني بالعمارة – وهي التنمية – بقوله تعالي: **{وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا}** [هود: 61] أي: طلب منكم إعمارها، ووسيلة الإعمار العمل، ومفاد هذا أن التنمية فرض محتم علي الفرد والجماعة.

على الإنسان أن يسعى في الدنيا سعياً حثيثاً، ولكن أيضا عليه أن لا ينس أمور الآخرة، فلابد أن يوازن بين السعي الدنيوي الحثيث، وبين السعي لأمور الآخرة، قال الإمام علي **t** : "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا"[3].

التمهيد

عظم الإسلام من شأن العمل فعلى قدر عمل الإنسان يكون جزاؤه، فقال الله تعالى في القران الكريم **{مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ**

1- مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية، جنيف، سويسرا 26: 3. يونيه 2. . . م.

2- المصدر السابق.

3- نهج البلاغة الإمام علي رضي الله عنه (ج3 / ص 47). (نهج البلاغة اسم وضعه الشريف الرضي على كتاب جمع فيه المختار من كلام الإمام علي بن أبي طالب في الخطب والمواعظ والحِكَم وغيرها. ويعد جمع نهج البلاغة من أبرز ما تركه الشريف الرضي. اشتمل الكتاب على عدد كبير من الخطب والمواعظ والعهود والرسائل والحكم والوصايا والآداب، توزعت على 238 خطبة، و 79 رسالة و 489 قول في أربعة أجزاء).

أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ } [النحل: 97] ، وقد قال رسول الله r : " ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يديه، وإن نبي الله داود u كان يأكل من عمل يده" [1].

فالأنبياء الذين هم أفضل خلق الله قد عملوا فقد عمل آدم في الزراعة، ونوح بالنجارة، وموسى في الرعي، وداود في الحدادة، ومحمد r في رعي الغنم والتجارة، فلا يجوز للمسلم ترك العمل باسم التفرغ للعبادة أو التوكل على الله، ولو عمل في أقل الأعمال فهو خير من أن يسأل الناس منعوه أو أعطوه فقال النبي r : " لأن يأخذ أحدكم حبله، ثم يغدو إلى الجبل فيحتطب، فيبيع فيأكل ويتصدق، خير له من أن يسأل الناس" [2].

أهمية البحث:

1- إن العمَل والعَقيدة هِي أصل الأديان، فالعقيدة لا تنفعُ بدون عمَل، والعَمل لا يكونُ مقبولا وصالحا إلاّ بعقيدَة سليمة قال تعالى: **{ قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا}** [الكهف: 110] وقال: **{ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ** [البقرة: 25]، وقال: **{ وَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ } [آل عمران: 57]**

- **{ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ }** [المائدة: 9].
- **{ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ } [الأعراف: 42].**

2- نشرت جريدة الرياض[3]حسب تقرير صدر حديثاً عن منظمة العمل الدولية لعام 2. 14 أن نسبة البطالة في العالم العربي تزيد عن: 1. 5%.

خطة البحث

يشتمل البحث على مقدمة، وثلاثة فصول، ومباحث وخاتمة ونتائج وفهرس:

أما المقدمة، فتشتمل على: أ- التمهيد. ب- أهمية البحث. ج- خطة البحث.

الفصل الأول: مفهوم العمل ونظرة الإسلام إليه، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: العمل لغة واصطلاحاً.

المبحث الثاني: نظرة الإسلام إلى العمل والحث عليه.

الفصل الثاني: شروط العمل الصالح ونظرة الإسلام لأنواعه، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: شروط العمل الصالح في الإسلام.

المبحث الثاني: الإسلام لا يفرق بين أنواع العمل.

الفصل الثالث: بين العامل وصاحب العمل، وفيه مبحثان:

1- رواه البخاري في باب البيوع.

2- متفق عليه، فقد أخرجه الشيخان (البخاري ومسلم) بنفس المتن والسند.

3- في عدد السبت 29 من ربيع آخر 1435 هـ

المبحث الأول: واجبات العامل وحقوقه في الإسلام.
المبحث الثاني: العلاقة بين العامل وصاحب العمل.
الخاتمة والنتائج
المصادر والمراجع

الفصل الأول

الفصل الأول: مفهوم العمل ونظرة الإسلام إليه، وفيه مبحثان:
المبحث الأول: العمل لغة واصطلاحاً.
المبحث الثاني: نظرة الإسلام إلى العمل والحث عليه.

المبحث الأول : مفهوم العمل

العمل لغة واصطلاحاً

العمل لغـة:

عمل[1]: قال الله عز وجل في آية الصدقات: (والعاملين عليها) هم: السعاة الذين يأخذون الصدقات من أربابها، واحدهم عامل وساع، وفي الحديث: (ما تركت بعد نفقة عيالي ومئونة عاملي صدقة) وأراد بعياله زوجاته، وبعامله الخليفة بعده، وإنما خص أزواجه؛ لأنه لا يجوز نكاحهن فجرت لهن النفقة فإنهن كالمعتدات.

والعامل: هو الذي يتولى أمور الرجل في ماله وملكه وعمله، ومنه قيل للذي يستخرج الزكاة: عامل. والعمل: المهنة والفعل، والجمع أعمال، عمل عملا، وأعمله غيره واستعمله، واعتمل الرجل: عمل بنفسه.

عمل يعمل عملا، فهو عامل. فالعين، والميم، واللام أصل واحد صحيح عام في كل فعل يفعل. والعمالة: أجر ما عمل. والمعاملة: مصدر الفعل. والعَمَلة: القوم يعملون بأيديهم ضروبا من العمل، حفرا، أو طيا، أو غيره[2].

العمل اصطلاحاً:

العمل [3] ميدان واسع متشعب متعدد الأغراض، يصعب حصره في تعريف جامع مانع. ولعل أحسن ما يقال فيه: " إنه كل ما يزاوله الإنسان من أنشطة صناعية، أو مهنية، أو زراعية، أو تجارية، أو غيرها بغية أي هدف ".

ولا حدود لمعنى العمل، فقد يطلق العمل ويراد به ما يزاوله الإنسان من أفعال يدوية صغيرة أو كبيرة، قال الله تعالى: **{ يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَاتٍ }** [سبأ: 13] ، **وقال تعالى: { وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ}** [الصافات: 96].

1- لسان العرب، لابن منظور، (1. / 284)
2- معجم مقاييس اللغة لابن فارس، (4 / 145)
3- هموم العمل والعمال، لعزت بن عبد العزيز الطويل، ص 7 – مجلة الأصالة، العدد 91 ص 52

وقد يطلق العمل ويراد به فعل الصالحات التي يتقرب بها إلى الله تعالى، قال تعالى **{ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ }** [التوبة: 105] ، وقال تعالى: **{ اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ }** [سبأ: 13].

وقد يقيد بالعمل الصالح وهو أكثر ما ورد في القرآن، قال تعالى: **{ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَآبٍ }** [الرعد: 29]، وقد يقيد بالعمل السيئ، قال تعالى: **{وَالَّذِينَ عَمِلُوا السَّيِّئَاتِ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِهَا وَآمَنُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ } [الأعراف: 153]** ، وبهذا يتبين أن العمل عام شامل لكل ما يفعله الإنسان ويأتيه بأي قصد أو غرض.

المبحث الثاني

نظرة الإسلام إلى العمل والحث عليه.

أولاً: العمل في القرآن الكريم:

1 ـ حث الإسلام الناس إلى العمل الصالح وحفزهم إلى كسبه والتسابق إليه، وانه خير ما يكتسبه الإنسان في حياته فإنّه ذخر له في آخرته وشرف له في دنياه.

- قال الله تعالى: **{ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ } [فصلت: 33]**، وقال تعالى: **{ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا} [الكهف: 107]**، وقال تعالى: **{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ } [النحل: 97]**، وقال تعالى: **{ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا} [النساء: 124]**، وقال الله تعالى: **{ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلًا } [النساء: 122]**، وقال تعالى: **{ فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا}** [الكهف: 110]، وقال تعالى: **{ يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ }** [المؤمنون: 51].

- وقال الله تعالى: **{ وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى}** [طه: 82].

- وقال تعالى: **{ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا}** [الإسراء: 9].

- وقال الله تعالى: **{ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ}** [الروم: 45]، إلى غير ذلك من الآيات الكريمة .

2 ـ الحث على الكسب، لقد أعلن القرآن الكريم دعوته الأكيدة على ضرورة العمل، وعلى الكسب، وبذل الجهد قال الله تعالى: **{ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ }** [الجمعة: 10].

3 ـ إنّ المنهج الإسلامي يتسم بالتوازن بين العمل لمقتضيات الحياة في الأرض، وبين العمل في تهذيب النفس، والاتصال بالله تعالى وابتغاء رضوانه، وإلى ذلك يشير القرآن الكريم: **{ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا}** [القصص: 77]، انّه ليس من الإسلام في شيء أن يتجه المسلم بجميع قواه وطاقاته لتحصيل متع الحياة، والظفر بملاذها وينصرف عن الله، وكذا لا يتجه نحو عمل المثوبة فحسب بل عليه أن يعمل لدنياه وآخرته معاً.

4 ـ إنّ القرآن الكريم قد دعا الناس إلى العمل، وحثهم عليه وحتم عليهم أن يكونوا ايجابيين في حياتهم يتمتعون بالجد والنشاط ليفيدوا ويستفيدوا، وكره لهم الحياة السلبية، والانكماش والانزواء عن العمل، قال تعالى: **{ فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ} [الملك: 15]**.

5 ـ إنّ الله تعالى خلق الأرض، وملأها بالنعم والخيرات لأجل أن يعيش الإنسان في رفاهية وسعة قال تعالى: **{ وَآيَةٌ لَهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ (33) وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ (34) لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ }** [يس: 33 - 35]، ولن يظفر الإنسان بهذه النعم إلا بالعمل والجد والكسب.

ثانياً: العمل في السنة:

كثيرة هي الحديث والأخبار التي تدعو إلى العمل وتحث عليه، وتصفه بأسمى النعوت والأوصاف منها :

1 ـ العمل شرف: إنّ العمل وان هان فانّه شرف للإنسان، وكرامة، وخير له من أن يسأل الناس ويعيش كلاً عليهم وإلى ذلك يشير الحديث الشريف: (لأن يأخذ أحدكم حبله، فيذهب به إلى الجبل فيحتطب ثمّ يأتي به فيحمله على ظهره خير له من أن يسأل الناس) [1]. ويقول الرسول **r** : (من بطأ به عمله لم يسرع به نسبه) [2].

إنّ الإسلام لا يرضى للمسلم أن يعيش عالة على الغير، ولا يسمح له أن يترك الكسب ويتكل على الدعاء ليرزقه الله من غير عمل، فإنّ الله تعالى خلق الأشياء وربطها بأسبابها الطبيعية، وليس للإنسان أن يترك ذلك لأنّه يلزم منه الإخلال بالنظام وعدم استقامة الحياة.

2 ـ العمل جهاد: إنّ الإسلام يعتبر العمل جهاداً في سبيل الله، ويعتبر الجهد الذي يبذله المسلم في سبيل إعانة عائلته من أفضل الطاعات والقربات، ورد من حديث أنس و أبي هريرة وكعب بن عجرة - **y**: " مرَّ رجل على النبي **r** وأصحابه، فرأى الصحابة جده ونشاطه، فقالوا: يا رسول الله، لو كان هذا في سبيل الله؟ فقال رسول الله **r** : " إن كان خرج يسعى على ولده صغارًا فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على أبوين شيخين

1- متفق عليه، فقد أخرجه الشيخان (البخاري ومسلم) بنفس المتن والسند.
2- رواه مسلم في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه كتاب الذكر والدعاء (4 / 2. 74) رقم 2699

كبيرين فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على نفسه يَعفُّها فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى رياءً ومفاخرة فهو في سبيل الشيطان"[1].

3 ـ العمل عبادة: وأضاف الإسلام إلى العمل أكرم النعوت والأوصاف فجعله عبادة وطاعة لله ليتسابق المسلمون إلى ميادين العمل والإنتاج.

ذكر رجل عند النبي **r** بالاجتهاد في العبادة والقوة على العمل، وقالوا: صحبناه في سفر فما رأينا بعدك يا رسول الله **r** أعبد منه، كان لا ينفتل من صلاة، ولا يفطر من صيام. قال النبي **r** : فمن كان يمونه ويقوم به؟ قالوا: كلنا؛ قال: كلكم أعبد منه. ومر المسيح برجل من بني إسرائيل يتعبد، فقال: ما تصنع؟ قال: أتعبد؛ قال: ومن يقوم بك؟ قال: أخي؟ قال: أخوك أعبد منك[2].

وقال عمر بن الخطاب **t** : "يا معشر القراء، التمسوا الرزق، ولا تكونوا عالة على الناس. وقال أكثم بن صيفي: من ضيع زاده اتكل على زاد غيره. وقال النبي **r** : خيركم من لم يدع آخرته لدنياه ولا دنياه لآخرته. وقال عمرو بن العاص: اعمل لدنياك عمل من يعيش أبدا، واعمل لآخرتك عمل من يموت غدا[3].

حدث علي بن الفضيل بن عياض قال: سمعت أبي يقول لعبد الله بن المبارك: أنت تأمرنا بالزهد والتقلل، والبلغة، ونراك تأتي بالبضائع، كيف ذا؟ قال ابن المبارك: يا أبا علي، إنما أفعل هذا لأصون وجهي، وأكرم عرضي، وأستعين على طاعة ربي. فقال الفضيل بن عياض: يا ابن المبارك، ما أحسن ذا، إن تم ذا[4].

الفصل الثاني

شروط العمل الصالح ونظرة الإسلام لأنواعه، وفيه مبحثان:

- **المبحث الأول:** شروط العمل الصالح في الإسلام
- **المبحث الثاني:** نظرة الإسلام لأنواع العمل

المبحث الأول : شروط العمل الصالح في الإسلام

العمل لا يكون صالحاً إلا بأمور منها:

الأول: أن يكون مطابقاً لما جاء به النبي **r** فكلُّ عملٍ مخالفٍ لما جاء به صلوات الله وسلامه عليه فليس بصالح، بل هو باطل، قال الله تعالى: **{ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ }** [الحشر: 7].

1- رواه الطبراني في الأوسط 863. وهو حديث حسن.
2- العقد الفريد، لابن عبد ربه الأندلسي، باب فضل المال، (261/1).
3- المرجع السابق.
4- سير أعلام النبلاء، (8 / 387).

الثاني: أن يكون العاملُ مخلِصاً في عمله لله فيما بينه وبين الله. قال تعالى: **{وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ}** [البينة: 5].

الثالث: أن يكون العملُ مبنيّاً على أساس الإيمان والعقيدة الصحيحة؛ لأن العمل كالسقف، والعقيدة كالأساس. قال تعالى: **{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ}** [النحل: 97].

الرابع: الكسب عن طريق الأنشطة المشروعة: فتحرم المخدرات والبغاء وغسل الأموال والخمر والخنزير لما ينشأ عنها من تعطيل ملكات العقل وانتهاكها لقيم الشرف والحصول على المال بالطرق غير المشروعة.

والعمل فريضة إسلامية للقادر عليه لإغناء نفسه وتوفير ضروريات حياته لنفسه ولمن يعول، وجاء الخطاب الإسلامي مقرراً لهذه الحقيقة:

[1] بصيغة الفرضية والتكليف على المستوى الفردي: **{ فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ}** [الزلزلة: 7]. **{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً}** [النحل: 97].

[2] وعلى مستوي الخطاب العام: **{ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ}** [التوبة: 105].

المبحث الثاني : نظرة الإسلام لأنواع العمل

الإسلام لا يفرق بين أنواع العمل بحيث يكون نوع منها لفئة معينة ونوع آخر لفئة أخرى، وقد أشار القرآن الكريم إلى بعض الأعمال والصناعات المفيدة بدون أن يقصرها على فئة محددة، فقد نوه القرآن الكريم بمادة الحديد التي لها دور اليوم في مجال الصناعة **{ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ}** [الحديد: 25].

كما أشار إلى أن صناعة اللباس في قوله **{ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ}** [النحل: 80] وبصناعة السفن **{ وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا}** [هود: 37].

كما أشار إلى الزراعة **{ أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ (63) أَأَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ}** [الواقعة: 63، 64].

ولقد كرم الإسلام العاملين ولم يحتقر أي نوع من العمل الشريف، فقد رفع الزكاة عن آلات المحترفين وخفف الجزية عن ذوي الصناعة والزراعة. .

قد كان أنبياء الله ورسله يعملون في مهن مختلفة، فقد كان آدم عليه السلام يعمل في الزراعة وداود عليه السلام في الحدادة ونوح عليه السلام في التجارة وموسى عليه السلام في الكتابة وسيدنا محمد r في الرعي والتجارة، كما أن من الصحابة الكرام من امتهن التجارة كأبي بكر الصديق، والحدادة كحباب بن الأرت والرعي كعبد الله بن مسعود، وصناعة الأحذية كسعد بن أبي وقاص والخدمة كبلال بن رباح والخياطة كالزبير بن العوام، وفي هذا المجال يقول الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه: " أني لأرى الرجل فيعجبني فأقول أله حرفة فإن قالوا لا سقط من عيني"[1]. .

1- ربيع الأبرار، للزمخشري 115/3.

وفي الإسلام يعتبر العمل ضرورياً إذا كان القصد منه اكتساب الرزق، وذلك لأن المحافظة على سلامة البدن أمر واجب لكون ذلك وسيلة للبقاء والذي يؤدي للغاية التي خلق الإنسان لها، وهي عبادة الله التي تؤدي إلى رضاء الله وثوابه **{ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ}** [الذاريات: 56] أما إذا كان الهدف من العمل هو الاكتساب لقضاء دين أو للإنفاق على العائلة فإنه يعتبر واجباً لأن أداء حقوق الإنسان والإنفاق على الزوجة والأولاد والوالدين ونحوهم ممن هم تحت إعالته أمر واجب **{ لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنْفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّه}** [الطلاق: 7]

أما إذا كان الهدف من العمل هو الزيادة من الكسب الحلال أو التعفف عن سؤال الناس فهو أمر مستحسن، وفي ذلك يقول الرسول r " رحم الله امرأ اكتسب طيباً"[1] وقوله " نعم المال الصالح للرجل الصالح"[2] كما يقول عليه الصلاة والسلام: " السؤال آخر كسب العبد"[3].

بيَّن الإسلام أن العملَ مهما كانَ محتقراً في أعين الناس فهو أشرفُ للإنسان من التسول والمسألةِ.

ومما يُروى في ذلكَ أن رجلاً من الأنصار أتى النبيَ r يسألُه، فقال: "أما في بيتك شيءٌ؟ " قال: بلى، حِلسٌ نلبسُ بعضَه، ونبسُط بعضَه، وقَعبٌ نَشربُ فيه الماءَ، قال " ائتني بهما"، قالَ: فأتاه بهما، فأخذَهما رسولُ اللهِ r بيده، وقالَ: "من يشتري هذين؟ " قالَ رجلٌ: أنا آخذهما بدرهمٍ، قالَ: " من يزيدُ على درهمٍ؟ " - مرتين أو ثلاثاً-، قالَ رجلٌ: أنا آخذهما بدرهمين، فأعطاهما إياه، وأخذ الدرهمين، وأعطاهما الأنصاري وقالَ: " اشتر بأحدهما طعاماً فأنبذه إلى أهلك، واشتر بالآخرِ قدوماً فأتني به"، فأتاه به، فشدَّ فيه r عوداً بيده، ثم قالَ: " اذهب فاحتطِب وبع، ولا أريَنَّكَ خمسة عشرَ يوماً"، فذهبَ الرجلُ يَحتطبُ ويبيعُ، فجاءَ وقد أصابَ عشرةَ دراهمٍ، فاشترى ببعضِها ثوباً وببعضِها طعاماً، فقالَ رسولُ اللهِ r : " هذا خيرٌ لك من أن تجيءَ المسألةُ نكتةً في وجهكَ يومَ القيامةِ، إن المسألة لا تصلحُ إلا لثلاثةٍ، لذي فقرٍ مُدقِعٍ، أو لذي غُرمٍ مُفظِعٍ، أو لذي دَمٍ مُوجعٍ"[4].

من ناحية أخرى يعتبر عمل الفرد في نظر الإسلام فرض كفاية بالنسبة للمجتمع فالعمل في مجالات النفع العام كالصناعة والزراعة والتجارة والحدادة والكهرباء ونحو ذلك يعتبر خدمة للمجتمع بأكمله يأثم الجميع إذا ترك العمل في هذه المجالات ونحوها.

1- أخرجه ابن جرير الطبري في تهذيب الآثار (355، 356، 357) من ثلاثة طرق عن الحسن، وكذا أخرجه الإمام أحمد في الزهد وابن أبي الدنيا في قصر الأمل وأبو نعيم في الحلية وغيرهم من طرق كثيرة عن الحسن.
2- رواه أحمد وغيره وصححه الألباني.
3- المبسوط، للسرخسي (3. /272).
4- رواه أبو داودَ، كتاب الزكاة (1641) والترمذيّ وحسنّه.

الفصل الثالث : بين العامل وصاحب العمل وفيه مبحثان:
- **المبحث الأول:** واجبات العامل وحقوقه في الإسلام.
- **المبحث الثاني:** العلاقة بين العامل وصاحب العمل.

المبحث الأول : صفات العامل وواجباته وحقوقه في الإسلام

أولاً: صفات العامل المسلم وواجباته:

1- أن يكون قويًا أمينًا. . والقوة تتحقق بأن يكون عالمًا بالعمل الذي يسند إليه، وقادرًا على القيام به، وأن يكون أمينًا على ما تحت يده، قال الله تعالى: **{ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ }** [القصص: 26] ، والبلاء الذي ينزل بالأمة ينجم عن فقد هذه الصفات؛ فالأعمال وخاصة التي تتحكّم في مصائر الشعب تُسند لذوي القربى والمحسوبيات، ولو كانوا لا يعرفون شيئًا عن العمل، أو انعدمت عندهم الأمانة فيشقى الناس بهم.

2- إتقان العمل. . فالإسلام يحضُّ المسلمين على الإتقان في كل جوانب حياتهم وسائر أعمالهم. . قال رسول الله **r** : " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"[1].

فالعامل المخلص المتقن هو ذلك الإنسان الحاذق لصنعته وحرفته، والذي يقوم بما يُسنَد إليه من أعمال ووظائف بإحكام وإجادة تامة، مع المراقبة الدائمة لله في عمله، وحرصه الكامل على نيل مرضاة الله من وراء عمله، وهذا النوع من العمال والموظفين لا يحتاج إلى الرقابة البشرية؛ والبَون شاسع بين من يعمل خوفًا من إنسان، يغيب عنه أكثر مما يوجد، وخداعه ما أيسره، وبين آخر يعمل تحت رقابة من لا يغيب عنه لحظة، ومن لا تخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء.

والمجتمعات الإسلامية، في تعطُّش وظمأ لهذا النوع من العمال والموظفين المخلصين المتقنين لأعمالهم؛ لكي تنهض من كبوتها وتتقدَّم من تخلُّفها، وتصير كما كانت في سالف عهدها خير أمة: **{ كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ}** [آل عمران: 110].

3- التوكل على الله. . فالمسلم في سعيه يجب عليه أن يحسن التوكل على الله، ثم يأخذ بالأسباب؛ فقد مر عمر بن الخطاب **t** بقوم فقال: من أنتم؟ قالوا: المتوكلون، فقال: "أنتم المتأكلون، إنما المتوكل رجل ألقى حبة في بطن الأرض وتوكل على ربه"[2].

4- التجمل في طلب الرزق: والمسلم يمارس العمل في حكمة وأناة وتعفُّف وتجمُّل، ويوقن أن رزقه لن يفوته، قال رسول الله **r** : " لا يستبطئن أحد منكم رزقه، فإن جبريل ألقى في روعي أن أحدًا منكم لن يخرج من الدنيا حتى يستكمل رزقه؛ فاتقوا الله أيها الناس

1- أخرجه أبو يعلى والطبراني، وقد صححه الألباني في الصحيحة نظرا لشواهده. وقد أسنده أبو يعلى في مسنده فقال: حدثنا مصعب، حدثني بشر بن السرى، عن مصعب بن ثابت، عن هشام بن عروة عن أبيه، عن عائشة رضي الله عنها. وهكذا سند الطبراني إلا أن شيخه المباشر اسمه أحمد وقد روى أحمد عن مصعب إلى آخر السند.
2- الدر المنثور، للسيوطي، أخرجه الحكيم الترمذي عن معاوية بن قرة.

وأجملوا في الطلب؛ فإن استبطأ أحد منكم رزقه فلا يطلبه بمعصية الله؛ فإن الله لا يُنال فضلُه بمعصيته"[1].

5- الوفاء لعمله والإخلاص فيه وإتقانه وعدم غش رب العمل. .

6- عدم خيانة الأمانة كتضييع الوقت أو أكل الرشوة أو غير ذلك، لأن صاحب العمل استأمنه على ذلك، قال تعالى: **{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ}** [الأنفال: 27]

7- العلم بواجبات ومتطلبات العمل: وذلك حتى لا يخالفها أو يقصّر في أدائها.

8- الشعور بالمسؤولية تجاه العمل: فلا يهمل عمله ولا يقصر ولا يغش...فمن طرق الكسب الحلال كما يذكر العلماء تجارة مشروعة بصدق أو عمل مشروع بإتقان أو عطية مشروعة بحق.

9- الطاعة: فيجب على العامل أن يطيع رؤساءه في العمل في غير معصية، وأن يلتزم بقوانين العمل

10 - التعفف من استغلال الوظيفة أو النفوذ للنفع الشخصي أو لنفع الغير: قال الرسول **r** : " من استعملناه على عمل، فرزقناه رزقا فما أخذه بعد ذلك فهو غلول"[2]

<u>ثانياً</u>: <u>من حقوق العامل في الإسلام:</u>

وإذا كان الإسلام قد أوجب على العامل إتقان العمل والنصح فيه؛ فإنه أعطى للعامل حقوقًا تجعله يعيش حياةً كريمةً عزيزةً، ومن هذه الحقوق:

1- احترام العامل وحسن معاملته؛ تنفيذًا لأوامر الإسلام في الإحسان للناس. . قال الله تعالى: **{ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا}** [البقرة: 83].

2- إعطاء العامل أجره كاملاً غير منقوص. . وفق ما تم الاتفاق عليه؛ فعن أبي هريرة **t** عن النبي **r** قال: " ثلاثة أنا خصمهم يوم القيامة: منهم رجل استأجر أجيرًا فاستوفى منه ولم يعطه أجره"[3]

3- الإسراع في دفع أجر العامل بعد الانتهاء من عمله مباشرة؛ وعدم تأجيله مهما كانت الأسباب؛ فعن عبد الله بن عمر **t** قال: قال رسول الله **r** : " أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه"[4].

4- أن يكون أجر العامل عادلاً. . بحيث يوفر له الحياة الكريمة من الطعام والشراب والملبس

1- رواه الحاكم للنيسابوري في المستدرك على الصحيحين برقم 2. 72، ورواه بن حجر العسقلاني في المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية لابن حجر برقم 964.

2- سنن أبي داود، باب الخراج والتجارة والفئ، أرزاق العمال رقم (24771) وَالغُلول في (عون المعبود شرح سنن أبي داود) بِضَمَّتَيْن الْخِيَانَة فِي الْغَنِيمَة وَفِي مَال الْفَيْء

3- صحيح البخاري، كتاب البيوع.

4- رواه ابن ماجه، وصححه الألباني.

والمسكن، قال رسول الله r : " إخوانكم خولكم، جعلهم الله تحت أيديكم؛ فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس"[1].

5- عدم تكليف العامل ما لا يطيق. . وعدم إرهاقه بالأعمال الشاقة التي لا يقدر على إنفاذها؛ فإن فعلنا شيئًا من ذلك أعناه بأنفسنا أو بغيرنا؛ قال رسول الله r : " ولا تكلفوهم ما يغلبهم؛ فإن كلفتموهم فأعينوهم"[2].

6- الضمان الاجتماعي. . فمن الحق لكل مواطن تأمين معيشته، كائنًا من كان، ما دام مؤديًا واجبه، أو عاجزًا عن هذا الأداء بسبب قهري لا يستطيع أن يتغلب عليه، ولقد مر عمر على يهودي يتكفّف الناس، فزجره واستفسر عما حمله على السؤال، فلما تحقق من عجزه رجع على نفسه باللوم وقال له: "ما أنصفناك يا هذا، أخذنا منك الجزية قويًا وأهملناك ضعيفًا، افرضوا له من بيت المال ما يكفيه"[3]، وكان مما أمر به رضي الله عنه: "من لم يطق الجزية خففوا عنه، ومن عجز فأعينوه[4] وهذا مع إشاعة روح الحب والتعاطف بين الناس جميعًا.

7- حق الراحة: للعامل الحق في الراحة، فلا يجوز لصاحب العمل إرهاقه إرهاقا يضرّ بصحته أو يجعله عاجزا عن العمل، قال الله تعالى: **{ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا}** [البقرة: 286]، وقال شعيب لموسى عليه السلام حين أراد أن يعمل له في ماله:. . **{وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ}** [القصص: 27]، ويقول r : " ولا تكلفوهم ما لا يطيقون"[5] ويقول أيضا: لقوله r : "وإن لنفسك عليك حقا وإن لجسدك عليك حقا وإن لزوجك عليك حقا وإن لعينك عليك حقا "[6].

وهذا يعطي العامل حقا في الراحة وأداء العبادة والقيام بحق الزوجة والأولاد.

فالإسلام يجعل حق العامل على صاحب العمل أن يمنحه من الأجر ما يمكنه من أن يكفي نفسه ومن يعول من الطعام والشراب والكساء، وأن يمكنه من العلاج، وتعليم أبنائه، ولا يكون ذلك إلا بمراعاة العدل في توزيع عائد العمل.

المبحث الثاني

العلاقة بين العامل وصاحب العمل.

إن العلاقة بين العمال وأصحاب العمل قائمة على أساس العدل، فكل من الطرفين ملزم بأخلاقيات العمل، فأخلاقيات العمل توجب على العامل الإخلاص والإحسان وعدم استغلال الوقت والمواد في غير مصلحة العمل. . كما توجب على أصحاب الأعمال مقابلة الإحسان بالإحسان ويحرم عليهم البخس أو الاستغلال.

1- متفق عليه، رواه الشيخان البخاري ومسلم.
2- صحيح مسلم - كتاب الأيمان - باب إطعام المملوك مما يأكل وإلباسه.
3- كتاب الأموال لحميد بن زنجويه، (163/1).
4- تاريخ مدينة دمشق لابن عساكر (178/1).
5- رواه النسائي وابن ماجه.
6- أخرجه البخاري.

- ومن أخلاقيات وواجبات أصحاب العمل ما يأتي:

1- بيان موضوع العمل، ومدته وأجره.

2- عدم تكليف العامل فوق طاقته، فهذا أبو ذر الغفاري t كان من أشد الناس تواضعًا، فكان يلبس ثوبًا كثوب خادمه، ويأكل مما يطعمه، فقيل له: يا أبا ذر، لو أخذت ثوبك والثوب الذي على عبدك وجعلتهما ثوبًا واحدًا لك، وكسوت عبدك ثوبًا آخر أقل منه جودة وقيمة، ما لامك أحد على ذلك، فأنت سيده، وهو عبد عندك، فقال أبو ذر: إني كنت سابيت (شتمت) بلالاً، وعيرته بأمه؛ فقلت له: يا ابن السوداء، فشكاني إلى رسول الله؛ فقال لي النبي r: " يا أبا ذر، أعيرته بأمه؟ إنك امرؤ فيك جاهلية"؛ فوضعت رأسي على الأرض، وقلت لبلال: ضع قدمك على رقبتي حتى يغفر الله لي، فقال لي بلال: إني سامحتك غفر الله لك، وقال: " إخوانكم خولكم (عبيدكم)، جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل، وليلبسه مما يلبس، ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم"[1].

3- المعاملة بالحسنى، واحترام كرامة العامل. وكانت عائشة - رضي الله عنها- تروي فتقول: " مَا ضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ شَيْئًا قَطُّ بِيَدِهِ وَلاَ امْرَأَةً وَلاَ خَادِمًا..."[2].

وهذا أنس بن مالك خادم رسول الله r يشهد شهادة حقّ وصدق فيقول: كان رسول الله r من أحسن النّاس خُلقًا، فأرسلني يومًا لحاجةٍ، فقلت: والله لا أذهب - وفي نفسي أن أذهب لما أمرني به نبيُّ الله – قال: فخرجت حتى أمُرَّ على صبيانٍ وهم يلعبون في السُوق، فإذا رسول الله قابضٌ بقفاي من ورائي، فنظرت إليه وهو يضحك، فقال: " يَا أُنَيْسُ، اذْهَبْ حَيْثُ أَمَرْتُكَ"[3]. قلت: نعم، أنا أذهب يا رسول الله. قال أنس: وَاللهِ لَقَدْ خَدَمْتُهُ سَبْعَ سِنِينَ أَوْ تِسْعَ سِنِينَ مَا عَلِمْتُ قَالَ لِشَيْءٍ صَنَعْتُ: لِمَ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا؟ وَلاَ لِشَيْءٍ تَرَكْتُ: هَلاَّ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا"[4].

وكان رسول الله r يهتمُ برعاية خَدَمِه إلى الدرجة التي يحرص فيها على زواجهم؛ فعن ربيعة بن كعب الأسلمي، قال: كنتُ أخدم النبي فقال لي النبي: " يَا رَبِيعَةُ، أَلاَ تَتَزَوَّجُ؟ قال: فقلتُ: لا والله يا رسول الله، ما أريد أن أتزوَّج؛ ما عندي ما يُقيم المرأة، وما أحبُّ أن يشغلني عنك شيء. فكرر عليه ذلك ثلاثا حتى قال: بلى يا رسول الله، مُرْنِي بما شئتَ، أو بما أحببت. قال: "انْطَلِقْ إِلَى آلِ فُلاَنٍ". إلى حيّ من الأنصار[5].

وامتدَّت رحمة رسول الله r بخدمه لتشمل غير المؤمنين به أصلاً، وذلك كما فعل مع الغلام اليهودي الذي كان يعمل عنده خادمًا، فقد مرض الغلام مرضًا شديدًا، فظلَّ النبي يزوره ويتعهَّده، حتى إذا شارف على الموت عاده وجلس عند رأسه، ثم دعاه إلى الإسلام،

1- رواه البخاري في الأدب المفرد وصححه الألباني.
2- صحيح مسلم في كتاب الفضائل رقم 2328
3- صحيح مسلم رقم 231.
4- صحيح البخاري 6. 38
5- إتحاف الخيرة المهرة. . للبوصيري (1359/1).

فنظر الغلام إلى أبيه متسائلاً، فقال له أبوه: أطِعْ أبا القاسم. فأسلم، ثم فاضت رُوحه، فخرج النبي وهو يقول: " الحَمْدُ لِلّهِ الّذِي أنْقَذَهُ مِنَ النّارِ"[1].

4- أن لا يبخسه حقه، وأن يعطيه أجره على قدر عمله. وقد حذّر رسول الله r من ظلمهم فقال: " مَن اقتَطَعَ حَقّ امْرِئٍ مُسْلِمٍ بِيَمِينِهِ فَقَدْ أَوْجَبَ اللّهُ لَهُ النّارَ، وَحَرّمَ عَلَيْهِ الْجَنّةَ؛ فقال رجل: وإن كان شيئًا يسيرًا يا رسول الله؟ فقال: " وَإِنْ قَضِيبًا مِنْ أَرَاكٍ"[2].

5- عدم المماطلة في أداء حق العامل، روى الترمذي في سننه وصححه الألباني عن أبي هريرة t قال: قال الرسول r : " اعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه"[3].

6- أن يكون رحيما بالعمال حين الخطأ.

7- يجب على صاحب العمل أن يمكن العامل من أداء ما افترضه الله عليه من طاعة كالصلاة والصيام، فالعامل المتدين أقرب الناس إلى الخير ويؤدى عمله في إخلاص ومراقبة وأداء للأمانة، وصيانة لما عهد إليه به.

وليحذر صاحب العمل أن يكون في موقفه هذا ممن يصد عن سبيل الله ويعطل شعائر الدين، قال تعالى: **{الَّذِينَ يَسْتَحِبُّونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا عَلَى الْآخِرَةِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ بَعِيدٍ}** [إبراهيم: 3]، ويقول تعالى: **{أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (11) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى (12) أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (13) أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى}** [العلق: 11 - 14].

الخاتمة والنتائج

[1] يحظى العمل في الإسلام بمنزلة خاصة واحترام عظيم، وأن العمل مطلوب لذاته.
[2] على المسلم أن يظل عاملا منتجا، حتى تنفد آخر نقطة زيت في سراج الحياة.
[3] يعتبر الإسلام أن العمل الصالح هو جهاد مبرور في سبيل الله.
[4] العمل الصالح مهما كان ضئيلا فإنه عند الله بمكان عظيم.
[5] إن عمل الإنسان بيده مما يشرفه، فهو أزكى الكسب وشأن الأنبياء.
[6] ما بعث الله نبيا إلا رعى الغنم، وفي هذا إظهار لشرف العمل.
[7] حرص الإسلام على كرامة العامل، ويُربيه على أن يكون فعالا منتجا.
[8] للعمل الصالح ثمار عظيمة.
[9] يقرر الإسلام أن العمل الصالح تمتد آثاره ثم تأتي ثماره من كل جهة.
[10] العمل الصالح أحد أسباب دفع البلاء واستجابة الدعاء، هو الإخلاص لله والأمانة في أداءِ حق العامل.

1- صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه وهل يعرض على الصبي الإسلام(129.).
2- صحيح مسلم « كتاب الإيمان « باب وعيد من اقتطع حق مسلم بيمين فاجرة بالنار (137).
3- رواه ابن ماجه، وصححه الألباني.

عن النبي في قصة الثلاثة الذين حُبسوا في الغار،. . . وقال الثالث: اللهم إني استأجرت أجراء وأعطيتهم أجرهم غير رجل واحد ترك الذي له وذهب، فثمَّرتُ أجره حتى كثرت منه الأموال، فجاءني بعد حين فقال: يا عبد الله أدِّ إليَّ أجري، فقلت: كل ما ترى من أجرك: من الإبل والبقر والغنم والرقيق. فقال: يا عبد الله لا تستهزئ بي! فقلت: لا أستهزئ بك، فأخذه كله فاستاقه فلم يترك منه شيئا، اللهم إن كنت فعلت ذلك ابتغاء وجهك فأفرج عنا ما نحن فيه من هذه الصخرة، فانفرجت الصخرة فخرجوا يمشون"[1].

[11] العمل النافع. . عبادة وواجب كفائي، وينفرد الإسلام بفكرة لا يشاركه غيره فيها، وهي أن البناء على المقاصد الأصلية يصير تصرفات المكلف كلها عبادات، كانت من قبيل العبادات أو العادات، لأن المكلف إذا فهم مراد الشارع من قيام أحوال الدنيا، وأخذ في العمل على مقتضى ما فهم، فهو إنما يعمل من حيث طلب منه العمل، ويترك إذا طلب منه الترك. فهو أبدا في إعانة الخلق على ما هم عليه من إقامة المصالح باليد واللسان والقلب، لذا فإن أي عمل نافع لا تنهى عنه الشريعة فهو عبادة وواجب كفائي يطلب من مجموع المكلفين وذلك كتعلم الصنائع المختلفة. وأنه إذا فعله أحد المكلفين سقط الطلب عن الباقين، وارتفع الإثم عنهم جميعا، وإذا أهمله الجميع أثموا جميعا"، ولا يسقط فرض الكفاية إلا عند قيام الكفاية.

[12] إن هدف العمل في الإسلام ليس كسب المال فقط، ففضلا عن معانيه التعبدية، فإن من غاياته تحقيق الأمن الاجتماعي بين الناس، وهذا يؤدي إلى التوازن النفسي على مستوى الفرد والجماعة، وكم من مجتمعات بلغت الغاية في الكسب المادي، ولكن أفرادها ظلت حياتهم مملوءة بالقلق والخوف والوحدة والشعور الحاد بالغربة القاتلة، وكأنها تعيش في غابة مملوءة بالوحوش الكاسرة، لذا نجد علاقات طردية بين العمل الصالح - والذي من ورائه بسط الرزق- والتوازن الاجتماعي، وهذا المفهوم يتضح من خلال الحديث الصحيح: "من سره أن يبسط له فيرزقه أو يُنسأ له في أثره فليصل رحمه".

[13] اليد العليا خير من اليد السفلى.

من لوازم إدراك أهمية العمل وأسباب جني ثماره، عدم الخلط بين الإرادة الكونية والإرادة الشرعية، وإلا حصلت نتائج خطيرة، ويلاحظ أن الإسلام أكد أهمية العمل ووضح المسؤولية الذاتية التي هي مناط التكليف، وكان التوجه النبوي الكريم تجاوز كل المعوقات التي قد تشل طاقة الإنسان الفعالة في العمل، وتمت ترجمة التوجيهات النبوية في المواقف العملية للصحابة الكرام، فقد كان أصحاب النبي عمال أنفسهم، وعندما كان بعض الصحابة يعرض على أخيه أن يشاطره نصف ماله، كان يدعو له بالبركة، ثم يقول: دلوني على السوق، فلا يرضى إلا أن يكون العمل الجاد المشرف هو المقابل للإيثار العظيم الذي بادره به أخوه، ولقد ربى النبي أصحابه على مبدأ عظيم: اليد العليا خير من اليد السفلى وابدأ بمن تعول، حتى أنه كان يشجع صبيان المسلمين على العمل.

1- رواه البخاري ومسلم في صحيحيهما.

[14] ومن أهمية العمل في الإسلام أنه أحد معايير التقييم لدرجة أن عمر بن الخطاب t كان إذا رأى غلاما فأعجبه سأل: هل له حرفة؟ فإن قيل: لا، قال: سقط من عيني، وبلغ من حرص الأصحاب y أن " صنع القفاف ونحوها من الخوص وهو ورق النخيل" كانت حرفة سلمان الفارسي، حتى وهو أمير في المدائن، فيعيش بها، وكان يقول: أحب أن أعيش من عمل يدي، وسار على ذلك فقهاء الإسلام الكبار يحثون الأمة على العمل.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور) – الناشر: دار صادر، سنة النشر: 2. . 3م، عدد الأجزاء: خمسة عشر جزءا.
- الكتاب: العقد الفريد، المؤلف: ابن عبد ربه الأندلسي، مصدر الكتاب: موقع الوراق http: //www. alwarraq. com
- الحث على التجارة والصناعة لأبي بكر بن الخلال المؤلف: أبو بكر الخلال مصدر الكتاب: موقع جامع الحديث.
- الدر المنثور لعبد الرحمن بن الكمال جلال الدين السيوطي - الناشر: دار الفكر - بيروت، 1993 - عدد الأجزاء: 8
- كتاب الأموال، المؤلف: ابن زنجويه، المحقق: شاكر ذيب فياض، الناشر: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، سنة النشر: 14. 6 – 1986، عدد المجلدات: 3
- تاريخ مدينة دمشق، المؤلف: ابن عساكر، الناشر: دار الفكر، عدد المجلدات: 8.
- شرح النووي على مسلم، يحيي بن شرف أبو زكريا النووي، دار الخير، سنة النشر: 1416هـ / 1996م، عدد الأجزاء: ستة أجزاء.
- إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، المؤلف: شهاب الدين أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل البوصيري (المتوفى: 84. هـ)، المصدر: ملتقى أهل الحديث أعده للمكتبة الشاملة: موقع مكتبة المسجد النبوي الشريف.
- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، دار ابن كثير، سنة النشر: 1414هـ / 1993م، عدد الأجزاء: سبعة أجزاء.
- فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دارالريان للتراث، سنة النشر: 14. 7هـ / 1986م، عدد الأجزاء: ثلاثة عشر جزءا.
- ربيع الأبرار، المؤلف: الزمخشري، مصدر الكتاب: موقع الوراق http: //www. alwarraq. com
- المبسوط، محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، دار المعرفة، سنة النشر: 4. 9هـ/1989م، عدد الأجزاء: ثلاثون جزءا.
- هموم العمل والعمال. تأليف: عزت عبد العظيم الطويل تاريخ، النشر: 26/. 19/6. 5. الناشر: مكتبة المعارف الحديثة.
- تهذيب الآثار للطبري مصدر الكتاب : موقع جامع الحديث .www. alsunnah com

- تفسير القرطبي، المسمَّى: الجامع لأحكام القرآن، تأليف: أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، طبعة دار الشعب – القاهرة.
- سنن ابن ماجه، مع حكم العلامة الألباني على الأحاديث، عناية أبو عبيدة مشهور آل سلمان، مكتبة المعارف، الطبعة الأولى.
- سنن أبي داود، تأليف: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي،: دار الفكر، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد.
- سنن البيهقي الكبرى، تأليف: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، مكتبة دار الباز – مكة المكرمة (1414هـ- 1994م)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا.
- سنن الترمذي، وهو الجامع الصحيح، للترمذي، حققه وصححه عبد الوهاب عبد اللطيف، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-بيروت (14. . هـ-198. م).
- سنن النسائي (المجتبى من السنن)، تأليف: أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة الثانية (14. 6هـ- 1986م)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة.
- سنن النسائي (المجتبى من السنن)، تأليف: أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة الثانية (14. 6هـ- 1986م)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة.
- سير أعلام النبلاء، تأليف: محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي أبو عبد الله، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة التاسعة (1413هـ)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرقسوسي.
- صحيح البخاري، المسمَّى: الجامع الصحيح المختصر، تأليف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، ، الطبعة الثالثة (14. 7هـ-1987م)، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا.
- صحيح مسلم، تأليف: مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، طبعة دار إحياء التراث العربي - بيروت، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.
- عون المعبود شرح سنن أبي داود، تأليف: محمد شمس الحق العظيم آبادي، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الثانية (1995م).
- المصنَّف بن أبي شيبة، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، تأليف: أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي، مكتبة الرشد-الرياض، الطبعة الأولى (14. 9هـ)، تحقيق: كمال يوسف الحوت.
- مصنف عبد الرزاق، تأليف: الإمام أبي بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية (14. 3هـ).
- المعجم الأوسط، تأليف: أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، دار الحرمين – القاهرة (1415هـ)، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني.
- مواقع لأهم موسوعة الأحاديث وتخريج وإسناد وشواهد وأطراف.

http: //library. Islamweb net/hadith/display_hbook. php?hflag=1&bk_no=229&pid=821393
http: //library. islamweb. net/hadith/display_hbook. php?bk_no=675&pid=1435. 9&hid=178
https: //archive. org/details/alhelawy. 8

الاتجاهات المعاصرة في توجيه القراءات القرآنية

إعداد
الدكتور/مجاهد يحيى محمد هادي
الأستاذ المساعد بقسم القرآن وعلومه – جامعة صنعاء

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدًا رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد.

فإن صلة القراءات بالعلوم الإسلامية والعربية صلة وثيقة، يظهر ذلك من خلال اشتراط أهل العلم فيما يجب على المقرئ أن يعلمه من الفقه والأصول واللغة والتفسير، لتوجيه ما يحتاج إليه، ودفع الشبه والمطاعن عن القراءات.

وقد تمتَّنت هذه الصلة وصارت أكثر تميزا في الدراسات المعاصرة للقراءات القرآنية، حتى ظهرت جهات متعددة في التوجيه، كل بحسب منزعه ومتجهه، فاتخذ منها اللغوي شاهدًا على قاعدته أو حجة لمذهبه، واعتضد بها الفقيه في استنباط الأحكام أو في ترجيح حكم على آخر، وتوسل المتكلم ببعض وجوهها في إثبات مذهبه أو في رد مذهب غيره، وتبلغ بها البلاغي إلى إبراز وجوه الإعجاز، وولج منها المفسر لبيان بعض المعاني وتوسيع بعضها [1].

وغاية هذه الدراسة الوقوف على تلك الاتجاهات والمنازع، بما تهيأ لها من بحوث ودراسات علمية معاصرة، وعرض بعض نماذجها، وأمثلة تطبيقية عليها، من خلال تناول الموجهين لها.

ولن يفوت هذه الدراسة التعرض لنشأة التوجيه وتطوره في مراحله المختلفة، حتى صار علما مستقلا له مؤلفاته، وله مصنفوه ومناهجه التي يسير عليها، وكذا تحديد مصطلح التوجيه وعلاقته بالاحتجاج والاختيار، وكيفية استعمال هذه المصطلحات في التعامل مع القراءات.

ومراعاة لما يقتضيه هذا المنهج من عرض وتحليل، فقد قسمت هذه الدراسة إلى خمسة مباحث على عدد تلك المنازع والاتجاهات، يتقدمها مبحث تمهيدي، مذيلة بخاتمة وفهرس للمصادر والمراجع

وكانت مباحثها على النحو الآتي:

(1) ـ بدأت هذه الاتجاهات كملاحظات أولية متفرقة منذ وقت مبكر، ولكن برزت بشكل منظم في أبحاث مستقلة في الدراسات المعاصرة ، كما هو موضح في ثنايا البحث، وينظر النتيجة الخامسة في خاتمة الدراسة.

- **المبحث التمهيدي**: التوجيه والاحتجاج – تعريف وقضايا – وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: مفهوم توجيه القراءات والاحتجاج لها.

  المطلب الثاني: نشأة علم التوجيه والاحتجاج للقراءات.

- **المبحث الأول**: الاتجاه العقدي، وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه.

  المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية.

- **المبحث الثاني**: الاتجاه التفسيري، وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه.

  المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية.

- **المبحث الثالث**: الاتجاه الفقهي، وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه.

  المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية.

- **المبحث الرابع**: الاتجاه البلاغي، وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه.

  المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية.

- **المبحث الخامس**: الاتجاه اللغوي، وفيه مطلبان:

  المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه.

  المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية.

وأخيرا الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وأسأل الله التوفيق والسداد في القول والعمل، وأن يعلمنا ما ينفعنا في ديننا ودنيانا وآخرتنا، والحمد لله أولا وآخرا.

المبحث التمهيدي

التوجيه والاحتجاج (تعريف وقضايا)

يروق لنا أن نذكر حول هذا الفن كلمة للجزائري هي:" واعلم أن المشتغلين بفن القراءات وتوجيهها يلوح لهم من خصائص اللغة العربية ودلائل إعجاز الكتاب العزيز ما لا يلوح لغيرهم، ويحصل لهم من البهجة ما يعجز اللسان عن بيانه، فينبغي لمن سمت همته أن يقدم على ذلك بعد أن يقف على الفنون التي يلزم أن يوقف عليها من قبل فالأمر... يسير على من جد جده، والله ولي التوفيق" [1].

المطلب الأول: مفهوم توجيه القراءات والاحتجاج لها

ذاعت لهذا العلم أسماء يطالعها المرء من خلال المؤلفات في هذا الفن وعبارات المهتمين به، من مثل: معاني القراءات، حجة القراءات، وجوه القراءات ، فقه القراءات، إعراب القراءات، علل القراءات [2].

والجامع لهذه الأسماء مصطلح (**الاحتجاج**) الذي كان أعمها دلالة وأكثرها انتشارا في محيط الدراسات اللغوية والدلالية [3] ، فما معنى كل من الاحتجاج والتوجيه في اللغة والاصطلاح؟

الاحتجاج لغة واصطلاحا: الاحتجاج في اللغة من الحج، وهو القصد، والحجة، والدليل والبرهان، وهو: الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصوم، أو ما دل به على صحة الدعوى، واحتج بالشيء: اتخذه حجة [4] ، فالاحتجاج تلمس الحجة، ثم الإبانة عنها وإيضاحها.

وعلى ذلك يأتي مفهوم الاحتجاج في الاصطلاح: بأنه انتصار العلماء المحتجين للقراءات بالكشف عن وجوهها وعللها وحججها وبيانها و الإيضاح عنها [5] .

ويشهد لهذا التعريف عنوانات كتبهم التي تكشف عن مادته وهدفه، ويكفي أن نطالع في ذلك عنوانا مثل: (الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها) لمكي بن أبي طالب

(1) ـ التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان : طاهر بن صالح بن أحمد الجزائري ص120 ط /المنار، مصر الأولى 1334هـ.

(2)ـ ينظر كتب التوجيه من مثل: كتاب معاني القراءات: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)، حجة القراءات: أبو زرعة عبدالرحمن بن محمد بن زنجلة (ت 403هـ)، الموضح في وجوه القراءات وعللها : أبو عبدالله نصر بن على الشيرازي الفارسي المعروف بابن أبي مريم (ت565هـ).

(3)ـ التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية: أحمد سعد محمد ص22 ط /مكتبة الآداب، القاهرة، الثانية 1421هـ - 2000م.

(4)ـ ينظر: تهذيب اللغة: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)3 / 249 وما بعدها، تحقيق محمد عوض مرعي، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت، الأولى 2001هـ/ لسان العرب: جمال الدين محمد بن منظور المصري (ت711هـ) 226/2، ط/ دار صادر، بيروت، الأولى.

(5)ـ ينظر: الموضح في وجوه القراءات وعللها: نصر بن على المعروف بابن أبي مريم(ت 565هـ) 1 /19 تحقيق عمر حمدان الكبيسي، ط/ مكتبة التوعية الإسلامية، مصر، الثالثة 1426هـ - 2005م.

(ت437هـ)، و(الموضح في وجوه القراءات وعللها) لابن أبي مريم (ت565هـ)، و(الحجة في القراءات السبع) لابن خالويه (ت 370هـ).

وأما **التوجيه لغة**: فهو مصدر للفعل وجَّه، وأصله من الوجْه، ووجْه الكلام: السبيل الذي تقصده به، ويقال في المثل: وَجِّهِ الحجَرَ وجْهَةَ مَاله، أي: ضعه على وجهه اللائق به[1].

وفي الاصطلاح: هو علم يعنى ببيان وجوه القراءات في اللغة والتفسير، وبيان المختار منها.[2]

وعرفه الزركشي (ت794هـ) بقوله "فن جليل، به تعرف جلالة المعاني وجزالتها"[3]،وتكون وظيفة هذا العلم وظيفة علم التفسير، وهو يساعد أيضا على دفع الشبهات في نحور الملحدين، كما يساعد على إثراء معاني القرآن العظيم.

وهو بذلك المفهوم لا يكاد يختلف عن سابقه كبير اختلاف، سوى أن بعض المتأخرين قد آثروا استعماله على مصطلح الاحتجاج؛ لئلا يوهم أن ثبوت القراءة متوقف على صحة تعليلها.[4]

بين التوجيه والاختيار: شاع مصطلح الاختيار في محيط الدراسات التي تعنى بالقراءات القرآنية إلى جانب مصطلحي الاحتجاج والتوجيه، وهو مصطلح له دلالته الخاصة، لكن استعمال بعض العلماء لهذا المصطلح أو التعبير في أثناء توجيههم للقراءات يدفعنا إلى الوقوف مع المصطلح لتبيين مقصود العلماء به، وهنا نجد أنفسنا مضطرين للتفريق بين مدلولي استعمال هذا المفهوم.

- **الأول:** استعمال علماء التوجيه لهذا المصطلح بعد توجيههم للقراءات وبيان الحجة لكل منها، ثم يردف بعضهم ذلك بقوله والاختيار عندي قراءة كذا، كما كان يفعل مكي بن أبي طالب (ت437هـ) وابن خالويه (ت 370هـ) وغيرهما، وهذا الاستعمال في هذا السياق يحدد أن المقصود بلفظ (الاختيار) أي: الوجه المرجح الذي له أولوية القبول من بين وجوه القراءات، وهم بذلك يفضلون قراءة صحيحة على قراءة مثلها، ويحكمون بجواز تفاضل القراءات المتواترة من حيث المعنى والدلالة.

(1) ـ ينظر تهذيب اللغة: 10/ 180،لسان العرب:260/9

(2) ينظر: معجم المصطلحات في علمي التجويد والقراءات: إبراهيم سعيد الدوسري ص46 ط/ جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، الأولى 1425هـ - 2004م.

(3) البرهان في علوم القرآن: بدرالدين محمد بن عبدالله الزركشي (ت794هـ) 1/ 238 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ط/ المكتبة العصرية، بيروت الأولى 1425هـ - 2004م.

(4) ينظر: معجم المصطلحات: 46.

وهو غير مرضي فيما بين القراءات المتواترة، ولهذا أنحى باللوم على مسلكهم هذا كوكبة من العلماء[1]، فقال النحاس (ت 338هـ):"والسلامة من هذا عند أهل الدين إذا صحت القراءتان عن الجماعة ألا يقال إحداهما أجود من الأخرى؛ لأنهما جميعا عن النبي صلى الله عليه وسلم، فيأثم من قال ذلك، وكان رؤساء الصحابة رحمهم الله ينكرون مثل هذا "[2].

- **الثاني:** استعمال القراء لمصطلح الاختيار: لعل حديث الأحرف السبعة يكشف لنا عن معنى الاختيار في القراءات، فقوله صلى الله عليه وسلم:" إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف فاقرؤوا ما تيسر منه"[3] معناه أن الأمة خيرت في قراءة القرآن وحفظه بأي تلك الأحرف السبعة شاءت.

ويؤكد هذا المعنى قول جبريل عليه السلام للنبي صلى الله عليه وسلم:" إن الله يأمرك أن تقرئ أمتك القرآن على سبعة أحرف، فأيما حرف قرءوا عليه فقد أصابوا" [4].

فقد أباح الله للأمة القراءة بما شاءت من الأحرف السبعة، مع الإيمان بجميعها، والإقرار بكلها؛ إذ كانت كلها من عند الله منزلة، ومنه صلى الله عليه وسلم مأخوذة، ولم يلزم الأمة حفظها كلها، ولا القراءة بأجمعها، بل هي مخيرة في القراءة بأي حرف شاءت منها [5].

ويذكر الإمام الداني(ت444هـ) في جامعه: أن معنى إضافة كل حرف مما أنزل الله تعالى إلى من أضيف من الصحابة كأبي وعبدالله وزيد وغيرهم من قبل أنه كان أضبط له، وأكثر قراءة، وإقراء به، وملازمة له، وميلا إليه، لا غير ذلك، وكذلك إضافة الحروف والقراءات إلى أئمة القراءة بالأمصار، المراد بها: أن ذلك القارئ وذلك الإمام اختار القراءة بذلك الوجه، وآثره على غيره، وداوم عليه، ولزمه حتى اشتهر به، وعرف به، وقصد فيه، وأخذ عنه، فلذلك أضيف إليه دون غيره من القراء، وهذه الإضافة إضافة اختيار ودوام ولزوم، لا إضافة اختراع ورأي واجتهاد.[6] ولم يمنع أحد من القراء اختيار الآخر ولا أنكره، بل سوغه وجوزه [7].

(1) تتبع هذا المسلك وفنده بالتفصيل الشيخ محمد عبدالخالق عظيمة في كتابه: دراسات لأسلوب القران الكريم 1/ 19 وما بعدها، ط / دار الحديث، القاهرة 1972م.

(2) إعراب القرآن: أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس(ت338هـ) 62/5 تحقيق زهير غازي زاهد، ط / عالم الكتب، بيروت، الثالثة 1409هـ - 1988م.

(3) أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب فضائل القرآن – باب أنزل القرآن على سبعة أحرف 1910/4رقم (4706) تحقيق مصطفى ديب البغاء، ط / دار ابن كثير، دمشق، اليمامة، بيروت، الثالثة 1407هـ - 1987م. ومسلم في صحيحه : كتاب صلاة المسافرين وقصرها – باب بيان أن هذا القرآن على سبعة أحرف 560/1رقم (818) تحقيق فؤاد محمد عبدالباقي، ط/ دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

(4) صحيح مسلم: كتاب صلاة المسافرين وقصرها- باب بيان أن القرآن على سبعة أحرف 562/1 – 563 رقم (821).

(5) ينظر: جامع البيان في القراءات السبع: أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني(ت444هـ) ص 29، تحقيق محمد صدوق الجزائري، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1426هـ - 2005م.

(6) جامع البيان: 35.

(7) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: محمد بن أحمد القرطبي(ت671هـ)46/1 – 47 ، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت.

وخلاصة القول في تعريف الاختيار عند القراء: بأنه الأحرف القرائية التي يختارها القارئ من بين مروياته ويلتزمها ويداوم عليها، ويجعل من ذلك منهجا في القراءة على حدة، ولا يختار إلا ما تواتر عنده واستكمل شروطه وكان أهلا لذلك [1].

فالنقل والرواية أساس اختيار القراءة ولا مجال للاجتهاد والرأي، ذلك أن القراءة سنة متبعة يرويها الآخر عن الأول.

بعد هذا العرض يتضح أن هذا الاستعمال لمصطلح الاختيار هو المقبول، وهو استعمال له في مقام الرواية لافي مقام التوجيه، وأن الاستعمال الأول لا يصح قبوله في التعامل مع القراءات؛ لأنه يؤدي إلى خلل منهجي مرفوض.

المطلب الثاني: نشأة علم التوجيه والاحتجاج للقراءات

مر تاريخ علم التوجيه بمراحل، حتى صار علما مستقلا له قواعد وأصول ومؤلفات خاصة به موقوفة عليه، وأبرز هذه المراحل ثلاث:

المرحلة الأولى: التوجيه في آراء فردية: فقد ظهرت البذور الأولى لهذا الفن في هيئة ملاحظات أولية تروى عن بعض الصحابة والتابعين والقراء، مفرقة لا تستوعب قراءة بعينها ولا عددا من القراءات، وإنما ترد عند الحاجة، ويدعو إليها اختيارهم وجها قرائيا على آخر، وكانت تعتمد في الغالب على حمل لفظ القراءة على نظيره من القرآن الكريم، ثم أخذت تتجه مع ذلك إلى شيء من التعليل والتفسير.

ومن أمثلة ذلك: ما روى عن ابن عباس رضي الله عنهما (ت68هـ) أنه كان يقرأ (ننشرها) بالراء المهملة وفتح النون[2] من قول الله تعالى:**{ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا }** [البقرة: 259]، ويحتج لقراءته بقول الله تعالى:**{ ثُمَّ إِذَا شَاءَ أَنْشَرَهُ }** [عبس: 22]، وكأنه يذهب بذلك إلى أن معناها نحييها [3].

وكان أبو عمرو بن العلاء (ت154هـ) يقرأ الفعل (يَصدُر) بفتح الياء وضم الدال[4] من قول الله تعالى:**{ قَالَتَا لا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ}** [القصص: 23]، ويحتج لاختياره بأن" المراد من ذلك حتى ينصرف الرعاء عن الماء، ولو كان (يُصدِر) بضم الياء وكسر الدال كان الوجه أن يذكر المفعول فيقول: (حتى يُصدِر الرعاء ماشيتهم) فلما لم يذكر مع الفعل المفعول علم أنه غير واقع، وأنه (يصدر الرعاء) بمعنى ينصرفون عن الماء"[5]،وقد أفاض

(1) ينظر: حالات التفرد عند القراء: للباحث، ص34، مخطوطة بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة 1427هـ - 2006م.

(2) وهي قراءة الجمهور وقراءة الباقين بالزاي المنقوطة. ينظر: النشر في القراءات العشر: أبو الخير محمد بن محمد الجزري(ت833هـ) 231/2، تحقيق علي محمد الضباع، ط/ المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة.

(3) ينظر: معاني القران: أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت207هـ) 173/1، تحقيق محمد علي النجار، ط/ الدار المصرية للتأليف والترجمة.

(4) ينظر: النشر: 2/ 341.

(5)حجة القراءات: أبو زرعه عبدالرحمن بن محمد بن زنجله (ت425هـ) ص543 تحقيق سعيد الأفغاني ط/ مؤسسة الرسالة ، بيروت، الخامسة 1422هـ - 2001م.

فضيلة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي في ضرب الأمثلة للتخريجات الفردية للقراءات في كتابه: أبو علي الفارسي حياته ومكانته بين أئمة التفسير والعربية وآثاره في القراءات والنحو.[1]

المرحلة الثانية: آراء احتجاجية مقصودة بالتأليف: ففي كتاب سيبويه (ت180هـ) الذي يسمونه : قرآن النحو[2]، وردت احتجاجات لقراءات مختلفة فمثلا قال سيبويه في قوله تعالى: **{ وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً }** [المؤمنون:52]في قراءة من فتح الهمزة من " **وأن** "[3]: "سألت الخليل(ت170هـ)عن قوله جل ذكره: **{وَأَنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ}** فقال: إنما هو على حذف اللام، كأنه قال :ولأن هذه أمتكم، ونظيرها: **{ لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ }** [قريش:1]؛ لأنه إنما هو: لذلك **{فَلْيَعْبُدُوا}** [قريش: 3] فإن حذفت اللام من أن فهو نصب، كما لو أنك لو حذفت اللام من " لإيلافِ" كان نصبا، هذا قول الخليل، ولو قرأوها **{وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً}** كان جيدا، وقد قرئ[4]، ولو قلت: جئتك إنك تحب المعروف، مبتدأ، كان جيدا....." [5] .

وينظر في الكتاب أيضا ذكر الاحتجاج لقوله تعالى:**{ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنْطِقُونَ }** [الذاريات: 23]، وقوله تعالى: **{ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ}** [يوسف: 10]، وقوله تعالى: **{ تَمَاماً عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ }** [الأنعام: 154].[6]

وفي كتب اللغة والأصول والتفسير جملة وافرة من توجيه القراءات والاحتجاج لها، يتبلغ بها اللغويون للاستشهاد على بعض قواعدهم، أو إلى ترجيح وجه لغوي على آخر، ويعتضد بها الفقهاء في استنباط الأحكام، ويتوسل بها المتكلمون في تأييد مذاهبهم، ويستعين بها المفسرون على بيان المعاني التي تتضمنها الآي [7].

المرحلة الثالثة: إفراد مصنفات خاصة بتوجيه القراءات: بعد أن كان توجيه القراءات مبثوثا في ثنايا كتب التفسير وبعض المصنفات اللغوية، جاءت مرحلة جديدة في مسيرة التوجيه، فأصبحت هناك مصنفات مستقلة لهذا الفن، ولعل أول ما يواجهنا في ذلك هو كتب (حجج القراءات، ومن أشهرها: الحجة في القراءات السبع المنسوب لابن خالويه (ت370هـ) والحجه للقراء السبعة لأبي علي الفارسي (ت377هـ)، وحجة القراءات لأبي زرعة (ت402هـ) . وتتسم كتب الاحتجاج بشكل عام بأنها تورد القراءة منسوبة إلى قارئها، وتذكر حجيتها في العربية من باب (ليطمئن قلبي) حتى لا يكون للمشكك في صحة القراءة أدنى شبهة في ذلك، وتشهد عليها بشواهد عديدة من كلام العرب، وتذكر أوجه الإعراب في تلك

(1) ينظر : ص 153 وما بعدها ، ط / دار المطبوعات الحديثة ، جدة ، الثالثة 1989 م
(2) مراتب النحويين :ابو الطيب اللغوي (ت351هـ) ص106 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/ دار نهضة مصر ، القاهرة.
(3) وهي قراءة الجمهور. ينظر: النشر: 2/ 328.
(4) ينظر: النشر: 2/ 328.
(5) الكتاب لسيبويه (أبو عمر البشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت180هـ) 3/ 126 – 129 تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط/ دار الجيل، بيروت، الأولى.
(6) ينظر: الكتاب: 3/ 140، 51/1، 108/2.
(7) ينظر: حالات التفرد عند القراء: للباحث -المقدمة.

القراءة على نحو مختصر، ثم توالت المصنفات في توجيه القراءات على هذا النهج، وإن لم يحمل اسم الكتاب لفظة (حجة)، فهي في نهاية المطاف تتلمس الحجج للقراءات، وتبين وجهها في العربية، وتدعم ذلك بشواهد من كلام العرب فهذا كتاب (الكشف عن وجوه القراءات السبع لمكي بن أبي طالب ت (437هـ) يقول مؤلفه في المقدمة :"وأرتب الكلام في علل الأصول[1]على السؤال والجواب، ثم إذا صرنا إلى فرش [2] الحروف ذكرنا كل حرف، ومن قرأ به، وعلته وحجة كل فريق، ثم أذكر اختياري في كل حرف، وأنبه على علة اختياري لذلك"[3]، ومثله كتاب (الموضح في وجوه القراءات وعللها لابن أبي مريم (ت565هـ).

نخلص من هذا أنه ابتداءً من أواخر القرن الرابع أصبح توجيه القراءات فنا قائما بذاته له مؤلفاته، وله مصنفوه، وله مناهجه التي يسير عليها .

وبذلك تتضح حلقات التوجيه للقراءات، وتطوره منذ أن كان تخريجات فردية إلى أن استحصد واستوى على سوقه بكتب الاحتجاج الجامعة لهذا الفن.

وشرح هذا الفن للغة القراءات يشمل اتجاهات متعددة في التوجيه، وقد تهيأ لنا من هذه الاتجاهات ما يمكن تسميته بالاتجاه العقدي والاتجاه الفقهي، وكذا الاتجاه اللغوي، وغيرها من الاتجاهات التي تكشفها عنوانات هذا البحث.

المبحث الأول : الاتـــجـــاه الـــعـــقـــدي

المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه

يبرز من بين اتجاهات التوجيه في القراءات القرآنية ما يمكن تسميته بالتوجيه المذهبي أو العقدي، وهو اتجاه يتخذ من بعض القراءات وليجة لإثبات معنى عقدي أو مذهب في العقيدة، ويوجهها صوب الانتصار له، بوصفها أحد مستويات الدلالة للغة العربية "، إذ كثيرا ما يتمثل الاختلاف بين القراء في مواضع الوقف من الآية أو علامات الإعراب ومواقعه مما يولد للمعنى احتمالات متنوعة"[4] .

فالقراءة قرينة سياقية مهمة لها نفس التأثير الذي تقوم به كل القرائن السياقية، اللفظي منها والمعنوي في تحديد معنى التركيب وتوجيهه.

(1) أصول القراءات تعني : القواعد المطردة التي تنطبق على كل جزئيات القاعدة، والتي يكثر دورها ويطرد، ويدخل في حكم الواحد منها الجميع . ينظر : مقدمة في أصول القراءات :أبو الأصبغ عبدالعزيز بن علي الإشبيلي (ت561هـ)، ص 30 ،تحقيق أحمد العبقري ، ط/ مكتبة أولاد الشيخ ،2004م .

(2) ـ الفرش : هي الكلمات التي لم تطرد ، وقد أطلق عليها القراء فرشا لانتشارها كأنها انفرشت وتفرقت في السور وانتشرت .ينظر :الضوابط والإشارات لأجزاء علم القراءات :إبراهيم البقاعي (ت885هـ) ص12 ، تحقيق محمد مطيع الحافظ ،ط / دار الفكر المعاصر ، بيروت ،2002م.

(3) ـ الكشف:102/1تحقيق عبدالرحيم الطرهوني ،ط/دار الحديث ،القاهرة،1428هـ -2007م .

(4) ـ قضايا اللغة في كتب التفسير، المنهج ــ التأويل ــ الإعجاز: الهادي الجطلاوي ص 299، ط/ كلية الآداب، تونس، الأولى 1998م.

والاستدلال بالقراءة على معنى عقدي هو استدلال بالظاهر، وإبانة عقدية عن سر مجيئ هذا التركيب على هيئته الذي هو عليها دون غيره، والموازنة بين التراكيب هو محظ اجتهاد واستنباط قد يلوح لمفسر دون آخر [1].

والمعنى العقدي الذي تبرزه القراءة قد يكون معنى عاما متفقا على وجوبه أو منعه، وقد يكون معنى يفضي إلى مبدأ خاص لأحد الاتجاهات.

وقد بدت بذور هذا الاتجاه عند المفسرين القدامى الذين اتخذوا من بعض القراءات وليجة لإثبات بعض معتقداتهم، كتفسير الكشاف للزمخشري (ت538هـ)، والمحرر الوجيز لابن عطية الأندلسي (ت541هـ)، وتفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي (ت745هـ).

وتتابع المفسرون في ذكر القراءات يستدلون بها على بعض المعاني العقدية، إلى أن جاءت الدارسات المعاصرة، وبدا هذا الاتجاه أكثر وضوحا في دراسات بعض الباحثين والدارسين للقراءات القرآنية، وقد وافقنا من ذلك ما أشار إليه الشيخ الدكتور عبدالغفور محمود في دراسته للدكتوراه الموسومة بـ (القرآن والقراءات والأحرف السبعة)، حيث ألمح في بحثه في الفصل الخامس منه إلى أثر القراءات في الأحكام الشرعية، وأن للقراءات القرآنية ذكرا في كتب الأحكام الشرعية العلمية وأصول الفقه وأصول الدين، فمعنى إمكان أنه يتناول علم الكلام علم القراءات ويضمها بين دفتيه أنه ينبغي التوسع في شرح أمور القراءات فيه بتفصيل وإيجاب لاحترامها حرفا حرفا، بيد أن اهتمام الشيخ بهذا الاتجاه لا يتعدى الإشارة المذكورة .

وطفق بعض المحدثين يلفتون النظر إلى أثر التغاير القرائي في الأحكام العقدية من خلال التمثيل، ونطالع في ذلك ما ضمنه الدكتور محمد عمر با زمول في كتابه(القراءات وأثرها في التفسير والأحكام)، وما عني به الباحث في رسالته للماجستير(حالات التفرد عند القراء: دلالاتها وآثارها)، حيث عقد مبحثا لأثر التفردات في الأحكام العقدية.

وبلغ من عناية بعضهم بالتوجيه العقدي أن عقدوا له دراسات شبه مستقلة، تمثلت في رسالة دكتوراه بعنوان(القراءات المتواترة وأثرها في الرسم القرآني والأحكام الشرعية) للدكتور محمد الحبش، حيث قام بتفصيل أثر اختلاف القراءات المتواترة في الأحكام الشرعية الاعتقادية في فصل مستقل، استعرض أربع وأربعين مسألة اعتقادية، أثمر اختلاف القراءات المتواترة عن أحكام وفوائد عظيمة.

المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية: يتفرع من هذا المطلب عدة مبادئ عقدية، تظهر من خلال توجيه القراءات، منها:

(1) ـ ينظر: الوقف في القراءات وأثره في التفسير والاحكام: للباحث ص187 رسالة دكتوراه، مخطوطة بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1431هـ - 2010م.

§ **في الإلهيات:** كالإفراد بالنصر: مثال ذلك ما تردد في توجيه اسم الفاعل (موهن) الذي تغايرت قراءته بين ترك التنوين وخفض ما بعده على قراءة عاصم من رواية حفص وإثبات التنوين ونصب ما بعده على قراءة الجمهور مع اختلافهم في التخفيف والتشديد[1] في قوله تعالى:**{ ذَٰلِكُمْ وَأَنَّ اللَّهَ مُوهِنُ كَيْدِ الْكَافِرِينَ }** [الأنفال: 18].

ففي قراءة عاصم (مُوهِنُ) بترك التنوين إيذانا بثلاثة أشياء: الإضافة والتخفيف والدلالة على الماضي، وفي قراءة الجمهور (مُوهِّنٌ) بالتنوين إيذانا بثلاثة أشياء: إتمام الكلمة وإعمال اسم الفاعل؛ ولذا نصب ما بعده على المفعولية والدلالة على الحال أو الاستقبال [2].

إن التأليف بين القراءات أفادنا عددا من المعاني، لا سبيل إلى معرفتها لو لم تتعدد هذه القراءات، فقد دلت قراءة عاصم على أن الله وحده هو الذي دمر كيد الكافرين، ودلت قراءة الجمهور على أن الله وحده هو الذي يدمر وسوف يدمر كيد الكافرين كلما التقى الجمعان، جمع الكفر وجمع الإيمان [3].

ولا شك أن هذه المعاني جميعا تزيد من عقيدة المؤمن بأن النصر لا يكون إلا من عند الله وحده، **{ وَمَا النَّصْرُ إِلاَّ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ}** [آل عمران: 126].

§ الإفراد بالحسب: مثال ذلك، القراءة بزيادة المصدر (حسب)[4] بعد لفظ الجلالة في قوله تعالى **{ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنْ اتَّبَعَكَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ }**[الأنفال: 64].

فقراءة العامة بدون زيادة المصدر(حسب) تحتمل العطف في (من) على لفظ الجلالة، وفيه جواز إسناد الحسب إلى غير الله، وهذا ممتنع عند كثير من العلماء؛ لما يؤديه من محظور عقدي من إشراك المخلوق في الحسب، وهو الكفاية والحماية [5] . وأما القراءة الأخرى بزيادة المصدر (حسب) فهي نص صريح في إفراد الله بالحسب، فتكون بيانا للمعنى المراد في قراءة الجمهور.

(1) ينظر: النشر: 2/ 276.

(2) ينظر: الحجة في القراءات السبع: أبو عبدالله الحسين بن أحمد بن خالويه (ت370هـ) ص 94 تحقيق أحمد فريد المزيدي، ط/ دار الكتب العلمية بيروت، الأولى 1420هـ - 1999م، فتح الوصيد في شرح القصيد: علي بن محمد السخاوي (ت643هـ) ص 131/2، تحقيق جمال الدين محمد شرف ومجدي السيد، ط/ دار الصحابة، طنطا، الأولى 2004هـ.

(3) ينظر: حالات التفرد عند القراءة للباحث ص 317.

(4) وهي قراءة تفسيرية رواها السمعاني عن عامر الشعبي قراءة. ينظر: تفسير القرآن: أبو المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار السمعاني (ت483هـ) 2/ 277 تحقيق ياسر إبراهيم وغنيم عباس ط/ دار الوطن، الرياض، الأولى 1418هـ - 1997م.

(5) ـ ينظر: معالم التنزيل: أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت510هـ) 2/ 260 تحقيق خالد عبدالرحمن العك ط/ دار المعرفة، بيروت، التدمرية، أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ) ص 200، تحقيق محمد بن عودة السعوي ط/ مكتبة العبيكان، الرياض، السادسة 1421هـ.

يقول ابن تيميه :"إن الحسب هو الكافي ، والله وحده هو كاف عباده المؤمنين، كما قال تعالى :**{ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَسْبُكَ اللَّهُ وَمَنْ اتَّبَعَكَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ }**، أي: وحده حسبك وحسب من اتبعك من المؤمنين . هذا هو القول الصواب الذي قاله جمهور السلف والخلف "[1].

ولقد شدد ابن تيمية على وجود اعتبار الدلالة الشرعية الموجبة توحيد الله بهذا الحسب والكفاية، ومنع وجه العطف بالرفع على لفظ الجلالة، فقال:" وقد ظن بعض الغالطين أن معنى الآية: أن الله والمؤمنين حسبك، ويكون من اتبعك رفعا عطفا على الله، وهذا خطأ قبيح مستلزم للكفر، فإن الله وحده حسب جميع الخلق" [2].

ووافقه تلميذه ابن القيم، فرأى أن الرفع بالعطف " خطأ محظ، لا يجوز حمل الآية عليه، فإن الحسب والكفاية لله وحده، كالتوكل والتقوى والعبادة " [3].

وهذه دلالة شرعية يجب أن تحكم فيها نصوص الكتاب الواردة فيها توحيد الله بهذه الصفة، كقوله تعالى : **{ وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ}** [الطلاق: 3]، وقوله تعالى :**{ وَإِنْ يُرِيدُوا أَنْ يَخْدَعُوكَ فَإِنَّ حَسْبَكَ اللَّهُ هُوَ الَّذِي أَيَّدَكَ بِنَصْرِهِ وَبِالْمُؤْمِنِينَ}** [الأنفال: 62]، ففرق بين الحسب والتأييد فجعل الحسب له وحده، وجعل التأييد له بنصره وبعباده [4].

وإذا ظهر أن الشرع قد جاء بصرف الحسب وإسناده إلى الله وحده، تحقق أن منع العطف المذكور على قراءة الجمهور هو الأظهر والأسلم ، وهو ما تفيده القراءة بزيادة المصدر، ففيها احتراس وجيه لقراءة الجمهور من الوقوع في المعنى العقدي المحذور من إشراك المخلوق في الحسب [5].

§في الأسماء والصفات: من المعلوم أن أسماء الله وصفاته توقيفية، ولا سبيل إليها إلا بنص قطعي، وقد أمكن من خلال التنوع القرائي في الكلمة الواحدة الولوج بها إلى إثبات بعض الأسماء والصفات، من ذلك:

- جواز تسميته سبحانه وتعالى بالمالك والملك: كقراءتي الحذف والإثبات في (مالك) من قوله تعالى: **{ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ}** [الفاتحة: 4]، حيث قرأ الجمهور بحذف الألف وقرأ عاصم ومن معه بإثباتها [6].

وثمرة القراءتين في الجانب الاعتقادي أن الله يوصف بالملك على قراءة حذف الألف ويوصف بالمالك على قراءة إثبات الألف، وكلاهما من أسماء الله الحسنى.

فالقراءتان نص توقيفي في جواز إطلاق اسم المالك والملك على الله سبحانه وتعالى.

---

(1)ـ قاعدة جليلة في التوسل والوسيلة : أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ)ص 121 ، تحقيق زهير الشاويش، ط/ المكتب الإسلامي، بيروت ، 1390هـ - 1997م.

(2) التدمرية: 201.

(3) زاد المعاد في هدى خير العباد: شمس الدين محمد بن أبي بكر بن القيم الجوزية (ت751هـ) 1/ 35، تحقيق شعيب الأرناؤوط و عبدالقادر الأرناؤوط ، ط /مؤسسة الرسالة، بيروت، الخامسة عشر 1407هـ.

(4) ينظر :أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن : محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي (ت 1393هـ)310/2 تحقيق هاني الحاج ،ط/ المكتبة التوقيفية.

(5) ينظر :الوقف في القراءات وأثره في التفسير والأحكام : للبا حث ص 208

(6) ينظر: النشر: 2 /392.

وهكذا كان اتجاه شرح القراءتين في إبراز المعاني، يقول أبو شامة :"والقراءتان صحيحتان ثابتتان، وكلا اللفظين من مالك وملك صفة لله تعالى. وقد أكثر المصنفون في القراءات والتفاسير من الكلام في الترجيح بين هاتين القراءتين، حتى إن بعضهم يبالغ في ذلك إلى حد يكاد يسقط وجه القراءة الأخرى، وليس هذا بمحمود بعد ثبوت القراءتين وصحة اتصاف الرب سبحانه وتعالى بهما، فهما صفتان لله تعالى يتبين وجه الكمال له فيهما فقط، ولا ينبغي أن يتجاوز ذلك" [1].

وقد ورد التصريح في الكتاب العزيز باسمه تعالى المالك والملك، كقوله تعالى:**{ قُلْ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ}** [آل عمران:26] وقوله تعالى : **{ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ المَلِكُ}** .

- تعلق علم الله بالحدوث :مثال ذلك ما تردد في توجيه قراءة الجمهور على البناء للمعلوم في قوله تعالى : **{ لِيَعْلَمَ أَنْ قَدْ أَبْلَغُوا رِسَالاتِ رَبِهِم}** [الجن: 8].

فقد ذكر بعض أهل التفسير أن المعنى على هذه القراءة: أي ليعلم الله أن رسله قد أبلغوا رسالاته، وهو اختيار الزجاج[2] والزمخشري [3]، وقيل المعنى : ليعلم محمد صلى الله عليه وسلم أن الرسل قد بلغوا رسالات ربهم وحفظوا [4] .

والمعنى العقدي المستفاد من هذه القراءة إنما يظهر على التوجيه الأول، وهي مسألة تعلق الصفة بالمخلوقات بعد وجودها، وقد اختلف النظار فيها على ثلاثة أقوال:

الأول: أنه سبحانه وتعالى يعلم بعلم أزلي لا يتعدد ولا يتحدد، وهذا مذهب الأشاعرة، ومن تبعهم من متأخري الفقهاء [5].

الثاني: أنه لا يعلم المحدثات إلا بعد حدوثها وهذا أصل قول القدرية الذين يقولون: لم يعلم أفعال العباد إلا بعد وجودوها [6].

الثالث: أنه يعلمها قبل حدوثها، ويعلمها بعلم آخر حين وجودها، وهذا مذهب بعض السلف.[7]

والقراءة بإسناد الفعل إلى الله عز وجل تتفق مع هذا المسلك، وعليه يجوز تعلق بعض علم الله سبحانه بحصول الأفعال، فيكون علمه سبحانه من قبل وقوع الحدث علم غيب، ومن بعده

(1) إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع: عبدالرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المعروف بأبي شامة الدمشقي (ت665هـ) ص70 تحقيق إبراهيم عطوة عوض، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت.

(2) ينظر: معاني القرآن وإعرابه: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد السري الزجاج (ت316هـ) 5\ 233 تحقيق عبدالجليل عبده شلبي، ط/ عالم الكتب، الأولى 1988م.

(3) ـ ينظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن محمد الزمخشري (ت538هـ) 4/ 620 تحقيق محمد عبدالسلام شاهين ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1415هـ - 1995م.

(4) ـ تفسير البحر المحيط : محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت 745هـ) 349/8 تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى1422هـ - 2001م

(5) مجموع فتاوى ابن تيمية: أحمد بن عبدالحليم ين تيمية (ت728هـ) 8/ 496 – 497 تحقيق عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي، ط/ مكتبة ابن تيمية، الثانية.

(6) جامع المسائل: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ) 1/ 177، تحقيق محمد عزيز شمس، ط/ دار عالم الفوائد، مكة، الأولى 1424هـ.

(7) المرجع السابق : 1/ 177.

علم مشاهدة، كقوله تعالى:**{ وَلَمَّا يَعْلَمْ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ }** [آل عمران: 142] [(1)] .

وأما القراءة على البناء للمفعول(لِيُعلَمَ)– وهو ما اختاره رويس – فالمراد: أن يُعلم الله من شاء أن يُعلمه أن الرسل قد أبلغوا رسالاته.[(2)]

§ في القضاء والقدر: يبحث أرباب المقالات العقدية في مباحث القضاء والقدر مسألة العدل، وهي من المسلمات والمقدمات العقلية التي انطلق منها المعتزلة في تقدير القدر، وأوجبوا فيه مراعاة الأصلح للعباد، من خلال إيجابهم على الله أن يبين الحق والهداية للعبد ويوفر له أسبابها ويزيل موانعها، وكذا مسألة خلق أفعال العباد، ويسهم التوجيه في القراءات في بيان المنزع العقدي لأرباب الفرق والمذاهب في هاتين المسألتين، من ذلك:

o ما تردد في توجيه قراءة (أساء) بالسين المهملة من قوله تعالى:**{ قَالَ عَذَابِي أُصِيبُ بِهِ مَنْ أَشَاءُ وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ }** [الأعراف: 156]، إذ تعلق بها بعض المعتزلة لإثبات مذهبهم في العدل، وخلق المرء أفعاله، حتى رأى ابن جني أن " هذه القراءة أشد إفصاحا بالعدل من القراءة الفاشية التي هي (مَنْ أشَاءُ)؛ لأن العذاب في القراءة الشاذة مذكور علة الاستحقاق له، وهو الإساءة، والقراءة الفاشية لا يتناول من ظاهرها علة إصابة العذاب له، وأن ذلك لشيء يرجع إلى الإنسان، وإن كنا قد أحطنا علما بأن الله تعالى لا يظلم عباده وأنه لا يعذب أحداً منهم إلا بما جناه واجترمه على نفسه، إلا أنا لم نعلم ذلك من هذه الآية، بل من أماكن غيرها، وظاهر قوله تعالى **{ مَنْ أَشَاءُ)}** بالشين المعجمة ربما أوهم من يضعف نظره من المخالفين – يقصد أهل السنة – أنه يعذب من يشاء من عباده، أساء أولم يسيء، نعوذ بالله من اعتقاد ما هذه سبيله"[(3)].

المبحث الثاني : الاتجاه التفسيري

المطلب الأول : تعريفة وأبحاثه

وهو اتجاه يعنى ببيان المعنى الذي تؤدي إليه وتدل عليه كل قراءة من القراءات التي بينها اختلاف، تسويغا لها وبيانا لحجيتها [(4)] .

والواقع أن كل مفسر للقرآن العظيم لابد أن يتعرض للقراءات القرآنية عند تفسيره للقرآن, ولكن تتفاوت طرق التناول في المقدار والنوع, مما يجعل لكل مفسر صبغه خاصة في تفسره.

(1) ينظر: القراءات المتواترة وأثرها في الرسم القرآني والأحكام الشرعية: محمد الحبش ص161
(2) البحر المحيط: 349/8.
(3) المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات: والإيضاح عنها: أبو الفتح عثمان بن جني (ت492هـ) 1/ 261، تحقيق علي النجدي ناصف وآخرين، ط/ وزارة الأوقاف، القاهرة، 1424هـ – 2004م.
(4) انظر : القرآن والقراءات والأحرف السبعة: عبد الغفور محمود مصطفى 832/2 ط / دار السلام, القاهرة, الأولى 1429هـ - 2008م.

والذي لاشك فيه أن اعتماد المفسر على القراءات في تفسيره للقرآن الكريم من أهم المهمات التي تطلب منه, إذ إن تفسير القراءة بالقراءة دائر بين تفسير القرآن بالقرآن فيما تواتر من القراءات, وبين تفسير القرآن بالسنة أو بقول الصحابي على أدنى الأحوال فيما لم يتواتر من القراءات.

ولذلك جاء في كتاب قواعد التدبر الأمثل ما نصه:" على متدبر كتاب الله أن يبحث عن المعاني وعن الصور البيانية الموصولة بإعجاز القرآن التي تدل عليها وجوه القراءات المختلفة، وعليه أن يعتمد في بحثه الجزئي لكل نص على التدبر المتأني العميق, وفي بحثه الكلي على السبر الشامل، وأن لا يقتصر على التقاط أمثلة يعثر عليها هنا وهناك دون سبر شامل واستقراء تام، فهذا الأمر قد أصبح بحمد الله ممكنا لمن يريد أن يبذل جهدا وصبرا"[1].

ولعل كتب توجيه القراءات من أظهر الكتب التي اهتمت ببيان معنى الآية باعتبار القراءات فيها, ويكفى في ذلك أن نطالع عنوانا من مثل كتاب: معاني القراءات للأزهري (ت370هـ)، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها لمكي بن أبي طالب (ت437هـ)
وظلت فكرة البحث في هذا الاتجاه في الدراسات الحديثة كرسائل علمية وأبحاث محكمة، من ذلك:

1- القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: رسالة دكتوراه للباحث محمد عمر سالم با زمول,
وهي تشمل التفسير والأحكام, ويغلب عليها طابع الجمع، فقد جعل الباحث همه أن يجمع كل ما قيل عنه قراءة حتى ولو كانت تفسيرا .

وقد قام الباحث بحصر الآيات الكريمة الذي أنتج تنوع القراءات فيها أثرا في معناها وتفسيرها من قبيل جهات عدة، كالقراءات التي أدى اختلافها إلى بيان معنى الآية، أو وسع معنى الآية فصار شاملا لأكثر من معنى، وكذا القراءات التي أزالت الإشكال الوارد في بعض الآيات ورفعته، كما تضمن البحث القراءات المتعلقة بالعموم والخصوص والإطلاق والتقييد والإجمال .

2- القراءات وأثرها في توجيه التفسير: بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة الكويت - للدكتور عمر يوسف حمزة، وهو بحث مقتضب أشار فيه إلى أن اختلاف القراءات له أثر في توجيه التفسير؛ لأن ثبوت أحد اللفظين في قراءة قد يبين المراد من نظيره في القراءة الأخرى, أو يثير معنى غيره؛ ولأن اختلاف القراءات في ألفاظ القرآن يكثر المعاني في الآية الواحدة، وقد اشتمل البحث على بيان هذه العلاقات بالتفصيل.

3- أسس العلاقة بين معاني القرآن بتعدد القراءات: بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعه الكويت لاستأذنا الدكتور غسان حمدون، اعتمد فيه على أسس العلاقة بين القرآن والقراءات التي ذكرها ابن الجزري (ت833هـ) في نشره، وهي:
- اختلاف لفظ القراءة للكلمة الواحدة والمعنى الواحد.

(1) ـ التدبر الأمثل لكتاب الله عز وجل : عبد الرحمن حبنكة ص 722 - 723ط/ دار القلم, الثالثة 1409هـ.

- اختلاف اللفظ والمعنى جميعاً للقراءتين مع جواز اجتماعهما في شيء واحد.
- اختلاف اللفظ والمعنى في القراءتين واتفاقهما من وجه آخر لا يقتضى التضاد .

المطلب الثاني : أمثلة تطبيقية: ومن أمثلة هذا الاتجاه لقراءات بنيت على اختلاف المعاني [1]:

§في توسيع المعنى وتعدده: كقراءتي الرفع والنصب في (آدم, وكلمات) في قوله تعالى: **{ فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ }** [البقرة: 37]، فقد قرأ الجمهور برفع (آدمُ) ونصب (كلماتٍ), وقرأ ابن كثير بنصب (آدمَ)ورفع (كلماتٌ) [2].

ودلالة القراءتين بحسب الموقع الإعرابي, فقراءة ابن كثير على معنى: جاءت الكلمات آدم من ربه، وكانت سبب توبته, فجعل الكلمات استنفذت آدم بتوفيق الله له لقوله إياها والدعاء بها, فتاب الله عليه[3]، وتوحي هذه القراءة بملمح دلالي وجيه: وهو أن الله سبحانه وتعالى تاب على آدم قبل أن يتوب آدم لعلم الله الأزلي أن آدم سيندم، بدليل قوله تعالى :**{ ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى }** [طه: 122].

وأما قراءة الجمهور, فالمعنى: أن تلقى آدم, أي: استقبلها بالأخذ والقبول والعمل بها[4], وفي هذه القراءة دلالة على إحساس آدم بعظم الذنب واستشعاره بالمعصية, وعنده النية الصادقة في التوبة.

وكما نرى تتكامل الدلالات بين القراءتين لإبراز حقيقة التوبة لمتمثل في الجهد البشري، وهو ما دلت عليه قراءة الجمهور, والتوفيق الإلهي, وهو ما دلت عليه قراءة ابن كثير[5] .

وبهذا تظهر فائدة تعدد القراءات فيما يحصل من معان جديدة ومفيدة ليس بينها تعارض، بل تثري المعنى, وتحقق مزيد غناء في الدلالة القرآنية تستبين به معنى الآية وتستنير مقاصدها.

§في بيان المعنى ودفع التوهم: كقراءة الكسائي بالتاء في (تستطيع) ونصب الباء في (ربَك) في قوله تعالى:**{ إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنْ السَّمَاءِ}** [المائدة:112] وقراءة الجمهور بالياء ورفع الباء على الغيبة[6].

(1) ينظر في هذا الاتجاه وما نتج عنه من جهات عدة :القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: باز مول 392/1ومابعدها.
(2) ينظر: النشر: 211/2.
(3) ينظر :الكشف :لمكي 237/1, وتفسير البغوي المسمى معالم التنزيل : 65/1.
(4) روح المعاني في تفسير القران العظيم والسبع المثاني : شهاب الدين السيد محمود الآلوسي (ت 1270 هـ) 237/1, ط/ دار أحياء التراث العربي, بيروت , الرابعة 1405 هـ -1985م.
(5) ـ ينظر :حالات التفرد عند القراء(آثارها و دلالاتها):للباحث ص 228
(6)ـ ينظر: النشر: 256/2

ففي قراءة الكسائي احتراس وجيه لقراءة الجمهور، ودفع للتوهم الذي وقع فيه بعض أهل التأويل الذين شكُّوا في إيمان الحواريين وقالوا إنهم ليسوا مؤمنين [1] أخذا بظاهر قراءة الجمهور, التي قد يفهم منها أنه سؤال شك في قدرة الله سبحانه وتعالى, وهذا ينافي الإيمان الذي أثبته الله تعالى للحواريين في الآية قبلها, **{ وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى الْحَوَارِيِّينَ أَنْ آمِنُوا بِي وَبِرَسُولِي قَالُوا آمَنَّا وَاشْهَدْ بِأَنَّنَا مُسْلِمُونَ }** [المائدة :111]، فكيف يكون سؤالهم سؤال شك في قدرة الله وهم مؤمنون؟[2] .

ولعل خير جواب عن ظاهر الآية على قراءة الجمهور أن يقال: إن قراءة الكسائي – وهي متواترة- بينت المراد في قراءة الجمهور, وهو أن سؤال الحواريين كان لعيسى هل يقدر أن يسأل ربه، فاندفع الإشكال بذلك, ولذا اختار أبو عبيد هذه القراءة وعلل ذلك بقوله: "لأن القراءة الأخرى تشبه أن يكون الحواريون شاكين، وهذه لاتوهم ذلك"[3].

وروي عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت :" كان الحواريون أعلم بالله من أن يقولوا: هل يستطيع ربك، إنما قالوا: هل تستطيع أنت ؟ هل تستطيع أن تدعوه؟"[4]

§في العموم والخصوص: كقراءتي الهمز وتركه في (ربأت) من قوله تعالى:**{ وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ}** [الحج: 5]، حيث قرأ أبو جعفر(ربأت) بهمزة مفتوحة وقرأ الباقون (**رَبَتْ**) بحذف الهمزة فيها [5].

في قراءة أبي جعفر(ربأت) بالهمز بمعنى: ارتفعت وأشرفت حتى صارت بمنزلة الربيئة، وهو الذي يحفظ القوم على شيء مشرف, من ربأت القوم إذا علوت شرفا من الأرض طليعة, فكأن الأرض بالماء تتطاول وتعلو, ويقال فلان يربأ بنفسه عن كذا, أي: يرتفع بها عنه.[6]
وفي قراءة الجمهور بترك الهمز بمعنى: زادت، من ربا يربو إذا زاد على أي الجهات.[7]
فمن خلال هذه التفرقة بين القراءتين يتبين: أن بينهما عموم وخصوص مطلق, فقراءة الجمهور دلت على عموم الزيادة في جميع الجهات, دون تخصيص لجهة معينة, وخصت قراءة ابي جعفر الزيادة من جهة العلو، ففيها ذكر بعض أفراد العام في قراءة الجمهور.

(1)ـ ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن: محمد بن جرير الطبري (ت 310ه) 129/7- 130 ط/ دار الفكر, بيروت 1405هـ - 1984م, والكشاف: للزمخشري: 692/1 - 693.
(2)ـ حجة القراءات: 241, الكشف : 422/1 - 423.
(3) ـ الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية, المعروفة بـ (حاشية الجمل):سليمان الجمل (ت1204هـ) 610/1-611 ط/مطبعة الحلبي, الرابعة، وينظر: القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: با زمول 78/2.
(4)ـ أخرجه الطبري في تفسيره :129/7,وعزاه في الدر المنثور :346/2 إلى ابن أبي شيبة وابن جرير وابن المنذر وغيرهم.
(5)ـ النشر : 2/ 325.
(6) معاني القرآن للزجاج : 413/3 , معاني القرآن للنحاس :381/4.
(7) ينظر: المحتسب:74/2, الجامع لأحكام القران: 13/12.

ووجه التخصيص هنا؛ لإبراز أهم مظاهر الزيادة في النبات إذا نزل الغيث فهو يعلو ويشرف على ما حوله لما فيه من الشخوص والانتصاب, وليؤكد حصول الزيادة .[1]

المبحث الثالث: الاتـــجـــاه الفـقـــهـــي

المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه

وهو اتجاه يستعين بالقراءات على فقه الأحكام واستنباطها، كما يتوسل بالتغاير القرائي إلى القول بالتخيير بين حكمين أو الجمع بينهما .

فقد ظهرت بذور هذا الاتجاه في تأليف المؤلفين القدامى، وكان للقراءات ذكرا في كتب الأحكام الشرعية العملية، كبدائع الصنائع وترتيب الشرائع للكسائي الحنفي (ت587هـ)، وبداية المجتهد لابن رشد المالكي (595هـ) ومغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المناهج للخطيب الشربيني الشافعي (ت977 هـ), وكتاب الفروع لابن مفلح الحنبلي (ت763هـ).

وبقيت هذه القراءات مضمنة في كتب الفروع الفقهية إلى أن جاءت الدراسات المعاصرة وأفردتها بالدراسة والبحث في مؤلفات مستقلة, سواء أكانت جامعية أم غير جامعية, منها :

1- أثر القراءات في الفقه الإسلامي: تأليف الدكتور صبري عبد الرؤوف عبد القوي, رسالة دكتوراه بكلية الشريعة, جامعة الازهر 1983م وهي دراسة جامعية حديثة، قيمة في بابها، وفيها عرض لكثير من المسائل الفقهية التي كان للقراءات بنوعيها المتواتر والشاذ دور بارز في الاحتجاج على الحكم الفقهي, وقد تتبع الباحث أقوال الفقهاء واستدلالاتهم بالتغاير القرائي على استنباط الأحكام, وكذا في الترجيح بين حكمين أو الجمع بينهما.

2- أثر القراءات في استنباط الأحكام الفقهية: تأليف الدكتور عزت شحاتة كرار, طبع مؤسسة المختار, القاهرة, الاولى 2003م, وهي دراسة غير جامعية, قصد صاحبها إبراز تأثير القراءات في مذاهب الفقهاء، ولم تستوعب كل ما يمكن استنباطه وإبراز أثره في مذاهب الفقهاء، وإنما اكتفت بعرض بعض النماذج في ذلك .

3- حجية القراءات الشاذة وأثرها في اختلاف الفقهاء: تأليف الدكتور محمد عبدالرحيم محمد, دار الكتاب الجامعي, التوفيقية, مصر, الاولى, بدون تاريخ، وهو بحث قيم, يتحدث عن مدى حجية القراءة الشاذة, وخلاف الفقهاء حول الاحتجاج بها, وقد ساق الباحث أدلة كل فريق وناقشها وخلص إلى رأي وسط, وهو القول بأن القراءة الشاذة تكون حجة في استنباط الأحكام إذا لم يعارضها خبر مروي عن النبي صلى الله عليه وسلم, أما إذا كان ثمة خبر يعارضها فإن القول بعدم حجيتها هو الأولى في هذه الحالة.

(1) ينظر: القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: بازمول 241/2.

المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية : ومن أمثلة هذا الاتجاه لأحكام فقهية بنيت على القراءات:

§ **في الحج**: كقراءتي الرفع والنصب في (جدال) في قوله تعالى :**{ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلا رَفَثَ وَلا فُسُوقَ وَلا جِدَالَ فِي الْحَجِّ}** [البقرة: 197], حيث قرأ أبو جعفر بالرفع وقرأ الباقون بالنصب.(1)

ذكر العلماء في التفرقة بين الرفع والنصب: أن الرفع على قصد النهي على وجه المبالغة, والنصب على معنى الإخبار بانتفاء الخلاف في الحج, أي في وقته وموضعه.(2)

فيظهر من خلال التفريق بين القراءتين أن لقراءة الرفع أثرا في تقرير حكم شرعي لازم لمعنى الآية, ومن أهم المحظورات في الحج, وهو النهي عن الجدال بشتى أشكاله وجميع ضروبه, فكل ما من شأنه أن يوقع في المراء والإغضاب فهو منهي عنه, كما يعرف ذلك من فحوى الخطاب، وأما القراءة بالنصب فتفيد نفي وقوع الخلاف في وقت الحج وموضعه، فقد أخبر الله تعالى بارتفاعه بعد أن رده إلى وقت واحد وموقف واحد, فلا يقع فيه خلاف(3), وهذا من الإخبار بالغيب, فقد استقر أمر الحج على ذلك, ولم يحدث أن الناس قد اختلفوا في وقته أو موضعه على ما كانت تعمله الجاهلية من قبل, فيكون تعدد القراءات حسنا لتحقيق المعنيين معا, إذ أفادت الأولى النهي, وأفادت الثانية النفي.(4)

§ **في الجهاد**: كقوله تعالى:**{ يأيها الذين ءامنوا إذا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَتَبَيَّنُوا وَلا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمُ السَّلامَ لَسْتَ مُؤْمِناً }** [النساء: 94] حيث قرأ أبو جعفر من رواية ابن وردان (**مُؤْمَناً**) بفتح الميم الثانية في، وقرأ الباقون (**مُؤْمِناً**) بكسرها. (5)

القراءة بالفتح على اسم المفعول من آمنته إذا أجرته في مؤمن, أي: لا نؤمنك في نفسك(6), بمعنى لا تنفوا عنه الأمان وهو يلقى السلام .

والقراءة بالكسر على اسم الفاعل من آمن يؤمن إيمانا فهو مؤمن, أي:" ليس لإيمانك حقيقة؛ لأنك أسلمت خوفا من القتل"(7)، بمعنى: لا تنفوا عنه الإيمان وهو يظهره لكم.
فقد دلت كل من القراءتين على حكم شرعي يتصل بأحكام الجهاد, حيث أفادت القراءة بالفتح النهي عن ترويع وإراقة دم المرء قبل أن يقدم الدليل على انقياده وإسلامه إذا كان مجهول الحال بمجرد أن يقول: السلام عليكم.

(1) ينظر: النشر: 211/2.
(2) ينظر: حجة القراءات: 128 – 129، الكشاف للزمخشري: 1/ 243 – 244، الجامع لأحكام القرآن: 408/2-409.
(3) ينظر: أحكام القرآن: أبو بكر أحمد بن علي الرازي المعروف بالجصاص (ت370هـ) 308/1، ط/ دار الكتاب العربي، بيروت، والكشاف: 442/1.
(4) ينظر: حالات التفرد عند القراء: 380.
(5) النشر:251/2
(6) الجامع لأحكام القرآن: 5/ 338، البحر المحيط: 342/3.
(7) البحر المحيط: 343/3.

وقد أفادتنا هذه القراءة مزيدا من التوكيد على حرمة الدماء في الإسلام, والترهيب من استباحتها بغير حقها, وهو كما نرى احترازا ضروريا ورحمة ظاهرة من الله بعباده.

ويجب التحفظ هنا, فلا نحكم بإسلامه بمجرد إلقاء السلام, بل نعصم دمه إلى أن يتبين حاله, فإذا أظهر كلمة التوحيد حكم له بالإسلام, ولا يجوز نفي الإيمان عنه, وهو ما دلت عليه قراءة الجمهور بالكسر, ففيها نهي عن تكفير من أعلن الإسلام ونطق بالشهادتين, يقول الجصاص:" حكم الله تعالى بصحة إسلام من أظهر الإسلام, وأمر بإجرائه على أحكام المسلمين, وإن كان في الغيب على خلافه"[1]

وفي هذا من الفقه باب عظيم, وهو أن الأحكام تناط بالمظان والظواهر لا على القطع واطلاع السرائر[2].

وخلاصة القول في دلالة القراءتين أنهما توجبان الأمان والإيمان لمن ألقى السلام, وأعلن الإسلام.

§ **في الوضوء:** كقراءتي النصب والجر في(أرجلكم) من قوله تعالى:**﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾** [المائد ة: 6], حيث قرأ نافع وابن عامر والكسائي ويعقوب وحفص (**أَرْجُلَكُمْ**) بالنصب, وقرأ الباقون (**أَرْجُلِكُمْ**) بالجر.[3]

يقول أبو شامة في توجيه دلالة القراءتين :" أما النصب فوجه العطف على وجوهكم وأيديكم؛ لأن الجميع ثابت غسله ,.... وأما الجر فوجهه ظاهر، وهو العطف على (برؤوسكم), والمراد به: المسح على الخفين, وعلى ذلك حمل الشافعي رحمه الله القراءتين, فقال: أراد بالنصب قوماً وأرد بالجر قوماً آخرين[4]"[5].

فقد بني على هذا التغاير القرائي حكم فقهي حول غسل الأرجل أو مسحها في الوضوء, إذ دلت قراءة النصب على الغسل وقراءة الجر على المسح, لكن إذا كان عليهما خفان, تلقينا هذا القيد من الرسول صلى الله عليه وسلم, إذ لم يصح عنه أنه مسح رجليه إلا وعليهما خفان، فبين النبي صلى الله عليه وسلم بفعله الحال التي تغسل فيه الرجل والحال التي تمسح فيه[6].

(1) أحكام القرآن: 2/ 246، وينظر: القراءات المتواترة وأثرها في الرسم القرآني والأحكام الشرعية: محمد الحبش ص323.
(2) الجامع لأحكام القرآن: 5/ 339.
(3) النشر: 254/2.
(4) ينظر: الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (شرح مختصر المزني): علي بن محمد الماوردي (ت450هـ) 1/ 352، تحقيق علي محمد معوض وآخر، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1419هـ - 1999م.
(5) إبراز المعاني: 427.
(6) أحكام القرآن: لابن العربي2/ 72، وينظر: أثر القراءات في الفقه الإسلامي: صبري عبد الرؤوف ص 115.

المبحث الرابع : الاتـــجـــاه الـــبـــلاغـــي

المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه

وهو اتجاه يعنى بالإشارة إلى الوجوه البلاغية المترتبة على تغاير القراءات واختلافها، وتلمس دورها في إثراء بلاغة القرآن بوصفها وجها من وجوه إعجازه.

وقد بزغت بواكير هذا الاتجاه في هيئة ملاحظات أولية بثها علماء السلف في معرض توجيههم للقراءات المتواترة وغيرها، حتى لا نجد لذلك إلا إشارات عابرة للشريف الرضي (ت 406هـ) في كتابه تلخيص البيان في مجازات القرآن، وشاهدا واحدا لعبد القاهر الجرجاني (ت 474هـ) في كتابه دلائل الإعجاز، وشواهد عديدة للقزويني (ت 739هـ) في كتابه الإيضاح، لا تعدو جميعها أن تكون صدى من أصداء توجيه القراءات في تراث من سبقهم [1].

وبذلك لم يتهيأ للبحث في هذا الاتجاه مصنفات خاصة به موقوفة عليه، وإنما الذي تهيأ له من ذلك إشارات وتحليلات بلاغية متناثرة، وردت في معرض التعليل والتحليل بوصفها وجها من وجوه توجيه القراءات والاحتجاج لها أوبها، وتتفاوت في شيوعها وقيمتها بحسب تفاوت متجه العلماء وأذواقهم.

هذا وقد طفق بعض المحدثين يلفتون النظر الى أثر التغاير القرائي في اختلاف المعاني، وصلته بالإعجاز البلاغي في القرآن الكريم، بيد أن اهتمامهم بهذا الجانب لا يتعدى الإشارة أو التمثيل، وقد وافقنا من ذلك ما ذهب إليه الأستاذ الرافعي في كتابه إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، وما أشار اليه الدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي في كتابه أبي علي الفارسي حياته ومكانته، وما ضمنه الدكتور عبد الغفور محمود مصطفى جعفر في كتابه القرآن والقراءات والأحرف السبعة.

وبلغ من عناية بعضهم الآخر بالتوجيه البلاغي للقراءات، وبيان صلتها بإعجاز القرآن، أن عقدوا له دراسات مستقلة به تمثلت في الآتي:

1ـ التوجيه البلاغي في القراءات القرآنية: رسالة دكتوراه للدكتور عبد الله حسن عليوة، بكلية اللغة العربية، جامعة الازهر 1986م.

وقد قسم بحثه بحسب الأبواب والفصول على أوجه التغاير القرائي في الأسماء والأفعال والحروف، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والغيبة والحضور، والتصريف والإعراب، .....الخ.

ولم يعتمد في تقسيمه على الظاهرة البلاغية التي كان يتغياها في توجيهه، وقد اقتصر توجيهه هذا على القراءات السبع تاركا كثيرا من الآيات لمشابهتها آيات موجهة في مواطن أخرى.

2ـ البلاغة في القراءات الشاذة: للدكتور عبد المنعم الأشقر، بحث مطبوع، مطبعة الأمانة، القاهرة، الأولى 1410هـ ـ1990م.

(1) ينظر: التوجيه البلاغي : أحمد سعد ص 9 وما بعدها، البلاغة في القراءات الشاذة عند ابن جنى:ص1 وما بعدها.

وقد أقام بحثه معتمدا على الظواهر البلاغية من معاني وبيان وبديع، إلا أنه جاء مقصورا على رصد ما في كتاب المحتسب من ظواهر بلاغية، وهو في جملته بحث قيم في بابه.

3ـ التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية: رسالة دكتوراه للدكتور أحمد سعد محمد، طبعتها مكتبة

الآداب، القاهرة، الأولى 1418هـ -1998م.

وقد قسمها على حسب ما تهيأ له من ظواهر بلاغية الى ثلاثة أبواب ،الأول منها في التغاير التصريفي والإعرابي، والثاني في بلاغة التراكيب والثالث في صور البلاغة وفنونها.

وقد جاء هذا البحث أوسع من سابقيه في رصد الظاهرة البلاغية التي بثها علماء السلف في توجيههم للقراءات بنوعيها المتواتر والشاذ، كونه استفاد من البحثين السابقين سواء في التقسيم أو في التوجيه.

المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية: وهذه أمثلة من الصور البلاغية المترتبة على تغاير القراءات وعرض بعض نماذجها من خلا ل تناول الموجهين:

§في المعاني: كقراءتي التاء والياء في الفعل (لا تعبدون) من قوله عز وجل :**{ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لا تَعْبُدُونَ إِلاَّ اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً }** [البقرة:83]، حيث قرأ ابن كثير وحمزة والكسائي (**يَعْبُدُونَ**) بالياء، وقرأ الباقون (**تَعْبُدُونَ**) بالتاء.[1]

فالقراءة بالياء على الغيبة نسقا على ما قبله؛ لأن بني إسرائيل لفظ غيبة، والقراءة بالتاء على الالتفات.

والالتفات صورة بلاغية يعالجها بعضهم فيما يسمى بعلم المعاني، وهو عنصر أصيل يحصل به التحول والعدول عن مقتضى الظاهر لنكتة بلاغية، ويتبدى ذلك من خلال توجيه أبي حيان لقراءة التاء، حيث يقول: "ومن قرأ بالتاء فهو التفات، وحكمته الإقبال عليهم بالخطاب؛ ليكون أدعى للقبول وأقرب للامتثال، إذ فيه الإقبال من الله على المخاطب بالخطاب....وعلى قراءة (**يَعْبُدُونَ**) بالياء يكون التفاتا من الغيبة إلى الخطاب ـ نظرا إلى قوله **{وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْناً }** ـ وقيل المخاطب الأمة، والأول أقرب لتكون القصة واحدة مشتملة على مكارم الأخلاق، ولتناسب الخطاب الذي بعد ذلك من قوله **{ ثم توليتم }** إلى آخر الآيات فإنه لا يمكن إلا أن يكون في بني إسرائيل"[2]

فقد بني على هذا التغاير القرائي صورة بلاغية تعرف بالالتفات، ويدرك أبو حيان سر هذا الالتفات الذي ينطوي على معنى الإقبال على المخاطبين لحثهم على الامتثال للأمر والتحذير من مخالفته[3].

(1) النشر: 2/ 218.
(2) البحر المحيط: 1/ 451.
(3) ينظر: التوجيه البلاغي :أحمد سعد ص344_345

§ **في البيان:** كقراءتي الفتح والكسر في (خاتم) من قوله تعالى: **{ وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ}** [الأحزاب:40]، حيث قرأ عاصم (خَاتَمَ) بالفتح وقرأ الباقون (**خَاتِمَ**) بالكسر[1].

فقراءة الجمهور بكسر التاء جاءت على معنى: أنه عليه الصلاة والسلام قد ختمهم، أي جاء آخرهم، أما القراءة بفتح التاء فمعناها: أن الأنبياء والرسل به عليه الصلاة والسلام قد ختموا فهو كالخاتم والطابع.[2]

ومن العلماء من يرى أن القراءتين بمعنى واحد[3]، ولكن التفريق أولى لما فيه من التأسيس، حيث يظهر من خلال التفريق بين القراءتين الصورة البلاغية التي انتجتها قراءة الفتح، اذ جعل عليه الصلاة والسلام كالخاتم الملبوس؛ لأنه جمال فكأنه عليه الصلاة والسلام صار كالخاتم لهم الذي يختمون به ويتزينون بكونه منهم، وأنه كالخاتم يعتمد صاحبه؛ لأن رسالة الإسلام هي المعتمدة لدى العلي الجليل، كونها نسخت جميع الشرائع قبلها، وهذا كله من قبيل التشبيه الذي يبحث في مجال علم البيان عند البلاغيين[4].

§ **في البديع:** كقراءتي (يسارعون) و(يسرعون)من قوله تعالى**{ وَلا يَحْزُنْكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ إِنَّهُمْ لَنْ يَضُرُّوا اللَّهَ شَيْئاً}** [آل عمران:176]، حيث قرأ العامة بإثبات الألف، وقرئ بحذفها وهي شاذه.[5]

يدرك ابن جنى أن مساق الآية مساق المبالغة في وصف الإسراع قوة وضعفا تبعا لتغاير القراءتين، فيقول: "معنى(يسارعون)في قراءة العامة: أي يسابقون غيرهم، فهو أسرع لهم وأظهر خفوقاً بهم، وأما يسرعون فأضعف معنى في السرعة من يسارعون؛ لأن من سابق غيره أحرص على التقدم ممن آثر الخفوق وحده"[6]

ونقل ابن عطية توجيه ابن جني هذا فقال: "وقرئ(يسرعون)في كل القرآن، وقراءة الجماعة أبلغ؛ لأن من يسارع غيره أشد اجتهادا من الذي يسرع وحده"[7]، وهذا التوجيه نقله أبو حيان[8] عن ابن عطية، وهو لابن جني.

فقد ألمح البلاغي الكبير ابن جني ومن تبعه من المفسرين إلى المبالغة في قراءة العامة، وهي صورة بلاغية تبحث في مجال علم البديع عند البلاغيين.

(1) النشر: 2/ 348.
(2) النشر : 2/ 348.
(3) ينظر: معاني القرآن: للزجاج 230/4، معاني القراءات: للأزهري 387.
(4) ينظر: التوجيه البلاغي: عبدالله عليوه ص350.
(5) المحتسب: 1/ 177.
(6) المرجع السابق.
(7) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ابن عطية الأندلسي (ت541هـ) 3/ 429، تحقيق المجلس العلمي بفاس، المغرب، ط/ مكتبة ابن تيمية القاهرة، 1413هـ- 1992م.
(8) ينظر: البحر المحيط: 3/ 126.

ولا يخفى أن منشأ المبالغة في صيغة (يسارع)عن (يسرع) إنما جاء من أن المفاعلة فيها مشاركة اثنين في حدث، وهو هنا السرعة، وكل منهما حريص على أن يظفر بالسبق.[1]

المبحث الخامس : الاتـــجـــاه الـــلـــغـــوي

المطلب الأول: تعريفه وأبحاثه

وهو اتجاه يقوم على تلمس الوجوه اللغوية بحسب تنوع أوجه التغاير القرائي، ما بين وجوه نحوية تتعلق بمواقع الكلمات وتغاير وظيفتها داخل تراكيبها، وصرفية تتعلق بوزن الكلمات واشتقاقها، وصوتية تتعلق بطرق الأداء، ودلالية تتصل بمدلول اللفظ في سياقه [2].

يذكر في هذا الاتجاه المقياس اللغوي، كركن من أركان القراءة المقبولة، " فقد ظهرت الحاجة ماسة إلى صيانة النص القرآني من اللحن وانحراف الألسنة منذ عصر مبكر، قد يصل إلى عهد عمر بن الخطاب ... فقد روى الهذلي (ت 465هـ) :أن أعرابياً سمع أحداً يقرأ في عهد عمر بن الخطاب (ان الله برئ من المشركين ورسوله) [التوبة: 3] بالكسر، فقال: "إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه [3] ...، وبهذا يتضح أن سلامة العبارة القرآنية من الخطأ النحوي كانت تعني أيضاً رفض القراءة أو قبولها منذ ذلك العهد المبكر"[4].

ولما كانت أوجه التغاير القرائي لغوية في الأساس، كان طبيعياً ان يعتد الموجهون ولا سيما اللغويون منهم بركن موافقة القراءة للعربية، لا بوصفه مناط قوة لها فحسب، بل لأنه صار عندهم مجالاً خصباً للتعليل والتحليل الذي يتضمن في الغالب تلمس الوجوه اللغوية التي تجري عليها.[5]

لذلك بدأ هذا الاتجاه مبكراً على أيدي اللغويين القدامى، حيث أفردوا مصنفات مستقلة بتوجيه القراءات، تتلمس لها الحجج، وتبين وجهها في العربية، وتدعم ذلك بشواهد من كلام العرب، حتى لا يكون للمشكك في صحة القراءة أدنى شبهة.[6]

وتوالت المصنفات في توجيه القراءات على هذا النهج، إلى أن جاءت الدراسات المعاصرة، وبدأت تسلك مسلكاً آخر في الاحتجاج والتوجيه، عن طريق تتبع الظواهر اللغوية من خلال القراءات القرآنية، حتى يتبلغ بها اللغويون إلى الاستشهاد على بعض قواعدهم، أو إلى ترجيح وجه لغوي على آخر، فصارت القراءات عمدة في الاحتجاج والتقعيد، ويبرز من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

1- أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي: للدكتور عبد الصبور شاهين ط/ مكتبة الخانجي، القاهرة 1987م.

(1) ينظر: البلاغة في القراءات الشاذة عند ابن جني: 31.
(2)ينظر: القراءات القرآنية عند الزجاج: كاصد ياسر الزيدي ص37ط / دار الفرقان الأولى 1421هـ-2006م، والتوجيه البلاغي: أحمد سعد 28.
(3) أوردها ابن الانباري في نزهة الألباء: ص 8 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/دار نهضة مصر، د.ت .
(4) تاريخ القرآن: عبد الصبور شاهين ص223، ط/ نهضة مصر، الثانية 2006م.
(5) التوجيه البلاغي: أحمد سعد ص28.
(6) ينظر: المرحلة في افراد مصنفات خاصة من البحث.

2- الإمالة والتفخيم في القراءات القرآنية: للدكتور عبد العزيز علي سفر ط/ المجلس الوطني للتراث العربي، الكويت، الأولى 1422هـ 2001م.
3- البنية الصرفية وأثرها في تغيير الدلالة (دراسة تطبيقية على قراءة الإمام عاصم) للدكتور: محروس محمد إبراهيم، ط/ دار البصائر، الأولى 1428هـ 2007م.

ويظهر من خلال هذه العنونات مجال البحث في هذه الدراسات، التي تقوم على رصد القراءات القرآنية، وبيان أثرها على اللغة في مجالاتها المختلفة.

المطلب الثاني: أمثلة تطبيقية: وهذه أمثلة من الوجوه اللغوية المترتبة على التغاير القرائي، وعرض بعض نماذجها من خلال تناول الموجهين لها:

§في النحو: كقراءتي(يَجْزِيَ) بفتح الياء وكسر الزاي وهي قراءة الجمهور، و(يُجزَى) بضم الياء وفتح الزاي وهي قراءة أبي جعفر [1]، وذلك في قوله تعالى: **﴿ وَلِيَجْزِيَ قَوْماً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ }** [الجاثية: 14] فقراءة الجمهور على البناء للمعلوم ونصب (قوماً) مفعول به، وقراءة أبي جعفر على البناء للمفعول ونصب (قوماً) مفعول به، وإنابة المجرور (بما) مناب الفاعل [2].

مذهب البصريين أنه إذا وجد بعد الفعل المبني للمفعول مفعول به فإنه يتعين للنيابة عن الفاعل ولا يجوز إقامة غيره مقامه، ومذهب الكوفيين جواز إنابة غيره مع وجوده، مستدلين بقراءة أبي جعفر [3].

فجعلت قراءة أبي جعفر على البناء للمفعول شاهدا على نيابة غير المفعول عن الفاعل مع وجود المفعول، ويدخل هذا في باب الفاعل ونائبه كواحدة من قضايا التقعيد النحوي التي يظهر أثر التغاير القرائي عليها، ولا يصح تلحين هذه القراءة كما فعل الفراء[4]، لكونها متواترة، وقد أمكن بناء قاعدة عليها، فصارت عمدة في الاحتجاج بها[5].

§في الصرف والدلالة: من اختلاف القراءات على المستوى الصرفي اختلافها في(حرجا) في قوله تعالى: **{ وَمَنْ يُرِدْ أَنْ يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقاً حَرَجاً كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ }** [الأنعام :125]، حيث قرأ نافع وأبو جعفر وشعبة بكسر الراء وقرأ الباقون بفتحها [6].

في كلتا القراءتين دليل على الاتساع اللغوي في الاشتقاق، وتعدد الأوزان الصرفية للكلمة الواحدة، وقد فرق المفسرون هنا في الدلالة الصرفية بين الصيغتين فقالوا: إن قراءة الفتح تدل على تشبيه صدر الكافر في عدم وصول الإيمان إليه بالحرجة، وهي الشجرة العظيمة تكون بين الأشجار لاتصل إليها راعية ولا ماشية ولا شيء، وذلك على سبيل الاستعارة

(1) النشر: 2 / 372.
(2) ينظر البحر المحيط: 8 / 45.
(3) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: شهاب الدين أحمد بن محمد الدمياطي (ت 1117هـ) 502، تحقيق أنس مهرة، ط/دار الكتب العلمية بيروت، 1422هـ -2001م.
(4) ينظر: معاني القرآن: 3 / 46
(5) ينظر: مواقف النحاة من القراءات القرآنية : شعبان صلاح ص315-316، ط/دار غريب، القاهرة 2005م.
(6) ينظر: النشر: 2 / 262

التصريحية، أما قراءة الكسر فعلى سبيل أنها صفة مشبهة باسم الفاعل وتفيد اتصاف صدر الكافر بالحرج والضيق ولزوم الصفة فيه إلى حد لم تعد قابلة للزوال عنه [1].
يظهر في هذا التوجيه الثراء اللغوي الذي أبرزه التغاير القرائي في جوانب صرفية تتعلق بوزن الكلمة واشتقاقها، ودلالية تتصل بمدلول اللفظ في سياقه، وهذا ما يتغياه الاتجاه اللغوي في تلمس الوجوه المتعددة التي تجري عليها القراءات.

§في الأصوات: لعل جانبا كبيرا من توجيه الاختلاف القرائي يمثل شاهدا على التوجيه الصوتي أو اللهجي؛ لأن معظم اختلاف القراءات وتغايرها راجع الى اختلاف الأئمة فيما عرف عندهم بالأصول أو القواعد الصوتية المطردة في نطق الألفاظ، وهو اختلاف لهجي[2].

ومثال ذلك: اختلاف القراءات في ضم راء (رضوان) وكسرها في قوله تعالى:**{ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنْ اللَّهِ}** [آل عمران:15]، حيث قرأ شعبة بضم الراء وقرأ الباقون بكسرها [3].
ذكر أبو شامة وغيره أن قراءة الكسر لغة الحجاز، ورواية الضم لغة تميم [4]، وهذا توجيه صوتي أو لهجي يعتمده أهل التوجيه في كثير من الأصول المطردة، وعُدّ هذا الموضع من الأصول؛ لأن التغاير القرائي في لفظ (رضوان) مطرد في جميع القران.
ويمكن أن نسلك مسلكا آخر في التوجيه، يتفق مع مقام الرضوان، وهو أن الرضوان أكبر وأعظم صور الإنعام في الجنة كما قال تعالى: **{ وَرِضْوَانٌ مِنْ اللَّهِ أَكْبَرُ}** [التوبة:72] فاختص بتعدد صيغه ليتناسب مع مقامه في الإنعام، فهو النعيم السرمدي الذي لا سخط بعده أبداً، فناسب هذا التعدد القرائي القيمة الدلالية للفظ الرضوان.

خـــاتـــمـــة الـــدراســـة

كانت هذه الدراسة عن (الاتجاهات المعاصرة في توجيه القراءات القرآنية) محاولة لتتبع مختلف الاتجاهات التي عنيت بالتوجيه والاحتجاج للقراءات في مراحلها المختلفة، وقد أمكن الوقوف على الاتجاهات المعاصرة بما تهيأ لنا من بحوث ودراسات حديثة، سواء أكانت جامعية أم غير جامعية، وعرض بعض نماذجها والأمثلة عليها من خلال تناول الموجهين لها.

(1) البنية الصرفية وأثرها في تغيير الدلالة (دراسة تطبيقية على قراءة عاصم) : محروس إبراهيم ص 158.
(2) البنية الصرفية:157 .
(3) النشر: 2 / 238
(4) ينظر: إبراز المعاني: 383، الاتحاف: 220.

أما أهم ما خلصت اليه الدراسة أو حررته فهو:

أولاً: حول مفهوم التوجيه والاحتجاج في القراءات القرآنية انتهت الدراسة إلى أن مفهوم التوجيه لا يكاد يختلف عن الاحتجاج كبير اختلاف، سوى أن بعض المتأخرين قد آثروا استعماله على مصطلح الاحتجاج، لئلا يوهم أن ثبوت القراءة متوقف على تعليلها.

ثانياً: على سبيل التحري في استعمال المصطلحات بينت الدراسة أن مصطلح الاختيار هو المقبول استعماله في مقام الرواية لافي مقام التوجيه لأن الخلط بينهما في التعامل مع القراءات يؤدي الى خلل منهجي مرفوض.

ثالثاً: من خلال التتبع لنشأة علم التوجيه خلصت الدراسة إلى أنه ابتداءً من أواخر القرن الرابع الهجري أصبح توجيه القراءات فناً قائماً بذاته، له مؤلفاته، وله مصنفوه، وله مناهجه التي يسير عليها.

رابعاً: كشفت الدراسة من خلال عنوانات مباحثها عن الاتجاهات المعاصرة في التوجيه، وقد تهيأ لنا من هذه الاتجاهات ما يمكن تسميته بالاتجاه العقدي والاتجاه التفسيري والاتجاه الفقهي، وغيرها من الاتجاهات التي أبرزتها عنوانات هذه الدراسة.

خامساً: أثبت الدراسة أن هذه الاتجاهات في جملتها قد بدت بذورها الأولى على أيدي العلماء القدامى في هيئة ملاحظات أولية و تخريجات متفرقة غير مقصودة بالجمع والبحث والدراسة كما هو عليه الحال في الدراسات المعاصرة.

سادساً: في الاتجاه العقدي أبانت الدراسة أن الاستدلال بالقراءة على معنى عقدي هو استدلال بالظاهر، وهو محض اجتهاد واستنباط قد يلوح لمفسر دون آخر، وأن هذا الاتجاه لم ينضج بعد، فما زالت الدراسة فيه شبه مستقلة مضمنة في رسائل علمية على هيئه فصول أو مباحث.

سابعاً: في الاتجاه التفسيري كشفت الدراسة عن صور العلاقة بين القراءة والمعنى من جهات متعددة، من جهة توسيع المعنى وتعدده، ومن جهة بيان المعنى ودفع التوهم، ومن جهة العموم والخصوص، وكذا أسس العلاقة بين معاني القرآن بتعدد القراءات من حيث اختلاف لفظ القراءة واتفاق المعنى أو اختلافه.

ثامناً: في الاتجاه الفقهي أظهرت الدراسة من خلال عنوانات الأبحاث العلمية وكذا الأمثلة التطبيقية أثر القراءات في الفقه الإسلامي، ومدى حجية القراءات الشاذة وأثرها في اختلاف الفقهاء.

تاسعاً: في الاتجاه البلاغي أشارت الدراسة إلى بواكير هذا الاتجاه في إشارات وتحليلات بلاغية متناثرة حتى استحصد واستوى على سوقه بفعل الدراسات المعاصرة التي كانت حاضرة في كل الظواهر والعلوم البلاغية من معاني وبيان وبديع.

عاشراً: في الاتجاه اللغوي كشفت الدراسة عن مسلكين في التوجيه: مسلك القدامى الذي يتلمس الحجج للقراءات حتى لا يكون للمشكك في صحة القراءة أدنى شبهة، ومسلك المعاصرين الذي يتبلغ بالقراءة الى الاستشهاد على بعض القواعد.

فهرس المصادر و المراجع

1- إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع: عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المعروف (بأبي شامة الدمشقي) (ت 665هـ)، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت.
2- أبو علي الفارسي (حياته ومكانته بين أئمة التفسير والعربية وآثاره في القراءات والنحو): عبد الفتاح إسماعيل شلبي، ط/دار المطبوعات الحديثة، جدة، الثالثة 1989 م.
3- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي (ت1117هـ)، تحقيق أنس مهرة، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، 1422هـ - 2001م.
4- أثر القراءات في استنباط الأحكام الفقهية: عزت شحاته كرار، ط/مؤسسة المختار، القاهرة، الأولى 2003م
5- أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي: عبد الصبور شاهين، ط/مكتبة الخانجي، القاهرة 1987م
6- أثر القراءات في الفقه الإسلامي: صبري عبد الرؤوف عبد القوي، رسالة دكتوراه ،كلية الشريعة جامعة الأزهر 1983م.
7- أحكام القرآن: أبو بكر أحمد بن علي الرازي الجصاص (ت370هـ)،تحقيق محمد الصادق قمحاوي، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت 1405هـ.
8- أحكام القرآن: أبو بكر محمد بن عبدالله بن العربي (ت453هـ)، تحقيق محمد عبدالقادر عطا، ط/ دار الفكر، لبنان.
9- أسس العلاقة بين معاني القرآن بتعدد القراءات: غسان حمدون، بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد(43)1421هـ 2000م
10- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الأمين محمد المختار الشنقيطي (ت1393هـ)، تحقيق هاني الحاج، ط/ المكتبة التوفيقية.
11- إعراب القرآن: أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس (ت338هـ)، تحقيق زهير غازي زاهد، ط/ عالم الكتب، بيروت، الثالثة 1409هـ - 1988م.
12- الإمالة والتفخيم في القراءات القرآنية: عبد العزيز علي سفر، ط/المجلس الوطني للتراث العربي، الكويت، الأولى 1422هـ -2001م
13- البحر المحيط: أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت الأولى 1422 – 2001م.
14- البرهان في علوم القرآن: بدر الدين محمد بن عبدالله الزركشي (ت794هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/ المكتبة العصرية، بيروت، الأولى 1425هـ - 2004م.
15- البلاغة في القراءات الشاذة: عبد المنعم الأشقر، ط/مطبعة الأمانة، القاهرة، الأولى1410هـ -1990م
16- البنية الصرفية وأثرها في تغيير الدلالة (دراسة تطبيقية على قراءة الإمام عاصم): محروس محمد إبراهيم، ط/دار البصائر، القاهرة، الأولى 1428هـ -2007م.
17- تاريخ القرآن: عبد الصبور شاهين، ط/نهضة مصر، الثانية 2006م
18- التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان: طاهر بن صالح بن أحمد الجزائري، ط/المنار، مصر، الأولى 1334هـ.
19- التدمرية: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ)، تحقيق محمد بن عودة السعوي، ط/ مكتبة العبيكان، الرياض، السادسة 1421هـ.

20- التفسير الكبير(مفاتيح الغيب): فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي (ت606هـ)، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت 1421هـ - 2000م.
21- تفسير القرآن: أبو المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار السمعاني (ت489هـ)، تحقيق ياسر إبراهيم وغنيم عباس، ط/ دار الوطن، الرياض، الأولى 1418هـ - 1997م.
22- تهذيب اللغة: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)، تحقيق محمد عوض مرعي، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت، الأولى 2001م.
23- التوجيه البلاغي في القراءات القرآنية: عبد الله حسن عليوه، رسالة دكتوراه، مخطوطة بكلية اللغة العربية، جامعة الأزهر 1986م
24- التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية: أحمد سعد محمد، ط/مكتبة الآداب، القاهرة، الثانية 1421هـ -2000م
25- جامع البيان عن تأويل آي القرآن: محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري (ت310هـ)، ط/ دار الفكر، بيروت 1405هـ.
26- جامع البيان في القراءات السبع: أبو عمر وعثمان بن سعيد الداني(444هـ)، تحقيق محمد صدوق الجزائري، ط/دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1426هـ -2005م
27- الجامع الصحيح (صحيح مسلم): أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت261هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، ط/ دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
28- جامع المسائل: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ)، تحقيق محمد عزيز شمس، ط/ دار عالم الفوائد، مكة، الأولى 1424هـ.
29- الجامع لأحكام القرآن: محمد بن أحمد القرطبي (ت671هـ)، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت.
30- حالات التفرد عند القراء (دلالاتها وآثارها): رسالة ماجستير للباحث مجاهد يحيى محمد هادي، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة 2006م.
31- الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (شرح مختصر المزني): علي بن محمد حبيب الماوردي البصري الشافعي (ت450هـ)، تحقيق على محمد عوض وآخر، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى1419هـ - 1999م.
32- حجة القراءات: أبو زرعه عبدالرحمن بن عبدالرحمن بن محمد بن زنجلة (ت425هـ)، تحقيق سعيد الأفغاني، ط/ مؤسسة الرسالة الخامسة 1422هـ - 2001م.
33- الحجة في القراءات السبع: أبو عبدالله الحسين بن أحمد بن خالويه (ت370هـ)، تحقيق أحمد فريد المزيدي، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1420هـ - 1999م.
34- الحجة للقراء السبعة: أبو علي الحسن بن أحمد بن عبدالغفار الفارسي (ت377هـ)، تحقيق كامل مصطفى الهنداوي، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1421هـ - 2001م.
35- حجية القراءات الشاذة وأثرها في اختلاف الفقهاء: محمد عبد الرحيم محمد، ط/دار الكتاب الجامعي، التوفيقية، مصر، الأولى بدون تاريخ.
36- دراسات لأسلوب القرآن: عبدالخالق عضيمة، ط/ مطبعة السعادة، القاهرة، الأولى 1392هـ - 1972م.
37- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: أبو الفضل شهاب الدين السيد محمد الآلوسي (ت1270هـ)، ط/ دار إحياء التراث العربي، بيروت، الرابعة 1405هـ - 1985م.
38- زاد المعاد في هدى خير العباد: شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية (ت751هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط، ط/ مؤسسة الرسالة، بيروت، الخامسة عشرة 1407م.
39- فتح الوصيد في شرح القصيد: أبو الحسن علي بن محمد السخاوي (ت643هـ)، تحقيق جمال شرف ومجدي السيد، ط/ دار الصحابة، طنطا، الأولى 1425هـ - 2004م.
40- الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية: المعروفة بـــ (حاشية الجمل): سليمان الجمل (ت1204هـ)، ط/ مطبعة الحلبي، الرابعة.

41- قاعدة جليلة في التوسل والوسيلة: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ)، تحقيق زهير الشاويش، ط/ المكتب الإسلامي، بيروت، 1390هـ - 1997م.
42- القراءات القرآنية عند الزجاج: كاصد ياسر الزيدي، ط/دار الفرقان، الأولى 1421 هـ -2006م
43- القراءات المتواترة وأثرها في الرسم القرآني والأحكام الشرعية: محمد الحبش، ط/ دار الفكر، دمشق، ودار الفكر المعاصر، بيروت، الأولى 1419هـ - 1999م.
44- القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: محمد عمر بازمول، ط/دار الهجرة، الرياض 1417هـ -1996م
45- القراءات وأثرها في توجيه التفسير: عمر يوسف حمزة، بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد(38)1420هـ -1999م
46- القرآن والقراءات والأحرف السبعة: عبد الغفور محمود مصطفى، ط/دار السلام، القاهرة، الأولى 1429هـ -2008م
47- قضايا اللغة في كتب التفسير، المنهج – التأويل – الإعجاز: الهادي الجطلاوي، ط/ كلية الآداب، تونس، الأولى 1998هـ.
48- قواعد التدبر الأمثل لكتاب الله عز وجل: عبد الرحمن حبنكة، ط/دار القلم، الثالثة 1409هـ.
49- كتاب الضوابط والإشارات لأجزاء علم القراءات: إبراهيم بن عمر بن حسن البقاعي الشافعي (885هـ)، تحقيق مطيع الحافظ، ط/ دار الفكر المعاصر بيروت و دار الفكر دمشق، الثانية 1423هـ - 2002م.
50- الكتاب لسيبويه (أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبرت180هـ)،تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط/ دار الجيل، بيروت، الأولى.
51- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم الزمخشري (ت 538هـ)، تحقيق محمد عبدالسلام شاهين، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1415هـ - 1992م.
52- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها: أبو محمد مكي بن أبي طالب (ت437هـ)، تحقيق عبدالرحيم الطرهوني، ط/ دار الحديث، القاهرة، 1428هـ - 2007م.
53- لسان العرب: جمال الدين بن محمد بن منظور المصري (ت711هـ), ط/ دار صادر بيروت، الأولى.
54- مجموع فتاوى بن تيمية: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية (ت728هـ)، تحقيق عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي، ط/ مكتبة ابن تيمية، الثانية.
55- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، علي النجدي ناصف وآخرين، ط/ وزارة الأوقاف، القاهرة 1424هـ - 2004م.
56- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: عبدالحق بن غالب بن عطية الأندلسي (ت541هـ)، تحقيق عبدالسلام عبد الشافي محمد، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1413هـ - 1993م.
57- مراتب النحويين: أبو الطيب اللغوي(ت351هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/دار نهضه مصر، الأولى.
58- معالم التنزيل: أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي (ت388هـ)، تحقيق خالد عبدالرحمن العك، ط/ دار المعرفة، بيروت.
59- معاني القراءات: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت370هـ)، تحقيق أحمد فريد المزيدي، ط/ دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى 1420هـ - 1999م.
60- معاني القرآن الكريم: أبو جعفر النحاس (ت338هـ)، تحقيق محمد علي الصابوني، ط/ جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث العربي، مكة، الأولى 1408هـ - 1988م.
61- معاني القرآن وإعرابه: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد السري الزجاج (ت316هـ)، تحقيق عبدالجليل عبده شلبي، ط/ عالم الكتب، الأولى 1988م.

62- معاني القرآن: أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبدالله بن منظور الأسلمي، المعروف بالفراء (ت 207هـ)، تحقيق علي محمد النجار، ط/ الدار المصرية للتأليف والترجمة.
63- مقدمة في أصول القراءات من كتاب مرشد القارئ إلى تحقيق معالم المقارئ: أبو الأصبغ عبد العزيز بن علي الأشبيلي المعروف بابن الطحان (ت561هـ)، تحقيق أحمد العبقري، ط/ مكتبة أولاد الشيخ، القاهرة 2004م.
64- الموضح في وجوه القراءات وعللها: أبو عبدالله نصر بن علي بن محمد الشيرازي المعروف بابن أبي مريم (ت565هـ)، تحقيق عمر حمدان الكبيسي، ط/ مكتبة التوعية الإسلامية، مصر، الثانية 1422هـ - 2002م.
65- الوقف في القراءات وأثره في التفسير والأحكام: مجاهد يحيى محمد هادي، رسالة دكتوراه، مخطوطه بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة 1431 هـ -2010م

كلمة التوحيد
(فضائلها، مدلولها، شروطها، الرد على المفاهيم الخاطئة حولها)

إعداد
د. عبدالعزيز بن أحمد البداح

المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة على من لا نبي بعده، نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين :

أما بعد :

فإن الله تعالى أرسل الرسل بكلمة التوحيد: **{ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ} [الأنبياء: 25]** .

ولهذه الكلمة العظيمة فضائلها التي جاءت في الكتاب والسنة التي تبين مالها من المنزلة الشريفة والمرتبة المنيفة .

ولا تحصل فضائلها هذه الكلمة إلا لمن عرف معناها وحقق أركانها وعمل بمقتضاها .

ولذا أردت الكتابة حول هذا الموضوع للتذكير بأهميته ، وبيان منزلته ، والتحذير من مناقضته .

وينتظم هذا البحث في مقدمة وأربعة فصول وخاتمة .

أما المقدمة : ففيها بيان أهمية الموضوع وسبب اختياره .

الفصل الأول : ففي فضائل كلمة التوحيد، وفيه مبحثان :

المبحث الأول : فضائل كلمة التوحيد في القرآن الكريم .

المبحث الثاني : فضائل كلمة التوحيد في السنة المطهرة .

وأما الفصل الثاني : ففي مدلول كلمة التوحيد، وفيه ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : في معنى الإله .

المبحث الثاني : إعراب كلمة التوحيد .

المبحث الثالث : مدلول كلمة التوحيد .

وأما الفصل الثالث : ففي شروط كلمة التوحيد .

وأما الفصل الرابع : ففي الرد على المفاهيم الخاطئة حولها .

ثم الخاتمة : وذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

هذا وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم ، مقرباً لديه في جنات النعيم إنه سميع مجيب . وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وآله وصحبه .

الفصل الأول : فضائل كلمة التوحيد

المبحث الأول: فضائل كلمة التوحيد في القرآن الكريم

إن لكلمة التوحيد فضائل عظيمة دل عليها الكتاب العزيز، قال الشيخ حافظ الحكمي:(واعلم أن النصوص الواردة في فضل هذه الشهادة كثيرة لايحاط بها) [1].

وقد عد ابن عبدالهادي في كتابه: (مسألة في التوحيد) مائتي فضيلة لكلمة التوحيد "لاإله إلا الله" [2].

من فضائلها في القرآن الكريم ما يلي :

1 ـ أنها كلمة التقوى التي ذكر الله عزوجل في كتابه : **{ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا}** [الفتح: 26]

قال ابن كثير : (هي قول لا إله إلا الله) [3].

ويؤيده حديث أبي بن كعب أنه سمع النبي صلى الله عليه وسلم يقول:**{ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى }** قال : «لا إله إلا الله».أخرجه الترمذي [4].

2- وهي الحسنى ، المرادة بقوله تعالى **{ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى (5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى }** [الليل: 5 - 7]

قاله ابن عباس والسلمي والضحاك [5].

3- وهي كلمة الحق التي ذكر الله عزوجل **{ إِلَّا مَنْ شَهِدَ بِالْحَقِّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ}** [الزخرف: 86]

قال البغوي : (أراد بشهادة الحق قول لاإله إلا الله كلمة التوحيد) .[6]

4- وهي المراد بالسؤال في قوله تعالى: **{ فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ}[الحجر: 92، 93]**

فعن أنس بن مالك رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: **{ فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ}**. قال: «عن قول لا إله إلا الله». أخرجه الترمذي [7].

5- وهي العروة الوثقى المذكورة في قوله تعالى: **{فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى}** [البقرة: 256]، قال مجاهد بن جبر : (العروة الوثقى قول : لا

---

(1) معارج القبول بشرح سلم الأصول إلى علم الأصول في التوحيد ، حافظ الحكمي، تحقيق:أحمد القادري ، دار الكتب العلمية ، بيروت، الطبعة الأولى ، 1411هـ ، ج1ص330.

(2) مسألة في التوحيد وفضل لا إله إلا الله ، يوسف بن عبدالهادي ، تحقيق : عبدالهادي منصور، دار البشائر ، بيروت ، ط1 ، 1416هـ ، ص88 .

(3) تفسير القرآن العظيم ، لابن كثير ، تحقيق : مصطفى محمد وآخرون ، دار عالم الكتب ، الرياض ، ط1 ، 1425هـ ، ج13 ص112 .

(4) أخرجه الترمذي كتاب تفسير القرآن باب ومن سورة الفتح رقم الحديث(3265).

(5) أخرجها ابن جرير بسنده ، جامع البيان في تفسير القرآن ، لابن جرير ، المطبعة الأميرية ببولاق ، 1323هـ ، ج30ص141.

(6) معالم التنزيل ، للبغوي ، تحقيق : محمد النمر وآخرون ، دار طيبة ، الرياض ، ط2 ، 1414هـ ، ج7ص224 .

(7) أخرجه الترمذي كتاب تفسير القرآن باب ومن سورة الحجر رقم الحديث(3126). وأشار الألباني لضعفه ، ضعيف سنن الترمذي ، ص356 .

إله إلا الله)[1].

6- وهي العهد المذكور في قوله تعالى: **{لَا يَمْلِكُونَ الشَّفَاعَةَ إِلَّا مَنِ اتَّخَذَ عِنْدَ الرَّحْمَنِ عَهْدًا}[مريم: 87]**، قال ابن عباس رضي الله عنهما : (العهد شهادة أن لاإله إلا الله)[2].

7- وهي الكلمة الطيبة المضروبة مثلا في قوله سبحانه: **{أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ } [إبراهيم: 24]**.

قال ابن عباس رضي الله عنهما في قوله: **{أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ}** [3].

8- وهي القول الثابت الذي يثبت الله به المؤمنين والمشار إليه في قوله تعالى: **{يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ} [إبراهيم: 27]**، يدل عليه ما رواه البراء بن عازب رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : «المسلم إذا سئل في القبر اشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله فذلك قوله: **{يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ}**، أخرجه البخاري ومسلم[4].

9- وهي الحسنة الواردة في قوله تعالى : **{مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا}** [الأنعام: 160] . قال ابن مسعود وابن عباس رضي الله عنهم : (هي لا إله إلا الله)[5].

قال ابن كثير : (وقد ورد فيه حديث مرفوع الله أعلم بصحته لكن لم أره من وجه يثبت)[6].

10- وهي أول النعم، كما قال تعالى في أوائل سورة النحل : **{يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ أَنْ أَنْذِرُوا أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاتَّقُونِ} [النحل: 2]**

قال ابن رجب : (وهذه الآية أول ماعدد الله من النعم في سورة النحل التي تسمى سورة النعم)[7].

11- وهي الكلمة الباقية المرادة في قوله سبحانه : **{وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِمَّا تَعْبُدُونَ (26) إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ (27) وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقِبِهِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ } [الزخرف: 26 - 28]**، قاله ابن عباس ومجاهد وقتادة [1] .

---

(1) أخرجه ابن جرير بسنده جامع البيان في تفسير القرآن ج3ص14 .

(2) أخرجه البيهقي في كتاب الأسماء والصفات ،للبيهقي ، تحقيق : عبدالله الحاشدي، مكتبة السوادي ، جدة ، ط1 ، 1413هـ ، ج1ص272 برقم (206) وأشار المحقق لضعفه.

(3) أخرجه البيهقي في كتاب الأسماء والصفات ج1ص272 برقم (206) وأشار المحقق لضعفه.

(4) أخرجه البخاري كتاب التفسير باب قوله تعالى :(يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت). رقم الحديث(4699). وأخرجه مسلم كتاب الجنة وصفة نعيمها وأهلها باب : عرض مقعد الميت من الجنة أو النار عليه وإثبات عذاب القبر والتعوذ منه رقم الحديث(2871).

(5) أخرجه ابن أبي حاتم ج5ص8165 وزاد السيوطي نسبته إلى ابن أبي شيبة وابن المنذر وأبي نعيم في الحلية . الدر المنثور في التفسير بالمأثور ، للسيوطي ، تحقيق : عبدالله التركي، مركز هجر ، القاهرة ، ط1، 1424هـ، ج6ص296.

(6) تفسير القرآن العظيم ، لابن كثير ، ج6ص246 .

(7) كلمة الإخلاص وتحقيق معناها ، لابن رجب ، تحقيق : عماد فره ، دار الصحابة، طنطا ، ط1 ، 1408هـ ، ص56 .

قال الإمام المجدد محمد بن عبدالوهاب رحمه الله : (اعلم أن لاإله إلا الله هي كلمة الإسلام ومفتاح دار السلام، وهي العروة الوثقى، وكلمة التقوى، وهي الكلمة التي جعلها إبراهيم الخليل عليه السلام باقية في عقبه لعلهم يرجعون)[2].

12- وهي الكلمة المرادة بقوله تعالى **{ قُلْ يَاأَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ} [آل عمران: 64]**، قال أبو العالية : (كلمة السواء لا إله إلا الله)[3].

13- وهي الدين الخالص المراد في قوله سبحانه : **{أَلَا لِلَّهِ الدِّينُ الْخَالِصُ}** [الزمر: 3]، قال قتادة : الدين الخالص : (شهادة أن لا إله إلا الله)[4].

فهذه الآيات الكريمات تبين فضائل كلمة التوحيد وما يترتب عليها من الخير في الدنيا والآخرة .

المبحث الثاني : فضائل كلمة التوحيد في السنة المطهرة

جاءت أحاديث كثيرة تبين فضل كلمة التوحيد"لا إله إلا الله" ومرتبتها العظيمة، منها :

1- أنها الركن الأول من أركان الإسلام ، فعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «بني الإسلام على خمس شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة ، وصوم رمضان ، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا». أخرجه البخاري ومسلم[5].

2- أنها أول دعوة الأنبياء عليهم السلام ، قال شيخ الإسلام : (فأما الأنبياء فأول دعوتهم: شهادة أن لاإله إلا الله وأن محمدا رسول الله)[6].

3- كلمة التوحيد سبب النجاة من النار لما جاء في حديث عتبان رضي الله عنه مرفوعا وفيه: «فإن الله حرم على النار من قال لا إله إلا الله يبتغي بذلك وجه الله».أخرجه البخاري ومسلم[7].

4- كلمة التوحيد سبب دخول الجنة كما في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «من قال أشهد أن لاإله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمدا عبده ورسوله وأن عيسى كلمة الله وألقاها إلى مريم وروح منه وأن الجنة حق وأن النار حق أدخله الله الجنة على ما كان من العمل».أخرجه البخاري ومسلم [8].

5- كلمة التوحيد أثقل شيء في ميزان العبد لحديث عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله

---

(1) الدر المنثور في التفسير بالمأثور ، ج13ص199 .
(2) الدرر السنية في الأجوبة النجدية ، جمع : عبدالرحمن بن قاسم ، ط5 ، 1413هـ، ج2ص226 .
(3) أخرجه ابن جرير بسنده ، جامع البيان ، ج4ص162 .
(4) جامع البيان ج20 ص156 .
(5) أخرجه البخاري كتاب الإيمان باب قول النبي صلى الله عليه وسلم بني الإسلام على خمس رقم الحديث(8). وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب بيان أركان الإسلام ودعائمه العظام رقم الحديث(16).
(6) مجموع الفتاوى ، لابن تيمية ، جمع : عبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد ، طبعة الملك فهد ، 1404هـ ، ج2ص23 .
(7) أخرجه البخاري كتاب التهجد باب صلاة النوافل جماعة رقم الحديث(1186). وأخرجه مسلم كتاب المساجد باب الرخصة في التخلف عن الجماعة رقم الحديث(1496).
(8) أخرجه البخاري كتاب الأنبياء باب قول الله تعالى :(يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم) رقم الحديث(3435).وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة مطلقا رقم الحديث(28).

عنهما وفيه : «فيخرج بطاقة فيها أشهد أن لاإله إلا الله، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، فيقول : أحضر وزنك ، فيقول : يارب ما هذه البطاقة مع هذه السجلات ؟ فقال : فإنك لاتظلم، قال : فتوضع السجلات في كفة والبطاقة في كفة ، فطاشت السجلات وثقلت البطاقة ولا يثقل مع اسم الله شيء».أخرجه الترمذي وابن ماجه [1] .

6- وهي أفضل الذكر كما جاء ذلك في حديث جابر بن عبدالله رضي الله عنهما قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «أفضل الذكر لاإله إلا الله».أخرجه الترمذي وابن ماجه [2].

7- وهي أفضل الأعمال وأكثرها تضعيفا كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «من قال : لا إله إلا الله وحده لا شريك، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء، في يوم مائة مرة كانت له عدل عشر رقاب، وكتب له مائة حسنة، ومحي عنه مائة سيئة، ولم يأت أحد بأفضل مما جاء به، إلا أحد عمل أكثر من ذلك». أخرجه البخاري ومسلم[3].

8- وهي أحسن الحسنات، فعن أبي ذر رضي الله عنه قلت : يارسول الله كلمني بعمل يقربني من الجنة ويباعدني من النار، قال : «إذا عملت سيئة فاعمل حسنة ، فإنها عشر أمثالها، قلت يارسول الله لا إله إلا الله من الحسنات ؟ قال : هي أحسن الحسنات». أخرجه أحمد[4].

9- وهي عاصمة الدم والمال، قال الإمام المجدد محمد بن عبدالوهاب رحمه الله : (اعلم رحمك الله أن لا إله إلا الله هي الكلمة العالية والشريفة الغالية، من استمسك بها فقد سلم، ومن اعتصم بها فقد عصم ، قال صلى الله عليه وسلم :«من قال لا إله إلا الله، وكفر بما يعبد من دون الله، حرم ماله ودمه، وحسابه على الله عز وجل» [5].

10- وهي التي تفتح لها أبواب السماء، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «ما قال عبدٌ لا إله إلا الله مخلصا قط إلا فتحت له أبواب السماء حتى يفضي إلى العرش ما اجتنب الكبائر».أخرجه الترمذي[6].

11- أنها أفضل شعب الإيمان وأعلاها، كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «الايمان بضع وسبعون شعبة فأعلاها قول لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى ..».الحديث . أخرجه البخاري ومسلم [1].

---

(1) أخرجه الترمذي كتاب الإيمان باب ماجاء فيمن يموت وهو يشهد أن لا إله إلا الله رقم الحديث(2639) وأخرجه ابن ماجه كتاب الزهد باب ما يرجى من رحمة الله يوم القيامة رقم الحديث(4300). وأشار الألباني لصحته ، صحيح سنن الترمذي،ج3ص53 .

(2) أخرجه الترمذي كتاب الدعوات باب ماجاء أن دعوة المسلم مستجابة رقم الحديث(3383). وأخرجه ابن ماجه كتاب الأدب باب فضل الحامدين رقم الحديث(3800). وأشار الألباني لحسنه ، صحيح سنن الترمذي ، ج3ص389 .

(3) أخرجه البخاري كتاب بدء الخلق باب صفة إبليس وجنوده رقم الحديث (3293). وأخرجه مسلم كتاب الذكر والدعاء باب فضل التهليل والتسبيح والدعاء رقم الحديث(6842).

(4) أخرجه أحمد ج5ص196 . قال الألباني : هذا إسناد حسن . سلسلة الأحاديث الصحيحة، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف ، الرياض ، ط2 ، 1407هـ ، ج3ص361 .

(5) الدرر السنية ج2ص112 .

(6) أخرجه الترمذي كتاب الدعوات باب دعاء أم سلمة رقم الحديث(3590). وأشار الألباني لحسنه ، ج3ص473 .

12- أنها سبب الفلاح ، كما في حديث ربيعة بن عباد رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «قولوا : لا إله إلا الله تفلحوا». أخرجه أحمد [2].

13- وهي سبب النجاة من كرب الدنيا وشدائدها،فعن عبدالله بن عباس رضي الله عنهما قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم يقول عند الكرب : «لا إله إلا الله العليم الحليم، لا إله إلا الله رب العرش العظيم،لا إله إلا الله رب السموات ورب الأرض رب العرش الكريم». أخرجه البخاري ومسلم [3].

قال ابن القيم : (فالتوحيد ملجأ الطالبين، ومفزع الهاربين، ونجاة المكروبين، وغياث الملهوفين)[4].

14- وهي سبب إجابة الدعاء، فعن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «دعوة ذي النون إذ دعا وهو في بطن الحوت : لا إله إلا أنت سبحانك إني كنت من الظالمين : فإنه لم يدع بها رجل مسلم في شيء قط إلا استجاب الله له». أخرجه الترمذي[5].

15- وعليها كان النبي صلى الله عليه وسلم يبايع أصحابه على كلمة التوحيد، فعن جرير بن عبدالله البجلي رضي الله عنه قال : «بايعت رسول الله صلى الله عليه وسلم على شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله..). الحديث . أخرجه البخاري[6].

فهذه الأحاديث وما في معناها تبين فضل كلمة التوحيد "لا إله إلا الله"، وما يترتب عليها من الخير في الدنيا والآخرة .

الفصل الثاني : مدلول كلمة التوحيد

المبحث الأول : تعريف الإله

معنى الإله :

قال الجوهري : (أله إلهة أي : عبد عبادة، ومنه قرأ ابن عباس رضي الله عنهما:(ويذرك وإلاهَتَك) بكسر الهمزة، قال : وعبادتك ، وكان يقول : إن فرعون يعبد، وإله على وزن فعال بمعنى مفعول أي : مألوه)[7].

---

(1) أخرجه البخاري كتاب الإيمان باب أمور الإيمان رقم الحديث(9) . وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب عدد شعب الإيمان رقم الحديث(35).

(2) أخرجه أحمد ج3ص492 . قال الهيثمي : رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح ، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، للهيثمي ، تحقيق : عبدالله الدرويش ، دار الفكر ، بيروت ، 1412هـ ، ج6ص19 . .

(3) أخرجه البخاري كتاب التوحيد باب :(وكان عرشه على الماء). رقم الحديث(7426). وأخرجه مسلم كتاب كتاب الذكر والدعاء باب دعاء الكرب رقم الحديث(2730).

(4) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، لابن القيم، تحقيق : عبدالعزيز الجليل، دار طيبة، الرياض، ط1 ، 1423هـ ،ج2ص844 .

(5) أخرجه الترمذي كتاب الدعوات باب في دعوة ذي النون رقم الحديث(3505). وأشار الألباني لصحته، صحيح سنن الترمذي ، ج3ص443 .

(6) أخرجه البخاري كتاب البيوع باب هل يبيع حاضر لباد بغير أجر ؟ وهل يعينه أو ينصحه رقم الحديث(2175).

(7) الصحاح، للجوهري، مكتبة الرشد، الرياض ، ط1 ، 1419هـ ، ج5ص1780 .

وقد ذهب إلى أن الإله هو المعبود أئمة اللغة كالجوهري[1]، وابن فارس [2]، وغيرهم .
وفسر الإله بالمعبود أئمة التفسير كابن جرير الطبري [3]، والسمعاني [4]، وابن كثير [5]وغيرهم .

قال السمعاني[6] عند قوله تعالى: **{وَهُوَ الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ }** [الزخرف: 84]، أي : (معبود في السماء والأرض) [7].

وقال الشنقيطي[8] : (والإله : المعبود، فهو فعال بمعنى مفعول، وإتيان الفعال بمعنى المفعول جاءت منه أمثلة في اللغة العربية، كالإله بمعنى المألوه : أي : المعبود، والكتاب بمعنى المكتوب، واللباس بمعنى الملبوس) [9].

وقرر أن معنى الإله هو المعبود أئمة الاعتقاد من أهل السنة كقوام السنة إسماعيل الأصبهاني[10] وشيخ الاسلام ابن تيمية [11] والإمام ابن القيم [12] وغيرهم.

قال شيخ الإسلام : (الإله هو المألوه، والمألوه هو الذي يستحق أن يعبد)[13].

مذهب المتكلمين في معنى الإله :

ذهب المتكلمون : إلى أن معنى الإله: القادر، فإله عندهم على وزن فاعل، أي : قادر .

---

(1) الصحاح، للجوهري، ج5ص1780 .
(2) معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق : عبدالسلام هارون، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، 1411هـ ، ج1 ص101 .
(3) جامع البيان عن تفسير القرآن ج1 ص87 .
(4) تفسير القرآن، للسمعاني، تحقيق : ياسر إبراهيم و غنيم عباس، دار الوطن، الرياض، ط1 ، 1418هـ ، ج5ص119 .
(5) تفسير القرآن العظيم ج1 ص134 .
(6) أبو المظفر السمعاني منصور بن محمد التميمي المروزي الحنفي ثم الشافعي تفقه على والده وغيره، برع في مذهب أبي حنفية، ثم انتقل منه إلى مذهب الشافعي، كان شوكا في أعين المخالفين، وحجة لأهل السنة . له مؤلفات منها : الطبقات، توفي سنة (489هـ). شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، لابن العماد، ج5ص394. سير أعلام النبلاء ، ج19ص114 .
(7) تفسير القرآن ، للسمعاني ، ج5ص119 .
(8) محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي (1325هـ-1393هـ). ولد في تنبه من أعمال كيفا من موريتانيا ، نشأ يتيما، قرأ على علماء بلده، تصدى للتدريس والفتيا والقضاء في بلده، سافر إلى الحج وأقام بالمدينة المنورة، درس في المسجد النبوي والجامعة الإسلامية، اختير عضوا في هيئة كبار العلماء من مؤلفاته: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، توفي سنة (1393هـ). ترجمة الشيخ بقلم الشيخ عطية محمد سالم، في آخر كتابه أضواء البيان ج10 ص63.
(9) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ، للشنقيطي ، عالم الكتب ، بيروت ، ج6ص273.
(10) الحجة في بيان المحجة ، لإسماعيل الأصبهاني ، تحقيق : محمد المدخلي ، دار الراية ، الرياض ، ط1 ، 1411هـ ، ج1ص125 .
(11) مجموع الفتاوى ج10ص249 .
(12) مدارج السالكين ج3ص460 .
(13) مجموع الفتاوى ج10ص249 .

قال البغدادي[1] : (اختلف أصحابنا في معنى الإله : فمنهم من قال إنه مشتق من الإلهية، وهي : قدرته على اختراع الأعيان، وهو اختيار أبي الحسن الأشعري)[2].

على أن منهج الأشاعرة[3] مضطرب في هذا المقام ، فبعضهم يفسر الإله بالمعبود، وبعضهم بالقادر على الاختراع، بل إن الفخر الرازي[4] وهو أحد أئمة الأشاعرة تارة يرجح أن معنى الإله المعبود، وتارة بالقادر على الاختراع .

فقال عند قوله تعالى : **{ وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ}** [البقرة: 163] (يدل على أن معنى الإله ما يصح أن تدخله الإضافة، فلو كان معنى الإله القادر، لصار المعنى : وقادركم قادر واحد، ومعلوم أنه ركيك فدل على أن الإله هو المعبود)[5].

وقال عند قوله تعالى : **{اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ}** [آل عمران: 2]، قال بعضهم : الإله هو المعبود، وهو خطأ لوجهين :

الأول : أنه تعالى كان إلها في الأزل وما كان معبودا .

الثاني : أنه تعالى أثبت معبودا سواه في القرآن بقوله: **{إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ}** [الأنبياء: 98]، بل الإله هو القادر)[6] .

المطلب الثاني : إعراب كلمة التوحيد

اعتنى العلماء بإعراب كلمة التوحيد، لما يترتب على ذلك من بيان معناها وايضاح مدلولها، ولهذا كثرت المؤلفات والمصنفات التي تبحث في إعراب كلمة التوحيد "لا إله إلا الله " .وسأورد في هذا المطلب الإعراب المشهور لهذه الكلمة من غير دخول في تفصيل ما جرى فيه الخلاف .

واعراب هذه الكلمة على النحو الآتي:

لا : نافية للجنس .

إله : اسمها مبني على الفتح، لأنه مفرد نكرة تضمن معنى الحرف .

ووقع الخلاف في خبرها هل هو مذكور أم محذوف ؟

فقال بعضهم : الخبر مذكور، وهو جملة الاستثناء "إلا الله".

وقال آخرون : الخبر محذوف، ثم اختلفوا في تقديره على أقوال :

---

(1) عبدالقاهر بن طاهر بن محمد بن عبدالله البغدادي التميمي الاسفراييني، أبو منصور، أشعري متكلم، ولد ونشأ في بغداد، استقر في نيسابور ثم تركها، توفي في اسفرائين سنة 429هـ، من مؤلفاته : أصول الدين، الفرق بين الفرق . طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي ، تحقيق : عبدالفتاح الحلو، دار هجر، القاهرة، ط2 ، 1413هـ ، ج5 ص136

(2) كتاب أصول الدين، عبدالقاهر البغدادي، دار المدينة، بيروت، ط1 ، 1346هـ ، ص 123.

(3) الأشاعرة : هم المنتسبون إلى أبي الحسن الأشعري في مذهبه الثاني بعد رجوعه عن الاعتزال ، وعامتهم يثبتون سبع صفات فقط ، وينفون عن الله علو الذات، ويقولون إن الإيمان هو التصديق . الملل والنحل ، للشهرستاني ، تحقيق : عبدالأمير مهنا و علي حسن فاعور، دار المعرفة ، بيروت ، ط1 ، 1410هـ ، ج1ص94 .

(4) فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين القرشي البكري الرازي الطبرستاني الأصولي المفسر، ولد في الري وإليها ينسب ، توفي في هراة سنة (606هـ) ، له مؤلفات منها : مفاتيح الغيب في التفسير ، قال الذهبي : ((قد بدت منه في تواليفه بلايا وعظائم وسحر وانحرافات عن السنة ، والله يعفو عنه ، فإنه توفي على طريقة حميدة ، والله يتولى السرائر)) . سير أعلام النبلاء ، للذهبي ، مؤسسة الرسالة ، ط11 ، 1417هـ ، ج21 ص500 .

(5) مفاتيح الغيب ، ج4ص192 .

(6) مفاتيح الغيب ج7ص8 .

فقيل : الخبر : موجود .
وقيل : ممكن .
وقيل : لنا .
وقيل : معبود .
وقيل : حق .
إلا : أداة استثناء .
الله : الاسم الجليل بدل من لفظ الإله [1].
والذي عليه أهل السنة أن تقدير الخبر بـ"حق"[2].

قال الشيخ عبدالرحمن بن حسن[3] : الخبر المقدر "حق" على الصحيح كما في قوله تعالى : **{ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ}** [الحج: 6] [4].

وقال الشيخ حافظ الحكمي : فتقدير خبر لا المحذوف (بحق) هو الذي جاءت به نصوص الكتاب والسنة، وأما تقديره (بموجود) فيفهم من الاتحاد[5]، فإن الإله هو المعبود، فإذا قيل : لامعبود موجود إلا الله، لزم منه أن كل معبود عبد بحق أو باطل هو الله، فيكون ما عبده المشركون من الشمس والقمر والنجوم والأشجار والأحجار والملائكة والأنبياء والأولياء وغير ذلك هي الله، فيكون ذلك كله توحيدا، فما عبد على هذا التقدير إلا الله، إذ هي هو، وهذا والعياذ بالله أعظم الكفر وأقبحه على الإطلاق، وفيه ابطال لرسالات جميع الرسل، وكفر بجميع الكتب، وجحود لجميع الشرائع، وتكذيب بكل ذلك، وتزكية لكل كافر من أن يكون كافرا، إذ كل ما عبده من المخلوقات هو الله فلم يكن عندهم مشركا بل موحدا، تعالى الله عما يقول الظالمون علوا كبيرا .

فإذا فهمنا هذا فلا يجوز تقدير الخبر "موجود"، إلا أن ينعت اسم لا "بحق" فلا بأس، ويكون التقدير " لاإله حقا موجود إلا الله" فبقيد الاستحقاق ينتفي المحذور الذي ذكرنا [6].

وهنا أمر يتعين التنبيه عليه، وهو أن أكثر كتب إعراب القرآن الكريم، تقدر خبر "لا" في كلمة التوحيد عند إعراب قوله تعالى : **{وَإِلَـهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ لاَّ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمِ}**. بموجود، أو لنا[7].

---

(1) معنى لا إله إلا الله ، للزركشي ، تحقيق : علي داغي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط4 ، 1425هـ ، ص74 . التجريد في إعراب كلمة التوحيد وما يتعلق بمعناها من التمجيد، علي بن سلطان القاري، تحقيق : مشهور سلمان، المكتب الإسلامي، بيروت ، ط1 ، 1411هـ ، ص15.

(2) ينظر: كنز السعادة في شرح الشهادة، محمود شكري الألوسي، ص51، فتح المجيد، عبد الرحمن بن حسن، ص53 ، الدرر السنية، عبد اللطيف بن عبد الرحمن ، 329/2 ، حاشية كتاب التوحيد، عبد الرحمن بن قاسم، ص21، تعليق سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على الطحاوية، 74/1.

(3) عبدالرحمن بن حسن بن محمد بن عبدالوهاب، قرأ على جده الشيخ محمد بن عبدالوهاب، لازم علماء الدرعية وقرأ عليهم في مختلف العلوم، نقله إبراهيم باشا إلى مصر بعد هدم الدرعية، وبقي ثمان سنوات فيها، قرأ فيها على علمائها، عاد إلى نجد فاشتغل بالدعوة والتأليف، له مؤلفات منها : فتح المجيد شرح كتاب التوحيد، توفي سنة (1285هـ). مشاهير علماء نجد وغيرهم ، عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ ، دار اليمامة ، الرياض ، ط1 ، 1392هـ ، ص58 .

(4) الدرر السنية ج2ص257 .

(5) الاتحادية : هم القائلون بأن الله متحد بمخلوقاته كاتحاد الماء باللبن ، والنار بالحديد ، فوجود الخالق عين وجود المخلوق . والقائل بهذا غلاة الصوفية والفلاسفة ، كابن عربي ، وابن سبعين ، والتلمساني ، وغيرهم . درء تعارض العقل والنقل ، لا بن تيمية ، تحقيق : محمد رشاد سالم ، ج6ص152-154 .

(6) معارج القبول بشرح سلم الأصول إلى علم الأصول في التوحيد ، حافظ الحكمي، ح2ص516 .

(7) ينظر : الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، للهمذاني، تحقيق: محمد الفتيح ، دار الزمان، المدينة المنورة, ط1، 1427هـ ، ج1ص421 .
-إعراب القرآن الكريم وبيانه ، محيي الدين درويش ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط8 ، 1422هـ ، ج1ص203 .
- الجدول في إعراب القرآن الكريم وصرفه وبيانه، محمود صافي، دار الرشيد ، بيروت ، ط4 ، 1418هـ ، ج1ص324 .

وهذا طرد لما عليه كتب النحو[1]، إذ أن النحاة يقدرون خبر "لا" في كلمة الشهادة بموجود .

وهذا يجاب عنه بجوابين :

الأول : أن النحاة ليسوا بحجة أو عمدة في مسائل الاعتقاد، خاصة عند مخالفتهم لما عليه أهل السنة .

ثانيا : أن بعض هؤلاء النحاة من المتكلمين[2]، الذين لا يسوغ الركون إلى انحرافهم .

المبحث الثالث: مدلول كلمة التوحيد

تتركب كلمة التوحيد "لا إله إلا الله" من ركنين :

أولهما : النفي .

وثانيهما:الإثبات .

فالمنفي : ألوهية ما سوى الله تعالى ، والمثبت : ألوهيته سبحانه .

قال الشيخ سليمان بن سحمان[3] : (فاعلم أن هذه الكلمة، نفي، واثبات، نفي الألوهية عما سوى الله من المخلوقات، وإثباتها لله وحده لا شريك له) [4].

فمدلول كلمة التوحيد "لا إله إلا الله" إذن نفي الألوهية عن غير الله تعالى وإثباتها لله سبحانه.

قال الشيخ عبداللطيف بن عبدالرحمن[5] : (قد دلت بمنطوقها وموضوعها – يعني كلمة التوحيد- على نفي استحقاق الإلهية عن غيره تعالى، والبراءة من كل معبود سواه، قولا وفعلا، واثبات استحقاق الإلهية على وجه الكمال لله تعالى)[6].

وقد دل الكتاب والسنة والاجماع على اثبات مدلول كلمة التوحيد، وأنه لا بد من النطق بها

أما الكتاب :

1- فقوله تعالى : **{وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِمَّا تَعْبُدُونَ (26) إِلَّا الَّذِي**

- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل ، بهجت عبدالواحد صالح، دار الفكر، الأردن ، ط2 ، ج1 ص 206 .

(1) انظر :

- شرح المفصل للزمخشري ، لابن يعيش الموصلي ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط1 ، 1422هـ، ج1ص265 .

- البهجة المرضية في شرح الألفية ، للسيوطي، دار الهجرة، قم ، ط2 ، 1422هـ،ج1 ص 262 .

(2)المتكلمون : هم المنتسبون إلى علم الكلام، وقد عرفه الإيجي بأنه :((علم يقتدر معه على إثبات العقائد الدينية، بإيراد الحجج ودفع الشبه)). المواقف، للإيجي ، ص 7 . والمراد بهم من سلك المنهج الكلامي في أبواب العقيدة كالجهمية، والمعتزلة ، والأشاعرة، ونحوهم . موقف المتكلمين من الاستدلال بنصوص الكتاب والسنة، سليمان الغصن، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1416هـ ، ج1ص28 .

(3) سليمان بن سحمان بن مصلح بن حمدان بن مسفر الخثعمي التبالي العسيري النجدي، من علماء الدعوة النجدية، ولد في قرية السقا من أعمال عسير، أقرأه والده القرآن ومبادىء العلوم، نزح به والده إلى الرياض، لازم علماء الدعوة وقرأ عليهم، انبرى للتأليف والردود على خصوم الدعوة، كف بصره في آخر حياته، له مؤلفات كثيرة منها : الضياء الشارق في رد شبهات المازق المارق، توفي سنة (1349هـ). مشاهير علماء نجد، عبدالرحمن آل الشيخ، دار اليمامة للنشر والتوزيع،الرياض، ص200 .

(4) الدرر السنية ج2ص361 .

(5) عبداللطيف بن عبدالرحمن بن حسن بن محمد بن عبدالوهاب: ولد في الدرعية،نقل مع والده الى مصر بعد خراب الدرعية على يد ابراهيم باشا،نشأ بمصر وتزوج بها،وطلب العلم على علمائها،عاد الى الرياض فاشتغل بالدعوة والتأليف، له مؤلفات منها : تأسيس التقديس في الرد على داود بن جرجيس، توفي سنة (1293هـ) .مشاهير علماء نجد ، ص70.

(6) الدرر السنية ج2ص326 .

فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ (27) وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقِبِهِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ} [الزخرف: 26 - 28]، قال ابن كثير رحمه الله : (يقول تعالى مخبرا عن عبده ورسوله وخليله إمام الحنفاء ووالد من بعث بعده من الأنبياء، الذي تنتسب إليه قريش في نسبها ومذهبها : إنه تبرأ من أبيه وقومه في عبادتهم الأوثان، فقال : **{وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِمَّا تَعْبُدُونَ (26) إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ (27) وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقِبِهِ }**، أي : هذه الكلمة، وهي عبادة الله وحده لا شريك له، وخلع ما سواه من الأوثان، وهي لا إله إلا الله)[1].

2- قوله سبحانه : **{فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ}** [البقرة: 256]

قال الشيخ عبداللطيف بن عبدالرحمن : (فجمع بين الإيمان بالله والكفر بالطاغوت في هذه الآية ولها نظائر في كتاب الله ..فدلت هذه الآية وما قبلها على أن الكفر بالطاغوت شرط لا يحصل الإسلام بدونه)[2].

3- قوله تعالى : **{قُلْ إِنَّمَا أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ وَلَا أُشْرِكَ بِهِ}** [الرعد: 36]

قال الشيخ عبدالرحمن بن حسن : (فهذا هو الذي أمر به صلى الله عليه وسلم، ودعا الناس إليه، وهو : إخلاص العبادة، وتخليصها من الشرك، قولا، وفعلا، واعتقادا)[3].

4- قوله تعالى : **{قُلْ يَاأَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا}** [آل عمران: 64] .

قال ابن جرير : (الكلمة العدل : هي أن نوحد الله فلا نعبد غيره، ونبرأ من كل معبود سواه، فلا نشرك به شيئا)[4].

قلت : فالله جل وعلا جمع في هذه الآية الكريمة بين النفي والإثبات في عبادته وحده والبراءة من كل معبود سواه .

5- قوله تعالى : **{وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ}** [البقرة: 163]

قال أبو عبدالله القرطبي[5] : (قوله :(لا إله إلا هو) : نفي وإثبات، أولها : كفر، وآخرها : إيمان، ومعناه : لا معبود إلا الله)[6].

6- قال تعالى : **{ وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ}** [الإسراء: 23] .

---

(1) تفسير القرآن العظيم ج12 ص309 .

(2) مصباح الظلام في الرد على من كذب على الشيخ الإمام ونسبه إلى تكفير أهل الإيمان والإسلام ، عبداللطيف بن عبدالرحمن بن حسن ، تحقيق : عبدالعزيز الحمد ، ط1 ، 1424هـ ، ص266 .

(3) الدرر السنية ج2ص272 .

(4) جامع البيان ج5ص474 .

(5) محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي القرطبي أبو عبدالله ، من أهل قرطبة ، رحل إلى الشرق ، من كبار المفسرين ، استقر بمينة بني خصيب من صعيد مصر ، وبها توفي سنة 673 هـ ، له مؤلفات منها : التذكرة بأمور الآخرة. الجامع لأحكام القرآن . شذرات الذهب ، لابن العماد ، ج7ص584 .

(6) الجامع لأحكام القرآن ، للقرطبي، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ط2 ، 1936هـ ، ج2ص191 .

قال الشيخ سعد بن عتيق[1] : (وهذا هو معنى لا إله إلا الله فقوله: (ألا تعبدوا)هو معنى : لا إله ، وقوله:(إلا إياه) هو معنى : إلا الله)[2].

7- قوله تعالى : **{ وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّه }** [الكهف: 16].

قال الشيخ عبدالرحمن بن حسن : (قوله :(وإذ اعتزلتموهم) معنى : لا إله، وقوله :(إلا الله) هو المستثنى في كلمة الإخلاص)[3].

8- قال تعالى: **{ إِنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا}** [طه: 98].

قال محمد الأمين الشنقيطي : (بين جل وعلا في هذه الآية : أن العجل الذي صنعه السامري من حلي القبط لايمكن أن يكون إلها ؟ وذلك لأنه حصر الإله أي المعبود بحق بـ"إنما" التي هي أداة حصر على التحقيق في خالق السموات والأرض الذي لا إله إلا هو، أي : لا معبود بالحق إلا هو جل وعلا)[4].

9- قوله تعالى : **{ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ}** [يوسف: 40]

قال الشيخ عبدالرحمن بن حسن : (فقوله تعالى:(ألا تعبدوا) نفي الشرك، الذي نفته : لا إله إلا الله، وقوله :(إلا إياه) هو الإخلاص، الذي أثبتته : لا إله إلا الله)[5].

وأما السنة :

1- فعن طارق بن أشيم الأشجعي رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «من قال لا إله إلا الله وكفر بما يعبد من دون الله، حرم ماله ودمه، وحسابه على الله» أخرجه مسلم[6].

قال الإمام محمد بن عبدالوهاب رحمه الله : (وهذا من أعظم ما يبين معنى لا إله إلا الله، فإنه لم يجعل التلفظ بها عاصما للدم والمال، بل ولا معرفة معناها مع التلفظ بها، بل ولا الإقرار بذلك ، بل ولا كونه لا يدعو إلا الله وحده لا شريك له، بل لايحرم دمه وماله حتى يضيف إلى ذلك الكفر بما يعبد من دون الله، فإن شك أو تردد لم يحرم ماله ودمه، فيا لها من مسألة ما أجلها، وياله من بيان ما أوضحه، وحجة ما اقطعها للمنازع)[7].

2- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : لما توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم وكفر من كفر من العرب، فقال عمر بن الخطاب لأبي بكر : كيف تقاتل الناس وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فمن قال لاإله إلا الله، فقد عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه وحسابه على الله».

قال أبو بكر: «لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فإن الزكاة حق المال، والله لو منعوني عناقا كانوا يؤدونه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم لقاتلتهم على منعه، فقال :

(1) سعد بن حمد بن علي بن محمد بن عتيق بن راشد بن حميضة من علماء الدعوة النجدية ، ولد ببلدة العمار من بلدان الأفلاج، قرأ على والده في مختلف الفنون، سافر إلى الهند وقرأ على علمائها، اشتغل بالقضاء والتدريس، له مؤلفات منها : (حجة التحريض في تحريم الذبح للمريض)، توفي سنة (1349هـ). مشاهير علماء نجد ، ص213.

(2) عقيدة الطائفة النجدية في توحيد الإلهية، سعد بن عتيق، تحقيق : عبدالعزيز الحمد، دار العاصمة، ط1 ،1415هـ ، ص31 .

(3) الدرر السنية ج2ص233 .

(4) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ، محمد الأمين الشنقيطي ، ج4ص508 .

(5) الدرر السنية ج2ص271 .

(6) أخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله رقم الحديث (23).

(7) كتاب التوحيد باب تفسير التوحيد وشهادة أن لا إله إلا الله ص5 .

عمر بن الخطاب فوالله ما هو إلا أن رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال، فعرفت أنه الحق» أخرجه البخاري ومسلم[1].

قال الشيخ سليمان بن عبدالله[2] : (فانظر كيف فهم صديق الأمة أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرد مجرد اللفظ بها من غير التزام لمعناها وأحكامها، فكان ذلك هو الصواب واتفق عليه الصحابة، لم يختلف فيه منهم اثنان إلا ما كان من عمر حتى رجع إلى الحق، وكان فهم الصديق هو الموافق لنصوص القرآن والسنة)[3].

وأما الإجماع :

فقد نقل غير واحد من أهل العلم الإجماع على أن مجرد التلفظ بكلمة التوحيد لا يكفي لدخول الجنة والنجاة من النار، بل لا بد أن يقترن معه اعتقادٌ لمعناها وعملٌ بمقتضاها .

قال شيخ الإسلام رحمه الله : (من اعتقد أنه بمجرد تلفظ الإنسان بهذه الكلمة يدخل الجنة ولا يدخل النار بحال، فهو ضال مخالف للكتاب والسنة وإجماع المؤمنين، فإنه قد تلفظ بها المنافقون الذين هم في الدرك الأسفل من النار، وهو كثيرون، بل المنافقون قد يصومون ويصلون ويتصدقون ولكن لا يتقبل منهم، قال الله تعالى : **{إِنَّ الْمُنَافِقِينَ يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ قَامُوا كُسَالَى يُرَاءُونَ النَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا }** [النساء: 142]، وقال تعالى : **{قُلْ أَنْفِقُوا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا لَنْ يُتَقَبَّلَ مِنْكُمْ إِنَّكُمْ كُنْتُمْ قَوْمًا فَاسِقِينَ} [التوبة: 53]**[4].

وحكى النووي الإجماع على أن المؤمن الذي لايحكم بخلوده في النار لا يكون إلا من جمع بين النطق والاعتقاد، فقال : (واتفق أهل السنة من المحدثين والفقهاء والمتكلمين على أن المؤمن الذي يحكم بأنه من أهل القبلة، ولا يخلد في النار، لا يكون إلا من اعتقد بقلبه دين الإسلام اعتقادا جازما خاليا من الشكوك ونطق بالشهادتين)[5].

وقال الشيخ عبدالرحمن بن حسن : (أجمع العلماء على أن من قال لا إله إلا الله . ولم يعتقد معناها ولم يعمل بمقتضاها، أنه يقاتل حتى يعمل بما دلت عليه من النفي والاثبات)[6].

مدلول كلمة التوحيد عند المتكلمين :

---

(1) أخرجه البخاري كتاب الزكاة باب وجوب الزكاة رقم الحديث(1399) .وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله رقم الحديث (23).

(2) سليمان بن عبدالله بن محمد بن عبدالوهاب، الشيخ الفقيه المحدث، ولد في الدرعية، قرأ على علماء الدرعية، نبغ في علوم كثيرة، اشتغل بالعلم والتأليف، قتله إبراهيم باشا بعد الاستيلاء على الدرعية، له مؤلفات كثيرة منها : تيسير العزيز الحميد، الدلائل في عدم موالاة أهل الشرك، توفي سنة (1233هـ) . علماء نجد خلال ثمانية قرون، عبدالله البسام، دار العاصمة، الرياض، ط2 ، 1419هـ ، ج2ص314 .

(3) تيسير العزيز الحميد شرح كتاب التوحيد، تحقيق : أسامة العتيبي، دار الصميعي، الرياض ، ط1 ، 1428هـ ، ج1ص292 .

(4) مجموع الفتاوى ج35ص202 .

(5) شرح النووي ج1ص125 .

(6) فتح المجيد لشرح كتاب التوحيد، عبدالرحمن بن حسن، تحقيق : الوليد الفريان، دار الصميعي، ط1 ،ص1415هـ ، ج1ص222.

ذهب المتكلمون إلى أن معنى كلمة التوحيد "لا إله إلا الله " المستغني عن كل ما سواه المفتقر إليه من عداه ،[1]، وذلك بناء على أصلهم في أن توحيد الربوبية هو الغاية .

الفصل الثالث : شروط كلمة التوحيد [2]

ذكر العلماء أن لكلمة التوحيد شروطا ، يجب تحقيقها حتى يحصل للعبد ما يترتب عليها من الأجر العظيم والفوز الكبير في الدنيا والآخرة .

وهذه الشروط مستقرأة من نصوص الكتاب والسنة، وهي على النحو الآتي:

أولا : العلم المنافي للجهل : والمراد العلم بمعناها نفيا وإثباتا ، قال الله عزوجل : **{ فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ}** [محمد: 19]

وعن عثمان رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «من مات وهو يعلم أنه لا إله إلا الله دخل الجنة».أخرجه مسلم [3].

قال الشيخ عبداللطيف بن عبدالرحمن : (فالإيمان بمعناها والانقياد له لا يتصور ولا يتحقق إلا بعد العلم، والحكم على الشيء فرع عن تصوره، فإذا لم يعلم ولم يتصور فهو كالهاذي والنائم وأمثالهما ممن لا يعقل ما يقول)[4].

ثانيا : اليقين المنافي للشك : والمراد أن يكون قائلها مستيقنا بمدلول هذه الكلمة يقينا جازما قال الله تعالى :**{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا}** [الحجرات: 15]

قال الشيخ حافظ الحكمي : (فاشترط الله تعالى في صدق إيمانهم بالله ورسوله كونهم لم يرتابوا، أي : لم يشكوا ، فأما المرتاب فهو من المنافقين – والعياذ بالله – الذين قال الله فيهم : **{إِنَّمَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَارْتَابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ}** [التوبة: 45] [5].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أشهد أن لاإله إلا الله وأني رسول الله، لايلقى الله بهما عبد غير شاك فيهما إلا دخل الجنة».أخرجه مسلم [6].

ثالثا : القبول المنافي للرد : والمراد به القبول لما اقتضته هذه الكلمة بقلبه ولسانه ، قال الله تعالى : **{ إِنَّهُمْ كَانُوا إِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ يَسْتَكْبِرُونَ (35) وَيَقُولُونَ أَئِنَّا لَتَارِكُو**

---

(1) حاشية البيجوري على جوهرة التوحيد ، للبيجوري ، تحقيق : علي جمعه ، دار السلام ، القاهرة ، ط1 ، 1422هـ ، ص208 . شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، للصاوي ، تحقيق : عبدالفتاح البرم ، دار ابن كثير ، دمشق ، ط2 ، 1420هـ ، ص289 .

(2) من العلماء الذين فصلوا هذه الشروط وذكروا أدلتها الشيخ عبدالرحمن بن حسن الدرر السنية ج2ص246 . والشيخ حافظ الحكمي في كتابه معارج القبول ج1ص333 . والشيخ عبدالعزيز السلمان في كتابه الكواشف الجلية عن معاني الواسطية ، ط17 ، 1410هـ ، ص35.

(3) أخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة مطلقا رقم الحديث(26)

(4) مصباح الظلام ص161 .

(5) معارج القبول ج2ص519 .

(6) أخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة مطلقا رقم الحديث(27).

آلِهَتِنَا لِشَاعِرٍ مَجْنُونٍ} [الصافات: 35، 36] .

رابعا : الانقياد المنافي للترك : والمراد به الانقياد لما دلت عليه قولا وعملا واعتقادا ، قال الله تعالى : **{وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا}** [النساء: 125].

وعن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه تبعا لما جئت به».

قال محمد بن نصر[1] : الإيمان أن تؤمن بالله : أن توحده وتصدق به بالقلب واللسان، وتخضع له ولأمره، بإعطاء العزم للأداء لما أمر مجانبا للاستنكاف والاستكبار والمعاندة، فإذا فعلت ذلك لزمت محابه واجتنبت مساخطه [2].

خامسا : الصدق المنافي للكذب : والمراد أن يقولها صدقا من قلبه، يواطىء قلبه لسانه، قال تعالى : **{وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَبِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ (8) يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ}** [البقرة: 8، 9].

سادسا : الإخلاص : وهو تصفية القصد والعمل من إرادة غير الله تعالى، قال الله تعالى : **{أَلَا لِلَّهِ الدِّينُ الْخَالِصُ}** [الزمر: 3].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال :(أسعد الناس بشفاعتي من قال لا إله إلا الله خالصاً من قلبه أو نفسه).أخرجه البخاري[3].

قال البغوي : عند قوله تعالى : **{قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ}** [الحجرات: 14] . (فأخبر أن حقيقة الإيمان التصديق بالقلب، وأن الإقرار باللسان وإظهار شرائعه بالأبدان لا يكون إيمانا دون التصديق بالقلب والإخلاص) [4].

سابعا : الحب المنافي للبغض : والمراد محبة هذه الكلمة وما اقتضته ودلت عليه ومحبة أهلها العاملين بها وبغض ما ناقض ذلك ، قال تعالى : **{ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ }** [البقرة: 165]

وعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « ثلاث من كن فيه وجد بهن حلاوة الإيمان : أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا الله وأن يكره أن يعود في الكفر بعد إذ أنقذه الله منه كما يكره أن يقذف في النار». أخرجه البخاري ومسلم [5].

وقد نظم هذه الشروط السبعة الشيخ حافظ الحكمي فقال :

---

(1) محمد بن نصر بن الحجاج المروزي ، ولد ببغداد ، ومنشؤه بنيسابور ، ومسكنه سمرقند ، برع في كثير من العلوم ، وكان إماما مجتهدا ، صاحب نسك وعبادة ، له مؤلفات منها : تعظيم قدر الصلاة، توفي سنة (294هـ) . سير أعلام النبلاء ، للذهبي ، ج14ص33 .

(2) تعظيم قدر الصلاة ، للمروزي ، مكتبة الدار ، المدينة المنورة ، ط1 ، 1406هـ، ج1ص392 .

(3) أخرجه البخاري كتاب العلم باب الحرص على الحديث رقم الحديث(99).

(4) معالم التنزيل ج7ص350 .

(5) أخرجه البخاري كتاب الإيمان باب حلاوة الإيمان رقم الحديث(16). وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب بيان خصال من اتصف بهن وجد حلاوة الإيمان رقم الحديث(43).

العلـــــم واليقيـــــن والقبـــــول والانقيـــــاد فـــــادر مـــــا أقـــــول

والصـــــدق والإخـــــلاص والمحبـــــة وفقـــــك الله لمـــــا أحبـــــه[1]

ونظمها غيره فقال :

علـــم يقـــين وإخـــلاص وصـــدقك مـــع محبـــــة وانقيـــــاد والقبـــــول لهـــــا[2]

ثامنا : الكفر بما سوى الله :

ودليله قوله تعالى : **{ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ}** [البقرة: 256].

وعن طارق بن أشيم الأشجعي رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : من قال لا إله إلا الله وكفر بما يعبد من دون الله ، حرم ماله ودمه ، وحسابه على الله) أخرجه مسلم[3].

الفصل الرابع : الرد على المفاهيم الخاطئة لكلمة التوحيد

هناك أربعة مفاهيم خاطئة تتعلق بكلمة التوحيد، سأقوم بإيراد كل مفهوم والرد عليه.

المفهوم الأول :

أن مجرد النطق بكلمة التوحيد كاف لدخول الإسلام ودخول الجنة والنجاة من النار .

شبهتهم :

أخذ أصحاب هذا المفهوم بالأحاديث الواردة في فضل كلمة التوحيد التي علقت دخول الجنة والنجاة من النار على التلفظ بها، كحديث «من كان آخر كلامه من الدنيا لاإله إلا الله دخل الجنة»[4].وكحديث «من شهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا عبده ورسوله أدخله الله الجنة على ما كان من العمل»[5].

وجه الدلالة من هذه الأحاديث : أن النبي صلى الله عليه وسلم علق دخول الجنة على التلفظ بالشهادة فدل على أن التلفظ بها كاف لحصول ما يترتب عليها في الدنيا والآخرة .

الجواب عن هذه الشبهة :

تنوعت ردود أهل العلم على أصحاب هذا المفهوم إلى سبعة ردود، يمكن اجمالها على النحو الآتي :

(1) معارج القبول ج2ص518 .
(2) الكواشف الجلية ص37 .
(3) أخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله رقم الحديث (23).
(4) سبق تخريجه .
(5) سبق تخريجه .

الرد الأول : المراد من هذه الأحاديث أن لا إله إلا الله سبب لدخول الجنة والنجاة من النار ومقتضٍ لذلك، ولكن المقتضي لا يعمل عمله إلا باستجماع شروطه وانتفاء موانعه، فقد يتخلف عنه مقتضاه لفوات شرط من شروطه، أو لوجود مانع، وهذا قول الحسن البصري[1].
قال وهب بن منبه لمن سأله : أليس مفتاح الجنة لا إله إلا الله ؟ قال بلى، ولكن ما من مفتاح إلا له أسنان، فإن جئت بمفتاح له أسنان فتح لك، وإلا لم يفتح لك .أخرجه البخاري تعليقا[2].

الرد الثاني : أن المراد بهذه الأحاديث من مات ولم يعص الله تعالى، وحكي هذا القول عن الحسن البصري أيضا [3].

الرد الثالث : أن هذه الأحاديث المذكورة وما في معناها كانت قبل نزول الفرائض والحدود، وحكي هذا القول عن سعيد بن المسيب[4].

قال ابن رجب : (وهذا بعيد جدا ، فإن كثيرا منها كان بالمدينة بعد نزول الفرائض والحدود، وفي بعضها أنه كان في غزوة تبوك، وهي في آخر حياة النبي صلى الله عليه وسلم) [5].
وقال النووي : (وأما ما حكي عن ابن المسيب فضعيف باطل، وذلك لأن راوي بعض هذه الأحاديث أبو هريرة وهو متأخر الإسلام أسلم عام خيبر سنة سبع بالاتفاق وكانت أحكام الشريعة مستقرة)[6].

الرد الرابع : ما ذكر عن أبي عمرو بن الصلاح من الأحاديث الواردة بدخول الجنة بمجرد الشهادة، جاءت اقتصارا من بعض الرواة نشأ من تقصيره في الحفظ والضبط، لا من رسول الله صلى الله عليه وسلم بدلالة مجيئه تاما في رواية غيره [7].

الرد الخامس : أن هذه الأحاديث المطلقة التي تضمنت أن التلفظ بالشهادة كاف لدخول الجنة والنجاة من النار قد جاءت مقيدة في أحاديث أخرى، كقوله صلى الله عليه وسلم :(من قال لا إله إلا الله خالصا من قلبه) وفي رواية (صدقا) وفي رواية (مستيقنا) وفي رواية(حقا) فيحمل المطلق على المقيد .

---

(1) شرح صحيح مسلم ، للنووي ، راجعه خليل الميس ، دار القلم ، بيروت ، ط1 ، 1407هـ ، ج1ص334 . إكمال المعلم بفوائد مسلم ، للقاضي عياض ، تحقيق : يحيى إسماعيل ، دار الوفاء ، المنصورة ، ط1 ، ص1419هـ ، ج1ص254 .
(2) أخرجه البخاري تعليقا كتاب الجنائز باب من كان آخر كلامه : لا إله إلا الله .
(3) إكمال الإكمال –شرح صحيح مسلم- ، أبي عبدالله الأبي ، مكتبة طبرية ، الرياض ، ج1ص113 .
(4) شرح صحيح مسلم ، للنووي ، ج1ص334 . إكمال المعلم بفوائد مسلم ، للقاضي عياض ، ج1ص254 .
(5) كلمة الإخلاص ص24 .
(6) شرح النووي ، ج1ص234 .
(7) شرح النووي ، ج1ص335 .

قال شيخ الإسلام رحمه الله : (من لم يعتقد وجوب الصلوات الخمس، والزكاة المفروضة، وصيام شهر رمضان، وحج البيت العتيق، ولم يحرم ماحرم الله ورسوله من الفواحش والظلم والشرك والافك : فهو كافر مرتد بستتاب فإن تاب وإلا قتل باتفاق أئمة المسلمين، ولا يغني عنه التكلم بالشهادتين) [1].

وقال القرطبي[2] تعليقا على باب : لا يكفي مجرد التلفظ بالشهادتين، بل لا بد من استيقان القلب من صحيح مسلم : هذه الترجمة تنبيه على فساد غلاة المرجئة[3] القائلين : إن التلفظ بالشهادتين كاف في الإيمان، وأحاديث هذا الباب تدل على فساده، بل هو مذهب معلوم الفساد من الشريعة لمن وقف عليها، ولأنه يلزم تسويغ النفاق، والحكم للمنافق بالإيمان الصحيح، وهو باطل قطعا [4].

الرد السادس : أن هذه الأحاديث محمولة على من تلفظ بالشهادة عند الموت أو قبله إذا تاب وندم، وهذا قول البخاري[5].

الرد السابع : أن وجوب دخول الجنة وتحريم دخول النار لمن تلفظ بالشهادتين محمول على معتقد أهل السنة في أهل الكبائر، فيكون المراد باستحقاق الجنة ما انعقد عليه الاجماع من أنه لابد من دخول كل موحد لها إما معجلا معافى، أو مؤخرا بعد عقابه، والمراد بتحريم النار تحريم الخلود فيها، وهذا قول القاضي عياض[6].
قال النووي بعد إيراد هذا القول : وهو في نهاية الحسن[7].

(1) مجموع الفتاوى ج35ص105 .
(2) أحمد بن عمر بن إبراهيم بن عمر الأنصاري أبو العباس، الفقيه المحدث، ولد بقرطبة، وسمع الكثير هناك، ثم انتقل إلى المشرق، وقدم مصر وحدث بها، أخذ عنه القرطبي صاحب التفسير، من مؤلفاته : (المفهم لما أشكل من تلخيص مسلم). توفي بالإسكندرية سنة (656هـ)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، للتلمساني، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1408هـ ، ج2ص615 .
(3) المرجئة : اسم فاعل من الإرجاء وهو التأخير يقال : أرجأت كذا إذا أخرته، ويطلق على إعطاء الرجاء أيضا . فيكون إطلاق هذا الاسم عليهم باعتبار المعنى الأول لقولهم بتأخير العمل عن الإيمان، وباعتبار المعنى الثاني لقولهم لا يضر مع الإيمان ذنب، كما لاتنفع مع الكفر طاعة. وهم فرق وطوائف كثيرة : فمنهم : من يجعل الإيمان المعرفة، ومنهم من يجعله التصديق، ومنهم من يجعله قول اللسان.. الملل والنحل، للشهرستاني، ج1ص139 . مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، لأبي الحسن الأشعري، تحقيق : محمد محيى الدين عبدالحميد المكتبة العصرية ، بيروت، 1411هـ ، ج1ص213 . الفرق بين الفرق، للبغدادي،تحقيق:محمد محيى الدين عبدالحميد،المكتبة العصرية، بيروت، 1419هـ ص202.
(4) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم ، للقرطبي، تحقيق : محيى الدين ديب مستو وآخرون، دار ابن كثير، بيروت، ط2 ، 1420هـ، ج1ص204 .
(5) شرح مسلم ج1ص334 . إكمال المعلم ج1ص254 .
(6) إكمال المعلم ، ج1ص255 .
(7) شرح النووي ، ج1ص334 .

المفهوم الثاني :

يرى أصحاب هذا المفهوم أن كلمة الشهادة"لا إله إلا الله" دالة على توحيد الربوبية ، وعلى هذا فمن حقق توحيد الربوبية فقد حقق المقصود وإن أخل بتوحيد الألوهية .

شبهتهم :

يستند أصحاب هذا المفهوم على ذلك بأن التوحيد المقصود-عندهم- هو توحيد الربوبية وعلى هذا فهم يقدرون خبر "لا" في كلمة الشهادة بخالق أو قادر على الاختراع أو موجود أو ممكن فيكون تقدير الكلام عندهم : لا قادر إلا الله، لا خالق إلا الله، لا موجود إلا الله .

قال البغدادي : اختلف أصحابنا في معنى الإله : فمنهم من قال إنه مشتق من الإلهية وهي قدرته على اختراع الأعيان ، وهو اختيار أبي الحسن الأشعري[1].

الرد عليهم :

يرد على هؤلاء بجوابين :

الأول : أن المقصود من خلق الخلق وإنزال الكتب وبعث الرسل تحقيق توحيد الألوهية ، وهو الذي حصلت بسببه الخصومة بين الرسل وأقوامهم .

ويدل على هذا أن الآلهة المعبودة من دون الله كثيرة وموجودة، فلا معنى لنفيها حينئذ .

قال الشيخ عبداللطيف بن عبدالرحمن : وقد غلط هنا بعض الأغبياء وقدر الخبر "موجود" وبعضهم قدره "ممكن" ومعناه : أنه لا يوجد، ولا يمكن، وجود إله آخر، وهذا جهل بمعنى "الإله" [2].

الثاني : وهو أن خبر "لا" يقدر (بحق) فيكون تقدير الكلام:لا معبود بحق إلا الله، وذلك موافق لما علم من دين الإسلام من استحقاق الله للعبادة وحده دون ما سواه .

المفهوم الثالث :

يرى أصحاب هذا المفهوم أن من قال لا إله إلا الله لا يجوز قتله، ولا قتال الطائفة الممتنعة إذا قالوا هذه الكلمة وإن فعلوا أي ذنب [3].

شبهتهم :

يستدل هؤلاء بما جاء من الأحاديث في عصمة دم المسلم وماله إذا تلفظ بكلمة التوحيد، كحديث أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أمرت أن

(1) كتاب أصول الدين ، عبدالقاهر البغدادي ، دار المدينة ، بيروت ، ط1 ، 1346هـ ، ص 123 .
(2) الدرر السنية ج2ص329 .
(3) دحض شبهات على التوحيد من سوء الفهم لثلاثة أحاديث ، للشيخ عبدالله أبابطين، تحقيق : عبدالسلام البرجس ، ط1 ، 1406هـ ، ص38 .

أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فمن قال لاإله إلا الله، فقد عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه وحسابه على الله». أخرجه البخاري ومسلم [1].

الرد عليهم :

هذا القول مخالف للكتاب والسنة مخالفة ظاهرة، إذ النصوص من الكتاب والسنة متظافرة على مشروعية قتال المشركين .

أما من الكتاب :

فقوله تعالى : **{فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ وَخُذُوهُمْ وَاحْصُرُوهُمْ وَاقْعُدُوا لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَخَلُّوا سَبِيلَهُمْ}** [التوبة: 5].

وجه الدلالة من الآية : أن الله تعالى أمر بقتال المشركين، ولا يكون الكف عنهم حتى يتوبوا من الشرك، فجعل قتالهم ممدودا إلى إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة، بعد الإتيان بالتوحيد .

قال ابن كثير : (ولهذا اعتمد الصديق – رضي الله عنه- في قتال مانعي الزكاة على هذه الآية الكريمة وأمثالها، حيث حرمت قتالهم بشرط هذه الأفعال، وهي الدخول في الإسلام، والقيام بأداء واجباته ..) [2].

وقال سبحانه: **{ وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ كُلُّهُ لِلَّهِ } [الأنفال: 39]**.

قال ابن جرير : (يقول تعالى ذكره للمؤمنين به وبرسوله : قاتلوهم حتى لا يكون شرك، ولا يعبد إلا الله وحده لا شريك له، فيرتفع البلاء عن عباد الله من الأرض وهو الفتنة)[3].

وأما من السنة :

فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : لما توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم وكفر من كفر من العرب ، فقال عمر بن الخطاب لأبي بكر : كيف تقاتل الناس وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فمن قال لاإله إلا الله، فقد عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه وحسابه على الله».

(1) أخرجه البخاري كتاب الزكاة باب وجوب الزكاة رقم الحديث(1399) .وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله رقم الحديث (23).
(2) تفسير القرآن العظيم ج7ص148 .
(3) جامع البيان ج11ص178 .

قال أبو بكر: «لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فإن الزكاة حق المال، والله لو منعوني عناقا كانوا يؤدونه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم لقاتلتهم على منعه، فقال : عمر بن الخطاب فوالله ما هو إلا أن رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال، فعرفت أنه الحق» أخرجه البخاري ومسلم[1].

ووجه الدلالة من الحديث : أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه استشكل قتال مانعي الزكاة لكونهم يتلفظون بكلمة التوحيد، لكن اجماع الصحابة انعقد على مشروعية قتالهم، وقد تبين لعمر رضي الله عنه أنه الحق، لأن كلمة التوحيد لا تعصم إلا من قام بحقها والامتناع عن الزكاة اخلال بحقها .

المفهوم الرابع :

يرى أصحاب هذا المفهوم أن قول لا إله إلا الله مانع من تكفير من أتى بمكفر من المكفرات[2].

شبهتهم :

يستند أصحاب هذا المفهوم إلى عمومات النصوص التي جاءت في بيان أن التلفظ بالشهادة كاف لدخول الإسلام ، وأن التلفظ بالشهادة ينفي الشرك ويثبت التوحيد لصاحبه .

الرد عليهم :

قال الشيخ عبدالله أبابطين[3] : (ومن أعظم المصائب : اعراض كثير من الناس عن النظر في معنى هذه الكلمة العظيمة، حتى صار كثير منهم يقول: من قال لا إله إلا الله ما نقول فيه شيئا وإن فعل ما فعل، لعدم معرفتهم بهذه الكلمة نفيا وإثباتا .

مع أن قائل ذلك لا بد أن يتنافض، فلو قيل له : ما تقول فيمن قال : لا إله إلا الله، ولا يقر برسالة محمد بن عبدالله ؟ لم يتوقف في تكفيره، أو أقر بالشهادتين وأنكر البعث ؟ لم يتوقف في تكفيره أو استحل الزنا أو اللواط أو نحوهما، أو قال : إن الصلوات الخمس ليست بفرض أو أن صيام رمضان ليس بفرض ؟ فلا بد أن يقول بكفر من قال ذلك فكيف لا تنفعه لا إله إلا الله إذن، ولا تحول بينه وبين الكفر.

فإذا ارتكب ما يناقضها : وهو عبادة غير الله : وهو الشرك الأكبر الذي هو أكبر الذنوب، قيل : هو يقول لا إله إلا الله، ولا يجوز تكفيره، لأنه يتكلم بكلمة التوحيد !! لكن آفة الجهل والتقليد أوجبت ذلك)[1].

---

(1) أخرجه البخاري كتاب الزكاة باب وجوب الزكاة رقم الحديث(1399) .وأخرجه مسلم كتاب الإيمان باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمد رسول الله رقم الحديث (23).

(2) الدرر السنية ج2ص44 .

(3) عبدالله بن عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن بن عبدالله بن خميس أبا بطين، من علماء الدعوة النجدية ، ولد في بلدة الروضة من بلدان سدير ، قرأ على علماء الدعوة بنجد ، اشتغل بالقضاء والتدريس ، له مؤلفات منها : ((تأسيس التقديس في كشف تلبيس داود بن سليمان بن جرجيس)) ، توفي سنة 1282هـ . مشاهير علماء نجد ، ص176 .

وقال شيخ الإسلام محمد بن عبدالوهاب – رحمه الله- ردا على من زعم أن التلفظ بكلمة التوحيد يمنع من الوقوع في الشرك :(أما علم : أن مسيلمة يشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله، ويصلي ويصوم ؟ أما علم : أن غلاة الرافضة، الذين حرّقهم علي، رضي الله عنه، يقولونها ؟ وكذلك الذين : يقذفون عائشة، ويكذبون القرآن، وكذلك : الذين يزعمون أن جبرائيل غلط، وغير هؤلاء، ممن أجمع أهل العلم على كفرهم، منهم : من ينتسب إلى الإسلام، ومنهم : من لاينتسب إليه، كاليهود، وكلهم يقولون : لا إله إلا الله، وهذا بين عند عند من له أقل معرفة بالإسلام، من أن يحتاج إلى تبيان) [2].

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، نبينا محمد وآله وصحبه أما بعد :

فبعد أن انتهيت – بحمد الله تعالى – من هذا البحث ظهرت لي النتائج الآتية :

أولا : تكاثرت النصوص في الكتاب والسنة على فضل كلمة الشهادة " لاإله إلا الله" وما يترتب عليها من الثواب الجزيل والوعد الجميل في الدنيا والآخرة .

ثانيا : ذهب المحققون من أئمة الإعتقاد والتفسير والحديث واللغة إلى أن معنى الإله هو : المعبود ، وهو ما يؤيده أصل الكلمة واشتقاقها في اللغة العربية .

ثالثا : يقدر أهل السنة خبر "لا" المحذوف في كلمة التوحيد " لا إله إلا الله": "حق" ، فيكون تقدير الكلام : لا معبود بحق إلا الله، وخالفهم غيرهم فقدروا الخبر : بموجود، أو ممكن، أو معبود، أو لنا، وهذا ليس بصحيح لما يلزم عليه من اللوازم الباطلة .

رابعا : دل الكتاب والسنة والإجماع على أن مدلول كلمة التوحيد إثبات استحقاق العبادة لله وحده، ونفيها عما سواه سبحانه .

خامسا : ذكر العلماء أن لكلمة التوحيد شروطا يتعين الإتيان بها، ويجب تحقيقها، وهي : الصدق، الاخلاص، المحبة، الانقياد، القبول، العلم، اليقين .

سادسا : ضلت طوائف من الناس وانحرفتهم في فهمهم لكلمة التوحيد، فمنهم من ظن أن التلفظ بها كاف لدخول الجنة والنجاة من النار، ومنهم : من ظن أن قول "لا إله إلا الله" مانع من الوقوع في الشرك، ومنهم : من جعل التلفظ بها مانعا من قتال من ارتكب مكفرا أو امتنع عن أداء واجباتها الظاهرة .

وهؤلاء جميعا إنما ضلوا في مفهوم كلمة التوحيد، لأنهم خالفوا أهل السنة فيما يتعلق بهذه الكلمة :

- فخالفوهم في حقيقة معناها وما تتضمنه من النفي والاثبات، اثبات الألوهية لله وحده، ونفيها عما سواه .
- وخالفوهم في أن المراد بالنفي فيها نفي الألوهية، لا نفي الربوبية، كما هو الغاية عند

(1) الانتصار لحزب الله الموحدين والرد على المجادل عن المشركين ، عبدالله أبابطين ، تحقيق: الوليد الفريان ، دار طيبة ، 1409هـ ، ص36.

(2) الدرر السنية ج2ص44 .

أرباب الكلام المذموم .

- وخالفوهم فيما يجب تحقيقه على من تلفظ بها من الحب واليقين والانقياد والقبول والعلم والصدق والاخلاص .

ولهذه فهذه الطوائف التي ضلت في مفهوم كلمة التوحيد، إنما ضلت لأنها خالفت أهل السنة في معنى كلمة التوحيد ومدلولها وشروطها التي يجب على من تلفظ بها تحقيقها .

فهرس المصادر والمراجع

أولا : كتب التفسير :

1- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، للشنقيطي، عالم الكتب، بيروت .

2- تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، تحقيق : مصطفى محمد وآخرون، دار عالم الكتب، الرياض، ط1 ، 1425هـ .

3- تفسير الجلالين، للسيوطي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3 ، 1418هـ .

4- تفسير القرآن، للسمعاني، تحقيق : ياسر إبراهيم و غنيم عباس، دار الوطن، الرياض، ط1 ، 1418هـ .

5- جامع البيان في تفسير القرآن، لابن جرير، المطبعة الأميرية ببولاق ، 1323هـ .

6- الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1936هـ، ج2ص191 .

7- الدر المنثور في التفسير بالمأثور، للسيوطي، تحقيق : عبدالله التركي، مركز هجر، القاهرة ، ط1، 1424هـ.

8- معالم التنزيل ، للبغوي، تحقيق : محمد النمر وآخرون، دار طيبة، الرياض، ط2 ، 1414هـ

9- مفاتيح الغيب، لفخر الدين الرازي، المطبعة الأميرية ببولاق ، 1289هـ .

ثانيا : كتب العقيدة :

1- الأسماء والصفات، للبيهقي، تحقيق : عبدالله الحاشدي، مكتبة السوادي، جدة ، ط1 ، 1413هـ .

2- الانتصار لحزب الله الموحدين والرد على المجادل عن المشركين، عبدالله أبابطين، تحقيق: الوليد الفريان، دار طيبة ، 1409هـ .

3- تيسير العزيز الحميد شرح كتاب التوحيد، تحقيق : أسامة العتيبي، دار الصميعي، الرياض، ط1 ، 1428هـ .

4- التجريد في إعراب كلمة التوحيد وما يتعلق بمعناها من التمجيد، علي بن سلطان القاري تحقيق : مشهور سلمان، المكتب الإسلامي، بيروت ، ط1 ، 1411هـ .

5- حاشية الشيخ عبدالرحمن بن قاسم على ثلاثة الأصول ، ط5 ، 1407هـ.
6- حاشية البيجوري على جوهرة التوحيد، للبيجوري، تحقيق : علي جمعه، دار السلام، القاهرة، ط1 ، 1422هـ .
7- الحجة في بيان المحجة، لإسماعيل الأصبهاني، تحقيق : محمد المدخلي، دار الراية، الرياض ، ط1 ، 1411هـ .
8- دحض شبهات على التوحيد من سوء الفهم لثلاثة أحاديث، للشيخ عبدالله أبابطين، تحقيق : عبدالسلام البرجس، ط1 ، 1406هـ ، ص38 .
9- 18- درء تعارض العقل والنقل ، لابن تيمية، تحقيق : الدكتور محمد رشاد سالم .
10- الدرر السنية في الأجوبة النجدية، جمع : عبدالرحمن بن قاسم ، ط5 ، 1413هـ .
11- شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، للصاوي، تحقيق : عبدالفتاح البرم، دار ابن كثير، دمشق ، ط2 ، 1420هـ ، ص289 .
12- الصواعق الإلهية في الرد على الوهابية، سليمان بن عبدالوهاب، مطبعة الكمال، القاهرة،ص6 .
13- عقيدة التوحيد ، صالح الفوزان، دار العاصمة، الرياض، ط1 ، 1420هـ.
14- عقيدة الطائفة النجدية في توحيد الإلهية ، سعد بن عتيق، تحقيق : عبدالعزيز الحمد، دار العاصمة، ط1 ،1415هـ ، ص31 .
15- فتح المجيد لشرح كتاب التوحيد، عبدالرحمن بن حسن، تحقيق : الوليد الفريان، دار الصميعي، ط1 ،ص1415هـ ، ج1ص222.
16- الفرق بين الفرق، للبغدادي، تحقيق: محمد محيى الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1419هـ .
17- كتاب أصول الدين، عبدالقاهر البغدادي، دار المدينة، بيروت، ط1، 1346هـ ، ص 123
18- كلمة الإخلاص وتحقيق معناها، لابن رجب، تحقيق : عماد فره، دار الصحابة، طنطا ، ط1 ، 1408هـ ، ص56 .
19- معارج القبول بشرح سلم الأصول إلى علم الأصول في التوحيد، حافظ الحكمي، تحقيق:أحمد القادري، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ، 1411هـ .
20- مسألة في التوحيد وفضل لا إله إلا الله، يوسف بن عبدالهادي، تحقيق: عبدالهادي منصور، دار البشائر، بيروت ، ط1 ، 1416هـ .
21- مجموع الفتاوى، لابن تيمية، جمع : عبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد، طبعة الملك فهد، 1404هـ .
22- مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، لابن القيم، تحقيق : عبدالعزيز الجليل، دار طيبة، الرياض ، ط1 ، 1423هـ .
23- معنى لا إله الله إلا الله ، للزركشي، تحقيق : علي داغي، دار البشائر الإسلامية، بيروت ط4 ، 1425هـ .

24- مصباح الظلام في الرد على من كذب على الشيخ الإمام ونسبه إلى تكفير أهل الإيمان والإسلام، عبداللطيف بن عبدالرحمن بن حسن، تحقيق: عبدالعزيز الحمد، ط1 ، 1424هـ
25- مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، لأبي الحسن الأشعري، تحقيق : محمد محيى الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية ، بيروت ، 1411هـ .
26- موقف المتكلمين من الاستدلال بنصوص الكتاب والسنة، سليمان الغصن، دار العاصمة الرياض، ط1، 1416هـ .
27- مذاهب فكرية معاصرة، محمد إبراهيم قطب، دار الشروق ، ط9،1402هـ .
28- الملل والنحل، للشهرستاني، تحقيق : عبدالأمير مهنا وعلي حسن فاعور، دار المعرفة بيروت ، ط1 ، 1410هـ .

29- ثالثا : كتب الحديث :

30- إكمال المعلم بفوائد مسلم، للقاضي عياض، تحقيق : يحيى إسماعيل، دار الوفاء ، المنصورة، ط1 ، 1420هـ .
31- إكمال الإكمال – شرح صحيح مسلم- ، أبي عبدالله الأبي، مكتبة طبرية، الرياض، ج1ص113 .
32- سلسلة الأحاديث الصحيحة، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، ط2 ، 1407هـ .
33- شرح صحيح مسلم ، للنووي، راجعه خليل الميس، دار القلم، بيروت ، ط1 ، 1407هـ .
34- صحيح سنن الترمذي ، محمد ناصر الدين الألباني ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ط2، 1422هـ .
35- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، للهيثمي، تحقيق : عبدالله الدرويش، دار الفكر، بيروت، 1412هـ .
36- المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، للقرطبي ، تحقيق : محيى الدين ديب مستو وآخرون، دار ابن كثير، بيروت ، ط2 ، 1420هـ .

37- رابعا : كتب التاريخ والتراجم :

38- سير أعلام النبلاء ، للذهبي ، مؤسسة الرسالة، تحقيق : الدكتور بشار عواد ، ط11 ، 1417هـ .
39- شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، لابن العماد، تحقيق: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق ، ط1 ، 1410هـ .
40- طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي، تحقيق : عبدالفتاح الحلو، دار هجر، القاهرة، ط2 ، 1413هـ .
41- علماء نجد خلال ثمانية قرون، عبدالله البسام، دار العاصمة، الرياض، ط2 ، 1419هـ

42- مشاهير علماء نجد وغيرهم، عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، دار اليمامة، الرياض، ط1 ، 1392هـ .
43- نفح الطيب من غطن الأندلس الرطيب ،للتلمساني، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1408هـ .

خامسا : كتب النحو واللغة :

1- إعراب القرآن الكريم وبيانه، محيي الدين درويش، دار ابن كثير، بيروت، ط8 ، 1422هـ .
2- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، بهجت عبدالواحد صالح، دار الفكر، الأردن ، ط2
3- البهجة المرضية في شرح الألفية ، للسيوطي، دار الهجرة، قم ، ط2، 1422هـ .
4- الجدول في إعراب القرآن الكريم وصرفه وبيانه، محمود صافي، دار الرشيد، بيروت ، ط4 ، 1418هـ .
5- شرح المفصل للزمخشري، لابن يعيش الموصلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، 1422هـ .
6- الصحاح ، إسماعيل الجوهري، مكتبة الرشد، الرياض، ط1 ، 1419هـ .
7- القاموس المحيط، للفيروزبادي، تحقيق : مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 ، 1407هـ .
8- الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد ، للهمذاني، تحقيق : محمد الفتيح، دار الزمان، المدينة المنورة، ط1 ، 1427هـ .
9- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق : عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت ، ط1 ، 1411هـ .