أبحـــاث

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة

المجلد الثاني العدد الثاني شعبان ١٤٣٥هـ - يونيو ٢٠١٤م

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 : الحديدة شارع زايد تلفون ٢٦٤٦٠٨

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 A4 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
مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة لمعلمي الرياضيات	د / محضار احمد حسن الشهاري	١
المدرسة التقليدية والمدرسة غير التقليدية : دراسة مقارنة من حيث السمات والمرتكزات في محافظة الحديدة	د/ ناجي عبيد ملاغي الحجام د/ العزي علي محمد البرعي	٣١
تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة	د/ فيصل صيفان علي المقطري	٥٧
واقع إدارة النشاط التربوي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب	د/ أحمد يحيى الشاطبي	٨٥
الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تصميم التعليم القائم على نظريات التعلم والتعليم المعرفية	أ/ عواطف أحمد نعمان الحميري	١١٣
المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الحديدة	أ/ أفراح عبده حسن علي	١٤١
مراكز الحركة العلمية في زبيد ودور الأوقاف في إدارتها وتطورها في عهد المملكة المتوكلية	د/ علي مصلح محمد هائل	١٨١
البدائل الإسلامية لخطابات الضمان غير المغطاة (دراسة فقهية)	أ/ طالب بن عمر بن حيدرة الكثيري	٢٠٩
المتشابه اللفظي بين سورتي النمل والقصص " دراسة تطبيقية من خلال الآيات المتشابهة في قصة موسى عليه السلام"	د/ منصور علي سالم ناصر العمراني.	٢٣٣
دثينة بين الأثر والخبر	د / ناجي محمد سعيد علي	٢٥٥
توجيه المبرد لحروف المعاني في الشاهد القرآني في كتابه المقتضب	د/ عبدالله علي الهتاري	٢٨١
قراءة في مصادر ترجمة الهمداني	د/ محمد أحمد الكامل	٢٩٥
ظاهرة التكفير وموقف الجماعات الإسلامية المعاصرة منها	د/ رضوان أحمد شمسان الشيباني	٣٢٣
البعد المعرفي للقيم رؤية في تناغم قيم الدين وواقع الحياة	د/محمد يوسف علي صغير	٣٦٤

مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر الطالب/المعلم في قسم الرياضيات بجامعة الحديدة ومدى اكتسابه لها

د / محضار احمد حسن الشهاري

أستاذ الوسائل وتقنيات التعليم المشارك كلية التربية-جامعة الحديدة

الملخص:

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر الطالب/المعلم في قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الحديدة، كما هدفت إلى معرفة مدى توافر هذه الكفايات لدى الطلبة، وكان عدد مجموعة البحث (٩١) طالباً وطالبة من المستويين الثالث والرابع.

أظهرت نتائج البحث أن كل الكفايات كانت مهمة لمعلم الرياضيات على كل مجالات أداة البحث، وحظيت جميع المجالات بدرجة أهمية كبيرة، وهي بالترتيب كفايات (توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات - الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة - إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد - تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني - تقانات المعلومات والاتصالات)

اما كفايات تقانات التعليم والرقمنة موضوع البحث فلم يتوفر منها أي كفاية على مستوى المجالات؛ وتوفر القليل جداً من كفايات (الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة - تقانات المعلومات والاتصالات - توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات) بدرجة ضعيفة، ولم تتوفر أي كفاية في مجالي (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني - كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد).

أظهرت نتائج البحث عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الذي يدرس به الطالب في تقدير مدى أهمية الكفايات لمعلم الرياضيات وفي مدى توفرها لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تقانات التعليم – الرقمنة – معلمي الرياضيات

Abstract:

This study aimed to know the importance of educational Technology competencies and digitization technologies for mathematics teachers and the availability of these competencies among Mathematics students from the viewpoint of the student / teacher in the Department of Mathematics, Faculty of Education at the University of Hodiedah. The number of the study group (91) students from the third and fourth level.

The results showed that all the competencies were important for the teacher of mathematics to all domains of study tool, all domains were highly significant. The competencies, respectively, are:(employing computer in teaching mathematics - the core technologies in education and digitization - Content Management and e-Learning - design and development of e-content - information and communication technologies(

not available any competency of competencies technologies Education and digitization In the program in all domains; provides very little of competencies (core technologies for education and digitization - information and communication technologies - employ computers in the teaching of mathematics) degree is weak, and did not have any inadequacy in the domains of (efficiencies of the design and development e-content - content management efficiencies of electronic and distance education.)

The results showed that there were no statistically significant differences caused by the variable level row student in his view of the importance of competencies for teachers of mathematics, and the competencies availability in students.

Keywords: educational technology - digitization- mathematics teachers

مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر الطالب/المعلم في قسم الرياضيات بجامعة الحديدة ومدى اكتسابه لها

د / محضار احمد حسن الشهاري

أستاذ الوسائل وتقنيات التعليم المشارك كلية التربية-جامعة الحديدة

المقدمة:

يشهد عالمنا ثورة في الرقمنة وتسارعاً ومنافسة في بناء المواطن الرقمي، مما يتطلب معه تزويد هذا المواطن بمجموعة من المهارات في مجال استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي، إضافة إلى إكسابه القدرة على استخدام بعض المواقع الإلكترونية الشهيرة لغرض التعلم والدراسة.. وأصبح لزاماً وجود منهج للمواطنة الرقمية يزود المتعلم بمهارات محورية في البحث والتواصل وحل المشكلات، إضافة إلى إثراء معارفه بثقافة بلاده وتاريخها، وتعزيز إيمانه بقيم الحرية والعدالة والديمقراطية.. والمواطن الرقمي هو ذلك الشخص الذي يفهم قيمة التقنية الرقمية، ولديه قدر كبير من الإلمام بمفاهيمها، وقادر على التفاعل معها، ويستطيع استخدامها بمهارة للبحث والسعي نحو الاستفادة منها، وتحسين حياته من خلالها.

لقد صار عصرنا .. عصر يلهث فيه قادمه حتى يكاد يلحق بسابقه، تتهاوى فيه النظم والأفكار على مرأى من بدايتها، وتتقادم فيه الأشياء وهي في أوج جدتها .. فالمعرفة فيه قوة والقوة أيضاً معرفة، معرفة تفرزها هذه القوة لخدمة أغراضها وتبرير ممارساتها وتمرير قراراتها (علي،٢٠٠١) ومازال التقدم مستمرًا ويتسارع بخطى سريعة أكثر من الأمس حتى بات الفرد يعيش بما يعرف بعصر الطوفان المعلوماتي، والذي جعل العالم كقرية كونية يتفاعل فيها الجميع من خلال استخدام شبكات المعلومات، والأقمار الصناعية، والفضائيات والسماوات المفتوحة والمعرفة الإلكترونية، ولقد أدى هذا التقدم إلى ظهور مهارات وأساليب وتطبيقات حديثة أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية، الأمر الذي يدعو إلى تطوير أساليب التعليم للوصول بالفرد إلى اكتساب المعلومات بنفسه، وبرمجتها في صورة إلكترونية، لكي يساير روح العصر الذي يعيشه (الشرقاوي،٢٠٠٥)، فالمعلومات اصبحت متطلباً أساسياً في عمليتي البحث والتطوير .. والإنسان عامل وهدف في هاتين العمليتين، وللتربية بمؤسساتها ومواردها العديدة دور جوهري في العناية به، وتنمية شخصيته من مختلف جوانبها .. وهذا الدور النشط يتسم بالتواصل والتطور لمواكبة المستجدات التي تطرأ، ومن هنا تبرز أهمية المؤسسة التربوية بوضوح في وقتنا الحاضر، لإعداد الإنسان القادر على استيعاب تلك المستجدات ... والتعامل معها بكفاية واقتدار (فرسوني،٢٠٠١). ويرى البعض أن روح التعليم وبالأخص التعليم العالي مهددة بما جد من تقدم في التقنية وعولمة أسواق التعليم ودخول عناصر جديدة إلى ساحة تقديم البرامج التعليمية، فالثقافة الرقمية تهدد خصائص قلب التعليم العالي التي تشمل حياة المتعلمين الاجتماعية في المجتمع، وفي الحلقات المهنية وفي حيوية العقل، وتتضمن تشجيع التنقل الاجتماعي وتوفير الأمان

للحوار والتفوق التعليمي (Newman,2000)، مما يفرض على مؤسسات التعليم العالي أعباء إعداد متعلميها لمواجهة الطوفان الرقمي.

لقد كان اتجاه الكفايات التعليمية من أبرز الاتجاهات الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في أواخر القرن الماضي، وقد قام الكثير من التربويين باعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة في برامج تربية المعلمين (مرعي،١٩٨٣)، **و** الكفايات: مجموعة من الصفات أو الإمكانات التي يطمح المربون إلى توافرها في المعلم الكفء، فهي قدرة مردها الى إعداد وافٍ من أجل القيام بمهنةٍ احترافية ترتبط بشكل مباشر بمتطلبات المؤهل، ويمكن ملاحظتها وقياسها (Husen & Neville ,1998)، كما أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب... ، وهي متنوعة فهناك الكفايات العامة General competencies وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية Specific competencies والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جداً ومحددة (الدريج،٢٠٠٤).

إن من متطلبات تطور نظم تقنية المعلومات تكوين رؤية تقنية على مستوى المنظمة.. وذلك بإعادة صياغة المفاهيم التقليدية لدى العاملين حول نظم وأساليب العمل لتكوين رؤية تقنية جديدة تعنى بربط تقنية المعلومات بالأهداف والاحتياجات (مجيد،٢٠١١)، فلقد تميز عصر المعلوماتية بثلاث مميزات في علاقته بالتعليم: تحول ديموغرافي، وتسارع في التقنية، وقاعدة واسعة الانتشار للبيانات المتوفرة (بيتر وبيرسون،٢٠٠٧)، وأصبحت المراهنة على تنمية قدرتنا على منافسة المجتمعات الأخرى، والتفوق عليها في الإنتاج والإبداع والتنظيم والإدارة والتقدم العلمي والتقني، والمشاركة الفعلية في بناء وتقدم الحضارة الإنسانية (غليون،٢٠١١)، وبالطبع ففي مجالنا التربوي فإن استيراد التقنية لن يكون سبباً في التغيير المنشود بشكل حقيقي ما لم تتغير نظرتنا حول التعليم ودور التقنية.

وإذا كان استخدام التقانة مقبولاً، بل ومطلوباً في تدريس المقررات الدراسية المختلفة، فإن هذا الأمر يكتسب أهمية خاصة في مقررات الرياضيات (Moyer & Jones ,2004) حيث أن الرياضيات وبسبب بنائها التراكمي، وبسبب ما تحتويه من التجريد تجعل المتعلمين يعانون من صعوبات كثيرة في تعلمها (Moyer ,2001) فتدريس الرياضيات يتطلب توفير فرص للمعلمين لتعلم كيفية استخدام التقانة في رفع مستوى فهم المتعلمين للمفاهيم الرياضية المختلفة (Drier ,2001)، ويرى البعض أن استخدام التقانة المعاصرة في تدريس الرياضيات سوف يحقق المزايا التالية:

١- متعة التعلم حيث إن التقنية تستثير وتجذب الطلاب نحو التعلم .
٢- التعّلم الذاتي أو الفردي لتباين قدرات الطلاب .
٣- التعّلم التَفاعلي من خلال التخاطب والحوار التعليمي مع البرمجيات التعليمية المستخدمة .
٤- تقليل وقت التعّلم بحوالي ٣٠ % من التعّلم التقليدي .
٥- توفير معلومات مرئية من خلال الرسومات والحركة والصوت .
٦- القدرة على المحاكاة والنمذجة (الهادي،٢٠٠٥).

مشكلة البحث وأسئلته:

لقد بات من الضروري إعداد معلمين قادرين على استيعاب وتكييف ما تحمله تقانة التعلم والتعليم والمعلومات من فكر وأدوات، بما يساعدهم في إعداد متعلمين قادرين على التعامل والتفاعل بإيجابية مع معطيات عصر التقانة والمعلوماتية، وبما يخدم تطور المجتمع وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، حيث بات من الضروري تمكين المعلم وخصوصاً معلم الرياضيات من اكتساب الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع تقانات التعليم بما تتضمنه من وسائط إلكترونية حديثة، إعداداً وتنفيذاً وتقويماً، وتواصلاً مع الفئات المستهدفة، تمشياً مع التطورات الجارية التي تشهدها العملية التعليمية في البلدان المتقدمة وبعض البلدان النامية، وأن غياب الاهتمام بهذا الجانب ربما يتسبب في تأخير إحداث التقدم المنشود لتطوير العملية التعليمية برمتها.

ويعد الطالب المعلم ثمرة كليات التربية وناتجها، وهو أيضاً حجر الزاوية في نجاح وتطور العملية التعليمية بمجملها. ومتى ما كان ممتلكاً للكفايات التي تؤهله لأداء واجبه التدريسي، وقيادة الأجيال للولوج إلى عالم التقانة والرقمنة، فإننا نستطيع الاطمئنان على العملية التعليمية وتطورها، وعلى أجيالنا أيضاً.

وعلى هذا فإن مشكلة البحث يمكن أن تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازم توفرها لدى معلم الرياضيات، وما مدى أهمية هذه الكفايات من وجهة نظر الطالب/المعلم في قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الحديدة، وما مدى توفرها لديه؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازم توفرها لدى معلم الرياضيات؟

٢- ما مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات في مجالات:

- الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة ؟
- تقانات المعلومات والاتصالات؟
- تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني؟
- إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد؟
- توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات تعزى إلى المستوى الدراسي أو الجنس؟

٤- ما مدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات في مجالات:

- الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة ؟
- تقانات المعلومات والاتصالات؟
- تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني؟
- إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد؟
- توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات؟

٥- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توفركفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات تعزى إلى المستوى الدراسي أو الجنس؟

أهداف البحث:

١ - التعرف إلى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة.

٢ - الكشف عن مدى توفر مصفوفة كفايات تقانات التعليم والرقمنة لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة.

٣ - تزويد صانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي في اليمن، والمعنيين بإعداد معلمي الرياضيات وتطوير أدائهم بتلك المصفوفة.

٤ - تقديم رؤية تقنية تربوية لتطوير برامج إعداد معلمي الرياضيات في كليات التربية ومؤسسات التأهيل والإعداد، من خلال طرح بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها رفع كفاية معلمي الرياضيات مهنياً وتقنياً.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع نفسه، وضرورة تناول مثل هذه الموضوعات الملحة، للتعرف على المحطة التي يقف فيها معلمونا في مجال تقانة التعليم والرقمنة، كما تتمثل أهمية هذا البحث في التالي:

- اعتبار مصفوفة الكفايات التي يضمها هذا البحث بمثابة محددات تقويمية تقنية لتطوير برنامج إعداد معلمي الرياضيات.
- يعد هذا البحث تغذية راجعة لما يتم التوصل إليه من مؤشرات لمدى قدرة برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الحديدة على إعداد معلم قادر على التعامل بكفاية مع متطلبات العصر الرقمي.

التعريفات الإجرائية:

- **الكفاية:** الكفاية من استكفى أي استغنى عن الغير، وفي المعجم الوسيط (٩:١٩٨٤) من كفاه كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف، ويشير دليل المفاهيم الإشرافية (١٤٢٦هـ : ١٠١) بأن الكفاية هي: " المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يملكها المعلم ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدي واجباته التعليمية أداء متقناً، أو هي ما يلزم أن يعرفه المعلم ويقدر عليه ليؤدي واجباته التعليمية بكفاءة " ، ويعرف الباحث الكفاية بأنها: خاصية ضمنية ومهارة لدى المعلم، تجعله قادراً على الأداء والتعامل مع تقانات التعليم ومستحدثات عصر الرقمنة، بمختلف مستوياتها تصميماً وإنتاجاً واستخداماً.
- **الكفايات التقانية:** هي مجموعة القدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون في مجال تقانة التعليم والرقمنة، والتي تمكنهم من توظيف مجموعة المستحدثات التقانية في مجال التعليم بما تتضمنه من أجهزة ونظم تعليمية ووسائط تفاعلية ونماذج وشبكات اتصال إلكترونية وأساليب تعلم.
- **الرقمنة:** صبغ مناحي الحياة بمعطيات الثورة الرقمية (٠ – ١) في عالم الاتصال والتعليم والترفيه، وهي منهج يسمح بتحويل البيانات والمعلومات من النظام التناظري التقليدي إلى النظام الرقمي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحاسوب وعملياته.

- ويعرف الباحث **الرقمنة** بأنها مجموعة من القدرات التقنية الحاسوبية التي تمكن المعلم من استثمار أدوات الحاسوب وتطبيقاته التربوية، لإنجاز المهام العملية والعلمية والبحثية ذات الصلة بمجال التعليم والتعلم.
- **درجة الأهمية:** هي مستوى تقدير الطالب/المعلم في قسم الرياضيات لمدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة التي حددها البحث من وجهة نظره.
- **درجة التوفر:** هي مستوى تقدير الطالب/المعلم في قسم الرياضيات لامتلاكه كفايات تقانات التعليم والرقمنة المطلوبة التي حددها البحث.
- **الطالب/المعلم:** هو طالب كلية التربية بجامعة الحديدة الملتحق بقسم الرياضيات ، والذي يتم إعداده أكاديمياً وتربوياً في مجال تدريس مقررات الرياضيات.

الدراسات السابقة:

دراسة الدايل (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين في بالرياض لبعض الكفايات الأساسية في تكنولوجيا التعليم. ولتحقيق أهداف البحث وضع الباحث استبانة ضمت (٥١) كفاية موزعة على ستة مجالات، وقد كشفت نتائج البحث عن توفر (٤٢) كفاية بدرجة كبيرة، و(٧) كفايات بدرجة متوسطة، وأن الأعضاء يستخدمون (١٠) كفايات بدرجة كبيرة، و(١٧) كفايات بدرجة متوسطة، و(١٠) كفايات بدرجة منخفضة، كما كشفت النتائج عن عدم تأثير المؤهل العلمي في تقديرات الأعضاء حول مستوى اكتسابهم وتمكنهم من الكفايات، لكن كان أصحاب مؤهل الدكتوراه أكثر استخداماً للكفايات من غيرهم.

دراسة بني دومي (٢٠١٠) التي هدفت إلى درجة تقدير معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك الأردنية للعام الدراسي 2005/2004. لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني.. في ضوء بعض المتغيرات من مثل :الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، وأثر دراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية.. وقد توصلت الدراسة إلى أن كفايات الاستبانة جميعها مهمة بدرجة كبيرة، باستثناء كفاية واحدة كانت أهميتها متوسطة، وأن المجالات جميعها مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ولم توجد أية فروق دالة إحصائياً لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى إلى متغيرات المؤهل والتخصص ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، إلا أن الإناث واصحاب الخبرة الطويلة كانت تقديراتهم أعلى في نظرتهم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية.

دراسة الحياصات (٢٠١٠) وقد هدفت إلى معرفة درجة توفر الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مدراء المدارس والمشرفين التربويين في مديرية تربية لواء الرمثا بالأردن، وقد صممت الباحثة الاستبانة التي تكونت في صورتها النهائية من (٣٠) كفاية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: توفر الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين على الأداة ككل بدرجة كبيرة، كما أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين لمجالي تصميم التدريس واستراتيجياته كانت كبيرة ..، ودرجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين لمجالي التقويم واستخدام الأجهزة والتقنية

متوسطة، ودرجة الممارسة ككل كانت متوسطة..، كما وجد ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين درجة توفر الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين ودرجة ممارستهم لها..

دراسة عليمات (٢٠٠٨) للتعرف على مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم في محافظة المفرق الأردنية. والفروق في مستوى وعيهم في ضوء متغيرات التخصص والخبرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي معلمي العلوم بمستحدثات تقنية التعليم بشكل عام كانت كبيرة (٨٥,٧٥%)، وأن مستوى وعي المعلم بمجال إدراك مفهوم المستحدثات التقني كان كبيراً جداً (٩١,٢٥%)، بينما حصل مجالا إدراك أهمية المستحدث وإدراك كيفية توظيفه على مستوى متوسط، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات)، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

دراسة العريني (٢٠٠٨) وقد هدفت إلى الكشف عن مدى توفر الكفايات التقنية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، ومدى ممارستهم لها، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر الكفايات التقنية لدى عضوات هيئة التدريس جيدة بشكل عام، في حين أظهرت الدارسة بعض الضعف في توفر كفايات تقنيات التعليم والمعلوماتية لدى عضوات هيئة التدريس بالكلية تعود إلى عدم توفر مقتنيات التقنية التعليمية في الكلية.

دراسة النجدي (٢٠٠٧) التي كان هدفها معرفة واقع امتلاك الطالب المعلم بكليات المعلمين بالرياض لكفايات تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامه لها، وتألف مجتمع الدراسة من الدارسين بكليات المعلمين عام ١٤٢٧ هـ، وقد أظهرت النتائج امتلاك الطلاب المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية بدرجة ضعيفة، ومتوسطة في كفايات استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية، وضعيفة في استخدام الطلاب المعلمين للكفايات التعليمية في تدريسهم. كما تبين من النتائج وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الطلاب المعلمين واستخدامهم لها، وعدم فروق ذات دلائل إحصائية في استخدام الطالب المعلم للكفايات التكنولوجية تعزى للتخصص.

دراسة الشريف (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها في ضوء متغيرات الجنس وسنوات الخبرة التدريبية والدورات التدريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الكفايات التي يمتلكها معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة هي إنتاج الوسائل التعليمية البسيطة في حين كانت أهم الكفايات التي يمارسونها هي عرض الوسيلة التعليمية بصورة واضحة وجيدة.

دراسة ساآري وسو وروسلان (Sa'ari, Su & Roslan,2005) التي أجريت على (١٦٠) مدرساً في ثلاث مدارس ثانوية في ملقا بماليزيا، بهدف قياس اتجاهات المدرسين نحو كفايات تقنية المعلومات، ومستوى تمكنهم منها، ومعرفة الفروق في الاتجاهات،... وقد كشفت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدام تقنية المعلومات،

كما اظهرت الدراسة أن مستويات معظم المدرسين في مجال تقنية المعلومات متوسطة، وتبين من خلال الدراسة أن المدرسين يفتقرون إلى الكفايات المناسبة لإدماج تقنية المعلومات والتقنية، في عملية التعليم والتعلم. وأشارت نتائج التحليل MANOVA أن هناك اختلافات كبيرة بين المدرسين في اتجاهاتهم نحو تقنية المعلومات، ومستوى تمكنهم من كفاياتها، ومدى فائدتها، وثقتهم فيها، ومدى نفورهم منها.

دراسة السنيدي (٢٠٠٠) لمعرفة درجة توفر كفايات تقانات التعليم والمعلوماتية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، مستخدماً الاستبانة تكونت من (٧٠) كفاية تقنية تعليمية موزعة على سبعة مجالات، وقد دلت النتائج إلى أن أهم الكفايات التي توفرت لدى عينة الدراسة وتمارس بدرجة عالية جداً أو عالية هي التي تتناول العناصر الرئيسة لعملية التدريس من إعداد خطة، وتحليل المحتوى التعليمي، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية. كما أظهرت وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجة توفر كفايات تقانات التعليم والمعلوماتية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ودرجة ممارستهم لها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يظهر مما تم عرضه من الدراسات أن دراسات كل من الدايل (٢٠١١)، والحياصات (٢٠١٠)، والعريني (٢٠٠٨)، والسنيدي (٢٠٠٧)، والنجدي (٢٠٠٧)، والشريف (٢٠٠٥)، وكذلك الحال في دراسة سآري وسو وروسلان (Sa'ari, Su & Roslan,2005) أنها تبحث في مدى اكتساب وتوفر وامتلاك ومدى تمكن عينات دراساتهم للكفايات التكنولوجية، وكلها تصب في هدف واحد. بينما تختلف دراسة بني دومي (٢٠١٠) التي تقيس مدى أهمية الكفايات، ودراسة عليمات (٢٠٠٨) التي تقيس مستوى الوعي بمستحدثات تقنيات التعليم.

والدراسات المعروضة في معظمها تم إجراؤها على المعلمين أنفسهم، لتقدير الأهمية أو الوعي أو مدى التوفر، بينما هذا البحث أجري على طلبة وطالبات في مواقع إعدادهم، وما يجعل هذا البحث مختلف أيضاً عن سابقيه أنه حصر الكفايات في تقنيات التعليم والرقمنة، واقتصر فقط على الكفايات الأدائية، وتناول كفايات جديدة ومتطورة تجاري عصر التقانة والرقمنة، منها ما يتعلق بإدارة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد مثلاً، وعلى مستوى كل المجالات.

منهجية وإجراءات البحث:

يتضمن هذا الجزء من البحث المنهجية والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، مدعما بالإحصائيات الميدانية للإجابة عن أسئلة البحث، ويمكن تحديد أبعاد المنهج الوصفي والإحصائيات الميدانية بما يلي:

- تم إجراء مسح عن الكفايات والتحديات التي يواجهها التعليم والمعلم، خصوصاً معلم الرياضيات في ميدان التقنية ومستحدثات التعليم.

- وجهت استبانة لعدد من المحكمين، تحوي مصفوفة من الكفايات التي يرى الباحث أن من اللازم توفرها لدى معلمي الرياضيات، لتحكيمها، والتعرف على رؤاهم حول الكفايات.
- وجهت استبانة لمجموعة البحث اشتملت مصفوفة الكفايات التي وافق عليها المحكمون، وطلب من مجموعة البحث (طلاب وطالبات المستويين الثالث والرابع في قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة) تقدير مدى أهمية هذه الكفايات لمعلم الرياضيات من وجهة نظرهم، مع بيان وجهة نظرهم حول مدى توفر هذه الكفايات لديهم بعد دراستهم في الكلية، وبذلك تمت إجراءات البحث وفق إطارين: إطار نظري، وإطار ميداني.

مجموعة البحث:

مجموعة البحث هم جميع طلبة وطالبات المستويين الثالث والرابع بقسم الرياضيات خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٤/١٣م، البالغ عددهم (١١٤) طالباً وطالبة، وتم اختيارهم كونهم أوشكوا على التخرج، وأنهوا دراسة مقررات الحاسوب وتقنيات التعليم، وأصبحوا قادرين على الإجابة على أداة البحث، وبعد استرداد الاستبانات واستبعاد غير الصالحة منها للتحليل، استقر عدد مجموعة البحث على (٩١) طالباً وطالبة، يوضحهم الجدول رقم (١).

جدول (١) توزيع مجموعة البحث حسب متغير المستوى

المستوى	عدد الطلاب	عدد الاستبانات	
		لم تسترجع وغير صالحة	الصالحة
الثالث	٦٩	١٣	٥٦
الرابع	٤٥	١٠	٣٥
المجموع	١١٤	٢٣	٩١

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال تقانات ومستحدثات التعليم وبعض قوائم المهارات والكفايات تم إعداد استبانة تكونت من (٧٤) كفاية، توزعت على خمسة مجالات هي:

- المجال الأول: الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة.
- المجال الثاني: كفايات تقانات المعلومات والاتصالات.
- المجال الثالث: كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني.
- المجال الرابع: كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- المجال الخامس: كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات.

وتألفت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

- القسم الأول خاص بالبيانات الشخصية المتعلقة بالمستجيب ومتغيرات البحث.
- القسم الثاني خاص بقياس مدى أهمية الكفايات من وجهة نظر مجموعة البحث.
- القسم الثالث خاص بقياس مدى توفر الكفايات لدى مجموعة البحث.

وقد اشتمل القسمان الثاني والثالث على مجالات الأداة وبنودها، وتتم الاستجابة عليها لتقدير درجة توفر الكفايات على خمسة مستويات وفق تدريج ليكرت: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) على الترتيب، بتمثيل رقمي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، كما تتم الاستجابة عليها لتقدير درجة أهمية الكفايات على خمسة مستويات أيضاً: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير مهمة) على الترتيب، بتمثيل رقمي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث تم عرضها على عدد من المحكمين؛ لمراجعتها وتحكيم مصفوفة الكفايات التي تتضمنها، وسلامة اللغة، والوضوح، ومناسبة البنود للمجال الذي تنتمي إليه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، حذفاً وإضافة، وتم إجراء التعديلات اللازمة، واستقر عدد كفايات الاستبانة على (٦٩) كفاية، ولزيادة التأكد من صدق الأداة تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون لحساب الترابط بين كل مجال وآخر من مجالات الأداة، وبين المجالات والأداة ككل، وكانت النتيجة ظهور درجة مقبولة من الترابط، كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين مجالات أداة البحث مع بعضها، ومع الأداة ككل بالنسبة لمدى أهمية الكفايات

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الأداة ككل
المجال الأول	١	-.٣١٣**	.٢٩٨**	-.٢١٠*	.٦٥١**	.٦٩٥**
المجال الثاني	-.٣١٣**	١	-.٠٠٦	-.٢٣٠*	-.٢٦٤*	.١٥٢
المجال الثالث	.٢٩٨**	-.٠٠٦	١	-.١٧٢	.٥٥٣**	.٦٧٨**
المجال الرابع	-.٢١٠*	-.٢٣٠*	-.١٧٢	١	-.٢٣٧*	-.٢٩٢**
المجال الخامس	.٦٥١**	-.٢٦٤*	.٥٥٣**	-.٢٣٧*	١	.٨٠٩**
الأداة ككل	.٦٩٥**	.١٥٢	.٦٧٨**	-.٢٩٢**	.٨٠٩**	١

** دالة عند مستوى ٠,٠٥ * دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين مجالات أداة البحث مع بعضها، ومع الأداة ككل بالنسبة لمدى توفر الكفايات

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الأداة ككل
المجال الأول	١	.٧٨٧**	.١٥٢	-.٢٧١*	.٤٣٨**	.٤٧٩**
المجال الثاني	.٧٨٧**	١	.٧٦٩**	-.٢٧١*	-.٤٦٦**	.٨٤٥**
المجال الثالث	.١٥٢	.٧٦٩**	١	-.٢٥١*	.٠٧٢	.٣٠٠**
المجال الرابع	-.٢٧١*	-.٢٧١*	-.٢٥١*	١	.٤٠٢**	.٣٥٥**
المجال الخامس	.٤٣٨**	-.٤٦٦**	.٠٧٢	.٤٠٢**	١	.٧٤٥**
الأداة ككل	.٤٧٩**	.٨٤٥**	.٣٠٠**	.٣٥٥**	.٧٤٥**	١

** دالة عند مستوى ٠,٠٥ * دالة عند مستوى ٠,٠١

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وظهر أن ثبات أداة البحث يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث، إذ بلغ معامل الثبات على مستوى الأداة بشقيها، ومجالاتهما، على النحو التالي:

م	المجالات	معامل الثبات على مدى أهمية الكفايات	معامل الثبات على مدى توفر الكفايات
	مستوى الأداة ككل	(٠,٨١)	(٠,٧٥)
١-	المجال الأول	(٠,٧٣)	(٠,٨٢)
٢-	المجال الثاني	(٠,٦٠)	(٠,٧١)
٣-	المجال الثالث	(٠,٥٩)	(٠,٦٣)
٤-	المجال الرابع	(٠,٧٦)	(٠,٥٩)
٥-	المجال الخامس	(٠,٨٥)	(٠,٩٣)

المعالجات الإحصائية:

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

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الترابط بين كل مجال وآخر من مجالات الأداة، وبين المجالات والأداة ككل للتأكد من صدق الأداة.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة البحث.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لحساب استجابات مجموعة البحث.
- اختبار ت (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين تقديرات مجموعة البحث، وفقاً لمتغيري المستوى والجنس.

التقدير الكمي لتحليل استجابات مجموعة البحث:

اعتمد الباحث خمسة محكات لمستويات تقدير درجة توفر الكفايات لدى مجموعة البحث، وتقديرهم لدرجة أهميتها، والمستويات على النحو التالي:

- متوفرة / مهمة (بدرجة كبيرة جداً) المتوسطات بين ٤,٢ - ٥,٠
- متوفرة / مهمة (بدرجة كبيرة) المتوسطات بين ٣,٤ واقل من ٤,٢
- متوفرة / مهمة (بدرجة متوسطة) المتوسطات بين ٢,٦ وأقل من ٣,٤
- متوفرة / مهمة (بدرجة ضعيفة) المتوسطات بين ١,٨ وأقل من ٢,٦
- متوفرة / غير مهمة، المتوسطات بين ١ وأقل من ١,٨

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من البحث الإجابة عن أسئلة البحث، وعرض النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشة تلك النتائج.

السؤال الأول: ما كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازم توفرها لدى معلم الرياضيات من وجهة نظر الطالب/المعلم في قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الحديدة؟

للإجابة على هذا السؤال تم الرجوع الى الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال إضافة الى استطلاع آراء اعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات وتخصص تقنيات التعليم في جامعة الحديدة وجامعات أخرى، إلى أن تم التوصل إلى مصفوفة الكفايات القائم عليها هذا البحث والتي تكونت من خمسة مجالات هي:

- المجال الأول: الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة، وتكونت من (٢٢) فقرة.
- المجال الثاني: كفايات تقانات المعلومات والاتصالات، وتكونت من (٩) فقرات.
- المجال الثالث: كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني، وتكونت من (١١) فقرة.
- المجال الرابع: كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتكونت من (١٣) فقرة.
- المجال الخامس: كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات، وتكونت من (١٤) فقرة.

وتم تحويلها لاحقاً إلى استبانة البحث، والتي تم تحكيمها بالطرق العلمية المشار اليها في صدق وثبات الأداة.

السؤال الثاني: ما مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات في مجالات:

- الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة ؟
- تقانات المعلومات والاتصالات؟
- تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني؟
- إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد؟
- توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال كما هو موضح في الجدول رقم (٤) وعلى مستوى كل كفاية كما هو موضح في الجداول(٥،٦،٧،٨،٩).

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات على مستوى المجالات مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات	٤,١٢	٠,٣١٧
٢	١	الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة	٤,١٠	٠,٤٦٧
٣	٤	إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد	٤,٠١	٠,٢٤٠
٤	٣	تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني	٤,٠٠	٠,٣٩٢
٥	٢	تقانات المعلومات والاتصالات	٣,٨٢	٠,٣٩٠
على مستوى الأداة			٤,٠٣	٠,٢١٦

يلاحظ من الجدول (٤) ما يلي:

- حظيت مجموعة الكفايات على مستوى الأداة بشكل عام على أهمية كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٢١٦)، وحظي مجال (كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات) بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٢) وانحراف

معياري (٠,٣١٧)، يليه مجال (الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة) بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٤٦٧)، ثم مجال (كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد) بمتوسط حسابي (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,٢٤٠)، ثم (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني) بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٣٩٠)، وهي نسب تعطي هذه المجالات أهمية كبيرة من وجهة نظر مجموعة البحث، بينما خُص مجال (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) بأهمية متوسطة، حيث كان متوسطه الحسابي (٣,٨٢)، بانحراف معياري (٠,٣٩٠).

- يمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول بأن ذلك يدل على وعي طلبة وطالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة وإدراكهم لأهمية هذه الكفايات لمعلم الرياضيات، ويمكن إرجاع هذه النتائج لتأثير التخصص في نظرتهم العلمية تجاه الأشياء، أما ترتيبهم لمجالات الكفايات حسب أهميتها، فإنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن مجموعة البحث وضعوا نصب أعينهم معيار احتياج معلم الرياضيات لهذه الكفايات، حيث جعلوا مجال (كفايات الحاسوب في تدريس الرياضيات) في صدارة المجالات، يليه مجال (الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة) الأقرب إلى الاحتياج اليومي لمعلم الرياضيات، ثم مجالي (كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد)، و(كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني)، وهما يعتبران جزءاً لا يتجزأ من حاجة معلم الرياضيات لتطوير أدائه؛ بما يتناسب مع التطورات الحادثة في رقمنة التعليم، وضرورة مسايرته لهذه التطورات، أما مجال (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) فرغم أنه مهمة، إلا أنها تأتي في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية، ويمكن تفسير ذلك أن معظم كفايات هذا المجال أصبحت في متناول الكثير ومنهم مدرس الرياضيات، ايضاً قد ينظر بعضهم إلى أن بعض هذه الكفايات ليست من اختصاص المعلم فقط، بل يشاركهم فيها موظفون أو فنيون في المؤسسة التعليمية.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات(الكفايات الأساسية) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	استخدام برنامج الوورد	٤,٧٧	٠,٥٣٩
٢	٦	تصميم دروس تعليمية باستخدام برنامج البوربوينت	٤,٦٩	٠,٤٦٤
٣	١	استخدام جميع ملحقات الحاسوب (ادوات الإدخال والإخراج بأنواعها)	٤,٥٧	٠,٤٩٨
٤	٢	التعامل مع نظم تشغيل الحاسوب ونظم إدارة الملفات	٤,٥٧	٠,٤٩٨
٥	١١	استخدام السبورات الرقمية بأنواعها	٤,٤٨	٠,٥٦٥
٦	١٠	تحويل البيانات إلى رسوم وصور	٤,٤٣	٠,٥٨٠
٧	١٩	رصد غياب المتعلمين من خلال البوابة الإلكترونية	٤,٤٢	٠,٦٣٤
٨	٢١	إرشاد المتعلمين عبر البوابة الإلكترونية	٤,٣٣	٠,٦٨٤
٩	١٣	التعامل مع الحاسبات الشخصية والوحدات الطرفية للشبكات.	٤,٢٩	٠,٦٠٢
١٠	٢٠	رصد درجات المتعلمين من خلال البوابة الإلكترونية	٤,٢٦	٠,٦٤٧
١١	١٤	استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم	٤,٢٤	٠,٧٧٩

تابع جدول رقم (٥)

١٢	١٥	إدارة الحوارات والتفاعلات واللقاءات مع المتعلمين	٤,٠٢	٠,٨٤٣
١٣	١٢	تحميل الملفات من وإلى الشبكة	٣,٩٢	١,٠٩٨
١٤	٥	استخدام برنامج الأكسس	٣,٩١	١,٠٦١
١٥	٩	استخدام برامج تصميم الكتب الإلكترونية	٣,٩١	٠,٦٢٦
١٦	٢٢	التواصل مع أولياء أمور المتعلمين إلكترونياً	٣,٩١	١,١٦١
١٧	٨	استخدام برامج حماية البيانات من الاختراق	٣,٨٦	١,١٢١
١٨	٤	استخدام برنامج الإكسل	٣,٨٠	٠,٤٠١
١٩	١٨	استخدام برامج معالجة الصوت	٣,٥٥	١,٣٣٦
٢٠	١٦	استخدام الكاميرا الرقمية	٣,٥٤	٠,٨٨٦
٢١	١٧	استخدام برامج معالجة الصور	٣,٤١	١,١٧٤
٢٢	٧	استخدام البرنامج الإحصائي الحاسوبيSPSS	٣,٣٥	٠,٥٨٤

يلاحظ من الجدول (٥) ما يلي:

- حظيت (١١) كفاية هي بالترتيب (٣،٦،١،٢،١١،١٠،١٩،٢١،١٣،٢٠،١٤) بأهمية كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٧٧ - ٤،٢٤)، بانحرافات معيارية كانت ما بين (٠,٤٦٤ – ٠,٧٧٩).
- حظيت (**10**) كفايات هي بالترتيب (١٥،١٢،٥،٩،٢٢،٨،٤،١٨،١٦،١٧) بأهمية كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤,٠٢ – ٣,٤١)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٤٠١ – ١,٣٣٦).
- الكفاية رقم (٧) كانت درجة أهميتها متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٥٨٤).
- بمناقشة ما ورد من نتائج، فإن حصول (٢١) كفاية من مجموع (٢٢) كفاية في هذا المجال على درجة أهمية كبيرة جداً وكبيرة، يعني أن مجموعة البحث ترى ضرورة اكتساب معلم الرياضيات لهذه الكفايات وأنها شيء أساسي لكل معلمي الرياضيات، فابتداء بكفاية استخدام برنامج الوورد، وانتهاء باستخدام أحد برامج معالجة الصور كلها تعد كفايات لا بد لمعلم الرياضيات أو غيره من المعلمين أن يكون مكتسباً لها، أما حصول كفاية (استخدام البرنامج الإحصائي الحاسوبي SPSS) على تقدير أهمية متوسطة فهذا لا يعني التقليل من أهميته، لكن دراسة طلبة قسم الرياضيات برنامج (MATLAB) وإمكانياته التقنية الممتازة أثر في نظرتهم لأهمية برنامج SPSS.

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	التمكن من مهارات البحث في شبكة المعلومات العالمية/الإنترنت	٤,٦٤	٠,٦٢٤
٢	٢	التمكن من مهارات البريد الإلكتروني	٤,٤٣	٠,٧٠١
٣	٣	المشاركة في المنتديات، واستخدام المحادثة الفورية	٤,١٣	٠,٧١٨
٤	٤	إجادة اللغة الإنجليزية	٣,٨٦	٠,٩٢٦
٥	٥	الدخول إلى المكتبات الإلكترونية	٣,٧٠	١,٠٧٠
٦	٦	استقصاء المواقع التعليمية للاستفادة منها	٣,٦٨	٠,٧٥٨
٧	٧	التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي	٣,٥٩	١,٢٠٢
٨	٨	استخدام نظام الاتصالات الإدارية في المؤسسة التعليمية	٣,٢٥	١,٢٥٢
٩	٩	تطوير موقع شخصي خاص بالمعلم وتحديثه بصورة مستمرة	٣,١١	١,٠٩٠

يلاحظ من الجدول (٦) ما يلي:

- كانت الكفايتان (٢،١) ذات أهمية كبيرة جداً، إذ حظيت بمتوسطين حسابيين (٤,٦٤ ، ٤,٤٣)، وبانحرافين معياريين (٠,٦٢٤، ٠,٧٠١)، بينما حظيت الكفايات (٧،٦،٥،٤،٣) بدرجة أهمية كبيرة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٥٩،٤,١٣) بانحرافات معيارية تراوحت بين (١,٢٠٢،٠,٧١٨).
- وحظيت الكفايتان (٩،٨) بأهمية متوسطة، بمتوسطين حسابيين (٣,١٩،٣,٢٥)، وانحرافين معياريين (١,٢٥٢ ، ١,٠٩٠).
- يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها بأنها واقعية، وأن حصول (٧) كفايات من المجال درجة أهمية كبيرة جداً وكبيرة مرده إلى قناعة مجموعة البحث بضرورة تمكن معلم الرياضيات من هذه الكفايات، إذا أراد تطوير ذاته، وتحسين أدائه التدريسي، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصه، أما الكفايتان (٨،٩) والتي حصلت على درجة أهمية متوسطة فهذا أيضاً لا يعني عدم أهميتها، ولكن هناك أولويات يسعى معلم الرياضيات إلى أن يهتم بها، ويمكن استخدام نظام الاتصالات الإدارية في المؤسسة التعليمية وتطوير موقع شخصي خاص بالمعلم وتحديثه بصورة مستمرة أن يتم الاهتمام بها لاحقاً عندما يتمكن من بعض الكفايات التي يراها هو ضرورة آنية.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	استخدام الفيديو في عملية إنتاج البرامج التعليمية	٤,٤٤	٠,٦٧٠
٢	٨	استخدام أحد برامج الاختبارات الإلكترونية	٤,٣٦	٠,٧٦٨
٣	٥	تحويل السيناريو التعليمي إلى برنامج تعليمي محوسب	٤,٢٣	٠,٧٧٦
٤	٤	كتابة السيناريو التعليمي	٤,٢٠	٠,٦١٩
٥	١	تحليل المحتوى التعليمي	٤,١٦	٠,٦٨٧
٦	١٠	استخدام الرسوم المتحركة في عملية إنتاج البرامج التعليمية	٤,١٠	٠,٦٣٣
٧	٧	تصميم وإنشاء الصفحات التعليمية	٤,٠٤	٠,٨٨١
٨	٢	اختيار وتطبيق نموذج للتصميم التعليمي	٣,٩٠	٠,٧٩٠
٩	٣	استخدم أحد برامج تأليف المحتوى	٣,٧٩	١,٠٢٨
١٠	١١	استخدام الصور والرسوم الثابتة في عملية إنتاج البرامج التعليمية	٣,٤٦	٠,٧٠٤
١١	٦	انتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية	٣,٣٨	١,١٥٢

يلاحظ من الجدول (٧) ما يلي:

- جاءت الكفايات (٩،٨،٥،٤) بدرجة أهمية كبيرة جداً، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٤٤–٤,٢٠)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٦١٩–٠,٧٧٦).
- كما جاءت الكفايات (١،١٠،٧،٢،٣،١١) بدرجة أهمية كبيرة، إذ حظيت بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,١٦–٣,٤٦)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٦٣٣-١,٠٢٨).
- وجاءت الكفاية (٦) بدرجة أهمية متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وانحراف معياري (١,١٥٢).
- يمكن تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج علامة على وعي مجموعة البحث بالتطور الحادث في مجال التعليم والتعلم، وإدراكهم لضرورة أن يكون معلم الرياضيات على درجة كبيرة من الكفاية في مجال التعليم الإلكتروني، ويبدوا واضحاً تأثير إبحار الطلاب في الشبكة العالمية للمعلومات، واطلاعهم على المواقع التعليمية العربية والأجنبية التي تبرمج دروسها وتقدمها في قوالب شيقة في وعيهم وإدراكهم لأهمية تصميم وتطوير محتوى الرياضيات في قوالب إلكترونية، أما أن تكون كفاية (إنتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية) ذات أهمية متوسطة، فإن الباحث يري ان أن هذا لا يقلل من أهمية الكفاية؛ لكن الواقع الافتراضي معالمه ليست واضحة، ويصعب تطبيقه حالياً.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	بناء وإنشاء المحتوى الإلكتروني	٤,٧١	٠,٥٢٣
٢	٧	بناء وإنشاء الواجبات	٤,٥٩	٠,٦٨٣
٣	٢	بناء توصيف المقرر	٤,٤٩	٠,٥٠٣
٤	٨	بناء وإنشاء الاختبارات	٤,٣٧	٠,٧٧٠
٥	٣	بناء وإنشاء وإدارة المنتدى	٤,١٦	٠,٨٩٨
٦	١١	إدارة الفصول الافتراضية	٤,١٥	٠,٧٨٨
٧	٦	الوصول إلى المقرر	٤,٠٧	٠,٨١٤
٨	٩	متابعة الواجبات والاختبارات وتصحيحها	٣,٨٧	٠,٧٠٣
٩	٤	إنشاء مدونة خاصة بالمقرر الدراسي، ونشرها للطلاب	٣,٧٩	٠,٩٦١
١٠	٥	الدخول إلى نظام إدارة التعلم	٣,٧٨	٠,٨٤١
١١	١٣	تقسيم الطلاب إلى مجموعات	٣,٦٩	٠,٨١٢
١٢	١٠	إدارة مركز التقديرات ومتابعة أداء الطلاب	٣,٤٨	٠,٨٣٥
١٣	١٢	تصدير واستيراد مقرر إلكتروني	٢,٩٦	٠,٨٢٩

يلاحظ من الجدول (٨) ما يلي:

- كان للكفايات (٨،٢،٧،١) أهمية كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٧١–٤,٣٧)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٥٠٣–٠,٧٧٠).
- جاءت الكفايات (١٠،١٣،٥،٤،٩،٦،١١،٣) ذات أهمية كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤,١٦ – ٣,٤٨)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (٠,٧٠٣ – ٠,٩٦١).
- أما الكفاية رقم (١٢) فقد حظيت بدرجة أهمية متوسطة، وكان متوسطها الحسابي (٢,٩٦)، بانحرافين معياريين (٠,٨٢٩).
- بمناقشة النتائج السابقة، فإنه يتضح قربها مع ما جاء في مجال (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني)، حيث تعكس نتائجه وعي طلبة وطالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة بأهمية ملاحقة التطورات الحادثة في مجال التعليم والتعلم، لأن هذا المجال يتعلق بمهارات (نظام إدارة التعلم)، وكل كفاياته مهمة؛ إلا أن (١١) كفاية حازت على درجة أهمية كبيرة جداً وكبيرة وكفاية واحدة حصلت على درجة أهمية متوسطة، يؤكد على إدراك الطلبة بأن هذه الكفايات جزء لا يتجزأ من الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها معلم الرياضيات، مسايرة للتطورات في مجال تقانات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالرياضيات باستخدام برنامج قواعد البيانات.	٤,٦٢	٠,٥٩٢
٢	٢	إنشاء الرسوم البيانية في برامج الجداول الحسابية وتصديرها للاستخدام في برامج أخرى.	٤,٦٠	٠,٥٣٥
٣	١	كتابة الرموز الرياضية والمعادلات والكسور والأسس باستخدام برامج معالجة النصوص.	٤,٥٧	٠,٦٣٥
٤	٤	تمثيل الأشكال والمضلعات الهندسية باستخدام برامج تحرير الرسوم.	٤,٥٧	٠,٥٦١
٥	٦	استخدام البرامج الفلاشية الخاصة بتطوير الرسوم البيانية والهندسية	٤,٥٥	٠,٦٥٤
٦	٥	محاكاة المجسمات والأشكال الفراغية باستخدام برامج التصميم ثلاثية الأبعاد.	٤,٥٤	٠,٧٠٤
٧	٧	البحث في قواعد البيانات الخاصة بالرياضيات	٤,٥١	٠,٧٥١
٨	٨	البحث في الموسوعات الحرة عن القوانين الرياضية.	٤,٤٣	٠,٨٠٥
٩	٩	البحث عن الرسوم البيانية الخاصة بالموضوع عبر الشبكة.	٤,٠٧	٠,٦١١
١٠	١١	استخدام برنامج الرموز والمعادلات الرياضية Derive 6	٤,٠٥	٠,٨٧٤
١١	١٢	استخدام برنامج Math X pert لحل المسائل الرياضية	٤,٠١	٠,٦٧٥
١٢	١٠	استخدام برنامج معمل الرياضيات Math lab	٣,٦٩	٠,٥٧١
١٣	١٤	استخدام قاموس الرياضيات متعدد اللغات	٣,٦٨	٠,٦٩٧
١٤	١٣	استخدام برنامج حاسبة الرياضيات Microsoft Mathematics	٣,٦٨	٠,٧١٣

يلاحظ من الجدول (٩) ما يلي:

- حظيت الكفايات (٣،٢،١،٤،٦،٥،٧،٨) بدرجة أهمية كبيرة جداً، إذا تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٦٢ – ٤,٤٣)، بانحرافات معيارية كانت ما بين (٠,٥٣٥ – ٠,٨٠٥).
- جاءت بعد ذلك في الأهمية الكفايات (٩،١١،١٢،١٠،١٤،١٣) التي كانت مهمة بدرجة كبيرة لمعلم الرياضيات، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٠٧ – ٣,٦٨)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٥٧١ – ٠,٨٧٤).
- تشير النتائج السابقة إلى أن كفايات هذا المجال قد احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بين بقية المجالات، وأن (١٣) كفاية منه تراوحت أهميتها بين كبيرة جداً وكبيرة، وقد يكون مرد ذلك إلى أن مجموعة البحث يعتبرون أن كفايات هذا المجال ضرورية جداً لمعلم الرياضيات، وأن كثيراً من الأنشطة التعليمية والتعلمية المرتبطة

بمقررات الرياضيات تعتمد على كفايات المعلم في هذا المجال، وأن معلم الرياضيات لا بد أن يكون مكتسباً لهذه الكفايات، حتى يكون قادراً على إحداث تعلم فعال بين طلابه.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات تعزى إلى المستوى الدراسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنسبة للمستوى الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(ت).

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار ت (t-test) لأثر المستوى الدراسي الذي يدرس به الطالب على تقديره لأهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة

مجالات الكفايات	المستوى	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	م . د
الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة	الثالث	٥٦	٤,١٠٢٣	٠,٣٢٨٤	٠,٠١٤	٠,٩٨٩
	الرابع	٣٥	٤,١٠١٣	٠,٣٠٢٥		
تقنيات المعلومات والاتصالات	الثالث	٥٦	٣,٨٨٤٩	٠,٤٥٣٤	١,٦٢٧	٠,١٠٨
	الرابع	٣٥	٣,٧٢٠٦	٠,٤٧٧٨		
تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني	الثالث	٥٦	٤,٠١١٤	٠,٢٥٥٤	٠,٢٢٦	٠,٨٢٢
	الرابع	٣٥	٤,٠٠٠٠	٠,٢١٨٢		
إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد	الثالث	٥٦	٤,٠٠٥٥	٠,٣٧٢٧	-٠.١٣٧-	٠,٨٩١
	الرابع	٣٥	٤,٠١٧٦	٠,٤٢٨٧		
توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات	الثالث	٥٦	٤,٢٣٠٩	٠,٣٦٦٥	-٠.٧٢١-	٠,٤٧٣
	الرابع	٣٥	٤,٢٩٣٩	٠,٤٢٧٧		
على مستوى الأداة	الثالث	٥٦	٤,٠٤٧٠	٠,٢١٢٢	٠,٤٢٦	٠,٦٧٢
	الرابع	٣٥	٤,٠٢٦٧	٠,٢٢٦٧		

يلاحظ من الجدول (١٠) أن متغير (المستوى) الذي يدرس به الطالب لم يكن مؤثراً في تقديرات مجموعة البحث لمدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات، ولم يحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ذلك أن قيمة (t) الجدولية كانت دائماً أعلى من قيمة (t) المحسوبة، على كل المجالات، وعلى مستوى الأداة.

يعزو الباحث عدم تأثير المستوى الذي يدرس فيه الطلبة في تقديراتهم لمدى أهمية كفايات تقنيات التعليم والرقمنة، لدرجة الوعي الذي وصل إليه الطلبة في نظرتهم لتقنيات التعليم والرقمنة، وربما أن مستوى دراسي واحد، لم يحدث فروقاً في الوعي بين الطلبة،

خاصة أن الطلبة جميعهم في المستويين قد وصلوا إلى مرحلة من النضج تكاد تكون متساوية.

السؤال الرابع: ما مدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات في جامعة الحديدة في مجالات:

- الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة ؟
- تقانات المعلومات والاتصالات؟
- تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني؟
- إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد؟
- توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة لكل مجال، كما هو موضح في الجدول رقم (١١) وعلى مستوى كل كفاية كما هو موضح في الجداول(١٢،١٣،١٤،١٥،١٦).

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات لدى مجموعة البحث على مستوى المجالات مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	تقانات المعلومات والاتصالات	١,٧٢	٠,٣٤٣
٢	١	الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة	١,٣٣	٠,١٤٨
٣	٥	توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات	١,٢٨	٠,١٨٧
٤	٣	تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني	١,٠٨	٠,١١٩
٥	٤	إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد	١,٠٦	٠,٠٧٩
على مستوى الأداة			١,٢٩	٠,١٠٨

يلاحظ من الجدول (١١) ما يلي:

- بحسب تقديرات مجموعة البحث فإن الكفايات بشكل عام على مستوى الأداة لم تكن متوفرة إذ حصلت إجمالاً على متوسط حسابي (١,٢٩) وانحراف معياري (٠,١٠٨)، وتراوحت متوسطات المحاور بين (١,٧٢) و (١,٠٦) بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٠٧٩) و (٠,٣٤٣) وهي تقديرات تدل على عدم التوفر.
- يمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول بأن ثمة عدم اهتمام بمجال تقانات التعليم والرقمنة في إعداد معلمي الرياضيات، وأن البرنامج ما زال يتعامل مع مدخلاته من الطلاب وفق أساليب تعليمية تقليدية بعيدة عن استخدام تقانات التعليم ومتطلبات العصر الرقمي، وغير قادر على تمكين مخرجاته من مدرسي الرياضيات على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل التقنية.

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (الكفايات الأساسية) لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	استخدام برنامج الوورد	٢,٠٧	١,١٤٣
٢	٢	التعامل مع نظم تشغيل الحاسوب ونظم إدارة الملفات	١,٨٩	٠,٨٠٩
٣	١٦	استخدام الكاميرا الرقمية	١,٨٥	١,٢٠٩
٤	١	استخدام جميع ملحقات الحاسوب (ادوات الإدخال والإخراج بأنواعها)	١,٨٤	٠,٧٦٤
٥	٤	استخدام برنامج الإكسل	١,٦٧	٠,٧٠٠
٦	٦	تصميم دروس تعليمية باستخدام برنامج البوربوينت	١,٥١	٠,٨٩٩
٧	٨	استخدام برامج حماية البيانات من الاختراق	١,٥١	٠,٨٠٨
٨	٩	استخدام برامج تصميم الكتب الإلكترونية	١,٤٤	٠,٦٧٠
٩	٥	استخدام برنامج الأكسس	١,٣٨	٠,٦٧٩
١٠	١٧	استخدام برامج معالجة الصور	١,٣٣	٠,٥٧٨
١١	١٨	استخدام برامج معالجة الصوت	١,٣٢	٠,٥٥٥
١٢	١٣	التعامل مع الحاسبات الشخصية والوحدات الطرفية للشبكات.	١,١٦	٠,٤٥٤
١٣	١٠	تحويل البيانات إلى رسوم وصور	١,١٥	٠,٥٧٦
١٤	١٤	استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم	١,١٢	٠,٣٢٨
١٥	١٢	تحميل الملفات من وإلى الشبكة	١,١٠	٠,٣٩٦
١٦	١٥	إدارة الحوارات والتفاعلات واللقاءات مع المتعلمين	١,٠٣	٠,١٨٠
١٧	٧	استخدام البرنامج الإحصائي الحاسوبيSPSS	١,٠٠	٠,٠٠٠
١٨	١١	استخدام السبورات الرقمية بأنواعها	١,٠٠	٠,٠٠٠
١٩	١٩	رصد غياب المتعلمين من خلال البوابة الإلكترونية	١,٠٠	٠,٠٠٠
٢٠	٢٠	رصد درجات المتعلمين من خلال البوابة الإلكترونية	١,٠٠	٠,٠٠٠
٢١	٢١	إرشاد المتعلمين عبر البوابة الإلكترونية	١,٠٠	٠,٠٠٠
٢٢	٢٢	التواصل مع أولياء أمور المتعلمين إلكترونياً	١,٠٠	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول (١٢) ما يلي:

- أنه على مستوى مجال (الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة) لم تتوفر أي كفاية بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة أو متوسطة، وتوفرت فقط الكفايات (١،١٦،٢،٣) بدرجة ضعيفة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٠٧ – ١,٨٤)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٦٤ – ١,٢١٩).

- بقية الكفايات لم تتوفر لدى طلبة قسم الرياضيات، إذ حصلت على متوسطات حسابية تقل عن (١,٨٠).
- تشير هذه النتائج إلى ضعف شديد في اكتساب طلبة وطالبات قسم الرياضيات في كلية التربية في بجامعة الحديدة لكفايات مجال (الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة)، ويتركز ضعفهم في الكفايات ذات العلاقة بمقررات الحاسوب وتقنيات التعليم، أما استثناء توفر الكفايات (١،١٦،٣،٢) المتعلقة بتشغيل الحاسوب واستخدام بعض أدواته، واستخدام برنامج الوورد والكاميرا الرقمية فقط وبدرجة ضعيفة، فهذه برامج ومهارات قلما تجد من لا يستطيع التعامل معهما، وسبق لمعظم الطلاب اكتساب الكفايات المتعلقة بهما في مقررات حاسوبية عامة، أو من خلال ممارستهم لها، ومع ذلك فهم ضعاف في هذه الكفايات الأربع. وعليه فإن كل ما تقدم يعزوه الباحث إلى ضعف تدريب طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة على مثل هذه الكفايات، ويمكن قد يكون نتيجة لانعدام أو ضعف توفر هذه الكفايات لدى بعض مدرسيهم أصلاً.

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي	٢,٢٣	١,٤٢٣
٢	٢	التمكن من مهارات البريد الإلكتروني	٢,١٢	٠,٨٩٢
٣	٣	المشاركة في المنتديات، واستخدام المحادثة الفورية	٢,٠٨	١,٢٦٧
٤	١	التمكن من مهارات البحث في شبكة المعلومات العالمية/الإنترنت	١,٨٤	١,١٦٧
٥	٩	تطوير موقع شخصي خاص بالمعلم وتحديثه بصورة مستمرة	١,٣٨	٠,٦٤٦
٦	٤	إجادة اللغة الإنجليزية	١,٢٩	٠,٥٤٣
٧	٦	استقصاء المواقع التعليمية للاستفادة منها	١,٢٥	٠,٤٦٢
٨	٥	الدخول إلى المكتبات الإلكترونية	١,٠٩	٠,٣٢١
٩	٨	استخدام نظام الاتصالات الإدارية في المؤسسة التعليمية	١,٠٠	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول (١٣) ما يلي:

- على مستوى مجال (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) لم تتوفر أي كفاية بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة أو متوسطة، وتوفرت فقط الكفايات (١،٣،٢،٧) بدرجة ضعيفة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٢٣ – ١,٨٤)، بانحرافات معيارية كانت ما بين (٠,٨٩٢ – ١,٤٢٣).
- بقية الكفايات غير متوفرة، لحصولها على متوسطات حسابية تقل عن (١,٨٠).
- بناء على ما اتضح من نتائج في هذا المجال، وبناء على ما حصل عليه من درجات توفر متدنية أو معدومة لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الحديدة، فإن ذلك

يعكس ضعفاً في وضوح الرؤية لدى القائمين على برنامج إعداد معلمي الرياضيات بأهمية هذه الكفايات، وبالتالي عدم الاهتمام بها سواء بإكسابها لطلابهم من خلال البرامج التعليمية، أو من خلال إلزام مدرسيهم باستخدامها وتدريبهم عليها ليكونوا قدوة لطلابهم.

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني) لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	تحليل المحتوى التعليمي	١,٢٠	٠,٦٥٤
٢	٩	استخدام الفيديو في عملية إنتاج البرامج التعليمية	١,١٤	٠,٥٤٩
٣	٨	استخدام أحد برامج الاختبارات الإلكترونية	١,١٢	٠,٣٦٠
٤	٥	تحويل السيناريو التعليمي إلى برنامج تعليمي محوسب	١,٠٧	٠,٣٨٩
٥	٢	اختيار وتطبيق نموذج للتصميم التعليمي	١,٠٥	٠,٢٢٩
٦	٣	استخدم أحد برامج تأليف المحتوى	١,٠٥	٠,٣١١
٧	١٠	استخدام الرسوم المتحركة في عملية إنتاج البرامج التعليمية	١,٠٥	٠,٢٢٩
٨	١١	استخدام الصور والرسوم الثابتة في عملية إنتاج البرامج التعليمية	١,٠٥	٠,٢٧٣
٩	٤	كتابة السيناريو التعليمي	١,٠٤	٠,٢٥٤
١٠	٦	انتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية	١,٠٤	٠,٢٠٦
١١	٧	تصميم وإنشاء الصفحات التعليمية	١,٠٣	٠,١٨٠

يلاحظ من الجدول (١٤) ما يلي:

- كل الكفايات على مستوى مجال (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني) لم تتوفر حسب مستويات التقدير الكمي المعتمدة لقياس درجة توفر الكفايات، إذ كانت كل متوسطاتها الحسابية حسب تقديرات مجموعة البحث تقل عن (١,٨٠).
- يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في هذا المجال، إلى انعدام الاهتمام بمجال تصميم البرامج التعليمية المحوسبة، وربما لعدم وجود مقرر خاص به، وضعف أو انعدام تضمينه في مقررات تقنيات التعليم.

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة الإلكتروني والتعليم عن بعد) لدى الطالب المعلم المحتوى اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات إدارة بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	إدارة مركز التقديرات ومتابعة أداء الطلاب	١,١٣	٠,٦١٨
٢	٨	بناء وإنشاء الاختبارات	١,٠٨	٠,٤٥٣
٣	٩	متابعة الواجبات والاختبارات وتصحيحها	١,٠٨	٠,٣٠٧
٤	١	بناء وإنشاء المحتوى الإلكتروني	١,٠٧	٠,٢٥٠
٥	٤	إنشاء مدونة خاصة بالمقرر الدراسي، ونشرها للطلاب	١,٠٧	٠,٢٥٠
٦	٦	الوصول إلى المقرر	١,٠٧	٠,٣٨٩
٧	٢	بناء توصيف المقرر	١,٠٥	٠,٢٢٩
٨	٣	بناء وإنشاء وإدارة المنتدى	١,٠٥	٠,٢٧٣
٩	١١	إدارة الفصول الافتراضية	١,٠٤	٠,٢٩٥
١٠	١٣	تقسيم الطلاب إلى مجموعات	١,٠٤	٠,٢٩٥
١١	٧	بناء وإنشاء الواجبات	١,٠٢	٠,١٤٧
١٢	١٢	تصدير واستيراد مقرر إلكتروني	١,٠٢	٠,١٤٧
١٣	٥	الدخول إلى نظام إدارة التعلم	١,٠١	٠,١٠٥

يلاحظ من الجدول (١٥) ما يلي:

- كل الكفايات على مستوى مجال (كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد) لم تتوفر حسب مستويات التقدير الكمي المعتمدة لقياس درجة توفر الكفايات، إذ كانت كل متوسطاتها الحسابية حسب تقديرات مجموعة البحث تقل عن (١,٨٠).
- ما اتضح من نتائج في هذا المجال، وعدم توفر كفاياته يشير إلى انعدام الاهتمام بهذا المجال أيضاً وضعف أو انعدام تضمينه في مقررات تقنيات التعليم، أو إفراد جزء خاص به ضمن مقرر يبحث في التعليم الإلكتروني وإدارة التعلم.

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات (كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات) لدى الطالب المعلم بقسم الرياضيات بجامعة الحديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الكفاية	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	كتابة الرموز الرياضية والمعادلات والكسور والأسس باستخدام برامج معالجة النصوص.	٢,٧٩	١,٠٢٨
٢	٢	إنشاء الرسوم البيانية في برامج الجداول الحسابية وتصديرها للاستخدام في برامج أخرى.	٢,٣٦	١,٠٧٠
٣	١٠	استخدام برنامج معمل الرياضيات **Mat lab**	٢,٢٧	١,٢٧٤
٤	٩	**البحث عن الرسوم البيانية الخاصة بالموضوع عبر الشبكة.**	١,٤٩	٠,٨٦١

تابع جدول (١٦)

٥	٣	إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالرياضيات باستخدام برنامج قواعد البيانات.	١,٣٨	٠,٦٧٩
٦	٧	البحث في قواعد البيانات الخاصة بالرياضيات	١,٣٠	٠,٦٠٥
٧	٨	البحث في الموسوعات الحرة عن القوانين الرياضية.	١,٢١	٠,٤٨٣
٨	٤	تمثيل الأشكال والمضلعات الهندسية باستخدام برامج تحرير الرسوم.	١,١٥	٠,٥٧٦
٩	٥	محاكاة المجسمات والأشكال الفراغية باستخدام برامج التصميم ثلاثية الأبعاد.	١,١٣	٠,٤٥٢
١٠	١١	استخدام برنامج الرموز والمعادلات الرياضية **Derive 6**	١,١٣	٠,٣٧١
١١	١٣	استخدام برنامج حاسبة الرياضيات **Microsoft Mathematics**	١,١٢	٠,٤١٧
١٢	١٤	استخدام قاموس الرياضيات متعدد اللغات	١,١٢	٠,٤٦٨
١٣	١٢	استخدام برنامج **Math Xpert** لحل المسائل الرياضية	١,٠٧	٠,٣٢٧
١٤	٦	استخدام البرامج الفلاشية الخاصة بتطوير الرسوم البيانية والهندسية	١,٠٢	٠,١٤٧

يلاحظ من الجدول (١٦) ما يلي:

- توزعت كفايات هذا المجال بين متوفرة بدرجة ضعيفة، وغير متوفرة.
- توفرت الكفايات (١٠،١،٢) بدرجة ضعيفة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧٩-٢,٢٧)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (١,٠٢٨-١,٢٧٤).
- حسب مستويات التقدير الكمي المعتمدة لقياس درجة توفر الكفايات لم تتوفر بقية الكفايات، إذ كانت كل متوسطاتها الحسابية حسب تقديرات مجموعة البحث تقل عن (١,٨٠).
- رغم تسليم معظم مجموعة البحث بأهمية كفايات هذا المجال لمعلم الرياضيات، ومقارنة بواقعهم، فإنهم يرون أنهم يفتقدون للكثير من كفايات هذا المجال، وأن ما توفر لديهم إنما كان بشكل ضعيف وهو يتعلق ببرنامج الوورد (معالج النصوص) شائع الاستخدام، وكثيراً ما يستخدمه مدرسو الرياضيات، وبرامج إنشاء الرسوم البيانية وبرنامج (mat lab)، وهي برامج يستخدمونها ويدرسونها، ولديهم بعض المهارات في الاستفادة منها، خاصة برنامج (mat lab) ويعزو الباحث النتائج التي تم التوصل إليها إلى عدد من الأسباب منها:
  - ربما ضعف توفر هذه الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس، وقلة خبرتهم فيها.
  - أو ربما القصور في مناهج وتدريس مقررات الحاسوب وتقنيات التعليم، ومناهج ومقررات الرياضيات.
  - أو ربما لعدم معرفة أو استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لبعض البرامج الحاسوبية التي تضمنها هذا المجال.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات تعزى إلى المستوى الدراسي أو الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنسبة للمستوى الدراسي والجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت).

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار ت (t-test) لأثر المستوى الذي يدرس به الطالب على تقديره لمدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة

مجالات الكفايات	المستوى	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	م. د
الكفايات الأساسية	الثالث	٥٦	١,٣٤٥٨	٠,١٥١٧٩	٠,٩١٥	٠,٣٦٣
	الرابع	٣٥	١,٣١٦٩	٠,١٤٣١٠		
تقنيات المعلومات والاتصالات	الثالث	٥٦	١,٧٢٤٢	٠,٣٧٨٤٣	٠,١٨٨	٠,٨٥١
	الرابع	٣٥	١,٧١١١	٠,٢٨٢٨٩		
تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني	الثالث	٥٦	١,٠٩٢٥	٠,١١٦٩٢	١,٣٧٥	٠,١٧٣
	الرابع	٣٥	١,٠٥٧١	٠,١٢٠٩٤		
إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد	الثالث	٥٦	١,٠٦٢٥	٠,٠٧٥٩١	٠,٨٨٦	٠,٣٧٩
	الرابع	٣٥	١,٠٤٦٩	٠,٠٨٤٧٧		
توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات	الثالث	٥٦	١,٢٩١٧	٠,٢١٣٧٠	٠,٦٣٠	٠,٥٣٠
	الرابع	٣٥	١,٢٦٨٦	٠,١٣٥٧٥		
على مستوى الأداة	الثالث	٥٦	١,٣٠٣٣	٠,١٢٠٠٧	١,٠٧٥	٠,٢٨٥
	الرابع	٣٥	١,٢٨٠١	٠,٠٨٥٣٧		

يلاحظ من الجدول (١٧) أن متغير (المستوى) لم يكن مؤثراً في تقديرات مجموعة البحث لمدى توفر كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الحديدة، ولم يحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ذلك أن قيمة (t) الجدولية كانت دائماً أعلى من قيمة (t) المحسوبة، على كل المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل.

يعزو الباحث عدم تأثير المستوى الذي يدرس به الطلبة في تقديراتهم لمدى توفر كفايات هذا المجال لتساوي الطلبة في المستويين الثالث والرابع تقريباً في التأهيل، خصوصاً في المقررات التربوية ذات العلاقة بتقنيات التعليم والحاسوب، واستيفاء الطلبة في المستويين لهذه المقررات في دراستهم.

ملخص النتائج:

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها البحث في الآتي:

- بالنسبة لمدى أهمية كفايات تقنيات التعليم والرقمنة لمعلم الرياضيات كانت كل الكفايات مهمة لمعلم الرياضيات من وجهة نظر مجموعة البحث، وذلك على كل مجالات أداة البحث، وحظيت جميع المجالات بدرجة أهمية كبيرة ما عدا مجال (كفايات تقانات المعلومات والاتصالات) الذي حظي بدرجة أهمية متوسطة.
- حظي مجال (كفايات توظيف الحاسوب في تدريس الرياضيات) بأعلى درجة أهمية يليه في الأهمية مجال (الكفايات الأساسية في تقانات التعليم والرقمنة)، ثم مجال (كفايات إدارة المحتوى الإلكتروني والتعليم عن بعد)، ثم (كفايات تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني).
- بالنسبة لمدى توفر الكفايات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة أظهرت النتائج عدم توفر الكفايات على مستوى كل مجال، وعلى مستوى الأداة، ولم يحظ أي مجال بدرجة توفر تذكر، وقدرت مجموعة البحث كفايات الـ (٥) مجالات بأنها ليست متوفرة لديهم.
- لم يحدث متغيري (المستوى) الذي يدرس به الطالب فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد البحث لمدى أهمية كفايات تقانات التعليم والرقمنة اللازمة لمعلمي الرياضيات، وفي تقديراتهم لمدى توفر الكفايات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الحديدة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يتقدم الباحث بالتوصيات والمقترحات التالية:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع البحث، مع التنويع في مجتمعات البحث.
٢- تصميم برامج تدريبية شاملة في مجال تقانات التعليم والرقمنة لأعضاء هيئات التدريس في كليات التربية والمؤسسات التعليمية المناط بها عملية إعداد المعلمين، تأخذ في الاعتبار متغيرات عصر التقانة والرقمنة، ومصفوفة الكفايات التي ينبغي إكسابها للطلبة المعلمين في مؤسسات إعدادهم.
٣- الاهتمام التقني بإعداد المعلمين، سواء في كليات التربية، أو في المؤسسات التعليمية المناط بها عملية إعداد المعلمين.
٤- مراجعة مقررات الحاسوب العامة والمقررات التقنية الخاصة بتخصص الرياضيات، وكذلك مقررات تقنيات التعليم باستمرار، والعمل على تحديثها وتطويرها، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، وتوفير متطلباتها من المعامل والمختبرات والشبكات والأجهزة.
٥- إضافة مقررات في التصميم التعليمي وتقانة المعلومات، مع الاهتمام بالجانب التطبيقي فيه.
٦- إعادة النظر في اختيار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وتحسين طرق اختيارهم بما يتوافق مع متطلبات عصر مجتمع المعلومات والرقمنة، ووضع معايير علمية ومقاييس موضوعية دقيقة ومعلنة.
٧- تحديد معايير تقنية صارمة يتم في ضوئها بناء وتقييم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

٨- التشديد في الترخيص لإنشاء أقسام تقنيات التعليم في الجامعات والدراسات العليا فيها، حتى تستوفي تلك الأقسام بنيتها العلمية المادية والبشرية، من المعامل والمختبرات والاستديوهات، والأجهزة، وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين تخصصاً عالياً، وكذلك الفنيين المتخصصين المهرة.

المراجع باللغة العربية:

ابراهيم، مصطفى وآخرون .(١٩٨٤). ***المعجم الوسيط.*** ط٤، دار الدعوة: القاهرة.

بني دومي، حسن علي أحمد. (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. ***مجلة جامعة دمشق،*** المجلد (26) العدد (٣)، ص ص ٤٣٩-٤٨١.

الحياصات، وفاء محمد حمدان. (٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. ***مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية،*** العدد (٣)، ص ص ٨٤١ – ٨٩٢.

الدايل، سعد بن عبد الرحمن. (٢٠١١). مدى توفر كفايات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض وممارستهم لها من وجهة نظرهم، (2/5/2012) ***http://faculty.ksu.edu.sa/25175/Pages***

الدريج، محمد. (٢٠٠٤). ***الكفايات في التعليم: من أجل التأسيس العلمي للمنهاج المندمج،*** منشورات رمسيس، الرباط .

السنيدي، سعيد بن راشد بن سليم. (٢٠٠٠). كفايات تقانات التعليم والمعلوماتية التعليمية لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها. ***رسالة ماجستير غير منشورة،*** جامعة اليرموك الأردنية.

الشرقاوي، جمال مصطفى. (2005). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان .***مجلة كلية التربية بالمنصورة،*** العدد (٥٨)،(ج٢)، ص ص ٢١٤ – ٢٥٣.

الشمراني، محمد حسن (٢٠٠٥) . فاعلية استخدام برمجية الوسائط المتعددة في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل والاتجاه نحو الهندسة الفراغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي . ***رسالة دكتوراه غير منشورة،*** كلية التربية، جامعة الأزهر.

الشريف، محمد (٢٠٠٥). درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، ***رسالة ماجستير غير منشورة،*** الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فرسوني، فؤاد أحمد. (٢٠٠١) . تقنية المعلومات والتقنية التربوية: اتصال لا انفصال. مجلة العربية ٣٠٠٠الإلكترونية، العدد (٢). ***http://www.arabcin.net/arabiaall/2-2001/14.html*** 15/7/2009

عبد الهادي، محمد فتحي. (١٩٩٩). أسس مجتمع المعلومات وركائز الاستراتيجية العربية في ظل عالم متغير. ***دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات،*** مج (٤)، العدد (٣)، ص ص ١٢٤-١٣٨

العريني، سارة إبراهيم. (٢٠٠٨). الكفايات التقنية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ١٣٩.

علي، نبيل. (٢٠٠١). ***الثقافة العربية وعصر المعلومات. رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي.*** الإصدار الثاني، العدد (٢٧٦)، سلسلة عالم المعرفة: الكويت.

عليمات، علي مقبل. (٢٠٠٩). مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم. ***مجلة المنار***ة، المجلد ١٥، العدد (٣) ص ص ١٣١-١٥١.

غليون، برهان. (٢٠١١). احترام القيم الإنسانية شرط للحفاظ على الهوية. صحيفة الوسط البحرينية -العدد ٣١٤٢،

http://www.alwasatnews.com/3142/news/read/537356/1.html (5/5/2012)

وزارة التربية والتعليم السعودية .(١٤٢٦). ***دليل المفاهيم الإشرافية***، الرياض.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١١). ***تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية***. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

مدكور، أحمد علي. (٢٠٠٤). العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية. ***بحث مقدم إلى ندوة العولمة وأوليات التربية*** المنعقدة بكلية التربية جامعة الملك سعود في الفترة من ١٧-١٨ أبريل ٢٠٠٤م

مرعي، توفيق. (١٩٨٣). ***الكفايات التعليمية في ضوء النظم***، دار الفرقان، عمان.

الهادي، محمد محمد. (٢٠٠٥). ***التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت*** .الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

النجدي، سمير بن موسى محمد. (١٤٢٩/٢٠٠٧). واقع امتلاك الطالب المعلم بكليات المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامه لها. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة أم القرى.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Drier, H. (2001). Teaching and Learning Mathematics with Interactive spreadsheets. School, ***Science and Mathematics***, 101(4), pp. 170-179.

Kristjansdottir Anna. (1998).Moving from fashions to a continuous stream of change: teacher development and IT.In Tinsly, David;Johnson, David (Ede). ***Information and Communications Technologies in School Mathematics*** IFIP Series, Chapman & Hall, pp 163-167.

Husen, Torsten & Postlethwaite, Neville. (1998). ***International Encyclopedia of Education: Research and Studies***. pergamon press: oxford

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulative to teach mathematics. ***Educational Studies in Mathematics***, *47* (2) , 175-197.

Moyer, P. S., & Jones, M. G. (2004). Controlling choice: Teachers, Students, and Manipulative in Mathematics Classrooms. ***School Science and Mathematics***, *104* (1), 16-31.

Newman, Frank (2000). ***Saving Higher Education's Soul.*** Change, 33(5):16-23

Sa'ari, J. Risah, Su W. Luan & Roslan, Samsilah. (2005). Attitudes and Perceived Information Technology Competency among Teachers. ***Malaysian Online Journal of Instructional Technology*** (MOJIT), 2, (3), pp 70-77.

المدرسة التقليدية والمدرسة غير التقليدية :
دراسة مقارنة من حيث السمات والمرتكزات في محافظة الحديدة – اليمن

د. ناجي عبيد ملاغي الحجام
أستاذ مشارك / كلية التربية
جامعة الحديدة

د. العزي علي محمد البرعي
أستاذ مشارك / كلية التربية
جامعة الحديدة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف الى المدرسة التقليدية ومقارنتها بالمدرسة غيرالتقليدية ،وتلخصت اسئلتها في سؤالين :الاول ما سمات المدرسة التقليدية مقارنة بالمدرسة غيرالتقليدية ؟ والثاني ما سمات المرتكزات الاساسية للمدرسة التقليدية مقارنة بالمدرسه غير التقليديه من حيث المنهج ، والمعلم، والمتعلم ، والادارة المدرسية ؟ واستعرضت الدراسة نقاط ضعف المدرسة التقليدية ،واسباب التطلع الى تبني المدرسة غير التقليدية ،كما عرضت تجارب النظم المتقدمة في انشاء المدارس المتطورة التي تواكب القرن الحادي والعشرين ، ومنها المدرسة الفلندية والمدرسة الماليزية .

وكشفت الدراسة عن سمات المدرسة التقليدية والتي اوجزت ب (٨٨) سمة جميعها لم تصل الى المرتبة المقبولة ، وبهذا تعكس حالة عدم الرضاعن المدرسة التقليدية . وكشفت ايضا عن سمات ترى وجوب ظهورها في المدرسة غير التقليدية منها (٢٤) سمة يجب ان تتحلى بها الادارة المدرسية ،و(٢١) سمة يجب ان يتصف بها المعلم ، و(١٥) سمة خاصة بالمتعلم ، و(١٢) سمة يجب ان يمتلكها المنهج المدرسي ، اضافة الى (١٦)سمة يجب ان تتصف بها المدرسة بشكل عام كما توصلت الدراسة الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الهامة ،واختتمت الدراسة بمجموعة حديثة من المصادر ، اضافة الى عدد من الملاحق.

A Comparative Study of Traditional and Non Traditional School According to Basics and Traits in the Governorate of Hodeidah, Yemen.

The present study aims to compare between traditional and non traditional school.

The main questions of the study can be summarized as follows:

1) What are the traits of the traditional school in comparison with the non traditional school?

2) What are the basic traits of the traditional school and non traditional school in terms of curriculum, teacher, learner and school administration?

The study has shown the weak points of the traditional school and the reasons and aspirations for adopting the non traditional school. The study also displayed the experience of the advanced systems in establishing sophisticated schools which are appropriate with the era of the twenty- first century such as the Finish Schools and the Malaysian schools.

The study also has explored the criteria of a traditional school which can be summarized in 88 traits all of them have not been achieved. Therefore people are not satisfied with this type of schools.

The present study has also reached to some traits which must appear in the non traditional school 24 of these traits must be demonstrated in school administration, 21 traits have to do with teachers, 15 traits have to do with learners and 12 traits need to appear in the curriculum of the non traditional school. The study has also reached to a number of conclusions, recommendations and suggestions.

المدرسة التقليدية والمدرسة غير التقليدية :
دراسة مقارنة من حيث السمات والمرتكزات في محافظة الحديدة – اليمن

د. ناجي عبيد ملاغي الحجام
أستاذ مشارك / كلية التربية
جامعة الحديدة

د. العزي علي محمد البرعي
أستاذ مشارك / كلية التربية
جامعة الحديدة

أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجه المؤسسات التعليمية في هذا الوقت نحو تجويد مخرجاتها، وهذا الهدف لا يمكن ان يتحقق في ظل المدرسة التقليدية ، لان العالم الان يبحث عن تحول جوهري في الانموذج التربوي ،من انموذج موجه بواسطة المعلم ومعتمدا على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة الى انموذج موجه بواسطة المتعلم ومعتمدا على مصادرمتعددة (الصالح ،٢٠٠٢ص٢). لقد فرض القرن الحادي والعشرون مجموعة من المتغيرات على المجتمعات الانسانية ومن بين هذه المتغيرات التفجر المعرفي، وتطور ادوات المعرفة واساليبها، ومنها استخدام الشبكة العنكبوتية وشبكات الانترنت وهذا ما شكل عالما متكاملا عرف بعالم المعلوماتية .ونتيجة لهذه الاحداث اصبحت المدرسة التقليدية غير مناسبة لهذا العالم ، فظهرت الحاجة الى مدرسة تقوم على الامكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتصالات بكافة انواعها ، مدرسة متطورة تعمل على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، واتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم والحصول على المعلومات باشكالها المختلفة (ريل،٢٠٠٠ص١٠٨). ان مدرسة كهذه هي المدرسة غير التقليدية التي تنتهج اسلوبا جديدا في تعاملها مع هذا العالم الجديد، ولابد لها ان تمتلك سمات وصفات ومميزات ومرتكزات تختلف عن ما هو موجود في المدرسة التقليدية .وهذا يعني ان المعلم والمتعلم والمنهج والادارة في هذه المدرسة لهم صفات وسمات مميزة يجب ان تنسجم تماما مع المتغيرات المفروضة وتؤدي الى جودة العملية التعليمية التي ينبغي ان تحقق المخرجات الملبية لحاجات المجتمع المستجدة. وهذا غير ممكن في ظل النظام التعليمي القديم الذي يكون فيه المعلم هو القائد والمسيطر والملقن وحافظ النظام في الفصل في حين ما تتطلبه المدرسة الجديدة ان يكون المعلم في النظام الجديد يسمح بالديمقراطية ويشجع التعددية ،ويرى في اختلاف الطلبة عن بعضهم بعضا شيئا طبيعيا حيث لا يوجد اثنان متطابقان في الشكل والمواصفات ويدعو للحوار ويطلق طاقات المتعلمين وياخذ بايديهم ويضعهم على الطريق ليكتسبوا وليتعلموا وليبحثوا وليحصلوا بانفسهم على مكتسبات العلم الحديث وهذا يعني ان دور المعلم في هذا النظام التعليمي اصبح مختلفا عن ذي قبل فهو القائد الذي ترتكز مهمته الاساسية على اطلاق قدرات الفريق الذي يقوده في المدرسة .

وهذا الاختلاف في دور المعلم لابد ان يرافقه اختلاف في الطرائق التدريسية والمناهج والادارة المدرسية والنشاطات الصفية واللا صفية وكل العوامل ذات الاثر في عملية التربية والتعليم بما ينسجم مع ملامح المدرسة غير التقليدية ومرتكزاتها الاساسية لكي ينتج نظاما ذا كفاءة عالية في تحقيق الاهداف المبتغاة.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على المدرسة غير التقليدية ومقارنتها بالمدرسة التقليدية وينبثق عن هذا الهدف الاسئلة الاتية :-

١- ما سمات المدرسة التقليدية مقارنة بالمدرسة غير التقليدية؟
٢- ما سمات المرتكزات الاساسية للمدرسة التقليدية من حيث :-
المنهج والمعلم والمتعلم والادارة المدرسية مقارنة بسمات المدرسة غير التقليدية من حيث المنهج والمعلم والمتعلم والادارة المدرسية ؟

مشكلة البحث:

يؤشر الفكر التربوي على المدرسة التقليدية امور كثيرة تعكس قصور هذه المدرسة وضعفها في تحقيق الاهداف التي وجدت من اجلها. ففي عام ٢٠٠٢م قامت شركة موتورولا بتوزيع دليل لجميع العاملين لديها يتضمن التحديات التي تواجه نظام التعليم في الولايات المتحدة الامريكية ويذكر الدليل بان موقع امريكا في السوق العالمي في خطر ما لم يستطع نظام التعليم مواجهة هذه التحديات بكل كفاءة وفاعلية (Nelson,2004) . لقد اسهبت كتب التربية الحديثة في سرد عيوب التربية التقليدية ولعل من اهمها :نقل المعلومات والتلقي السلبي للمتعلم ، وفي هذا المجال تصبح مسؤولية المدرس تحضير المعلومات ونقلها للمتعلم ،و يصبح المدرس بمثابة جهاز ارسال اضافة الى شيوع ظاهرة التقليد والمحاكاة وهذه الخاصية على حد تعبير Emersson نوع من انواع الانتحار فالطالب في افضل اشكاله سيكون صورة طبق الاصل من المدرس، وفي هذه الحالة تختفي شخصية الطالب (جابر، ٢٠١٠). وهذا ما يشكل مشكلة البحث الحالي، ومن اهم اشكالات المدرسة التقليدية ما يأتي:

١- ضعفها في تنمية مهارات التفكير العلمي ، وتنمية القدرات الابداعية لدى التلاميذ ، والناتج عن عدم تدريب المعلمين على هذه المهارات واهمية توظيفها في العملية التعلمية والتعليمية للوصول الى الاسلوب العلمي في التعامل مع المواقف المختلفة .
٢- ضعفها في توظيف المعلومات التي يكتسبها التلاميذ في تحقيق اهدافهم الحياتية ، وكذلك ضعفها في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة وتحليل ما اكتسبه التلاميذ من معرفة للوصول الى اكتشافات جديدة .

٣- ضعفها في اعتماد اساليب الحوار والاقناع واحترام حرية الفكر والتعبير عنه ، والاعتماد على التعليم المستمر المؤدي الى تحقيق النجاح .
٤- ضعفها في تشجيع العمل الجماعي الذي ثبتت جدارته في تحقيق افضل مستويات الانجاز، كذلك عدم اهتمامها بالدرجة الكافية في تشجيع العمل التعاوني الذي يؤدي الى تنمية مهارات التعليم الذاتي.
٥- ضعفها في توفير فرص الافكار الابداعية المؤدية الى حل المشكلات وعدم ترحيب المعلم بتلك الافكار التي يجب ان لا يستهان بها مهما يكن مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام.
٦- غياب بعض المهارات الاساسية، وغياب التعامل مع التقنيات الحديثة من قبل المعلمين والاداريين، وغياب مثل هذه المهارات يؤدي الى تدني مستوى اداء المدرسة لاعتمادها اساليب العمل التقليدية (الشيخ، ٢٠٠٤).

من هذه النقاط وغيرها تتجلى مشكلة البحث وظهور الحاجة الى مدرسة جديدة تختلف عن المدرسة التقليدية التي ما عادت ملبية الى طموحات المجتمعات التي تروم التقدم والازدهار . ان المدرسة الجديدة التي يسعى التربويون لايجادها هي التي تلبي حاجات المتعلمين المختلفة، وتزودهم بالاسس المناسبة لمواصلة دراساتهم الجامعية او ما في مستواها ،وتزودهم بما يؤهلهم للعيش بفعالية وبتكيف في مجتمعاتهم الحديثة (العبد الكريم، ٢٠٠٢،ص١).ان المدرسة الجديدة لابد لها ان تختلف في مواصفاتها وسماتها ومرتكزاتها الاساسية المتمثلة بالمعلم والمتعلم والمنهج والادارة والاشراف التربوي والنشاطات الصفية واللاصفية وكل المؤثرات الاخرى التي لها دور في توجيهها الاتجاه الصحيح الذي يخلق الفرق المطلوب ويوجد المدرسة الجديدة التي تلبي طموحات الحاضر والمستقبل والتي تهتم وتركز على امور من اهمها :-

١- استخدام التكنولوجيا التعليمية بالقدر الذي يحقق الاهداف .
٢- تغيير دور المعلم من دور توصيل المعرفة الى دور المرشد والمدرب الشخصي .
٣- تغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي باتجاه زيادة التفاعل والارتباط بينهما .
٤- تحقيق التكامل في المنهج التربوي وفي التعليم بين مختلف المواد الدراسية .
٥- بناء التقويم التربوي بشكل يصل الى الحقيقة المطلوبة في تشخيصه نقاط الضعف والقوة في العملية التربوية والتعليمية والعمل على معالجة نقاط الضعف واستاصالها ، واستثمار نقاط القوة وتطويرها بشكل مستمر لتواكب عالم متطور سريع الخطى في التقدم العلمي والثورة التكنولوجية .

مصطلحات البحث:

١- **المدرسة التقليدية :-** يرى الباحثان ان المدرسة التقليدية هي مدرسة غير قادرة على التجديد التلقائي ولا تظهر قدرة على اكتشاف مشكلاتها وحلها بما يحقق طموحات المستفيدين، وهذا ما اكدته الكثير من الدراسات.

٢- **المدرسة غير التقليدية** :-مدرسة متطورة هدفها تلبية حاجات المتعلمين المختلفة وتزويدهم بالاسس المناسبة لمواصلة دراساتهم الجامعية او ما في مستواها ، وتزويدهم بما يؤهلهم للعيش بفعالية وبتكيف ناجح في مجتمعهم المتطور. ويمكن ان توصف بانها المدرسة التي تهدف في كل نشاطاتها التربوية الى تحقيق مبدا التعلم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم السعودية،٢٠٠٠).كذلك يمكن ان تعرف بانها (المدرسة التي يحقق فيها الطلاب تقدما يفوق ما يمكن توقعه ،بناء على اعتماد مجموعة من المعايير تكشف عن التعلم المتميز(مورتيموز،نقلا عن كرونسكي ٢٠٠٠،ص٢٣٢). ويمكن وصفها بانها المدرسة التي تضمن لتلاميذها النمو كل حسب طاقاته وقدراته وامكانياته .

٣- **السمات :-** السمة علامة تعرف بها الاشياء، بعضها يمكن التحكم فيه وقياسه وبعضها يصعب التحكم فيه وقياسه مثل العمليات العقلية وسمات الشخصية .والسمة تعني الصفة وهي لغة تدل على معنى يضاف الى الاسم للدلالة على حالة له. والصفة قد تكون حالة اجتماعية او قانونية تجعل المرء يتدخل في امر او قضية كان يحمل الشخص صفة معلم او مدير او مرشد تربوي وغيرها من الصفات التي تتطلب منه التدخل والعمل في الميدان التربوي من اجل تحقيق اهداف المدرسة .

٤- **المرتكزات :-** ما يستند عليه الشيئ ، ولغرض هذا البحث المرتكزات المعنية والهامة هي المعلم والمتعلم والمنهج والادارة المدرسية .

الاطار النظري :-

من اجل مواجهة المخاطر التي تهدد الامم من جراء تخلف انظمتها التعليمية ، انطلقت الكثير من الدراسات والتجارب العلمية في مجال المدرسة الحديثة والقادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل ، ومن هذه التجارب مدارس كسر القالب في امريكا Break the Mold School وقد سميت بهذا الاسم لانها مدارس غير تقليدية تستطيع مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين . لذا فان الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والاجنبية ذات اهمية في اغناء هذه الدراسة بما توفره من منطلقات نظرية وعملية تؤدي الى انارة الطريق الموصل الى تحقيق الاهداف المرسومة لهذا البحث .

لقد اظهرت الدراسات ان مدارسنا تفتقر الى المحاولات الجادة للاستفادة من التقنيات وتوظيفها لتطوير العملية التربوية ، كما انها لا تمتلك القدرة على اعادة صياغة النظام التعليمي بما يتوافق مع متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين .

لقد كان النمط التقليدي للتدريس يقوم على تكليف الطلاب بقراءة قسم من كتاب مدرسي عقب اليوم الدراسي ، وتتم مناقشته في اليوم التالي في الفصل ويعطى واجبا منزليا لاثبات اتقانه للموضوع . اما اليوم في العالم المتقدم يقوم الطالب بدراسة الموضوع من تلقاء نفسه، عادة ما تستخدم دروس عبر الفيديو يتم اعدادها من قبل المدرس (Ronchetti,2010) وفي الفصل يحاول التلميذ تطبيق المعرفة من خلال حل المسائل والقيام بالاعمال التطبيقية ، ودور المعلم يتمثل بعد ذلك في توجيه الطالب عندما يواجه صعوبة ما بدلا من القيام بالتدريس التقليدي . وهذا ما يدعى بالتعليم المعكوس Flip teaching والذي يتيح وقتا اكبر للتعليم العملي مع توجيه المعلم للطلاب على استيعاب المعلومات وخلق افكار جديدة .وهذا ما قدمه بيكرBaker,2000حيث يستخدم المدرسون ادوات ويب وبرامج ادارة المقررات عبر الويب للتعليم عبر الانترنت .

ولمسايرة الالفية الثالثة ولتحقيق التنمية في القوى البشرية تكون الحاجة ماسة الى مناهج جديدة تتسم بالمعرفة الكلية بدلا من الاختزال وتتسم باحتوائها على المعلومات والبحث عنها وتنظيمها وتوظيفها ، وكونها مرتبطة بحاجات المجتمع ،ويجب ان تنهض المناهج بمسئولية تمكين التلاميذ من التعامل الذكي والكفء مع المتطلبات الحقيقية والمتطورة للمجتمع، ولابد ان تكون المناهج عملية والممارسة فيها الاصل والتجريب هو الاساس ، ولابد ان تكون في اطار عالمي وان تراعي حق الجيل الجديد في الاختيار، كذلك لابد من المرونة في اسالسب التعليم وتنوع في طبيعة المناهج وطرائق التدريس ومرونة في الجدول الدراسي ، ولابد ان يتغير هدف التعليم من تعليم للجميع الى التعليم المتميز والتميز للجميع (المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ،تطور التعليم في الوطن العربي).

الدراسات السابقة:

اولا:- التجربة الامريكية :-

اعلنت الادارة الامريكية عام ١٩٩٦ م عن خطة شاملة لتطوير التعليم ، من اهم اهداف هذه الخطة الاستفادة من التقنية في التعليم واطلق عليها مسمى The Educational Technology Planوعندما بدات الخطة كانت نسبة المدارس المرتبطة بالانترنت ٣٠%من اجمالي المدارس الامريكية ،وفي نهاية ١٩٩٩م بلغت النسبة ٩٩% .اما توفرمصادر المعلومات والارتباط بشبكة الانترنت على مستوى الفصول الدراسية فقد بلغ في نهاية ١٩٩٩م ٦٣% ، وكانت هذه النسبة في تزايد مستمر ، الى ان وصلت حد التكامل.

ثانيا :- التجربة الماليزية:-

اعتمدت ماليزيا خطة تعليمية اطلق عليها مسمى {Vision 2020) عام١٩٩٦م ،من اهدافها ادخال الحاسوب الالي والارتباط بشبكة الانترنت في كل فصل دراسي من فصول المدارس ، وقدبلغت نسبة المدارس المرتبطة بشبكة الانترنت عام١٩٩٩م اكثر من ٩٠% ،

ومن الفصول الدراسية ٤٥% . وتسمى المدارس الماليزية التي تطبق التقنية في الفصول الدراسية (Smart Schools) وتهدف ماليزيا الى تعميم هذا النوع من المدارس في جميع انحاء البلاد .

ثالثا :- التجربة الفنلندية :-

في عام ١٩٦٣ م قام البرلمان الفلندي باصدار قرار مفاده بان نهوض الاقتصاد الفنلندي لا يتم الا من خلال النهوض بالتعليم، ومن هنا بدات مسيرة فلندا في الاصلاح التعليمي .وفي عام ١٩٧٩اصدر البرلمان قرارا يستوجب حصول كل مدرس على درجة الماجستير من احدى الجامعات الفلندية الثمانية على نفقة الدولة، مما جعل المدرسين يتساوون بالمحامين والاطباء في المزايا الممنوحة لهم، وفي عام١٩٨٠م قام البرلمان بانهاء مركزية التعليم ووضع السياسات التعليمية في يد مجالس المدن على ان تكون متوازية مع الخطة العامة للدولة.

وفي عام ٢٠٠٦م احرزت فلندا المركز الثالث بين ٥٧ دولة طبقا لنتائج التقويم الدولي للطلاب(Program for International Student Assessment (PISA وقد أصبحت فلندا في المرتبة الأولى عالميا طبقا لمؤشر التنمية البشرية عام ٢٠٠٧م (www.wasse3.com) وهي بذلك تسبق فرنسا وأمريكا وبريطانيا ومن المميزات الهامة التي تتجلى في المدرسة الفلندية الأتي :-

١- كونها عامة بالمجان متاحة لجميع الطلاب وان المسئولين عن وضع السياسة التعليمية هم المعلمون وليس رجال الاعمال او القادة العسكريين او السياسيين .
٢- كل المدارس الفنلندية لها الهدف الوطني نفسه وان كل المعلمين لديهم خبرة تعليمية عالية .
٣- نسبة التسرب من التعليم الالزامي لا تتجاوز ٠،٥% ونسبة الرسوب٢% .
٤- من اهم ركائز المدارس الفلندية هي فكرة المساواة في توزيع موارد المدارس على جميع الطلاب بدون اي تمييز، بغض النظر عن ان الطالب من المدن او الريف ،او من خارج فلندا .
٥- ان المعلمين يقضون عدد ساعات قليل في المدرسة، وقضاء وقت اقل في الفصول الدراسية ، لكن الاطفال يقضون وقتا اكثر يلعبون في الخارج ويقضي المعلمون اوقاتا اضافية لابتكار المناهج وتقييم الطلاب . ويعطى الاطفال قدرا قليلا من الواجبات المنزلية. لا يبدا التعليم الالزامي الا مع سن السابعة ليجهز الطفل على افضل ما يرام .
٦- ان الميزانية المخصصة للتعليم عالية جدا وذلك من اجل شراء الادوات الخاصة بالمدرسة ومرتبات المعلمين المرتفعة ، لان المدرسة تخصص معلما واحدا لكل سبعة او ثمانية طلاب .

نتيجة لهذه السياسة اصبح اقتصاد فنلندا متقدما واصبحت فنلندا شعارا لثقافة الابتكار.

رابعا :- التجربة اليابانية :-

تعتبر المدرسة اليابانية مدرسة متميزة وهذا التميز يستند الى نظام تربوي متطور يدار بادارة ناجحة وبمعلم يمتلك ثقافة وشخصية مرموقة واخلاق وقيم فاضلة يعتز بها المجتمع الياباني باسره . ومما تقدم يلاحظ على المدرسة اليابانيه السمات الاتية :-

١- لا يوجد فيها رسوب حتى الصف التاسع، لان الهدف هو التربية وغرس المفاهيم وبناء الشخصية وليس التعليم والتلقين فقط .
٢- الاطفال اليابانيون ينظفون مدارسهم كل يوم لمدة ربع ساعة مع مدرسيهم، وهذا خلق لديهم التواضع وحرصهم على النظافة .
٣- يأخذ الاطفال فرشهم المعقمة وينظفون اسنانهم في المدرسة بعد الاكل فيتعلمون الحفاظ على صحتهم منذ سن مبكرة.
٤- مديرو المدارس ياكلون من اكل التلاميذ قبلهم بنصف ساعة للتاكد من سلامة الاكل، لانهم يعتبرون التلاميذ مستقبل اليابان الذي تجب حمايته .
٥- بالرغم من ان اليابانيين من اغنى شعوب العالم، لكن ليس لديهم خدم، فالأم والاب هما المسؤولان عن البيت والاولاد.
٦- تحقق المدرسة اليابانية مبدا تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة دون استثناء للانتماءات الطبقية او العرقية او القدرات الذهنية.

منهجية الدراسة وادواتها :-

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي الهادف الى الكشف عن واقع المدرسة التقليدية ونقاط ضعفها، وفي الجانب الاخر بيان نقاط القوة في المدرسة غير التقليدية، والكشف عن الاخطار التي يواجهها المجتمع من خلال الابقاء على المدرسة التقليدية، والتخطيط لإمكانية توفير الفرص لإنشاء المدارس غير التقليدية. يشير العساف (٢٠٠٠م ص ١٩١) الى ان المنهج الوصفي يمكن استخدامه في استجواب مجتمع الدراسة او عينة منه لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها). كما يشير عبيدات (١٩٩٧م ص ٢٢٠) الى ان المنهج الوصفي يساعد الباحث في الوصول الى استنتاجات وتعميمات تسهم في وصف الظواهر او الممارسات كما هي في الواقع وفهم هذا الواقع وتطويره. وبناء على ذلك قام الباحثان باستخدامه. وقد تمت الاستعانة باسلوب SOWT، كما استخدم اسلوب دلفي لتقرير ما يمكن ان تكون عليه ملامح ومرتكزات المدرسة غير التقليدية.

اداة البحث :-

بعد الاطلاع على بعض الادبيات الخاصة بالفكر التربوي ، ومعايشة الواقع الفعلي تم اعداد استبانة من خلال استطلاع اراء عدد من الخبراء المتخصصيين بالتربية والتعليم تكونت من خمسة محاور هي محور سمات المدرسة التقليدية ويشتمل على (١٦) فقرة ومحور الادارة المدرسية ويشتمل (٢٤) فقرة ومحور المعلم ويشتمل (٢١) فقرة ومحور المتعلم ويشتمل (١٥)فقرة ومحور المنهج ويشتمل (١٢) فقرة. وضع امام كل فقرة استجابتان يبينان الموافقة على الفقرة او عدم الموافقة عليها .كما استخدم مقياس خماسي التقدير وضع امام كل فقرة يبين درجة اهمية الفقرة ،درجته الدنيا (١) ودرجته العليا (٥) . طبقت هذه الاداة مرتان ، الاولى للكشف عن سمات المدرسة التقليدية وكانت العينة (٤٢) فردا ، وفي المرة الثانية كانت العينة (٣٠) فردا .

صدق وثبات الاداة :-

تتكون فقرات الاداة بمحاورها الخمسة من (٨٨) فقرة تم اشتقاقها من خلال مراجعة الادبيات المتعلقة بالمدرسة التقليدية والمدرسة التي ينبغي ان تكون ،ومن الكتب والابحاث المحكمة ، وبعض المواقع العلمية على شبكة الانترنت .ولغرض التاكد من صدقها تم عرضها على مجموعة خبراء دلفي وهم من ذوي الاختصاص والخبرة الاكاديمية العالية في الميدان (ملحق ٢) وذلك لغرض التاكد من سلامة الاداة ووضوح ودقة عباراتها وكون العبارة مناسبة للمحور الذي تنتمي اليه ،مع الاخذ بالمقترحات التي تتطلب الحذف او الاضافة او نقل العبارة من محور الى اخر ، وحيث ان الصدق من اهم شروط الاداة وانها تكون صادقة اذا كان بمقدورها ان تقيس ما وضعت لقياسه (القحطاني واخرون٢٠٠٤م ص٢٢٠) .

ولغرض حساب الثبات اعتمد الباحثان اسلوب التجزءة النصفية من خلال تطبيق ميداني شمل (٣٠) فردا. حيث قسمت الاداة الى فقرات فردية واخرى زوجية ، وحسب معامل الارتباط بين النصفين وكان 84. ثم جرى حساب الارتباط لكل فقرات الاداة فكان (91.) وبهذا تحقق الثبات ويعتبر معدل ثبات عال جدا في الدراسات الانسانية ،وبعد اتمام اجراءات عرض الاداة على المحكمين والاخذ بارائهم وملاحظاتهم والتاكد من صدق الاداة وثباتها تم اخراجها بصورتها النهائية بمحاورها الخمس وفقراتها الكلية البالغة (٨٨) فقرة

مجتمع البحث :-

تالف مجتمع البحث من مديري ومديرات المدارس الاساسية والثانوية الحكومية في محافظة الحديدة البالغ عددهم (٢٣٠) مديرا ومديرة (ادارة الاحصاء والتخطيط في محافظة الحديده ص١) .اما عينة البحث فكانت من المديرين والمديرات الذين يمتلكون المواصفات الاتية :-

١- شهادة علمية لا تقل عن بكلوريوس .
٢- خدمة في الميدان التربوي اكثر من (١٥) سنة .
٣- خبرة علمية وعملية مشهود بها من الاقران .
٤- تميز في ميدان العمل من خلال الانجازات المحققة والتقارير المرفوعة .

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا : فيما يتعلق بالهدف الاول للدراسة والقائل (ما سمات المدرسة التقليدية مقارنة بسمات المدرسة غيرالتقليدية ؟) اتفقت اراء الخبراء في مجموعة دلفي وكذلك افراد العينة المؤلفة من (٤٢) فردا على سمات هذه المدرسة والتي وصفت في (١٦) سمة كما يظهرها جدول (١) .

جدول (١) سمات المدرسة التقليدية حسب تقديرات أفراد الدراسة

ت	السمات	ت	السمات
١	**ضعفها في تشجيع العمل التعاوني**	٩	**نظامها تسلطي مفروض على المتعلم من الخارج**
٢	**ضعفها في توفير فرص الافكار المبدعة المؤديه الى حل المشكلات**	١٠	**ضعف كفاءتها الداخليه**
٣	**غياب التعامل مع التقنيات الحديثه من قبل المعلم والإداريين والطلاب**	١١	**تركز على نتائج تحصيل الطالب وليس على عمليات التعليم والتعلم**
٤	**اعتمادها اساليب العمل التقليديه**	١٢	**منهجها الدراسي لا ينسجم مع اهتمامات المتعلمين**
٥	**نقل المعلومات والتلقي السلبي للمتعلم**	١٣	**تدني رضا اولياء الامور عنها لعدم تلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم في تربية وتعليم ابناءهم**
٦	**ضعفها في اعتماد اساليب الحوار والإقناع واحترام حرية الفكر**	١٤	**تدني رضا المجتمع عنها لعدم تلبية احتياجاته وتطلعاته في تربية أبنائه**
٧	**المعلم هو محور العمليه التعليمية**	١٥	**ضعفها في تنمية مهارات التفكير العلمي**
٨	**اعتمادها على الحفظ والتلقين دون اهتمام بالنظريات الحديثة للتعلم**	١٦	**ضعفها في توظيف المعلومات التى اكتسبها المتعلم في تحقيق أهدافه الحياتية**

وفيما يتعلق بالشطر الثاني من الهدف الاول والذي يرمي الى الكشف عن سمات المدرسة غير التقليدية ، فكان راي الخبراء في مجموعة دلفي وافراد العينة المؤلفة من (٤٢) فردا، ان سمات هذه المدرسة وصفت من قبلهم في (١٦) سمة يظهرها جدول (٢) .

جدول (٢) يبين سمات المدرسة غير التقليدية

ت	السمات	ت	السمات
١	تشجيع العمل التعاوني	٩	نظامها ديمقراطي غير مفروض على المتعلم من الخارج
٢	توفير فرص الأفكار المبدعة المؤدية إلى حل المشكلات	١٠	كفاءتها الداخلية عالية
٣	تعتمد التعامل مع التقنيات الحديثة من قبل المعلم والإداريين والطلاب	١١	تركز على عمليات التعليم والتعلم
٤	اعتمادها اساليب عمل غير تقليديه	١٢	منهجها الدراسي ينسجم مع اهتمامات المتعلمين
٥	تبتعد عن نقل المعلومات والتلقي السلبي للمتعلم	١٣	تنال رضا اولياء الامور عنها لتلبيتها احتياجاتهم وتطلعاتهم في تربية وتعليم ابناءهم
٦	اعتماد اساليب الحوار والإقناع واحترام حرية الفكر	١٤	تنال رضا المجتمع عنها لتلبيتها احتياجاته و تطلعاته في تربية ابنائه
٧	المتعلم هو محور العملية التعليمية	١٥	قدرتها على تنمية مهارات التفكير العلمي
٨	تهتم بالنظريات الحديثة للتعلم	١٦	قدرتها على توظيف المعلومات التي اكتسبها المتعلم في تحقيق أهدافه الحياتية

ثانيا :- فيما يتعلق بالهدف الثاني والقائل (ما سمات المرتكزات الاساسية للمدرسة التقليدية المتمثلة بالمنهج والمعلم والمتعلم والادارة المدرسية مقارنة بسمات المرتكزات الاساسية للمدرسة غير التقليدية متمثلة بالمنهج والمعلم والمتعلم والادارة المدرسية ؟) ، نورد اولا سمات المرتكزات الاساسية للمدرسة التقليدية ابتداءا بسماتها في محور الادارة المدرسية ثم محور المعلم ثم محور المتعلم واخيرا محور المنهج .

١- محور الادارة المدرسية :-

يظهر جدول (٣) سمات الادارة المدرسية في المدرسة التقليدية والبالغ عددها (٢٤) سمة كما اقرها افراد العينة على مقياس خماسي ، وقد كان اعلى متوسط مرجح هو 2.78للفقرة القائلة (يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل) وهو اقل من المتوسط الفرضي البالغ 3.00 وبوزن مئوي قدره56% ومن الملاحظ انه لم تصل اي سمة من السمات المذكورة الى درجة القبول لانها جميعا تقع في خانة ضعيفة اوضعيفة جدا .

جدول (٣) يبين سمات الادارة المدرسية في المدرسة التقليدية

السمـــــــــــات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	السمـــــــــــات	المتوسط المرجح
ان تكون لدى المدرسة رؤية ورساله واضحه للحاضر والمستقبل	٢,٦٦	٥٣	١٣	ان توفر سبل واليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم	١,٨٢
ان تفي المدرسة بمؤشرات الكفاءة الداخلية من خلال بلوغ نسب عالية الانجاز	٢,٢٢	٤٤	١٤	ان توفر بيئة ديمقراطية تشجع على الحوار وابداء الرأي والمشورة	١,٩٠
ان تكون الابنية والتجهيزات المدرسية عالية الكفاءة والجودة	١,٧٦	٣٥	١٥	ان توفر بيئة صحيه واجتماعيه مناسبة	٢,٠٥
ان تلتزم بمبادئ التشاور واحترام الرأي الاخر في صناعة القرار واتخاذه ومتابعة تنفيذه	١,٦٩	٣٣	١٦	ان يتسم العمل فيها بالتعاون الجماعي	٢,١٠
ان تلتزم بالصراحة والشفافية في العمل الاداري والتعليمي التربوي	١,٦٦	٤٦	١٧	ان يتسم سلوك العاملين بالانضباط والشعور بالمسؤولية	٢,٤٠
ان توفر بيئة تعليمية تربوية تخدم المتعلم والمجتمع	٢,٣١	٣٤	١٨	ان توفر بيئة مدرسية تتسم بالأمن والامان للعاملين والتلاميذ	٢,٥٧
ان تتواصل الادارة مع المؤسسات الاخرى في البيئة المحيطة من اجل ربط المدارس بها	١,٧٢	٣٦	١٩	ان تعمل على الحد من السلوك العدواني بين التلاميذ	٢,٥٢
ان تستثمر الامكانات المختلفة بالمدرسة بأكبر قدر ممكن لتطوير العملية التعليمية	١,٨٠	٣٣	٢٠	ان تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتزودهم بمهارات الحياة	١,٩٥
ان تحفز المشاركين في العملية التعليمية والادارية للتطوير المستمر وتهيئ المناخ المناسب لذلك	١,٦٦	٣٩	٢١	ان تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية	١,٨٠
ان تربط بين المستويات الإدارية والتعليمية المختلفة وتعمل على نجاح عمليات التواصل بينها	١,٩٥	٣٩	٢٢	ان تهتم بالتغذية الراجعة من المعلمين والطلاب واولياء الامور وكل المهتمين بالشأن التربوي	١,٧٥
ان تكون قادر على ادارة الازمات بمرونة وحكمة	١,٩٥	٤٢	٢٣	ان يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل	٢,٧٨
ان تكسب رضا الطلاب والمعلمين والعاملين واولياء الامور عنها	٢,٠٩	٣٦	٢٤	ان تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	٢,١٠

٢- محور المعلم :-

يظهر جدول (٤) سمات المعلم في المدرسة التقليدية والبالغ عددها (٢٤) سمة كما اتفقت عليها افراد العينة المتكونة من (٤٢) فردا ، وان اعلى متوسط مرجح كان للفقرة القائلة (الالتزام باخلاقيات المهنة وادابها وتقاليدها)وهو 2.90 اقل من المتوسط الفرضي

البالغ 3.00 وبوزن مئوي قدره 58% ومن الملاحظ ان جميع سمات هذا المحور تقع في خانة ضعيفة او ضعيفة جدا .

دول (٤) يبين سمات المعلم في المدرسة التقليدية

ت	الصفات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	الصفات	المتوسط المرجح
١	تحديد الاحتياجات التعليمية والنفسية للمتعلم	٢,١٦	٤٣	١٢	تنمية نفسة علمياً ومهنياً لمواكبة التطورات المختلفة	١,٩٥
٢	فهم موقعة في منظومة المدرسة ومسئولياته والسلوك وفقاً لذلك	٢,٣٦	٤٧	١٣	فهم بنية وطبيعة مادة التخصص	٢,٦٣
٣	تحديد الاهداف التعليمية للمنهج والاهداف الإجرائية للموضوعات	٢,٩٥	٥٩	١٤	استخدام اساليب البحث العلمي المرتبطة بالتخصص	١,٨٩
٤	تصميم الانشطة والخبرات التعليمية	٢,٢٥	٤٥	١٥	تطبيق مداخل تكامل مادة تخصصه مع المواد الاخرى	١,٩٥
٥	اثارة دافعية المتعلمين للتعلم	٢,٤٥	٤٩	١٦	القدرة على صناعة القرار واتخاذه	٢,٢٦
٦	استخدام استراتيجيات تعليم /تعليم تراعي مراحل نمو المتعلمين	١,٩٥	٣٩	١٧	دراسة وتحليل المعلومات والبيانات ومعطيات الموقف	٢,٢٠
٧	تصميم مواقف تعليميه تنمي الانواع المختلفة من التفكير	١,٨٥	٣٧	١٨	معالجة المواقف الحرجة وادارة الازمات بمرونة وحكمة	٢,٠٩
٨	تصميم بيئة تعلم ثربوية تناسب حاجات المتعلمين وميولهم	١,٥٧	٣١	١٩	ممارسة الانواع المختلفة من التفكير واساليب حل المشكلات وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة	١,٩٠
٩	ادارة الوقت واستثماره وتقليل الفاقد منه	١,٩٥	٣٩	٢٠	فهم المتغيرات المحلية والعلمية وتبصير المتعلمين بها	١,٦٨
١٠	توفير مناخ يشعر فيه المتعلم بالأمان والعدالة	٢,٢٣	٤٥	٢١	الالتزام بأخلاقيات المهنة وآدابها وتقاليدها	٢,٩٠
١١	استخدام اساليب التقويم المناسب لجوانب التعلم المختلفة	٢,٢٠	٤٤			

٣- محور المتعلم :-

يظهر جدول (٥) سمات المتعلم في المدرسة التقليدية والبالغ عددها (١٥) سمة كما اقرها افراد العينة ،وان اعلى متوسط مرجح كان للفقرة القائلة (المحافظة على صحته الجسمسة والنفسية ووقاية نفسه وغيره من المخاطر والامراض)وهو 2.61 اقل من

المتوسط الفرضي وبوزن مئوي هو 52% .ومن الجدير بالذكر ان جميع السمات تقع في خانة ضعيفة اوضعيفة جدا .

جدول (٥) يبين سمات المتعلم في المدرسة التقليدية

ت	الصـــــفات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	الصـــــفات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي
ان يكون المتعلم قادرا على:							
١	فهم موقعة وادوار في المدرسة والالتزام بها والسلوك وفقا لذلك واداء ما عليه من واجبات وماله من حقوق	٢,٢٠	٤٤	٩	دراسة المعلومات والبيانات المتاحة ومعطيات المواقف وتحليلها وصناعة القرار واتخاذه في ضوئها	١,٧٠	٣٤
٢	اكتساب بنية معرفية متكاملة وما تتضمنه من معلومات ومهارات واخلاقيات	١,٧٧	٣٥	١٠	اداء الادوار المطلوبة منه عند استخدام استراتيجيات التعليم	٢,١١	٤٢
٣	تطبيق ما اكتسبه في مواقف علمية وحياتية مألوفة وغير مألوفة	٢,١٣	٤٣	١١	استثمار امكانيات البيئة والمحافظة عليها وتنميتها	٢,١٠	٤٢
٤	البحث عن المعرفة والذهاب الى ما وراء المعلومات المتاحة	١,٩٥	٣٩	١٢	الاشتراك في الادارة الذاتية في المدرسة	١,٧٥	٣٥
٥	استخدام الاساليب المختلفة للتعلم الذاتي والتقييم الذاتي	١,٨٠	٣٦	١٣	الفهم المستمر لثقافته وللثقافات الاخرى والتعامل الموضوعي مع الاخر	١,٤٧	٣٠
٦	ممارسة انواع التفكير المختلفة خاصة التفكير الناقد/ الابداعي/التعاوني	١,٧٠	٣٤	١٤	فهم المتغيرات على المستويين القومي والعالمي ومواجهة تحدياتها	١,٦٣	٣٣
٧	ممارسة الانشطة العلمية والحياتية وفقا لما تعلمه	٢,١١	٤٢	١٥	المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية ووقاية نفسه وغيره من المخاطر والامراض	٢,٦١	٥٢
٨	التعامل مع المواقف المشكلة وايجاد حلول مبتكرة لها	٢,١١	٤٢				

٤- محور المنهج :-

يظهر جدول (٦) سمات المنهج في المدرسة التقليدية كما اقرها افراد العينة ، وان اعلى متوسط مرجح يعود الى الفقرة القائلة (يساعد المنهج المتعلم على التخلص من العادات

والتقاليد البالية والخرافات السائدة) وهو 2.95 اقل من المتوسط الفرضي وبوزن مئوي قدره 59%ومن المهم ان نذكر ان جميع سمات هذا المحور تقع في خانة الضعيف او الضعيف جدا .

جدول (٦) يبين سمات المنهج في المدرسة التقليدية

ت	السمـــــــــــات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	السمـــــــــــات	المتوسط المرجح
١	ان يناسب تنظيم محتوى المنهج طور نمو التعليم	١,٧٢	٣٤	٧	ان يعد المنهج المتعلم لمواجهة التغيرات والتطورات الحادثة في البيئة والمجتمع	١,٧٦
٢	ان يراعي المنهج حاجات المتعلم وميوله واستعداداته وقدراته ويساعده على حل المشكلات	١,٤١	٢٨	٨	ان يعد المنهج المتعلم لاحتمالات المستقبل على المستويين المحلي والعالمي	١,٥٥
٣	ان يعود المتعلم على التفكير العلمي والتفكير الناقد	٢,٠٠	٤٠	٩	ان ينقل المنهج للمتعلم الجانبيين المادي والمعنوي النافعين والمناسبين للعصر	١,٨٨
٤	ان ينمي المنهج لدى المتعلم الابتكار وصناعة القرار واتخاذه	١,٨٤	٣٧	١٠	ان يكسب المنهج المتعلم الاخلاق الحميدة والسلوكيات المرتبطة بثقافته	٢,٨٥
٥	ان يكسب المنهج المتعلم مهارات التعليم الذاتي و البحث عن المعرفة وانتاجها	١,٨٤	٣٧	١١	ان يساعد المنهج المتعلم على التخلص من العادات والتقاليد البالية والخرافات السائدة	٢,٩٥
٦	ان تتوافق المواقف الخبراتية بالمنهج مع الواقع البيئي والمجتمعي وترتبط بهما	٢,٠٦	٤١	١٢	ان يساعد المنهج المتعلم على فهم ثقافة الاخرين والقدرة على التعامل مع الاخرين	٢,٣٣

واستكمالا لعرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني نورد سمات المرتكزات الاساسية في المدرسة غير التقليدية المتمثلة بالادارة المدرسية والمعلم والمتعلم والمنهج كما اقرها افراد العينة .

١- محور الادارة المدرسية : -

من جدول (٧) يتبين ان جميع الفقرات حازت على متوسط مرجح اعلى من المتوسط الفرضي البالغ (3.0) وكان اعلى متوسط مرجح هو (4.9) للفقرة (٢١) القائلة (ان تجعل الطالب محور العملية التعليمية) وان الاهمية النسبية لهذه الفقرة هي 98% اما اقل متوسط مرجح كان للفقرة (١٢) وهو(3.2) والقائلة (ان تكسب رضا الطلاب والمعلمين والعاملين

واوليا الامور عنها) وبوزن مئوي هو 64% تعتبر هذة السمة مقبولة لحيازتها على متوسط مرجح ووزن مئوي اكبر من المتوسط المرجح الفرضي والبالغ (3.0) والوزن المئوي الفرضي البالغ 60%.

جدول (٧) سمات الإدارة المدرسية في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

ت	السمـــــــــــات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	السمـــــــــــات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي
١	ان تكون لدى المدرسة رؤية ورساله واضحه للحاضر والمستقبل	4.6	92	١٣	ان توفر سبل واليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم	4.4	88
٢	ان تفي المدرسة بمؤشرات الكفاءة الداخلية من خلال بلوغ نسب عالية الانجاز	4.3	86	١٤	ان توفر بيئة ديمقراطيه تشجع على الحوار وابداء الرأي والمشورة	4.3	86
٣	ان تكون الابنية والتجهيزات المدرسية عالية الكفاءة والجودة	4.0	80	١٥	ان توفر بيئة صحيه واجتماعيه مناسبة	4.3	86
٤	ان تلتزم بمبادئ التشاور واحترام الرأي الاخر في صناعة القرار واتخاذه ومتابعة تنفيذه	4.5	90	١٦	ان يتسم العمل فيها بالتعاون الجماعي	4.2	84
٥	ان تلتزم بالصراحة والشفافية في العمل الاداري والتعليمي التربوي	4.7	94	١٧	ان يتسم سلوك العاملين بالانضباط والشعور بالمسؤولية	4.4	88
٦	ان توفر بيئة تعليمية تربويه تخدم المتعلم والمجتمع	3.9	78	١٨	ان توفر بيئة مدرسية تتسم بالأمن والامان للعاملين والتلاميذ	4.3	86
٧	ان تتواصل الادارة مع المؤسسات الاخرى في البيئة المحيطة من اجل ربط المدارس بها	3.6	72	١٩	ان تعمل على الحد من السلوك العدواني بين التلاميذ	4.2	84
٨	ان تستثمر الامكانات المختلفة بالمدرسة بأكبر قدر ممكن لتطوير العملية التعليمية	4.0	80	٢٠	ان تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتزودهم بمهارات الحياة	4.8	96
٩	ان تحفز المشاركين في العملية التعليمية والادارية للتطوير المستمر وتهيئ المناخ المناسب لذلك	4.2	84	٢١	ان تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية	4.9	98

تابع جدول جدول (٧) سمات الإدارة المدرسية في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

١٠	ان تربط بين المستويات الإدارية والتعليمية المختلفة وتعمل على نجاح عمليات التواصل بينها	4.2	84	٢٢	ان تهتم بالتغذية الراجعة من المعلمين والطلاب واولياء الامور وكل المهتمين بالشأن التربوي	3.5	70
١١	ان تكون قادر على ادارة الازمات بمرونة وحكمة	4.3	86	٢٣	ان يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل	4.5	90
١٢	ان تكسب رضا الطلاب والمعلمين والعاملين واولياء الامور عنها	3.2	64	٢٤	ان تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	4.5	90

٢- محور المعلم :

يبين جدول (٨) سمات المعلم في المدرسة غير التقليدية كما افرازتها عينة الدراسة وان اعلى متوسط مرجح كان للفقرات (٣،٩،١٩،٢١) حيث حازت كل منهم على متوسط مرجح هو(4.8) وبوزن مئوي هو 96% اما اقل متوسط مرجح كان للفقرة (١٨) وهو (3.3) وبوزن مئوي 66% وتعتبر هذه السمة مقبولة لحيازتها على متوسط مرجح ووزن مئوي اكبر من المتوسط المرجح الفرضي والوزن المئوي الفرضي .

جدول (٨) سمات المعلم في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الصفات	المتوسط المرجح	الوزن المئوى	ت	الصفات	المتوسط المرجح
١	تحديد الاحتياجات التعليمية والنفسية للمتعلم	3.5	70	١٢	تنمية نفسة علمياً ومهنياً لمواكبة التطورات المختلفة	4.1
٢	فهم موقعة في منظومة المدرسة ومسئولياته والسلوك وفقاً لذلك	4.6	92	١٣	فهم بنية وطبيعة مادة التخصص	4.7
٣	تحديد الاهداف التعليمية للمنهج والاهداف الإجرائية للموضوعات	4.8	96	١٤	استخدام اساليب البحث العلمي المرتبطة بالتخصص	4.2
٤	تصميم الانشطة والخبرات التعليمية	3.5	70	١٥	تطبيق مداخل تكامل مادة تخصصه مع المواد الاخرى	3.9

تابع جدول (٨) سمات المعلم في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

٥	اثارة دافعية المتعلمين للتعلم	4.5	90	١٦	القدرة على صناعة القرار واتخاذه	4.1
٦	استخدام استراتيجيات تعليم /تعليم تراعي مراحل نمو المتعلمين	4.5	90	١٧	دراسة وتحليل المعلومات والبيانات ومعطيات الموقف	4.8
٧	تصميم مواقف تعليميه تنمي الانواع المختلفة من التفكير	4.2	84	١٨	معالجة المواقف الحرجة وادارة الازمات بمرونة وحكمة	3.3
٨	تصميم بيئه تعلم ثرية تناسب حاجات المتعلمين وميولهم	3.7	74	١٩	ممارسة الانواع المختلفة من التفكير واساليب حل المشكلات وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة	4.8
٩	ادارة الوقت واستثماره وتقليل الفاقد منه	4.8	96	٢٠	فهم المتغيرات المحلية والعلمية وتبصير المتعلمين بها	4.1
١٠	توفير مناخ يشعر فيه المتعلم بالأمان والعدالة	4.5	90	٢١	الالتزام بأخلاقيات المهنة وآدابها وتقاليدها	4.8
١١	استخدام اساليب التقويم المناسب لجوانب التعلم المختلفة	4.7	94			

٣- محور المتعلم:-

يبين الجدول (٩) سمات المتعلم في المدرسة غير التقليدية كما افرزتها عينة الدراسة وان اعلى متوسط مرجح كان للفقرة (١) والقائلة (فهم موقعه وأدواره في المدرسة والالتزام) والبالغ (4.7) وبوزن مئوي قدرة 94% وكان اقل متوسط مرجح للفقرتين (١٢،٧) والبالغ (3.1) وبوزن مئوي قدوه 62%، كما ان هاتين الفقرتين تعدان سمتان مقبولتان من سمات المتعلم في المدرسة غير التقليدية لحصولهما على متوسط مرجح ووزن مئوى اعلى من المتوسط المرجح الفرضي والوزن المئوي الفرضي .

جدول (٩) سمات المتعلم في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

ت	السـمات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	السـمات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي
ان يكون المتعلم قادرا على:							
١	فهم موقعة وادوار في المدرسة والالتزام بها والسلوك وفقا لذلك واداء ما عليه من واجبات وماله من حقوق	4.7	94	٩	دراسة المعلومات والبيانات المتاحة ومعطيات المواقف وتحليلها وصناعة القرار واتخاذه في ضوئها	3.8	76
٢	اكتساب بنية معرفية متكاملة وما تتضمنه من معلومات ومهارات واخلاقيات	4.5	90	١٠	اداء الادوار المطلوبة منه عند استخدام استراتيجيات التعليم	3.7	74
٣	تطبيق ما اكتسبه في مواقف علمية وحياتية مألوفة وغير مألوفة	3.9	78	١١	استثمار امكانيات البيئة والمحافظة عليها وتنميتها	3.6	72
٤	البحث عن المعرفة والذهاب الى ما وراء المعلومات المتاحة	4.3	86	١٢	الاشتراك في الادارة الذاتية في المدرسة	3.1	62
٥	استخدام الاساليب المختلفة للتعلم الذاتي والتقييم الذاتي	4.0	80	١٣	الفهم المستمر لثقافته وللثقافات الاخرى والتعامل الموضوعي مع الاخر	3.8	76
٦	ممارسة انواع التفكير المختلفة خاصة التفكير الناقد/ الابداعي/التعاوني	3.7	74	١٤	فهم المتغيرات على المستويين القومي والعالمي ومواجهة تحدياتها	3.3	66
٧	ممارسة الانشطة العلمية والحياتية وفقا لما تعلمه	3.1	62	١٥	المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية ووقاية نفسه وغيره من المخاطر والامراض	4.2	84
٨	التعامل مع المواقف المشكلة وايجاد حلول مبتكرة لها	4.1	82				

٤ ـ محور المنهج :

استكمالاً لعرض النتائج يبين لنا جدول (١٠) السمات التي يجب ان تتوافر في المرتكز الرابع من مرتكزات المدرسة غير التقليدية (مرتكز المنهج) ومتوسطاتها المرجحة واوزانها المئوية وقد حازت الفقرة (١) على اعلى متوسط مرجح قدره(4.9) وبوزن مئوي 98.6% وقد كان افل متوسط مرجح للفقرة (٩) والبالغ (3.9) وبوزن مئوي قدره 78% وجدول (١٠) يظهر ذلك .

جدول (١٠) سمات المنهج في المدرسة غير التقليدية والمتوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الصـــــفات	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	ت	الصـــــفات
١	ان يناسب تنظيم محتوى المنهج طور نمو التعليم	4.9	98.6	٧	ان يعد المنهج المتعلم لمواجهة التغيرات والتطورات الحادثة في البيئة والمجتمع
٢	ان يراعي المنهج حاجات المتعلم وميوله واستعداداته وقدراته ويساعده على حل المشكلات	4.8	96	٨	ان يعد المنهج المتعلم لاحتمالات المستقبل على المستويين المحلي والعالمي
٣	ان يعود المتعلم على التفكير العلمي والتفكيرالناقد	4.4	88	٩	ان ينقل المنهج للمتعلم الجانبيين المادي والمعنوى النافعين والمناسبين للعصر
٤	ان ينمي المنهج لدى المتعلم الابتكار وصناعة القرار واتخاذه	4.4	88	١٠	ان يكسب المنهج المتعلم الاخلاق الحميدة والسلوكيات المرتبطة بثقافته
٥	ان يكسب المنهج المتعلم مهارات التعليم الذاتي و البحث عن المعرفه وانتاجها	4.6	92	١١	ان يساعد المنهج المتعلم على التخلص من العادات والتقاليد البالية والخرافات السائدة
٦	ان تتوافق المواقف الخبراتية بالمنهج مع الواقع البيئي والمجتمعي وترتبط بهما	4.1	82	١٢	ان يساعد المنهج المتعلم على فهم ثقافة الاخرين والقدرة على التعامل مع الاخرين

الاستنتاجات

١- تمت المقارنة بين المدرسة التقليدية والمدرسة غير التقليدية على اساس (٨٨) معيارا ، لم تظهر جميع هذه المعايير بدرجة مقبولة في المدرسة التقليدية ، حيث وقعت كلها في خانة الضعيفة او الضعيفة جدا

٢- تظهر النتائج ان من اجل قيام مدرسة غير تقليدية لابد ان تتوفر اموال كبيره جداً، استناداً الى القاعدة القائلة– ان الاموال تصلح الخلل في النظام التعليمي – وبما ان دولة مثل اليمن لا تملك هذه الاموال التي يجب ان تنفقها على التعليم من اجل اصلاحه لذا يرى الباحثان اللجوء الى انشاء مدارس غير تقليديه من قبل القطاع الخاص لامتلاكه للأموال ، ويكون شأن التعليم هنا يشبه الى حد ما شأن وزارة الصحة او غيرها من الوزارات التي اجازت انشاء المؤسسات الخاصة التي تقدم الخدمات التي لاتستطيع الوزارت تقديمها لعامة الناس .

والتعليم المطلوب هنا تعليم يستند الى محورين هامين هما محور الجودة ومحور الكلفة والشكل (١) يبين التعليم الذي يجب ان تقدمه المدرسة غير التقليدية استناداً الى هذين المحورين.

شكل (١)

جوده عالية كلفة عالية (التعليم المطلوب) (٤)	جوده عالية كلفة منخفضة (غير ممكن) (٣)
(٢) جوده منخفضة كلفة عالية(تبذير الاموال)	(١) جودة منخفضة كلفة منخفضة (تعليم رديء)

من خلال النظر الى الشكل رقم (١) والذي يحتوى على اربعه مربعات : المربع الاول . يمكن وصفة بان التعليم ردى لأنه رخيص الثمن أي لا يمكن ان تشتري بضاعه مقبولة الجودة بثمن زهيد ، اما المربع رقم (٢) فهو غير مقبول لان فيه انفاق كثير من غير منفعة مقبولة وهذا تبذير في الاموال غير مسموح به. اما المربع الثالث فيتميز بجوده عاليه وكلفه منخفضة وهذا امر غير واقعي أي لا يمكن وجوده على ارض الواقع. اما المربع الرابع فهوالمطلوب حيث يمكن ان تتحقق جوده تعليم عالية مقابل كلفة عالية لابد من دفعها.

٣- لا يمكن اصلاح التعليم كما ينبغي من قبل الدوله في ظل الظروف الحالية من دون مساهمات كبيره من القطاع الخاص والجهات المانحه، ولهذا برزت ضرورة انشاء المدارس غير التقليديه من قبل القطاع الخاص.

٤- اثبتت التجارب العالمية ومنها التجربة الفنلندية والتجربة الماليزية وتجارب اخرى ان بالتعليم والتعليم وحده يرتقى المجتمع ويحقق الاهداف التى يصبو اليها .

٥- الحاجة الى ادخال تغيير جذري على منظومة المدرسة في اليمن من حيث الادارة والمنهج والعملية التعليمية والتعلمية في ضوء مفهوم المدرسة غير التقليدية .

التوصيات:

١- يوصى الباحثان باعتماد المعايير التي تم اقرارها في انشاء المدارس غير التقليديه .
٢- خلق شراكة مجتمعية فاعلة تتيح للمجتمع ورؤوس الاموال فيه الاسهام والاستثمار في المجال التعليمي بمفهومه غير التقليدي .
٣- العناية بمؤسسات اعداد المعلم والتنوع فيها بما يكفل احتياجات ومتطلبات المدرسة غير التقليدية في اليمن من المعلمين .

الاقتراحات:

١- يقترح الباحثان اجراء دراسة مماثله غايتها رسم الصور الواضحة للمدرسة غير التقليدية ،وتطبيقها على ارض الواقع كلما سمحت الظروف الاقتصادية بذلك .
٢- الارتقاء بمستوى المعلم وان يكون مؤهله العلمي لا يقل عن بكلوريوس في ميدان تخصصه الاكاديمي والامتناع عن تعين اي معلم جديد لا يملك هذا المؤهل .
٣- اعطاء الادارة المدرسية الاهتمام المطلوب والنظر اليها على انها مهنة شانها شان مهنة التدريس لا تسند الا الى من هو مؤهل لها .
٤- الاهتمام بالتدريب المستمر وتفعيل برامجه ووضع الخطط العلمية الدقيقة الرامية الى تحقيق اهدافه وجعله في متناول من يحتاج اليه .

المصادر والمراجع

ـ بدر، يسرى عبد العزيز (٢٠١٠م). **تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية** ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

ـ بلقرم ، سهام (٢٠٠٧م) **التعليم الالكتروني رؤية مستقبلية جديدة** : الجزائر : مجلة العلوم الانسانية (٣٢) يناير .

ـ التودري ، عوض (٢٠٠٤م). **المدرسة الالكترونية وادوار حديثة للمعلم** ، الرياض :مكتب الرشيد .

ـ جابر، حسن (٢٠١٠م)،**التربية بين التقليد والتجديد :دراسة مقارنة** ،رسالة النجف ، السنة السادسة ،العدد السابع عشر ،حزيران .

ـ الجهني ، احمد (٢٠٠٨م). **التدريب الاداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية** ، رسالة ماجستير ، جامعة ام القرى كلية التربية ،الرياض .

ـ جويلي ، مها عبد الباقي (٢٠٠١م). **تنظيم التعليم على ضوء ثورة المعلومات** ،بحث منشور في كتاب دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين ، الاسكندرية ،مصر.

ـ الحربي ، سلطان (٢٠١١م). **دور الادارة المدرسية في تحقيق الامن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف** ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة ام القرى .

الحمادي ، حسام صالح احمد. **المدرسه الالكترونيه** ، (التجربه الامريكيه) .

ـ الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٤م). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، عمان:المسيرة .

ـ ريل،مارجريت (٢٠٠٠). **التعليم في القرن الحادي والعشرين** ، في كتاب التعليم والعالم العربي ،تحديات الالفية الثالثة ،مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، ابو ظبي ، ص١٠٨.

ـ زين الدين ، محمد محمود (٢٠٠٧م). **كفايات التعليم الالكتروني** ، ط١، جدة :دار خوارزم للنشر .

ـ الشيخ،سليمان،واحمد، نعيمة (٢٠٠٤)**.تحديات ومعوقات جودة التعليم** ،المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،بيروت .

ـ الصالح بدر بن عبد الله (٢٠٠٢)**.التقنية ومدرسة المستقبل :خرافات وحقائق** ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود ،الرياض، ص٢.

ـ العبد الكريم ، راشد(٢٠٠٢). **مدرسة المستقبل : تحولات رئيسية** ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل ، كلية التربية ،جامعة الملك سعود ، الرياض، ص١.

ـ المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم(٢٠٠٨م). **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**، الامانه العامه لجامعة الدول العربيه.

ـ المفتي،محمد امين (٢٠٠٥)**.منظومة المدرسة الفعالة** ،المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم .

ـ مكتب التربيه والتعليم في الحديده (٢٠١٣م). **التعليم في محاقظة الحديده: ارقام ومؤشرات**، ادارة الاحصاء والتخطيط.

ـ الهجري، ابراهيم عبدالله(٢٠٠٩م). **التعليم في الوطن العربي امام التحديات التكنولوجيه**، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء، كلية العلوم.

Bodilly,Susan (2001). *New American Schools Concept of Break the Mold Designs* ,New York : Rand Publication.

Barret, Craig R.(2011). *Education Reform and U.S. Competitiveness.* New York: New York University.

Baker, J. Wesley (2000), *The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side.* www.aric.ed.gov

Kwalwasser, Harold (20121). *Remaking American's Schools for the 21st Century.* Publisher: R & L Education.

Nelson,Dave (2004).A Class Act , Quality Progress Journal , USA.

Shields, Jr. James. (2010), *Schooling Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*: Penn. State Press.

Ronchetti, Marco (2010) *Using Video Lectures to make teaching more interactive,* International Journal of Emerging Technologies in Learning.

Thomas J.Sergiovanni (2001). *Leadership-What's in it for school ?* London Routledge- Falmer.

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة

الدكتور / فيصل صيفان علي المقطري
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد
قسم العلوم التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الحديدة

ملخص البحث

كان الهدف من البحث تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تكون من (٧٨) فقرة موزعة على أربعة معايير من معايير التدريس، وتم عرض المقياس على (١٥٠) طالب وطالب من طلبة المستوى الرابع في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١م . وأظهرت النتائج تدني مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كما يراه الطلبة في الأداة ككل وفي كل معيار، ولم يصل إلى مستوى القبول، ولم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى الأداء يعزى للجنس أو التخصص . وفي ضوء النتائج قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstract

This research aims at evaluating the performance of teaching staff at the Faculty of Education, Hodeidah University in the light of the Teaching Quality Standards from the prospective of students; and in order to achieve these objectives, a rating scale, compromising 78 items, has been designed and distributed among four instructional standards. The scale has been administered for 150 students (both genders) from the fourth level , semester 2 during the academic year 2011/2012. The results have shown a low level of performance for the teaching staff as perceived by students weather in the entire tool or in the individual scales which hasn't reached the level of acceptance. However, the findings of this study have not indicated any significant differences in the performance that is due to gender of major. In the light of the results presented in this research, a set of recommendations have been suggested.

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة

الدكتور / فيصل صيفان علي المقطري
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد
كلية التربية ـ جامعة الحديدة

المقدمة:

في العقد الأخير من القرن العشرين اصبح مفهوم الجودة محور اهتمام قطاعات التعليم بكامل فروعه، بعد أن ترسخت في قطاع الصناعة منذ منتصف القرن العشرين، وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكوم بالدريج Malcom Baldrige وزير التجارة في عهد الرئيس ريجان عام ١٩٨١م، الذي ظل ينادي بتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، إضافة إلى الصناعة والتجارة، ودعم مشروع الجائزة التي سميت باسمه وأعلنت بعد وفاته عام ١٩٨٧م (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٦، ص٢٧).

وقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ودول أخرى على دراسة جوانب الجودة في التعليم، بسبب انخفاض مستوى التعليم فيها . أما على مستوى الوطن العربي فقد كانت الشكوى عامة حول التعليم العالي، ففي اللقاء الذي نظمه منتدى الفكر العربي حول التعليم العالي في البلدان العربية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام 1997م، لم يتم التعامل مع الجامعات العربية كمشروع استثماري وطني، وإن حدث، فهو كما يذكر استثمار في الكم وفي الحجم وفي العدد، وهو غالبًا ما يمثل حالة من الاستثمار غير الرشيد، بسبب التوسع الأفقي في كل اتجاه على حساب العمق، لذلك أوصى في ورقته البحثية اعتبار المشروع الجامعي مشروعًا اقتصاديًا بالمعنى المقصود، وتقديم التمويل الكافي والحوافز التي تجعل الاستثمار في التعليم الجامعي أكثر جدوى وقابلية للتطوير (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص ١٢٦) .

ولجعل التعليم العالي مشروعًا استثماريًا وطنيًا، لابد من التأكيد مفاهيم الجودة وبرامجها في التعليم العالي، وهذا لا يعني التركيز على نوعية مخرجات منظومة التعليم العالي فحسب، بل لابد من التأكيد على كل عنصر من عناصر هذه المنظومة، بما في ذلك جودة هيئة التدريس، والخدمات التعليمية، والإدارية.

وتعد وظيفة التدريس أهم وظائف الأستاذ الجامعي وأبرزها، إضافة إلى الأدوار الأخرى التي ينبغي أن يقوم بها البحث العلمي وخدمة المجتمع ، وهو ما يجعله العنصر المحوري في

العملية التعليمية، إذ إنه المسؤول عن جانب التطبيق، بما يقوم به من ممارسات وسلوكيات تدريسية؛ لتحقيق مخرجات نوعية جيدة من الطلاب، تتميز بدرجات عالية من الجودة . والأستاذ الجامعي المتميز الذي يستخدم اساليب فعالة في التدريس يعد مفتاح الوصول إلى معايير عالية الجودة . وتشير أدبيات الجودة أن وظيفة شرح المعلومات وتوضيحها مقبولة من الأستاذ الجامعي؛ بل إن الوظائف الجديدة لعضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين، هي التدريس الإبداعي .

مشكلة البحث

يعد الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عنصراً مهماً في المنظومة الأكاديمية، ولهذا فإن القصور في هذا الأداء يعد أحد التحديات التي تواجه الجامعات، حيث أشارت العديد من الدراسات التي تناولت تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومنها دراسة (الحدابي ، خان ، ٢٠٠٨)، ودراسة (أبو الرب ، قدادة ، ٢٠٠٨)، ودراسة (العيدروس، ٢٠٠٩)، التي أشارت إلى وجود قصور في مجالات الأداء المختلفة (التعليم – البحث العلمي – خدمة المجتمع – الجوانب الإدارية والتنمية المهنية) كما أوصت وفاء الغامدي (٢٠٠٨)، بتوسيع مفهوم الأداء الجامعي حتى لا يأتي اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالوظيفة التعليمية على حساب الوظيفة البحثية، ووظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة . ومثّل خروج معظم الجامعات العربية من التصنيفات العالمية للجامعات (Ranking Universities) تحدياً كبيراً، حيث تعتمد هذه التصنيفات على أعضاء هيئة التدريس كمحور من أهم محاورها، ولما كان أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأداة تقدم الجامعة بما يقومون به من وظائف مختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فان الاهتمام بتقويم أداؤهم والأخذ بالمعايير العالمية في مجالات الأداء المختلفة ضرورة من ضرورات تحسين الأداء بشكل عام، لأن مستوى الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي يعد محكاً أساسياً للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى انتشار فكر وفلسفة الجودة والاعتماد الأكاديمي باعتباره نموذجاً تقويمياً فعالاً في قياس جودة المؤسسات التعليمية التي أخذت بها جامعات الدول المتقدمة . وبعض جامعات الدول النامية في طريقها للتميز بما يحتم الأخذ بمعايير التميز العالمية . وتعد كلية التربية بجامعة الحديدة من أولى الكليات التي انشئت في تسعينيات القرن العشرين، وتمتلك كادر تدريسي لابأس به من حيث الكم، ولذا وجد الباحث أنه من الضروري القيام بهذا البحث الذي يستهدف تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الحديدة وفقاً لمعايير جودة التدريس .

أسئلة البحث :

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية :

١ ـ ما درجة تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ؟

٢ ـ هل يختلف تقييم الطلبة للأداء التدريس باختلاف تخصص الطلبة (أقسام علمية / أقسام أدبية) ؟

٣ ـ هل يختلف تقييم الطلبة للأداء التدريسي باختلاف جنس الطلبة (طلاب / طالبات) ؟

اهداف البحث :

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية :

ـ معرفة مستوى الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة .

ـ تقديم تصور عن بعض الأساليب التي من شانها رفع جودة التدريس الجامعي .

ـ تقديم أداة يتم من خلالها تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة التدريس

ـ اشراك الطلبة بعملية تقييم أعضاء هيئة التدريس .

أهمية البحث

الارتقاء بالتعليم العالي يعتمد إلى حد كبير على قدرة عضو هيئة التدريس على القيام بالأدوار المتوقعة منه بأقل تكلفة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال الاستثمار الأمثل للخدمات المادية والبشرية المتاحة. وللوقوف على مدى تحقق الأهداف المرسومة لابد من تقويم جوانب عمل هذه المؤسسات كافة، خاصة وإن أي عملية تقويمية لابد لها أن تستند إلى معايير محددة للتقويم لمعرفة مدى مناسبة الإجراءات والطرق وكفاءتها وفاعليتها ودرجة تحقيقها للأهداف المتوخاة تحقيقها (طعيمة :٢٠٠٦م:ص٦٦). ويعد الأستاذ الجامعي أهم عناصر العملية التعليمة الذي يجب تقييم أدائه بشكل مستمر؛ لأن التقييم ومن ثم التقويم ضرورة ملحة لتطوير أداء عضو هيئة التدريس ـ اضافة إلى العناصر الأخرى ـ لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها؛ إذ يعد عضو هيئة التدريس الرائد الأول في اعداد مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلهم بما يتناسب مع متطلبات العصر، كونها تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته ، لذا فأن هذا البحث سيسهم في تحقيق الآتي :-

ـ اطلاع أعضاء هيئة التدريس وقيادات الكلية والجامعة بأهمية التقويم في تطوير العملية التعليمية .

ـ تبصير أعضاء هيئة التدريس وقيادات الكلية والجامعة بأهمية تقويم الأداء التدريسي .

ـ تبصير أعضاء هيئة التدريس وقيادات الكلية والجامعة بكيفية تحسين الأداء التدريسي .

ـ تبصير أعضاء هيئة التدريس وقيادات الكلية والجامعة بانعكاسات تقويم الأداء التدريسي على جودة التعليم الجامعي .

حدود البحث

اقتصر البحث على طلبة المستوى الرابع جميع التخصصات في كلية التربية بالحديدة في العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢

مصطلحات البحث :

الأداء التدريسي :

يعرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩) بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم
قدرته على أداء عمل ما .

ويعرفه العمايرة (٢٠٠٦) بأنه الممارسات والأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والمتعلقة بمهامه التعليمية .

ويمكن تعريف الأداء بأنه جميع الممارسات والسلوكيات (من أقوال وأفعال) التي تصدر من عضو هيئة التدريس أثناء تأدية مهامه التعليمية وتفاعله مع طلبته لتحقيق أهداف العملية التعليمة طويلة المدى وقصيرة المدى داخل القاعة الدراسية أو خارجها .

تقويم الأداء :

يمكن تعريفه بأنه تحديد مستوي كفاءة الموظف علي سلم تقدير معين طبقا لمعايير محددة وموضوعية، ويهدف تقويم الأداء إلى التعرف على الأهداف التي يسعي التعليم الجامعي إلي تحقيقها .وهذه الأهداف لا تقتصر على تحقيق الكفاءة والفعالية بل تشمل أهداف الاستمرار والتواصل والنمو والمرونة والتكيف وبالتالي فهي تشمل الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى (**الهيئة القومية لضمان جودة التعليم مصر**(٢٠٠٩) . ويمكن تعريف تقويم الأداء بانه تقرير دوري يبين مستوي أداء الفرد ونوع السلوك الذي يقوم به مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المكلف بأدائها، فهو يساعد المسؤولين علي معرفة جوانب الضعف والقوة في نشاط ذلك الفرد، والهدف من ذلك هو معالجة الضعف (إن وجد) وتدعيم جوانب القوة . ويركز هذا المفهوم علي الأداء الفعلي والسلوك المرغوب إنجازه واجبات ومتطلبات الوظيفة، ويسهم في مساعدة متخذي القرار في إصدار قرارات اكثر أهمية .

ويمكن تعريف تقويم الاداء التدريس لعضو هيئة التدريس : بأنه عملية رصد وتحديد الممارسات السلوكية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس من اقوال وأفعال اثناء عملية التعليم والتعلم سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها في ضوء معايير محددة .

معايير جودة التدريس: تختلف تعريفات جودة التدريس باختلاف التوقعات والأيديولوجيات المتعلقة بطبيعة التعليم ووظيفته فقد عرفها كل من :

ـ عرفها الحلبي وأخرون (٢٠٠٥) مجموعة من البنود تعبر عن المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي

ـ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم مصر(٢٠٠٩) الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم.

الخلفية النظرية للدراسة

ينظر إلى عملية تطبيق الجودة : بأنها الممارسة الفعلية لمجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة (أحمد، ٢٠٠٢:ص ٦٣).

وتشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات .

مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي

ـ ارتباط الجودة بالإنتاجية .
ـ ارتباط نظام الجودة في كافة المجالات .
ـ عالمية نظام الجودة وسمة من سمات العصر الحديث .
ـ نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم .
ـ ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم للتعليم بالمؤسسات التعليمية .
ـ المؤسسات التعليمية مؤسسات إنتاجية مخرجاتها قوى بشرية تعد الأساس للمؤسسات الإنتاجية الأخرى (مجيد، الزيادات ص ٢١٥) .

كما أورد طعيمة (٢٠٠٦،٥٥) عدد من المبررات منها:

ـ ظهور الحاجة في المجتمع التعليمي إلى التكامل والانسجام بين جميع الفئات المكونات والمستويات المختلفة (قيادات عليا، أعضاء هيئة تدريس، إدارات محلية ومركزية، طلبة، أولياء أمور، سوق العمل) .
ـ ضعف التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي .
ـ ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمؤسسة التعليمية والحاجة الى نظام جيد للمحاسبية على الإنتاجية .
ـ حاجة المؤسسة التعليمية إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرارات، وتدعيم تمويل مشروعات التعليم .
ـ الحاجة إلى ترشيد العمالة في المؤسسات التعليمية .
ـ الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المؤسسة التعليمية .
ـ الحاجة إلى تعزيز ثقافة تعليمية مؤيدة للتطوير والتحديث .
ـ حاجة مجتمع المؤسسات التعليمية إلى آليات للحصول على معرفة ووسائل وأساليب وأدوات حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية في المؤسسات التي يعملون بها .

ـ غموض أهداف المؤسسة التعليمية العامة والخاصة لدى العاملين (ما هو المطلوب عمله للحصول على مخرجات جيدة؟ وما الذي افعله لأكون متميزاً؟ وكيف أحقق رضا الآخرين ؟

يعد التعليم الجامعي أهم مرتكزات التنمية البشرية، لأنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات، والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات.

وهذه العوامل تتداخل معًا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا، و بقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

ومن خلال متابعة ما ينشر في الصحف العالمية وأخبار الانترنت انه لحد عام ٢٠٠٥ لم ترد في قائمة أفضل (٥٠٠) جامعة على مستوى العالم أي جامعة عربية، بينما، ظهرت (٧) جامعات من إسرائيل، و (٤) جامعات من جنوب أفريقيا، و (٣) جامعات من الهند، و جامعتين من تركيا ، وفي عام ٢٠٠٦ دخلت للمرة الأولى في تاريخ الجامعات المصرية والعربية، جامعة القاهرة، حيث جاءت في المرتبة (٤٠٣) في أفضل (٥٠٠) جامعة على مستوى العالم في التصنيف الجديد لمعهد التعليم العالي بجامعة شنغهاي بالصين، وكانت جامعة الإمارات احتلت المرتبة (٤٠١) بين أفضل (٥٠٠) جامعة على مستوى العالم في عام ٢٠٠٨ ، وفق تصنيف جريدة التايمز للتعليم العالي في المملكة المتحدة سنويا، وفي التصنيف نفسه احتلت جامعة الإمارات للعام ٢٠٠٩ المرتبة(٣٧٤) (الكبيسي، فرحان،٢٠١٠). فهل سنرى جامعة يمنية وصلت إلى هذا المستوى ؟؟ ومتى ؟؟!

مجالات جودة الأداء الجامعي:

يتكون إطار الجودة في التعليم الجامعي من العديد من المجالات يمكن تحديدها كما يلي :

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩).

المجال الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف

المجال الثاني: البرامج والمقررات الدراسية

يجب أن تتضمن البرامج والمقررات الدراسية موضوعات ذات علاقة باهتمام وميول الطلبة الأكاديمية والمهنية ومقررات تتركز حول مشكلات معينة بدل من المقررات التي تتركز حول مواد دراسية، ويتم التركيز في المقرر على التصورات الجديدة المتعلقة بالمقارنات الثقافية والأحداث الإنسانية العالمية، وعلى فهم الطالب لنفسه ولمكانته في المجتمع، وعلى الأهداف المتعلقة بالكفايات التي سيتقنها في النهاية (Tayllor,2001)، ومتابعة ما يستجد في جميع مجالات المعرفة الإنسانية والعلمية والتكنولوجية لأن المقررات الدراسية القديمة لا تستوعب تلك التطورات، والحاجة أصبحت ماسة للتعلم من خلال موضوعات بحثية لا موضوعات تلقينية .

المجال الثالث: أعضاء هيئة التدريس

يعد عضو هيئة التدريس عناصر هذه المجالات، ويجب اختيارهم وفق معايير محددة وواضحة ولا يتم بطريقة عشوائية، والتأكد من كفاياتهم وكفاءاتهم، وأن يكونوا قادرين على التواصل مع طلبة الجامعة .

إن العناية والاهتمام بعضو هيئة التدريس الكفء لا تقتصر فقط على حسن اختياره وتأهيله علميا في مجال تخصصه وتعريفه بالأصول التربوية وأساليب التدريس وطبيعة التعليم وأهدافه، وخصائص المتعلم ومشكلاته، بل أيضا في تنمية قدراته على التفكير وعلى التخيل والتصور وعلى التركيب والتحليل، والنقد والمقارنة والتطبيق والاستيعاب واستخلاص النتائج وتكوين الآراء الخاصة والقدرة على التأمل. وبرغم جسامة المسئولية الخاصة التي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بتحقيق تنمية وتكامل شخصية المتعلم في جميع الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية .

المجال الرابع: الطلبة

يعد الطلبة بؤرة اهتمام التعليم الجامعي، لأن العملية التعليمية برمتها قد بنيت من أجلهم .والاهتمام بهم ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم، وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

المجال الخامس:البحث العلمي

لم يعد عضو هيئة التد ريس الجامعي مجرد قارئ للمعرفة، وناقلا لها بل أصبح مبتكرا لها بطريقة علمية في عمليات الصياغة، والإخراج، والتقويم والتطوير معتمدا على قدراته ومهاراته الذاتية في البحث والدراسة بمجال الاختصاص، نظرا للواقع المتراكم للمعرفة وتقنياتها. ويعد البحث العلمي الجامعي لكل من الطالب والأستاذ الجامعي من أهم مرتكزات التطوير الجامعي والمجتمعي معا، فالبحث في القضايا التعليمية والأكاديمية الجامعية، وكذلك المشكلات المجتمعية تقدم تصورات تطويرية جديدة لكل من الحياة الجامعية والبيئة المحيطة.

المجال السادس:استراتيجيات التعليم ووسائله

تعد استراتيجيات التدريس ووسائل وتقنيات التعليم الجانب التطبيقي للعملية التعليمية لتنفيذ كافة المجالات الأخرى، ويعد عضو هيئة التدريس المنفذ لهذه الاستراتيجيات والوسائل، ولذا يجب أن يمتلك الكفايات الأساسية
لتنفيذ كافة استراتيجيات وطرائق التدريس والوسائل والتقنيات التعليمية .

المجال السابع:البيئة المحيطة

تتبادل كل من البيئة الجامعية والبيئة المحيطة علاقة التعاون والتنسيق ليحقق كل منهما أهداف وغايات الطرف الآخر .فالمجتمع في حاجة للكوادر المؤهلة التي تعدها الجامعة لتولي قيادة مؤسساته، والجامعة في حاجة للأموال والتسهيلات التي يمكن أن يقدمها أصحاب رؤوس الأموال، ومؤسسات المجتمع لها . وتفعيل العلاقة بينهما يعني تفعيل عملية التعليم والتعلم الجامعي بما يفيد في إيجاد مخرجات تربوية وأكاديمية معدة اعدادا يؤهلها لتطوير الحياة الجامعية والمجتمعية معا .

المجال الثامن : تقويم وتطوير التعليم الجامعي

يحتل التقويم بمختلف أنواعه ومستوياته مكانة مهمة في فضاء العمل التربوي والتعليمي في ظل تطور النظريات التربوية الحديثة، وتوصلها إلى نتائج توضح الدور الحقيقي والخفي له في تسيير دفة العملية التربوية والتعليمية، وإنجاز ما تصبو إليه من اهداف وغايات. وبدونه يصبح التعليم والتعلم مجرد عملية عشوائية لا تعرف آلياتها ولا تتحقق اهدافها، ولا يعرف من خلالها جوانب قوتها ونواحي قصورها .

ولكي تتحقق الفائدة من العملية التعليمية يجب تقويم جميع مجالات الأداء الجامعي . ويندرج هذا البحث تحت هذا المجال حيث يتناول جزء مهم من هذه المجالات؛ وهو تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس .

ولكي يتمكن عضو هيئة التدريس من القيام بأداء تدريسي جيد في ضوء معايير الجوة؛ التي يجب تقييمه فيها يجب عليه الإلمام بالقضايا الأساسية الأتية :

- **معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها:** من المهم أن يعرف المدرّس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى ايجاد توافق بينها، وبين أهدافه، وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أنّ على المدرس الجامعيّ أن يسهم اسهاماً واضحاً في تحقيق أهداف جامعته.
- **معرفة مناهج التدريس المختلفة:** لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسيّ للمقررات التي يقوم بتدريسها ، فيتمكن من إعداد خطة دراسيّة مناسبة لكلّ مقرر وفقاً للأسس التي تعدّها الجامعة.
- **معرفة طرائق التدريس المناسبة للتعليم الجامعي والعوامل التي تؤثر فيها:** من المهم لعضو هيئة التدريس أن يتعرّف إلى طرائق تدريس متنوّعة، وأن يختار منها ما يناسب الطلبة الذين يقوم بتدريسهم، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثر في تعلّم الطلبة الجامعيين مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعي والاقتصادي يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم، ودافعيتهم إليه.
- **معرفة أساليب التقويم المتنوّعة وطريقة تنفيذها:** من الضروري لكل عضو هيئة تدريس أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المادة التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة.
- **تقديم الموضوعات التعليمية المختلفة بطرق تمكّن الطلبة** من الحصول على المعرفة المطلوبة في شكل أهداف تعليمية محدّدة (الكبيسي،٢٠١٠) .

ويشير (أبو الرب،٢٠٠٨) إلى عدد من الجهات التي يمكن أن تشارك في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالآتي :

ـ عضو هيئة التدريس نفسه (التقييم الذاتي) (٤٠%) .
ـ رئيس القسم والزملاء (٣٠%) .
ـ العميد (١٠%) .
ـ الطلبة (٢٠%) .

وتقوم رئاسة الجامعة بإعطاء عضو هيئة التدريس التقدير النهائي .

أهمية التدريس الجامعي

للتدريس الجامعي اهمية كبيرة لطلبة الجامعة وللأستاذ الجامعي يمكن تلخيصها بما يلي :

- ينمي التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتماعي والأخلاقي لطلبة الجامعة.
- الوسيلة الأولى لإعداد الطلبة إعداداً مهنياً متخصصاً يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة.
- للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة.
- التدريس الجامعي الفعال يساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية والفكرية.
- يساهم التدريس الجيد في إكساب طلاب الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة، وكذلك الاتجاهات الإيجابية
- ينمي مهارات الأستاذ الجامعي، ويحسن من مستواه العلمي والمعرفي (الثبيتي، ١٩٩٦) .

متطلبات جودة التدريس الجامعي

العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في كثير من الجامعات العربية ومنها الجامعات اليمنية يرجع في الأساس أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يتم اعدادهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات، وعلى العكس في الجامعات الغربية وكثير من الدول النامية أخذ الاهتمام يتزايد بتطوير المهارات التدريسية لأعضاء الهيئات التدريسية (مرسي ٢٠٠٢). لذلك تم التوجه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأنهم المسؤولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي ويتطلب ذلك :

- الالتزام القوي لتطوير جميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف الجامعة.
- وجود خطة إستراتيجية تحدد أهداف الجامعة و الموارد المتاحة لها لمساعدة أعضاء هيئة التدريس للعمل على تحقيقها بشكل جيد.
- إجراء مراجعات دورية لتدريب أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم مهاراتهم بصورة مستمرة.

ولذا فأن معايير جودة التعليم العالي تبدأ بأعضاء هيئات التدريس في الكثير من النماذج التي اعتمدتها الجامعات، و أن جودة النوعية لا يمكن أن تعزز من خلال الأنظمة والقوانين ولكن من خلال الالتزام المهني لعضو هيئة التدريس .

ويضيف (التركي ، ٢٠٠٩) إن السبب الرئيس في عدم كفاءة التدريس في جامعاتنا وكلياتنا اليوم ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب، و ليس في قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس أو قصر اليوم الجامعي، أو زيادة العمل التدريسي لعضو هيئة التدريس ، فهذه كلها أسباب ثانوية وأن السبب الرئيس هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس، لقد اعتمدنا على المقولة بأن المدرسين الجيدين مطبوعون لا مصنوعون، وربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة التدريس الجامعي وتقويض الجهود التعليمية. (مرسي ٢٠٠٢:ص ٤٨)

بعض الدراسات السابقة التي تناولت تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

أجرى الخرابشة وأخرون (٢٠١٢) فقد أجروا دراسة للتعرف على العوامل المؤثرة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الرسمية في الأردن من وجهة نظر طالبات الكلية .تكون مجتمع الدراسة من طالبات البكالوريوس في الكلية وقد بلغ عددهن في العام الجامعي ٢٠١٠/ ٢٠١١ (٢٦٨٦) طالبة موزعات على أربعة أقسام أكاديمية وسبعة تخصصات، واختار الباحثون عينة عشوائية طبقية من جميع الأقسام شكلت (٩%) من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة في النهاية من (٢٢٩) طالبة . طور الباحثون أداة تكونت من (٥٣) عاملا لاختبار أثرها في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتوصل الباحثون إلى (٦) عوامل منها كان تأثيرها بدرجة عالية جدا، و (٥٤) منها بدرجة عالية، وعاملين فقط بدرجة متوسطة.كما توصلت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية وجاء مجال الصفات الشخصية للمدرس بالمرتبة الأولى في حين جاء مجال علاقة المدرس بالطالبات والامتحانات في المرتبة الثانية وجاء مجال المهارات التدريسية في المرتبة الرابعة وكانت درجة تأثيره عالية، وجاء مجال الواجبات الدراسية بالمرتبة الخامسة وجميعها كانت دالة إحصائيا. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي في جميع مجالات الدراسة .

وأجرى عبابنة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/مصراتة في ليبيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات .استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج، حيث تم توزيع استبانة تكونت من (46) فقرة إلى (60) عضو هيئة تدريس، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب /مصراتة متوسطة، ووجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و (20) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(11) فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة (١ ـ ٣) سنوات .

كما أجرى الجبوري (٢٠٠٦) دراسة هدفت الى تقويم أداء الاستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم استبانة تكونت من محورين : محور الكفايات المهنية مكونه وعدد فقراته (٣٠) فقرة، ومحور الصفات الشخصية وعدد فقراته (١٢) فقرة . وتم استخراج صدق وثبات الأداة بالطرق العلمية وتم تطبيقها على (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا. ولمعالجة بيانات البحث حسبت التكرارات والنسب المئوية والاوساط الحسابية المرجحة والاوزان المئوية، وأظهرت النتائج حصول مجالات التخطيط للدرس وطرائق التدريس والتقويم بمستوى ضعيف عند أعضاء هيئة التدريس إلا أن مجال المادة العلمية كان بمستوى جيد، أما مجال العلاقات الانسانية فقد حصل على مستوى ضعيف هو ايضاً، أما محور الصفات الشخصية فقد حصل على مستوى جيد.

وأجرت وفاء الغامدي (2008) دراسة هدفت إلى إبراز معالم معايير تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أم القرى السعودية ومقارنتها بمثيلاتها في جامعة ولاية فلوريدا الأمريكية .استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والمقارن للوصول إلى البيانات اللازمة، والتي كان من نتائج تحليلها :أن مجالات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين متشابه في تركيزها على أدوارهم التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، ولكن الاختلاف في آلية التطبيق .وتضيف جامعة فلوريدا لضمان الأداء المتميز لعضو هيئة التدريس يجب توفير ميزتين، وهما :الحرية، الأكاديمية والمسؤولية.

وأجرت كامبل (Campbell, 2005) دراسة هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في خمس كليات مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية ؛ تم توزيع استبانة لعينة مكونة تكونت من (٣٠٢) طالب ؛ وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود أثر ايجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلبتهم ، وخاصة في تنويع طرائق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية .

وقامت كساب (٢٠٠٤) ببناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في جامعة غزة من وجهة نظر طلبتهم، وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة، وتكونت الأداة من خمسة مجالات تضم (٤٢) فقرة بشكلها النهائي، بعد عرضها على مجموعة من الخبراء لاستخراج الصدق والثبات، وقام الباحث بحصر عينة البحث والتي تكونت من طلبة الدراسات العليا في جامعة ديالى وكان مجموع العينة (٧٥) طالباً وطالبة موزعين على ست كليات علمية وإنسانية وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية اللازمة وتوصل الى مجموعة من النتائج من أهمها ضعف واضح في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وفي كافة المجالات باستثناء بعض الفقرات، اذ تبين من خلال البحث أن هنالك ضعف في مجال أداء المحاضرة فلم يتحقق من هذا المجال الا أربع فقرات بعضها كان بمستوى متوسط، كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة من غيرها، ولم يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات الا فقرتان وكانتا بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية الا فقرة واحده، أما مجال مهام عضو هيأة التدريس فقد تحققت منه اربع فقرات واوعز الباحث هذا الضعف الى الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد وخاصة محافظة ديالى مما أنعكس سلباً على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وقدم في نهاية البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

كما أجرى الحجار (2004) دراسة التي سعت إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة .استخدم الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي :القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل (هي المفاهيم الأساسية لجائزة مالكولم بالدريج في التعليم (Malcolm Baldrige National Quality Award in Education حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية قدرها 123) (عضوًا وبينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة.

كما أجرى المحبوب (2000) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس
بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، وهدفت هذه الدراسة تعرف الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل قوامها (273) طالبًا وطالبة، طلب منهم الإجابة عن بنود الاستبانة المعدة من قبل الباحث، ومن أجل تحليل وتفسير النتائج تم استخراج المتوسطات والتكرارات، والنسب المئوية، والرسوم البيانية، وتحليل التباين، وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات، كما جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي، وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض التوصيات التي يراها مناسبة لمتخذي القرار بالجامعة من أجل رفع درجة تأهيل بعض منسوبيها من الهيئة التدريسية في المجال الدراسي والإداري .

وهدفت دراسة مارش (Marsh,2001) إلى بيان أهداف تقويم التدريس الجامعي والأبعاد المكونة لأدوات القياس الخاصة بتقويم الطلبة للمدرسين، وأظهرت الدراسة أربعة أهداف لتقويم الطلبة لفاعلية التدريس وهي:

- يشكل تغذية راجعة للمؤسسات التعليمية، مما يساعد على تحسين التعليم.
- قياس فاعلية التدريس لغايات اتخاذ القرار بشأن المدرس.
- تقديم معلومات جيدة للطلبة تساعدهم على اختيار المدرس والمساق المناسب لهم.
- تقديم وصف لنتائج وعمليات التحليل التعليمي.

وأكد Marsh أن تقويم الطلبة يمثل أسلوباً دعائياً لدى الطلبة زيادة على المجتمع الخارجي عن الجامعة ومدى اهتمامها بطلبتها، مما يمثل جانباً مهماً من اهتمام الجامعة بتلبية احتياجات الطلبة النفسية بحيث تساعدهم على اتخاذ القرار في تسجيل الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات .
وهذا يساعد على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم على تحسين التعليم في الجامعة.

كما هدفت دراسة ميليكي (Millicy,2003) إلى تزويد الكليات بمعلومات عن أداء أعضاء هيئة التدريس، حيث تم توجيه عدد من الأسئلة لـ (٨٧٤) طالبا وطالب من ثلاث جامعات مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية لتحديد العادات المزعجة التي يلاحظها الطلاب على أداء أساتذتهم . وأظهرت النتائج أن عدم تنظيم عملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء الشرح، والاعتماد على أسلوب إلقاء المحاضرات، وتقديمها بصوت منخفض، وتدني درجات الطلاب من العادات التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية.

إجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المستوى الرابع جميع التخصصات في كلية التربية للعام الجامعي ٢٠١١/ ٢٠١٢م والبالغ عددهم (٥٣٧) طالب وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة من المستوى نفسه في جميع التخصصات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، موزعين في الجدول التالي :

جدول (١) عينة الدراسة

م	القسم	العدد		الإجمالي
		ذكور	إناث	
١	أقسام علمية	٣٥	٣٨	٧٣
٢	أقسام إنسانية	٣٧	٤٠	٧٧
	الإجمالي	٧٢	٧٨	١٥٠

أداة الدراسة :

بالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بجودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تم بناء استبانة لقياس درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة التدريسي . وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (٧٨) فقرة موزعة على أربعة معايير (محاور) كالتالي :

جدول (٢) توزيع معايير وفقرات مقياس الأداء التدريسي

م	المعيـــــار	عدد الفقرات
١	معيار مهارات التخطيط للتدريس	١٩
٢	معيار مهارات تنفيذ التدريس	٣٦
٣	معيار مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	١٥
٤	معيار مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	٨
	الإجمالي	٧٨

وتم تحديد درجة ممارسة الأداء التدريسي بأربعة مستويات (منخفضة جدا = واعطيت درجة واحدة، منخفضة = ٢ درجتان، متوسطة = ٣ درجات، كبيرة = ٤ درجات) ، وبذا تكون أقل درجة للأداة ككل = ٧٨ درجة، وأعلى درجة للأداة ككل = ٣١٢ درجة .

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على عينة من طلبة المستوى الرابع ، ثم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وحساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، وكذلك معاملات الارتباط للفقرات ككل مع الدرجة الكلية للأداة، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) معامل الثبات لمعايير الأداة وللأداة ككل

م	المعيـــــار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	المعيار الأول	٠,٧٤٥	دال عند مستوى٠,٠٥
٢	المعيار الثاني	٠,٧٥٣	دال عند مستوى٠,٠٥
٣	المعيار الثالث	٠,٧٤٨	دال عند مستوى٠,٠٥
٤	المعيار الرابع	٠,٧٥٢	دال عند مستوى٠,٠٥
٥	الأداة ككل	٠,٧٥٢	دال عند مستوى٠,٠٥

وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيعها على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢

ولتحديد درجة ممارسة جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، تم وضع أربعة بدائل تحدد درجة الممارسة (منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، كبيرة)، و تم حساب مدى بين البدائل وأصبحت درجة ممارسة كل بديل كما هو موضح بالجدول (٤) .

جدول (٤) تحديد درجة ممارسة الأداء التدريسي

المتوسط الحسابي للفقرة	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١ ـ أقل من ١,٧٥	أقل من ٦٠%	منخفضة جدا
١,٧٥ ـ أقل من ٢,٧٥	٦٠% ـ ٦٩,٩%	منخفضة
٢,٧٥ ـ أقل من ٣,٧٥	٧٠% ـ ٧٩,٩%	متوسطة
٣,٧٥ ـ ٤	٨٠% فأكثر	كبيرة

معيار القبول

المعيار المقبول لدرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حصول كل معيار أو الأداة ككل على نسبة (٨٠%) فأكثر .

المعالجات الاحصائية

لتحليل البيانات والاجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات، والنسبة المئوية، والانحراف المعياري، واختبار t .

نتائج البحث ومناقشتها

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الممارسة لآراء عينة البحث لكل معيار وللأداة ككل

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	المعيار الأول	٤٤,٥٦	٠,٦٥٤	٥٨%	منخفضة جدا
٢	المعيار الثاني	١٠٦,٨٨	٠,٦٢٣	٧٤%	متوسطة
٣	المعيار الثالث	٣٨,٦٣	٠,٥٦٧	٦٤%	منخفضة
٤	المعيار الرابع	٢٣,١٦	٠,٦٤٥	٧٢%	متوسطة
٥	الأداة ككل	٢٤٠,٣٤	٠,٦٥٣	٧٧%	متوسطة

يلاحظ من جدول (٤) أن متوسط درجة ممارسة الأداء التدريسي للمعيار الأول (مهارات التخطيط للتدريس) بلغت (٤٤,٥٦)، بنسبة مئوية (٥٨%) بدرجة منخفضة جدا، بينما متوسط درجة ممارسة الأداء التدريسي للمعيار الثاني (مهارات تنفيذ التدريس) بلغت (١٠٦,٨٨)، بنسبة مئوية (٧٤%) بدرجة متوسطة، أما موسط درجة ممارسة المعيار الثالث (مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة) فقد بلغت (٣٨,٦٣)، بنسبة مئوية (٦٤%) بدرجة منخفضة، أما متوسط درجة الأداء في المعيار الرابع (مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة) (٢٣,١٦)، بنسبة مئوية (٧٢%) بدرجة متوسطة .

ومتوسط درجة ممارسة الأداء التدريسي للأداة كلها (٢٤٠,٣٤)، بنسبة مئوية (٧٧%) بدرجة متوسطة، وهذه النسبة أقل من درجة القبول التربوية التي تم تحديدها في الدراسة.

كما يلاحظ أن متوسط درجة أداء أعضاء هيئة التدريس في المعيار الرابع كان الأفضل من بين المعايير الأخرى . ربما يعود ذلك أن هذا المعيار يعتمد على الخبرة الشخصية بدرجة أكثر ولا يتطلب تدريب وتأهيل، أما المعيار الأول فقد كان الأضعف، ويرجع ذلك لأن هذا المعيار يتطلب تدريب وتأهيل على مهارات التخطيط للتدريس، ولا تكفي الخبرة الشخصية، وكذا المعيار الثالث . وبشكل عام يمكن ارجاع الانخفاض الملحوظ في متوسط درجة ممارسة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس إلى عدة عوامل منها :

- عدم تلقي أعضاء هيئة التدريس تدريبات كافية في المجال التربوي بشكل عام والتدريس بشكل خاص .
- عدم وجود اعتمادات مالية لتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس .
- اعتقاد كثير من أعضاء هيئة التدريس أن الحصول على المؤهل العلمي في مجال التخصص الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه) يكفي للقيام بعملية التدريس .
- عدم اهتمام قيادة الجامعة بتدريب أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي والمهني .

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الممارسة لآراء عينة البحث حسب التخصص لكل معيار وللأداة ككل

المعيار	الأقسام العلمية				الأقسام الإنسانية			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
المعيار الأول	٤٤,٥٨	٠,٦٥٢	%٥٨	منخفضة جدا	٤٤,٨٨	٠,٦٢٨	%٥٩	منخفضة جدا
المعيار الثاني	١٠٥,٦٣	٠,٤٦٤	%٧٣	متوسطة	١٠٨,٣٣	٠,٤٧٢	%٧٥	متوسطة
المعيار الثالث	٣٨,٥٧	٠,٥٦٣	%٦٤	منخفضة	٣٩,٨٤	٠,٥٤٢	%٦٦	منخفضة
المعيار الرابع	٢٣,٤٣	٠,٦٤٢	%٧٣	متوسطة	٢٢,٨٥	٠,٦٣٨	%٧٢	متوسطة
الأداة ككل	٢٣٨,٢٣	٠,٤٦٢	%٧٦	متوسطة	٢٤٤,٣٦	٠,٥١٢	%٧٨	متوسطة

يلاحظ من جدول (٥) أن متوسطات درجات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد عينة البحث حسب التخصص متقاربة، لكل معيار وللأداة ككل، وهي دون المستوى المقبول الذي تم تحديده في البحث، وتدن مستوى الأداء التدريسي قد يرجع إلى عدة أسباب منها ضعف التدريب، والأداء الروتيني المركز على الإلقاء، اضافة إلى العوامل والظروف البيئة التعليمية المتمثل في عدم توفر البيئة المشجعة للعمل الأكاديمي .

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لآراء عينة البحث بشكل عام في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في ضوء معايير جودة التدريس

م	المعيار الأول : مهارات التخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	يحدد الأهداف العامة للمقرر بما يتناسب مع الوقت المتاح	١,٦٢	٠,٥٦٣	%٥٤	منخفضة جدا
٢	يحدد أساليب التدريس في ضوء أهداف المقرر	١,٦٥	٠,٦٢٣	%٥٨	منخفضة جدا
٣	يختار موضوعات المقرر الأكثر أهمية في مجال التخصص	١,٦٨	٠,٥٦٧	%٥٩	منخفضة جدا
٤	يبدو عليه التمكن من المحتوى العلمي لمادته	٣,٣٥	٠,٧٦٥	%٧٥	متوسطة
٥	يختار الأنشطة و المواد التعليمية المثيرة للتفكير	٢,٢٧	٠,٥٦٧	%٦٥	منخفضة
٦	يختار موضوعات المقرر المناسبة للطلبة.	٢,٥٦	٠,٦٥٢	%٦٧	منخفضة
٧	يحدد متطلبات المقرر(اختبارات، تكاليف (في بداية الفصل الدراسي)	٢,٥٤	٠,٥٨٢	%٦٦	منخفضة
٨	يوزع موضوعات المقرر على الخطة توزيعًا منطقيًا	٣,٣٢	٠,٦٢٤	%٧٤	متوسطة
٩	يراجع خطة المقرر ويعدلها باستمرار	٢,٩٥	٠,٣٦٥	%٧١	متوسطة
١٠	يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقًا في ضوء الخطة العامة للمقرر	٢,٠٤	٠,٥٦٢	%٦٢	منخفضة
١١	يعتمد على مراجع متعددة في تقديم المادة العلمية	٣,٢٣	٠,٣٤٥	%٧٣	منخفضة
١٢	يقوم بتحضير المحاضرة قبل موعدها بوقت كافٍ.	٣,٦٧	٠,٧٦٢	%٧٧	متوسطة
١٣	يشرك الطلبة في التخطيط للمحاضرة	٢,٩٦	١,٠٥٤	%٧٢	متوسطة
١٤	يحدد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة	٢,١٦	٠,٤٥٢	%٦٤	منخفضة
١٥	يجهز تقنيات و مصادر تعليمية تساعد في تنظيم المحاضرة	٣,٢٨	١,٢٧٤	%٧٤	متوسطة
١٦	يهتم بتنمية قدرات ومهارات التفكير لدى الطلبة	٢,٦٤	١,٠٢٣	%٦٩	منخفضة
١٧	يهتم بإكساب الطلبة الجوانب المهارية	٢,٣٧	٠,٨٧٦	%٦٢	منخفضة
١٨	يهتم بإكساب الطلبة الجوانب الوجدانية	٢,٢٨	٠,٥٧٣	%٦٥	منخفضة
١٩	يعد ملخصًا يتضمن الأفكار الرئيسة في المحاضرة	٣,٥٦	٠,٧٦٢	%٧٦	متوسطة
	المعيار الثاني : مهارات تنفيذ التدريس				
٢٠	يبدأ المحاضرة بعبارة تثير انتباه الطلبة وحب الاستطلاع لديهم	٣,٦٧	٠,٥٣٨	%٧٧	متوسطة
٢١	يبدأ المحاضرة في وقتها المحدد، وينهيها في وقتها المحدد	٣,٨٢	٠,٦٥١	%٨٤	كبيرة
٢٢	صوته واضحًا وينطق الكلمات بشكل صحيح	٣,٨٧	٠,٢٧٦	%٨٥	كبيرة
٢٣	يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم على الطلبة	٣,٧٨	٠,٤٥٢	%٨١	كبيرة
٢٤	ينوع في نبرات صوته	٢,٨٦	١,٢٦٥	%٧١	متوسطة
٢٥	يستخدم التعبيرات الجسدية (حركات اليدين، وتعبيرات الوجه)	١,٤٣	٠,٥٤١	%٥٣	منخفضة جدا
٢٦	يبدي حماسة وحيوية في المحاضرة.	٢,٩٥	٠,٢٨٩	%٧١	متوسطة
٢٧	يخبر الطلبة بالأهداف الخاصة لكل محاضرة	٢,١١	٠,٣٨٦	%٦٣	منخفضة
٢٨	يستخدم الخبرات السابقة المكتسبة لدى الطلبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة	٢,٧٨	٠,٧٦١	%٧٠	متوسطة
٢٩	يعرض موضوعات المحاضرة بترتيب وتنظيم ووضوح وترابط .	٣,٨٢	٠,٦٤١	%٨٣	كبيرة
٣٠	يطرح الأفكار العامة للمحاضرة ويقدم تفاصيل عنها	٣,٨٤	٠,٦٥٢	%٨٣	كبيرة
٣١	يعرض الموضوعات بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية	٣,٧٥	٠,٦٥٤	%٨٢	كبيرة

تابع جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لآراء عينة البحث بشكل عام

م	تابع المعيار الثاني : مهارات تنفيذ التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٣٢	يوضح العلاقات بين موضوعات المحاضرة	٣,٥٣	١,٠٦٥	%٧٨	متوسطة
٣٣	يركز على المصطلحات الجديدة ومحاولة تبسيطها ويركز عليها	٢,٩٦	١,٠٥٤	%٧٢	متوسطة
٣٤	يعالج الموضوعات بمستوى من العمق بما يناسب الطلبة	٢,٨٦	٠,٧٦٨	%٧١	متوسطة
٣٥	يربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.	٣,٢٢	١,٩٠٢	%٧٣	متوسطة
٣٦	يشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة و محاولة تفسيرها	٣,٣٧	٠,٨٧٢	%٧٥	متوسطة
٣٧	يبدو عليه الحيوية والنشاط أثناء التدريس	٣,٢٣	٠,٣٤٥	%٧٣	متوسطة
٣٨	ملم بمادته ومتمكن منها	٣,٦٥	٠,٧٦٢	%٧٨	متوسطة
٣٩	يحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة بتنويع العرض.	٣,٢١	٠,٢٨٦	%٧٣	متوسطة
٤٠	يحرص على متابعة الطلبة للمحاضرة، وعدم انشغالهم عنها	٢,٩٨	٠,٣٩٧	%٧٠	متوسطة
٤١	يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.	٢,٧٨	٠,٤٩١	%٦٩	منخفضة
٤٢	يلم بنظريات التعّلم وتطبيقاتها التربوية بما يتناسب مع مادة تخصصه .	٣,١٢	٠,٣٨٦	%٧١	متوسطة
٤٣	يطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى المقرر من خلال القراءات.	٢,٤٠	٠,٣٩٦	%٦٦	منخفضة
٤٤	يقدم أسئلة تستثير التفكير والقدرات العقلية المختلفة	٢,٣٦	٠,٤٨٥	%٦٥	منخفضة
٤٥	يرشد الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.	٣,٢٣	٠,٥٣٢	%٧٣	متوسطة
٤٦	يستخدم أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلبة	٢,٢٧	٠,٢٧٥	%٦٤	منخفضة
٤٧	يشجعنا لقراءة الكتب والمجلات الخارجية .	١,٩٨	٠,٤٨٥	%٦٢	منخفضة
٤٨	يوجهنا لمتابعة البرامج العلمية في وسائل الإعلام	١,٨٧	٠,٣٨٦	%٦٠	منخفضة
٤٩	يوجهنا لاستخدام أوقات الفراغ	١,٦٦	٠,٣٧٣	%٥٨	منخفضة جدا
٥٠	يستخدم أساليب متنوعة للنقاش (المناقشة مع جميع الطلبة، النقاش في مجموعات صغيرة)	٢,٥٦	٠,٦٩٠	%٦٨	منخفضة
٥١	يستخدم وسائل و تقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية،	٣,١٣	٠,٢٨٦	%٧١	متوسطة
٥٢	يوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلبة.	٢,٨٩	٠,٤٣٨	%٦٩	منخفضة
٥٣	يكلف الطلبة بأنشطة تعلمية فردية، وجماعية.	٣,١٦	٠,٣٨٤	%٧٢	متوسطة
٥٤	يطلب من الطلبة القيام بمشاهدات ميدانية تتعلق بالمقرر مثل حضور محاضرات ومؤتمرات وندوات، زيارة مكتبات.	١,٩٨	٠,٦٨٢	%٦٢	منخفضة
٥٥	يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل ملخصة ومترابطة.	٣,٣٤	٠,٣٩٦	%٧٥	متوسطة

تابع جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لآراء عينة البحث بشكل عام

م	المعيار الثالث : مهارات تقويم تعلم الطلبة و التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٥٦	يكلف الطلبة بقراءات فردية هامة متعلقة بالمقرر	٢,٨٧	٠,٣٨٥	%٦٩	منخفضة
٥٧	يكلف الطلبة بتعيينات كتابية حول مضمون المقرر	٣,٤٢	٠,٥٤٩	%٧٦	متوسطة
٥٨	يوضح للطلبة معايير تقويم التعيينات التي يكلفون بها.	٢,٣٣	٠,٥٤١	%٦٤	منخفضة
٥٩	يخصص جزءًا من درجات الطلبة للأنشطة و المشاركات الصفية.	٣,٣٥	٠,٤٣١	%٧٥	متوسطة
٦٠	يعطي الطلبة فرصة الاختيار من بدائل التعيينات بما يحقق الإبداع لديهم.	٢,٥٩	٠,٣٩٧	%٦٧	منخفضة
٦١	يكتب التعليقات على أوراق التعيينات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم ، دون أن تَثبطهم.	٢,٨٩	٠,٥٣١	%٦٩	منخفضة
٦٢	يعطي فرصة للطلبة لإعادة تقديم أوراقهم للتصحيح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها.	٢,٥٧	٠,٦٩٠	%٦٨	منخفضة
٦٣	يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات نصف الفصل.	٢,٧٣	٠,٦٥٨	%٦٨	منخفضة
٦٤	يتابع إجابات الطلبة ويصحح الأخطاء التي وقعوا فيها.	٢,٨٧	١,٢٦٥	%٧١	متوسطة
٦٥	يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.	٢,١١	٠,٣٨٦	%٦٣	منخفضة
٦٦	يسمح للطلبة بمناقشة أسئلة الاختبار	٢,٧٨	٠,٧٦١	%٧٠	متوسطة
٦٧	يرد على أسئلة الطلبة باهتمام	٣,٨٢	٠,٦٤١	%٨٣	منخفضة
٦٨	يهتم بأسئلة الاختبارات التي تساعد على تنمية تفكير الطلبة	٣,٨٤	٠,٦٥٢	%٨٣	كبيرة
٦٩	يضع درجات الطلبة وفقًا لأدائهم في الاختبارات دون تحيز	٣,٧٥	٠,٦٥٤	%٨٢	كبيرة
٧٠	يحلل و يفسر نتائج الاختبارات للطلبة	٣,٣٣	٠,٦٢٤	%٧٤	متوسطة
	المعيار الرابع : مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة				
٧١	يحلل و يفسر نتائج الاختبارات للطلبة	٢,٩٦	٠,٣٦٥	%٧١	متوسطة
٧٢	يحرص على معرفة أسماء الطلبة	٣,٨٢	٠,٦٤١	%٨٣	كبيرة
٧٣	يلتزم بالساعات المكتبية ويشجع الطلبة على مراجعته	٣,٨٤	٠,٦٥٢	%٨٣	كبيرة
٧٤	يستمع إلى آراء الطلبة في المشكلات التي يتعرضون إليها	٣,٧٥	٠,٦٥٤	%٨٢	كبيرة
٧٥	يشجع الطلبة ويحفزهم على المشاركة والحوار وإبداء الرأي	٣,٥٣	١,٠٦٥	%٧٨	متوسطة
٧٦	يبدي بشاشة و مرحًا في المحاضرة	٢,٩٦	١,٠٥٤	%٧٢	متوسطة
٧٧	يتقبل مشاعر الطلبة	٢,٨٦	٠,٧٦٨	%٧١	متوسطة
٧٨	يتقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب	٣,٢٢	١,٩٠٢	%٧٣	متوسطة

يلاحظ من جدول (٦) وجود تفاوت بين متوسط درجات الأداء التدريسي، في جميع فقرات مقياس الأداء وفي جميع المجالات، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من النتائج مثل دراسة (الحدابي، خان، ٢٠٠٨)، ودراسة (أبو الرب، قدادة، ٢٠٠٨) ، ودراسة (العيدروس، ٢٠٠٩)، ودراسة وفاء الغامدي (٢٠٠٨) .

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمعرفة وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأداء التدريسي بين الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية تم استخدام اختبار t عند مستوى دلالة (٠,٠٥%) واظهرت النتائج التالية :

جدول (٧) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة اختبار t
لمعرفة الفروق بين أراء عينة البحث حسب التخصص

م	المعيار	الأقسام العلمية (ن= ٧٣)		الأقسام الإنسانية (ن = ٧٧)		قيمة t	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	المعيار الأول	٤٤,٥٨	٠,٦٥٢	٤٤,٨٨	٠,٦٢٨	٠,٠٥٤	٠,٣٦٥
٢	المعيار الثاني	١٠٥,٦٣	٠,٤٦٤	١٠٨,٣٣	٠,٤٧٢	٠,٠٧٤	٠,٨٧٤
٣	المعيار الثالث	٣٨,٥٧	٠,٥٦٣	٣٩,٨٤	٠,٥٤٢	٠,٠٨٣	٠,٦٧٣
٤	المعيار الرابع	٢٣,٤٣	٠,٦٤٢	٢٢,٨٥	٠,٦٣٨	٠,٧٤٢	٠,٧٥١
٥	الأداة ككل	٢٣٨,٢٣	٠,٤٦٢	٢٤٤,٣٦	٠,٥١٢	٠,٥٢٨	٠,٦٣٩

يلاحظ من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات أراء طلبة الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، لكل معيار وللأداة ككل ، ويشير ذلك إلى أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لا يختلف باختلاف التخصص، كما أن أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية يقومون بتدريس طلبة الأقسام العلمية، مما أدى إلى إعطاء انطباع واحد لدى الطلبة عن جميع المدرسين .

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الممارسة
لآراء عينة البحث حسب النوع (ذكور / إناث) لكل معيار وللأداة ككل

المعيار	ذكــور (ن = ٧٢)				إنـــاث (ن = ٧٨)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
المعيار الأول	٤٢,٩٢	٠,٤٥٣	%٥٦	منخفضة جدا	٤٥,٤٣	٠,٥١٩	%٥٩	منخفضة جدا
المعيار الثاني	١٠٦,١٤	٠,٣٩٠	%٧٣	متوسطة	١٠٨,٤٥	٠,٤١١	%٧٣	متوسطة
المعيار الثالث	٣٩,١٢	٠,٤٣٢	%٦٥	منخفضة	٣٨,١٤	٠,٤٢٧	%٦٣	منخفضة
المعيار الرابع	٢٣,٤٤	٠,٥٤١	%٧٣	متوسطة	٢٢,٨٧	٠,٥٣٧	%٧١	متوسطة
الأداة ككل	٢٤٠,١٢	٠,٥٦٣	%٧٦	متوسطة	٢٤٤,٢٦	٠,٥٤٣	%٧٨	متوسطة

يلاحظ من جدول (٨) أن متوسطات درجات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد عينة البحث حسب النوع متقاربة ايضا، لكل معيار وللأداة ككل .

ولمعرفة وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأداء التدريسي للأقسام العلمية والأقسام الإنسانية تم استخدام اختبار t عند مستوى دلالة (٠,٠٥%) واظهرت النتائج التالية :

جدول (٩) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة اختبار t
لمعرفة الفروق بين أراء عينة البحث حسب النوع

م	المعيار	ذكور (ن = ٧٢)		إناث (ن = ٧٨)		قيمة t	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	المعيار الأول	٤٢,٩٢	٠,٤٥٦	٤٥,٤٣	٠,٥٢٣	٠,٠٧١	٠,٥٤١
٢	المعيار الثاني	١٠٦,١٤	٠,٣٦٩	١٠٨,٤٥	٠,٣٧٤	٠,٠٦٧	٠,٦٧١
٣	المعيار الثالث	٣٩,١٢	٠,٤١٩	٣٨,١٤	٠,٤٢٩	٠,٠٩١	٠,٤٢٦
٤	المعيار الرابع	٢٣,٤٤	٠,٤٢١	٢٢,٨٧	٠,٤٢٩	٠,٦٣٢	٠,٦٢٦
٥	الأداة ككل	٢٤٠,١٢	٠,٢٩٨	٢٤٤,٢٦	٠,٤٣٨	٠,٦٢٧	٠,٤٨٦

يلاحظ من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات أراء الطلاب والطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، لكل معيار وللأداة ككل ، ويشير ذلك إلى أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لا يختلف باختلاف النوع، وقد يرجع ذلك إلى التدريس المختلط الذي يعطي انطباع واحد للطلاب والطالبات عن أعضاء هيئة التدريس .

التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية **:**

ـ إجراء دراسة مماثلة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى باعتماد أساليب تقييم مختلفة .

ـ ضرورة نشر ثقافة الجودة لأعضاء هيئة التدريس .

ـ ضرورة نشر ثقافة التقويم بين أعضاء هيئة التدريس من قبل جميع أطراف العملية التعليمية ومنهم
الطلبة، ورئيس القسم، وعميد الكلية ...

ـ ضرورة توعية الطلبة بأهداف عملية التقويم والفوائد المتوقعة منها، وضرورة توخي الدقة والعدالة
والموضوعية في عملية التقويم، وأنهم عنصر فاعل في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس.

ـ تقوم إدارة الجامعة بتقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يحصلون على درجات
متميزة في تقويم الأداء التدريسي من قبل الطلبة في كل عام دراسي، وفي جميع الكليات، ليكون
حافزا لهم لتطوير أدائهم التدريسي .

ـ عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال مهارات وطرائق التدريس لإكسابهم المهارات
التدريسية الحديثة وكيفية التعامل مع الطلبة ،وإدارة الصف ، وأن تكون إلزامية لكل عضو هيئة
تدريس يتعين لأول مرة ويمنح شهادة في هذا المجال .

ـ اعتماد تقييم أداء عضو هيئة التدريس كأحد المعايير المعتمدة للترقية ضمن المعايير الأخرى
بحيث يحصل عضو هيئة التدريس على عدد من النقاط تتناسب مع مجموع تقييم أدائه .

المراجع

- أبو حطب ، فؤاد (١٩٩١)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو الرب ، عماد ، قداده ، عيسى (٢٠٠٨)، تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة الدولية لضمان الجودة في التعليم العالي ، اليمن ، ج (١) ،ع (١) .
- اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٣)، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد ، عمان ، الأردن ، اتحاد الجامعات العربية .
- ابن موسى ، علي بن عبد الله (٢٠٠٧)، العلاقة بين الأداء المهني عند أعضاء هيئة التدريس وارتفاع مستوى التحصيل عند الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك خالد ، المجلة العربية للتربية تونس ، ٢٧ (٢) ، ٦٢-٨٠ .
- برنامج الأمم المتحدة للتطوير (٢٠٠٥) تقييم نوعية وتأثير البرامج الأكاديمية، دليل مراجعة وتطوير موضوع أكاديمي . الأردن .
- البيلاوي،حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، ط١، دار المسيرة، عمان .
- التركي ، عثمان تركي (٢٠٠٩) ، نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريبية بكلية المعلمين .جامعة الملك سعود ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ع (١٥٣) ، ١٤-٤٤ .
- تمام ، شادية عبد الحليم ، عفيفي ، أميمة محمد (٢٠٠٩) ، فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، المؤتمر الدولي السابع ، التعليم في مطلع الألفية الثالثة : الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة ، ١٥-١٦ يوليو ، القاهرة
- الثبيتي، مليحان معيض (١٩٩٦) التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، ودراسة تحليلية نقدية، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد السابع، الرياض
- خالد (٢٠٠٦) ، مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، ٧(٢) ، ٦١-٨٦ .
- الجبوري، عبد الحسين .(2006)إدارة الموارد البشرية في الجامعة وتقييم الأداء الجامعي . http://www.tarbya.net تاريخ الدخول 12/٥/ ٢٠١٢
- الحجار، رائد حسين .(2004) تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(2)
- الحدابي ، داود عبد الملك ، خان ، خالد عمر (٢٠٠٨)، تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية ، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي ، اليمن ، ١(٢) ، ٦٣-٧٤ .
- حداد ، محمد بشير (٢٠٠٤) ، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، دراسة مقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب .

ـ الحلبي ، إحسان محمود ، سلامة ، مريم عبد القادر (٢٠٠٥) ، تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي ، دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي ، السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٩-٢١ ذي الحجة ١٤٢٥هـ .

ـ الحكمي، إبراهيم الحسن(٢٠٠٤م) 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، ١٤٢٤هـ.

ـ الخرابشة، عمر، أسمى الجعافرة، وأخرون (٢٠١٢) : العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات . المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الامارات العربية المتحدة العدد (١٣) .

ـ الدهشان، جمال، والسيسي، جمال (٢٠٠٤) تقييم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، من خلال أراءهم . مجلة البحوث النفسية والتربوية . جامعة المنوفية ٩٠(٣)

ـ الرازحي ، عبد الوارث عبده سيف (٢٠٠٤) ، متطلبات تطوير البحث العلمي بجامعة الحديدة في ضوء المدخل المنظومي ، المؤتمر العربي الرابع حول " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم " ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، مركز تطوير تدريس العلوم ، ٥٣٨-٥٦٩ .

ـ رسمي، محمد حسن (٢٠٠٢) ، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٢(١٢) ، ٢٦٨- ٢٩٩ .

ـ رشدي طعيمة وأخرون (٢٠٠٦م) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد " الاسس والتطبيقات ".دار المسيرة، عمان الأردن .

ـ آل زاهر، علي (١٤٢٥هـ) ، برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية : مجالاتها ، وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

ـ الزهراني ، سعد عبد الله (١٩٩٨) التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالية وما يستفاد منها للجامعات السعودية ، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، الرياض.

ـ زيدان، همام بدراوي (٢٠٠٥) ، دور نظم الاعتماد في تجويد الأداء الجامعي ، المؤتمر التربوي الخامس ، جودة التعليم الجامعي ، المنامة ، مج (٢) ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ٨١٨- ٨٣٨ .

ـ سليم ، منة عفت (٢٠٠٨) ، دراسة تقويمية للأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان على ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، القاهرة ، ١٤(٢) ، ٦٨٧- ٧٧٠ .

ـ السميح، عبد المحسن بن محمد ، (٢٠٠٥) ، تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية، مجلة التربية ، القاهرة ، ٨(١٥) ، ٢٦٥- ٣١٣ .

ـ السويدي ، خليفة ، حيدر ، عبد اللطيف حسين (١٩٩٨) ، أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ،ع (٤٨) ، ٣٩- ٥٤ .

ـ شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"

ـ شحاتة، حسن ، المزروع ، هيا (١٩٩٩) ، التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس وقيادات كلية البنات بالمملكة العربية السعودية مدخل لتطوير الأداء الجامعي ، ندوة تطوير المعلم الجامعي، الرياض ، مركز البحوث ، جامعة الملك سعود ، ١٦٣-١٩٩ .

ـ الطريري ، عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٨) ، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، رؤى مستقبلية للقرن الواحد والعشرين ، الرياض .

ـ عبابنة، صالح أحمد (٢٠١١) تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراتة / ليبيا . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد الرابع العدد ٨ .

ـ العبيدي، سيلان جبران (٢٠٠٣) : تفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية .

ـ عزيز، حاتم جاسم (٢٠١٢) : تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى) مجلة الفتح العدد (٥٠) .

ـ عبد العليم ، سهام يس أحمد (٢٠٠٤) ، متطلبات تطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر في ضوء التحديات المجتمعية المعاصرة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف ، بني سويف .

ـ العيد روس ، أغادير سالم مصطفى (٢٠٠٩) ، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، المؤتمر القومي السنوي السادس عشر " التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي " ، القاهرة ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، ١٧٦- ٢٤٦ .

ـ الغامدي، وفاء .(2008)تقييم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة ولاية فلوريدا الأمريكية .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

ـ قائد، عزالدين سلطان (٢٠١١) معوقات استخدام الانترنت في التعليم والبحث العلمي لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .

ـ القادري ، سليمان أحمد (٢٠٠٥) ، المدخل المنظومي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة الشاملة ، المؤتمر العربي الخامس ، " المدخل المنظومي في التدريس والتعليم " ، القاهرة ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ،١١١- ١٢٣ .

ـ كساب، نهلة رشاد، (2004) الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم، الجودة في التعليم العالي، المجلد(1) ، الجامعة الإسلامية،

غزة، فلسطين.
ـ الكبيسي، عبد الواحد، فرحان، وعد عبد الرحيم (٢٠١٠) جودة التدريس لتنمية الإبداع في تدريس التربية الرياضية . المؤتمر العلمي الرياضي السابع لكلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية
ـ كنعان، أحمد علي (٢٠٠٥) ، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة : مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق ، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر ، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مج (١)، القاهرة ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، ٢٣٦- ٢٦٤ .
ـ اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٥) ، دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي ، اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، القاهرة .
ـ مرسي، محمد منير(٢٠٠٢) الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية، القاهرة: عالم الكتب.
ـ المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم(2000) ، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (12 ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(2) .
ـ منتدى الفكر العربي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٧) "التعليم العالي في البلاد العربية: السياسات والآفاق"، تحرير فاتن البستاني، سلسلة الحوارات العربية، 1997 ،ص 41، 126
ـ الموسوي، نعمان (٢٠٠٣)، تقرير عن سيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ٤(١) ، ٢٣٥- ٢٤٩ .
ـ الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩) ، معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، الرياض، السعودية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي .
ـ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، القاهرة .

ثانياً :المراجع الأجنبية :

-Bogdan , R , C and Biklen , S , K (1982) , Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory And Method , Allen and Bacon , Inc , Boston London Sydney Toronto, **Journal of Higher Education,** vol(45) .

- Campbell, J. (2005). Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings. http://elearn.elke.uoa.gr 10/11/2011

- Coffy , M , Gibbs , G (2000) Can Academics benefit from Training ? Some Preliminary evidence , **Teaching in Higher Education ,** 3 (5) **.**

-Jeanette, Taylor (2001) , The Impact of performance Indicator on The work of University Academics : Evidence from Australian Universities .

- Marsh, H. W. (2001). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research.
International Journal of Educational Research, Vol. 19, p. 441-447.

- Millcy, W. M. (2003). What You Don't Know Can Hurt You Students' Perceptions of Professors' Annoying Teaching Habits, **College Students Journal**, Vol. (37), No. (3), P. 447-455.

واقع إدارة النشاط التربوي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب

أحمد يحيى الشاطبي
أستاذ مساعد كلية التربية أرحب ـ جامعة صنعاء

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجالات التخطيط والتنظيم والتمويل والتنفيذ والتقويم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغير الجنس والتخصص على تلك المجالات.
وتكونت عينة الدراسة من ١٣٠ طالب / طالبة يتم اختيارهم بطريقة قصدية واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات تكونت من (٣٥) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها.
وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
حصل المجال التخطيط والتنظيم والتمويل والتنفيذ والتقويم على وصف ضعيف. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تبعا لمتغير الجنس (ذكور وإناث). وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تبعا لمتغير التخصص (علمي أنسأني).

Abstract

The current study aims at acknowledging the reality of the students' activities at the Faculty of Education, on the light of the students' view, in the domains of planning, organization, finance, implementation and evaluation. The study also aims at identifying the effects of two variables (gender and specialization) on those domains.
The study involved (130) males and females participants, selected randomly from the study population (the fourth level students of different specializations, Faculty of Education- Arahab). The study used the questionnaire of (35) items as data collecting instrument after its validation has been checked.
The results have proven that the items of all the previous domains have received a very low degree of the students' approval. The results have also shown that there is not any individual difference in the means of the questionnaire's domains according to the variables of gender and specialization at confidence level of 0.05.

واقع إدارة النشاط التربوي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب

د / أحمد يحيى الشاطبي
أستاذ مساعد كلية التربية أرحب ـ جامعة صنعاء

المقدمة

تواجهه المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر تحديات كبيرة أكثر من أي وقت مضى نتيجة سرعة التغيرات مما يترتب على المعلم مسؤوليات تفوق كل ما اعتاد عليه في إي وقت مضى وتتمثل هذه التحديات في التفجر المعرفي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية ومتطلبات سوق العمل والجودة في الأداء والخدمات والسلع.

كل هذه التحديات تستدعي الأنظمة التربوية عموما والمعلم بشكل خاص تحمل مسؤوليات وأعباء جديدة لعلها تطال مختلف أدوارها وعملياتها الكفيلة ليولد المؤهل التربوي القادر على مواجهة هذه التحديات، الأمر الذي يترتب عليه الحاجة إلى إعداد المعلم المناسب لمواجهة التحديات والتعامل معها والإسهام في التطور والتحديث والإبداع.

وتأتي الجودة الشاملة كاتجاه تطويري معاصر يمثل إطارا محوريا في معظم دول العالم اليوم وإذا كانت كليات التربية تعد المصدر الأساسي في تطوير المعلم، فقد بات واحدا من ابرز التحديات التي تواجهها هو إعادة تأهيل المعلم بما يتناسب و تلك التحديات وذلك بمعايير الجودة التي تستحق ونحن نعيش عهد الجودة.

فقديما اهتمت كثيرا من الشعوب بتنشئة أبنائها بدنيا وثقافيا سواء في صغرهم أو صباهم أو شبابهم رغبة في أعدادهم لحياة تتطلبها ظروف مجتمعاتهم. وعندما وجدت المدارس وكثرت المؤسسات التعليمية، على مر العصور المناداة بأهمية النشاط للتلاميذ وظروف ملازمته للمنهج المدرسي باعتباره من مستلزمات العملية التربوية.

ثم ارتفعت صيحات الاهتمام بالنشاط المدرسي في العصور الحديثة ولكل منها مبرراتها وطرائقها في الأخذ فقد دعا جان جاك روسو (١٧١٤م – ١٧٧٨م) إلى ضرورة العناية بتربية الأطفال واكتشاف قدراتهم وتنمية مواهبهم وروج لهذا الاتجاه ودعمه ثروبل (١٧٨١م – ١٨٥٢م) ثم أكده جون ديوي (١٨٥٩م – ١٩٥٢م) الذي ارتبط اسمه بالفلسفة التربوية التقدمية (سليمان والضحاوي ١٩٩٨م: ص ١٨٧- ١٨٨).

والمعلم بما يمتلك من فكر وأسس ثقافية وعلمية ونفسية قادرا على فهم الجماهير وتلمس حاجاتهم وإدراك آمالهم وتطلعاتهم فهو المؤهل لتحريك الجماعة نحو التقدم المنشود وتحقيق

النهوض الاجتماعي والاقتصادي والإسهام في تحقيق التنمية السياسية والارتقاء الروحي والقيمي في المجتمع (البدري ٢٠٠٥: ص ٤٦).

ويجزم التربويون بأن النمو الشامل المتوازن لشخصية الطالب لن يحققه الدرس بمفرده، بل إنما يتعلمه الطالب خارج قاعدة الدرس لا يقل أهمية عما يتعلمه داخلها.

لقد أصبح من الثابت أنه بدون النشاط اللاصفي المتمثل في التخطيط والإعداد والتنفيذ سيبقى تكوين وبنا الشخصية القوية المستهدفة مهلهلا وضعيفا (www.islam.online.net) .

أما النشاط الطلابي في الجامعة فانه يترك اختيار نوع النشاط للطلاب حسب ميولهم ورغباتهم ويترك لهم المشاركة في إدارة النشاط من حيث التخطيط والتصميم والتمويل والتنفيذ والتقويم ولابد أن تكون النشاطات في هذه المرحلة موجهة وهذا يحقق رسالة الجامعة في تحقيق الهدف التربوي، وتعد مرحلة الجامعة هي المرحلة التي يطلق عليها مرحلة الشباب، لما تعني هذه المرحلة من قوة وقدرة جسمية وحسية وعقلية .....الخ. كل عام وليس سرا أن معظم الطلاب لا يعرفون من كلياتهم إلا أسم المقررات والمذكرات المطبوعة والأكثر من هذا كله تلك الإصطدامات والنزاعات والخلافات التي تشب بين الطلاب في كل اجتماع.

وقد قامت الجامعات في بعض الدول المجاورة بتدريب الطلاب وتحضيرهم للحياة الديمقراطية بمعناها الواسع وأقامت بعض الأنشطة في هذا الصدد لكنها اصطدمت بالحزبيات الطلابية الضيقة وخلافاتهم الحادة، والواجب يهيب بنا أن نؤكد للسلطات الجامعية تكرار تلك المحاولة حتى تتوج بالنجاح. فالمتخرج من الجامعات الأوربية والأمريكية يتصل بها اتصالا دائما أبديا فهو عضو في جمعية المتخرجين وهو معني باختيار جامعته يعاونها ويتبرع لها ويجتمع مع زملائه المتخرجين فيها مرة في العام على الأقل كل هذه الأمور مفتقده في جامعاتنا للأسف وهي في غاية الأهمية (عاقل، ١٩٩٨٣م، صـ٣٧٠/صـ٣٧١)

مشكلة البحث

أشارت العديد من الدراسات إلىأن هناك صعوبات تواجه تطبيق النشاط الطلابي داخل المؤسسات التربوية من هذه الدراسات: دراسة (Romanov, K, Nevegi, A, 2008;) ودراسة (Auschnaiter, C, Von, 2007) ودراسة (Vuorel, 2004,) والتي أشارت إلى أن بعض النشاطات الموجودة في اللائحة غير موجودة في الواقع والتي أكدت جميعها على اقتصار برامج التعليم الجامعي على الالتزام في المحاضرة بل يجب أن تشمل هذه البرامج والأنشطة المختلفة.

وعربيا أشارت العديد من الدراسات إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه الطلاب في ممارسة الأنشطة الطلابية ومن تلك الدراسات دراسة (السويدي،١٩٩٢م) ودراسة

(بنجر،٢٠٠٢م) والتي أشارت إلى وجود معوقات مادية وبشرية وكذلك دراسة (الصلوي،٢٠٠٦م) ودراسة (السبيعي،٢٠٠٥م) و(حرب،٢٠٠٨م) و(عرفة،٢٠١٠م)التي أشارت إلى أن هناك معوقات تتعلق بالجانب الإداري للنشاط الطلابي.

وقد لاحظ الباحث من خلال المعايشة أن ممارسة الأنشطة الطلابية ضعيف جدا مما يدفع الطلاب إلى ممارسة الطائفية والحزبية والانخراط في تعاطي القات مما يجعل الجو الطلابي مشحون بالنوازع والصراعات، كل هذا جاء نتيجة غياب النشاط الطلابي وعدم الاهتمام ببرنامج النشاط الطلابي من حيث التخطيط والتنظيم والتمويل والتنفيذ والتقويم.

هذا استدعى الباحث للكشف عن واقع النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب بغرض تبصير القيادة الإدارية التربوية عن واقع النشاط وإعطاء صورة واضحة لهذه المشكلة وبصورة موضوعية وتقديم الحلول المناسبة لها.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التخطيط؟
٢- ما واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التنظيم؟
٣- ما واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التمويل؟
٤- ما واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التنفيذ؟
٥- ما واقع إدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التقويم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور / إناث)؟

أهمية البحث

يمكن بلورة أهمية البحث في النقاط التالية:

١- الكشف عن واقع إدارة النشاطات الطلابية بكلية التربية – أرحب.
٢- معرفة الصعوبات التي تواجهه الطلاب من ممارسة تلك الأنشطة.
٣- معرفة الاحتياجات اللازمة لممارسة النشاطات الطلابية.
٤- إعطاء صورة واضحة للقيادات التربوية في الكلية والجامعة.
٥- وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الطلاب الخريجين للعام ٢٠١٣م – ٢٠١٤م من كلية التربية أرحب جميع الأقسام.

مصطلحات البحث

يعرف النشاط بأنه "ذلك الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما" (البوهي، ٢٠٠١، ص٢٩٢) .

ويعرف الباحث إدارة النشاط الطلابي إجرائيا "بأنها عملية التخطيط والتنظيم والتمويل والتنفيذ وتقويم للبرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم وتعني بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل الجامعة وخارجها بحيث يساعد على تولد الخبرة واكتساب مهارات متعددة بما يخدم مطالب النمو البدني والذهني لدى الطلاب ومتطلبات تقدم المجتمع وتطوره" .

كلية التربية أرحب "هي إحدى كليات جامعة صنعاء أسست عام ١٩٩٥م وتحتوي على ثمانية أقسام علمية و إنسانية"

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف النشاط

تعرفه دائرة المعارف الأمريكية بأنه" البرامج التي تنفذ بأشراف وتوجيه المدرسة والتي تتناول ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية والعلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية" (Taylor, 1970, p: 682)

ويعرفه القاموس التربوي بأنه "البرامج التي تقوم بها المدرسة بجانب المنهجية الأكاديمية لإثراء المنهج وإضافة الحيوية علية وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية إلى إنسانية ومادية بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بصورة مباشرة" (Carter, 1973, p: 310)

و يعرفه الشافعي وآخرون بأنه "*خطة عمل أو تنفيذ مهمة أو استقصاء*". (الشافعي، ٢٠٠٤، ص: ١٢٠).

التطور التاريخي للأنشطة التربوية

يعود الاهتمام بالطفل منذ علم الله ادم الأسماء كلها وبعد نزوله إلى الأرض بما أودع الله فيه من الحواس والإمكانيات للتعليم والاستفادة من التجارب، والآباء يربون أبنائهم على حسب ما تتوفر لديهم من معلومات وتجارب بحيث تستفيد الأجيال اللاحقة من التجارب الايجابية للأجيال السابقة، والأنشطة التربوية عند الصينيين القدامى كانت تنفذ في غرف صغيرة يتعلم فيها الأطفال الكتابة والقراءة والشعر والحساب. (هرسي، ١٩٥٤، ص: ٢١- ٧٤)

أما القدماء المصريين فأنهم كانوا يعاملون الأطفال في زوايا المعابد وكان أهم ما يميز الطفل عند المصريين القدامى هي القسوة، فأول ما يبلغ الطفل السنة ويصبح قادرا على المشي يقوم بحلق رأسه ويطعم خبز الذرة وكانوا يستعملون الضرب بالعصا كوسيلة للتهذيب، لكنهم كانوا يهتمون بتعليم الأطفال قواعد الدين والسباحة والحساب والرياضة البدنية.

كما أن الأنشطة التربوية في أثينا وضحت تمارين الجسد وتمارين الروح في مرتبة واحدة وأن على الأطفال أن يتعلموا السباحة والقراءة قبل كل شيء. (عبد الدايم، ١٩٨٢، ص: ٤٨- ٥٤)

أما في العصر الإسلامي منذ أن أكد الإسلام على التطور السيكولوجي للطفل وحاجاته للعب والمرح من اجل نموه في المرحلة الأولى إذ أكد أبن خلدون على التدرج في تلقي العلم في أذهان المتعلم درجة فدرجة وأعتمد المربون في الإسلام أهمية الفرد في التربية والتعليم والتي محورها الفرد و استعداداته وميوله ويعني فيها المربي بكل طفل على حدة (عبد الدابم، ١٩٨٧، ص: ١٨٦)

أما الأنشطة التربوية في العصر الحديث فكان من أبرز رواد القرن السادس عشر ابرسموس، رابليه وبروز الأنشطة الطلابية التربوية في القرن السابع عشر (فينيلون، جون لوك) وإبراز رواد الأنشطة التربوية في القرن الثامن عشر (جان جاك روسو، بستا لونزي، فرويل) وابرز رواد الأنشطة التربوية في القرن العشرين (منشوري، جون ديوي) الخفاجي، ٢٠١١، ص: ٢٤٤).

وفي القرن العشرين علت الأصوات لتأييد أهمية الأنشطة الطلابية وأصبح معترفا بها عندما ساد المفهوم الواسع للمنهج الذي تضمن الأنشطة الطلابية كجزء من البرنامج الدراسي الكلي وأصبح مجالا أساسيا من مجالات التربية والتعليم كما أصبح النشاط واجبا مهما يقوم به المعلم ليتمم رسالته في تربية طلابه. (عرفة، ٢٠١٠، ص: ١٦)

أهمية النشاط الطلابي

يعتبر النشاط الطلابي وسيلة وحافزا لإثراء المنهج وإضافة الحيوية عليه وذلك عن طريق تفاعل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية ومادية بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلي تنمية معارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة.

كما تؤكد الاتجاهات الحيوية على العلاقة التكاملية بين الأنشطة الطلابية والمناهج المدرسية حيث أن الأنشطة المدرسية تعتبر وسيلة لتحقيق أهداف المواد الدراسية وأهداف المنهج والأهداف العامة للتربية على النحو اشمل ويمكن إبراز النشاط الطلابي من خلال النقاط الآتية:

- تعمل الأنشطة على إشباعا لميول والحاجات المختلفة العلمية والعملية والثقافية والاجتماعية والنفسية (عيسى، ورجا طموس، ٢٠٠٨، ص: ٦٣٦).
- والأنشطة الطلابية التي يمارسها الطلاب في الجامعة لها دورا كبيرا في بث الحماس والايجابية في صفوف الطلاب ويعتبر اشتراك الطلاب في اقتراح وتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة النى يمارسونها لأكبر اثر في تزويد الطلاب بما يحتاجون من خبرات ومعارف ومهارات وهذا أمر من شانه تحقيق تعلما أكثر استمرارا وفائدة بجانب الفرص التي يهيئها للمتعلم مثل المبادرة وتوجيه الذات وإشباعا لرغبات وتمنية المهارات والشعور بقيمة الوقت وإقامة العلاقات الإنسانية داخل الطلاب في الحرم الجامعي مما يزيد في مستوى التحصيل للمعارف الإنسانية لفروع التعليم المختلفة (ريان ١٩٧٤).

الأسس التي تسهم في تنظيم إدارة النشاط الطلابي

من الأسس التي تساعد في تنظيم إدارة النشاط الطلابي ما يلي:

١- أن تشرف إدارة المدرسة إشرافا كاملا على كل جوانب النشاط الطلابي
٢- الحصول على موافقة مدير المدرسة أو من ينوب عنه قبل البدء في تنفيذ أي نوع من الأنشطة .
٣- الحرص على تنفيذ الأنشطة التي تتناسب مع الأهداف المدرسية والأهداف التعليمية الكاملة
٤- التأكد من إمكانية تطبيق النشاط قبل الشروع فيه وكذا إمكانية المدرسة
٥- أن يختار النشاط الذي يتفق مع ميول المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم
٦- وضع توقيت زمني لتنفيذ أي برنامج نشاط طلابي في لمدرسة
٧- تشرف إدارات المدارس على الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق على مختلف أنواع الأنشطة الطلابية (معوض، ١٩٨٥، ص: ١٥٣- ١٥٧)

الأهداف التربوية العامة للنشاط الطلابي:

للنشاط الطلابي أهداف كثيرة أهمها:

١- تعويد المتعلم على السمع والطاعة له ولولي الأمر واحترام أراء بعضهم بعض.
٢- شحذ همهم المتعلمين نحو القراءة والبحث والاطلاع على كل جديد وزيادة النمو المعرفي والثقافي.
٣- تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الآخرين من خلال مزاولة النشاطات المتنوعة.
٤- اكتشاف مواهب المتعلمين واستغلال طاقاتهم بالعلم والعمل النافع.
٥- تعويد المتعلمين على التعاون والتنافس الشريف.
٦- استغلال أوقات المتعلمين بما هو نافع ومفيد (الجرجاوي)

وقد أشار نصار (١٤٢٨) نقلا عن الطويفي إلى بعض الأهداف وهي كما يلي:

١- **أهداف نفسية:** فعن طريق ممارسة النشاط يستطيع الطالب أو الطالبة التعرف على ذاته والتعبير عن ميوله والتنفيس عن انفعالاته وإشباع حاجاته النفسية المختلفة.
٢- **أهداف صحية:** فعن طريق النشاط يتم اكتساب العادات والسلوكيات الصحية المختلفة والتي تساعد على المحافظة على النمو الصحي الجيد اللياقة البدنية الكاملة.
٣- **أهداف علاجية:** تساعد الأنشطة على تخطي مشكلات الطالب/ الطالبة النفسية والانفعالية والاجتماعية كما تساعده على التخلص من معوقات نموه وتعديل سلوكه.
٤- **أهداف مهنية:** وذلك عن طريق الممارسة العملية لبعض المهن التي تتطلب مهارات معينة مما يساعده على تحقيق المستقبل المهني والوظيفي.
٥- **أهداف بيئية:** حيث تسهم الأنشطة في تعريف بالبيئة المحلية وكيفية المحافظة عليها وإدراك أهميتها واكتشاف منافعها.
٦- أهداف اجتماعية: من خلال ما يكتسبه المشاركون من النشاط من مهارات التعامل الجيد والتعاون والتفاني في خدمة الجامعة وغيرها (نصار، ١٤٢٨، ص ١١).

تصميم برنامج النشاط

يرعى عند بناء وتصميم برنامج النشاط النقاط التالية:

١- تحديد الهدف من البرنامج
٢- تقسيم الهدف إلى أهداف مرحلية (وحدات)
٣- تحديد الأولوية في التطبيق لكل منها
٤- تحديد أساليب وطرق التنفيذ وبدائلها
٥- اختيار العناصر البشرية والمادية المناسبة

٦- تحديد زمن مناسب للتنفيذ
٧- أن يتناسب محتوى البرنامج مع خبرات الطالب وبيئته
٨- أن يكون المحتوى في مستوى قدرات الطلبة والإمكانات المتاحة ويسهل تنفيذه
٩- التوازن بين جوانب البرنامج
١٠- سلامة الهيكل التنظيمي للبرنامج
١١- التقويم والمراجعة الدائمة والتعديل المستمر

تقويم برنامج النشاط

وينصب التقويم على مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من النشاط، وعلى مدى مشاركة الطلبة مشاركة فعلية في برامج النشاط المختلفة.

وتتم عملية التقويم في المدرسة في اجتماعات الطلبة والهيئة التدريسية ومجلس الأنشطة المدرسية ومن الضروري أن تقدم مجموعات العمل تقاريرها إلى المشرفين، وكذلك تقدم التقارير إلى مدير المدرسة وبتالي يرفع مدير المدرسة تقارير دورية إلى مديرية التربية والتعليم، وهذه ترفع خلاصة عن أعمال النشاط إلى الوزارة. ومن أساليب التقويم المنتشرة:

١- الملاحظة والمتابعة المستمرة
٢- المناقشة
٣- المقابلة
٤- الاستبيان
٥- التقارير
٦- الزيارات (عطيوي، ٢٠٠١، ص ٢٧١-٢٧٢)

العقبات التي تواجهه النشاط المدرسي وتعوق مساره:

ومن العقبات والمشكلات التي تعيق ممارسة النشاط:-

١ ــ عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية النشاط، مما يعوق من ممارسته على الوجهة الأكمل.
٢ ــ سوء اختيار المشرفين على الأنشطة أو إرغام بعضهم على متابعة الإشراف عليها دون رضاهم.
٣ ــ النظرة إلى الأنشطة كأعباء تضاف إلى المسؤولية الأكاديمية للمدرسين والمشرفين مما يثقل كاهلهم وينفر بعضهم.
٤ ــ ضعف إعداد المعلمين وتأهيلهم تربويا للإشراف على الأنشطة أو تأهيلهم للقيام بهذا.
٥ ــ ضآلة العائد المادي على المشرفين أو انعدامه في كثير من الأحيان مما يصرف بعضهم عن مزاولة الإشراف ومتابعة النشاط وبتالي ينعكس هذا على التلاميذ.
٦ ــ كثرة المواد الدراسية وطول مقرراتها وما يتبعها من اختبارات والاستعداد لها، مما

يضع التلميذ في توتر بينها وبين ممارسته للأنشطة .

٧ ـ احتكار بعض برامج النشاط على فئة محدودة أو مميزة من الطلاب، الأمر الذي يسئ إلى زملائهم الآخرين.

٨ ـ قلة إقبال بعض الطلاب على الأنشطة الطلابية واقتصار بعضهم على نوع واحد فقط.

٩ ـ قلة الاعتمادات المالية المخصصة للأنشطة المختلفة في كثير من المدارس.

١٠ ـ ضعف الإمكانيات المادية والتجهيزات التربوية وعدم توافر كثير منها في المدارس بالإضافة إلى عدم صلاحية بعض المدارس لممارسة الأنشطة.

١١ ـ شغل المبنى المدرسي طوال اليوم، فبعض المدارس تعمل فترتين نتيجة لتزايد أعداد التلاميذ مما لا يدع فرصة لممارسة النشاط.

١٢ ـ معارضة بعض أولياء أمور التلاميذ على اشتراك أبنائهم في النشاط خشية طغيانه على المواد الدراسية، وهي من وجهة نظرهم أولى بالاهتمام.

١٣ ـ عدم ربط النشاط بالمنهج في كثير من المدارس وإغفال إدراجه ضمن تقديرات الطالب ودرجاته، الأمر الذي يقلل من حماس الطلاب لممارسة الأنشطة.

الدراسات السابقة

١) دراسة (ريان ، ١٩٧٤)

والتي هدفت إلى التعرف على أثر ممارسة الأنشطة المدرسية على التحصيل الدراسي المعوقات التي تواجه النشاط المدرسي. واستخدم الاستبيان كاداه لجمع المعلومات . وكان من نتائجها:

أن معوقات النشاط تتمثل في عدم توفر الأدوات اللازمة لممارسة النشاط وعدم وجود مقابل مادي أو أدبي للإشراف الجيد على النشاط وازدحام اليوم الدراسي بالدروس.

٢) دراسة (عبدالحفيظ ، ١٩٧٩)

والتي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف طالبات الجامعة عن ممارسة النشاط الرياضي واستخدمت الباحثة الاستبيان كاداه لجمع المعلومات. وكان من نتائجها :

عدم وجود أماكن مخصصة لممارسة النشاط وعدم وجود حوافز وعدم مساهمة الكلية في شراء الأدوات.

٣) دراسة (MCDWELL، ١٩٨٧)

والتي هدفت الدراسة إلى معرفة أراء واتجاهات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في الأنشطة الحرة. وكان من نتائجها:

أن مديري المدارس يرون أن العائق الرئيسي لمشاركة الطلاب في الأنشطة هو عدم رغبة المعلمين بالتطوع والمشاركة في برامج الأنشطة.

٤) دراسة (الغامدي ، ١٩٨٧)

والتي هدفت إلى معرفة نقاط القوة والضعف وما قد يعترض النشاط المدرسي بمنطقة الرياض التعليمية. واستخدم الباحث الاستبيان كاداه لجمع المعلومات. وكان من نتائجها:
عدم إشراك الطالب في وضع خطة النشاط وعدم وجود حوافز وعدم مشاركة المشرف والتشاور مع الطلاب.

٥) **دراسة (الحبيب ، ١٩٩٠)**

والتي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية بدولة البحرين عن الاشتراك في النشاط الرياضي. وقد استخدمت الباحثة الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وبلغت عينة البحث (٦٢) طالبة. وكان من نتائجها:
عدم توفر الأدوات والمواصلات وعدم قناعة الأسرة.

٦) **دراسة (درويش ، ١٩٩٠)**

هدفت إلى التعرف على الأنشطة الرياضية والتي تشغل طلاب جامعة قطر ووقت فراغهم وتحديد العوامل التي تعيق مشاركتهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي وبالطريقة المسحية حيث بلغت العينة (١٦٠) طالب / طالبة. وكان من نتائجها:
عدم وجود وقت لديهم وعدم مناسبة بعض الأنشطة لطبيعتهم وعدم توافر أو وجود أماكن مناسبة لممارسة الأنشطة الرياضية وبعض الإمكانات.

٧) **دراسة (عبدالسلام ، ١٩٩٦)**

والتي هدفت إلى التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية لدى طلاب جامعة قناة السويس واستخدمت الاستبيان كاداه لجمع المعلومات حيث بلغ حجم العينة (٢٢٥٦) طالب/ طالبة . وكان من نتائجها:
أن نظام الدراسة لا يساعد على ممارسة الأنشطة والإمكانات الموجودة حالياً لا تتناسب مع أعداد الطلاب بالكلية ولا يتوافر ميزانيات كافية للإنفاق على النشاط وضعف البرامج المقدمة من الكلية.

٨) **دراسة (الكزندرس وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ALexendris, et . al)**

هدفت إلى التعرف على درجة تأثير أبعاد معوقات المشاركة في الأنشطة الترويحية على الدافعية الذاتية والخارجية للمشاركين في الأنشطة. واستخدم الباحثون الاستبيان كاداه للبحث وبلغ حجم العينة (٢٧٥) ممارساً للنشاط. وكان من نتائجها:
قلة أماكن الأنشطة وقلة الموارد المالية وسلبية الخبرات السابقة.

٩) **دراسة (بنجر ، ٢٠٠٢)**

والتي هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية. واستخدمت الباحثة الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وبلغ حجم العينة (٤٤٢) من المعلمات. وكان من نتائجها:
وجود مجموعة من المعوقات التي تعاني منها الطالبات الموهوبات في ممارسة الأنشطة اللاصفية.

١٠) دراسة (الدعيج ، ٢٠٠٢)

والتي هدفت إلى البحث عن أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن ممارسة الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة، واستخدم الباحث الاستبيان لقياس أهم معوقات تنفيذ الأنشطة الطلابية بالجامعة وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالباً ممن شاركوا في الأنشطة الطلابية بالجامعة وتوصلت هذه الدراسة إلى أن من معوقات إقامة الأنشطة الطلابية هو عدم معرفة الطلاب بمواعيد وأماكن ممارسة الأنشطة والشعور بالخجل وزيادة العبء الدراسي وعدم التجديد في الأنشطة وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة الذين يمارسون النشاط وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية وسيطرة مجموعة من الطلبة على الأنشطة الطلابية.

١١) دراسة (برسوم ، ٢٠٠٣)

والتي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف طالبات المدن الجامعية بجامعة حلوان عن ممارسة النشاط الرياضي، واستخدمت الباحثة الاستبيان كاداه لجمع المعلومات. وكان من نتائجها:

نقص الأجهزة والأدوات وقلة الوعي الرياضي وعدم تنوع الأنشطة وصلاحية الملاعب للممارسة النشاط.

١٢) دراسة (يونج وآخرون ، ٢٠٠٣ ، Yonug, et. al)

هدفت إلى التعرف على المعوقات المدركة وتأثيرها على مشاركة طلبة الكليات الأمريكية في الأنشطة الرياضة، وتكونت عينة البحث من (٤١٦) طالباً من غير الممارسين للأنشطة الترويحية وكان من نتائجها:

عدم وجود وقت كافي وعدم معرفة الأنشطة المتاحة للطلبة.

١٣) دراسة (الغيوبي، ٢٠٠٥)

والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها والتعرف على خصائص وأساليب تنفيذها وكيفية تقويمها والوقوف على الاحتياجات والتسهيلات المتوافرة لممارستها والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها واستخدمت الدراسة الاستبيان. وكان من نتائجها:

أن أكثر معوقات النشاط الطلابي عدم توافر الإمكانيات المادية والبرامج التدريبية والأماكن المناسبة اللازمة للنشاط الطلابي وعدم معرفة المعلم للنشاط والإعداد الضعيف له في مجال المهارات ونقص الأدوات والتعليمات وضعف الرغبة لدى الطلاب في ممارسة النشاط وعدم عناية المدير بالنشاط الطلابي.

١٤) دراسة (السبيعي ، ٢٠٠٥)

والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها وتحقيقاً لهذا الهدف استخدم الباحث الاستبيان كاداه لجمع

المعلومات وبلغ حجم العينة (١٢٠٠) طالب من كليات مختلفة في الجامعة. وكان من نتائجها:
أن نسبة عالية من الطلاب غير مشاركة في الأنشطة الطلابية وأن الأنشطة الطلابية ضعيفة بصفة عامة.

١٥) دراسة (الجرجاوي ، ٢٠٠٦)

والتي هدفت إلى الكشف عن واقع النشاط الطلابي في مارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة غزة واستخدم الباحث الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وبلغت عينة البحث (٢١٦) طالبا. وكان من نتائجها:
أن إدارة الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم الأساسية الحكومية تحتاج إلى مزيد من التفعيل وتبني خطوط تنفيذية لمساعدة مشرفي الأنشطة الطلابية على إدارتها بشكل فعال.

١٦) دراسة (الصلوي ، ٢٠٠٦)

هدفت إلى التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية واستخدم الباحث الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وبلغت العينة (٩٥٠) طالباً من طلاب كلية المعلمين. وكان من نتائجها:
وجود معوقات مرتبطة بالإمكانات ومعوقات مرتبطة بالجوانب الإدارية.

١٧) دراسة (حرب ، ٢٠٠٨)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة، واستخدم الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وتكونت عينة البحث من (٥٨) مدير/مديرة. وكان من نتائجها:
أن أقوى المجالات التي يهتم بها في مهامه الإدارية كانت إدارة شئون الطلاب والمصادر المالية والتخطيط والتنظيم وفي مهامه الفنية النمو المهني والتقويم والمتابعة ورعاية شئون الطلاب.

١٨) دراسة (عرفة ، ٢٠١٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوار مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معوقات تنفيذ الأنشطة اللاصفية في مدارسة وكالة الغوث بقطاع غزة وقد استخدم الباحث الاستبيان كاداه لجمع المعلومات وبلغت عينة البحث (٩١) مدير ومديرة.
وكان من نتائجها:
أن من أكثر المعوقات لتنفيذ الأنشطة اللاصفية هي عدم توافر الإمكانات المادية ومعيقات متعلقة بالإدارة بما يشمل التخطيط والمتابعة والتقويم.

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات المتعلقة بموضوع البحث فإنها قدمت لنا العديد من هذه الدراسة معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بشكل عام وبعضها بالأنشطة الترويحية وكذلك العزوف عن ممارسة الأنشطة داخل الجامعات، واستخدمت جميعها الاستبيان كاداه لجمع المعلومات

وقد تم الاستفادة منها في بناء الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تطرقت إلى واقع إدارات النشاطات الطلابية وبذلك تختلف عن هذه الدراسات السابقة.

حيث هدفت جميع الدراسات إلى معرفة واقع النشاطات الطلابية ومعوقاتها سواء في الجامعات أو المدارس وقد استخدمت جميعها الاستبانة وقد استفاد الباحث من أدبيات هذه الدراسة في تكوين أداة بحثه وكذلك المعلومات المتعلقة بالإطار النظري وقد أشارت جميع هذه الدراسات إلى أن الأنشطة الطلابية تعاني من معوقات متعلقة بالإدارة والتمويل والتنفيذ وهذه الدراسة لا تختلف عن سابقاتها حيث ركزت على واقع إدارة النشاط الطلابي وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات السابقة في تكوين الأداة واختيار العينة والوسائل الإحصائية. وسيتم مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة في الفصل الخاص بعرض النتائج ومناقشتها.

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات المستوى الرابع والذين يتوقع تخرجهم للعام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣م والبالغ عددهم (٤٥٠) طالب وطالبة يتوزعون على ثمانية أقسام علمية وأدبية.

عينة البحث:

لما كان البحث يهدف إلى وصف واقع النشاط الطلابي بكلية التربية – أرحب فقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٣٠) طالب وطالبة تشكل ما نسبته ٣٧% يتوزعون على الأقسام العلمية والأدبية والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) يوضح عدد أفراد العينة حسب التخصص والجنس

م	التخصص	العدد		المجموع
		ذكور	إناث	
١	دراسات إسلامية	١٥	١٥	٣٠
٢	لغة عربية	١٥	١٠	٢٥
٣	لغة انجليزية	١٥	١٠	٢٥
٤	جغرافيا	٥	٥	١٠
٥	تاريخ	٥	٥	١٠
٦	فيزياء	٥	٥	١٠
٧	كيمياء	١٠	٥	١٥
٨	رياضيات	٥	٥	١٠
٩	المجموع	٦٥	٦٥	١٣٠

أداة البحث

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات وبعض الدراسات المتعلقة بموضوع البحث وتم صياغة عدد من الفقرات ثم عرضت على مجموعة من الخبراء وتم وضع التعليمات للاستبانة وطريقة استخدامها وتضمنت التعليمات وضع المستجيب علامة صح أمام الحقل المناسب إذ حدد الباحث خمسة بدائل للاستجابة أمام كل فقرة توزع بشكل تنازلي (٥-١) والبدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويطلب من المستجيب في نهاية الاستبيان ذكر الجنس.

ولاستخراج الثبات للاستبانة اعتمد الباحث التجزئة النصفية وثم حساب معامل الارتباط بيرسون (التبياني، اثناسيوس، ١٩٧٧، ١٨٦)

وتم بعد ذلك التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (عودة، ١٩٨٨، ص ٣٤٩) وبلغ معامل الارتباط قبل التصحيح (٠,٧٤) وبعد التصحيح (٠,٨٥).

وبعد إجراء التعديلات واستخراج معامل الثبات سبيرمان براون، أصبح الاستبيان جاهز للتطبيق النهائي ويتكون من ٣٥ فقرة.

التطبيق لنهائي

تم تطبيق الاستبيان على عينة البحث والمكونة من ١٣٠ طالب/ طالبة وللحكم على درجة الاستجابة على الفقرات، استخدم الباحث المقياس الخماسي كما يلي:

- ٤,٥ – ٥ = قوية جدا
- ٣,٥ – ٤,٥ = قوية
- ٢,٥ – ٣,٥ = متوسطة
- ١,٥ – ٢,٥ = قليلة
- ١ – ١,٥ = قليلة جدا

الصدق

أشار أوبنهايم إلى أن الصدق يدل على صلاحية الفقرات لقياس ما يفترض أن تقيسه (oppeheim, p**L** 70 – 96)

ويشير Ebel, 1972, p: 555 إلى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي أن يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقدير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من أجلها وقد تحقق ذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس في جامعة صنعاء.

تم تعديل وحذف بعض الفقرات التي تم اقتراحها من قبل الخبراء واستنادا إلى هذا فقد الاستبيان ثمان فقرات.

الثبات

ويقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها كما أن الثبات يعني الاتساق في نتائج الاختبار (Marshal, 1972, p: 104) .

الوسائل الإحصائية

- معامل الارتباط بيرسون لبيان القوة التميزية للفقرات وبيان علامة الفقرات بالدرجة الكلية للاستبيانة (البياني واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ١٨٦)
- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط لوصف معامل الثبات (عودة، ١٩٩٨، ص ٣٤٩)
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) البياني، اثناسيوس، ١٩٧٧، ٢٦٠)

نتائج الدراسة :

نتائج السؤال الأول فرعي (ما واقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التخطيط) ثم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والفقرات والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات مجال التخطيط

م	الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يشرك المشرف على النشاطات الطلابية في الكلية الطلاب عند وضع خطة النشاطات	١,٨	٠,٩٥٢	١
٢	يتم التعرف على الإمكانيات المادية والبشرية قبل وضع خطة النشاط من قبل المشرف والطلاب.	1.78	1.021	2
.٣	يحدد المشرف على النشاطات والطلاب احتياجات تنفيذ النشاط.	1.75	0.973	3
.٧	يشرك المشرف على النشاطات الطلابية والطلاب في وضع الخطة التفصيلية للنشاطات.	1.63	0.789	4
.٨	تقوم الكلية باتخاذ الإجراءات الأزمة لتوفير الموارد وتنسيق الجهود.	1.61	0.858	5
.٥	يتم مراعاة الأولويات عند وضع خطة النشاطات الطلابية من قبل المشرف والطلاب.	1.55	1.064	6
.٦	يضع المشرف على النشاط والطلاب الخطة بصورتها الأولية على عمادة الكلية.	1.55	0.855	6
.٤	يحدد المشرف على النشاط الفترة الزمنية لكل نشاط طلابي.	1.53	0.942	7

ومن خلا النتائج الموضحة في جدول (٢) والمبينة لآراء عينة الدراسة حول واقع النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب في المجال المتعلق بالتخطيط اتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٨٠ – ١,٥٠) و حصلت الفقرة رقم (١) على متوسط حسابي (١,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٥٢) "يشرك المشرف على النشاطات الطلابية الطلاب في الكلية عند وضع الخطة" .

وحصلت الفقرة رقم (٢) على متوسط حسابي (١,٧٨) وانحراف معياري (٠. ٠٢١) " يتم التعرف على الإمكانيات المادية والبشرية قبل وضع خطة النشاط من قبل المشرف والطلاب" وحصلت الفقرة رقم (٣) على متوسط حسابي (١,٧٨) وانحراف معياري (٠,٩٧٣) " يحدد المشرف على النشاطات والطلاب احتياجات تنفيذ النشاط".

وحصلت الفقرة رقم (٧) على متوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (٠,٧٨٩) "يشرك المشرف على النشاطات الطلابية الطلاب في وضع الخطة التفصيلية للنشاطات."

وحصلت الفقرة رقم (٨) على متوسط حسابي (1.61) وانحراف معياري (0.858) " تقوم الكلية باتخاذ الإجراءات الأزمة لتوفير الموارد وتنسيق الجهود" .

وحصلت الفقرة رقم (٥) على متوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (1.064) " يضع المشرف على النشاط والطلاب الخطة بصورتها الأولية على عمادة الكلية".

وحصلت الفقرة رقم (٤) على متوسط حسابي (1.53) وانحراف معياري (0.942) " يحدد المشرف على النشاط الفترة الزمنية لكل نشاط طلابي."

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الكلية لا تضع في خطتها التربوية الأكاديمية خطة للنشاطات التي سوف يقوم بها الطلاب وانعدام المشاركة في النشاطات التي سوف يقوم بها الطلاب والطالبات ولا توفر الكلية مستلزمات النشاط بشكل مطلوب مما يجعل أي نشاط يقام في الكلية عبارة عن جهود ذاتية من قبل الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (١٩٨٧) والتي أشارت إلى عدم إشراك الطالب في وضع خطة النشاط ودراسة بنجر (٢٠٠٢) ودراسة الدعيج والتي أشارت إلى عدم معرفة الطلاب بمواعيد الأنشطة ودراسة يونج وآخرون (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى عدم معرفة الأنشطة ودراسة الصلوي (٢٠٠٦) ودراسة عرفة (٢٠١٠).

وتختلف مع دراسة حرب (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى الاهتمام بالتخطيط للنشاط.

وللإجابة على السؤال الثاني فرعي" (ما واقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التنظيم) ثم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والفقرات والجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات مجال التنظيم

م	الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
٢.	تنظم الكلية لقاءت ترحيبية بالطلاب الجدد.	1.68	0.854	١
١.	تنظم الكلية الندوات وحلقات السمر بالتعاون مع الطلبة والقسم المختص.	1.66	0.812	2
٣.	تنظم الكلية لقاءت بالمفكرين والمثقفين لإلقاء المحاضرات على الطلاب.	1.55	0.716	3
٨.	تنظم الكلية معارض سنوية للإبداعات الطلابية.	1.47	0.684	4
٥.	تنظم الكلية حفلات توديعية للخريجين سنويا.	1.44	0.807	5
٧.	تنظم الكلية إجراء بحوث مشتركة بين الأساتذة والطلاب.	1.39	0.55	6
٤.	تقوم نيابة شؤون الطلاب بالتنسيق مع عمادة الكلية في تفعيل النشاطات الطلابية.	1.38	0.78	7
٦.	تنظم الكلية لقاءت رياضية بين فريق الكلية والفرق الطلابية بجامعة صنعاء.	1.36	0.715	8

ومن خلا النتائج الموضحة في جدول (٣) والمبينة لآراء عينة الدراسة حول واقع النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب في المجال المتعلق بالتنظيم، اتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٦٨ – ١,٣٦) و حصلت الفقرة رقم (٢) على متوسط حسابي (١,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٥٤) " تنظم الكلية لقاءت ترحيبية بالطلاب الجدد."

وحصلت الفقرة رقم (١) على متوسط حسابي (1.66) وانحراف معياري (1.812) " تنظم الكلية الندوات وحلقات السمنار بالتعاون مع الطلبة والقسم المختص".

وحصلت الفقرة رقم (٣) على متوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (1.716) " تنظم الكلية لقاءت بالمفكرين والمثقفين لإلقاء المحاضرات على الطلاب".

وحصلت الفقرة رقم (٨) على متوسط حسابي (1.47) وانحراف معياري (1.684) " تنظم الكلية معارض سنوية للإبداعات الطلابية ".

وحصلت الفقرة رقم (٥) على متوسط حسابي (1.44) وانحراف معياري (1.807) " تنظم الكلية حفلات توديعية للخريجين سنويا ".

وحصلت الفقرة رقم (٧) على متوسط حسابي (1.39) وانحراف معياري (0.55) " تنظم الكلية إجراء بحوث مشتركة بين الأساتذة والطلاب ".
وحصلت الفقرة رقم (٤) على متوسط حسابي (1.38) وانحراف معياري (0.78) " تقوم نيابة شؤون الطلاب بالتنسيق مع عمادة الكلية في تفعيل النشاطات الطلابية ".
وحصلت الفقرة رقم (٦) على متوسط حسابي (1.36) وانحراف معياري (0.36) " تنظم الكلية لقاءت رياضية بين فريق الكلية والفرق الطلابية بجامعة صنعاء.".
ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التنظيم للأنشطة ضعيف ولا يرقى إلى المستوى المطلوب حيث أن التنظيم في الإدارة من العمليات الأساسية لنجاح إدارة النشاط.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان (١٩٧٤) ودراسة الغامدي (١٩٨٧) ودراسة الكزنورس وآخرون (٢٠٠٢) ودراسة بخر (٢٠٠٢) ودراسة الدعيج (٢٠٠٣) ودراسة برسوم (٢٠٠٣) ودراسة النبهي (٢٠٠٥) ودراسة جرجاوي (٢٠٠٦) ودراسة الصلولي (٢٠٠٦) والتي أشارت جميعها إلي وجود معوقات تتعلق بالتنظيم للأنشطة الطلابية.
وتختلف مع دراسة حرب (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى الاهتمام بالجانب التنظيمي للنشاطات الطلابية.
للإجابة على السؤال الفرعي الثالث " (ما واقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التمويل) ثم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والفقرات والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات مجال التمويل

م	الفقـــــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	تقدم الكلية الحوافز المالية والمعنوية للمشرف على النشاط والطلاب	1.58	0.692	١
٧.	تقدم الكلية الحوافز المالية والمعنوية للمشرف على النشاط والطلاب	1.58	0.692	١
٣.	تقدم الكلية مبالغ مالية كافية للإنفاق على النشاطات الطلابية.	1.51	0.639	٢
٢.	توفر الكلية الأدوات والأجهزة الأزمة لممارسة النشاطات الطلابية	1.5	0.587	٣
٤.	توفر الكلية المساحات والأماكن المناسبة لممارسة النشاطات الطلابية.	1.39	0.688	٤
٦.	توفر الكلية متخصصين لبعض الأنشطة الطلابية.	1.39	0.764	٤
٥.	تبنى عمادة الكلية نظاما لمكافئة الطلاب المتميزين في النشطات الطلابية.	1.38	0.674	٥

ومن خلال نتائج الجدول لآراء عينة الدراسة حول مجال التمويل، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال مابين (١,٥٨- ١,٣٨) والانحرافات المعيارية مابين (٠,٦٩٢- ٠,٦٧٤).

وحصلت الفقرات (١، ٧) على متوسط حسابي (١,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٩٢) " تقدم الكلية الحوافز المالية والمعنوية للمشرف على النشاط والطلاب". و" تقدم الكلية الحوافز المالية والمعنوية للمشرف على النشاط والطلاب".

وحصلت الفقرة (٣) على متوسط حسابي (١,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٣٩) " تقدم الكلية مبالغ مالية كافية للإنفاق على النشاطات الطلابية."

وحصلت الفقرة (٢) على متوسط حسابي (١,٥٠) وانحراف معياري (٠,٥٨٧) " توفر الكلية الأدوات والأجهزة الأزمة لممارسة النشاطات الطلابية".

وحصلت الفقرات (٤، ٦) على متوسط حسابي (١,٣٩) وانحراف معياري (٠,٦٨٨) " توفر الكلية المساحات والأماكن المناسبة لممارسة النشاطات الطلابية ". و " توفر الكلية متخصصين لبعض الأنشطة الطلابية".

وحصلت الفقرة (٥) على متوسط حسابي (١,٣٨) وانحراف معياري (٠,٦٧٤) " تبنى عمادة الكلية نظاما لمكافئة الطلاب المتميزين في النشطات الطلابية."

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الكلية لا تقدم حوافز تشجيعية ولا ترصد ضمن ميزانيتها المبالغ الكافية للصرف على النشاطات الطلابية رغم أن الطلاب يدفعون رسوم سنوية للنشاطات الطلابية ومع ذلك لا توفر الكلية الأدوات والمستلزمات المتطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان(١٩٧٤) ودراسة عبد الحفيظ (١٩٧٩) ودراسة الغامدي (١٩٨٧) ودراسة الحبيب (١٩٩٠) ودراسة درويش (١٩٩٠) ودراسة عبد السلام (١٩٩٦) ودراسة اكندروس واخرون (٢٠٠٢) ودراسة الدعيج (٢٠٠٢) ودراسة برسوم (٢٠٠٣) ودراسة الغيبوبي (٢٠٠٥) ودراسة الصلوي (٢٠٠٦) ودراسة عرفة (٢٠١٠) والتي أشارت جميعها الى وجود معوقات مادية وتقتصر في الأدوات والمستلزمات.

وتختلف مع دراسة حرب (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن أقوى المجالات في إدارة النشاط هو توفير الموارد المالية التي يحتاجها النشاط الطلابي.

للإجابة على السؤال الفرعي الرابع " (ما واقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التنفيذ) ثم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والفقرات والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات مجال التنفيذ

م	الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	تنشر الكلية البحوث المشتركة للمدرسين والطلاب.	1.62	0.638	١
٢.	تصدر الكلية المجلات والنشرات باستمرار لتغطية النشاطات الطلابية.	1.6	0.618	٢
٣.	يشارك أعضاء هيئة التدريس في فعاليات النشاط الطلابي.	1.57	0.596	٣
٤.	يعمل المشرف على النشاطات الطلابية على توجيه الطلاب لحضور محاضرات الزائرين.	1.36	0.737	٤
٥.	يشرف رائد الشباب على الرحلات الطلابية.	1.35	0.619	٥
٦.	تقوم الكلية بعمل معارض لرسوم الطلاب وإنتاجياتهم.	1.34	0.604	٦

ومن خلال نتائج الجدول لآراء عينة الدراسة حول مجال التنفيذ، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال مابين (١,٦٢- ١,٣٤) والانحرافات المعيارية مابين (٠,٦٣٨- ٠,٦٠٤) وبدرجة ضعيفة جدا.

وحصلت الفقرة (١) على متوسط حسابي (١,٦٢) وانحراف معياري (٠,٦٣٨) " تنشر الكلية البحوث المشتركة للمدرسين والطلاب".

وحصلت الفقرة (٢) على متوسط حسابي (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٦١٨) " تصدر الكلية المجلات والنشرات باستمرار لتغطية النشاطات الطلابية."

وحصلت الفقرة (٣) على متوسط حسابي (١,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٩٦) " يشارك أعضاء هيئة التدريس في فعاليات النشاط الطلابي".

وحصلت الفقرة (٤) على متوسط حسابي (١,٣٦) وانحراف معياري (٠,٥٩٦) " يعمل المشرف على النشاطات الطلابية على توجيه الطلاب لحضور محاضرات الزائرين".

وحصلت الفقرة (٥) على متوسط حسابي (١,٣٥) وانحراف معياري (٠,٦١٩) " يشرف رائد الشباب على الرحلات الطلابية".

وحصلت الفقرة (٦) على متوسط حسابي (١,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٠٤) " تقوم الكلية بعمل معارض لرسوم الطلاب وإنتاجياتهم ".

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الجانب التنفيذي للأنشطة الطلابية يعاني من ضعف كبير وهذا راجع إلى عدم اهتمام الكلية بجانب النشاط الطلابي وعدم تشجيع الطلاب على نشر المواهب والإبداعات العلمية والأدبية من خلال النشرات والمجلات والمعارض التي يجب أن تكون موجودة في الكلية للأشراف على النشاط الطلابي بصورة عملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان (١٩٧٤) ودراسة McDwell (١٩٨٧) ودراسة الغامدي (١٩٨٧) ودراسة الكزندرس (٢٠٠٢) ودراسة السيعي (٢٠٠٥) ودراسة الجرجاوي (٢٠٠٦) ودراسة الصلوي (٢٠٠٦) ودراسة عرفة (٢٠١٠).

والتي أشارت جميعها إلي سلبية الخبرات الإشرافية وقل المشاركة وقل المتابعة.

للإجابة على السؤال فرعي الرابع " (ما واقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب من وجهة نظر الطلاب في مجال التقويم) ثم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والفقرات والجدول رقم (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات مجال التقويم

م	الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	يقوم مشرف النشاطات الطلابية والطلاب بمراجعة الأهداف المحققة.	1.6	0.7	1
٢.	تقوم عمادة الكلية بالتعرف على مدى رضا الطلاب بمراجعة الأهداف المحققة.	1.56	0.671	2
٣.	تقوم الكلية بتقويم دور المشرف والجماعات الطلابية في تنفيذ النشاطات الطلابية.	1.36	0.61	3
٥.	يشترك الطلاب في مراجعة خطة النشاطات الطلابية لمعرفة الأهداف التي تحققت.	1.35	0.657	4
٤.	يشترك الطلاب في تقويم النشاطات الطلابية في نهاية الفصل الدراسي.	1.34	0.578	5
٦.	تقوم عمادة الكلية بمراجعة خطة النشاط الطلابي لمعرفة مدى الالتزام الزمني لتنفيذ النشاطات الطلابية.	1.32	0.638	6

ومن خلال نتائج الجدول (٦) لآراء عينة الدراسة حول مجال التقويم، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال مابين (١,٦- ١,٣٢) والانحرافات المعيارية مابين (٠,٧- ٠,٦٣٨) وبدرجة ضعيفة جدا.

فقد حصلت الفقرة (١) على متوسط حسابي (١,٦) وانحراف معياري (٠,٧) " يقوم مشرف النشاطات الطلابية والطلاب بمراجعة الأهداف المحققة ".

وحصلت الفقرة (٢) على متوسط حسابي (١,٥٦) وانحراف معياري (٠,٦٧١) " تقوم عمادة الكلية بالتعرف على مدى رضا الطلاب بمراجعة الأهداف المحققة".

وحصلت الفقرة (٣) على متوسط حسابي (١,٣٦) وانحراف معياري (٠,٦١) " تقوم الكلية بتقويم دور المشرف والجماعات الطلابية في تنفيذ النشاطات الطلابية ".

وحصلت الفقرة (٥) على متوسط حسابي (١,٣٥) وانحراف معياري (٠,٥٧٨) " يشترك الطلاب في مراجعة خطة النشاطات الطلابية لمعرفة الأهداف التي تحققت ".

وحصلت الفقرة (٤) على متوسط حسابي (١,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٣٨) " يشترك

الطلاب في تقويم النشاطات الطلابية في نهاية الفصل الدراسي".

وحصلت الفقرة (٦) على متوسط حسابي (١,٣٢) وانحراف معياري (٠,٦٣٨) " تقوم عمادة الكلية بمراجعة خطة النشاط الطلابي لمعرفة مدى الالتزام الزمني لتنفيذ النشاطات الطلابية".

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جانب التقويم لإدارة النشاط الطلابي بكلية التربية أرحب ضعيف مما يشير إلى أن الكلية لا تعطي جانب أدارة النشاط الاهتمام الكافي وتضع في عين الاعتبار الأنشطة التي تتم عملها خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية بحيث تضع في الاعتبار أنشطة أخرى وكذلك مدى ما يحقق من هذه الأنشطة والصعوبات التي واجهت الطلاب من أجل مساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات في السنة القادمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصلوي (٢٠٠٦) ودراسة عرفة (٢٠١٠) والتي أشارت الى وجود عقبات متعلقة بجانب التقويم.

للإجابة على السؤال الثاني " (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة النشاط بكلية التربية أرحب يعزي لمتغير الجنس ذكور/ إناث؟) وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس ذكور / إناث)

المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	Mean Difference	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	Sig	درجة الثقة
مجال التخطيط	ذكر	1.6893	.95405	1	.08512	.660	128	.000	0.05
	أنثى	1.6042	.32069						
	الكل	1.6500	.73192						
مجال التنظيم	ذكر	1.4500	.68479	2	-.08958	-.945	128	.000	0.05
	أنثى	1.5396	.28513						
	الكل	1.4913	.53853						
مجال التمويل	ذكر	1.3833	.65469	3	-.15833	-1.727	128	.005	0.05
	أنثى	1.5417	.29692						
	الكل	1.4564	.52523						
مجال التنفيذ	ذكر	1.4071	.63679	4	-.14286	-1.594	128	.001	0.05
	أنثى	1.5500	.29798						
	الكل	1.4731	.51246						
مجال التقويم	ذكر	1.3690	.63759	4	-.11706	-1.281	128	.019	0.05

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) إذ جاءت القيم التائية المحسوبة اقل من القيم التائية الجدولية في جميع المحالات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب والطالبات يعيشون نفس الواقع فلا يوجد فروق في وجهات نظرهم وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي كانت بعضها على الطالبات مثل دراسة عبد الحفيظ (١٩٧٩) ودراسة بنجر (٢٠٠٢) ودراسة برسوم (٢٠٠٣) والتي أشارت جميعها إلى أن الطالبات يعانين من معوقات إدارية تتعلق بالنشاط التربوي.

المقترحات

١- وضع خطة نشاط للعام الدراسي.
٢- إشراك الطلاب في وضع خطة النشاط الطلابي.
٣- تنويع النشاط الطلابي لتلبية رغبات الطلاب.
٤- اهتمام عمادة الكلية بجانب النشاط الطلابي وعدم الاهتمام بالجانب الأكاديمي فقط.
٥- توفير الاحتياجات والإمكانيات الضرورية لممارسة النشاط.
٦- رصد الميزانية الكافية للأنفاق على النشاط.
٧- إشراك أعضاء هيئة التدريس في الإشراف على النشاط.
٨- توفير متخصص للأشراف على النشاط في الكلية.
٩- استدعاء المفكرين والمثقفين لإلقاء محاضرات على الطلاب .
١٠- إقامة الندوات والفعاليات الثقافية.
١١- تشجيع الطلاب على إقامة المعارض السنوية لعرض إبداعاتهم.
١٢- تقييم النشاطات الطلابية في نهاية كل عام دراسي من قبل المشرف وعمادة الكلية والطلاب لمعرفة ما تم تحقيقه من الأنشطة.

المصادر العربية

١- إبراهيم ليلى حسن "تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية الفنية لبعض المهارات التدريسية" مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٤٤ القاهرة، يوليو ١٩٨٨.

٢- البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنظيم القيادة التدريسية، عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط/٢٠٠٥.

٣- البوهي، فاروق شوقي، (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء للطباعة والنشر – القاهرة.

٤- الحبيب، شيخة يوسف (١٩٩٠) عزوف طالبات المرحلة الثانوية عن الاشتراك في النشاط الرياضي الخارجي بدولة البحرين. رسالة ماجستير، القاهرة. كلية التربية الرياضية. جامعة الحلوان.

٥- الجرجاوي، زياد علي، ٢٠٠٦). واقع إدارة النشاط الطلابي في المدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة غزة. كلية التربية جامعة القدس المفتوحة بغزة.

٦- البياتي، عبدالجبار زكريا، أثناسيوس (١٩٧٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية بغداد.

٧- الشافعي، حسن أحمد، سوزان أحمد (٢٠٠٤). معايير نقد الرسائل العلمية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٨- الغامدي، أحمد، (١٩٨٧). تقويم النشاط المدرسي غير الصفي في المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الملك سعود.

٩- السبيعي، خالد صالح (٢٠٠٥). العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي ع٩٤، ص٥٥-١٠٩.

١٠- الشمري، محمد مبارك (٢٠٠٦) مدى تحقيق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

١١- الغبيوي، طلال عبد الهادي،، (٢٠٠٥). تقويم الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود. الرياض.

١٢- الصلوي، عبد الالة بن أحمد بن يحيى، (٢٠٠٦). معوقات ممارسة الأنشطة الترويجية الرياضية لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

١٣- الاغا-حسان وعبد المنعم عبد الله (١٩٨٩) التربية العملية وطرق التدريس، ط ١، الجامعة الإسلامية – غزة.

١٤- الأمام مصطفى وآخرون (١٩٩٠) التقويم والقياس – جامعة بغداد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

١٥- الدعيج، دعيج عبد العزيز، (٢٠٠٢)، أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك عن الأنشطة الطلابية، المجلة التربوية، ٦٤. ص ٦٧- ١٠٨.
١٦- الخفاجري، زينب محمد (٢٠١١) الأنشطة التربوية في دور الحضانات الحكومية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثالث- بغدد.
١٧- بنجر، وآمنة راشد (٢٠٠٢). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية، مجلة الخليج العربي العدد ٨٢.
١٨- برسوم، سوزان فهمي (٢٠٠٣) أسباب عزوف طالبات المدن الجامعية بجامعة حلوان عن ممارسة النشاط الرياضي. القاهرة. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنات.
١٩- حرب، سحر،(٢٠٠٨). المهام الإدارية لمديري مدارس الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
٢٠- درويش، هدى مصطفى، ( ) دور الرياضة في ملئ وقت الفراغ لدى طلاب وطالبات جامعة قطر وبعض العوامل المؤثرة فيها، المؤتمر الأول، القاهرة: كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق.
٢١- ريان، تكري حسن، (١٩٧٤). أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي في المدارس المتوسطة، الكويت، مكتبة الفلاح.
٢٢- سليمان، عرفات عبد العزيز بيومي الطحاوي، ١٩٩٨، الإدارة التربوية الحديثة، مكتبة الانجلو المصرية.
٢٣- عطيوي، جودت عبد العزيز، (٢٠٠١)، الإدارة المدرسية الحديثة في مفاهيمها وتطبيقاتها العملية، ط ١، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.
٢٤- عربيات، بشير محمد، (٢٠٠٧). إدارة الصفوف وتنظيم التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط١.
٢٥- عبد الحفيظ، أخلاص محمد (١٩٧٩) أسباب عزوف طالبات جامعة عين شمس عن ممارسة الأنشطة الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية الرياضية.
٢٦- عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي(١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، عمان.
٢٧- عبد السلام، محمد احمد (١٩٩٦) معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية لدى طلاب جامعة قناة السويس، رسالة ماجستير.
٢٨- عبد الدايم، عبد الله، (١٩٧٨): التربية عبر التاريخ، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت.
٢٩- عيسى، حازم زكي ورجاء الدين طموس، (٢٠٠١). فاعلية الأنشطة في تنمية الوعي المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية.(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد ١٦، العدد الثاني يونيو ٢٠٠٨م.
٣٠- عرفة، أخضر حسين، (٢٠١٠). دور مديري مدارس الإعدادية بوكالة غوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسة اللاصفية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

٣١- مرسي، محمد منير، (١٩٨٥). تاريخ التربية في الشرق والغرب – عالم الكتاب – ط ١، القاهرة.
٣٢- محمود، حمدي شاكر (١٩٩٨) النشاط المدرسي وأهميته وأهدافه ووظائفه ومجالاته ومعاييره وإدارته وتخطيطه وتنظيمه وتنفيذه وتقويمه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل المملكة العربية السعودية.
٣٣- معوض، رياض (١٩٨٥). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، ط ٢، مكتبة الانملو المصرية .
٣٤- نصار، صالح عبد العزيز، (١٤٢٨) النشاط تربية وتعليم "الإدارة العامة لنشاط الطالبات ، ورقة عمل، في الفترة ١٠-١٢ /٥/ ١٤٢٨ هجري ، الرياض.
٣٥- وزارة التربية والتعليم – دائرة الأنشطة التروية – ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، دليل الأنشطة التربوية – سلطنة عمان، ط١.

Foreign References

1- Alexandri. Tsorbatzondis. C, & Grouios. G. (2002) Perceived Constraints on Recreation Sport Participation: Investigating Their Relationship with Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Motivation. Journal of Leisure Research, Vol 34, No 3, P 233-252.
2- Carter. V. Good, (1973). Dictionary of Education, 3 rd Ed.me-Graw Hill Company London.
3- Ebel. R.1 (1972) Essentials measurement, New Jersy – Prentic Hill
4- Freeman. F.S. (1969) Theory and Practice of Psychological New Yory . p: 90>
5- McDowell, Robert gill: "Administrative Opinions Activities the Montgomery Country Maryland Public Schools. D.A. 1987. Vol, No. 12, P.4257.
6- Marshal. J. (1972) Essentials testing California. Addison Wesley.
7- Taylor, Galem (1970). Secondary Education Americana. AmericanCooperation: New York.
8- Vuorda, Minna; Nummenma'a, Lauri (2004). "University students' Activities, Thinking and Learning During Laboratory Work" European Journal of Physics, V28n3 P:551-560 (E829385).
9- Yong. S.G, Ross, C.M, &Barcelona, R.J. (2003). Perceived Constraints by College Students to Participation in Campus Recreational Sports Programs Recreation Sports. Journal. V.27-2.
10- www.islamon-line .NET

الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تصميم التعليم القائم على نظريات التعلم والتعليم المعرفية

عواطف أحمد نعمان الحميري
باحثة بمرحلة الدكتوراه جامعة أم القرى

المقدمة :

تمثل مؤسسات التعليم العالي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم، بما تضمه من كوادر وطاقات بشرية مزودة بالعلم والخبرة، متمثلة بوحدتها عضو هيئة التدريس، الذي يعد عاملاً هامًا في نجاح أي جامعة، وتحقيق أهدافها وأهداف المجتمع الذي تنتمي إليه، وعلى ذلك فقد أخذت معظم الجامعات السعودية بالاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة تدريسها بإتباع أساليب مختلفة، كما تم عقد العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات في الجامعات السعودية لدراسة واقع أعضاء هيئة التدريس واقتراح أهم الأساليب التي تعمل على تطويرهم، مثل ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي والتي عقدت في جامعة الملك سعود(٢٠٠٤) وورشة العمل التي عقدت في جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠٥) لتفعيل وثيقة الآراء للأمير عبدا لله بن عبد العزيز حول التعليم العالي.

ويعتبر التدريب من أكثر البرامج التي تأخذ بها الجامعات العالمية بشكل عام والسعودية بشكل خاص لتنمية أعضاء هيئتها التدريسية، باعتباره العملية الرئيسة والحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة للعاملين في مختلف الوظائف، حيث يجدد معلوماتهم، ويعمل على تحسين معدلات أدائهم، والارتقاء بقيمهم، وصقل اتجاهاتهم. ولكي يحقق التدريب أهدافه فإن برامجه يجب أن تبنى حسب حاجات المتدربين بعد حصرها وتجميعها.

والأدبيات الحديثة تنادي بكفاءة التدريب الذي يركز على تحقيقه للأهداف المرسومة والمستمدة من الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين (السيد، ٢٠٠٢)، وتري راى (٢٠٠١) أن التدريب الفاعل يبدأ بتحديد احتياج معين، وأن الحاجة إلى التدريب تنشأ من معادلة توضح غياب أحد العناصر، وسيقوم التدريب بتوفير هذا العنصر المفقود. إذ يوضح وجود الحاجة إلى التدريب أن هناك ضرورة لإجراء تغيير، وهو تغيير من موقف أو أداء دون المستوى المطلوب إلى آخر يكون على الأقل في مستوى الحد المطلوب، والتدريب هو الذي يحدث التغيير.

وإذا كان التدريب يشكل ضرورة ملحة لجميع الوظائف والأعمال التي تتطلب نموا مستمرا في عناصرها البشرية حتى يمكنها مواكبة المتغيرات السريعة والمتطورة في مجال عملها، فإنه يشكل لأعضاء هيئة التدريس ضرورة أكثر إلحاحا وأشد مطلبا لأهمية الدور الذي يقومون به (السيد، ٢٠٠٢)، كما أنه يندرج من ضمن المعايير التي تعتمد عليها تطبيقات الاعتماد الأكاديمي الجامعي مستوى التدريب الذي توفره الجامعات لمنسوبيها.

والتدريس من أهم وظائف عضو هيئة التدريس، وهو مهنة تشهد إضافات مستمرة لابد من الوقوف والتدريب عليها ممن يمارسها ، حيث أن التدريس كوظيفة يندرج تحتها مهام عديدة وكل مهمة تحتاج إلى مهارات يجب إتقانها، وتأتي في مقدمتها مهارات التصميم التعليمي للمقرر الدراسي، ذلك أن التدريس في التعليم العالي يختلف عن التعليم العام، حيث إن عضو هيئة التدريس يساهم مساهمة مباشرة في تصميم وتغيير وتعديل المقرر الدراسي، وتحديد مراجع المقرر، وله الحرية في اختيار طريقة التدريس وجميع ما تستلزمه المهام التدريسية ولاشك أن ذلك يستدعي تمكن عضو هيئة التدريس من كافة مهارات ومعارف عملية التصميم التعليمي حتى يتحقق لنا تعليما للريادة .

مشكلة الدراسة:

نظرا لمتطلبات التدريس المتزايدة وفقا لتطور العصر الحالي الذي يتسم بالانفتاح المعرفي والتكنولوجي ظهرت حاجات تدريبية تعتبر كمتطلبات اساسية لعضو هيئة التدريس في مجال التصميم التعليمي، لابد عليه من الإلمام بها لأداء مهامه بكفاءة عالية وهذا ما أكدته دراسة عبدالغفار (٢٠٠٦) والعمري (٢٠١٠)، وبناء على ذلك ظهرت الحاجة الى وجود هذه الدراسة والتي تسعى الى التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تصميم التعليم.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما الحاجات التدريبية في التصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما الحاجات التدريبية في الجانب المعرفي لتصميم التعليم لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
٢. ما الحاجات التدريبية في الجانب المهاري للتصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
٣. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التصميم التعليمي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التالي :

١. الحاجات التدريبية في الجانب المعرفي لتصميم التعليم لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
٢. الحاجات التدريبية في الجانب المهاري للتصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية
٣. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التصميم التعليمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

١. قد تساعد هذه الدراسة المسئولين بالجامعات السعودية في الوقوف على واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتصميم التعليمي، واتجاهاتهم نحوه، إذ يعد ذلك من الأهمية بمكان لتحسين جودة التعليم الجامعي.

٢. قد تفيد الدراسة مصممي البرامج التدريبية في التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التصميم التعليمي، وذلك من أجل تقديم أساس علمي لتصميم البرامج التدريبية لهذه الفئة في مجال التصميم التعليمي.

٣. قد تساعد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، في معرفة مواطن الضعف والقصور لديهم في مجال التصميم التعليمي، مما يساهم في عملية تطوير أدائهم الأكاديمي.

٤. قد توجه هذه الدراسة اهتمام المختصين والباحثين نحو مجال التصميم التعليمي في التعليم الجامعي..

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية :**

الحاجات التدريبية في التصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

- **الحدود المكانية:**

الجامعات السعودية التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الدمام ، جامعة الملك فيصل، جامعة الأميرة نورة، جامعة الباحة، جامعة نجران، جامعة الملك خالد، جامعة الحدود الشمالية.

- **الحدود الزمانية:**

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

الحاجات التدريبية Training Needs :

اصطلاحياً: يعرفها درويش وتكلا (١٩٨٠) بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته ، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية.

إجرائياً: الفرق بين الوضع الراهن، والوضع المرغوب لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم التعليم القائم على نظريات التعلم والتعليم المعرفية.

التصميم التعليمي Instructional Design :

اصطلاحياً: يعرفه الحيلة (٢٠٠٨) بأنه: " علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها، وتطويرها وفق شروط معينة".

إجرائياً: العملية التي تهتم بطرق تخطيط التعليم وتنظيمه عن طريق وصف أفضل المخططات، والنماذج التنظيمية، بشكل يحقق النتائج التعليمية المنشودة في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد وتكلفة، ويعد التصميم التعليمي بمثابة (مخطط) لما ينبغي أن تكون عليه عملية التعليم بجميع مكوناتها وأبعادها.

المبحث الأول: التدريب والحاجات التدريبية:

ومن خلال هذا المحور سنتناول مفهوم التدريب وأهميته وأهدافه ومراحله بشكل عام، كما سنتناول الحاجات التدريبية بشكل مفصل.

مفهوم التدريب:

يتجلى تعريف التدريب في اللغة من خلال القول: "درب فلان فلاناً بالشيء" ، ودربه على الشيء: عوده ومرنه. (ابن منظور، ١٩٩٣)، أما التدريب اصطلاحاً فهو "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالياً أو مستقبلياً يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله" (الزكي و فليه، ٢٠٠٤). إذن فالتدريب يعد نشاط ينقل بموجبه فريق صغير من الأشخاص يعرفون بالأساتذة (المدربين) إلى فريق من الموظفين (المتدربين) مجموعة من المعارف والمعلومات التي تعد مفيدة لعملهم في الوظيفة، وفي نفس الوقت يقوم هؤلاء الأساتذة بمساعدة الموظفين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم مستخدمين في ذلك مختلف الوسائل والطرق ، أي أن التدريب عبارة عن نقل للمعارف وتطوير للقدرات لمن يعد للعمل في وظيفة ما أو من يقوم فعلياً بمهامها. ويعرف العامري (٢٠٠٨) التدريب بأنه "مجموعة من الجهود المنظمة ، والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم. كما يعرف أبو النصر (٢٠٠٨) التدريب بأنه" عملية مخططة ومستمرة ، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد ، من خلال زيادة معارفه وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يساهم ذلك في تحسين أدائه في العمل وزيادة إنتاجيته في المنظمة"، كما يعرفه الشامي (٢٠٠٦) بأنه " عملية تطوير وتنمية لسلوك الفرد بوسيلة أو أكثر من وسائل التدريب، أو وسائل نقل الخبرة في مجال المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات بغرض تحقيق معيار أداء مرغوب فيه". كما يعرفه ويلز (٢٠٠٥م) بأنه "نقل معرفة ومهارات محددة قابلة للقياس"،

مما سبق يتضح أن التدريب هو العملية التي تهدف إلى إكساب المتدرب معارف أو مهارات أو تغيير سلوكيات ، والتدريب في مفهومه لا يتعدى التأثير على ثلاث محاور:

- المحور الأول: المعارف وهو من أسهل أنواع التدريب ولا يحتاج وقتاً طويلاً لعملية التغيير مثل التدريب على استخدام الحاسب الآلي.
- المحور الثاني: المهارات وهي تأتي بعد المعارف وتحتاج وقتاً ومجهوداً أكبر للتغيير مثل السرعة في الطباعة.
- المحور الثالث: السلوكيات والاتجاهات وهي أكثر صعوبة ، ذلك أن التدريب فيها يحتاج وقتاً أطول مثل رفع الولاء الوظيفي للموظفين.

أهداف التدريب وأهميته:

يعد التدريب مطلب كل فرد ، وضرورة من ضروريات الحياة وأساس مهم في بنائها ونمائها، وذلك لأن برامج التدريب المستمر تعمل على زيادة قدرات ومعارف ومهارات العاملين وتزودهم بما يستجد من معلومات في مجالات عملهم وحل ما يعترضهم من مشكلات، وللتدريب في العصر الحاضر دور مهم في العمل على زيادة إنتاج المؤسسات المختلفة ، وسرعة إنجازها لأعمالها. (الجضعي ، ٢٠٠٥).

ويشكل التدريب بطبيعته وأهدافه حلقة مكملة للإعداد لا بد من إجرائها لتأمين الكفاية المهنية والعملية عند الموظف على ضوء التطورات الطارئة على وظيفته ومقتضياتها، وتبرز أهمية التدريب كما وضحها (الياور، ٢٠٠٥) (عثمان، ٢٠٠١) من خلال الأمور التالية :

١. يتيح التدريب للأفراد الفرص المناسبة لمتابعة التطور العلمي في مجال عملهم وتخصصهم.
٢. يتيح التدريب للمسئولين القدرة على التعرف على المشكلات والصعوبات التي تعترض النهوض بالإنتاج.
٣. يسهم التدريب في تنمية الاقتراحات المفيدة التي تعمل على زيادة النمو المهني للعاملين.
٤. يوفر التدريب فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين المتدربين .
٥. يلبي التدريب الحاجات النفسية للأفراد ، فهو يبعث الثقة في النفس وينمي الإحساس بالتفوق والقيمة الذاتية.

وفي ميدان التعليم فإن التدريب والاهتمام به يفرضهما عدد من الأمور ، من أهمها التغيير في الأدوار والمهام لكافة العاملين في مجال التعليم مما يتطلب إعداد هذه الكوادر البشرية للمهمات الجديدة كي تستطيع أن تؤدي عملها بصورة مطلوبة وفاعلة ولن يتم ذلك إلا بالتدريب (الجضعي،٢٠٠٥م)، فالتطورات المادية المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم في مختلف الميادين، فرضت على ميدان التعليم إعداد وتدريب كافة منسوبيه ليتمكنوا من الاستفادة من هذه التطورات بصورة فاعلة تنعكس ايجابياً على عمليتي التعليم والتعلم. حيث أن التدريب في مجال العملية التعليمية التعلمية أمر في غاية الأهمية إذا ما أريد لكل من هاتين العمليتين أن تؤديا دورهما بشكل فعال ومنتج يسهم في تطوير المجتمع أفراداً وأفكاراً وممارسات.

وتبرز الحاجة إلى التدريب لتحقيق عدة أهداف ، من أهمها تنمية مهارات وكفاءات القائمين على العملية التعليمية وتطبيق مبدأ التربية المستديمة أو التعلم مدى الحياة لمواجهة احتياجات المستقبل ، ومساعدة حديثي العهد بالمهنة وتدريبهم على حل المشكلات المهنية التي يواجهونها أثناء العمل مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، والتكيف مع المتغيرات التقنية الحديثة.(عثمان،٢٠٠١).

مراحل التدريب:

تمر عملية التدريب بمراحل مترابطة وأساسية، ووفق تسلسل منظم بحيث تعتمد كل مرحلة على المرحلة التي قبلها، ويمكن تلخيص مراحل التدريب فيما يلي (القبلان،١٩٩٢):

١. دراسة وتحديد الحاجات التدريبية.
٢. اختيار أو تصميم البرامج التدريبية المناسبة لهذه الحاجات.
٣. اختيار المدربين.
٤. اختيار مكان وزمان التدريب .
٥. اختيار الطرق المناسبة للتدريب.
٦. تنفيذ التدريب.
٧. التقييم ويشمل تقييم البرنامج وتقييم المتدربين.
٨. التغذية المرتدة.

مفهوم الحاجات التدريبية:

يقول الحمامي (١٩٩٩) بأن الحاجات التدريبية هي "أنواع التغيرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد وعلى أسلوب أدائه عن طريق التدريب، فالحاجة التدريبية تشير إلى تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه لأداء مطلوب من المنظمة أو الوظيفة أو الفرد سواء كان ذلك متعلقاً بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو كل ذلك"، ويشير درة (١٩٩١) إلى أ، الحاجة التدريبية تعني وجود نقص أو تناقص بين وضعين، وفي إطار تنمية القوى البشرية تعني الحاجة وجود فجوة بين أدائين في وظيفة: أداء فعلي وأداء مرغوب به، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد.

ويقسم الرويلي (١٩٩٢) الحاجات التدريبية إلى حاجات على مستوى المؤسسة و حاجات على مستوى الوظيفة و حاجات على مستوى الفرد ووصف أوسبورن (١٩٩٨) تحديد الحاجات التدريبية بأنه مقارنة الأداء الفعلي للمنظمة بالأداء المرغوب فيه، لتحديد حجم الفجوة الموجودة في الأداء التي يمكن معالجتها أو سدها بالتدريب .

أهمية تحديد الحاجات التدريبية:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية كونها الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وتعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحاً في كافة عملياته مما يؤدي إلى توفير الجهد والوقت والمال المبذول في التدريب كما يمكن من الحكم على استحقاقية برامج التدريب من عدمها. (أبو النصر،٢٠٠٨):

أنواع تحديد الحاجات التدريبية:

يندرج تحديد الحاجات التدريبية تحت ثلاثة أنواع رئيسة، يمكن إجمالها فيما يلي (عليوة ،٢٠٠٠):

١. تحليل حاجات المنظمة أو التنظيم: و يقصد بها تحليل الهيكل التنظيمي للعمل، و سياسات و أهداف المنظمة بقصد التعرف على الأهداف المنوطة بها ، و الموارد المتاحة لها، وتحديد المشكلات و المعوقات .
٢. تحليل حاجات العمل أو الوظيفة :أي تحليل جوانب العمل، وتحديدها بدقة، ليتم توصيف العمل وشروطه بصورة كفايات، و تحديد معايير إنجازها بدقة، مع تحديد مدى جدواها.
٣. تحليل حاجات الفرد أو الموظف: عن طريق جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين ، من مواقع الأعمال الحقيقية ، و في ضوء معايير الأداء الجيد عن طريق الملاحظة و المتابعة .

مصادر تحديد الحاجات التدريبية:

إن عملية تحديد الحاجات التدريبية ليس بالأمر اليسير، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم بالفعل، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها، هذا وقد يشترك في تحديد الحاجات التدريبية عدد من الجهات ذات العلاقة وفقا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعا للهدف العام المراد تحقيقه، ومن مصادر التعرف على الحاجات التدريبية للعاملين ذكر (أبو النصر،٢٠٠٨) (عليوة،٢٠٠٠) ما يلي تحليل المنظمة و تحليل الوظيفة وتحليل أداء العاملين والمقابلات الشخصية ومجموعات النقاش و استخدام الاستبيانات أو قوائم الحاجات وغيرها

هذا وقد أشار (Marshall & Caldwell,1984) إلى أن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها، كما يرى (Dale,1985) أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها. هذا فضلا عن أن المتدربين يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية.

المبحث الثاني: التصميم التعليمي:

يعد التصميم التعليمي مكون هام من مكونات النظام التعلمي الفعال، فالتصميم التعليمي يُعد بمثابة الجسر الذي يربط بين الأطر النظرية من نظريات تعلم وتعليم ومداخل وفلسفات تربوية مختلفة، والجوانب التطبيقية في المجال التعليمي،ولذلك فيرى البعض أن التصميم التعليمي أحد العلوم التطبيقية لعلم التعلم ونظرياته، وعلم التعليم ونظرياته.

وسنتناول خلال هذا المحور التعريف بالتصميم التعليمي وتاريخه وأهميته وعلاقته بنظريات التعلم والتعليم مع استعراض أبرز نماذجه.

الخلفية التاريخية لتطور مفهوم التصميم التعليمي:

ترجع أصول إجراءات تصميم التعليم إلى الحرب العالمية الثانية وفي نهاية الأربعينيات وخلال الخمسينيات بدأ النظر إلى التدريب كنظام، وطورت عددا من الإجراءات المبتكرة للتحليل، والتصميم والتقويم ، وفي هذه الفترة طور ميلر طريقة مفصلة لتحليل المهام وقد لخص جانييه ما قام به ميلر وغيره من رواد مجال تصميم التعليم في الكتاب الذي حرره بعنوان "مبادئ علم النفس في تطوير النظم".

كما ثبت أن حركة التعليم المبرمج (Programmed Instruction) التي قامت في وسط الخمسينيات وحتى وسط الستينيات كانت عاملا مهما في تطور مدخل النظم لذا فقد كان مصمموا مواد التعليم المبرمج يبدأون بتحديد الأهداف التي يراد تحقيقها من قبل المتعلمين المستهدفين

كما حظيت الأهداف السلوكية بدعم آخر عندما نشر بلوم وزملاؤه كتاب "تصنيف الأهداف التربوية"، وفي بداية الستينيات ظهر عامل مهم آخر كان له أثر في تطور عملية تصميم التعليم وهو الاختبارات المحكية المرجع و قد كان روبرت جلاسر أول من استخدم مصطلح المقاييس معيارية المرجع، وبين جلاسر أن هذه المقاييس يمكن أن تستخدم للتعرف على السلوك المدخلي للمتعلمين وتحديد مدى اكتسابهم للسلوكيات التي صمم البرنامج التعليمي لتعليمها، ولهذين السببين تعد الاختبارات محكية المرجع سمة أساسية في إجراءات تصميم التعليم.

ومن الوقفات المهمة في تاريخ تصميم التعليم ما ظهر في العام ١٩٦٥ عندما نشرت الطبعة الأولى من "كتاب شروط التعلم The Conditions of Learning" الذي كتبه روبرت جانييه،الذي أكد على فكرة أن التعليم يجب أن يصمم بحيث يضمن تعلم المهارات الدنيا قبل تعلم المهارات الأعلى. وقد ذهب جانييه إلى أكثر من ذلك في عمله من خلال توصيف عملية التحليل الهرمي لتحديد المهارات الأساسية، ولا زالت هذه العملية سمة محورية في نماذج تصميم التعليم.

تلى ذلك ما أشار إليه سكريفن في العام ١٩٦٧ بضرورة تجريب مسودات المواد التعليمية على المتعلمين قبل أن تصبح بشكلها النهائي، على أساس أن هذه العملية ستمكن التربويين من تقويم فاعلية المواد وهي لا تزال في مرحلة التكوين، وتعديلها إذا لزم الأمر

قبل أن تنتج بشكل نهائي، ودعى سكريفن عملية التجريب والمراجعة هذه بالتقويم التكويني وبين الفرق بينها وبين ما سماه بالتقويم النهائي وهو اختبار المواد التعليمية بعد أن تصبح في شكلها النهائي.

وفي بداية الستينيات وأواسطها تم ربط المفاهيم التي تم تطويرها في تحليل المهام وتصنيف الأهداف والاختبارات معيارية المرجع معاً لتكوّن عمليات أو نماذج نظامية لتصميم المواد التعليمية. وكان جانيية (١٩٦٢) وجلسر (١٩٦٢، ١٩٦٥) وسلفرن (١٩٦٤) من أوائل الذين تناولوا هذه النماذج، واستخدموا لوصف النماذج التي أعدوها مصطلحات مثل تصميم التعليم، وتطوير النظم، والتعليم النظامي، ومن نماذج تصميم التعليم التي طورت واستخدمت خلال ذلك العقد أيضا تلك النماذج التي أعدها باناثلي (١٩٦٨) ، وبارسون (١٩٦٧)، و هاميروس (١٩٦٨).

وخلال السبعينيات تزايد عدد نماذج تصميم التعليم بشكل كبير، وبنى كثيرون نماذج جديدة لتصميم التعليم النظامي على النماذج التي طورها من سبقوهم ومع نهاية هذا العقد تم تطوير أكثر من ٤٠ نموذجا لتصميم التعليم، وقد تناول كل من جستافون وبرانش(١٩٩٧) هذه النماذج وغيرها من النماذج التي ظهرت في الثمانينيات والتسعينيات بكثير من التفصيل، وقد ازدهر الاهتمام بعملية تصميم التعليم في مجالات مختلفة.

واستمر في عقد الثمانينات الاهتمام بتصميم التعليم ولكن الاهتمام به ضل قوياً في المجال التجاري والصناعي و العسكري، دون المجالات الأخرى،حيث بينت الدلائل أن تأثير تصميم التعليم كان ضعيفاً على التعليم في المدارس العامة ، و في التعليم العالي، كم تم تخفيض عام في ميزانيات المراكز المهتمة بتحسين التعليم ،وقد قدم Buekman تحليلاً لأسباب عدم نجاح جهود تصميم التعليم في المدارس والجامعات وبين الاختلاف بين ظروف هذه المؤسسات والظروف المتوفرة في المجال التجاري والعسكري التي كانت أكثر تشجيعا، وقد أشارت دلائل عديدة أن العامل الذي كان له التأثير الأكبر على تصميم التعليم خلال فترة الثمانينيات كان ازدياد الاهتمام باستخدام الحاسبات الشخصية لأغراض تعليمية، ومع تطور هذه الوسائل حول كثير من المختصين في تصميم التعليم اهتمامهم نحو إنتاج برامج التعليم المعتمدة على الحاسب، وبحث آخرون الحاجة إلى نماذج جديدة لتصميم التعليم لتناسب الإمكانيات التفاعلية لهذه التقنية، وإضافة إلى ذلك بدأت الحاسبات تستخدم أدوات لأتمتة بعض مهام تصميم التعليم، وكذلك فقد بدأت حركة تقنيات الأداء التي ظهرت حديثا تحدث أثرا في ممارسة تصميم التعليم، من خلال تركيزها على التحليل الشامل والحلول غير التعليمية لمشكلات الأداء.

وقد أثرت العديد من التطورات خلال التسعينيات بشكل واضح على مبادئ تصميم التعليم وممارسته، وقد كانت حركة تقنية الأداء وكذا نمو الاهتمام بالبنيوية Constructivism Theory من أهم المؤثرات في ميدان تصميم .

ومن أحدث الاتجاهات التي أثرت في مجال تصميم التعليم ما يسمى بإدارة المعرفة، وحسب ossett تشمل إدارة المعرفة تحديد الوثائق، ونشر المعلومات الصريحة والضمنية

في المؤسسة لتحسين أداء هذه المؤسسة،وحتى الآن مازالت عجلت التطور في مجال التصميم التعليم دائرة. (Reiser,2001) (Reigeluth,1998)

مفهوم التصميم التعليمي:

التصميم لغة يعني العزم والمضي قدماً نحو تنفيذ أمر من الأمور وذلك بعد دراستها من جميع الجوانب، وهو مشتق من الفعل "صَمم". (ابن منظور،١٩٩٣)، أما التصميم اصطلاحاً فيعني هندسة الشيء بطريقة ما وفق أسس ومعايير معينة، ويكاد التصميم التعليمي في منهجيته وآلياته أن يكون مرادفاً لمفهوم هندسة التعليم Instructional Engineering، لأن المصمم التعليمي أو عضو هيئة التدريس وفقاً لهذا المنظور هو مهندس للعملية التعليمية ومخرجاً لها، ومن ثم يمكن اعتباره علماً شبيهاً بالهندسة يتطلب أطراً وخلفية نظرية يتم تنظيمها وفق أسس نظامية متتابعة ومتدرجة النظام، ثم خبرة عملية مهارية لترجمة هذه الأسس في صورة نتاجات. (قطامي وأبو جابر،٢٠٠٨).

وعلى ذلك فإن ما يقوم به عضو هيئة التدريس يشبه إلى حد كبير ما يقوم به المهندس المعماري، فكلاهما يقوم بالرسم والتخطيط اعتماداً على مبادئ ثبت فاعليتها ونجاحها وصدقها في الماضي، بيد أن المهندس يعتمد على مدخلات ومبادئ فيزيائية، في حين أن المصمم التعليمي (عضو هيئة التدريس) يعتمد على مبادئ مشتقة من أسس نظرية تربوية.

وترى دروزة (٢٠٠٤) بأن التصميم التعليمي هو علم يتلخص في وصف إجراءات تتعلق باختيار المادة التعليمية (الأدوات والمواد والبرامج والمناهج) المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد المتعلم على التعلم بشكل أفضل وبطريقة أسرع، وتساعد المعلم أو عضو هيئة التدريس من ناحية أخرى على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين. بينما يرى قطامي وأبو جابر (٢٠٠٨) بأنه العملية المنهجية في ترجمة المبادئ النظرية لعملية التعليم والتعلم إلى محددات للنشاط والمواد التعليمية، ويؤكد كمب (٢٠٠٨) على أن الهدف الرئيس للتصميم التعليمي هو تحسين الأداء التعليمي وتطبيق أكثر المعالجات التعليمية موائمة للحصول على أعلى درجة من الأداء والسلوك المرغوب وأفضل نمو ممكن من المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المتعلمين ، ويعرفه خميس (٢٠٠٣) بأنه عملية تحديد المواصفات التعليمية الكاملة لأحداث التعليم والتعلم ومصادره، كنظم متكاملة عن طريق تطبيق منهجي منظم قائم على حل المشكلات في ضوء موجهات نظريات التعلم والتعليم بهدف تحقيق تعلم كفء وفعال، كما وصفه ديك بأن التصميم التعليمي باختصار هو عملية لتحديد ماذا وكيف ندرس؟. (Dick,1993)

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التصميم التعليمي على أنه عملية منظومية تستهدف وضع معايير ومواصفات لأنسب الطرائق والبيئات والمصادر التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب بها وفق شروط معينة لدى المتعلمين بما يتفق وخصائصهم

المعرفية، مع ترجمة هذه الطرق في ضوء مخططات وأدلة يسترشد بها لتنفيذ عملية التعليم لإحداث التعلم المنشود.

أهمية التصميم التعليمي:

تتضح أهمية التصميم التعليمي وضرورة دراسته والاستفادة منه في محاولته الربط بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية وهو ما نحتاجه بشده في نظامنا التعليمي، وتظهر أهمية التصميم التعليمي فيما يلي (الحيلة،٢٠٠٨):

- مواجهة التغير السريع الذي يشهده عالمنا المعاصر والذي شمل جميع نواحي الحياة، لذا يجب البحث عن أفضل السبل التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أقصر وقت وأقل جهد لذلك، والتصميم التعليمي هو الذي يزودنا بذلك، كما يقلل التصميم التعليمي من التخبط والعشوائية في العملية التعليمية، و يوجه التصميم التعليمي الانتباه إلى الاهتمام بغرضية التدريس، هذا إضافة إلى أن التصميم التعليمي يرتكز على دور المتعلم في المقام الأول وهذا ما يحقق التعلم الفعال، كما يدعم تطوير عرض النظم التعليمية المختلفة، ويعد إحداث الاتساق بين مكونات العملية التعليمية وأبعادها من أهم فوائد التصميم التعليمي.

مستويات التصميم التعليمي:

تختلف المستويات التي يتناولها تصميم التعليم باختلاف المنتج التعليمي المراد تطويره، فمن التصميم المحدود للمحاضرات والوحدات النمطية، مروراً بالتصميم الموسع للمنتجات التعليمية، إلى التصميم الشامل للنظم والخطط التعليمية طويلة المدى، ويلخص جستافسون وبرانش (٢٠٠٣) مستويات التصميم التعليمي في ثلاث مجموعات، كل مجموعة قائمة على افتراضات معينة تستهدف مستوى معين للتصميم التعليمي، حيث صنفا نماذج التصميم التعليمي إلى نماذج تستهدف مستوى التطوير الصفي، ونماذج تستهدف مستوى تطوير المنتجات التعليمية، وأخرى تستهدف مستوى تطوير النظم التعليمية

خطوات التصميم التعليمي:

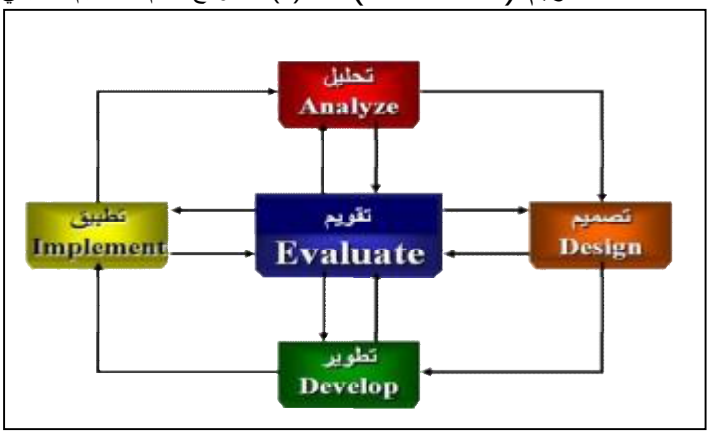
تمر عملية تصميم التعليم بست مراحل أساسية وتضم كل مرحلة مجموعة من المهارات الرئيسة والفرعية والتي يجب أن يتقنها المصمم التعليمي، ويمكن إيجازها فيما يلي (قطامي وأبو أحمد،٢٠٠٨):

١. مرحلة التحليل المهارات Instructional Analysis:
٢. مرحلة تصميم التعليم وتنظيمه Organization & Design Instructional:
٣. مرحلة التطوير والإنتاج Development & Production:
٤. مرحلة تنفيذ التعليم Instructional Implementation:
٥. مرحلة إدارة التعليم Instructional Management:
٦. مرحلة تقويم التعليم Instructional Evaluation:

نماذج التصميم التعليمي:

تساعد النماذج على تصور تمثيلات للواقع، إذ أن النموذج هو تمثيل مبسط لصيغ أو عمليات أو وظائف أكثر تعقيداً لظواهر أو أفكار مادية، وبناء على ذلك اعتمد التصميم التعليمي في وصف عملياته المتداخلة على مجموعة من النماذج ، إلا إن الغالبية من نماذج التصميم التعليمي تعتمد في إنشائها على نموذج ADDIE ، هذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج (جستافسون وبرانش،٢٠٠٣) المتمثلة في التحليل (Analyze) ،التصميم (Design) ،التطوير (Develop) ،التطبيق (Implement)

١. التقويم (Evaluate) شكل(٣): النموذج العام للتصميم التعليمي



وبناءاً على ذلك نستطيع القول أن النموذج العام هو النموذج الذي يقدم صورة عامة جيدة للخطوات الرئيسية التي لابد أن تشتمل عليها عملية التصميم التعليمي ولقد ظهرت في ضوئه العديد من نماذج التصميم التعليمي وهي كلها متقاربة ومستندة إلى المراحل الخمس السابقة ، والاختلاف بينها يكون في اعتماد نموذج ما على التوسع في مرحلة دون أخرى كنماذج : جانييه و بروجرز ، و ديك و كاري ، جيرلاك و ايلي ، كمب ، ليشن ، روبرتس ، توق ..إلخ.

ثانياً: الدراسات السابقة:

وتشتمل الدراسات السابقة هنا على ثلاث محاور وفقاً لما يلي:

١, دراسات تناولت الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

٢. دراسات تناولت التصميم التعليمي.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس:

- دراسة عبدالغفار (٢٠٠٦):

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المهام المطلوبة لتصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بجدة

للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه واقتراح أهم الأساليب التي تساهم في تنمية تلك الاحتياجات. وقد أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل بيانات الدراسة معتمدة على ما جاء في أدبيات الدراسة والمعلومات المتوفرة من الدراسة الميدانية، وجاءت أهم ما توصلت إليه الدراسة إن أهم احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه كان ترتيبها كما يلي: احتلت المهام المتصلة بتنظيم محتوى المقرر المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية المهام المتصلة بتقويم تعلم الطالبات، وفي المرتبة الثالثة المهام المتصلة بتقويم المقرر، وفي المرتبة الرابعة المهام المتصلة بإعداد أهداف المقرر، وفي المرتبة الخامسة المهام المتصلة بالإعداد لتنفيذ المقرر، وفي المرتبة السادسة المهام المتصلة باشتقاق محتوى المقرر، وفي المرتبة السابعة المهام المتصلة باختيار طرق التعليم المناسبة، وفي المرتبة الثامنة المهام المتصلة بتحديد مصادر التعليم والتعلم المناسبة، وفي المرتبة التاسعة المهام المتصلة بإعداد وسائل التعليم والتعلم المناسبة لتنفيذ محتوى المقرر.

- دراسة العمري (٢٠١٠):

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، وذلك من خلال تحقيق الهدف الرئيس المتمثل في التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المجالات التالية: (التربوية، البحثية، التقنية، الإدارية، خدمة المجتمع) من وجهة نظرهم، وكان من أهم نتائج الدراسة أن جاءت حاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب عالية في ثلاثة من مجالات عملهم، وهي:المجال البحثي، والمجال التربوي والمجال الإداري، كما جاءت حاجتهم للتدريب متوسطة في مجالين من مجالات عملهم، وهما: المجال التقني، ثم مجال خدمة المجتمع، كما لا يوجد ضمن المجالات حاجة تدريبية ضعيفة أو معدومة.

- دراسة العنزي (٢٠١٠):

سعت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة، وطور الباحث في سبيل ذلك إلى تطوير استبانة مكونة من ٥٠ فقرة استخدمت فيها الأساليب الاحصائية الملائمة لتحليل المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات الناشئة في الكفايات التدريسية وكفايات التخطيط وكفايات إدارة الصف وكفايات التعلم الالكتروني وكفايات البحث والاتصال وكفايات المتابعة والتقويم حظيت بدرجة عالية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتصميم التعليمي:

- دراسة غيلير (٢٠٠٣):

أشارت الدراسة إلى ضرورة الاعتماد على المبادئ والمفاهيم المشتقة من الإطار المفاهيمي لنظرية الذكاءات المتعددة عند التفكير في بناء نماذج التصميم التعليمي بكافة أنماطها، كما

أكدت على ضرورة الاستفادة من التكامل ما بين تكنولوجيا التعليم من جهة ونظريات التعلم من جهة أخرى في سبيل تجويد بيئات التعلم والتعليم وعملياتهما.

- دراسة القبلان (٢٠٠٧):

حاولت الدراسة مزاوجة النظرية التربوية بالتطبيق التقني، من خلال تطوير برنامج حاسوبي تدريبي مقترح، يهدف لحل مشكلة قائمة في الميدان التربوي تتمثل في حاجة العاملين فيه إلى الإلمام بمبادئ ومهارات تصميم التعليم وعلى الأخص أمناء مراكز مصادر التعلم منهم، وقد أعد لهذا الغرض مجموعة من الأدوات من ضمنها البرمجية التدريبية المقترحة في تصميم التعليم، وكذلك الدليل الالكتروني للبرمجية إلى جانب الاختبارات المعرفية والمهارية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من ضمنها الحرص على ضرورة توفير التدريب الكافي في التصميم التعليمي لكافة العاملين في المجال التربوي.

- دراسة سرايا (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة بشكل رئيسي إلى بناء نموذج إحرائي مقترح في التصميم التعليمي قائم على التكامل بين أساليب التعلم وموجهات نظرية الذكاءات المتعددة، واعتمدت الدراسة على عدة أدوات تمثلت في الدليل الإرشادي للنموذج المقترح والذي حوى: مميزات النموذج ومكوناته وشرح مفصل لإجراءاته، وقائمة تفصيلية بالاستراتيجيات التعليمية القائمة على التكامل بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وقوائم تطبيقية للتكامل بين أساليب التعلم والذكاءات الثمانية، وإلى جانب هذا الدليل تم بناء مقياس الأساليب المعرفية، وكذلك تقنين مقياس الذكاءات المتعددة، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أبرزها تدريب المعلمين على التصميم التعليمي القائم على التكامل بين الأساليب المعرفية ونظريات التعليم والتعلم وعلى الأخص نظرية الذكاءات المتعددة.

إجراءات الدراسة :-

ستوضح الباحثة الإجراءات التي اتبعتها في هذه الدراسة من حيث المنهج الذي استخدمته والمجتمع الأصلي للدراسة ، وعينة الدراسة وطريقة اختيارها ، وأداة الدراسة والطرق التي استخدمنها في التأكد من صلاحيتها ثم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة :

انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك بقصد جمع المعلومات من عينة الدراسة وتحليلها وتفسيرها بهدف التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تصميم التعليم، والمنهج الوصفي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة حيث أنه كما يشير عبيدات وآخرون (٢٠٠٢) " يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو

تعبيرا كمياً والتعبير الكيفي في المنهج الوصفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".

مجتمع الدراسة :

يذكر العساف (٢٠٠٣) بأن " مجتمع البحث مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث إلا إذا كان هناك تبرير للاقتصار على العينة بدلا من تطبيق البحث على مجتمعه"، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بينما شملت عينة الدراسة (٤٠٠) عضو هيئة تدريس من الجامعات التالية: الملك عبدالعزيز، الملك خالد، نجران، الملك سعود، الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، جامعة الدمام، الملك فيصل، جامعة الحدود الشمالية.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة وهي تهدف لجمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة ويوضح البحث خطوات منها:

١. مرحلة القراءة والإطلاع ، حيث تم الاستفادة في صياغة فقرات الاستبانة من الدراسات السابقة والمراجع.
٢. مرحلة الاستخلاص ، حيث تم استخلاص معظم الأفكار التي ذكرت في المراجع والمصادر وكذلك الدراسات والبحوث السابقة التي تدور حول موضوع الدراسة .
٣. المرحلة النهائية في إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية ، وفى هذه المرحلة تم صياغة عبارات الاستبانة تمهيداً لعرضها على المحكمين

التحقق من صدق الاستبانة :

عرف عبيدات وآخرون (٢٠٠٢) صدق الأداة بأنه "مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي أعد لأجله أي مدى توفيره لدرجة أعلى من الصدق"، لذا تم التأكد من الصدق الظاهري للأدوات وذلك عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق١)، وبناء على ملاحظات ومقترحات المحكمين تم إجراء التعديلات على الأدوات ثم تطبيقها في التجربة لتحقيق الهدف من الدراسة. (ملحق٢)

ثبات الاستبانة :

نظراً لأن ثبات الأداة البحثية يعني أنها تعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة إذا أعيد تطبيقها أكثر من مره في ظروف متشابهة حيث عرف جيدوري واخرس (٢٠٠٥م) ثبات الأداة بأنه هو الاتساق في نتائج الاختبار عند تطبيقه من وقت لآخر.

وللتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbakh) والتي ذكرها علام (٢٠٠٥)

حيث بلغ معامل ثبات أداة الدراسة (٠،٨٧) وتعتبر هذه النسبة عالية تؤكد على أن الأداة تتسم بمعامل ثبات مرتفع مما يعني تمتعها بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقراتها ويعتبر هذا مؤشر لملائمة الأداة إلى حد كبير في تطبيقها.

إجراءات تطبيق الأداة :

تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددها (٤٠٠) عضو من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات المذكورة سابقا،حيث تم توزيع (٤٠٠) استبانة في تلك الجامعات وبلغ العائد منها(٣٧٠) استبانة بعد الإجابة عليها، وبذلك تمثل نسبة العائد من الاستبانات التي تم توزيعها (٩٣%)، تم استبعاد عدد (٢٠) استبانة لعدم اكتمال بياناتها، أو عدم الجدية في تعبئتها؛ وبذلك أصبحت الاستبانات الصالحة للتحليل (٣٥٠) استبانة، بنسبة مئوية قدرها(٨٨%) من مجموع الاستبانات الموزعة.

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية في تحليل بيانات الدراسة :

١. معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية للتعرف على مدى ثبات أداة الاستبيان .
٢. الجداول التكرارية لمعالجة البيانات بحساب النسبة المئوية وترتيبها حسب معدلاتها ،لتحديد أهمية كل بند من واقع التكرارات والنسب المئوية .
٣. المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري.

عرض النتائج ومناقشتها

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة التي أسفر عنها التحليل الإحصائي بعد تفريغ الاستبيانات التي أجاب عليها أفراد عينة مجتمع الدراسة تبعا للعبارات الواردة في كل محاورها،والتي نظمت وفقًا لأسئلة البحث، حيث تقوم الباحثات بطرح السؤال ويتبعنه بالنتائج المتعلقة به، ومن ثم تتم مناقشه النتائج وذلك على النحو التالي :

- **إجابة السؤال الأول:**

"ما الحاجات التدريبية في الجانب المعرفي لتصميم التعليم لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟":

جدول (٢) الحاجات التدريبية في المجال المعرفي للتصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية

م	العبارات	مدى الحاجة إلى ذلك										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	التعرف على مدخل النظم في العملية التعليمية	**150**	**43**	١٢٠	**34**	**80**	**23**	**0**	**0**	**0**	**0**	4	.436	كبيرة جدا
٢	التعرف على نظريات التعلم المعرفية	١٧٠	٤٩	١٣٠	٣٧	٤٠	١١	١٠	٣	٠	٠	٤,٣١	٠,٣٩٩	كبيرة جدا
٣	التعرف على مفاهيم التصميم التعليمي.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٤٧١	كبيرة
٤	التعرف على التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٣٠	٣٧	١١٠	٣١	٦٨	١٩	٤٢	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥٢٠	كبيرة
٥	الإلمام بمبادئ التصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية.	١٦٧	٤٨	١٢٧	٣٦	٥٦	١٦	٠	٠	٠	٠	٤,٣٢	٠,٣٩٨	كبيرة جدا
٦	التعرف على النماذج الإجرائية للتصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية..	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة
٧	التعرف على البيئات التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٣	٣٥	١٢٠	٣٤	٦٥	١٩	٣٠	٨,٦	١٢	٣,٤	٣,٨٩	٠,٥٣٤	كبيرة
٨	الإلمام بمبادئ الهندسة المعرفية Cognitive Architecture.	١٢٤	٣٨	١٢٣	٣٥	٧٦	٢٢	١٧	٥	٠	٠	٣,٨٥	٠,٥٤٧	كبيرة
٩	التعرف على وسائل وتقنيات التعليم في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٤	٣٥	١٣٧	٤٠	٨٩	٢٥	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
١٠	الإلمام بمبادئ الهندسة المعرفية Cognitive Architecture.	١٢٩	٣٧	١٢٦	٣٦	٩٥	٢٧	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
١١	التعرف على الأساليب المعرفية في التعلم.	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة
١٢	التعرف على استراتيجيات التقويم في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٤٧١	كبيرة

يلاحظ من النتائج الواردة في جدول (٢) أن البنود الممثلة للإلمام بمبادئ التصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية، والتعرف على نظريات التعلم المعرفية، و التعرف على مدخل النظم في العملية التعليمية تمثل احتياجاً تدريبيا كبيرا جداً لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما تمثل باقي البنود المتمثلة في (مفاهيم التصميم التعليمي، التعرف على التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية، التعرف على النماذج الإجرائية للتصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية، التعرف على البيئات التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية، الإلمام بمبادئ الهندسة المعرفية Cognitive Architecture، التعرف على وسائل وتقنيات التعليم في ضوء نظريات التعلم المعرفية، الإلمام بمبادئ الهندسة المعرفية Cognitive Architecture، التعرف على الأساليب المعرفية في التعلم، التعرف على استراتيجيات التقويم في ضوء نظريات التعلم المعرفية)على درجة احتياج كبيرة في جميع هذه البنود.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (قنديل والشناوي ،١٩٩١؛ العنزي ،٢٠١٠؛ عبدالغفار ،٢٠٠٦؛ غيلير ،٢٠٠٣؛ عمر و فخرو ، ١٩٩٢؛ Kraiger,1993 ؛Kevin& Biggs,1987 ؛ Thomas,1998 ؛Sweeny,2003)

إجابة السؤال الثاني:

" ما الحاجات التدريبية في الجانب المهاري للتصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟":

جدول (٣) الحاجات التدريبية في المجال المهاري للتصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية

م	العبارات	مدى الحاجة إلى ذلك										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٣	إعداد خطة دراسية وفقا لمبادئ التصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم	١٢٩	٣٧	١٢٦	٣٦	٩٥	٢٧	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
١٤	تحليل احتياجات الاستعدادات العقلية للمتعلمين (السعة العقلية، نسبة الذكاء ونوعه، نمط التعلم والتفكير....) في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٤٧١	كبيرة
١٥	تنظيم الأهداف التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٣	٣٥	١٢٠	٣٤	٦٥	١٩	٣٠	٨,٦	١٢	٣,٤	٣,٨٩	٠,٥٣٤	كبيرة
١٦	تحليل المحتوى في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٣٠	٣٧	١١٠	٣١	٦٨	١٩	٤٢	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥٢٠	كبيرة
١٧	تنظيم المحتوى في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٤	٣٨	١٢٣	٣٥	٧٦	٢٢	١٧	٥	٠	٠	٣,٩٣	٠,٥٢٣	كبيرة
١٨	عرض المحتوى في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة
١٩	تخطيط وتصميم البيئات التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٤	٣٨	١٢٣	٣٥	٧٦	٢٢	١٧	٥	٠	٠	٣,٩٣	٠,٥٢٣	كبيرة
٢٠	تنظيم البيئات التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٩	٣٧	١٢٦	٣٦	٩٥	٢٧	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
٢١	تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٧	٤٨	١٢٧	٣٦	٥٦	١٦	٠	٠	٠	٠	٤,٣٢	٠,٣٩٨	كبيرة جدا
٢٢	تنفيذ استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٩	٣٧	١٢٦	٣٦	٩٥	٢٧	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
٢٣	إنتاج الوسائل التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٧	٤٨	١٢٧	٣٦	٥٦	١٦	٠	٠	٠	٠	٤,٣٢	٠,٣٩٨	كبيرة جدا
٢٤	التعامل مع التكنولوجيا التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٤٧١	كبيرة
٢٥	تصميم الأنشطة التعليمية ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٦٧	٤٨	١٢٧	٣٦	٥٦	١٦	٠	٠	٠	٠	٤,٣٢	٠,٣٩٨	كبيرة جدا
٢٦	تصميم أدوات القياس المختلفة في ضوء نظريات التعلم المعرفية.	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن البنود المتمثلة في تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء نظريات التعلم المعرفية وإنتاج الوسائل التعليمية في ضوء نظريات التعلم المعرفية، و تصميم الأنشطة التعليمية ضوء نظريات التعلم المعرفية تمثل احتياجاً تدريبيا كبيرا جدا، بينما البنود التي ارتبطت ارتباطا مباشراً ووثيقاً بأهمية التعرف على المجالات المهارية القائمة على نظريات التعلم المعرفية المتعلقة بكل من (مهارة التصميم التعليمي ، ومهارة تحليل احتياجات الاستعدادات العقلية للمتعلمين، ومهارة تنظيم الأهداف التعليمية ، ومهارة تحليل المحتوى ، ومهارة تنظيم المحتوى ، ومهارة عرض المحتوى ، ومهارة تخطيط وتصميم البيئات التعليمية ، ومهارة تنظيم البيئات التعليمية ، ومهارة تنفيذ استراتيجيات التعليم والتعلم ، ومهارة التعامل مع التكنولوجيا التعليمية ومهارة تصميم أدوات القياس المختلفة) تمثل احتياجا كبيرا، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من(العمري ،٢٠١٠؛ عبدالغفار ،٢٠٠٦؛ سرايا ،٢٠٠٨، القبلان ،٢٠٠٧؛ غيلير ،٢٠٠٣؛ Semple ,2000).

إجابة السؤال الثالث:

" ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو التصميم التعليمي ؟":

جدول (٤): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية

م	العبارات	مدى الموافقة على الآتي										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٧	يعد التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية ضرورة ملحة في التدريس الجامعي.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٣٧١	كبيرة
٢٨	يزيد التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية من كفاءة العملية التعليمية بشكل ملحوظ.	١٦٧	٤٨	١٢٧	٣٦	٥٦	١٦	٠	٠	٠	٠	٤,٣٢	٠,٣٩٨	كبيرة جدا
٢٩	يعمل التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية على حل بعض المشكلات التعليمية أثناء التدريس الجامعي.	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة
٣٠	يستحق التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية الجهد المبذول لأجله من قبل عضو هيئة التدريس.	١٢٩	٣٧	١٢٦	٣٦	٩٥	٢٧	٠	٠	٠	٠	٤,١٠	٠,٤٦٩	كبيرة
٣١	يستحق التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية الوقت الذي يصرف لأجله من قبل عضو هيئة التدريس.	١٢٤	٣٨	١٢٣	٣٥	٧٦	٢٢	١٧	٥	٠	٠	٣,٩٣	٠,٥٢٣	كبيرة
٣٢	يجب تضمين التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية لمحاضرات أي مقرر ، ضمن ملف المادة الخاصة بالمقرر بشكل أساسي.	١٣٠	٣٧	١١٠	٣١	٦٨	١٩	٤٢	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥٢٠	كبيرة
٣٣	يعمل التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية على ضمان جودة التدريس الجامعي.	١٦٠	٤٦	٩٨	٢٨	٥٦	١٦	٣٦	١٠	٠	٠	٤,٠٩	٠,٤٧١	كبيرة
٣٤	لا يحدث التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية أي فرق يذكر في سير العملية التعليمية.	١٢٨	٣٧	١١٤	٣٢	٦٧	١٩	٤١	١٢	٠	٠	٣,٩٤	٠,٥١٩	كبيرة
٣٥	يعد التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية، ترف لسنا بحاجة له ضمن التعليم الجامعي.	١٢٤	٣٨	١٢٣	٣٥	٧٦	٢٢	١٧	٥	٠	٠	٣,٩٣	٠,٥٢٣	كبيرة

يتضح من جدول (٤) أن هناك درجة موافقة كبيرة جدا على أنه يزيد التصميم التعليمي في ضوء نظريات التعلم المعرفية من كفاءة العملية التعليمية بشكل ملحوظ، بينما البنود المتبقية حازت على درجة موافقة كبيرة، حيث ارتبطت البنود ارتباطا مباشراً ووثيقاً بالاتجاهات نحو التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم المعرفية في (أن التصميم التعليمي يعد ضرورة ملحة في التدريس الجامعي، وان التصميم التعليمي يعمل على حل بعض المشكلات التعليمية أثناء التدريس الجامعي، بالإضافة إلى أن التصميم التعليمي يستحق الجهد المبذول له من قبل عضو هيئة التدريس، كما ان التصميم التعليمي يسهم في ضمان جودة التدريس الجامعي)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من(عبدالغفار ،٢٠٠٦؛ سرايا ،٢٠٠٨؛ **الغريب،١٩٩٠**؛ لاركس وهافلسكس ومحمود غندور، ١٩٩٠؛عمر و فخرو ،١٩٩٢ ؛ Kevin& Kraiger,1993).

ثانيا: تفسير النتائج:

تفسير نتائج السؤال الأول:

في ضوء النتائج الموضحة بجدول(٢) يمكن إرجاع النتائج إلى ما يلي:

١. احساس الكثير من أعضاء هيئة التدريس بأهمية الجانب المعرفي في التصميم التعليمي لتحسين الأداء التعليمي وتطبيق أكثر المعالجات التعليمية مواءمة للحصول على أعلى درجة من الأداء والسلوك المرغوب وأفضل نمو ممكن من المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المتعلمين.
٢. شعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية معرفة العلوم السلوكية باعتبارها مجموعة النظريات التي ترتكز على دراسة العلاقة بين المثير الخارجي والاستجابة الملاحظة في البيئة التعليمية ، وقد ساعدت هذه العلوم التصميم التعليمي في التعرف على كيفية هندسة مثيرات البيئة التعليمية وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على إظهار الاستجابات المرغوب فيها التي تعبّر في مجموعها عن عملية التعلم، بالإضافة إلى معرفة العلوم الإدراكية المعرفية باعتبارها مجموعة النظريات التي تركز على دراسة العمليات الإدراكية الداخلية في دماغ المتعلم عند تفسيرها لعملية التعلّم . وقد ساعدت هذه العلوم التصميم التعليمي في التعرف على كيفية هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بطريقة توافق الخصائص الإدراكية المعرفية للمتعلم ، وبشكل يساعده على خزن المعلومات في دماغه بطريقة منظمة ، ثم مساعدته على تبصر الموقف وإدراك علاقاته وحل مشكلاته.
٣. احتياج أعضاء هيئة التدريس إلى التعرف على أحدث الاتجاهات التي أثرت تصميم التعليم فيما يسمى بإدارة المعرفة، وحسب Rossett تشمل إدارة المعرفة تحديد الوثائق، ونشر المعلومات الصريحة والضمنية في المؤسسة لتحسين أداء هذه المؤسسة، (Reigeluth,1998) (Reiser,2001)
٤. الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجانب المعرفي تتيح الفرص المناسبة لمتابعة التطور العلمي في مجال عملهم وتخصصهم.

٥. يتيح التدريب في الجانب المعرفي لأعضاء هيئة التدريس القدرة على التعرف على المشكلات والصعوبات التي تعترض النهوض بالعملية التعليمية.
٦. يسهم التدريب في تنمية الاقتراحات المفيدة التي تعمل على زيادة النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس
٧. يوفر التدريب فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين المتدربين(لأعضاء هيئة التدريس) .
٨. وترجع الباحثة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة أيضا والتي ظهرت من خلال البنود في جدول (٢) وتمثل احتياجا تدريبياً هاماً لأعضاء هيئة التدريس، وأصبح من الضروري تدريبهم عليها لأنها تساعدهم فى تحسين أدائهم،كما لاحظت الباحثات وجود قصور فى البرامج التدريبية الحالية لأن معظمها لايتوافق مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. كما أن هذه البرامج لا تحقق مبدأي التفاعل والتكامل وذلك يتفق مع دراسة كل من (عمر ، و فخرو ،١٩٩٢؛Kraiger,1993 Kevin& ؛دراسة العمري ،٢٠١٠؛ دراسة عبدالغفار ،٢٠٠٦؛ دراسة العنزي ،٢٠١٠).

تفسير نتائج السؤال الثاني:

في ضوء النتائج الموضحة بجدول(٣) يمكن إرجاع النتائج إلى ما يلي:

١. تحتاج جميع البنود إلى تدريب لأعضاء هيئة التدريس عليها وبالتالي تمثل هذه البنود احتياجا تدريبا مهاريا بدرجة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس.

٢. نظراً لأهمية التدريب على مهارات التعامل مع المستحدثات التعليمية والتكنولوجية وتمشيا مع التطورات العلمية والتعليمية المعاصرة في ظل الجودة والاعتماد التي تتطلب تصميم المقررات الجامعية الكترونيا ومن ثم كانت الاحتياجات التدريبية من قبل اعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة.

٣. احتياج اعضاء هيئة التدريس للتدريب بدرجة كبيرة على نماذج التصميم التعليمي التي تعتمد في إنشائها على نموذج ADDIE .
وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (Sweeny,2003; Semple,2000 ; Thomas,1998)

تفسير نتائج السؤال الثالث:

في ضوء النتائج الموضحة بجدول(٤) يمكن إرجاع النتائج إلى أن:

١. يسهم استيعاب اعضاء هيئة التدريس للجانب المعرفي والمهاري للتصميم التعليمي فى تكوين اتجاهات موجبة نحو استخدام نماذج التصميم التعليمي كخبرات بديلة تؤدى بالضرورة إلى وتحسين وإتقان في التعليم، ومن ثم يسهم فى زيادة اهتماماته بمجال التصميم التعليمي والعمل على تحسين أدائه التدريسى باستخدام المستحدثات التكنولوجية، كما يسهم في تنمية روح التجديد التربوي لديه، مما يساعد على مواكبة التطورات العالمية فى المجالات المختلفة، وبالضرورة فى مجال التعليم.

٢. احساس أعضاء هيئة التدريس بان معرفتهم بالتصميم التعليمي يقلل من التخبط والعشوائية في العملية التعليمية.
٣. احساس أعضاء هيئة التدريس بان التصميم التعليمي يوجه الانتباه إلى الاهتمام بغرضية التدريس.
٤. احساس أعضاء هيئة التدريس بان التصميم التعليمي يرتكز على دور المتعلم في المقام الأول وهذا ما يحقق التعلم الفعال ومن ثم كانت درجة الاحتياج التدريبي كبيرة .
٥. احساس أعضاء هيئة التدريس بان معرفتهم بالتصميم التعليمي يسهم في التعرف على كيفية هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بطريقة توافق الخصائص الإدراكية المعرفية للمتعلم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل (غيلير ،٢٠٠٣؛ سرايا ،٢٠٠٨؛ القبلان ،٢٠٠٧؛ لاركس وهافلسكس ومحمودغندور، ١٩٩٠; عمر ، و فخرو ، ١٩٩٢؛ Kraiger,1993؛ Kevin&)

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء عرض نتائج الدراسة السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

١. كافة المجالات المعرفية والمهارية في التصميم التعليمي حصلت على درجة حاجة كبيرة كحد أدنى، وهذا قد يدل على أن الجامعات لا تبذل جهداً كافيا في عملية التدريب الذي يتماشى مع متطلبات أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم وعلى الأخص في مجال التصميم التعليمي.
٢. هناك درجة موافقة كبيرة جدا من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على أن التصميم التعليمي يزيد من كفاءة العملية التعليمية بشكل ملحوظ، بينما هناك موافقة كبيرة من قبلهم على أن التصميم التعليمي يعد ضرورة ملحة في التدريس الجامعي، وان التصميم التعليمي يعمل على حل بعض المشكلات التعليمية أثناء التدريس الجامعي، بالإضافة إلى أن التصميم التعليمي يستحق الجهد المبذول له من قبل عضو هيئة التدريس، كما ان التصميم التعليمي يسهم في ضمان جودة التدريس الجامعي.
٣. لا تتأثر درجة الحاجة للتدريب في التصميم التعليمي القائم على نظريات التعلم المعرفية والاتجاه نحوه بمتغير سنوات الخدمة أو التخصص.

التوصيات والمقترحات

أولاً التوصيات :

تضع الباحثة مجموعة من التوصيات _ المنبثقة عن نتائج الدراسة _ بين أيدي صانعي القرار، والمهتمين في وزارة التعليم العالي، بأمل التعامل معها بخصوصية، لما لها من أهمية في تحقيق جودة التعليم الجامعي وتطوير أداء كادرها التدريسي هذه التوصيات تتمثل في التالي:

١. ضرورة تحديد جهة مشرفة على التدريب، وتحديد مهامها، ودعمها بكفاءات مؤهلة ومتخصصة.
٢. تدريب كافة المستهدفين في مجال التطوير الذاتي (كأولوية) .
٣. إشراك كافة أعضاء هيئة التدريس عموماً في الأنشطة التدريبية المختلفة التي تتوافق مع وظائفهم وتخصصاتهم .
٤. ضرورة ربط التدريب بالترقية .
٥. وجوب تقييم الاحتياجات التدريبية بشكل دائم ومستمر ، وإعداد البرامج التدريبية المناسبة.
٦. الاستفادة من نتائج تقييم التدريب .
٧. الاستفادة من الاحتياجات التدريبية الحالية عند إعداد برامج التدريب تتعلق بالتصميم التعليمي للمقررات الكترونيا.
٨. يجب أن تتوافق وتتكامل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس فى توظيف تكنولوجيا التعليم القائمة على نماذج التصميم التعليمي حتى تحقق منظومة التدريب أهدافها.
٩. ضرورة إنشاء نظام للتدريب عن بعد حتى تصل الخدمات التدريبية بصورة أكثر فعالية إليهم فى أماكن عملهم لضمان استمرارية التدريب وملاحقة التطورات التعليمية الحديثة.
١٠. ضرورة تجهيز الجامعات والكليات بالإمكانات التي تسمح لتوظيف تكنولوجيا التعليم القائمة على نماذج التصميم التعليمي بصورة فعالة.
١١. توفير الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على توظيف تكنولوجيا التعليم فى العملية التعليمية.
١٢. الاستفادة من نتائج البحث في تطوير برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس .

ثانياً المقترحات:

استكمالاً للفائدة وحتى يتم توظيف نتائج البحث بصورة أفضل، فالباحثة تقترح الآتي :

١. إجراء بحوث مسحية دورية لتلبية متطلبات العمل باستمرار، وإثراؤها بكل جديد في مجال التدريب
٢. إجراء بحث لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس يهدف إلى رفع الكفاءة التعليمية (أداءً وتحصيلاً) .
٣. إجراء دراسات ميدانية عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد محليا ودوليا.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١) دروزة، أفنان. (٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس تصميم التعليم. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢) قطامي، يوسف؛ أبو جابر، ماجد. (٢٠٠٨). تصميم التدريس. الأردن: دار الفكر.

٣) خميس، محمد.(٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.

٤) درويش، عبد الكريم؛ تكلا، ليلى. (١٩٨٠). *أصول الإدارة العامة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥) الحيلة، محمد. (٢٠٠٨). *تصميم التعليم: نظرية وممارسة*. الأردن: دار المسيرة.

٦) الزكي، أحمد؛ وفليه، فاروق. (٢٠٠٤م). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية : دار الوفاء.

٧) الشامي، رفعت.(٢٠٠٦م). موسوعة العلم والفن في التعليم والتدريب.المجلد الأول.الرياض:قرطبة للنشر والتوزيع.

٨) ابن منظور، جمال الدين. (١٩٩٣). لسان العرب. بيروت : دار صادر .

٩) أبو النصر، مدحت . (٢٠٠٨م). إدارة العملية التدريبية: النظرية والتطبيق. القاهرة :دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٠) العامري، ناصر. (٢٠٠٨م). أوقف التدريب فوراً . الرياض: مطابع سمحة.

١١) ويلز ، مايك .(٢٠٠٥م). إدارة عملية التدريب وضع المبادئ موضع التنفيذ . ترجمة : الدسوقي ، محسن إبراهيم . الرياض:مطابع معهد الإدارة العامة.

١٢) عثمان ، محمد . (٢٠٠١م). تدريب المعلمين أثناء الخدمة: بعض التجارب المعاصرة . بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية.

١٣) جستافسون، كنت، وبرانش، روبرت (٢٠٠٣). استعراض نماذج التصميم التعليمي. (ترجمة بدر الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود.

١٤) القبلان، ناصر. (٢٠٠٧م). فاعلية برنامج حاسوبي مقترح في تدريب أمناء مصادر التعلم على تصميم التعليم (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).

١٥) الياور، عفاف. (٢٠٠٥). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦) عليمات ، محمد . (١٩٩١). *الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة* . عمان: دار الخواجه للنشر والتوزيع.

١٧) الخطيب، أحمد . (١٩٩٧). الحقيبة التدريبية . الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

١٨) الرويلي، موفق. (١٩٩٢). برنامج مقترح لتدريب المدرسين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ١٢.
١٩) درة، عبدالباري. (١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير. مجلة رسالة المعلم الأردنية. العدد ٢.
٢٠) الحمامي، محمد. (١٩٩٩). التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي. الأردن: مركز الكتاب للنشر.
٢١) عثمان ، محمد . (٢٠٠١). تدريب المعلمين أثناء الخدمة: بعض التجارب المعاصرة . بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية.
٢٢) عليوة، السيد. (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التدريبية ، القاهرة : دار ايتراك للطباعة و النشر و التوزيع.
٢٣) الطريقي، صالح. (٢٠٠٨). التدريب التربوي: المدخلات والعمليات والمخرجات وقياس اتجاهات المستفيدين. الرياض.
٢٤) كمب، جرولداي. (٢٠٠٨). التصميم التعليمي؛ خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق. (ترجمة: محمد الخوالدة). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٥) العساف، صالح. (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث فى العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
٢٦) جيدوري ، صابر ؛ أخرس ، نائل. (٢٠٠٥م). مناهج البحث التربوي . جدة: كنوز المعرفة.
٢٧) علام ، صلاح الدين. (٢٠٠٥م). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية: البارامتريه واللابارامترية. القاهرة :دار الفكر العربي.
٢٨) عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٢). البحث العلمي : مفهومه وأدواته وأساليبه. الأردن: دار الفكر.
٢٩) السيد، هدى . (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،جامعة عين شمس. العدد (٧).
٣٠) راى، ليسلي. (٢٠٠١). كيفية قياس فاعلية التدريب. (ترجمة: حمزة سر الختم) الرياض: معهد الإدارة العامة.
٣١) العمري، أسماء. (٢٠١٠). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية).
٣٢) عبدالغفار، نورة. (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. العدد (٤).

٣٣) العنزي، عيد. (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. العدد (١٢).

٣٤) سرايا، عادل. (٢٠٠٨). نموذج إجرائي مقترح في تصميم التعليم قائم على التكامل بين أساليب التعلم وموجهات نظرية الذكاءات المتعددة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. المجلد ١٨(٣).

٣٥) سوليو ، روبرت. (٢٠٠٠) . *علم النفس المعرفي. (ترجمة: محمد الدق ومحمد الصبوة ومصطفى كامل)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦) الشرقاوي، أنور. (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧) عدس، عبدالرحمن؛ قطامي، نايفة. (٢٠٠٢). علم النفس التربوي. الأردن: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1) Marshall,J.C ; Caldwell, S.(1984). How valid are formal, informal needs assessment methods for planning staff development programs. *NASSAP Pulletin*. no(15).
2) Dale, E. (1985). Education or training. *Programmed learning & educational technology*. vol. 22, No. 1.
3) Gallagher.B.(2003). Multiple Intelligences & Online Instructional Design. Educational Technology 58(1).
4) Dick.w.(1993). Enhanced ISD: A response to changing for learning & performance. Educational Technology. 33(2).
5) Reigeluth, Charles M (1998). Emerging Work on the New Paradigm of Instructional Theories. Educational Technology 38(4).
6) Reiser. Robert. (2001). A History of Instructional Design. Educational Technology Research & Development Journal . Vol 49 (No 2)

المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الحديدة

أفراح عبده حسن علي
باحثة بمرحلة الدكتوراه كلية الآداب جامعة أبن طفيل – المغرب

مقدمـــــــــة:

شغل موضوع المشكلات السلوكية الباحثين ومازال يشغلهم خاصة في عصر يتلقى فيه التلاميذ قدرا هائلا من المعلومات والخبرات وأنماط السلوك، سواء ما كان أصيلا نابعا من البيئة أو ما كان دخيلا وحديثا عبر الوسائط الثقافية المختلفة، ولذا يبذل الباحثون جهدا كبيرا في التعرف على هذه المشكلات خاصة في المرحلة الإعدادية التي تعتبر من المراحل الهامة بالنسبة لما يليه، وتمثل هذه المرحلة مرحلة هامة في حياة التلميذ، إذ إنها تعتبر مقدمة للدخول في مرحلة المراهقة مرحلة تكوين الشخصية والهوية واثبات الذات، وذلك لا يرجع فقط لما يكتسبه ويتعلمه في هذه المرحلة، وإنما أيضا نتيجة للمتغيرات النمائية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والثقافية المتعاقبة والمتسارعة التي يمر بها الطفل لذلك من المتوقع تعرض التلميذ في هذه المرحلة للكثير من المشكلات .

فالمراهقة مرحلة وسطى بين الطفولة والرشد، وهي فترة من العمر ذات تأثير كبير في تحديد نمو الشخصية ونضجها، ونظرا لمختلف أنواع التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي يعيشها المراهق في هذه السن، فإن الطرائق والأساليب التربوية التي يعامل بها لها انعكاس واضح على سلوكه وعلى مختلف استجاباته .[1]

من هنا يمكن القول إنه بالرغم من اتسام المرحلة الإعدادية بالبراءة والأمل والغد إلا أنها لا تخلو من المشكلات السلوكية المتعددة التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة الهامة في كافة جوانب حياتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية والتربوية، ومن أهم المشكلات السلوكية التي تتجلى وضوحا في مرحلة الطفولة وحتى المرحلة الإعدادية، حيث تظهر هذه المشكلات والاضطرابات السلوكية غير السوية والخارجة عن المألوف لدى التلاميذ في المراحل المتعددة في أشكال متعددة، فمنها العدوان بأشكاله، الانطواء والعزلة الهروب والتغيب عن المدرسة، السرقة، التدخين، العناد، سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، الفشل والتكرار .

وهذا ما أكد عليه أبو ناهية في دراسته أن المشكلات السلوكية هي واحدة من أبرز المشكلات أو الاضطرابات النفسية والجسمية التي يعاني منها الأطفال سواء كان هؤلاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، أو في مرحلة المدرسة الابتدائية أو في مرحلة المدرسة الإعدادية. ويتضح ذلك في أغلب الدراسات التي أجريت على مشكلات الأطفال سواء في المجتمعات الأجنبية أو العربية. فقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن المشكلات

[1] ـ أحمد أوزي (2011): المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة علوم التربية ، ط٣، العدد٢٩، مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء، ص٣.

السلوكية حصلت على أعلى التقديرات من قبل المعلمين وأولياء الأمور من بين مجالات عديدة للمشكلات النفسية عند الأطفال[٢].

لذا تحتاج هذه المرحلة من عمر التلميذ إلى مزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلق بجوانبها المدرسية والاجتماعية، وهذه الدراسة إسهام متواضع في إلقاء الضوء على موضوع المشكلات السلوكية في المرحلة الإعدادية في المجتمع اليمني محافظة الحديدة.

١) أهمية الدراسة:

أن الاهتمام بالمشكلات السلوكية من أهم ركائز التربية والتعليم وتأتى أهميتها من أن التعليم يعني التغير في سلوك الفرد نحو الأفضل تحت تأثير الظروف والخبرات والمعارف والمهارات التي يمر بها التلميذ في المواقف التربوية والتعليمية لذا فان اثر التربية والتعليم يظهران جليا في سلوك التلميذ الإيجابي فإذا ظهر من التلميذ سلوك شاذ كان جديرا بالدراسة والبحث وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجة هذا السلوك ومن هنا يمكن أن نحدد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ـ الإلمام بأهم المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجتمع اليمني في محافظة الحديدة.

٢ـ تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة حيث أنها تثير الاهتمام لمسألة خطيرة تقلق بال أطراف العملية التعليمية وتسهم في توفير فهم أدق نحو ممارسات التلاميذ غير المرغوب فيها.

٣ـ إن دراسة المشكلات قد تلقي الضوء علي أسباب المشكلات السلوكية الذي يعتري بعض التلاميذ دون الآخرين، بحيث تصبح وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك التلميذ قبل وأثناء الدوام المدرسي.

٤ـ يعد هذا البحث إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة البحث حول المشكلات السلوكية.

٥ـ تحديد اثر هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية .فمن الناحية النظرية ستساعد نتائج هذه الدراسة في تحديد المشكلات السلوكية، وسوف تسهم في وضع استراتيجيات للتغلب عليها وعلى مثيلاتها مستقبلا .أما من الناحية التطبيقية فانه يمكن للمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم وللمرشدين التربويين والنفسيين والمسؤولين عن إعداد المعلمين وتأهيلهم الإفادة من نتائجها في وضع البرامج العلاجية الملائمة للتلاميذ، مما يتوقع أن يؤثر إيجابا ليس على العملية التعليمية التعلمية في المدارس الأساسية فحسب بل وأيضا على أولياء الأمور في البيوت في ضوء أنشطة التعاون معهم عن طريق مجالس المعلمين والآباء أو مجالس المعلمات والأمهات.

[٢] ـ صلاح ابو ناهية (١٩٩٣) : بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية قطاع غزة ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، العدد(١) ،ص ص ٧ـ ٣٥ .

أهداف الدراسة:

١ـ التعرف إلى درجة المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الأطر التربوية (المعلمين ـ المرشدين ـ مدراء مدارس، و بعض أولياء الأمور) في محافظة الحديدة.

٢ـ تحديد أهم المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة من وجهة نظر الأطر التربوية (المعلمين ـ المرشدين ـ مدراء مدارس) و أولياء الأمور.

٣ـ تحديد أكثر المعوقات شيوعا، والتي تحد من تعامل المرشدين التربويين مع المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة.

٤ـ لوضع إستراتيجية يمكن أن تساعد في التغلب على هذه المشكلات، ومن الواضح أن هذه المرحلة هي مرحلة المراهقة والتي تتميز بالتغيرات السريعة والعاصفة من الناحيتين الجسمية والانفعالية.

إشكالية الدراسة:

تعتبر المشاكل السلوكية في المدارس بشكل عام والتي يصدرها تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكل خاص، من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة هذه الأيام فقلة احترام المعلم، وانعدام الانصياع للتعليمات، والقيام بسلوكيات عدوانية تجاه الآخرين وسلوكيات التلاميذ السلبية المختلفة في غرفة الصف وخارجه صارت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المعلم. إذ إن قلة انتباه التلاميذ والانشغال بسلوكيات تخريبية مزعجة داخل غرفة الصف تسبب ضياع الكثير من وقت التعليم خلال الحصة، وتسبب انهماك المعلم بكبح هذا العمل مستخدما طرقا تضر بسير العملية التربوية . فالمعلم الذي يشوش تركيزه وينزعج نتيجة الفوضى التي يحدثها بعض التلاميذ قد يضطر تحت لحظات الضغط الممزوج بالغضب إلى معاقبة هؤلاء التلاميذ من خلال الصراخ المتواصل عليهم، أو توجيه الإهانة لهم أو استخدام أسلوب الشتم أو الضرب.

فالمدرسة هي المؤسسة العلمية الرسمية التي تقوم بعملية الصقل والتربية وتعديل السلوك الغير سوى الذي اكتسبه الطفل في تنشئته الاجتماعية الأولى في الأسرة، وفيها يتفاعل التلميذ مع مدرسيه وزملائه ويتأثر بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته في كافة جوانبها، كما تستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ ومن هذه الأساليب دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وتقوم بتوجيه الأنشطة التربوية المختلفة بحيث تعمل هذه الأنشطة على تشكيل وتعليم الأساليب السلوكية المرغوبة والعمل أيضا على فطام التلميذ انفعاليا في التخلص من السلوكيات التي اكتسبها من الأسرة واستبدلها بنماذج صالحة من السلوك السوي وأيضا تعد المدرسة عاملا أساسيا في بناء سلوكيات خاطئة

ومشكلات سلوكية كبيرة إذا لم يتم التعامل مع التلميذ بالأسلوب المناسب والجيد فيمكن أن ينطوي على نفسه أو يثير مشكلات النشاط الزائد أو السلوك السيئ [٣].

ويوضح (Turkum) عام 2011 أن العنف هو أحد المشكلات السلوكية الأكثر أهمية التي تهدد الصحة الجسمية والعقلية، وإنه على الرغم من أن المدرسة مكان يفترض أن يكون معدا لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية إلا أنها تصبح مصدر عنف بنفسها يضمن شتى أنواع العنف [٤].

وظاهرة العنف المدرسي لها آثارها السلبية ليس فقط على الذين يكونون ضحية لها بل على عمل المدرسة ككل ففي التقرير الصادر من المركز الوطني لإحصائيات التعليم ومكتب الإحصاءات القضائية أن التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية أبلغوا عن (٧٥٠,٠٠٠) جريمة عنيفة في عام ٢٠٠٧/2008 وإن (١٢%) من المعلمين في المدارس العليا هددوا من قبل التلاميذ و(٤%) من المهددين هوجموا بالفعل، وأكثر من ثلث المعلمين أشاروا بأن سوء سلوك التلاميذ قد تدخل في تعليمهم [٥].

مما سبق يمكن صياغة إشكالية الدراسة بتساؤل رئيسي كالآتي:

ما هي المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الأطر التربوية (المعلمين ـ المرشدين ـ مدراء مدارس، و بعض أولياء الأمور) ؟

ومن خلال هذا التساؤل المركزي والقراءة الاستكشافية للأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة تفرعت التساؤلات الآتية :

١ـ هل يوجد اختلاف في تصور الأطر التربوية وأولياء الأمور لدرجة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة؟

٢ـ ما أكثر المعوقات شيوعا والتي تحد من التعامل مع المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة؟

فرضيات الدراسة:

بناءا على إشكالية الدراسة يمكننا طرح الفرضيات التي يبنى عليه بحثنا كاحتمالات وقوانين مؤقتة في انتظار أن تؤكدها الدراسة التجريبية أو تنفيها، وهي عبارة عن فرضية عامة للبحث وتتفرع إلى فرضيات جزئية وهي كالتالي :

الفرضية العامة:-

يوجد مشكلات سلوكية كثيرة وشائعة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الأطر التربوية (المعلمين ـ المرشدين ـ مدراء مدارس) و بعض أولياء الأمور.

---

[٣] ـ فوزي محمد جبل (٢٠٠٠) : الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية ـ الإسكندرية ، ص ٥٤.

[4] - Turkum . A . S (2011) : School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents? , Educational Sciences : Theory & Practice , 11 (1) P.P 127-132

[٥] ـ صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٢) : أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة ودراسات تربوية، العدد ١٨، جامعة تكريت، كلية التربية .سامراء، ص١ـ ٤٤ .

ومن هذه الفرضية يمكن تفكيكها على المستوى الإجرائي إلى العديد من الفرضيات الفرعية نصوغها كالآتي:

الفرضية الأولى:- يوجد اختلاف في تصور الأطر التربوية وأولياء الأمور لدرجة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة.

الفرضية الثانية:- توجد معوقات تحد من التعامل مع المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة.

مصطلحات الدراسة:

إن أي تعريف يعتبر في حقيقة تصنيفا، فهو وسيلة من خلالها يمكن تمييز نمط من الظواهر أو الأحداث عن غيرها لأنها قد تحتوي على خصائص مشتركة فيما بينها.

١. مفهوم السلوك:

السلوك لغة: من سلك يسلك أي ذهب أو أتخذ طريقا [٦].

والسلوك هو سيرة الإنسان ومذهبه واتجاهه. وفي علم النفس هو الاستجابة الكلية التي يبديها كائن حي إزاء أي موقف يواجهه [٧].

والسلوك في الاصطلاح: هو كل الأفعال والأنشطة التي تصدر عن الفرد ظاهرة كانت أم غير ظاهرة [٨]. وهو "حصيلة حيوية تنتج عن تفاعل الجوانب الرئيسة في الشخصية الفردية للإنسان، وهي كيانه الجسمي العضوي، ودوافعه الانفعالية الشعورية واللاشعورية، والعمليات العقلية التي يقوم بها، وبيئته الاجتماعية بكل ما فيها من تجمعات وعلاقات، وكذلك مجموعة القيم الخلقية والمفاهيم الروحية والعادات والمعايير والمثل"[٩].

٢.مفهوم المشكلة: ظاهرة تتكون من عدة أحداث أو وقائع متشابكة وممتزجة بعضها بالبعض لفترة من الوقت ويكشفها الغموض واللبس تواجه الفرد أو الجماعة ويصعب حلها قبل معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها وتحليلها للوصول إلى اتخاذ أي قرار[١٠].

٣ . المشكلات السلوكية: عرفها (Ross ،1974) بأنها "اضطراب سيكولوجي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد. [١١]

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها "هي تلك المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا وتكرارا والصادرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (مرحلة المراهقة) والتي لا تنال رضا العاملين في الإطار التربوي ورضا المجتمع وتتمثل في مشكلات السلوك العدواني، السلوك الفوضوي، والهروب من المدرسة،..."

---

٦ ـ الفيروز أبادي(١٩٨٧): القاموس المحيط ، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص٢٢

٧ ـ ابراهيم مصطفى وآخرون (١٩٧٢): المعجم الوسيط عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، ط٢، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص ٤٦٢.

٨ ـ الخطيب والطراونه (٢٠٠٣) :التبول اللاإرادي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع ـ عمان، ص١٦ .

٩ ـ سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): مشكلة الخوف عند الأطفال، عالم الكتب للنشر والتوزيع ـ القاهرة، ص١٤.

١٠ ـأحمد زكي بدوي (1993) : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2، مكتبة لبنان ـ لبنان، ص٣٢٧.

١١ ـ جمال القاسم وآخرون (٢٠٠٠) : الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ص ١٥ .

٤. تلاميذ الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي : هم التلاميذ الذين يقعون في الفترة العمرية (١٢-١٥) سنة، ويدرسون في الصفوف من (٧ ــ ٩) من التعليم الأساسي.

أولا الإطـــــــــار النظري للدراســـــــــة

١. نسبة انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية:

بمقدار الصعوبة التي واجهت الباحثين والمختصين في إعطاء تعريف موحد والاتفاق على محددات دقيقة للمشكلات السلوكية كانت إمكانية الوصول لنسب ثابتة توضح مدى انتشارها في أي مجتمع حتى في ظل التطور الواضح في أساليب وأدوات القياس النفسي فتحديد مدى انتشارها يعتمد في قلته وكثرته بين التلاميذ على طبيعة كل منهما، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في تقويم التلاميذ والأفراد الذين يقومون بالتقويم [١٢].

ومع ذلك فقد كانت هناك عدة محاولات من قبل المختصين لإعطاء نسب تقريبية لتوضيح مدى انتشارها يعد الاستناد إليها فرصة ملاءمة لوضع تصور أولي عن ذلك في فلسطين، وقد كان أبرزها على النحو التالي:

ويشير تقرير(مؤتمر هيئة الصحة النفسية للأطفال، 1970) إلى أن شكلا من أشكال الرعاية النفسية مطلوب لنسبة تصل بين (١٠- ١٢ %) من أي مجتمع طفولة أو شباب، بينهم ما لا يقل عن (2%) بحاجة لرعاية أخصائيين ومعالجين نفسيين، وما نسبته (٨ - ١٠%) يمكن رعايتهم بواسطة أفراد متخصصين مثل الأخصائي النفسي في المدرسة أو بمعرفة مدرس متخصص[١٣].

وأظهرت دراسة "Tuma" أن نسبة (١١%) من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون اضطرابات نفسية وعقلية [١٤]. ويقرر المعهد القومي للصحة العقلية أن هناك ما نسبته (١٠%) من الأطفال في مدارس المراحل العامة بالولايات المتحدة تتصف بالاضطراب الانفعالي وهم بحاجة إلى إرشاد سيكاتري، وهناك ربع مليون طفل على الأقل يعانون اختلالات سيكاترية أقل خطورة ويتلقون الخدمات سنويا في عيادات الصحة العقلية [١٥] وأكدت كازدين على نسبة انتشارها بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤ - ١٨) سنة بمعدل (٢ - ٦ %) تقريبا، وهذا يعني أن هناك (١,٣ - ٣,٨) مليون طفلا يظهرون اضطرابات سلوكية [١٦] .

---

[١٢] - مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي - القاهرة، ص ص ٢٠١ - ٢٠٣.

[١٣] - جمال القاسم وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص٤٩ .

[١٤] - جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة، ص٤٩ .

[١٥] - رتشاردم سوين (١٩٨٨) :علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع - الكويت ص٦٦٠.

[١٦] - ألان كازدين (٢٠٠٣): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط٢، دار الرشاد - القاهرة، ص٢٥.

وأشارت الدراسات إلى أن نسب تتراوح ما بين (١ ـ ١٥%) في حين تعد نسبة (٢%) هي المعتمدة في كل الدول، ومعظم المضطربين سلوكيا تكون درجتها لديهم من المدى المتوسط ونادرا ما تكون شديدة أو شديدة جدا ويكثر ظهورها لدى الذكور، ويقل حدوثها نسبيا لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وتبلغ ذروتها في فترة المراهقة لتنخفض بعد ذلك، ولكل نوع منها نسب خاصة به [١٧].

٢. النظريات العلمية المفسرة للمشكلات السلوكية:

النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية كثيرة ومتنوعة، وتتشعب وتتعارض كما قد تتلاقى وسبب هذا التنوع والتعارض في النظريات التفسيرية سهلة التحديد فالمشكلات السلوكية ظاهرة تقع على مفترق طرق مختلف العلوم الإنسانية، تهم عالم الاجتماع وعالم القانون، وعالم النفس والمربي، والطبيب وتدخل في نطاق اختصاص كل منهم. ولذلك حاولت كل فئة من هؤلاء أن تفسرها انطلاقا من أطرها النظرية وطرقها في البحث. فتقسم النظريات التي تفسر ظاهرة المشكلات السلوكية عموما إلى فئتين أساسيتين، الفئة الأولى تنطلق من أن الأفراد ذوي المشكلات السلوكية ترجع لأسباب داخلية وتندرج تحتها النظريات البيولوجية والنظريات الطبية العقلية والنظريات النفسانية التقليدية. أما الفئة الثانية فتنطلق من المشكلات السلوكية ظاهرة اجتماعية وتفسرها بالرجوع إلى عوامل خارجية وتندرج تحتها كل النظريات الاجتماعية. وهناك نظريات تجمع مابين السببية الداخلية والسببية الخارجية فتدمج البيولوجي والنفسي بالاجتماعي مع تغليب أحد الجوانب كتفسير أساسي على الجوانب الأخرى التي تعتبر عندها تفسيرات متممة أو عوامل ثانوية. ونذكر من بين هذه النظريات :

ـ ١,٢. النظرية السلوكية Behavioral theory:

تعتبر النظرية السلوكية من النظريات التي تستخدم المنهج التجريبي، وكان لها تطبيقات عملية في الميدان القيادي والتربوي، وقد استخدمت منهج حل المشكلات التجريبي في جانب المهارات النمائية والمشكلات السلوكية [١٨].

يذهب بعض النفسانيين، ومن بينهم وودورث (Woodworrth،1992) إلى تقسيم النفسانيين السلوكيين إلى جماعتين: الجماعة القائلة بنموذج (مثير/استجابة) (S.R) والجماعة القائلة بنموذج (مثير/عضوية /استجابة) (S.O.R). ويقصد بنموج (S.R) النموذج الذي يعتني بالمثير الملاحظ والاستجابات، دون أن يهتم بالتفاعل داخل الفرد الذي يتدخل بين الظاهرتين ومن بين هؤلاء بافلوف، واطسن، ثورندايك وسكينر...الخ، بينما يشير النموذج (S.O.R) إلي كل النفسانيين الذين اهتموا بما يجري داخل العضوية الشخصية قبل الوصول إلى الاستجابة على المثير، مما بجعل البعض من هؤلاء النفسانيين يسميه بـ "المتغير المتدخل" أو "معالجة المعلومات" أو "التفكير" ومن هؤلاء روتر(Rotter، 1945)

---

[١٧] ـ سعيد حسني العزة (٢٠٠٢): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية للنشر والتوزيع ـ عمان، ص٣٤.

[١٨] ـ خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر ـ عمان، ص٣٩.

وسيرس (Sears، 1945) و(باندورا ووالترز ، 1963) ، والذي يجمع بين هؤلاء جميعا هو الوصول إلى معرفة الدور الأساسي، الذي يلعبه المحيط، وخصوصا التعزيزات التي يكونها أثناء التعليم [١٩].

أما من منظور "البيرباندورا" الذي ينتمي إلى جماعة نموذج (المثير- العضوية - الاستجابة) وبذلك أختلف طرحه عن نموذج (المثير - الاستجابة)، أي بالإضافة إلى أهمية المثير والاستجابة أهتم بما يدور في ذات الفرد من عمليات معرفية قبل الوصول إلى الاستجابة. كما أكد "باندورا" أن هناك قوانين غير التي ذكرتها النظرية السلوكية للتعلم، فالاشتراط، أو التعلم بالملاحظة أو بالتقليد أو"النمذجة" كلها تدخل في التعلم الاجتماعي، كما يعتبر سلوك الإنسان هو نتاج تفاعل بين محددات معرفية سلوكية ومحيطة، ولكن أعطى أهمية للسيرورات الداخلية للمراقبة وتنظيم السلوك. فملاحظة الآخرين في تعاملهم مع الأشياء والأفراد أنفسهم هم مصدر للتعلم الاجتماعي. وقد طور واطسون وجهة النظر القائلة بأنه يمكننا معرفة أي شئ نحتاجه عن السلوك البشري من خلال الملاحظة الموضوعية بدلا من الاعتماد على التقارير الذاتية التي يعدها الفرد عن نفسه. وطور واطسون أيضا بعض الأفكار حول تطبيق مبادئ الاشتراط السلوكي وقد أسفر شيوع أفكار واطسون عن تأثيرات بالغة فيما يتعلق برعاية الأطفال، والبرامج التربوية وذلك خلال العشرينات وحتى الخمسينات من القرن العشرين حيث مهدت لظهور علم النفس السلوكي الحديث [٢٠].

وقد توصل علماء الاتجاه السلوكي إلى تفسير مفاده أن الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا عادات تعلمها الإنسان ليقلل من درجة توتره ومن شدة الدافعية لديه، وبالتالي كون ارتباطات عن طريق المنعكسات الشرطية لكن تلك الارتباطات الشرطية حدثت بشكل خاطئ وبشكل مرضى، كما ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن السلوك المضطرب هو نتاج ومحصلة للظروف البيئية وليست للعمليات النفسية الداخلية كما يرى ذلك الاتجاه التحليلي في علم النفس لذلك فهو يهتم بالأعراض السلوكية ولا يهتم بما فيه اللاشعور أو في الأعماق الإنسانية من عقد أو غيرها، كما يرى ذلك الاتجاه التحليلي لذلك يعتبر هذا الاتجاه السلوك بأنه ظاهرة متعلمة تكتسب وفقاً لقوانين محددة [٢١].

وتحدد الوراثة أبعاد السلوك الإنساني، ولكن البيئة تترك آثارها الايجابية أو السلبية على الخصائص السلوكية عند الفرد، وبما أن السلوك من وجهه نظر هذا الاتجاه هو سلوك متعلم سواء كان سلوكا شاذا أو سويا، إلا أن عملية التعلم هذه تتحدى في ضوء خبرات الفرد وظروفه الحالية، والسلوك محكوم بنتائجها بمعنى أنه يزداد إذا كانت له نتائج ايجابية على الفرد وعلى الآخرين ويضعف إذا كانت نتائجه سلبية على الفرد وعلى الآخرين من حوله [٢٢].

---

[١٩]- ناصر ميزاب (٢٠٠٥) : مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، عالم الكتب - القاهرة، ص ٢٠٣ .

[٢٠] - جوزيف . ريزو، روبرت . زابل (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا، ترجمة زيدان السرطاوي ، عبد العزيز الشخص ، الجزء١، دار الكتاب الجامعي - الإمارات ، ص٩٩ .

[٢١] - جمال القاسم وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص٩٢ .

[٢٢] - سعيد حسني العزة (٢٠٠٢): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية ، مرجع سابق، ص٤٣.

٢,٢. النظرية البيئية (الأيكولوجية) Ecological theory:

تقوم النظرية البيئية أو الأيكولوجية على مبدأ أن الاضطرابات والمشكلات السلوكية والانفعالية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل ذاته، بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به. ويرى البيئيون إن حدوث المشكلات والاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال يعتمد على نوع البيئة التي ينمو بها، فالبيئة السليمة لا تؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية وانفعالية لدى الطفل فالنظريات النفسية المختلفة ودراسة السلوك الإنساني وتطبيقاتها في تدريس الطفل المضطرب سلوكياً مبنية على أساس الفلسفة النظرية الفردية للإنسان، والطبيعة، والعالم. هذا ويرى (Shea، 1978) أن الطفل المضطرب سلوكياً يحتاج لنمط معين من البيئات بحيث يتجه ويميل لممارسة حياته العامة بشكل طبيعي. وتعتبر العوامل الأسرية من أكثر العوامل تأثيرا علي الطفل، فهي التي تلازمه لفترة طويلة من حياته وتؤثر في شخصيته، فالإنسان عندما ينشأ ويترعرع في كنف أسرة يتعلم عاداتها ولغتها وقيمها، فالأسرة هي العامل الأول والأساسي في صنع سلوك الطفل بصبغته الاجتماعية لأن سنوات الطفل الأولى التي تتولها الأسرة بالرعاية والعناية تؤثر تأثيراً بالغا في التوافق النفسي أو عدم التوافق النفسي، وكل ما يكتسبه الطفل في هذه الأسرة من خبرات مؤلمة والناجمة عن أساليب خاطئة في التنشئة تبقى معه هذه الخبرات حتى يكبر وتؤدي به إلى اضطرابات في شخصيته، مما يكون عرضة للأمراض النفسية التي تبعده من حالة الأسوياء [٢٣].

أن سلوك الأطفال يعكس الاتجاهات والآراء والمعايير والظروف التي مرت عليهم وقدمت لهم من خلال الأسرة، فعوامل معينة مثل مشاكل الوالدين، والحرمان، والضغوطات من أجل الحصول على سلوكات ناضجة... وغيرها من المواقف التي تحدث داخل الأسرة كلها بالتأكيد ستساهم في المشكلات السلوكية. وتعد الأسرة المكونة من الأب والأم أقدم مؤسسة اجتماعية للتربية عرفها الإنسان، ولا تزال تقوم بدورها في تعليم وتهذيب النشئ، وتزويدهم بخبرات الحياة ومهاراتها المحدودة ومعارفها البسيطة. وبما أن الطفل الأقل قدرة على مجابهة تلك الظروف، وهو الذي يحتاج إلى رعاية متعددة ويعتمد على غيره وخاصة أسرته وولديه في تلبية احتياجاته المادية والنفسية والتربوية، فكيف إذا تعرض الطفل إلى ضغوط كبيرة في حال غياب البيئة الأسرية الطبيعية من أب وأم والحرمان منهم، حيث أن فقدان احد أفراد الأسرة وخاصة الوالدين يجعل الطفل يشعر بعدم الأمان وعدم الكفاية وعدم الثقة مما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها على إنها تمثل ضغوط ويشعر بعدم القدرة على مواجهة الضغوط مما يجعله أكثر قلقا ويبدأ في توقع الخطر والشر سواء لنفسه أو لأسرته ويمتد هذا القلق وتوقع الشر في الحاضر والمستقبل [٢٤].

---

[٢٣]- فوزي محمد جبل (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص٥٢ .

[٢٤] - محمد يوسف الشريف (٢٠٠٢) : المساندة الاجتماعية وتقدير الشخصية كعوامل مخففة للاضطرابات ما بعد الصدمة لدى أسر فلسطينية عانت من الفقد، رسالة دكتوراه،كلية الآداب - الزقازيق، ص٣.

وأشار(Woody، 1969) إلى أن الحالة السوسيو- اقتصادية لدى الأسرة تحدد شكل الفرص التي ستتوفر للتعلم الاجتماعي، فبعض الأطفال لديهم مزيد من الفرص للتعلم من خلال المواقف الاجتماعية إضافة إلى أن اتجاهات أصدقاء الطفل وأفعاله سيكون لها التأثير الكبير على سلوكه الكلي.هذا وقد أكدت الدراسات والبحوث أن الأسرة التي تغرس في نفوس أطفالها اتجاهات الحب والتقدير والاحترام والثقة في النفس وفي الآخرين هي الأسرة التي تبني أشخاصاً أسوياء، وذلك على العكس من الأسر التي تغرس في نفوس أطفالها اتجاهات سلبية كالكراهية والحقد والخوف وعدم الثقة في النفس وفي الآخرين، فهي تبني الشخصيات المنحرفة الجامحة والمضطربين اجتماعياً وسلوكياً والعصابيين والذهانيين[٢٥].

فالبحوث التي أجريت في أمريكا مثلا لمجموعة من العلماء أمثال "ريس وتورى (Reiss ، Toury and ١٩٨٦)، ورمزي (Ramsy،1989) وغيرها أثبتت دور أهم عوامل المشكلات السلوكية والانفعالية ووصلت عموما إلى إيجاد محرك أساسي لهذه المشكلات، وهو كيفية المعاملة الوالدية ومن خلالها الإشراف الوالدي، مضاف إليه نوعية العلاقات بين الوالدين والأبناء. الشئ الذي جعل "ميكيلي" ينظر لأهمية الإشراف الوالدي في ارتباطه بعوامل أسرية أخرى، حيث يرى أنه بإمكان الآباء استعمال هذا العامل في التنبؤ والكشف عن السلوكيات المضطربة مبكرا، وأن يضعا بذلك حلولا للمشكلات المنتظرة التي قد يتعرض لها أطفالهم. إن النتيجة التي توصل إليها "لوبلان Leblanc" في تحليله لعامل الإشراف الوالدي في إطار النظرية الدينامية، والتي مفادها أنه كلما نقص الإشراف الوالدي نتج عنه معدل عقاب الطفل، أي انه كلما نقص التواصل مابين الوالدين من جهة، ومابين الوالدين والأبناء من جهة أخرى يرتفع معه العقاب لسلوكيات الطفل داخل الأسرة. هذا العقاب قد يصل في كثير من الأحيان إلى أن يتحول إلى استعمال العنف ضد الطفل ومدى تأثيره عليه [٢٦].

كما أن العوامل المدرسية تلعب دورا أساسيا في تغيير السلوك، حيث أن المدرسة هي المؤسسة العلمية الرسمية التي تقوم بعملية الصقل والتربية وتعديل السلوك الغير سوي الذي أكتسبه الطفل في تنشئته الاجتماعية الأولى في الأسرة، وفيها يتفاعل التلميذ مع مدرسيه وزملاءه ويتأثر بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته في كافة جوانبها، كما تستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ ومن بين هذه الأساليب دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وتقوم بتوجيه الأنشطة التربوية المختلفة بحيث تعمل هذه الأنشطة على تشكيل وتعليم الأساليب السلوكية المرغوبة، والعمل أيضا على فطام الطفل انفعاليا في التخلص من السلوكيات التي اكتسبها الطفل في الأسرة واستبدالها بنماذج صالحه من السلوك السوي[٢٧].

---

[٢٥] - محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦): مشكلات الطفل النفسية،ط بدون، دار الفكر الجامعي - الإسكندرية، ص ص ١٩، ٢٠.

[٢٦] - ناصر ميزاب (٢٠٠٥) : مرجع سابق ص١٢٣.

[٢٧] - فوزي محمد جبل (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص٥٤.

إن المدرسة مسؤولة عن النمو النفسي، أو الصحة النفسية للتلاميذ، بمعنى أنها توفر كل الظروف الممكنة التي تساعد التلميذ على أن ينمو نموا نفسيا سويا ويحدث أحيانا أن يبوح التلميذ للمعلم عن صعوبة أو مشكلة يعانيها، أو أن يعبر الأهل للمعلم أو لإدارة المدرسة بشأن الصعوبات التي يمر بها ولدهم، ويكون ذلك بمثابة الإشارة لتبدأ المدرسة ملاحظة مقصودة، ولكن ما يحدث في معظم الحالات هو أن يكشف المعلم عن المشكلات والاضطرابات لدى تلاميذه من خلال ملاحظته لهم، والاستماع لأقوالهم وأحاديثهم عن أنفسهم وعن غيرهم [٢٨].

٣,٢. النظرية البيوفسيولوجية Bio-physiological theory :

يربط علماء النفس الفسيولوجيون المشكلات السلوكية والانفعالية بتغيرات جسمية داخلية كيميائه ووظيفية تنشأ من الجملة العصبية والغدد [٢٩]. وقد أشار كيرك (kirk ،١٩٨٩) إلى أن هناك ميل شديد للاعتقاد بأن المشاكل السلوكية في المحيط الاجتماعي تعود إلى التفاعل القائم بين الطفل وأسرته، أو بين الطفل ورفاقه وجيرانه والجوانب الاجتماعية الموجودة في المجتمع. ويرى بعض المؤيدين لهذه النظرية بأن بيئة الفرد الخارجية لا تشكل أية أهمية بالنسبة للمشاكل السلوكية، ويشير آخرون أمثال (Shea، ١٩٧٨) من إتباع هذه النظرية أن هناك أهمية للعوامل الخارجية على السلوك.

ويرى كلا من (Hewar dand Orlansky) أن بعض المختصين يعتقدون أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي، ومع أن هذا الاستعداد قد لا يكون سبب في اضطرابات السلوك إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل السلوكية، فالأدلة على الأسباب البيولوجية واضحة أكثر في الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة والشديدة جداً ويضيف (هالاهام ديكو فماف، ١٩٨٢) إلى أن السلوك يمكن أن يؤثر بالعوامل الجنسية والعصبية والبيوكميائية، أو أكثر من عامل فيها، وأن هناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكه لذلك من ينظر إلى العوامل البيولوجية على أنها وراء الاضطراب السلوكي والانفعالي ونادراً ما يكون بالإمكان إظهار العلاقة السببية بين العامل البيولوجي المحدد والاضطراب السلوكي والانفعالي [٣٠].

كما يرى الاتجاه البيفسيولوجي أن المشكلات والاضطرابات السلوكية هي نتاج ومحصلة لخلل في وظائف أعضاء جسم الإنسان الأمر الذي ينتج عنه اضطراب في السلوك لديه قد يكون نتاجا لنقص أو زيادة في إفرازات الغدد الصماء أو غيرها في جسم الإنسان، فالحركة الزائدة قد تكون نتاج زيادة مادة الثيروكسين في الدم، ويرى هذا الاتجاه بأن الكروموسومات والجينات (المورثات) تلعب دورا في وجود الاضطراب السلوكي، كما أن لعمليات النمو والتمثيل الغذائي دور في ذلك، وكذلك الحساسية للأدوية والأصباغ ونضج الأجهزة وسير

[٢٨] ـ عبد العزيز الخضراء (٢٠٠٦): التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، دار النمير للطباعة والنشر ـ دمشق، ص٣٥

[٢٩] ـ عبد الحميد محمد الهاشمي (٢٠٠٨): المرشد في علم النفس الاجتماعي، دار ومكتبة الهلال ـ بيروت، ص٣٠٥.

[٣٠] ـ خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠): مرجع سابق ، ص ص ٦٤،٦٥ .

عملية نمو الفرد وسلامة المنوي والبويضة ومشاكل الرحم وتعرض الأم الحامل لأمراض كالحصبة الألمانية أو مرض الزهري وعدم وجود بيئة مناسبة لديها وتعرضها لمرض السكري ومشاكل الحمل وما قبله وما بعده والتسمم الولادي ونقص الأكسجين أثناء عملية الولادة وتناولها للحبوب الممنوعة والتدخين وتناولها للمواد السامة كالرصاص والولادة العسرة وتعرضها لأشعة X وعدم مراجعتها للطبيب والقيام بالفحوصات اللازمة للاطمئنان على سلامة المولود كلها أسباب قد تكون مسؤولة بمستويات معينة عن وجود إعاقات لدى هذا المولود وتعرضه لاضطرابات سلوكية، كما أن حرمان الطفل عاطفيا وماديا يمكن اعتباره أحد الأسباب المؤدية إلى الاضطراب السلوكي بالإضافة إلى عوامل سوء التغذية لدى الأم واختلاف دمها عن دم الطفل [٣١] .

٤,٢. النظريات النفسية psychologiques theories:

من المؤكد أنه ما كان لتفسير ظاهرة المشكلات السلوكية أن يقف عند هذا الحد مع التطور الذي يطول الفكر الإنساني سنة بعد أخرى .فظهر من بعد الدراسات التي ترجع تفسير المشكلات السلوكية والانفعالية إلى خلل في التكوين البيولوجي والعضوي وحده أو إلى خلل عضوي ونفسي للمضطرب معا، فالمشكلات السلوكية والانفعالية كما يمكن أن تكون نتاج إرادة إنسانية حرة ومختارة، يمكن أن تعود إلى خلل عقلي أو نفسي يعدم الإرادة ومن ثم يعدم الاختيار، مما يستوجب معاملته معاملة طيبة وليست معاملة عقابية. وعمدة القائلين بهذا الوجه من النظر هو العلامة النمساوي سيجموند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩)، الذي يمثل المؤسس الحقيقي لعلم النفس الحديث، ويمثل حجر الأساس لكافة نظريات التحليل النفسي .

وحاولت نظرية التحليل النفسي، تفسير المشكلات السلوكية من خلال خبرات الأطفال في الفترات المبكرة من الحياة في ظل مبادئ التحليل النفسي ، حيث أن بعض الخبرات السابقة غير السارة تكبت في اللاشعور إلا أن هذه الخبرات المكبوتة تستمر في أداء دورها في توجيه السلوك ، وتؤدى بالتالي إلي الانحرافات السلوكية ، ويفسر أنصار التحليل النفسي المشكلات السلوكية في هذا الإطار[٣٢].

ويرجع فرويد تفسير السلوك الإنساني عامه ـ ومنه المشكلات السلوكية ـ إلى أن هناك صراعا عقليا Conflit mental يدور بين عوامل الإبداع Creative ، متمثلة في النزاعات الغريزية للإنسان وعوامل الهدم Destruction، ممثلة في تلويح المجتمع بمعاقبة من يخرج على قيمه الأدبية والخلقية. بمعنى آخر أن هناك صراع بين الذات الدنيا بما تمثله من غرائز ونزاعات وميول فطرية، والذات المثالية "الأنا العليا" أو الضمير بما يمثله من قيم مكتسبة ومبادئ سائدة في المجتمع. وهو صراع الذات الشعورية "الأنا" دور فيه يتمثل في محاولة التوفيق بين الرغبات الصادرة عن شهوات الذات الدنيا وبين أوامر الذات المثالية

[٣١] ـ سعيد حسني العزة (٢٠٠٢): مرجع سابق، ص٤٤.
[٣٢] ـ خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠) : مرجع سابق، ص٧٧.

وقيم المجتمع. فإذا أفلحت الذات الشعورية "الأنا" التوفيق بين رغبات النفس الدنيا وبين قيم الضمير الدينية والخلقية جاء سلوك الإنسان متكيفا ومنسجما مع ما تتطلبه الحياة الاجتماعية. وإن أخفقت في إقامة الانسجام بينهما، فإن الأمر يأخذ أحد مسارين : إما أن يسعى الإنسان إلى كبت رغباته وميوله وغرائزه في منطقة اللاشعور وعدم التعبير عنها إلا من خلال قنوات غير مباشرة كالأحلام مثلا. وإما التسامي Sublimation بالرغبات والشهوات والميول الفطرية، والإعلاء منها وتصعيدها بحيث تتحول إلى أنماط سلوكية مقبولة، فالفرد الذي لا يستطيع إشباع رغبته يمكن أن يفرغ طاقته العضلية في ممارسة الرياضة. وهذا التسامي أصبح متعذر في إطار الحياة الاجتماعية المعقدة المقلقة العنيفة التي أصبحت المحافظة فيها على تقاليد لائقة بالإنسان أمرا شاقا تستنفذ كل تدبير الفرد وحيلته [٣٣].

ـ ٥,٢. النظرية الإنسانية (الفينومونولوجية):

كما ينطلق الاتجاه الإنساني في نظرته للسلوك من منطلق الإيجابية والفعالية والأهمية والقيمة والمسؤولية والوعي وحرية الإرادة والتميز والنظرة الكلية للكيان النفسي والخبرات الإنسانية. كما يركز هذا الاتجاه على أهمية التنظيم الذاتي والإدراك الشخصي للذات وللآخرين وللأحاديث والمواقف، وتهتم بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له، ووجهة نظر هذا الاتجاه التي تؤكد على" أهمية تنظيم عوامل الشخصية داخل الفرد، سواء من ناحية كونها سببا للسلوك أو كظواهر هامة في حد ذاتها .ويذهب الفينومينولوجيون إلى أن المحدد الهام للسلوك ليس هو موضوع المثير في حد ذاته، بل هو بدرجة أكبر فهم وإدراك الكائن الحي له، وبمعنى آخر: فإن الطريقة التي يدرك بها الشخص الأحاديث المحيطة به أو التي تقع له تحدد الكيفية التي يتصرف أو يعمل بها" [٣٤].

ويطلق لازاروس (١٩٩٣) على هذا الاتجاه اسم الاتجاه الظاهراتي ويذهب إلى أن الأشياء الطبيعية ذاتها لا تحدد استجاباتنا، وإنما الذي يحددها هو الأبنية والعمليات الوسيطة داخل الفرد والتي تنقل هذه المثيرات، وإن إدراكنا للأشياء لا يتماثل بالضرورة مع الأشياء ذاتها، لأننا نحن نستجيب لتصورات الأشياء، بمعنى الأشياء على نحو ما تنقلها أجهزة إدراكنا كوسائط، وكذلك تفسيراتنا الذاتية لها، وبالتالي فإن أسباب أفعالنا يجب إعادة تكوينها من خلال استدلالات عن هذه الوسائط أو التصورات السيكولوجية للمثيرات الخارجية .وينظر "روجرز" رائد نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد للممارسات العنيفة والعدوان والانفعالات المندفعة المضادة للمجتمع باعتبارها ردود أفعال ناتجة عن إحباط دوافع الأمن والحب والانتماء، ولهذا فإن روجرز يرجع أسباب المشكلات السلوكية والعدوانية إلى عدم التطابق بين الذات والخبرة، مما يؤدي بالفرد إلى الخوف وممارسة السلوك الدفاعي، ويؤكد روجرز بأن" الناس بطبيعتهم متعاونون، بناءون، ويمكن الوثوق بهم، وعندما يتحررون من

[٣٣] ـ جمال القاسم وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص٩٩.
[٣٤] ـ مصطفى فهمي (١٩٦٧): علم النفس الإكلينيكي، دار مصر للطباعة ـ القاهرة، ص١٠٧.

الدفاعية فإن استجاباتهم تكون إيجابية ومتقدمة للأمام وبناءة، وحينئذ لا تكون هناك حاجة للانشغال بضبط دوافعهم العدوانية والمضادة للمجتمع لأنها سوف تنظم ذاتيا محدثة توازنا للحاجات في مقابل بعضها البعض، فالحاجة إلى الحب والصداقة على سبيل المثال سوف تتوازى مع أي فعل عدواني [٣٥].

٣. أثار المشكلات السلوكية:

لقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن بعض المشكلات السلوكية كالسلوك العدواني مثلا تؤدي إلى مخاطر على الفرد والمجتمع وتحدث إرباكا للعملية التعليمية بأكملها، كما أنها تربك بيئة الأسرة والمدرسة وتجعل أدائها غير متوازن . وقد أشار لوزانو (Lozano، 1997) إلى المشكلات السلوكية للتلاميذ لم تعد تؤثر فقط على حجرة الدراسة ومستوى التحصيل، وإنما يمكن أن تظهر على هيئة ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن السلبية والاغتراب. وقد تباينت التقديرات حول نسب التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية إلا أن المعلومات المتوفرة عن نتائج البحوث والدراسات السابقة تشير إلى أن أعداد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية قد أستدعى اهتمام المعلمين والعاملين والمدراء في مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تركزت معظم جهود هؤلاء المعلمين على مواجهة تلك المشكلات، مما جعلهم ينصرفون بشكل ملحوظ عن تأدية الأدوار الفنية والإدارية الموكلة إليهم في تلك المؤسسات. لذلك فإن الاهتمام بالسلوكات الظاهرة للتلاميذ يزودنا بدليل ملموس يمكن من خلال التحقق من توافقهم الشخصي والاجتماعي [٣٦].

وقد تشكل المشكلات السلوكية مصدر قلق رئيسي للأسرة وأولئك الذين يعملون بشكل مباشر مع التلاميذ في المدارس المختلفة. فقد أشارت دراسة Hamberger, et al عام ١٩٦٠م التي أجريت على عينة تكونت من ٨٠٠ من أمهات التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية ومن طبقات اجتماعية مختلفة إلى أن ٧٢% منهن يعانين من القلق الناشئ من بعض مظاهر السلوك المشكل لأبنائهن، وأن ٢٨% منهن يعانين من القلق الشديد بسبب تلك السلوكيات. كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المشكلة التي يظهرها الأبناء تشكل عبئا ثقيلا على أسرهم وكذلك العاملين معهم، كما أكدوا على أن السلوك العدواني يعد فقط أحد المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ والتي تؤدي في الغالب إلى أثار سلبية متمثلة في إرباك الأداء الطبيعي لدور الأسرة بالإضافة إلى نبذهم وجعلهم أفرادا غير مرغوبين في المدرسة والمجتمع ككل.

---

[٣٥] ـ محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، دار غريب للطباعة والنشر ـ القاهرة، ص٢٧١

[٣٦] ـ عبد العزيز السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩) : المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة كلية التربية، العدد ٢٦، ص ص (٣٩ ـ ٥٧) .

٤. مسببات المشكلات السلوكيةCauses of behavioral problems:

لقد تعددت أسباب المشكلات السلوكية لدرجة يصعب الفصل بينهما، فليس للمشكلة سبب واحد وإنما مجموعة من الأسباب التي تفاعلت وتداخلت ومن ثم أدت إلى ظهور المشكلات السلوكية عند التلاميذ وهذه العوامل يكون لها تأثيرها على مدى فترة طويلة مثل العوامل البيولوجية، وبمساندة مجموعة من الظروف الحياتية، أو أن تكون العوامل المسببة في المشكلات السلوكية عوامل محفزة ومعجلة لحدوثها.

وهذه العوامل سوى كانت اجتماعية أو انفعالية أو تربوية أو غيرها تعوق التلميذ عن مستوى قدراته وإمكانياته العقلية ويمكن تصنيفها إلى ثلاث مقاربات كما يلي :

١ـ مقاربة المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الفردية (سيكولوجية خاصة) .

٢ـ مقاربة المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الأسرية والبيئية.

٣ـ مقاربة المشكلات السلوكية على ضوء العوامل التربوية والبيداغوجية .

١,٤. المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الفردية (سيكولوجية خاصة):

انطلقت مجموعة من الدراسات من اعتماد العوامل الفردية في مقاربتها للمشكلات السلوكية والانفعالية ويقصد بالعوامل الفردية مجموعة الخصائص والصفات التي تميز التلميذ كفرد وتشمل هذه العوامل كل ما يتعلق بالقدرات العقلية للتلميذ (مثل الذكاء ، القدرة على التذكر والتمييز، والمقارنة، والتحليل والحكم...) وخصائصه الوجدانية والانفعالية (مثل الاستعدادات والقابليات، المواقف، الحوافز والعواطف...) ومميزاته العضوية (كل ما يتعلق بالسمع والبصر والنطق، وحركة الأعضاء وتموضعات الجسم...) [٣٧].

العوامل والأسباب البيولوجية مسؤولة عن العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية وخاصة الشديدة وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت على وجود علاقة للعوامل البيولوجية بالمشكلات السلوكية والانفعالية فلقد أشار كيرك وجولجر (١٩٨٣) إلى أنه في خلال العقود القليلة الماضية كان هنالك ميل شديد للاعتقاد بأن المشاكل السلوكية في المحيط الاجتماعي راجعة إلى التفاعل القائم بين التلميذ وأسرته أو بين التلميذ ورفاقه وجيرانه والجوانب الثقافية الموجودة في المجتمع. وفي السنوات الأخيرة بدأت العوامل البيولوجية تأخذ مكانتها كعوامل مسببة للمشكلات السلوكية بالرغم من الصعوبة في البرهنة على ذلك ويؤدي قصور بعض أعضاء الجسم أو خلل وظائفها إلى تغير في شخصية التلميذ واضطراب في سلوكه ومن ذلك اضطراب إفراز الغدد وخلل الكر وموسومات وشذوذ الخصائص الوراثية التي تحملها الجينات والتهابات المخ واضطرابات عمليات التمثيل الغذائي في خلايا الجسم وخلل الجهاز العصبي أو ضعف الصحة العامة أو وجود عاهة جسمية أو مرض مزمن لديه، وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية والتربوية عند التلاميذ [٣٨].

---

[٣٧] ـ عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحى (١٩٩١): بيداغوجيا التقييم والدعم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم ، سلسلة علوم التربية العدد ٦ ، مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء، ص١٩

[٣٨] ـ فادية كمال حمام (٢٠٠٢): مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية، ط١، دار الزهراء للنشر ـ الرياض، ص٢١.

وقد كشفت دراسات اريكسون النفسية النقاب عن كثير من الأمور المتعلقة بنمو الهوية فقد يواجه بعض الأطفال صعوبات في مواجهة الأزمات النفسية خلال مراحل النمو المبكرة وبالتالي يصلون إلى المراهقة وقد انتابتهم كثيرا من المشاعر السلبية مثل الشك، الخجل، والإثم، ومثل هؤلاء الصغار قد يشعرون بتدني مستوى تقدير الذات، وعدم الثقة في قدرتهم على مواجهة أعباء الحياة، ومن ثم تنمو لديهم نزعات العداء والشك التي تؤثر على مفهومهم عن ذواتهم وعلى أساليب تعاملهم من الآخرين ونظرا لشعور هؤلاء الأفراد بأن المجتمع قد أساء معاملاتهم فإنهم يحاولون تعويض ذلك الشعور بعدم الكفاءة من خلال تنمية هوية تتمركز حول النماذج الاجتماعية السلبية مثل المهارة في استقلال الآخرين فقد تحل الرغبة في السيطرة على الآخرين والتحكم في مصائرهم محل المساواة كقيمة أساسية وتصبح هذه قاعدة في حياتهم[٣٩].

وتلعب العوامل الصحية والجسمية دورا كبيرا في نشؤ المشكلات السلوكية والانفعالية، فالضعف الصحي العام، وسوء التغذية يؤديان إلى الفتور الذهني، والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر على التحصيل اللغوي كما أن بعض العاهات الجسمية عند الطفل مثل ضعف البصر أو طول أو قصر وضعف السمع وغيرها يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة .

وتوجد علاقة بين النمو الجسمي المضطرب وبين الفشل الدراسي، فقد بينت الدراسات أن معدل النمو لدى الأطفال المتأخرين دراسيا أقل في تقدمه بالنسبة إلى متوسط معدل نمو أقرانهم العاديين والمتفوقين.

كما أن الضعف العام وقلة الحيوية، وقلة النشاط الجسمي العام، تعد من الخصائص الجسمية والصحية العامة للمتأخرين دراسيا. وهذه الخصائص تعوق التلميذ عن الانتظام في دراسته وتعرضه للإجهاد السريع، بالإضافة إلى معاناته من أمراض مختلفة منها: الأمراض الداخلية والأمراض الصدرية وأمراض القلب، وأمراض الغدد، وأمراض العيون إلى غير ذلك من الأمراض. وهذا ما أكدته دراسة برادة وزهران (١٩٧٤) ، فقد وجدا أن ٧% من أفراد عينة المتخلفين دراسيا يعانون من ضعف في السمع، وأن ٦% يعانون من عيوب في النطق والكلام أهمها اللجلجة، والبطء الواضح في الكلام فضلا عن ذلك يلاحظ عند الأطفال المتأخرين دراسيا ضعف في حالة أو أكثر[٤٠].

ـ ٢,٤. المشكلات السلوكية على ضوء العوامل الأسرية والبيئة:

يرى بعض الباحثين أن البيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ تلعب دورا هاما في بناء شخصيته وتطويرها، فهي البيئة التي ينشأ فيها التلميذ والتي قد تخلق منه إنسانا سويا خاليا من المشكلات السلوكية. وفي المقابل قد تكون البيئة سببا مباشرا في حدوث العديد من المشكلات السلوكية لدى التلميذ. فقد أشارت كل من ديلالا ومولينوكس (Dilalla and

[٣٩] ـ جوزيف ريزو، وروبرت (١٩٩٩): مرجع سابق ،ص٣٣٢.

[٤٠] ـ أحمد محمد الزغبي(٢٠٠٨) : المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين والشباب، دار الفكر ـ دمشق، ص ٢٢١.

Mullineaux، ٢٠٠٨) أن مشكلات التلاميذ السلوكية تكون عادة نتيجة لتأثيرات جينية وبيئية. وقد تظهر أيضا كنتيجة لتدني المستوى الثقافي والتعليمي، فقد يفتقر الوالدين إلى الخبرة اللازمة لتربية الأبناء والذي بدوره قد يؤثر على طبيعة السلوك المكتسب. فعدم فهم التغيرات النفسية والاجتماعية والعقلية التي يمر بها الطفل خلال مراحل النمو المختلفة، قد يؤدي إلى تطور سلوكات غير مقبولة لديه. كما أن مشاهدة التلميذ للعنف البيئي سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها قد يخلق لديه شخصية غير متوازنة [٤١].

ولقد أتضح من نتائج الدراسات التي أجريت على التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية أن أسرهم هي المسئولة الأولى عن مشاكلهم وتفاقمها بشكل مباشر مما جعل الباحثين تسمية هذه الأسر بالأسر المشكلة (Difficult Familes) . ويعتبرون التلاميذ أصحاب المشكلات ضحايا هذه الأسر فهي مسؤولة إلى حد كبير عن العوامل الجسمية والنفسية التي لها علاقة بمشكلات الطفولة فالأسرة قد تنمي التكوين النفسي الشاذ وتعوق نموهم وتعرضهم للأمراض والحوادث. ومن أهم أخطاء هذه الأسرة فشلها في إشباع حاجات التلميذ الأساسية مما يؤدي إلى شعور التلميذ بالإحباط والصراع والقلق وهي مشاعر مؤلمة لا يستطيع التلميذ تحملها والتغلب عليها فيزداد شعوره بالعجز وتنعدم ثقته في نفسه وفي كل من يحيطون به ويشعر بالنبذ وعدم التقبل [٤٢].

ويشير مارتن Martin إلى أن الأطفال الذين تمت معاقبتهم بقسوة في منازلهم كانوا أكثر احتمالا أن يكونوا منحرفين وضد المجتمع في مرحلة المراهقة وأكثر عدوانية على الأطفال الآخرين والمدرسين. ويؤكد اريكسيون Erikson على ضرورة نمو إحساس الطفل بالثقة في الوالدين من خلال علاقته معهما من أجل اكتساب نمو شخصية سوية ومن هذه الثقة في الوالدين يبني ثقته في العالم وفي جماعته المحيطة به وأعظم من ذلك ثقته في نفسه وتقبله لذاته، ونجد الأساليب المختلفة التي قد يتبعها الآباء مع أبنائهم في سبيل تنشئتهم اجتماعيا لا تتغير في الواقع إلا قليلا ولقد أثبتت هذه الحقيقة بحوث تتبعية متعددة من أهمها البحث الذي قام به كاجان وموس (Kagan and Moss، ١٩٦٢) والذي أوضح أن الأمهات اللاتي كن متشددات مع أطفالهن ظلت معاملتهن هذه ثابتة في هذا الاتجاه على الأقل في السنوات العشر الأولى من حياة هؤلاء الأطفال. وأوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الأسلوب الذي يتبعه الآباء من ناحية وبين تكوين الشخصية من ناحية أخرى [٤٣].

في حين قرر (Barnes،1990) أن سوء المعاملة النفسية أكثر أنواع الإساءات تأثيرا على حياة الطفل عموما. وهكذا يظهر أن كل المعاملات السيئة تؤثر على حياة الطفل وقدرته العقلية والمعرفية، كما أن نسبة ذكائهم تقل في العادة عن نسبة ذكاء الأطفال الأسوياء، لأن الإساءة إلى الطفل تعوق قدراته وبالتالي نمو ذكائه. والمعاملة السيئة لا تكون بالضرورة فقط

---

[٤١] ـ عبد العزيز السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩) : مرجع سابق، ص ص٣٩ ـ ٥٧.
[٤٢] ـ فادية كامل حمام (٢٠٠٢) :مرجع سابق، ص ٢١.
[٤٣] ـ أحمد السيد إسماعيل (١٩٩٣): مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي ـ الإسكندرية، ص٧٣.

مسلطة من المحيط على الطفل أو المراهق، ولكن قد تكون كذلك صادرة منه، وهي بذلك عامل من عوامل قد ينتج عنه دخوله مستقبلا في الجنوح . وهذا ما أثبته كثير من الدراسات الحديثة، من أن بعض الأطفال يظهر على سلوكهم العنف المبكر، وقد يستمر معهم إلى غاية دخولهم في الجناح المبكر ليستمر بعد ذلك إلى أن يصل إلى عالم جريمة الكبار. والطفل المدلل في طفولته يظل طفلا في مراهقته فيعجز عن الاعتماد على نفسه ويتقهقر أو ينهار أمام كل أزمة تواجهه، ويشعر بالنقص عندما لا تجاب له رغباته ويسفر بذلك كله عن تكيف اجتماعي خاطئ مريض بسبب مغالاة الوالدين والأهل في العناية بحاجاته الفسيولوجية العضوية البدنية، وتحقيق جميع رغباته النفسية وفرط المحافظة عليه كالنوم معه ليلا والدفاع الدائم عنه عندما يخطئ، وحمايته الدائبة من الخبرات الحزينة والتبذير في الإنفاق عليه ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة تعرض له [٤٤].

والبيوت المفككة بسبب فقدان الأبوين أو أحدهما بالموت أو السجن، أو المرض، أو الانفصال والطلاق في معظم الحالات يسبب توترات انفعالية للأطفال مما يعرضهم للانحراف حيث تنازعهم بيتان وسلطتان، مما يترتب عليه اختلاف في المعاملة وتذبذبها وسؤ استخدام السلطة الضابطة وفقدان للأمن والطمأنينة، مما يؤدي به إلى البحث عنها في أماكن أخرى غالبا متكون منحرفة، وقد تكون في أغلب الأحيان وكرا للأحداث المنحرفين أو أصدقاء السؤ. وهكذا تؤثر البيوت المفككة على التكيف الانفعالي عند الأطفال وتقف حجر عثرة دون إشباع حاجاتهم الأساسية، وتمنع من اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لنمو الشخصية، وبذلك تصبح نفسية الأطفال مهيأة للانحراف [٤٥].

ـ ٣,٤. المشكلات السلوكية في ضوء العوامل التربوية :

في ضوء ما سبق نلاحظ أن بعض الباحثين أولى أهمية كبيرة للعوامل الفردية باعتبار أن سبب مشكلات التلميذ توجد في التلميذ نفسه والبعض الأخر اعتبر أن للعوامل المحيطة بالتلميذ اجتماعيا أو اقتصاديا أو ثقافيا لها دور أساسي وحاسم في نشؤ المشكلات السلوكية، والبعض يرجعها إلى عوامل أخرى كالعوامل التربوية البيداغوجية. وقد انتبه بعض الباحثين إلى هذا الأمر فراحوا يبحثون عن الأسباب الظاهرة داخل المحيط التربوي، ونتج عن ذلك تأسيس خطاب تنظيري متميز، خطاب تتمحور تحليلاته حول تفسير المشكلات الدراسية انطلاقا من متغيرات تربوية مثل : المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأساليب التقييم والعلاقة التربوية ...الخ

فالطفل ينتقل من بيئة المنزل إلى بيئة **المدرسة** التي تتولى مسئولية الطفل بعد الأسرة مباشرة وهي بالتالي تعمل على تهذيبه وعلى أحداث التكيف الاجتماعي للتلميذ داخل هذه البيئة الجديدة وتمثل الروح المدرسية العامة وما يسودها من اضطراب أو استقرار أو شدة أو

[٤٤]ـ عبد المجيد منصور ، زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٠) : الأسرة على مشارف القرن ٢١، دار الفكر العربي ـ القاهرة، ص٧٢.

[45] Nye, F.Ivan, (1958). Family Relationship and Delinquent Behaviour. N.Y. Vitey Co., Inc. pp. 43-48.

لين في المعاملة وثواب وعقاب .أو قد تؤثر بيئة المدرسة على التلميذ وعلى شخصيته وعلى مستوى تحصيله فالجو العام الذي يسود المدرسة يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد بداخلها [٤٦].

إن طبيعة المجال المدرسي تجعل التلميذ يحس في البداية بوحدته وتفرده في هذا المجال الذي يعمق شعوره بآنيته ووحدته إلى أن يرتد هذا الإحساس والشعور ويتوجه إلى التغير لإقامة أواصر العلاقة معه خاصة وان هذا الأخر في سنه ومستواه الدراسي [٤٧].

فلا تستطيع المدرسة أن تحقق أهدافها أو أن تقوم برسالتها على أحسن وجه إلا إذا تجنبت الوقوع في بعض المنزلقات التي تحول دون نجاحها مثل الانعزالية بمعنى أن تقيم المدرسة الحواجز الحصينة بينها وبين الحياة الاجتماعية، فهي تعتزل الحياة ومتطلباتها والمجتمع وحاجاته حاسبة أنها في المجتمع وهي ليست فيه، فمناهجها جامدة محدودة بدلا أن تجعل تربيتها على اتصال دائم بها وتفاعل معها وطرائقها ترتكز على حشو الأدمغة بالألفاظ والرموز وهذه المدرسة ليس لها اثر ايجابي في المجتمع، شأنها شأن الجزر التي تفصلها عن العالم أقنية صناعية، قلما يفكر سكان الجزر باجتيازها [٤٨].

وازدحام الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من المتعلمين، حيث يتم توزيع التلاميذ على عدد محدد من الفصول في كل صف دراسي، بحيث يصل في بعض الأحيان إلى أربعين، أو يزيد قليلا من التلاميذ (وفي مدارس اليمن تعتبر ظاهرة ازدحام الفصول ظاهرة منتشرة وتظهر هذه المشكلة أكثر في مراحل التعليم الأساسي حيث نجد عدد التلاميذ يتجاوز المائة في الفصل الواحد) ولهذه الأعداد الكبيرة العديد من المشكلات التي غالبا ما تترك لفترة طويلة دون التصدي لها، الأمر الذي يؤدي إلى عزوف بعض التلاميذ عن الذهاب إلى المدرسة ويؤدي ذلك إلى آثار مدمرة على تعليمهم ومستقبلهم ومستقبل المجتمع . وللنظام المدرسي العديد من المشكلات التي تعوق استخدام تنويع التدريس في الفصل، منها ما هو متعلق بالإدارة المدرسية التقليدية، أو الإشراف التربوي، أو المناهج الموجودة لجميع التلاميذ والمطلوب أن يحقق أهدافها جميع التلاميذ في وقت واحد، ومنها ما هو مرتبط بالمشاركة المجتمعية المؤثرة في تحقيق الأهداف التربوية [٤٩].

وللمدرسة أثر كبير على التلميذ من حيث تكيفه من عدم تكيفه فالأساليب المختلفة التي يستخدمها المعلمون (كالأسوب الاستبدادي، المتهاون، المتذبذب، الديمقراطي) تؤثر في تكيف التلميذ أو عدمه فنرى أن الأسلوب الاستبدادي والمتهاون والمتذبذب بعيدة عن تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ، بينما الأسلوب الديمقراطي يحقق هذه الحاجات، كما

---

[٤٦] ـ رشاد علي عبد العزيز موسى ، مديحه منصور سليم الدسوقي (٢٠٠٠): المشكلات والصحة النفسية، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر القاهرة، ص٥٣٢ .

[٤٧] ـ أحمد أوزي (٢٠١١) : مرجع سابق ، ص٩٢ .

[٤٨] ـ عبد العزيز الخضراء (٢٠٠٦): التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع ـ دمشق ،ص٣١.

[٤٩] ـ كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨) : تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ـ بيروت، ص ص (٨٣، ٨٦).

يؤثر المنهج الدراسي والجو الذي يسود المدرسة والعلاقة بين الإدارة والمعلمين في خلق حالة من التوافق للتلميذ، وللمعلمين دور مهم بالتأثير على التلاميذ من خلال تفاعلهم معهم، حيث تؤثر توقعات المعلمين على الأسئلة التي يوجهونها للتلاميذ، وكذلك التعزيز الذي يقدمونه لهم وعدد مرات التفاعل مع التلاميذ ونوعيته، وقد يسبب المعلمون في بعض الأحيان المشكلات السلوكية أو يزيدون من حدتها وذلك عندما لا يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابات عدوانية محبطة، وتعتبر بعض البيئات التربوية غير مناسبة لبعض التلاميذ، وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى القيام بسلوكات مضطربة لتغطية قضية أخرى مثل صعوبات التعلم ويقترح كوفمان خمسة أساليب على المدارس إن يتعامل مع التلاميذ من خلالها للوقاية من تطور المشكلات السلوكية لديهم وهي:

١. مراعاة الفروق الفردية على مستوى الاهتمام والقدرات.
٢. التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها التلميذ بثبات فالمرونة المفرطة والحزم المبالغ فيه يزيدان من حدة المشكلات السلوكية.
٣. تبني توقعات واقعية من سلوك التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي.
٤. مكافأة السلوك المرغوب فيه وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه.
٥. مراعاة حاجات التلميذ التعليمية وذلك من خلال جعل مجالات الدراسة مثيرة لاهتمامات التلميذ قدر المستطاع [٥٠].

تلعب **العلاقة التربوية** بين المعلم والتلاميذ دورا هاما في بناء شخصياتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله. إن التلاميذ الصغار كالمرآة تعكس حالة المعلم المزاجية واستعداداته الانفعالية، فان هو اظهر روح المرح والاستبشار والتفتح للحياة كان خليقا بتلاميذه أن يظهروا الابتهاج وروح الود والتجاوب معه. أما إن هو اظهر الاكتئاب والضيق والتبرم وسرعة التوتر لم يجد من تلاميذه إلا من يظهر نفس الانفعال. المعلم الذي اضطربت نفسه وأختل الجانب الانفعالي من شخصيته لا يجد إلا تلاميذ مضطربين انفعاليا ومنحرفين مزاجيا. فالمعلم الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء أميل إلى الانسحاب أو إلى أن يكون الواحد منهم كثير الميل إلى العدوان وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق المشاجرة مع زملائهم واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس عموما . كذلك يلاحظ أن المعلم الذي يحقر تلاميذه ويهون من شأنه ويسخر من قدراتهم يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم أن يواجهوا مطالب معلمهم المتعسفة [٥١].

ومن الخطأ أن يبدأ المعلم علاقته بتلاميذه عن طريق إظهار السلطة، أو النقد أو التجاهل، وعلى المعلم ألا ينقد التلميذ أو يلومه، إلا بعد أن يتم التواصل والتواد بينهما. ويؤيد هذا الرأي

---

[٥٠] ـ يحيى القبالي (٢٠٠٨): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة، الأردن ـ عمان، ص٣٤ .

[٥١] ـ مصطفى فهمي (١٩٩٥) : الصحة النفسية ـ دراسات في سيكولوجية التكيف، ط٣، مكتبة الخانجي ـ القاهرة، ص ١٣٠ .

"أوجست اكهورن" فهو يتحدث عن واقع تجاربه كمعلم، وإداري ومدير لأكبر مؤسسة للأحداث في "فيينا" ويقول " إن المعلم حين يستخدم وسائل عنيفة مع المقصرين فإنه يستخدم في الحقيقة نفس الوسائل التي تدخل الصبي في صراع مع المجتمع، إن هذه الوسائل بدلا من أن تخفف الموقف أو تسوية نجدها تزيد العداء وتكشف عن الكامن في الصبي، ومن اجل ذلك لم أكن أفرض نظاما قاسيا في المؤسسة التي أشرف عليها، بل كنت أتجنب كل قيود أراها غير ضرورية" [٥٢].

٥. أساليب الكشف عن المشكلات السلوكية:

من أهم الأساليب التي تستخدم في الكشف عن وتحديد المشكلات السلوكية:

١ ـ مقاييس التقدير الذاتي Measures of Self Esteem :

تعتبر مقاييس التقارير الذاتية أو تقديرات الذات مصدرا للحكم على توافق التلميذ، فمن خلال تقديره لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف على المشكلات التي يعاني منها. وقد أشارت الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين للأطفال المضطربين سلوكيا أفضل عندما يكون السلوك المضطرب موجها نحو الخارج كالعدوان والتخريب والنشاط الزائدة، ولكن التقدير الذاتي يكون أفضل في حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذي يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية، وهذه التقديرات مفيدة للتلاميذ غير المقتنعين بأنفسهم أو الدفاعيين. إن المرحلة التي تأتي بعد الكشف والتعرف الأولى هي مرحلة التشخيص النفسي والتربوي الذي يقوم به عادة الفريق متعدد الاختصاصات إذ تتم دراسة حالة التلميذ من قبل الأخصائي النفسي والطبيب النفسي والباحث الاجتماعي، بالإضافة إلى إجراء تقييم شامل في الجانب التربوي من قبل المعلم العادي (معلم الفصل) ومعلم التربية الخاصة وذلك من أجل تحديد إجراءات التدخل المناسبة في الجانبين النفسي والتربوي [٥٣].

٢ـ الملاحظة المباشرة للسلوك Direct Observation Behavior:

تعتبر طريقة الملاحظة المباشرة للسلوك من الأساليب المفيدة في جمع المعلومات التشخيصية عن مشاكل التلميذ السلوكية، وتكمن أهمية المعلومات التي تجمع بهذه الطريقة في أن سلوك الفرد دائم التغير والتبدل، ويتأثر بعوامل ومتغيرات كثيرة، فالتلميذ الذي يفضل معلما ما داخل غرفة الصف، فإننا نجد لديه دافعية وحبا للتعاون مع هذا المعلم، وعلى العكس من ذلك الطفل نفسه مع معلم آخر نجد أن سلوكه لا يتصف بالتعاون.

ويعتبر تدوين الملاحظات اليومية أحد أنماط الملاحظة، حيث يستخدم المعلم هذا الإجراء يوميا بشكل منتظم وذلك بتسجيل الأحداث والخبرات التي يشترك فيها التلميذ أو مجموعة من التلاميذ. ويمكن لهذه اليوميات أن تقدم تسجيلا مستمرا للتغيرات في سلوك الفرد والمجموعة كما يشاهدها المعلم. والنقد االموجه لهذه اليوميات في أنها انتقائية ونوعية بدرجة كبيرة في

[٥٢] ـ عبد العزيز الخضراء (٢٠٠٦): التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، مرجع سابق، ص ص ٩٩ ـ ١٠٠.
[٥٣]ـ يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١): المدخل إلي التربية الخاصة، ط٢، دار القلم ـ دبي، ص ص ٣٣٧ـ ٣٤١ .

انتباهها للأحداث التي تقع. وتميل إلى التركيز على السلوكات الدالة، ولكنها تصلح لأن تكون مرجعا مفيدا لتغير السلوك مع مرور الوقت وذلك إذا ما تم ملاحظة أنماط معينة من السلوك الذي يحتاج للملاحظة وتسجيلها بشكل مستمر من يوم لآخر[٥٤].

٣ـ تقارير الآخرين ذوي الأهمية reports of significant others:

تعد تقارير الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة للطفل كالوالدين والمعلمين والمعالجين على سبيل المثال من أكثر المقاييس شيوعا عند تناول اضطرابات الأطفال، ويعتبر الوالدان أهم المصادر التي يتم الاستناد إليها باستمرار في الحصول على المعلومات عن مشكلات واضطرابات الأطفال، ويمكن أن تجمع المعلومات من الوالدين إما من خلال المقابلات أو الاستبيانات [٥٥].

كما يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية في المدرسة، وقد أشارت دراسات عديدة على أن تقديرات المعلم من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية، ومع أن المعلمين يعتبرون من أصدق المقدرين، إلا أن الدراسات أشارت أيضا إلى أن المعلمين كمجموعة يمكن أن يكونوا متميزين، وهذا يتضح عند مقارنة تحويلات المعلمين التي يمكن أن تكون إما مبالغا فيها أو متحفظة جدا، فمثلا يميل المعلم إلى عدم تحويل حالات الانسحاب الاجتماعي والخجل، لأن مثل هذه الحالات لا تسبب إزعاجا لهم، ولا تؤثر على سير العملية التعليمية، بينما يميل المعلم إلى تحويل حالات السلوك الموجهة نحو الخارج كالإزعاج والفوضى واضطراب التصرف والحركة الزائدة، لأن ذلك يسبب إزعاجا للمعلم وتأثيرا مباشرا على سير العملية التربوية في الصف. ومن هنا يجب أن يعطى المعلم تحديدا للمشكلات التي يجب أن يلاحظها داخل الصف.

توجد مجموعة من المقاييس التي تستخدم للحصول على تقديرات المعلمين وأهمها:

١ ـ مقياس كونر Coner: لتقدير المعلمين ويحتوي هذا المقياس على ٥٩ عنصرا مشابها للعناصر التي يشتمل عليها مقياس تقدير أولياء الأمور بالإضافة إلى مقياس للجوانب النفسية والجسمية.

٢ ـ مقياس سبادافورد Sbadaford: لتقدير اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه تم تطوير هذا المقياس وقد قنن على عينة تكونت من ٧٦٠ تلميذا، ويستخدم هذا المقياس لتشخيص الاضطراب والكشف عن درجة شدة المشكلات السلوكية، يحوي المقياس ٥٠ عنصر لتقدير سلوك الاندفاعية، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه والتوافق الاجتماعي.

٣ ـ مقياس تقدير المعلمين الشامل: ويتكون هذا المقياس من ٢٤ عنصرا وأربعة مقاييس رئيسية لقياس اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، والمهارات الاجتماعية،

[٥٤] ـ جوزيف ريزو، روبرت زابل (١٩٩٩) : مرجع سابق، ص٢١٧ .
[٥٥] ـ آلان كازدين (2000): مرجع سابق، ص ص٧٨ـ ٧٩ .

والسلوك المخالف، ويزود هذا المقياس معايير، ونتائج منفصلة، وهو مناسب للأطفال من ٥ إلى ١٣ سنة [٥٦].

وعادة ما يتم استخدام المقاييس السوسيومترية التي تركز على العلاقات الشخصية والاجتماعية في المجموعة، وتستخدم لقياس إدراك الطفل وهي مفيدة في طرق الكشف، وإذا ما فسرت بحذر فإنها يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في عملية التخطيط لطرق التدخل.

٤ـ المقابلة interview: هي الطريقة المألوفة التي نلجأ إليها في عملية التدخل للتعرف على شخصية التلميذ ومشكلته عن طريق التحدث معه ومقابلته بشكل مباشر، فالمقابلة حديث هادف يحاول فيه المربي أن يكون فكرة أو يجمع معلومات عن شخصية التلميذ المشكل الذي يريد تقويمه. ويستطيع المرشد القائم بالمقابلة أن يلاحظ نواحي معينة من سلوك التلميذ وما يبدو عليه من تغيرات انفعالية، وما يظهر عليه من ذكاء ويكون فكرة سريعة عن طريقته في التصرف وقدرته على التعبير عن مشكلاته. والاهم في المقابلة هو قدرة المرشد على إقامة علاقة دافئة ومشجعه بينه وبين التلميذ المقصود بالمقابلة حتى يكون الموقف طبيعي يسهل على المقابل تكوين فكرة حقيقية غير مفتعلة عن الفرد موضع المقابلة، وقد تكون المقابلة مقننة أو تكون مطلقة حرة [٥٧].

٦ ـ مقاييس السلوك التكيفي: يتوفر العديد من المقاييس لقياس السلوك التكيفي أهمها مقياس الجمعية الأمريكية لقياس السلوك التكيفي Adaptive Behavior Scal (A .A.MD) ومقياس فينلاند للنضج الاجتماعي Social Maturity وقائمة السلوك التكيفي للأطفال، وتختلف هذه المقاييس في طريقة بنائها والجوانب التي تقيسها إلا أنها في الغالب تقيس درجة ملاءمة سلوك الطفل في ظل مجموعة من المهمات النمائية المتوقع منه تحقيق درجة من الكفاية في أدائها في كل المراحل العمرية المختلفة. أي أن مقاييس السلوك التكيفي تقيس درجة انسحاب سلوك الطفل مع مجموعة من التوقعات الاجتماعية لمن هم في مثل سنه، وتتضمن هذه المقاييس فقرات تقيس الاستقلالية الذاتية في أداء مهمات الحياة اليومية والمهارات الحركية واللياقة البدنية والمهارات اللغوية والعلاقة مع الأقران والقدرة على تحمل المسؤولية[٥٨].

٧ـ اختبارات ومقاييس الذكاء: يهتم علماء النفس بقياس الذكاء فمنها ما يقيس القدرة على إدراك العلاقات والقدرة على حل المشكلات وتقيس القدرة اللفظية والمكانية والرياضية والفهم والرسم...الخ

وبعض الاختبارات فردي وبعضها جماعي، ومن أمثلتها مقياس ستانفورد بينه Bine A.(١٨٥٧ـ ١٩١١) الذي يعتبر من أشهرالباحتين السيكولوجين الذين وضعوا مقياسا لقياس

---

[٥٦] ـ فوزية محمدي (٢٠١١): فعالية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، رسالة دكتوراه، ص٤٥.

[٥٧] ـ سهير كامل أحمد (٢٠٠٠) : التوجيه والرشاد النفسي،ط بدون، مركز الإسكندرية للكتاب، ص١٦٨.

[٥٨] ـ تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز(٢٠١٠): مقدمة في التربية الخاصة، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ـ عمان ص١٥٣ .

الذكاء، عرف باسم المعامل العقلي (QL). استدعت وزارة التربية والتعليم "بينه" و"تيودور سيمون" وهو طبيب ارتبط اسمه ببينه لوضع منهج ملائم لفحص الأسباب الكامنة وراء تخلف بعض التلاميذ وتقدم البعض الآخر، علما بأنهم جميعا يتلقون نفس الخدمات التعليمية. ولم يستطع التتبع المدرسي والملاحظة والفحص الطبي أن يغير من وضعيتهم الدراسية المتدنية شيئا، مقارنة بأقرانهم. ولقد واجه بينه وسيمون المشكل بالتصدي مباشرة للوظائف العقلية للتلاميذ، خاصة تلك الوظائف التي لا تكشف عنها المؤشرات الفيزولوجية والمكتسبات التعليمية [٥٩].

٦. الأسلوب الأفضل للتعامل مع التلميذ المراهق:

إن الرحلة النمائية الشاقة التي يقطعها المراهق للخروج من طفولته تتوقف على مقدار الجهود المبذولة والمقدمة من المحيطين به أسريا ومدرسيا ومجتمعيا وإعلاميا لتسهيل رحلته، فالرحلة النمائية التي يقطعها شاقة ومليئة بالتحديات والصعوبات التي تعززها وتقويها طبيعة عملية النمو الإنساني ونقص مهارات المراهق وخبراته والضغوط النفسية والاجتماعية إلا أن الاحتواء النفسي والاجتماعي الواعي من المحيطين به يمتص هذه الصعوبات ويخفف وطأة الصراعات.

وهذا الاحتواء النفسي والاجتماعي الذي يواكب رحلة المراهق ويستمر معه حتى يصل إلى أرض النضج يتضمن توفير بيئة هادئة متفاهمة تشعره بالتقبل والاحترام وتشعره بأنه موضع تقدير واهتمام وتتيح له الفرص والإمكانات لتحقيق الاستقلال واتخاذ القرارات وتحمل المسئوليات، وإشعاره أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء، والنظر المتعقل إلى أهمية إشباع حاجاته نظرا لكون الصراعات والمشكلات ترتبط بعدم إشباع الحاجات، كما أن الترحيب به وضمه إلى مجتمعات الكبار وإشعاره بسعادتهم لانضمامه إليهم وحاجتهم إليه تمثل صورة متقدمة من صور الاحتواء النفسي والاجتماعي إضافة إلى إتاحة الفرص له في الاشتراك في أنشطة الكبار والمساهمة في تحمل بعض المسئوليات.

ويشر (ليري،٢٠٠٦) إلى "أن أفضل سياسة تتبع مع المراهق هي سياسة احترام رغباته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه، حيث ستؤدي مثل هذه السياسة إلى خلق جو من الثقة بين الآباء وأبنائهم من جهة كما ستؤدي من جهة أخرى، إلى وضع خطة واضحة نحو تكيف سليم يساعد المراهق على النمو والنضج والاتزان" [٦٠].

ويذهب (العيسوي،١٩٨٥) إلى تقديم رؤية ناضجة في التعامل مع المراهقين حيث يرى"أن من الوسائل المجدية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول علاج مشكلاته وتعويده على طرح مشاكله ومناقشته مع الكبار في ثقة وصراحة وكذلك ينبغي أن

---

[٥٩] ـ أحمد أوزي (٢٠٠٦): المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية ، العدد١٤، مطبعة النجاح ـ الدار البيضاء، ص ص١٧ـ ١٨.

[٦٠] ـ صالح ليري (٢٠٠٦): العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهق، دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية،مجلد ٣٤، العدد١، جامعة الكويت، ، ص ص ٢١٥ـ ٢٦٥.

يحاط المراهق علما بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي حتى لا يكون فريسة للجهل والضياع."

ويتضح نضج هذه الرؤية في استيعابها لمعنى التغير بكافة مظاهره التي تطرأ على المراهق ولكونها تشعر المراهق بمكانه في عالم الكبار وتشبع حاجاته وتتيح له المساحة التي يبحث عنها في المناقشة والتواجد وإثبات هويته وأهميته وقيمته [٦١].

كما يرى الباحثون أن توفير الأندية المجتمعية بكل أشكالها يعد مطلبا إنسانيا ووطنيا ملحا واحتضان إنسان هذه المرحلة في هذه الأندية يمثل قمة النضج المجتمعي من جهة وقنوات تنفيس لطاقات وأنشطة المراهقين من جهة أخرى، ويعد توفير هذه الأندية دفعا واعيا ومقصودا ومنظما من المجتمع باتجاه تكامل شخصيات المراهقين وتحقيق النمو النفسي المتزن فمن خلال هذه الأندية يتم إشباع الحاجات الأساسية للمراهقين بأنواعها وملء الفراغ بأعمال ونشاطات ترضي طموحاتهم وآمالهم وتزيد من تحقيقهم لذواتهم وتنمي ثقتهم بأنفسهم ومجتمعهم، كما أنها بمثابة المعالجة الإرشادية الجماعية التي يُقبل عليها المراهق وعن طريقها يتم امتصاص الصراعات التي تفرضها طبيعة النمو، واحتواء ذكيا لطاقاتهم وإشعارهم بأهميتهم ودورهم في المشاركة الفاعلية في مجتمعهم، كما أنها دليلا يشعر من خلاله المراهقين بأنهم موضع الاهتمام ومحل التقدير، إضافة لكون إتاحة الفرص للمراهق لأن يمارس الأنشطة المختلفة تعد مجالا خصبا لاكتشاف المواهب والإبداعات ورعايتها، كما أنها تشكل تحصينا للمراهق من الوقوع في الانحرافات وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات، حيث تؤكد (عطية، ٢٠٠١) أنه يمكن أن تسير مرحلة المراهقة بيسر وعدم صعوبة ومشكلات، إذا ما حاول الكبار تهيئة المواقف المفيدة والنافعة أمامه بطريقة سليمة تشجعه ولا تحبطه وتوتره، وإتاحة الفرص لاستقلاليته واعتماده على نفسه، وتحمل مسئوليات الحياة، واحترام رأيه ووجهات نظره دون تسفيه أو نبذ أو تحطيم. وإنما بالمساعدة والتشجيع –بقدر الإمكان – والتوجيه نحو الأفضل بصورة سليمة لا قصر فيها ولا إجبار، وتعزيز مواقفه لاتخاذ القرار وتحمل المسئولية، وهذا لا يتأتى دفعة واحدة، وإنما يسير في مسارات تدريجية لمحصلة سنوات تعلم واكتساب ترتكز – أساسا – على وعي أفراد البيئة الأسرية أولا وقبل كل شيء، من خلال سياستهم وخططهم السليمة التي تعمل على النمو الانفعالي والنضج والاتزان واكتساب الخبرات في مجالات متعددة [٦٢].

ويقدم (صالح ،١٩٨٨) مجموعة من الإرشادات والقواعد التي تساهم في حل الكثير من مشاكل المراهقين وتتضمن أن يعامل المراهق على أساس أنه رجل وأن يكون اتجاه الوالدين والمدرسين نحوه اتجاههم إزاء رجل وأن نشعره بالمسئولية ونعاملهم معاملة الكبار وان نحترم آراءهم ولا نسفهها، وأن نكون مخلصين لهم وقدوة صالحة وأن نبتعد عن استفزازهم ومعايرتهم وأن ننتقدهم أو نجرح مشاعرهم وأن نبتعد عن أساليب القسوة والضعف والإهمال

[٦١] ـ عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٥): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي ـ الإسكندرية، ص٦٨.
[٦٢] ـ نوال أحمد عطية (٢٠٠١): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، دار القاهرة للكتاب ـ القاهرة، ص ١٢.

وأن نسعى لإرضاء غرورهم الاجتماعي وأن نعطيهم مكانتهم في المجتمع، وان نسهل لهم فرص المشاركة الاجتماعية [٦٣]

٧. بعض المشكلات الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية:

تكثر المشكلات السلوكية بين التلاميذ المراهقين وتتنوع من ممارسات عدوانية ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى، والإزعاج في الفصل المدرسي وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية، والتي تتعدد أشكالها، وتؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية، كما تعيقها عن أداء أهدافا، ولخصوصية التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية وطبيعة ما يمكن أن تتركه تلك المشكلات على مظاهر حياتهم المختلفة، فترى الباحثة في هذا الجانب ضرورة التركيز على أكثر المشكلات السلوكية شيوعا وانتشارا، وسوف نحاول إلقاء الضوء على بعض منها كما يلي:

١ـ السلوك الفوضويDisruptive Behavior: ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في الدليل التشخيص American Psychiatry Association (APA) بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطًا من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد ، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي، يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام أو تطفل.

وتعرف الباحثة السلوك الفوضوي "بأنه السلوك الذي يقوم به التلميذ ضد الآخرين (الزملاء، المعلمين، الممتلكات المدرسية، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، ويصاحبه إصرار من القائم به، وتذمر وقلق من المتلقي له"

والسلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي يعد من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع ليس لأنه ينطوي فقط على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة ،ولكن لأن أثاره تتجاوز الفرد لتشمل كذلك المجتمع كونه يشكل إزعاجا للآخرين، وقد يتجاوز ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية ثم قد يدفع التلاميذ وهم في مرحلة عمرية حرجة إلى الانحراف والجنوح، من هنا فإن السلوك الفوضوي يعتمد في تطوره على عدة عوامل أسرية ومدرسية واجتماعية، ولعل من أهم تلك العوامل الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها المختصون في المجتمع والمسؤولون عن العمل التعليمي والتربوي مع هذه الظاهرة وآلياتهم المتنوعة في التعاطي مع ذلك السلوك، إن أشكال السلوك الفوضوي المتعددة تؤثر على العمل المدرسي

برمته ولا يقتصر الأثر فقط على المعلمين أو إدارة المدرسة بل يمتد إلى الطلاب الآخرين. فالمعلمون يوجهون اهتمامهم إلى التركيز على ضبط السلوكات غير السوية والتي

[٦٣] ـ أحمد زكي صالح (١٩٨٨): علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة، ص٢٤٦.

تصدر من بعض الطلاب الأمر الذي يحول دون إتمام المهام الرئيسية لهم والتي تتمثل بشكل رئيسي في التربية والتعليم وعرض المناهج الدراسية ، وتوضيح المادة العلمية .
وهذا يتفق وما أشار إليه (Scavella،٢٠٠٤) من زيادة السلوك السلبي في الآونة، الأخيرة وذلك بعد سحب الأساليب العقابية من المعلم ، الذي يعتبر أن العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط الغرفة الصفية، وانتظام التلاميذ والنجاح الأكاديمي، وأصبحت المشكلات السلوكية تأخذ الاهتمام الرئيسي في المدارس وفي المجتمع ، وظهر أن التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية هم التلاميذ الأقل نجاحا وتكيفًا في المحيط المدرسي[٦٤].

٢- العدوانAggressive behavior: يعرف العدوان على أنه سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو تخريب الممتلكات أو إيذاء الذات، وحتى يعتبر السلوك عدوانيا يجب أن يكون مقصودا بحد ذاته، ويمارس من قبل الفرد والجماعة وإلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين أو ممتلكاتهم، ويمارس الأطفال في المراحل العمرية المبكرة والمتوسطة بعض أنماط السلوك العدواني ويعد مثل هذا السلوك عاديا يرتبط بالخصائص النمائية للأطفال، ويلاحظ في بعض الحالات أن شدة السلوكات العدوانية ومدى تكرارها تكون ملفته للنظر لدى بعض الأطفال بأنواع أخرى من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، أو أنها تشكل مظهرا مميزا للاضطراب الانفعالي أو السلوكي الذي يعاني منه بعض الأطفال، وقد تستمر هذه العدوانية وتتفاقم لديهم خلال مراحل النمو اللاحقة لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم .
ومما يزيد من خطورة هذه المشكلة ظهورها في سلوك الأطفال ضد أقرانهم أو ضد مجتمعهم أو الأشياء المادية والانتشار الواسع لها حيث تشير الإحصائيات الغربية إن العنف والعدوان كان محصورا في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي في مناطق محددة ولكن منذ التسعينات أصبح يسود معظم المؤسسات التربية هناك، ففي دراسة أجريت في أمريكا عام ١٩٩٩ تبين إن (٧٧%) من العينة يشعرون بالقلق حيال أمنهم في المدارس، ودلت إحصاءات أخرى إلى أن الأطفال تعرضوا خلال عام واحد هو عام ١٩٩٨م إلى (١,٢٠٠,٠٠٠) [٦٥].

يرى كود وماركيل (Cood and Markel) بأن العدوان هو خصومة، عداء، تنافر، قضاء، حقد، واتجاه معاد مفرط الى جنون الاضطهاد أو الشعور الاضطهادي التخيلي، كما أنه سمة شخصية يمك التعرف عليها لدى الأطفال غير المتوافقين اجتماعيا.
أما بندورا (Bandura) فيعتقد أن العدوان المستهدف يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين[٦٦].

---

[64] Scavella, Samuel Patrick (2004) The effect of positive behavioral support on disruptive and defiant behavior of high school aged youth Diss, Sbost, Int Union Ibstitute and University ص١٤٥

[٦٥] ـ صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ص ١ ـ ٤٤ .

[٦٦] ـ قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨): مدخل إلى التربية الخاصة، ط٢، دار وائل للنشر ـ عمان، ص ٣٠٦.

ـ النشاط الزائد Hyperactivity: التعريف الطبي للنشاط الزائد بأنه "اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه هو اضطراب جيني المصدر، ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته، وينتج عنه عدم توازن كيميائي، أو عجز في المواصلات العصبية الموصلة بجزء من المخ، والمسؤولة عن الخواص الكيميائية، التي تساعد المخ على تنظيم السلوك" [٦٧].

يعتبر النشاط الزائد في المدرسة أحد الأسباب التي يمكن أن تؤدي بالتلميذ إلى هاوية قصور الانتباه وتدني التحصيل الدراسي، وبالتالي فهي تشكل مشكلة سلوكية يمكن تهذيبها في أحسن الأحوال، أو اضطرابا سلوكياً يحتاج من الجهد والوقت الكثير لخفضه أو التقليل من آثاره على أداء الطفل المدرسي في أفضل الظروف، حيث يتميز بنقص مدى الانتباه والاندفاعية الزائدة وفرط الحركة، وفيه يفشل الطفل في توجيه يقظته نحو مثير معين لفترة مناسبة بدرجة تجعله موضع شكوى من الآخرين خصوصاً في الموقف التعليمي الذي يستدعي درجة كافية من الانتباه لاستقبال المعلومة وفهمها وتتشتت أفكاره بسهولة ولا يتمكن من إنهاء مهامه ولا يتمتع بمهارات الاستماع الجيد ويجد صعوبة في التركيز في النشاطات الذهنية مع أنه لا يعاني من نقص في مستوى الذكاء وهو بحاجة لإشراف مكثف لإنجاز واجباته وكثيراً ما يلجأ إلى أسلوب النداء العلني والحديث المستمر مع زملائه في الفصل ويحاول التحرك باستمرار ويسهل إخلاله بالنظام العام أو الخاص في المواقف المختلفة ويقاطع الآخرين ويقحم نفسه عليهم ولا يكف عن الحركة إلا عندما يشعر بالإعياء [٦٨].

ـ السلوك الانسحابي Withdrawn Behaviour: نمط من السلوك يتميز عادة بإبعاد الفرد نفسه عن القيام بمهمات الحياة العادية ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، فالانسحاب الاجتماعي عامة هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب والافتقار الى تجنب التفاعل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة. وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة [٦٩].

وهو سلوك انفعالي يتضمن الهرب من مواقف الحياة بحيث أنها من وجهة نظر إدراك الفرد ممكن أن تسبب له صداعا نفسيا أو عدم راحة ويوصف الطفل الانسحابي بأنه منعزل، خمول، خجول، خائف، ومكتئب، قلق، لديه أحلام اليقظة. وما إن تتملك الصراعات فؤاد الطفل، أو يشعر بعجزه عن تحقيق رغباته أو تأخذ مشاعر النقص والشعور بالذنب منه أي مأخذ، وعندما يهمله من حوله، أو يحيطونه بجسر من الحماية الزائدة، تراه يتقوقع حول نفسه ويضرب طوقاً منيعاً بينه وبين المجتمع، فتغيب مشاعره ويجمد سلوكه إما لفترة وجيزة ريثما يستعيد نشاطه، أو تمتد لتشكل خطراً قد يهدد سلوكه وعلاقته مع أقرانه ومجتمعه،

---

[٦٧] ـ مشيرة عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥): النشاط الزائد لدى الأطفال، ط٢، المركز الجامعي الحديث ـ مصر، ص١٧.

[٦٨] ـ محمد جواد الخطيب (٢٠٠٤): التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط٣، مكتبة آفاق ، غزة ـ فلسطين، ص ص ٥٦٥ ـ ٥٦٦.

[٦٩] ـ حسين طه النوايسة، أديب عبد الله (٢٠٠٩) : تعديل السلوك نظريا وإرشاديا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، ص١٠٨.

ويميزه سلباً عمن سواه وهذا ما يطلق عليه الانسحاب الانفعالي، بأنه يشتمل على فتور العاطفة واضطراب التجنب والصمت الاختياري[٧٠].

إجـــــــــراءات الدراســـــة المســـــحية

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة المسحية للكشف عن المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ موضع الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، فالدراسات المسحية هي أسلوب في البحث، يتم من خلاله جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما أو حدث أو واقع وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من اجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه. كما اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقتضي وصف موضوع الإشكالية، وتحليلها بناءا على بيانات حصلنا عليها عن طريق أداة البحث (نموذج مسح المشكلات السلوكية).

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة المسحية في مدارس محافظة الحديدة خلال شهري فبراير ومارس من عام ٢٠١٤م، وتم تطبيق نموذج مسح المشكلات السلوكية التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة الحديدة الإعدادية، وذلك من وجهة نظر بعض العاملين في الحقل التربوي (المعلم، المرشد الاجتماعي، المدير) وبعض أولياء أمور التلاميذ، حيث تطرقت الباحثة في دراستها إلى المشكلات السلوكية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهي مشكلات السلوك الفوضوي ، والسلوك العدواني، ومشكلة الهروب من المدرسة...ألخ.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة أما عينة الدراسة الاستطلاعية التي شملها المسح الميداني تكونت من (١٠٠) شخص منهم (٦٠) معلما ومعلمة ومشرفين تربويين ومدراء مدارس، و(٤٠) من أولياء أمور التلاميذ، والهدف من هذه العينة هو استخدامها لبناء أدوات الدراسة والتحقق من مدى مناسبتها لموضوع وأغراض الدراسة الراهنة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بزيارات استطلاعية لعدد من مدارس محافظة الحديدة ومقابلة المعلمين والمعلمات والمربين والمدراء والأخصائيين، وقمنا بعمل حلقة نقاشية مصغرة حول المشكلات السلوكية المنتشرة في هذه المدارس، ومن خلال أراء المعلمين والمعلمات والإداريين وخبرة الباحثة كعاملة في الحقل التربوي قامت بإجراء مسح للمشكلات السلوكية

[٧٠] ـ آمال عبد السميع باظة (٢٠٠١): مقياس الاضطراب السلوكية والوجدانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة، ص١٤.

التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة الحديدة الإعدادية، وذلك من وجهة نظر بعض العاملين في الحقل التربوي (المعلم، المرشد الاجتماعي، المدير) وبعض أولياء أمور التلاميذ، حيث هدف المسح إلى التعرف على أكثر المشكلات السلوكية شيوعا في هذه المرحلة، وكذلك من اجل اختيار عينة الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة التي شملها المسح (100) شخص (٦٠) ممن يعملون بالحقل التربوي، و(٤٠) من أولياء أمور التلاميذ.

جدول (١) يوضح المشكلات السلوكية الشائعة التي تم الحصول عليها خلال المسح الميداني

م	المشـــــــكلة	التكرارات	النسبة المئوية	م	المشـــــــكلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	السلوك الفوضوي	٨٧	%٨٧	١١	إهمال أولياء الأمور لأبنائهم	٢٥	%٢٥
٢	الهروب من المدرسة	٨٦	%86	١٢	الخوف والقلق من الامتحانات	٢٣	%٢٣
٣	العدوان بأنواعه	٦٨	%68	١٣	الشعور بالملل	٢٠	%20
٤	إهمال الواجبات	٥٠	%٥٠	١٤	الغيرة والحسد	20	%20
٥	انعدام المسؤولية وضعف القدرة على اتخاذ القرار	٥٠	%٥٠	١٥	التذمر من نصائح الوالدين	19	%19
٦	التخريب وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة	٣٩	%٣٩	١٦	التقليد الأعمى للآخرين	19	%19
٧	الإفراط في استخدام الوسائل التكنولوجية	٣٨	%38	١٧	السلوك الانسحابي	١٤	%14
٨	الانضمام للشلل والعصابات المشاغبة (لأصدقاء السوء)	٣٥	%٣٥	١٨	الخجل	١٢	%12
٩	العناد وحب التسلط	٣٠	%٣٠	١٩	السرقة	٨	%8
١٠	الغش في الامتحانات	٢٨	%٢٨	٢٠	التدخين	٧	%٧

المعالجة الإحصائية:

من الجدول أعلاه تم الحصول على بيانات وصفية خاصة بعينات الدراسة، حيث تم إجراء تحليل وصفي لاستجابات عينات الدراسة، حيث أفرز هذا التحليل ترتيب المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، حيث كانت النسبة المئوية لاستجابات عينات الدراسة هي الأساس في ترتيب هذه المشكلات.

ويعرض الجدول (١) المشكلات السلوكية العشرين الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة الحديدة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وفيما يلي عرضا لأهم عشر من هذه المشكلات حسب ترتيبها .

ترتيب أهم عشر مشكلات من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور

كما أوضحنا سابقا، فإن ترتيب المشكلة على أساس النسبة المئوية التي أشارت إلى أن "عددا كبيرا من التلاميذ يقومون بها" من وجهة نظر معلميهم وأولياء أمورهم.

ـ أولا مشكلة السلوك الفوضوي: أن أهم المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور هي مشكلة السلوك الفوضوي وجاءت في الترتيب الأول بنسبة ٨٧ % من جملة المشكلات السلوكية المختلفة،حيث أجمع ٦٠% من المعلمين على أن أسباب هذه المشكلة ترجع للعوامل الأسرية والتي أكدت على أهمية دور الأسرة من خلال العلاقات الشخصية بين أفرادها وأساليب المعاملة الوالدية، وحالات الطلاق بين الوالدين وحوادث الفراق، والترتيب الميلادي للأبناء، وسوء الأحوال المعيشية للأسرة، وكذلك حجم الأسرة، كل هذه العوامل هي سبب من أسباب إحداث السلوك الفوضوي لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، كما أجمع ٢٧% من أولياء أمور التلاميذ أن سبب السلوك الفوضوي يرجع إلى العوامل المدرسية، حيث يبرز دور المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ودور كل من المعلم من خلال سلوكياته وعلاقاته مع التلاميذ، وكذا المنهج المدرسي، والمبنى المدرسي، وبقية المتغيرات المدرسية الأخرى المؤثرة في إحداث السلوك الفوضوي كأعداد التلاميذ، وضعف المدرسة في القيام بوظائفها على الوجه المطلوب، وعدم قدرة المدرسة على غرس القيم الاجتماعية الايجابية، والسلوكيات الحميدة. بهذه الطريقة يتفق المعلمون وأولياء الأمور على أن مشكلة السلوك الفوضوي تترتب عليه آثار سلبية داخل البيئة المدرسية، علاوة على توجيه أشكال من الإساءة المباشرة للقائمين على العملية التعليمية والتربوية والتي تؤثر بدرجة كبيرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومع زيادة انتشار السلوك الفوضوي بين التلاميذ إلا انه أكثر ما يكون وضوحا في مرحلة المراهقة.

ـ ثانيا الهروب من المدرسة: أما مشكلة الهروب من المدرسة فجاءت في المرتبة الثانية من حيث أهميتها وشيوعها بنسبة ٨٦% من جملة المشكلات السلوكية، حيث أجمع ٣٩% من أولياء الأمور أن تلك الظاهرة خطيرة وقد تشكل وباء يصل إلى حد يصعب السيطرة عليه، فانه أصبح أمرا يمر على الأسماع ويمضي كما لو كان أمرا طبيعيا، كما أوعز٤٧% من

المعلمين هذه الظاهرة إلى الضغط المدرسي الكبير على التلاميذ(مثل المقررات الكثيرة التي تحتاج إلى تحضير يومي) سببا في هروب البعض من المدرسة وخصوصا إن كانت هناك مشاكل مادية وظروف منزلية صعبة تجعل التلميذ يذهب إلى المدرسة على مضض وغير قادر على تحمل أي ضغط خارجي آخر، وكذلك المعاملة التي يحصل عليها التلميذ من زملائه ومن الممكن أن تكون غير جيدة (مثل أن يكون زملائه من أسر مترفة ماديا فيشعر التلميذ آنذاك بالنقص وبأنه اقل من غيره فيهرب من ذلك الواقع. كذلك مشكلة الهروب من المدرسة تلعب دورا هاما على مستوى تحصيل التلاميذ الدراسية.

ـ ثالثا مشكلة العدوان: مشكلة العدوان بأنواعه (اللفظي والمادي، والذاتي) جاءت في المرتبة الثالثة ونسبتها ٦٨% من جملة المشكلات السلوكية، حيث أجمع ٢٣% من أولياء الأمور أن الأسباب ترجع إلى قلة العدل في معاملة التلميذ في المدرسة، وعدم الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم (يمكن أن يجتمع أكثر من عدواني وفوضوي في صف واحد)، وفشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب، وعدم تقديم الخدمات الإرشادية لحل مشاكل التلميذ الاجتماعية، كما أجمع ٤٥% من المعلمين على أن سلوك التلميذ العدواني يؤثر على زملائه ومعلمه بأشكال عديدة منها: توقف المدرس عن أداء عمله وحرمان بقية التلاميذ من الاستفادة من الدرس، ويقلل من مساعي المدرس وقدرته على إنجاز مهامه كمدرس، وعندما يحاول المدرس التصدي لهذه المؤثرات السلبية يوما بعد يوم فسوف يسبب له ذلك شعورا بالفشل وخيبة الأمل وشعورا بالنقص. كما يلاحظ المعلم أن بعض التلاميذ يميلون إلى الاعتداء على زملائهم أو إيذائهم بالضرب المباشر أو غير المباشر، أو أخذ ممتلكاتهم الشخصية بالقوة مثل الأقلام والدفاتر والكتب...ألخ، وينتج عن مثل هذا السلوك العدواني غالبا تخلخل في سير العملية التعليمية وإعاقة تعلم التلاميذ فرادى أو كمجموعات وتنمية المشاعر السلبية والخلاف بينهم.

ـ رابعا إهمال الواجبات: أما مشكلات إهمال الواجبات، وانعدام المسؤولية وضعف القدرة على اتخاذ القرار فجاءت نسبتهما متساوية فكل منهما تمثل ٥٠% من جملة المشكلات السلوكية، في حين أعتبر المعلمون وأولياء الأمور إهمال الواجبات وانعدام المسؤولية واتخاذ القرار من المشكلات الشائعة بين التلاميذ، وبهذه النتيجة يتفق المعلمون وأولياء الأمور على أن تأثيرهما على التحصيل الدراسي أقل أهمية من مشكلات السلوك الفوضوي، والهروب من المدرسة، والعدوان، حيث أجمع ٢٣% من أولياء الأمور بأن إهمال الواجبات المدرسية سببها عدم الاكتراث وكثرت الملهيات و ضياع الأبناء بصفة عامة، لأن هناك أشياء ممتعة وأفضل للقيام بها مثل اللعب ومشاهدة التلفاز، كما أجمع بعضهم على أن عدم تحبيب المادة الدراسية للتلاميذ يعتبر أهم محاور المشكلة لأن التلميذ إذا أحب شيئا فعله مباشرة دون دفع أو أجبار، بل يفعله وهو مستمتع كأنه يلعب بلعبة محببة إليه، وعدم شرح التمارين وأسبابها يجعلهم يحكمون مخيلتهم الواسعة وتصوراتهم الخاطئة ويعتبرون الواجبات المنزلية عقابا بدون ذنب. كما أجمع ٢٧% من المعلمين بأن المشكلة ترجع لعدم تشجيع الآباء للأبناء على

القيام بالواجبات المنزلية، فكثيرا ما تكون أصل المشكلة من تهاون الآباء في دفع أبنائهم لانجاز واجباتهم المنزلية.

ـ خامسا انعدام المسؤولية وضعف القدرة على اتخاذ القرار: حلت هذه المشكلة السلوكية في المرتبة الخامسة من جملة المشكلات السلوكية الشائعة بنسبة ٥٠ % أيضا، حيث أجمع كل من المعلمين وأولياء الأمور أن عددا كبيرا من التلاميذ يعانون من انعدام المسؤولية وضعف القدرة على اتخاذ القرار، حيث أجمع ٢٠% من أولياء الأمور أن غياب الوعي والإرشاد للتلاميذ في المدارس يعتبر السبب في انعدام المسؤولية وضعف القدرة على اتخاذ القرار، بينما أجمع ٣٠ % من المعلمين أن عدم المسؤولية سمة تميز التلاميذ في هذه السن وأن تفعيل التواصل بين الأهل والمدرسة لتعديل سلوك التلاميذ يمثل الحل الأمثل لهذه المشكلة.

ـ سادسا التخريب وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة: جاء تريب هذه المشكلة سادسا من جملة المشكلات السلوكية إذ أشار حوالي ٣٩% من المعلمين وأولياء الأمور أن عددا كبيرا من التلاميذ يتصفون بالتخريب وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة، وفي بيان أسباب ذلك أشار حوالي ٢٥% من المعلمين أن عددا كبيرا من التلاميذ يظهرون عدم انصياع للقوانين المدرسية ورأى البعض أن السبب وراء ذلك يكمن في لفت انتباه إدارة المدرسة والمعلمين وحب الظهور وفرض السيطرة على الآخرين، كما أشار ١٤% من أوليا الأمور أن سبب المشكلة يكمن في عدم وجود قوانين صارمة تعاقب هذه الفئة من التلاميذ.

ـ سابعا الإفراط في استخدام الوسائل التكنولوجية: حلت هذه المشكلة في الترتيب السابع من جملة المشكلات السلوكية إذ أشار حوالي ٣٨% من المعلمين وأولياء الأمور أن كثيرا من التلاميذ يحملون في أيديهم الأجهزة المزودة بأحدث الألعاب الإلكترونية كالآيباد والآيبد والبلاك بري والآيفون، وكأنهم يعيشون في عالم آخر خاص بهم. ولقد سيطرت الألعاب على عقولهم متفوقين على الكبار في حرفية استخدام التكنولوجيا والألعاب، فنرى الطفل هو من يعطي دروسا لوالده في كيفية استخدام تلك الأجهزة الإلكترونية. وقد أشار ٢٢% من المعلمين على أنهم يجدوا أنفسهم أمام مجموعة من التحديات التي فرضتها عليهم تلك التكنولوجيا الحديثة وخاصة مع التلاميذ حيث التأثير السلبي الكبير الذي يمكن أن يتعرض لهم جراء إفراطهم في استخدام التكنولوجيا في ظل غياب التوجيه من قبل أولياء الأمور. لقد أصبح التلاميذ مؤخرا ينافسون الكبار في اقتناء وشراء الأجهزة التكنولوجية الحديثة والتي باتت تشكل بالنسبة لهم ولعا وشيئا أساسيا لا يمكنهم الاستغناء عنه.

ـ ثامنا الانضمام للشلل والعصابات المشاغبة (أصدقاء السوء): حلت هذه المشكلة في الترتيب السابع من جملة المشكلات السلوكية بنسبة ٣٥% من المعلمين وأولياء الأمور، إذ أشار حوالي ٢٠% من أولياء الأمور إلى أن الظروف المهيئة للانضمام لمثل هذه الشلل كثيرة ومتعددة، منها: تعدد أماكن التسلية وتنوعها والتي أصبحت في كثير من الأحيان وكرا يجتمع فيه الأصدقاء، كبعض الحدائق وقاعات الألعاب اليدوية والإلكترونية التي أصبح لها سحر خاص في جلب الأطفال حتى أنها أفقدت الأولياء زمام مراقبة أبنائهم، وتحولت إلى

ملاجئ حقيقية لتعلم الانحراف، كما أشار ١٥% من المعلمين إلى أن أصدقاء السوء موجودون في جميع المراحل العمرية واخطر هذه المراحل تأثرا بصديق السوء هي مرحلة المراهقة حيث العناد والتمرد والسعي لإثبات الذات، وأن المراحل العمرية التي يكون خلالها تأثير أصدقاء السوء بالغ التأثير هي المرحلة من ١٢ إلى ١٦ سنة. وأنه يمكن للأسر رصد العلامات والدلالات التي تظهر على الأبناء، والتي تدل على وجود صديق السوء، ومن أهمها الكذب، والتمرد، وانخفاض المستوى التحصيلي وقضاء وقت أطول خارج المنزل، والعودة متأخرا للمنزل والعجز عن تبرير ذلك، وقضاء وقت طويل في التعامل مع الإنترنت والدردشة عن بعد.

ـ تاسعا العناد وحب التسلط: حلت هذه المشكلة في الترتيب التاسع من جملة المشكلات السلوكية بنسبة 30% من المعلمين وأولياء الأمور، إذ أشار حوالي ٢٠% من المعلمين إلى أن سبب ظهور العناد عند التلاميذ كمحاولة لإثبات الذات ولفت الأنظار إليه والاستقلال عن الآخرين وتقليد الكبار بالإضافة إلى الغيرة الشديدة والمنافسة غير المتكافئة والشعور بالعجز والكسل والملل، و أن تقييد حركة الطفل وتقليص مساحة الحوار معه وتعارض رغبات الكبار مع رغبات الصغار وأولوياتهم بالإضافة إلى عدم تلبية حاجات الطفل الأساسية وتأخر الأسرة في تشجيعه أو شكره. كما أشار ١٠% من أولياء الأمور إلى أن سبب لجوء الطفل للعناد يأتي كترجمة لحالة الضيق الشديد ولتفريغ التوتر المشحون في صدره بالإضافة إلى توجيهات الآباء أحيانا مثالية لا تراعي واقع الطفل وظروفه. وتتمثل مظاهر العناد في رفض الأوامر والنواهي والإصرار على ممارسة سلوكيات غير لائقة ومتصادمة مع مصلحة الأسرة وانتهاك حقوق الإخوة والتفرد في الرأي ورفض المصالحة والتفاوض والغضب لأتفه الأسباب بالإضافة إلى التأخر في إنجاز المهام وعدم تأديتها بإتقان.

ومن وجهة نظر الباحثة أن التلميذ يلجأ لهذه السلوكيات المزعجة (العناد والتسلط) بسبب عدم إشباعه لحاجة الاعتبار.. فأي نقص في هذه الحاجة النفسية يدفع الطفل للعناد ثم التسلط، ثم التمرد.

ـ عاشرا الغش في الامتحانات: حلت هذه المشكلة في الترتيب العاشر من جملة المشكلات السلوكية بنسبة ٢٨% من المعلمين وأولياء الأمور، إذ أشار حوالي ١٥% من المعلمين إلى أن سلوك الغش في الامتحانات من جانب التلاميذ بسبب الضغط عليهم من جانب أولياء الأمور للنجاح في الامتحانات أو الحصول على معدلات عالية فيها، فالتلاميذ الذين يواجهون مزيدا من الضغط عليهم من الآخرين للحصول على علامات أو تقديرات أو معدلات عالية في الامتحان يزداد تكرار سلوك الغش لديهم عن أولئك التلاميذ الذين لا يواجهون هذا الضغط أو يواجهون درجة أقل منه.

كما أفاد البعض الآخر من المعلمين، أن سبب المشكلة ترجع إلى أساس تحليل العلاقة بين قدرة الفرد على التحصيل الدراسي وبين سلوكه الذي يلجأ إليه عن طريق الغش، فإذا كان مستوى التلميذ ضعيفا من حيث قدرته على الدراسة فإن ذلك معناه ضعف التعلم لديه

ومعاناته من صعوبات في التعليم تؤدي إلى ضعف قدرته على التحصيل، ولخوفه من الفشل والعقاب الذي يلقاه نتيجة لهذا الفشل فإنه يكون أمام أحد أمرين : إما أن يتهرب من التحصيل ويتسرب من التعليم كلية، أو أن يلجأ إلى الغش للتعويض وتجنب الفشل الذي قد يلقاه، ومن ثم يتجنب العقاب الذي قد يترتب على هذا الفشل، ويؤدي هذا الغش إلى الانتقال من صف دراسي إلى آخر دون تعلم أو دراسة مما يجعل مستواه الدراسي يتدنى ويتراكم الضعف في قدرته على التحصيل الدراسي، وبذلك يكون للغش أثر تراكمي سيء على التحصيل ومستوى التلميذ التحصيلي من عام إلى آخر. كما أشار ١٣% من أولياء الأمور إلى أن سبب هذه المشكلة قد ترجع إلى المعلم والإشراف وظروف تطبيق الامتحانات، وتتضمن هذه المجموعة: عدم قدرة المدرس على الشرح الجيد ونقل المعلومات لتلاميذه بصورة غير مفهومة خصوصا المواد التي يصعب عليهم فهمها بأنفسهم من الكتاب المدرسي (كالرياضيات وغيرها) ، وضعف الرقابة والإشراف على التلاميذ أثناء تأدية الامتحانات، أو عدم تطبيق إجراءات عقاب صارمة بالنسبة لمن يضبطون في حالة غش في الامتحانات بسبب عدم منح الصلاحية الكافية للمراقب أو للتهاون في تطبيق ما تنص عليه اللوائح بشأن عقاب الغش وغيرها من الأسباب.

ومن وجهة نظر الباحثة أن الأسباب قد ترجع إلى التلميذ نفسه فقلة المذاكرة، أو إهمال الدراسة، وعدم الاكتراث بها، والمشاكل العائلية أو الأسرية التي تحول دون قيام التلميذ بالدراسة على النحو الأكمل، وعدم الثقة بالنفس، والرغبة في تحقيق النجاح بدون مجهود، والتعود على الغش بشكل يصعب عليه الإقلاع عنه والارتباك والخوف من الامتحانات، وعدم الاستعداد الكافي للامتحانات. وقد ترجع الأسباب إلى طبيعة الامتحانات وظروفها، حيث أن صعوبة الامتحان، أو وجود أكثر من امتحان في اليوم، أو أن زمن الإجابة عن الامتحان غير كافية، أو عندما يكون مجيء الامتحان مفاجئا بالنسبة للتلاميذ.

التوصيات:

من واقع إدراك الباحثة لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ في المرحلة الإعدادية، والإقرار بأن المشكلات التي نم دراستها هي مشكلات لا تخرج كثيرا عن المألوف من وجهة نظر بعض التلاميذ على الرغم من أنها تشكل إعاقة للعملية التربوية، وعلية فمن المهم وفي ضوء ما تمخضت عنه الدراسة المسحية من نتائج اقتراح توصيات يمكن وضعها في إطار سياسات واستراتيجيات تساهم في الحد من هذه المشكلات وتقليل أثرها على التلميذ والمدرس عموما.

وفيما يلي عددا من التوصيات التي يمكن توظيفها بفعالية للحد من المشكلات السلوكية وطرق معالجتها:

١. إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين على أساس تزويدهم بمختلف الكفايات المهنية اللازمة للتعامل مع التلاميذ في هذه المرحلة بفعالية واقتدار.

٢. ضرورة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة لمراقبة سلوك التلاميذ وتحديد أهم المظاهر السلوكية السلبية لدى هؤلاء التلاميذ ووضعها في عين الاعتبار.
٣. تطوير المناهج والبرامج المدرسية بحيث تستحوذ على اهتمام التلاميذ وتتحدى قدراتهم، وفي نفس الوقت الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فيما بينهم، ويجب ألا يقتصر المنهج الدراسي على الجوانب الأكاديمية المجردة بل يتعداها إلى موضوعات ذات علاقة بسلوك التلميذ في المواقف الحياتية المختلفة.
٤. وضع البرامج العلاجية التي من شانها التخفيف من هذه المشكلات والتخلص منها لدى التلاميذ لأنها تؤثر على تحصيله مثال لهذه البرامج "برنامج السيكودراما" للتخفيف من حدة هذه المشكلات السلوكية والذي سيطبق بعد هذا المسح لاحقا.
٥. إعطاء أولياء أمور التلاميذ دور في المشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية المختلفة والعمل على تشجيعهم على متابعة أداء أبنائهم في كافة المجالات التربوية والاجتماعية والثقافية.
٦. استخدام أساليب المكافأة والتعزيز لكل تلميذ ينجح في التخلص من أي مشكلة سلوكية لديه بهدف تشجيعه نحو السلوك السوي.
٧. استخدام أساليب ذات الطابع التربوي والنفسي وتفعيل آليات تعديل السلوك البشري والتقنيات العلمية المستخدمة عادة في هذا المجال.

المراجع:

١. إبراهيم مصطفى وآخرون (١٩٧٢): المعجم الوسيط عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، ط٢، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا٢.
٢. أحمد السيد إسماعيل (١٩٩٣): مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي ـ الإسكندرية.
٣. أحمد أوزي (٢٠٠٦): المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية ، العدد١٤ مطبعة النجاح ـ الدار البيضاء.
٤. أحمد أوزي (٢٠١١) : المراهق والعلاقات المدرسية ،منشورات مجلة علوم التربية ـ العدد ٢٩، ط٣ مطبعة النجاح ـ الدار البيضاء.
٥. أحمد زكي بدوي (1993) : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2، مكتبة لبنان ـ لبنان .
٦. أحمد زكي صالح (١٩٨٨): علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة.
٧. أحمد محمد الزغبي(٢٠٠٨) : المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين والشباب، دار الفكر ـ دمشق.
٨. ألان كازدين (٢٠٠٣): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط٢، دار الرشاد ـ القاهرة.
٩. الفيروز أبادي(١٩٨٧): القاموس المحيط ، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٠.آمال عبد السميع باظة (٢٠٠١): مقياس الاضطراب السلوكية والوجدانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة.
١١.تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز(٢٠١٠): مقدمة في التربية الخاصة، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ـ عمان.
١٢.جمال القاسم وآخرون (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان..
١٣.جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة.
١٤.جوزيف . ريزو، روبرت . زابل (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا، ترجمة زيدان السرطاوي ، عبد العزيز الشخص ، الجزء١، دار الكتاب الجامعي ـ الإمارات.
١٥.حسين طه النوايسة، أديب عبد الله (٢٠٠٩) : تعديل السلوك نظريا وإرشاديا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن.
١٦.خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر ـ عمان.
١٧.ـ رشاد علي عبد العزيز موسى ، مديحه منصور سليم الدسوقي (٢٠٠٠): المشكلات والصحة النفسية، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر القاهرة.
١٨.سعيد حسني العزة (٢٠٠٢): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية للنشر والتوزيع ـ عمان.
١٩.سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): مشكلة الخوف عند الأطفال، عالم الكتب للنشر والتوزيع ـ القاهرة.
٢٠.سهير كامل أحمد (٢٠٠٠) : التوجيه والرشاد النفسي،ط بدون، مركز الإسكندرية للكتاب.
٢١.صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٢) : أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة ودراسات تربوية، العدد ١٨، جامعة تكريت، كلية التربية .سامراء .
٢٢.صالح ليري (٢٠٠٦): العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهق، دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية، مجلة العلوم الاجتماعية،مجلد ٣٤، العدد١، جامعة الكويت.
٢٣.صلاح ابو ناهية (١٩٩٣) : بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية قطاع غزة مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، العدد(١) .
٢٤.عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٥): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي ـ الإسكندرية.
٢٥.عبد العزيز الخضراء (٢٠٠٦): التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع ـ دمشق.

٢٦.عبد العزيز الخضراء (٢٠٠٦): التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، دار النمير للطباعة والنشر- دمشق.
٢٧.عبد العزيز السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩) : المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة كلية التربية، العدد ٢٦.
٢٨.عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحى (١٩٩١): بيداغوجيا التقييم والدعم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم ، سلسلة علوم التربية العدد ٦ ، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء.
٢٩.عبد المجيد منصور، زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٠) : الأسرة على مشارف القرن ٢١، دار الفكر العربي - القاهرة.
٣٠.فادية كمال حمام (٢٠٠٢): مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية، دار الزهراء للنشر - الرياض.
٣١.فوزي محمد جبل (٢٠٠٠) : الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية- الإسكندرية.
٣٢.فوزية محمدي (٢٠١١): فعالية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، رسالة دكتوراه.
٣٣.قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨): مدخل إلى التربية الخاصة، ط٢، دار وائل للنشر- عمان.
٣٤.كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨) : تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت.
٣٥.مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي - القاهرة.
٣٦.محمد جواد الخطيب (٢٠٠٤): التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط٣، مكتبة آفاق، غزة فلسطين.
٣٧.محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦): مشكلات الطفل النفسية،ط بدون، دار الفكر الجامعي - الإسكندرية.
٣٨. محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، دار غريب للطباعة والنشر- القاهرة.
٣٩. محمد يوسف الشريف (٢٠٠٢) : المساندة الاجتماعية وتقدير الشخصية كعوامل مخففة للاضطرابات ما بعد الصدمة لدى أسر فلسطينية عانت من القد، رسالة دكتوراه،كلية الآداب - الزقازيق.

٤٠. مشيرة عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥): النشاط الزائد لدى الأطفال، ط٢، المركز الجامعي الحديث ـ مصر.
٤١. مصطفى فهمي (١٩٦٧): علم النفس الإكلينيكي، دار مصر للطباعة ـ القاهرة.
٤٢. مصطفى فهمي (١٩٩٥) : الصحة النفسية ـ دراسات في سيكولوجية التكيف، ط٣، مكتبة الخانجي ـ القاهرة.
٤٣.ـ ناصر ميزاب (٢٠٠٥) : مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، عالم الكتب ـ القاهرة.
٤٤. نوال أحمد عطية (٢٠٠١): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، دار القاهرة للكتاب ـ القاهرة.
٤٥. يحيى القبالي (٢٠٠٨): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة، الأردن ـ عمان.
٤٦. يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١): المدخل إلي التربية الخاصة، ط٢، دار القلم ـ دبي.
47. F. Ivan Nye (1958): Family Relationship and Delinquent Behaviour. N.Y. Vitey Co., Inc.
48. Samuel Patrick Scavella (2004): The effect of positive behavioral support on disruptive and defiant behavior of high school aged youth Diss, Sbost, Int Union Ibstitute and University
49. A . S. Turkum (2011) : School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents? , Educational Sciences: Theory & Practice,(11) 1.

مراكز الحركة العلمية في زبيد ودور الأوقاف في إدارتها وتطورها في عهد المملكة المتوكلية

د/ علي مصلح محمد هائل

استاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد
بجامعة الحديدة – كلية التربية زبيد .

المقدمة:

للأوقاف أهمية استثنائية في حياة المسلمين، وهي وسيلة التكافل في المجتمع، وتوظيفها الإيجابي يساعد على تحقيق أهداف انسانية مهمة يأتي في مقدمتها الاهتمام بالحركة العلمية، وبقدر تعلق الأمر بالأوقاف في زبيد ودورها في تطوير الحركة العلمية فيها، فإن البحث يتناول التعريف بالوقف وحكمه الشرعي، ودوره في بناء المجتمع في شتى المجالات، فقد كان ولازال قادراً على الاسهام في بناء الكثير من المؤسسات الخيرية مثل المستشفيات والمساجد والمدارس .

فلا غرو أن تكون الأوقاف في زبيد مثالاً يحتذى به عن التكافل الاسلامي، فقد ساهمت أموال الأوقاف في بناء المساجد الجامعة والمدارس والاربطة وتمويل الحركة العلمية من خلال الانفاق على المدرسين والموظفين والطلاب، وتهيئة كافة الوسائل الممكنة لتطوير الحركة العلمية . وقد أدى الاهتمام بالحركة العلمية في مدينة زبيد باستمرار تطور دورها العلمي، كونها من أهم مدن اليمن التي نبغ فيها عدد كبير من العلماء والادباء والشعراء والفقهاء، الأمر الناجم اصلاً عن اسهامات أهل المدينة في وقف أراضيهم الزراعية من اجل رعاية العلم والمعرفة، فضلاً عن الاسهامات المادية التي وفرت مناخاً مناسباً لرعاية الحركة العلمية وتطورها في المدينة .

كانت مهمة الباحث قد أنظوت على بعض الصعوبات، خفف منها كون الباحث من سكنة المدينة، يأتي في مقدمتها صعوبة حصر كافة اموال الاوقاف في المدينة والقرى التابعة لها، والاطلاع على سجلات الأوقاف والحصول على المعلومات من أهل المدينة وشيوخها المعمرين . فقد كان لمعلوماتهم الأثر الفاعل في إغناء البحث وتكامله .

تألف البحث من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، تضمنت المقدمة التعريف بالبحث وأهدافه والصعوبات التي واجهت الباحث ، وتناول المبحث الأول التعريف بالوقف وحكمه الشرعي وأهميته ، أما المبحث الثاني فقد تناول المؤسسات التعليمية في زبيد التي كان ينفق عليها من عائدات الأوقاف ، أما المبحث الثالث فقد تناول طرق استثمار

الوقف ومصارفه في زبيد ، تلى ذلك الخاتمة التي تضمنت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ثم قائمة بهوامش البحث ومصادره .

أولاً: تعريف الوقف وحكمه الشرعي، وأهميته.

الوقف لغة: يعني الحبس والمنع [١]. فيُقال أوقفت الدار أي حبستها في سبيل الله [٢]. وفي الاصطلاح : يعني حبس العين على ملك الواقف، والتصدق بالمنفعة تقرباً إلى الله تعالى[٣]. أي نقل ملكية الأشياء من عقار ونحوه، من المالك الأصلي، وهو الواقف، إلى الموقوف عليه ليستفيد من إيراده، وما نقله دون بيعه [٤]. ويعرفه أحد الباحثين بتعريف عام موجز بقوله :((الوقف منظومة مالية محبوسة ممنوعة من التصرف مستمرة، إما على هيئة عقارات يستفاد من منافعها المعنوية ، أومما تدره من غلات عينية أو نقدية، لتنفق على جهات معينة، وأشخاص اعتبارية بنية البر والخير والإحسان، وإما على هيئة أشياء يستفاد منها من طلبها))[٥] .

حكمه الشرعي :

ذهب جمهور الفقهاء إلى أن الوقف مشروع ، وقد رغب الإسلام فيه، وجعله من أفضل القربات المستمرة ، التي يتقرب بها العبد إلى الله تعالى في حياته ، حيث يُعد من الأعمال الخيرية التي تزيد من الروابط الأخوية بين أفراد المجتمع .

وقد ثبتت مشروعيته في القرآن الكريم والسنة النبوية ، ففي القرآن قال تعالى : ((لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون ، وما تنفقوا من شيء فإن الله به عليم))[٦] .

أمّا من السنة ما رواه مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال :((إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلاّ من ثلاث : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له)) [٧]. كذلك ما رواه البخاري ومسلم أن عمر بن الخطاب أصاب أرضاً بخيبر، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال يارسول الله إني أصبت أرضاً بخيبر، لم أصب مالاً قط أنفس منه، فبما تأمرني ؟ فقال: ((إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها)) فتصدق بها عمر على ألاّ تُباع ولا تُوهب ولا تُورث وتكون (أي منافعها وثمارها)، في الفقراء وذوي القربى، وفي الرقاب، والضيف، وابن السبيل، ولا جُناح على من ولِيها أن يأكل منها بالمعروف[٨].

أما الحكمة من مشروعية الوقف ، فتتمثل في إيجاد موارد مالية ثابتة ودائمة لتلبية حاجات المجتمع الدينية ، والتربوية، والاقتصادية ، والصحية والأمنية ، ولتقوية شبكة العلاقات الاجتماعية، وترسيخ قيم التضامن والتكافل، والإحساس بالإخوة والمحبة بين طبقات المجتمع الواحد .

أهمية الوقف

يُعد الوقف من أهم المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية التي ساهمت على مرّ العصور في بناء الحضارة الإنسانية والاجتماعية في المجتمعات الإسلامية ، فقد كان للوقف تأثير كبير سواء على نظام الملكية، أو نظام الإنتاج ، أو نظام التوزيع ، حيث توسعت بفضله الخدمات الاجتماعية، لتصل إلى مئات الخدمات ، ولتنتقل من الحاجيات الأساسية إلى حاجيات دقيقة، تنم عن رقي المجتمع الإسلامي ، وتنامي حاجياته الحضارية [٩] .

فضلاً عن ذلك فقد أسهم الوقف في تحقيق التكافل والتراحم بين أبناء الأمة الإسلامية، وذلك بتوفير أغلب الخدمات الاجتماعية والإنسانية، كالمستشفيات، والمساجد، وترتيب الوظائف الخاصة بإقامة الشعائر الدينية، وما إلى ذلك من أغراض خيرية [١٠].

ومن خلال تتبعنا لإنشاء دور العلم باليمن، وبخاصة في مدينة زبيد، نجد أن الوقف كان يشكل أهمية بارزة في دعم مسيرة الحياة العلمية، وذلك من خلال العناية بدور العلم، كالمدارس والمساجد والأربطة ، من حيث صيانتها ، وتزويدها بما يضمن استمرارها من زيوت للإضاءة وبُسط ، والإنفاق على القائمين عليها من مشايخ ومعيدين، وصرف مخصصات للطلبة ، وتوفير كافة الخدمات لهم من مسكن ، وكتب وغذاء ، وكسوة .

ثانياً: المؤسسات التعليمية التي تتوزع عليها أوقاف مدينة زبيد :

شهدت اليمن عامة، ومدينة زبيد بخاصة نشاطات علمية ، كان للأوقاف فيها إسهامات بارزة ، ويُعد العصر الرسولي(٦٢٦-٨٥٨ هـ/١٢٢٨-١٤٥٤م) من أبرز العصور التاريخية التي شهدت فيها زبيد نهضة علمية غير مسبوقة ، حيث يعده الكثير من الباحثين العصر الذهبي في تاريخ اليمن، وذلك لما شهده من ازدهار في الجوانب الحضارية ، بخاصة الجانب العلمي، ويرجع الفضل في ذلك بدرجة كبيرة إلى دور الوقف في تحقيق تلك النهضة العلمية في مدينة زبيد .

لقد تنوعت الأوقاف على دور العلم وتعددت، حيث شملت الأراضي الزراعية، والدور، والحوانيت، والخانات، وقد تباينت هذه الأوقاف من مدرسة إلى أخرى من

حيث الكثرة والقلة، ومرد ذلك يرجع إلى الوضع المادي للواقف، وأهمية المؤسسة الموقوف عليها [١١]. وقد تعددت المؤسسات التعليمية التي كانت تتوزع عليها الأوقاف في زبيد، ومن أبرزها :

١- المساجد (الجوامع):

ارتبط التعليم بالمسجد ارتباطاً وثيقاً، فمنذ فجر الإسلام كان المسجد النبوي في المدينة المنورة منبراً ورمزاً للدين الإسلامي، ولدولة الإسلام ، ففيه تُقام شعائر الدين، وفيه يعلن الجهاد ، وتجهز السرايا والغزوات، وتُعقد فيه مجالس الدولة والقضاء ، وبين جنباته عُقدت حلقات العلم الأولى(١٢) . ومع انتشار الإسلام في أرجاء المعمورة ازدادت أهمية المسجد ، إذ كان النواة والمركز لتخطيط المدن في الإسلام ، كما كان مركزاً تعليمياً أتخذه صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم لتعليم وتفقيه الناس بأمور دينهم في شتى الأمصار الإسلامية[١٣] . ولم يكن اليمن ومنها زبيد بمنأى عن ذلك، حيث أدت المساجد دوراً تعليمياً مهماً إلى جانب أهميتها بوصفها دوراً للعبادة ، وكان المسجد (الجامع) يمثل المدرسة والكلية والجامعة التي تخرج منها الكثير من العلماء والمفكرين قديماً وحديثاً ، فلم يخلو مسجد أو جامع من وجود عالم أو أكثر يقوم بالتدريس في شتى العلوم الشرعية، واللغوية، والأدبية والتاريخية [١٤] .

لقد شهدت زبيد في عهد الدولة الرسولية إنشاء العديد من المساجد ، التي ساهم في بنائها ملوك بني رسول ونسائهم ، وغيرهم من الأمراء والأعيان والعلماء ، ولم يقتصر جهود الدولة عند هذا الحد ، بل قاموا بتهيئة المدرسين في بعض الجوامع ، وتوفير عدد الطلاب لكل مدرس ، وأجريت لهم الرواتب والمخصصات [١٥] . ولكي تستمر هذه المساجد في تأدية دورها فقد أوقف لها مؤسسوها أوقافاً من ممتلكاتهم الخاصة، وقد استمرت هذه المساجد بدورها العلمي في زبيد حتى فترة متأخرة . ومما تجدر الإشارة إليه أن ظهور المدارس الحكومية في زبيد خلال فترة البحث لم يلغ الدور التعليمي للمساجد ، فقد ظلت المساجد تؤدي وظيفتها العلمية على أكمل وجه، وسارت جنباً إلى جنب مع المدارس وغيرها من المرافق التعليمية، فعقدت فيها الحلقات العلمية، وقصدها الطلبة من شتى أنحاء اليمن لتلقي العلم على العلماء البارزين في عصرهم [١٦] .

أما نظام التعليم في هذه المساجد فانه أتصف بالتنظيم الملائم والحرية والمرونة يتقدم الطالب في تعلمه على ما أحرز من إجازات [١٧] في الكتب التي درسها على مشائخه، سواءً كانت دينية أم لغوية ، أم تاريخية [١٨] .

وقد تعددت نوعيات تلك الإجازات العلمية ، فبعضها كان يمنح شفوياً ، حيث يجتمع عدد من العلماء لمناظرة شخصٍ ما والتعرف من خلال هذه المناظرة على علمه، ومدى إجادته فيه ، فإذا وجدوه ملماً بالعلوم التي درسها ، أجاوزه فيها ، وبموجب هذه الإجازة يسمح له العمل في التدريس، والفتوى، والارتقاء لمنصب القضاء [١٩] . فضلاً عن ذلك فقد كانت هناك إجازات وشهادات مكتوبة يحصل عليها الطلاب الدارسين في هذه المساجد، تشهد بدراستهم على أحد العلماء المبرزين ، وبنوعية الكتب والمصنفات التي أُجيزوا فيها ، كما تشهد بنوعية الدراسة التي يتخصص فيها الطالب [٢٠] .

فقد يُجاز الطالب في كتاب واحد قرأه على أحد مشايخه فيجيزه فيه ، وتسمى هذه إجازة خاصة، أو يجيزه في كل ما أخذه عليه، أو على عدة مشايخ وتسمى هذه الإجازة إجازة عامة وتكون صفتها كالتالي ((أجزتك في المنقول والمعقول، وماتصح روايته ودرايته)) بعد أن يعدد مشايخه الذين أخذ عليهم وسمع منهم، وهي بمثابة الشهادة العلمية في عصرنا الحالي [٢١] .

وفيما يلي أبرز الجوامع التي كان لها دوراً علمياً بارزاً في زبيد :

أ- جامع الأشاعر :

يُعد جامع الأشاعر في زبيد من أقدم الجوامع في اليمن بعد جامعي صنعاء والجند، حيث يرجع بناءه كما تروي بعض المصادر إلى العام الثامن للهجرة على يد جماعة من قبيلة الأشاعر على رأسهم أبي موسى الأشعري [٢٢] . وقد احتل جامع الأشاعر مكانة روحية عالية عند أهل اليمن، وأهالي زبيد بخاصة، وذلك مما حذا ببعض العلماء لتصنيف المؤلفات التي تبرز مقامه وفضله، وأخباره وأخبار من قام بالتدريس فيه [٢٣] .

وجامع الأشاعر من أبرز مراكز التعليم بمدينة زبيد، إذ امتدت أهمية حلقاته العلمية حتى عصرنا الحاضر، كما لقي من الرسوليين عناية تليق بمكانته من حيث ترتيب العلماء والأكفاء والمبرزين للتدريس فيه في جميع العلوم ، كما أوقفوا عليه

كثيراً من الأراضي والمحلات [٢٤] . كما نال عامة أهل المدينة والطلاب نصيباً من العناية التعليمية ، من خلال ما تميّز به المسجد عن غيره من مساجد زبيد باستحداث منبر خاص لقراءة الحديث والوعظ ، بعد صلاتي الفجر والعصر من كل يوم [٢٥] . نال جامع الأشاعر كغيره من الجوامع عبر الفترات الإسلامية الكثير من الإضافات من حيث التجديد والتعمير في مراحل تاريخية عده [٢٦] . وأضطلع بمهمة التدريس فيه منذ تأسيسه عدد من المشايخ والعلماء الكبار ، أبرزهم إمام الشافعية في عصره الفقيه محمد بن أبي بكر الزوقري المشهور بابن الحطاب (ت ٦٦٥هـ/ ١٢٦٦م)، والشيخ الحنفي ابو بكر بن يوسف المكي (ت ٦٩٧هـ/ ١٢٩٧م)[٢٧] . أما في فترة البحث فبرز عدد من العلماء والمشايخ تولوا مهمة التدريس فيه، من أبرزهم الفقيه إبراهيم بن عبد الله بن أحمد المزجاجي، والعلامة محمد أحمد ناصر، والعلامة عبده أحمد الحزامي، والعلامة عبد الرحمن بن عبد القادر الأنباري، والفقيه محمد بن محمد المقبولي [٢٨].

ب- الجامع الكبير :

وهومن أكبر مساجد زبيد مساحة، وأكثرها اتساعاً، وثانيها في المنزلة الروحية لدى السكان، وقد حُظي بالرعاية والعناية من قبل سلاطين بني رسول، حيث رتبوا فيه الخطباء والمدرسين، وكان يؤم حلقاته العلمية عدد كبير من الطلاب، إذ تشير بعض المصادر أنّ بعض حلقاته كانت تزيد عن مائتي طالب(٢٩).

يرجع تاريخ بناء الجامع إلى القرن الثالث الهجري / التاسع الميلادي [٣٠] . وقد أدخل على الجامع بدوره العديد من الإضافات والتجديدات عبر حقب التاريخ الإسلامي، حيث أهتم به بنو زياد وقاموا بتجديده عام ٣٩١هـ/ ١٠٠٠م [٣١] ، ثم تعرض للهدم على يد علي بن مهدي الرعيني ، فأعاد المبارك بن منقذ والي زبيد تجديده بتوجيه من توران شاه الأيوبي ، وقد بدأ ببناء المقدمة من الجامع في ٥٧٣هـ/ ١١٧٧م ، وتفيد المصادر أنه أعاد الخطبة إليه بعدما توقفت، ثم أمر الأمير سيف الإسلام طغتكين الأيوبي ببناء مجنباته الجنوبية والشرقية والغربية مع المنارة عام ٥٨٢هـ/ ١١٨٦م ، وفي عهد الأشرف إسماعيل بن الظاهر يحي ٨٤٥هـ/ ١٤٤١م بنيت للجامع بركة كبيرة من الناحية الشرقية ، حيث انتفع الناس بها كثيراً،

كما عمّر جزءً من أسقفه، وأقام فيه قُراء يقرءون القرآن عقب كل صلاة، ورتب لهم ما يقوم بكفايتهم [٣٢].

وفي عام ١١٣١هـ/ ١٧١٨م قامت هيئة الأوقاف في زبيد ببناء المقاصير[٣٣] الملحقة به، وبناء جدار مساند للجدار الغربي للجامع لمنعه من السقوط [٣٣]، وفي عام ١١٨٥هـ جُددت عمارة عقود الجامع وأسقفه على يد الإمام المهدي عباس، وفي عام ١٢٩١هـ جدد بعض أسقف الجناح الغربي [٣٤] .

مثل الجامع الكبير في زبيد أهم المدارس العلمية ، حيث كانت تدرس فيه مختلف العلوم الدينية واللغوية ، من القرآن وعلومه، والحديث الشريف وأسانيده ومصطلحه، والفقه وأصوله ، واللغة العربية ، ومن أبرز من اضطلع بمهمة التدريس فيه العلامة كمال الدين موسى بن محمد الضجاعي (٨٥٢هـ/١٤٤٨م) حيث كان يدرس فيه الفقه طوال العام، عدا شهر رجب وشعبان ورمضان فيقوم بتدريس الحديث الشريف [٣٥]، والعلامة جمال الدين محمد الطيب بن أحمد الناشري، والذي اشتهر بحسن التدريس، والصواب في الفتوى، كما برز عدد من العلماء الكبار الذين وفدوا إلى زبيد للتدريس بالجامع الكبير ، ومن أبرزهم الفقيه محمد بن خضر الكايلي (٧٩٤هـ/١٣٩١م) والذي كان يجلس للدرس من بعد صلاة الظهر إلى صلاة العصر[٣٦] . أما أبرز الذين مارسوا التدريس فيه خلال فترة البحث فهم: العلامة أبوبكر بن علي البطاح، والعلامة يوسف بن محمد البطاح، والعلامة السيد يحي بن عمر الأهدل، والعلامة عبدالله محمد البطاح، والعلامة عباس محمد السالمي ، والعلامة داود السالمي، والحافظ محمد سعيد جُمع، والحافظ عبيد علي الزبيدي، والعلامة محمد عمر راجح، والفقيه حسن علي قروش، والعلامة أحمد محمد عبد الباقي خليل والعلامة أسد حمزة عبد القادر (٣٧) .

٢- المدارس:

عرف اليمن النظام المدرسي منذ النصف الأول من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، بمدارس قامت بجهود العلماء الفردية مثلها في ذلك مثل أغلب المدارس المنشأة في أقاليم العالم الإسلامي، إذ لم يكن للدولة إشراف من أي نوع عليها [٣٨]. أما في أواخر القرن الخامس الهجري / الحادي عشر الميلادي فقد شهدت مدينة زبيد، لكونها حاضرة تهامة آنذاك نظاماً مدرسياً يشبه إلى حدٍ ما نظام

المدارس النظامية في العالم الإسلامي حينذاك، من حيث احتواء المدرسة على مساكن للطلاب والعلماء، ومسجد ملحق بالمدرسة، وحبس الأوقاف عليها، وتعيين جرايات سنوية للمدرسين بها، واختصاصها بتدريس الفقه سواءً على المذهب الحنفي أو المذهب الشافعي [٣٩] . وفي عهد الدولة الأيوبية في اليمن ازدهر وتطور النظام المدرسي في زبيد ، وذلك بسبب اهتمام الدولة والسلاطين بالمدارس وتأسيسها، وحبس الأوقاف عليها وترتيب المدرسين، والإشراف التام والكامل على ذلك[٤٠].

أما في العصر الرسولي فقد انتشرت المدارس بكثرة في زبيد، حيث تشير بعض المصادر أن عدد المدارس والمساجد وصل في تلك الفترة في زبيد إلى ٢٣٦ مدرسة ومسجد[٤١]. حيث كانت المدرسة في تلك الفترة من أهم المؤسسات العلمية، وفاقت في أهميتها أي دور أخرى، وذلك نتيجة لما أولاه سلاطين بنو رسول وأمراءهم من عناية ورعاية لها فاقت غيرها من المؤسسات الأخرى، وأصبحت زبيد في تلك الفترة منفردة عن غيرها من المدن اليمنية بوجود مدارس فقهية متخصصة في تدريس المذهبين، حيث وجدت بها مدارس لتدريس الفقه الشافعي كمادة أساسية [٤٢] ، وأخرى لتدريس الفقه الحنفي إلى جانب العلوم الشرعية الأخرى، وعلوم اللغة العربية [٤٣]، كما وجدت مدارس لتدريس المذهبين الشافعي والحنفي معاً[٤٤]، وتفردت بعض المدارس بتدريس علوم بمفردها مثل الحديث والقراءات[٤٥]. لم يتوقف بناء المدارس في زبيد بعد انقضاء الدولة الرسولية، بل عملت الدولة الطاهرية (٨٥٨-٩٢٣هـ/١٤٥٤-١٥١٧م)على دفع عجلة التعليم في زبيد، وذلك من خلال إنشاء العديد من المدارس، ووقف الأراضي الزراعية عليها، وترتيب العاملين فيها [٤٦] . واستمرت المدارس في زبيد تقوم بدورها في عهد المماليك والعثمانيين وحتى فترة البحث، ومما يدلل على ذلك وجود مدارس إلى وقتنا الحالي في زبيد تنسب إلى هذين العصرين، يتضح من خلالها مدى الاهتمام والعناية التي أولتها تلك الدول بالعلم والتعليم .

أما ما يخص أهم العلوم التي كانت تدرس في هذه المدارس، فقد احتلت العلوم الشرعية واللغوية موضع الصدارة، نظراً لارتباطها بالدين من ناحية، وبالدولة

وحياة الناس من ناحية أخرى، ثم يليها في الأهمية علوم الطبيعة كالمنطق والفلسفة، وعلم الكلام، والجبر والحساب والهندسة والفلك .

وفيما يلي ذكر لأهم العلوم التي كانت تدرّس في كل علم.

١ـ **العلوم الدينية:** وتشمل القرآن وعلومه، علم الحديث، السيرة، الفقه، بمذاهبه المختلفة، علم الفرائض.

* **القرآن وعلومه:** كان للقرآن الكريم وعلومه أهمية كبرى في مدارس اليمن ومنها مدارس زبيد ، حيث كان القرآن أول علم يدرّس في هذه المدارس ـ باعتباره المصدر الأول للتشريع الإسلامي ولذلك اهتم بحفظه وترتيله وتفسيره وتخصصت بعض المدارس في الاقتصار على تدريسه وتوفير المدرّسين الحافظين له، ويرتبط بحفظ القرآن تفسيره وشرح أحكامه فجلبت لهذا الغرض أغلب كتب التفاسير المعروفة آنذاك من مختلف بلدان العالم الإسلامي ومنها: تفسير القرآن للإمام الواحدي، وتفسير البغوي، وتفسير البيان في أحكام القرآن للموزعي، والنقاش في التفسير، والشاطبية في علم القراءات، والقراءات السبع [٤٧].

* **السيرة:** سيرة ابن هشام، والشفا بتعريف حقوق المصطفي للقاضي عياض، والمستصفى في سنن المصطفى للقريضي، وشمائل الرسول للترمذي [٤٨] .

* **علم الحديث:** من أهم الكتب التي كانت تدرّس فيه: كتب الصحاح الستة[٤٩]، وكانت من أهم الكتب التي أعتمد عليها في مدارس زبيد ومساجدها كتاب صحيح البخاري ، وصحيح مسلم، إضافة إلى كتاب بلوغ المرام من أدلة الأحكام لابن حجر، والأربعين النووية[٥٠] .

* **علم الفقه:** يختلف منهج علم الفقه في اليمن من منطقة إلى أخرى تبعاً لاختلاف المذاهب وظهور مؤلفات جديدة مع مرور الزمن، فقد كانت المناطق الجنوبية والشرقية والغربية من اليمن ومنها زبيد تدرّس فقه الإمام الشافعي وقليل من فقه الإمام أبو حنيفة، أما المناطق الشمالية فكانت تدرّس الفقه على المذهب الزيدي، ومن أهم الكتب التي كانت تدرّس في مدارس زبيد في علم الفقه وأصوله: كتاب ((التنبيه والمهذب))على مذهب الإمام الشافعي لأبي إسحاق الشيرازي ، ((والرسالة في أصول الفقه)) للإمام الشافعي، ((ومصنفات القاضي أبي الطيب)) وأهمها: شرح المولدات، ((والعدة للقاضي حسين الطبري))، و((الإفصاح لأبي علي الطبري))، و((التبصرة في أصول الفقه)) ، و((النكت في المسائل المختلف عليها بين الإمامين الشافعي والحنفي للإمام الشيرازي))، وكذلك شروح هذه الكتب ومنها: شرح اللمع لموسى بن أحمد التباعي، وشرح اللمع لموسى الأصابي، وشرح التنبيه المسمى

هداية المبتدى وتذكرة المنتهى للعامري، ومذاكرة التنبيه في المسائل المشكلة من التنبيه، والإشراف في تصحيح الخلاف، والفتوح في غرائب الشروح، لمنصور الأصبحي[٥١]، ومن الكتب التي كانت تدرّس أيضاً: ((البيان)) ، و((الزوائد)) للعمراني،

و((معونة الطلاب)) بفقه معاني كلم الشهاب لابن أبي الخير، و((الشامل)) للصباغ، و((الإبانة، وإحياء علوم الدين)) للإمام الغزالي، وشروح هذه الكتب ومنها: شرح الوسيط للعامري، والعزيز شرح الوجيز، والحاوي وشرحه للقزويني، وشرحه المعروف باسم إخلاص الناوي من إرشاد الغاوي في مسالك الحاوي للمقري، والمنهاج للنووي، ومعين أهل التقوى على التدريس والفتوى للأصبحي، والوسيط للإمام الواحدي، والحاوي الصغير وتفسيره، وكان المعتمد في تدريس الفقه الحنفي: ((كتاب القاضي)) لابن عوف، و((الجوهرة المنيرة)) لأبي بكر الحداد، و((مختصر القدوري))، وشرحه السراج الوهاج لأبي بكر الحداد، ((ودرر المهتدي وذخر المقتدي)) للهاملي، وشرحه ((سراج الظلام)) لأبي بكر الحداد، و((الخلاصة في أصول المذهب والفقه))، و((المنظومة في مذهب أبي حنيفة))، أما الطرق الصوفية فكانوا يعتمدون على كتب الفقه السابقة الذكر بالإضافة إلى الكتب الخاصة بهم ومن أهمها كتاب ((الفصوص)) لابن عربي [٥٢].

* **علم الفرائض:** وهومن العلوم التي كانت تدرّس في مدارس زبيد، ومن أهم المؤلفات التي كانت تدرّس في هذا العلم: ((كفاية المبتدى)) للعامري، و((الفرائض))لأبي بقية الفرضي، و((الكافي في الفرائض)) للصردفي وشرحه للبريهي، و((المختصر في الفرائض)) لابن زهير، و((مختصر الفرائض)) للمليكي [٥٣] .

٢ـ **علوم اللغة والأدب:** تُعد الحياة الأدبية الدعامة الثانية التي أمدت الحركة العلمية في اليمن ومنها زبيد بالعديد من المؤلفات وساهمت في نشر المعارف المتنوعة، وكان للعلماء الوافدين إلى اليمن دوراً كبيراً في إثراء الحياة الفكرية والتعليمية ومن أشهر هؤلاء العلامة الفيروزابادي الذي استقر في زبيد ودرّس في مدارسها وتوفى بها سنة(٨١٧ هـ/١٤١٤م)[٥٤] ومن أهم الكتب التي كانت تدرّس في مساجد ومدارس زبيد:

* **علم** النحو: حظي علم النحو بعناية خاصة بعدَه أداة تقويم اللسان والوسيلة المثلى لقراءة القرآن قراءة صحيحة سليمة، ومن أهم كتب النحو التي كانت تدرّس: ((الكافي)) في النحو، و((مختصر ابن عباد)) في النحو، و((كشف المشكل في النحو)) لابن حيدره، و((المفصل في علم النحو)) لجار الله الزمخشري، و((ملحة الإعراب))

للحريري، و((مغانم المعاني في حروف المعاني)) في النحو للموزعي، و((الكافية في النحو)) لابن الحاجب، بالإضافة إلى منظومة ابن دريد، وكتاب ((الجُمَل)) للزجاجي، و((مختصر الإبراهيمي)) في النحو، و((المستعذب في شرح ألفاظ المهذب)) لابن بطّال الركبي، و((ألفية بن مالك)) (٥٥).

* **علم اللغة:** من أهم الكتب التي كانت تدرس في هذا العلم: ((مختصر العين)) للخوافي، و((نظام الغريب)) لعيسى الربعي، و((قيد الأوابد)) لإسماعيل الربعي، و((القاموس المحيط)) للفيروزبادي، و((شمس العلوم)) لنشوان الحميري، و((كفاية المتحفظ)) لابن الأجدابي (٥٦) .

٣ ـ العلوم الأخرى: وتشتمل هذه العلوم على :

* **علم التاريخ والأنساب:** كان هذا العلم يدرّس في زبيد رغم أن وثائق وقف المدارس لم تنص على ضرورة وجود مدرّس لعلم التاريخ، ولكن المصادر التاريخية أوردت العديد من الإشارات الدالة على أن هذا العلم كان يدرّس كمادة مستقلة، فقد ذكر الجندي في كتابه السلوك أن كتاب الجعدي ـ طبقات فقهاء اليمن ـ كان من الكتب التي تدرّس آنذاك، إضافة إلى ذلك فقد ذكر بعض الباحثين اليمنيين أن علم التاريخ كان من العلوم التي دُرّست في اليمن سواء أكانت كتب السير أو التراجم لطبقات العلماء المختلفة أو تاريخ الدول أو المدن أو الطوائف. ومن العلماء الذين ألفوا كتباً في التاريخ والأنساب ودرّسوا في مدارس اليمن: المقري، والعامري، والشرجي، وابن الديبع، والثلاثة الأخيرين كانوا مدرّسين للحديث، وهذا يدل على ارتباط علم التاريخ وطرق تدريسه بعلم الحديث، نظراً لتشابه العلمين في طريقة الكتابة التي تعتمد على نقد الحديث أو الرواية التاريخية جرحاً وتعديلاً (٥٧).
* **علوم الكلام والمنطق والفلسفة:** لاقت هذه العلوم معارضة شديدة من أتباع المذهب الشافعي ذوى المعتقد الحنبلي، ولذلك كان الفقهاء الشافعية الأشعرية يقومون بتدريسها في المنازل تجنباً لمعارضة فقهاء الشافعية الحنابلة، ولذلك لم تذكر هذه العلوم ضمن منهج الدراسة الذي يحدده المنشئ أو الواقف، ومن أهم الكتب التي كانت تدرّس في هذه العلوم: ((الأنصار في الرد على القدرية الأشرار)) للعمراني، و((جلاء الفكر في الرد على نفاة القدر))، و((التبصرة في علم الكلام)) لمحمد العمراني، و((الجواب الشافي في الرد على المبتدع الجافي)) للشرجي، و((الحجة القوية في الرد على القدرية)) للقعيطي (٥٨) .

* **علم الفلك:** لم يكن علم الفلك يدرّس ضمن المقرر الدراسي في المدارس اليمنية وإنما كان يدرّس لمن يرغب فيه ومن أهم كتب الفلك التي كانت تدرّس: ((الزيج)) للهمداني، واليواقيت في علم المواقيت لابن المبردع [٥٩].
* **علوم الحساب والجبر والمقابلة:** كان علم الحساب من العلوم التي تدرّس للأطفال في سن مبكرة في الكُتّاب، أما علم الجبر والمقابلة فكان يدرّس في المرحلة الثانية من مراحل التعليم(المساجد)، ومن أهم المؤلفات التي كانت تدرّس: كتاب ((شرح مختصر الخوارزمي في الجبر والمقابلة)) للمزيجفي، وكتاب ((مفيد الطلاب في معرفة الحساب)) للهاملي [٦٠] .

وكان الوقف المصدر الأساسي والوحيد لتموين هذه المدارس في زبيد ، حيث أنه وحرصاً من صاحب المدرسة على بقاء مدرسته، واستمرار قيامها بمهامها، كان يقوم باحتياطات عدة ، يحاول من خلالها استمرار الوقف الذي وضعه لها، وذلك من خلال عمل الوثائق اللازمة التي يوضح فيها، صفة بنيان المدرسة، ومساحتها والأماكن الموقوفة عليها، مدعمة بالحدود ، وكذا القائمين عليها ورواتبهم وأعمالهم ، وغيره مما يهم المدرسة، ثم يختتم بذكر الشهود ، كما حرص مؤسسو المدارس على تنويع الأوقاف وتفريقها، لكي يضمنوا أكبر قدر منها في حالة تعرضها لأية ظروف طارئة [٦١] . حيث أنّ هذه الأوقاف لم تكن مقيدة بنوع معين من أنواع الممتلكات حسب القاعدة المعروفة عند عامة العلماء، والتي تنص على صحة وقف الحر أرضه أوداره أو غير ذلك من المنقولات وهو غير محجور عليه أو مرتد [٦٢] . لذا فقد تنوعت الممتلكات الموقوفة على المؤسسات التعليمية في زبيد ، ولم تقتصر على نوع معين منها ، إلاّ أنّ الغالبية منها كانت من الأراضي الزراعية ، بحيث تشمل الأرض ومنتجاتها التي ينفق منها للمدرسة وشؤونها عيناً أو نقداً[٦٣] . ومن الممتلكات الأخرى كالحوانيت، والبيوت، والمخازن [٦٤] . ومما يدلل على اهتمام أصحاب المدارس بالوقف كمورد أساسي هو التشدد في الألفاظ التي ترد في الوقفية، والتي توضح لنا بجلاء الحرص التام على استمرار الوقف في تأدية واجبه ، وكذا التشديد على إنفاذه بالمواصفات المقررة، من هذه الألفاظ مثلاً : ((... وقف الواقف المذكور ... وجميع ما ذكر على سبيل المذكور بالشرط المذكور، وقفاً صحيحاً شرعياً محبساً مسبلاً مؤبداً محرماً متصل الابتداء والانتهاء، كلما حدث عليه دهر جدده، أو مرّ عليه عصر شدّده، صدقة ماضية لا يزيدها مرّ الليالي

والأيـــام إلاّ توكيـــداً، ولا كثـــرة الشـــهور والأعـــوام إلاّ تشـــديداً، ولا اخـــتلاف الأيـــام والأوقـــات إلاّ تأكيـــداً، لا يـــنقض حكمهـــا، ولا يغيـــر رســـمها، ولا يحـــل عراهـــا تكـــرار الأيـام، ولا يـوهي قواهـا مـرّ السـنين والأعـوام، فهـي قائمـة علـى أصـولها، لا يبـدل لهـا شـروط، ولا يخـالف فـي شـيء منهـا عهـد، لاتبـاع ولا توهـب ولا تـورث حتـى يـرث الله الأرض ومن عليها وهو خير الوارثين))[٦٥] .

٣- الأربطة:

جـاء اسـم الربـاط مـن المرابطـة، ويقصـد بـه التوجـه والإقامـة للقيـام بعمـل جليـل وعظـيم، يتطلـب الصـبر والجهـد ورباطـة الجـأش[٦٦]، ويطلـق هـذا اللفـظ علـى البنـاء المحصّـن الـذي يُقـام بقـرب الحـدود، ويـرابط بـه جماعـة مـن المجاهـدين لمهاجمـة الأعداء ودفع خطرهم[٦٧].

ولـم يلبـث أن أصـبح الربـاط مصـطلحاً يطلـق علـى المـرابطين فـي مواقـع التعلـيم، ولـذا أطلـق الربـاط علـى المؤسسـة التعليميـة التـي تحـوي بـين جنباتهـا مشـايخ العلـم ، وطلبتـه المـرابطين فيـه، والملازمـين لحلقاتـه [٦٨] . انتشـرت هـذه المؤسسـة التعليميـة فـي المنـاطق التـي يقطـن غالبيتهـا أتبـاع المـذهب الشـافعي والحنفـي ، ومـن هـذه المنـاطق مدينـة زبيـد ، وقـد تـزامن إنشـاءها فـي زبيـد مـع انتشـار التصـوف علـى نطـاق واسـع بـين فقهـاء المدينـة ، وطـلاب العلـم ، إذ قـام عـدد مـن رجـالات الصـوفية بإنشـاء بعـض الأربطـة ، وذلـك أن التصـوف فـي مراحلـه الأولـى ارتـبط بمجاهـدة الـنفس، وتربيتهـا علـى العبـادة ، والاشـتغال بـالأوراد والأذكـار التـي يتلقاهـا المريـد عـن شـيخه ، وقـد تطلـب هـذا الأخـذ والتلقـي إلـى تهيئـة أمـاكن، لـذا كانـت الأربطـة المكـان المناسـب لهـذا الغرض [٦٩] .

لقـد مثلـت الأربطـة خـلال فتـرة البحـث فـي زبيـد معاقـل علميـة مهمـة قامـت بـأدوار بـارزه فـي ازدهـار الحيـاة الفكريـة، وذلـك مـن خـلال نشـر العلـوم الشـرعية واللغويـة، وتخـريج عـدد مـن العلمـاء والمبـرزين، الـذين شـاركوا فـي مسـيرة الحيـاة العلميـة بعـد ثـورة أيلـول / سـبتمبر ١٩٦٢م . لـم تكـن هـذه الأربطـة تلتـزم بمـنهج موحـد، وذلـك لعـدم خضـوعها لجهـة واحـدة تشـرف عليهـا، بـل كـان لكـل ربـاط شـيخ يتـولى تحديـد الكتـب التـي تـدرّس، وتحديـد المعلمـين لكـل كتـاب حسـب التخصـص، وتوزيـع أوقـات الـدروس وتنظيمهـا [٧٠]. وكـان أغلـب مـا يُـدرس فـي هـذه الأربطـة ، العلـوم الإسـلامية ، والعربيـة ، كالتفسـير والفقـه وأصـوله، والحـديث والنحـو، والصـرف، والمواريـث،

وبعضها كان يدرس الفلك، والحساب ، والكيمياء ، والجبر ، والتاريخ ، والأنساب [٧١].

ومن أبرز الأربطة في زبيد التي كان لها دوراً علمياً خلال فترة البحث رباط يحي بن عمر الأهدل [٧٢]، ورباط البطاح [٧٣]، ورباط علي يوسف بهايا، ورباط المهادلة، ورباط الجامع الكبير، ورباط جامع الأشاعر، ورباط الفرحانية، ورباط الغصينية، ورباط الدارة [٧٤] .

أما عن أوقاف هذه المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات الخيرية، من الأراضي الزراعية في زبيد فقد بلغت ٢٦٧٦٦معاداً [٧٥] . والجدول التالي يوضح أهم أراضي الوقف في زبيد .

جدول يوضح الأراضي الزراعية الموقوفة على المؤسسات التعليمية والخيرية في زبيد [٧٦].

اسم الوقف	مساحته بالمعاد
وقف الكوائن [٧٧]	٧٥٢٥ معاداً
صوافي الوقف الكبير	٢٦٨٥ ..
وقف الحرم مع الوقف الغساني	٨٦٢ ..
الوقف الخارجي الذري	٨٠٠٠ ..
وقف الوصايا	٦١١٣ ..
وقف بوادي حيس	١٨١ ..
وقف الباشا	٤٧٥ ..
وقف العلوي	٤٥٠ ..
وقف الغصين	٤٧٥ ..
الإجمالي	٢٦٧٦٦ معاداً

ثالثاً : طرق استثمار الوقف ومصارفه في زبيد :

أ- طرق استثمار الوقف :

إن استثمار أموال الوقف يساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية ، فضلاً أن الوقف الذي يراد له الاستمرار، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الاستثمارات الناجحة . وخلال فترة البحث كانت أغلب الوقفيات التي ينفق منها على المؤسسات التعليمية في زبيد هي الأراضي الزراعية ، ويُعد وادي

زبيد من أكثر الأودية في تهامة الذي ساد فيه نظام وقف الأراضي ، ويرجع ذلك إلى تاريخ مدينة زبيد كمدينة علمية احتوت على العديد من المدارس والمساجد التي كانت تدار وتحصل على احتياجاتها من مردودات الأوقاف . وتنقسم أراضي الوقف في زبيد إلى خمسة أنواع هي :

١- الوقف الداخلي (الكائن): وهو عبارة عن أوقاف من عدة أفراد جُهل ما أوقفه كل واحد منهم ، فضمت إلى الأوقاف العامة لتشرف عليها إدارة الأوقاف ، وتصرف ماعُيّن عليها للمساجد والمدارس وغيرها، ولا يجوز بيع هذا الوقف أورهنه أو التصرف فيه [٧٨].

٢- الوقف الخارجي : وهو الوقف الذي لا تُدار أراضيه من قبل إدارة الأوقاف، وإنما يديره شخص من عائلة الواقف، ويعطى له ٥% من دخل هذا الوقف، ويُعطى لإدارة الأوقاف منه ٥%، ويتم صرف ماعُيّن للمدارس والمساجد وغيرها، ويقسم الباقي على العائلة بحسب الشرع ، ولا يجوز بيع أورهن أراضي هذا الوقف [٧٩].

٣- وقف الواصي : يتولى إدارة هذا الوقف الأكبر سناً في العائلة ويسمى (ناظر)، ويحصل على ٢،٥% زيادة على نصيبه، ويقسم الباقي على أسرة الواقف بحسب الشرع ، ولا يعطى لإدارة الأوقاف منه شيء [٨٠].

٤- وقف المثلث: سمي بذلك لأن دخل هذا الوقف يوزع إلى ثلاث جهات هي ثلاثة أعشار للحكومة، وعشر للزكاة، وعشران لإدارة الأوقاف، ويمكن بيع هذا الوقف من واحد لآخر، ونقلها بما عليها من شخص لآخر [٨١].

٥- وقف مثلث الحرمين: وسمي بذلك نسبة إلى الحرمين الشريفين، حيث يعطى من دخل هذا الوقف للأماكن المقدسة في مكة والمدينة، وعشر من الدخل للحكومة [٨٢]، ويجوز التصرف فيه بالبيع أو الرهن [٨٣].

كان يتم استثمار هذه الأراضي الزراعية الموقوفة في زبيد بطريقتين هما :

١- طريقة المشاركة في المحصول (المزارعة): وتتمثل هذه الطريقة بأن تتفق إدارة الوقف (أو ناظر الوقف) مع طرف آخر للقيام بزراعة الأراضي الموقوفة، على أن يقسم مردود الأرض من الغلة في موسم الحصاد بينهما بالاتفاق، وذلك حسب خصوبة الأرض، ومصدر المياه، ونوع المحصول [٨٤]. وتتم هذه الطريقة عبر عقد بين ناظر الوقف والمزارع، يتفق فيه على نصيب كل من إدارة الوقف، والشريك.

٢- طريقة الاستئجار:

وهي أن يقوم شخص ما باستئجار أراضي وقفية من ناظر الوقف أو إدارة الوقف، على مقدار معين من الغلة مقابل استغلاله للأرض. ويسمى هذا النوع من الاستئجار(البدل)، ويحق للمستأجر لأراضي الوقف بيع هذه الأرض بالنقلة، وذلك بأن يكتب في العقد انتقل لاشترى، وذلك لأن المستأجر لا يملك الأرض وإنما له مقابل ما استحدث من إصلاحات في الأرض، أو مقابل تنازله عن بسط هذه الأرض لشخص آخر [٨٥] . أما عن إيجار هذه الأرض فيعطى لناظر الوقف أجرة عينية إذا كانت الأرض تزرع بمحاصيل الذرة، ويعطى له نقداً إذا كانت تزرع بالخضروات [٨٦] . كانت هذه الطريقة هي الأكثر شيوعاً في استغلال أراضي الوقف في منطقة الدراسة، خلال فترة البحث. وكان أغلب المستأجرون لأراضي الوقف في زبيد يدفعون الخمس من محصول الأرض لإدارة الأوقاف ،إلا أن الفترة التي مرت بها زبيد في أواخر الحكم العثماني جعلت الكثير من المستأجرين لأراضي الوقف يتقاعسون في توريد الخمس ، إلا بما يروق لهم ، وذلك مما أدى إلى تعطيل بعض المؤسسات عن متابعة عملها ، وبالتالي لم يجد العلماء والمستحقون من الطلبة وموظفو المساجد حقوقهم [٨٧] . ولما استقرت الأمور في اليمن، بخاصة بعد الحرب العالمية الأولى، وتسلم الإمام يحي مقاليد الحكم في تهامة، عيّن العلامة محمد عبد الله الأهدل إدارة أوقاف زبيد والذي عمل على إعادة الأمور إلى نصابها ، وتسلم الخمس من المستأجرين للوقف ، إلاّ أن ذلك لم يدم طويلاً ، حيث بدأ التمرد من جديد على عدم دفع الخمس ، وذلك مما حذا بمدير الأوقاف برفع شكوى إلى الإمام أحمد في تعز، والذي قام بدوره برفع إيجار أراضي الوقف على المستأجرين إلى الربع بدلاً من الخمس ، وأصدر قراراً بذلك، إلاّ أن هذا الإجراء قوبل بالرفض في البداية من قبل بعض مستأجري الوقف، وقد استمر ذلك الإجراء معمولاً به ثلاث سنوات، ونتيجة لتضرر الكثير من المستأجرين ، وقلة الأمطار أصدر الإمام أحمد قراراً بإعادة الأمور إلى ما كانت عليه في السابق وهي تسلّم الخمس من مستأجري الوقف [٨٨] .

وفيما يلي بعض الأمثلة بأسماء بعض أراضي الوقف وبدل الإجارة في زبيد خلال فترة البحث لعام ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م .

جدول يوضح بأسماء بعض أراضي الوقف في زبيد وبدل الإجارة لعام ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م [٨٩].

اسم الأرض	بدل الإجارة ثمن [٩٠]	بدل الإجارة قدح	أسماء المستأجرين
أرض العوجاء	-	١٢٤	المستور عبيد
أرض العسيلية	-	٥٠	سالم إبراهيم حوايجي
أرض سابح	٢	٢٠	حسين قبيح
أرض الكاذية	٤	٨٢	عبدالله حنشل
أرض الهلجة	-	١٠٥	منصور وجيه
أرض الاشاعر	-	١٥	أحمد ناصر
أرض عويسبات	٧	٣٣	علي عودي
قصبة البرك	٥	١٧	محمد علي الأنباري
أرض المحاصيم	-	٤٠	محمد عبدالله محرقي
سوم المزجاجي	٣	٣٤	داود عودي
أرض المدروجة	-	٤٢	قاسم عبده عون
أرض المزجاجية	-	٢٥٤	لعدة مستأجرين
أرض الناشري	٣	٧	علي عبدالله سيد
أرض الكدافية	٤	١٧	بنظر مدير الوقف
أرض الشويكة	١	١١٢	البيشي
أرض الطويل	-	١٥٠	المسيلي
أرض الشعاب	-	٥٠	الطلوع
جبل الزين	٣	٣	السراج
الحجافية	-	٩	علي سليمان عون

ب- مصارف الوقف :

شكل الوقف خلال فترة البحث مورداً مالياً أساسياً للإنفاق على المؤسسات التعليمية السابقة الذكر. بحيث خُصص لكل مؤسسة تعليمية وقف يقوم بتغطية الاحتياجات المادية لها، وعلى من يقومون عليها .

ومن خلال الاطلاع على بعض وقفيات المدارس والمساجد في زبيد، نجد أن أغلب الوقفيات تنص على تقسيم عائدات الوقف إلى ثلاثة مصارف وهي [٩١] :

١- صيانة وترميم المؤسسة الموقوف عليها ، سواء كانت مدرسة أو مسجداً أورباطاً .

٢- شراء ما تحتاجه المؤسسة من زيت للإضاءة ، وحصير، وقناديل، وتوفير الماء لها.

٣- صرف مقررات شهرية على القائمين عليها، من موظفين وإداريين، ومعلمين وطلاب.

كانت هذه المصارف تحدد إما بالأسهم من مجموع غلة الوقف ، أو بقيم محددة عينية أو نقدية وفق ما اشترطه الواقف ، فالراتب العيني كان يصرف من الحبوب أو من العوائد السنوية للموقوفات، حيث يقوم ناظر الوقف بتقسيم عائدات الوقف بعد خصم ما يلزم لإصلاحات المؤسسة ومتطلباتها إلى أسهم توزع حسب ما حدده الواقف لكل موظف، أما الراتب النقدي فكان يصرف بريال ماريا تريزا وهي العملة التي كانت متداولة خلال فترة البحث [٩٢] .

ومن أبرز الأمثلة لهذه المخصصات التي كانت تصرف من الأوقاف على المؤسسات التعليمية في زبيد خلال فترة البحث المخصصات التي حُددت للمدرسة العلمية بالأشاعر، والتي عُرفت بالمدرسة الأحمدية ، وقد شملت هذه المخصصات صرف رواتب شهرية نقدية وعينية على مشايخ المدرسة والذين بلغ عددهم ١٢ معلماً ، فضلاً عن صرف مخصصات شهرية لطلاب المدرسة والذين بلغ عددهم مائة طالب . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول يوضح المخصصات الشهرية لمعلمي المدرسة العلمية في زبيد[٩٣]

اسم الشيخ	المخصص له عينياً من محصول الذرة	المخصص له نقدياً بالريال الفضي [٩٤] .
أحمد محمد الأهدل	٢٥ كيله	١٠ريال
حسين محمد الوصابي	٢٥ كيلة	١٠ريال
محمد أحمد السالمي	٢٥ كيلة	١٠ ريال
محمد صديق البطاح	٢٠ كيلة	١٠ ريال
يحي محمد يوسف جدي	٢٠ كيلة	١٠ ريال
محمد بن محمد البحر	١٥ كيلة	٣ ريال
عبدالله بن زيد المغربي	١٥ كيلة	٣ ريال
محمد عباس إلياس	١٥ كيلة	٣ ريال
محمد يوسف فقير	١٥ كيلة	٣ ريال
إبراهيم عبدالله المزجاجي	١٥ كيلة	٣ ريال
عبدالله فتاح السالمي	١٥ كيلة	٣ ريال
محمد أحمد يحي قشاعة	١٥ كيلة	٣ ريال

الخاتمـة:

تبين ممّا تقدم :

١- أن عصـر الدولـة الرسـولية (٦٢٦- ٨٥٨هـ/١٢٢٨- ١٤٥٤م) فـي الـيمن ، يُعـد مـن أبـرز العصـور التـي تكـاثرت فيهـا الأوقـاف علـى المؤسسـات التعليميـة فـي زبيـد، وذلـك بفعل الرخاء الاقتصادي التي عاشها اليمن خلال تلك الفترة .

٢- ساهمت الأوقاف بشكل كبير برعاية المؤسسات التعليمية وصيانتها.

٣- مسـاهمة الوقـف فـي ارتقـاء الحركـة العلميـة (بفروعهـا المختلفـة وخاصـة الدينيـة)، وكذلك بحفظ مكانة العلماء والمفكرين .

٤- فقد نظـام الوقـف أهميتـه كثيـراً فـي عصـرنا الحـالي، وذلـك بفعـل الممارسـات الخاطئـة من قبل متولي الوقف ، أو بسبب الاغتصاب والمصادرة لأراضيه .

وفـي النهايـة نـرى ضـرورة اهتمـام الدولـة بـأمر الأوقـاف وإعطائـه كـل العنايـة، وذلـك مـن خـلال وضـع اسـتراتيجية وطنيـة للأوقـاف يكـون مـن ضـمن أهـدافها حصـر وثـائق الوقـف الأصـلية فـي عمـوم محافظـات الجمهوريـة اليمنيـة، وتسـليم تلـك الوثـائق إلـى جهـة رسـمية واحـدة وهـي وزارة الأوقـاف، وذلـك لمتابعـة الأراضـي الموقوفـة، وتخليصـها مـن العـابثين بهـا، ثـم اسـتغلالها الاسـتغلال الأمثـل لمـا وقـف لهـا مـن المؤسسـات الخيريـة التـي تعـود بـالنفع علـى أبنـاء المجتمـع ، والعـودة مـن الاسـتفادة مـن الوقـف فـي مجـالات العلـم والتعلـيم ، ورفـد العلمـاء ماديـاً ومعنويـاً، سـواءً فـي المجـال الديني، أو المجالات العلمية الأخرى .

هوامش البحث:

١- ا بن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة وقف، ج٩، ط١، (د.ت)، ص ٣٥٩- ٣٦٢ .

٢- الطرابلسي، برهان الدين موسى (ت ٩٢٢هـ/١٥١٦م): الإسعاف في أحكام الأوقاف، دار الرائد العربي، بيروت ، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م ، ص٧ .

٣- المرجع نفسه ، ص٧ .

٤- السنيدي ، عبد العزيز بن راشد : المدارس اليمنية في عهد الدولة الرسولية ، مطبعة السفير ، الرياض ، ط١ ، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م ، ص ١٥٩ .

٥- الشجاع ، عبد الرحمن عبد الواحد : الوقف العلمي في اليمن في عهد الدولة الرسولية بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس للحضارة اليمنية بعنوان (عدن التاريخ والحضارة) جامعة عدن ، ٣- ٥ ابريل /نيسان ٢٠٠٧م ، ص٦ .

٦- القرآن الكريم، آل عمران، آية ٩٢.

٧- ينظر في صحيح مسلم بشرح النووي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ج١١ باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد مماته ، ص ٨٥ .

٨- المصدر نفسه ، ص ٨٥- ٨٦ .

٩- الكتابي، عمر: الجوانب الاقتصادية للوقف، بحث مقدم للدورة التدريبية حول ((دور الوقف والزكاة في التخفيف من حدة الفقر))، الكويت، ١٦ – ٢١ آذار / مارس ٢٠٠٨م، ص١ .

١٠- العبادي ، عبدالله قائد حسن : الحياة العلمية في مدينة زبيد في عهد الدولة الرسولية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، جامعة أم القرى ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م ص ٣٨٧ .

١١- الوقفية الغسانية، مخطوطة موجودة بدائرة الأوقاف بتعز، تحت رقم (٦)، ورقة ١٢، ولدى الباحث صورة منها.

١٢- الوشلي، عبدالله قاسم : المسجد ودوره التعليمي عبر العصور خلال الحلق العلمية، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م ، ص ٢٢- ٢٣ .

١٣- العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ .

١٤- الأكوع ، محمد علي : حياة عالم وأمير وصفحة مجهولة من تاريخ اليمن المعاصر، مكتبة الجيل الجديد ، صنعاء ، ط١ ، ١٩٨٧م ، ص ١٤٦ .

١٥- العبادي، مرجع سابق ، ص ١٤٧ .

١٦- الأكوع ،إسماعيل : المدارس الإسلامية في اليمن ، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، ١٩٩٥م، ص ٣٠٥- ٣٠٦ .

١٧- الإجازات : مفردها إجازة ، ويقصد بها إجازة المقرواءت التي ينالها الطالب من مشايخه ، الذين درس عليهم في الفنون العلمية المختلفة .

١٨- البكري، عبد الحميد عبد الله حسين : التعليم في اليمن (١٩١٨- ١٩٦٢م)، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد ، ٢٠٠١/١٤٢١ ، ص٥٠ .
١٩- حمّاد، أسامة أحمد : مظاهر الحضارة في اليمن ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، ط١ ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م ، ص ٦٣٤ .
٢٠- المرجع نفسه ، ص٦٣٥ .
٢١- الحضرمي، عبد الرحمن: تهامة في التاريخ، المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، صنعاء، ط١، ٢٠٠٥م، ص ٤٦٥.
٢٢- المقداد ، محمد بن عبد الوهاب : جامع الأشاعر المسمى قرة العيون وانشراح الخواطر فيما حكاه الصالحون في فضل مسجد الأشاعر، تحقيق/ عبد الرحمن الحضرمي، مجلة الإكليل ، العددان : (٣-٤) ، السنة الأولى ، صنعاء ، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م ، ص١٠٨.
٢٣- من هذه المؤلفات كتاب (قرة العيون وانشراح الخواطر فيما حكاه الصالحون في فضل مسجد الأشاعر ، لمؤلفه محمد عبد الوهاب المقداد ، وكتاب تحفة الناظر في أخبار مسجد الأشاعر لمؤلفه محمد بن دبا ، وكتاب جامعة الأشاعر لمؤلفه عبد الرحمن الحضرمي .
٢٤- الحضرمي ، عبد الرحمن : جامعة الأشاعر في زبيد ، الشركة اليمنية للطباعة والنشر ، صنعاء ، ط١، ١٩٧٤م ،ص ٥٣ .
٢٥- المقصود بالمنبر هنا هو: منبر خصص لجلوس قارئ الحديث ليتجه من ًخلاله إلى الحاضرين ، وهو غير منبر الخطابة ، العبادي ، الحياة العلمية في زبيد ، مرجع سابق ، ص١٤٨ .
٢٦- على مدى تعاقب الأجيال والحقب التاريخية استمر بقاء الجامع بفضل الترميم والتجديد الذي شمله في مراحل تاريخية متعددة، منها عناية ملوك ووزراء الدولة الزيادية خاصة القائد " الحسين بن سلامة " مولى ووزير الزياديين الذي جدد عمارته في أواخر عهد الدولة الزيادية عام ٤٠٣هـ/١٠١٦م ، وفي عام ٦٧٤هـ/١٢٧٥م إنشاء الأمير شهاب الدين منبر الحديث والوعظ ، وفي عام ٨٣٢هـ/ ١٤٢٨م جدد عمارته خازندار زبيد الأمير سيف الدين برقوق الطاهري ،حيث عمره عمارة متقنة وزاد فيه زيادات مستحسنة منها أجنحته الشرقية والغربية ومقصورة النساء وجعل للجامع خزانة جيدة لحفظ أمتعته وقضضّه بالنورة وزخرف جداره القبلي بأنواع النقوشات ونصب في المسجد منبرًا مزين بالآيات القرآنية . وفي عام 891 هـ/ ١٤٨٦م قام بهدمه وإعادة عمارته الملك المنصور تاج الدين "عبد الوهاب بن داود بن طاهر " فبني بناءً حسنًا ورفعه عن الأرض نحو سبعة أذرع وزيدت فيه زيادات من جانبه الأيمن وجعل في جداره القبلي شباكان من حديد أضاءت منهما جوانب المسجد وأبدل ما تلف وجعل للبركة رواق يماني زيادة على الرواق الأول الشرقي وجعل للبركة باب خارج عن المسجد يدخل منه الناس أيام ا لمطر صيانة للمسجد من النجاسات، وفي عام ٩٤٩هـ/ ١٥٤٢م تم إصلاح وترميم منبر الخطابة على يد الوالي العثماني " مصطفى باشا النشار كما تم تجديد وإصلاح بعض سقوف الجامع في عام

١٢٧٦هـ/١٨٥٩ خلال العهود الأخيرة للعثمانيين في اليمن. - ينظر، حماد : مظاهر الحضارة في اليمن، مرجع سابق، ص ٨٥٢- ٨٢٦ .

٢٧- العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٤٩- ١٥٠ .

٢٨- الحضرمي ، عبد الرحمن : زبيد مساجدها ومدارسها العلمية في التاريخ ، المركز الفرنسي للدراسات اليمنية ، صنعاء ، المعهد الفرنسي للدراسات العربية ، دمشق ، ٢٠٠٠م ، ص ٦٤ .

٢٩- العبادي، مرجع سابق ، ص ١٥١ .

٣٠- ابن الديبع، عبد الرحمن بن علي : : الفضل المزيد على بغية المستفيد ، تحقيق / يوسف شلحد مركز الدراسات والبحوث اليمني ، صنعاء ، ١٩٨٣م ، ص٧٠ .

٣١- المرجع نفسه ، ص ٨٠ .

٣٢- حمّاد ، مظاهر الحضارة في اليمن ، مرجع سابق ، ص ٨٢٤ .

٣٣- المقاصير: هي عباره عن غرف صغيره تلحق بالجامع ، تخصص لطلاب العلم .

٣٤- الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها ، مرجع سابق ، ص٤٧ .

٣٥- المرجع نفسه ، ص٤٨ .

٣٦- العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٥٤ .

٣٧- الأهجري ،عبد الغني على عائض : الحياة العلمية في اليمن من بداية القرن التاسع الهجري حتى سيطرة العثمانيين عليها (٨٠١- ٩٤٥هـ/ ١٣٩٧-١٥٣٨م)، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة المنصورة ، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م ،ص ١٨٨ .

٣٨- الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها ، مرجع سابق ، ص ٥٢- ٥٤ .

٣٩- العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .

٤٠- ابن الديبع ، بغية المستفيد ، مرجع سابق ، ص ١٤٩ .

٤١- العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٦٨ .

٤٢- الحضرمي، تهامة في التاريخ، مرجع سابق، ص ٤٣.

٤٣- من أهم هذه المدارس التي اختصت بتدريس الفقه الشافعي في زبيد : المدرسة المعزية (الميلين)، والمدرسة العاصمية، والمدرسة المنصورية العليا ، والمدرسة السيفية الكبرى، والمدرسة الشمسية ، والمدرسة العفيفية. العبادي ، مرجع سابق ، ص١٧٠- ١٧٧ .

٤٤- من أهم هذه المدارس التي اختصت بتدريس الفقه الحنفي : المدرسة الدحمانية، والمدرسة المنصورية الحنفية ، مدرسة على بن عمر العلوي، مدرسة بن الجلاد . ينظر العبادي، مرجع سابق ص ١٨٩- ١٩٤ .

٤٥- من المدارس التي اختصت بتدريس المذهبين هي : مدرسة وجيه الدين العلوي، والمدرسة المحالبية . ينظر العبادي، مرجع سابق ، ص ١٩٥- ١٩٦ .

٤٦- من أهم المدارس المتخصصة: مدرسة المنصورية للحديث، والمدرسة التاجية للقراءات والحديث. ينظر العبادي ، مرجع سابق ، ص ١٩٧- ١٩٨ .

٤٧- هارون، عبده علي : الدر النضيد في تحديد معالم وآثار مدينة زبيد ، إصدار وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م ، ص ٦٣٩- ٦٤٠ .
٤٨- حيدر ، فاروق أحمد : التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية – جامعة عين شمس ، ص ٧٣ .؛ الأهجري ، الحياة العلمية في اليمن، مرجع سابق، ص ٣٠٣ – ٣٠٤
٤٩- السنيدي، مرجع سابق ، ص ٢٣٠ .
٥٠- كتب الصحاح هي : صحيح البخاري ، صحيح مسلم ، سنن أبي داود ، سنن الترمذي ، سنن ابن ماجه ، وسنن النسائي .
٥١- حماد، مظاهر الحضارة في اليمن ، مرجع سابق ، ص ٦٢٥ .؛ الزركلي ، خير الدين : الأعلام دار العلم للملايين ، بيروت ، ص٧ ، ١٩٨٦م ، ج١، ص٢٠٩ .
٥٢- الأكوع ، المدارس الإسلامية في اليمن ، مرجع سابق ، ٦٨ .
٥٣- المرجع نفسه ، ص ٥١، ٦٦ ، ٦٨ ، ٨٧ .؛ السنيدي ، مرجع سابق ، ص٢٢٦- ٢٢٨ .
٥٤- حماد ، مظاهر الحضارة في اليمن ، مرجع سابق ، ص٦٢٥. ؛الأكوع ، المدارس الإسلامية في اليمن ، مرجع سابق ، ص ١٠ .
٥٥- حيدر ، مرجع سابق ، ص ٧٧ .
٥٦- السنيدي ، مرجع سابق ، ص٢٣٤ .؛ حماد ، مظاهر الحضارة، مرجع سابق، ص٦٢٥ .
٥٧- الأكوع ، المدارس الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ١٢ .
٥٨- ابن الديبع ، بغية المستفيد ، مرجع سابق ، ص١١ .
٥٩- حيدر ، مرجع سابق ، ص٧٨- ٨٣ .
٦٠- المرجع نفسه ، ص ٨١ .
٦١- المرجع نفسه ، ص ٨١ .
٦٢- ينظر الوقفية الغسانية، مصدر سابق، ورقة ٤، ١٣، ٢٥، ٣٨، ٤٧، ٥٥.
٦٣- الطرابلسي ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .
٦٤- الوقفية الغسانية، مصدر سابق، ورقة ١٤، ١٥، ٣٨.
٦٥- المصدر نفسه ، ورقة ٤.
٦٦- المصدر نفسه، ورقة ١٨.
٦٧- البكري ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .
٦٨- العبادي ، مرجع سابق ، ص ٢١١ .
٦٩- سليمان، كرامة مبارك: التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من اليمن، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط١، ١٩٩٤م، ص٥٢.
٧٠- العبادي ، مرجع سابق ، ص ٢١٢ .

٧١- البكري ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .
٧٢- الحضرمي، تهامة في التاريخ، مرجع سابق، ص٤٦٢- ٤٦٥.
٧٣- ينسب هذا الرباط إلى مؤسسه السيد العلامة يحي بن عمر مقبول الأهدل (ت ١١٤٧هـ/ ١٧٣٤م)، ويعرف برباط الإدريسي ، ويقع هذا الرباط في ربع العلي من الجزء الشرقي من زبيد .
٧٤- ينسب إلى الشيخ العلامة يوسف بن محمد بن يحي بن أبي بكر علي البطاح (ت١٢٤٦هـ/ ١٨٣٠م)، ولايزال هذا الرباط تقام فيه الحلقات العلمية حتى عصرنا الحالي ، وموقعه بجانب منزل الشيخ أحمد داود البطاح .
٧٥- الحضرمي، تهامة في التاريخ، مرجع سابق، ص٤٦١.
٧٦- تبلغ مساحة المعاد في زبيد ٣٦٠٠ متر ، أي بضرب الطول في العرض ، أي بضرب ٦٠*٦٠= ٣٦٠٠م
٧٧- الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها العلمية ، مرجع سابق ، ص٢٣٨ .
٧٨- يقصد بالكوائن : هي عبارة عن عدة أوقاف من واقفين متعددين، جهل ما أوقفه كل واحد منهم.
٧٩- رئاسة الجمهورية: قانون بشأن الوقف، صنعاء، ٢٥ رمضان ١٤٢١هـ، ١٩٩٢م، مادة ٤، ص ٢.
٨٠- مكرد ، عبد الواحد عثمان : الدليل الزراعي لسهل تهامة ، الهيئة العامة للبحوث والإرشاد الزراعي ، صنعاء ، ١٩٩٨م ، ص ١٤.
٨١- المرجع نفسه ، ص ١٤.
٨٢- جعفر، محمد حلمي: الدراسات الخاصة (تهامة اليمن) ، معهد البحوث والدراسات العربية ، مصر ، ١٩٧٦م، ص ٤٥ .
٨٣- مكرد ، مرجع سابق ، ص ١٤ .
٨٤- جعفر ، مرجع سابق ، ص ٤٦ ؛ مكرد ، مرجع سابق ، ص ١٤ .
٨٥- داغي، علي محي الدين : استثمار الوقف وطرقه القديمة والحديثة ، بحث مقدم إلى مجمع الفقه الإسلامي بعنوان (فقه الوقف الإسلامي)، سلطنة عمان ، ٦-١١ آذار / مارس ٢٠٠٤م ، ص١٠ .
٨٦- الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها ، مرجع سابق ، ص ٢٣٩ .
٨٧- جولوبوفسكايا، إيلينا : ثورة ٢٦ سبتمبر في اليمن، ترجمة قائد محمد طربوش، دار ابن خلدون، بيروت، ط١، ١٩٨٢م ، ص ١١٨ .
٨٨- الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها العلمية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٣- ٢٥٤ .
٨٩- للرجوع إلى هذه القرارات بشأن أوقاف زبيد ، ينظر الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤- ٢٥٧ .
٩٠- نقلاً بتصرف عن الحضرمي ، زبيد مساجدها ومدارسها العلمية ، مرجع سابق ، ٢٤٠- ٢٤٤

٩١- الثمن : هو إحدى وحدات الكيل لتقدير المحاصيل الزراعية في تهامة ، ويساوي في زبيد ٤٠ كيله ، أي ما مقداره ٢٠٠كجم ، أما القدح فيساوي ثمان كيلات أي ما مقداره ٤٠كجم ؛ ينظر هارون ، الدر النضيد ، مرجع سابق ، ص ١٩٢- ١٩٣ .

٩٢- الوقفية الغسانية، مرجع سابق، ورقة ١٥، ١٦، ٤٠. ؛ العبادي ، الحياة العلمية ، مرجع سابق ، ٣٨٩ . ؛ السنيدي ، المدارس اليمنية ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

٩٣- الأكوع ، المدارس الإسلامية في اليمن ، مرجع سابق ، ص ١٩٢- ١٩٣ .

٩٤- الحضرمي، تهامة في التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٤٦١- ٤٦٢ .

٩٥- الريال الفضي: كانت قيمته خلال فترة الدراسة تساوي ٠،٧٦ إلى ٠،٨٠ سنتيم من الدولار الأمريكي ؛ ينظر- العطار ، محمد سعيد : التخلف الاقتصادي والاجتماعي في اليمن، المطبوعات الوطنية الجزائرية ، الجزائر ، ط١، ١٩٦٥م، ص ٢٣٦ .

قائمة المصادر :

أ- المراجع العربية والمترجمة :

١- ابن الديبع، عبد الرحمن بن علي : الفضل المزيد على بغية المستفيد، تحقيق / يوسف شلحد، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ١٩٨٣م .

٢- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة وقف، ج٩، ط١، (د.ت) .

٣- الأكوع، إسماعيل :المدارس الإسلامية في اليمن، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، ١٩٩٥م .

٤- الأكوع، محمد علي :حياة عالم وأمير وصفحة مجهولة من تاريخ اليمن المعاصر، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط١، ١٩٨٧م .

٥- جعفر، محمد حلمي : الدراسات الخاصة (تهامة اليمن)، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر، ١٩٧٦م .

٦- جولوبوفسكايا، إيلينا : ثورة ٢٦ سبتمبر في اليمن ، ترجمة / قائد محمد طربوش ، دار ابن خلدون ، بيروت، ط١، ١٩٨٢م .

٧- الحضرمي، عبد الرحمن : زبيد مساجدها ومدارسها العلمية في التاريخ ، المركز الفرنسي للدراسات اليمنية ، صنعاء، المعهد الفرنسي للدراسات العربية ، دمشق، ٢٠٠٠م .

٨- _____: جامعة الأشاعر في زبيد، الشركة اليمنية للطباعة والنشر، صنعاء، ط١ ،١٩٧٤م .

٩- _____: تهامة في التاريخ، المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، صنعاء، ط١ ،٢٠٠٥م

١٠- حماد، أسامه أحمد: مظاهر الحضارة في اليمن، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية،ط١،٢٠٠٤م .

١١- رئاسة الجمهورية، قانون بشأن الوقف، صنعاء، ٢٥رمضان ١٤٢١هـ، ١٩٩٢م، مادة ٤ .
١٢- الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ج١، ١٩٨٦م .
١٣- سليمان، كرامه مبارك: التربية والتعليم في الشطر الجنوبي من اليمن ،مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط١، ١٩٩٤م .
١٤- السنيدي، عبد العزيز بن راشد: المدارس اليمنية في عهد الدولة الرسوليه، مطبعة السفير، الرياض،ط١، ٢٠٠٣م .
١٥- صحيح مسلم بشرح النووي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ج١١ ، باب ما يلحق الانسان بعد مماته .
١٦- الطرابلسي، برهان الدين موسى (ت ٩٢٢ه / ١٥١٦م) : الاسعاف في أحكام الأوقاف، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨١م .
١٧- العطار، محمد سعيد : التخلف الاقتصادي والاجتماعي في اليمن ، المطبوعات الوطنية الجزائرية، الجزائر، ط١ ، ١٩٦٥م .
١٨- مكرد، عبد الواحد عثمان : الدليل الزراعي لسهل تهامة، الهيئة العامه للبحوث والارشاد الزراعي، صنعاء، ١٩٩٨م .
١٩- هارون، عبده علي : الدر النضيد في تحديد معالم وآثار مدينة زبيد، إصدار وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، ط١ ،٢٠٠٤م .
٢٠- الوشلي، عبدالله قاسم : المسجد ودوره التعليمي عبر العصور خلال الحلق العلمية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٨م .
٢١- الوقفية الغسانية، مخطوطة موجوده بدائرة الأوقاف بتعز تحت رقم (٦) .

ب - الدراسات والبحوث :

١- داغي، علي محي الدين: استثمار الوقف وطرقه القديمة والحديثة، بحث مقدم الى مجمع الفقه الاسلامي بعنوان:(فقه الوقف الاسلامي)، سلطنة عمان،٦-١١ مارس ٢٠٠٤م .
٢- الشجاع ، عبد الرحمن: الوقف العلمي في اليمن في عهد الدولة الرسولية، بحث مقدم الى المؤتمر الدولي السادس للحضارة اليمنية بعنوان: ((عدن التاريخ والحضارة))، جامعة عدن، ٣-٥ ابريل ٢٠٠٧م .
٣- الكتابي، عمر : الجوانب الاقتصادية للوقف، بحث مقدم للدورة التدريبية حول: ((دور الوقف والزكاة في التخفيف من الفقر))، الكويت ١٦-٢١مارس ٢٠٠٨م .

ج- الرسائل الجامعية والدوريات :

١- الأهجري، عبد الغني علي عائض: الحياة العلمية في اليمن من بداية القرن التاسع الهجري حتى سيطرة العثمانيين عليها(٨٠١ -٩٤٥ه /١٣٩٧ -١٥٣٨م)، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية الآداب – جامعة المنصورة ،مصر، ٢٠٠٨م .

٢- البكري، عبد الحميد: التعليم في اليمن (١٩١٨ – ١٩٦٢م)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد، ٢٠٠١م .
٣- حيدر، فاروق أحمد : التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية – جامعة عين شمس .
٤- العبادي، عبدالله قائد حسن :الحياة العلمية في مدينة زبيد في عهد الدولة الرسولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة أم القرى، ١٩٩٥م .
٥- المقداد، محمد بن عبد الوهاب(٩٢٢ه/ ١٥٨٤م) :جامع الأشاعر المسمى قرة العيون وانشراح الخواطر فيما حكاه الصالحون في فضل مسجد الأشاعر، تحقيق/ عبد الرحمن الحضرمي، مجلة الاكليل، العددان (٣ -٤)، السنه الاولى ، صنعاء، ١٩٨١م .

البدائل الإسلامية لخطابات الضمان غير المغطاة

(دراسة فقهية)

طالب بن عمر بن حيدرة الكثيري

باحث بمرحلة الدكتوراه في قسم الشريعة، تخصص الفقه، بجامعة أم القرى

المقدمة :

الحمد لله الذي أمر بالتفقه في الدين، وصلاةً وسلامًا على الأميّ الذي علّم المتعلمين، نبينا محمدٍ الرسول الأمين، وعلى آله وأصحابه الأكرمين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، ثم أما بعد :

فإن تسارع مجريات حياة الناس، وتسابق الحوادث المستجدة عليهم؛ أظهرت وبجلاء تكامل هذه الشريعة من خلالها قواعدها المنضبطة، ومقاصدها المتكاملة، وأثلجت صدور المؤمنين ببرد تجلية الحكم الشرعي، وطمأنينة القلب بحسن عاقبته العاجلة والآجلة .

والناظر في المؤلفات المعاصرة في الاقتصاد الإسلامي يراها قد سعت في بيان الأحكام الشرعية للنوازل المصرفية قبولاً أو رفضًا، وساهمت في صناعة بدائل للمعاملات الممنوعة، تبنتها الهيئات الشرعية للمصارف الإسلامية، وقد نادى كثير من الغيورين على العمل المصرفي الإسلامي - والذي تجاوز عمره سبعًا وثلاثين سنة - أن قد آن الأوان لتقويم هذه المسيرة، وتبيين المسلك القويم للنهوض باقتصاديات الأمّة المسلمة .

ومن بين هذه الأصوات جاء هذا البحث؛ ليؤصل لهذه المسالك، ويجلي معالمها، وليدرس طرائق الفقهاء المعاصرين، واتجاهاتهم في إيجاد البدائل المصرفية، وتبيين ملامح مدارسهم؛ من خلال دراسة أنموذج من بدائل المعاملات المصرفية، ألا هو خطابات الضمان غير المغطاة .

ولم تخلُ كتابات الفقهاء المعاصرين وأبحاثهم الفقهية من محاولات تأصيلٍ للبدائل الإسلامية المصرفية، لكنها جاءت عرضًا أثناء عرض بديلٍ وانتقاده، حتى إن الباحث إذا حرّر مسألته، وبيّن حكم الشرع فيها، كتب كلمات قليلة - يتنفل بها - في الإشارة لبعض البدائل التي يمكن أن تكون حلاً بادئ الرأي، والتي هي - في حقيقة الأمر - بحاجة لتقويمٍ؛ كأصل المسألة المبحوثة .

ولم أجد من أفرد البحث في هذا الجانب، ولعلي استفتح بابًا له، باختياري لهذه المعاملة

المصرفية، ودراسة ما طرحته المصرفية الإسلامية لها من بدائل وحلول .

وسأعتمد في هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي المقارن، وقد جعلتُ خطته في مبحثين، يسبقهما تمهيد، ويلحقهما خاتمة، على النحو التالي :

التمهيد: وفيه أعرّف بالبديل الإسلامي، وأبيّن أهميته، وأدلة مشروعيته .

المبحث الأول: بيان حقيقة خطابات الضمان، وحكمها، وفيه مطلبان :

المطلب الأول: التعريف بخطابات الضمان، وبيان تخريجها الفقهي .

المطلب الثاني: بيان الحكم الشرعي لخطابات الضمان، ومحل المنع فيها .

المبحث الثاني: البدائل الإسلامية لخطابات الضمان غير المغطاة، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول: عرض بديل: إصدار خطاب ضمان بعقد مضاربة، وتقويمه .

المطلب الثاني: عرض بديل: إصدار خطاب ضمان مقابل وديعة استثمارية في المصرف، وتقويمه .

المطلب الثالث: عرض بديل: إصدار خطاب الضمان تبرعًا، وتقويمه .

ثم خاتمة، أسجل فيها أبرز النتائج التي توصلتُ إليها، والتوصيات، ثم كشاف مراجعه .

واسأل الله الكريم، رب العرش العظيم أن أكون قد وفقتُ لجمع مادة هذا البحث، وحسن ترتيبها، وعرضها، ورُزقت منه - سبحانه - السداد، والتوفيق إلى الصواب، اللهم آمين .

التمهيد :

يتجلى مصطلح البدائل الإسلامية بنظرين، أولهما: النظر في دلالته في اللغة والاصطلاح الشرعي، وثانيهما: النظر في الفرق بينه وبين الألفاظ المشابهة له:

أ- فالبديل والبدل في اللغة بمعنى واحد، ويقصد بهما: ما يخلف الشيء، ويقوم مقامه على جهة التعاقب،[١] وقد جاء الإبدال والتبديل في القرآن الكريم على معنيين:

الأول: إبدال للذوات؛ ومنه قول الله تعالى: **(يَوْمَ تُبَدَّلُ الْأَرْضُ غَيْرَ الْأَرْضِ وَالسَّمَاوَاتُ)**.

[إبراهيم : ٤٨] .

والثاني: إبدال للأحوال والصفات، ومنه قوله تعالى: **(أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَتَ اللَّهِ كُفْرًا وَأَحَلُّوا قَوْمَهُمْ دَارَ الْبَوَارِ)** .[إبراهيم : ٢٨] .

ويقصد بالبدائل في الاصطلاح الشرعي: (الحلول المنضبطة بالأحكام الشرعية، التي تغني الناس عن الوقوع في المحرمات) .[٢]

ومنه يتبين أن موضوع البدائل الإسلامية هو النظر في التصرفات المحرمة، وغايتها كفّ الناس عن الوقوع في الحرام، وأبرز سماتها: المشروعية، وسدّ الضرورة، أو الحاجة إلى الوقوع فيما حرّمته الشريعة.

ب- ومعنى البديل يغاير معنى البدل في الاصطلاح الشرعي، فالبدل: "إقامة شيءٍ مكان آخر عند تعذره"،[٣] فهما وإن اشتركا في معناهما اللغوي، لكنهما افترقا اصطلاحًا، واستعمالاً في أمرين :

أ- أن البدل إنما يصار إليه عند فقد المبدل، أو العجز عنه؛ كالتيمم عند فقد الماء، أو الصلاة قاعدًا عند العجز عن القيام، وفي القاعدة الفقهية: إذا تعذر الأصل يصار إلى البدل،[٤] وأما البديل فيصار إليه عند تحريم أصله .

ب- أن البدل قد يكون تخفيفًا لعدد؛ كقصر الصلاة الرباعية، أو تغييرًا لصفة؛ كصلاة

(١) ينظر: معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، (٢١٠/١)، معجم لغة الفقهاء، لقلعه جي، ص(٨٥) .
(٢) ينظر: البدائل المشروعة، وأهميتها في نجاح الدعوة الإسلامية، لسالم البيانوني، ص(٥١) .
(٣) أحكام البدل في الفقه الإسلامي، لعبد الله الجمعة، (٢٣/١) .
(٤) ينظر: تيسير التحرير، لأمير بادشاه، (٢٢٩/٤)، شرح القواعد الفقهية، للزرقا، ص(٢٨٧)، القاعدة (٥٢) .

الخوف، أو إبدالاً لفعل؛ كالصوم بدل الإطعام في كفارة اليمين، أما البديل الشرعي فلا يكون إلا تصرفًا مغايرًا لأصله .

وفي الاهتمام بفقه البدائل الإسلامية إعانةٌ للمسلمين على تحقيق تقوى الله تعالى، والبعد عن المحرّمات، فمن طبيعة النفس البشرية أنها إذا مُنعت من شيء، ثم أرشدت إلى مسلكٍ مشروعٍ يحقق غرضها، هان عليها ترك المحرم، وكان ذلك أدعى لقبول الحكم الشرعي، وفي النصوص الشرعية ما يؤكد سلوك هذا المسلك، وخاصةً في شأن المعاملات المالية، فمن ذلك :

أ- قول الله تعالى: **(ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا)** .[البقرة : ٢٧٥] .

فما منع الله تعالى عباده من سوءات الربا حتى عوّضهم ما هو أزكى لهم خُلقًا، وأنفع لهم كسبًا، وأقوم لحياتهم واقتصادهم .[١]

ب- ومن هدي النبي **r** ، جاء حديث أبي سعيد الخدري **t** خير شاهد على هذا المسلك الشرعي، قال: جاء بلالٌ إلى النبي **r** بتمرٍ برْني،[٢] فقال له النبي **r** : "من أين هذا؟"، قال بلال: كان عندنا تمرٌ ردي، فبعتُ منه صاعين بصاع؛ لنطعم النبي **r** ، فقال النبي **r** عند ذلك: "أوِّه أوِّه،[٣] عين الربا، عين الربا، لا تفعل، ولكن إذا أردتَ أن تشتري فبع التمر ببيع آخر، ثم اشتره".[٤]

قال ابن حجر[٥]: "وفيه النص على تحريم ربا الفضل، واهتمام الإمام بأمر الدين وتعليمه لمن لا يعلمه، وإرشاده إلى التوصل إلى المباحات، وغيرها".[٦][٧]

---

(١) ينظر: التحرير والتنوير، لابن عاشور، (٨٦/٣) .

(٢) البرني: بسكون الراء، وكسر النون، تمرٌ ضخم، كثير اللحاء، أحمر مشرب صفرة، وهو أجود التمر، ينظر: الفائق في غريب الحديث، للزمخشري، (١٣١/٢)، هدي الساري، لابن حجر، ص(٨٧) .

(٣) وهي كلمة يقولها الرجل عند الشكاية والتوجع، وكأنه **r** تألم من هذا الفعل، أو من سوء الفهم لمعنى الربا، ينظر: النهاية، لابن الأثير، (٨٢/١)، هدي الساري، لابن حجر، ص(٨٢) .

(٤) أخرجه البخاري في كتاب الوكالة، باب إذا باع الوكيل شيئًا فاسدًا، فبيعه مردود، (٨١٣/٢)، برقم ٢١٨٨، ومسلم في كتاب المساقاة، باب بيع الطعام مثلا بمثل (١٢١٥/٣)، برقم ١٥٩٤ .

(٥) هو أحمد بن علي بن محمد، شهاب الدين، أبو الفضل العسقلاني الحافظ، صاحب المصنفات، توفي سنة ٨٥٢هـ، له ترجمة في الضوء اللامع، للسخاوي، (٣٦/٢-٤٠)، حسن المحاضرة، للسيوطي، ص(٣٦٣- ٣٦٦) .

(٦) فتح الباري، (٤٩١/٤) .

(٧) وانظر مزيدًا من الأمثلة في إعلام الموقعين، لابن القيم، (١١٢/٢-١١٣)، الموافقات، للشاطبي، (٣٤٧/١).

المبحث الأول: بيان حقيقة خطابات الضمان، وحكمها، وفيه مطلبان :

المطلب الأول: التعريف بخطابات الضمان، وبيان تخريجها الفقهي :

الفرع الأول: تعريف خطاب الضمان :

خطاب الضمان تعهدٌ يصدره المصرف - بناءً على طلب عميله، وبمناسبة التزام ملقى عليه - بدفع مبلغ نقدي معين، أو قابل للتعيين، بمجرد طلب طرف ثالث (المستفيد)، خلال مدّة محددة.[١]

وصورته : [٢]

(١) أن يرغب العميل في الدخول في التزام - كمناقصة مثلاً - مع جهة معينة (المستفيد) .

(٢) فيتوجه إلى المصرف لتقوية مركزه المالي، ويطلب منه إصدار تعهد بدفع مبلغ مالي، بمجرد طلب الجهة المستفيدة؛ سواء كان طلبًا مجردًا، أو مبررًا، أو مصحوبًا بتقديم مستندات محددة، تثبت عجز العميل عن الوفاء بالتزاماته، ويصدر التعهد بدفع المبلغ مع غضّ النظر عن معارضة العميل، أو موافقته .

(٣) ويحدد المصرف مع العميل أجل هذا التعهد، ويطالبه في العادة بتقديم بعض الضمانات النقدية أو العينية، ويتقاضى على إصدار هذا التعهد عمولة محددة، يتفق عليها مع العميل .

وخطاب الضمان ينقسم - باعتبار الضمانات المقدَّمة من العميل - إلى قسمين :

(١) خطاب مغطى تغطية كاملة: متى كان الضمان العيني، أو النقدي يغطي قيمة خطاب الضمان بالكامل .

(٢) خطاب مغطى تغطية جزئية: متى ما كانت هذه الضمانات تغطي جزءاً من قيمة الخطاب.

الفرع الثاني: التخريج الفقهي لخطاب الضمان :

اختلف الفقهاء المعاصرون في التخريج الفقهي لخطاب الضمان على ثلاثة تخريجات :

التخريج الأول: أن خطاب الضمان عقد ضمان . [١]

---

(١) ينظر: أصول المصرفية، للغريب ناصر، ص(٢٠٣)، مباحث في الاقتصاد الإسلامي،لمحمد قلعجي، ص(١٥٠).

(٢) ينظر: النظام المصرفي الإسلامي، لمحمد سراج، ص(١٢-١٢٠)، الوكالة، لمحمد المحمد، ص(٢٠٢) .

ووجهه: أن المصرف يلتزم بدفع مالٍ واجبٍ في ذمّة غيره لشخصٍ ثالث، وهذه حقيقة الضمان، أن تُضمّ ذمّة إلى أخرى في المطالبة بالحق .[٢]

ونوقش: أن خطاب الضمان كفالة في حقوق بعضها لم يجب بعد .[٣]

وأجيب: أن جمهور العلماء - خلافًا للشافعية - أجازوا الكفالة بما لم يجب؛ لأنها من باب توثقة الحقوق،[٤] وباب التوثيقات أوسع من باب المعاوضات .

التخريج الثاني: أن خطاب الضمان عقد جعالة .[٥]

ووجهه: أن المصرف يقوم بتعزيز المركز المالي للعميل، وهذا عمل منه، ومنفعة يقدمها لعميله، يستحق عليها جعلاً؛ فكأنّ العميل قال: أيّ مصرف تعهد بوفائي بشرطي، فله كذا .[٦]

ويمكن أن يناقش: أن تعزيز المركز المالي جاء من خلال عقد الضمان، فرجع تخريج العقد إليه.

التخريج الثالث: إن كان خطاب الضمان مغطى بالكامل فهو عقد وكالة، وإن كان مغطى تغطية جزئية فهو عقد ضمان في الجزء غير المغطى، وعقد وكالة في الجزء المغطى .[٧]

ويمكن أن يناقش: أن الطرف الثالث إنما يطلب ضمانة المصرف للعميل في الحالين، وهذا ما يطلبه العميل من المصرف؛ لتقوية مركزه المالي، وليطمئن المستفيد أن حقه لن يضيع، فهو المقصود من خطاب الضمان، لا أن يكون المصرف وكيلاً عن العميل فقط .

القول المختار :

لم يخرج خطاب الضمان المصرفي في حقيقته، ومقصد عاقديه، وشكله، واسمه، وأخصّ أحكامه عن كونه عقد ضمان، في صورتيه المغطاة وغير المغطاة :

---

(١) وبه صدرت فتوى الأزهر، بشأن خطاب الضمان، بتاريخ ٢٧ ربيع الآخر ١٣٩٧هـ، وينظر: الربا والمعاملات المصرفية، للمترك، ص(٣٨٦-٣٨٧)، خطاب الضمان، لبكر أبو زيد، ضمن فقه النوازل، (٢٠٦/١)، خطاب الضمان، للصديق الضرير، ص(٦)، الموسوعة العلمية للبنوك الإسلامية، (٤٨٦/٥).

(٢) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٢/٦)، حاشية الدسوقي، (٣٣٠/٣)، أسنى المطالب، لزكريا الأنصاري، (٢٣٥/٢)، المغني، لابن قدامة، (٣٤٤/٤) .

(٣) ينظر: مباحث في الاقتصاد الإسلامي، لقلعه جي، ص(١٥١-١٥٢) .

(٤) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٩/٦)، حاشية الدسوقي، (٣٣٣/٣)، المغني، لابن قدامة، (٣٤٥/٤)، وهو القول القديم عند الشافعية، ينظر: منهاج الطالبين، للنووي، ص(٦٢) .

(٥) ينظر: البنك اللاربوي في الإسلام، للصدر، ص(١٣١) .

(٦) ينظر: الضمانات المصرفية، لعبد الله الخميس، ضمن مجلة جامعة الإمام، (١٣٠/٣) .

(٧) وبه صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم ١٢ (٢/١٢)، ضمن قرارات وتوصيات المجمع، ص(٢٥)، وندوة البركة بتونس١١-١٤٠٥/٢/١٤هـ، ينظر: مجلة المجمع، (١١٤٩/٢/٢-١١٥٠)، وينظر أيضًا: فقه البيع والاستيثاق، للسالوس، ص(١٣٩١)، المعاملات المالية المعاصرة، للزحيلي، ص(٤٧٢)، خطاب الضمان، لعبد الستار أبو غدة، ضمن مجلة مجمع الفقه الإسلامي، (١١٠٦/٢/٢)، مشكلة الاستثمار في البنوك الإسلامية، للصاوي، ص(٤٨٥)، نظرية القرض، لأحمد الحاج، ص(٢٤٩) .

أ) فحقيقته: ضمّ ذمّة إلى ذمّة في المطالبة بالدين، وهي حقيقة عقد الضمان، ويختار المستفيد - بالشرط - من يوجّه خطابه له، ولا يبرئ هذا الضمان العميل من الوفاء بالتزاماته .

لذا نجد أن القانون الفرنسي خرّج خطاب الضمان على عقد الضمان .[١]

ب)ومقصد عاقديه أساسًا: تقوية المركز المالي للعميل، والتوثق من وفائه بالتزاماته، بضميمة تعهد شخص ملئ، وإن صادف ذلك بعض المصالح التابعة؛ كتوفير السيولة .

ج) وشكل العقد: ثلاثي، وترتبط الأطراف الثلاثة بعقد الضمان، ولم تخرج العلاقات المصاحبة للعقد عن متمّمات عقد الضمان، فالعلاقة بين العميل والمستفيد ترتب عليها دين الضمان، والعلاقة بين العميل والمصرف ترتب عليها رهن سداد هذا الدين .

د) وكلاهما يطلق عليه اسم الضمان .

هـ) والمصرف يده على الغطاء الذي قدّمه العميل يد ضمان، وهذا حكم من الأحكام المختصّة بعقود الضمان، ولو كان العقد وكالة لكانت يده يد أمانة، لا يضمن فيه المال إلا إذا تعدّى أو فرّط .

المطلب الثاني: بيان الحكم الشرعي لخطابات الضمان، ومحل المنع فيها :

لما كان خطاب الضمان المصرفي في حقيقته عقد ضمان، وكان يرتبط - في صورته التقليدية - بأخذ الأجر عليه، كان هذا الارتباط هو محل الخلاف والتجاذب .

مسألة: حكم أخذ الأجر على الضمان :

اختلف الفقهاء في حكم أخذ الأجر على الضمان على قولين :

القول الأول: منع أخذ الأجر على الضمان .

وهو قول جمهور أهل العلم؛ من الحنفية،[٢] والمالكية،[٣] والشافعية،[٤] والحنابلة،[٥] ونقل

(١) ينظر: المعاملات المالية المعاصرة، لشبير، ص(٢٩٧) .
(٢) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (١١/٦)، شرح فتح القدير، لابن الهمام، (١٨١/٧)، مجمع الضمانات، للبغدادي، (٦١٠/٢) .
(٣) ينظر: المدونة، لمالك، (٢٨٤/١٣)، الذخيرة، للقرافي، (٣٥٩/٥)، مواهب الجليل، للحطاب، (٣٩١/٤)، الشرح الصغير، للدردير، مع بلغة السالك، (٤٣٦/٣)، حاشية الدسوقي، (٧٧/٣) .
(٤) ينظر: الحاوي، للماوردي، (٤٤٣/٦)، روضة الطالبين، للنووي، (٢٦٣/٤) .
(٥) ينظر: مسائل أحمد وإسحاق، للكوسج، (١٧٦/٢)، الكافي، (١٢٧/٢)، المغني، لابن قدامة، (٢١٤/٤) .

ونقل ابن المنذر[١] فيه الإجماع، ثم ذكر خلاف ابن راهويه[٢]،[٣] واختارته بعض الهيئات الشرعية،[٤] وجمعٌ من الفقهاء المعاصرين .[٥]

واستدلوا من السنة، والمعقول :

(١) استدلوا من السنة: بما أخرجه الخمسة إلا النسائي من حديث أبي أمامة **t** قال: سمعت النبي **r** يقول: "الزعيم غارم، والدين مقضي"،[٦] والزعيم: الكفيل والضمين، وغرامته: إعطاؤه ما ضمنه، وتكفل به .[٧]

ووجه الدلالة: أن الضمان عقد غرم، فلا يجوز صرفه إلى عقد غنم، واسترباح .[٨]

(٢) واستدلوا من المعقول: بأن الضمان بالطلب يعتبر استقراضًا، والزيادة في القرض ربا .[٩]

ونوقش: أن الأجر في الضمان عوض عن محض الالتزام بالدين؛ سواء أدّاه الضامن فيما بعد، أم لا .[١٠]

القول الثاني: جواز أخذ الأجر على الضمان .

وهو قول إسحاق بن راهويه،[١١] واختاره البنك الإسلامي الأردني،[١٢] وجمعٌ من المعاصرين .[١٣]

---

(١) هو محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، أبو بكر، فقيه أصولي مجتهد، كان شيخ الحرم بمكة، توفي سنة ٣٠٩هـ، مترجم له في سير أعلام النبلاء، للذهبي، (٣٠٠/١١-٣٠١)، وفيات الأعيان، لابن خلكان، (٢٠٧/٤).

(٢) هو إسحاق بن إبراهيم بن مخلد الحنظلي المروزي، أبو يعقوب، ابن راهويه، محدث، توفي سنة ٢٣٨هـ، له ترجمة في سير أعلام النبلاء، للذهبي، (٣٥٨/١١- ٣٨٣)، البداية والنهاية، لابن كثير، (٣١٧/١٠) .

(٣) ينظر: الإشراف، لابن المنذر، (٢٣٠/٦)، الإقناع في مسائل الإجماع، لابن القطان، (١٧٣/٢) .

(٤) وبه صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي في دورته الثانية، ينظر: قرارات وتوصيات المجمع، رقم ١٢ (٢/١٢)، ص(٢٦)، وفتوى اللجنة الدائمة للإفتاء بالمملكة العربية السعودية، (٣٠٤/١٣)، وقرار المؤتمر الأول للمصارف الإسلامية، فتوى رقم (١١)، ينظر: فتاوى الخدمات المصرفية، لأحمد محيي الدين، ص(٨٥)، والمعايير الشرعية، رقم (١/١/٧) ص(٦٦) .

(٥) ينظر: فقه النوازل، لبكر أبو زيد، (٢١٠/١)، الربا والمعاملات المصرفية، للمترك، ص(٣٩١)، خطاب الضمان، للسالوس، ضمن مجلة المجمع، (١٠٧٩/٢/٢)، المعاملات المالية المعاصرة، لشبير، ص(٣٠٠)، البطاقات البنكية الإقراضية، لعبد الوهاب أبو سليمان، ص(١٨٦) .

(٦) أخرجه أحمد، (٢٦٧/٥)، برقم ٢٢٣٤٨، وأبو داود في كتاب الإجارة، باب في تضمين العارية، (٢٩٦/٣)، برقم ٣٥٦٥، والترمذي في كتاب البيوع، باب ما جاء في أن العارية مؤداة، (٥٦٥/٣)، برقم ١٢٦٥، وابن ماجه في كتاب الصدقات، باب الكفالة، (٨٠٤/٢)، برقم ٢٤٠٥، وهذا لفظه، وحسّنه البغوي في شرح السنة، (٢٢٥/٨)، وابن الملقن في البدر المنير، (٧٠٧/٦) .

(٧) ينظر: جامع الأصول، لابن الأثير، (١٦٥/٨) .

(٨) ينظر: الأم، للشافعي، (٢٣٠/٣)، فقه البيع والاستيثاق، للسالوس، ص(١٣٩٥) .

(٩) ينظر: منحة الخالق، لابن عابدين، مع البحر الرائق، (٢٤٢/٦)، البيان والتحصيل، لابن رشد الجد، (٢٩٠/١١)، المغني، لابن قدامة، (٢١٤/٤)، المحلى، لابن حزم، (١١١/٨) .

(١٠) ينظر: مدى جواز أخذ الأجر على الضمان، لنزيه حماد، ص(٣٠٧) .

(١١) ينظر: الحاوي، للماوردي، (٤٤٣/٦) .

(١٢) ينظر: المعاملات المالية المعاصرة، لشبير، ص(٢٩٩)، وقد عرض نموذجًا لخطاب ضمان صادر عن البنك، ص(٣٠٦) .

(١٣) ينظر: التأمين بين الحلال والحرام، لابن منيع، ص(٢١-٢٢)، ونسبه د. محمد شبير إلى الشيخ عبد الحميد السائح، ينظر: المعاملات المالية المعاصرة، ص(٢٩٩)، خطاب الضمان، لزكريا البري، ضمن مجلة المجمع، (١١٠١/٢/٢)، موقف الشريعة من المصارف الإسلامية، للعبادي، ص(٣١٩) .

واستدلوا بدليلين :

الدليل الأول: قياس مشروعية أخذ الأجر على الضمان على مشروعية أخذ الأجر على الجاه.[١]

ونوقش: أن الضمان مؤداه القرض - بخلاف بذل الجاه -؛ فتمنع فيه الزيادة .[٢]

الدليل الثاني: يُخرّج أخذ الأجر على الضمان على قاعدة الخراج بالضمان،[٣] فمن ضمن مالاً فله من ربحه ومنافعه؛ إذ الضمان نوع عملٍ يستحق عليه باذله أجرًا، أو ربحًا .[٤]

ونوقش: بأن المخاطرة التي يتعرض لها الضامن من جنس المخاطرة التي يتعرض لها المقرض، بل هي في المقرض أكبر، ومع ذلك لم يحل له أخذ الزيادة على قرضه .[٥]

ثم إنّ المخاطرة في خطاب الضمان تكاد تكون معدومة؛ لشدة استيثاق المصارف لحقها، من خلال الغطاء النقدي، والرهون، والضمانات الأخرى التي تشترطها .[٦]

سبب الخلاف :

أن منفعة خطاب الضمان منفعة مبذولة، لا غرر في حصولها؛ لانتفاع طالب الخطاب به بمجرد استصداره، وهي متقومة في العرف المصرفي، لكن هل لها قيمة في النظر الشرعي ؟ .

وللاقتراب من الجواب لا بدّ من مناقشة تساؤلين :

الأول: هل منفعة الضمان كمنفعة الجاه، يجوز أن تقابل بأجر ؟، أم كمنفعة القرض، لا يجوز أن تقابل بأجر ؟، أم تشمل أن تكون كالاثنين، فيُفصّل فيها ؟ .

والثاني: هل النظر إلى الضمان غير المغطى ينبغي أن يكون نظرًا إلى مبتدئه (وقد استعدّ لئن يقرض)، أو نظرًا إلى ما يؤول إليه (هل سيقرضه فعلاً، أم لا) ؟، وهل الاستعداد كالفعل ؟ .

القول المختار :

بإمعان النظر في التساؤلات السابقة على ضوء ما عُرض من مناقشات، يقوى - والله أعلم

(١) ينظر: الوكالة في الفقه الإسلامي، للمحمّد، ص(٢٠٧) .
(٢) ينظر: المعاملات المالية المعاصرة، لشبير، ص(٣٠٠)، خطابات الضمان، للضرير، ص(١٥) .
(٣) ينظر: المنثور، للزركشي، (١١٩/٢) .
(٤) ينظر: الاستثمار والرقابة الشرعية، للبعلي، ص(٥٩-٦٠)، مباحث في الاقتصاد، لقلعه جي، ص(١٥٣) .
(٥) ينظر: فقه البيع والاستيثاق، للسالوس، ص(١٣٩٧)، الحكم الشرعي للاستثمارات، لمحمد رامز، ص(٤٧٢) .
(٦) ينظر: الربا في المعاملات المصرفية، للسعيدي، (٤٥٥/١) .

- القول بالتفصيل :

فإن كان خطاب الضمان غير مغطى، فحقيقة هذه المسألة تشبه حقيقة ما تقدمه بطاقات الائتمان من خدمة الاستعداد للإقراض، اللهم هناك لا ينتفع كثيرًا حامل البطاقة من مجرد الاستعداد، وهنا قد يتحقق مقصوده من ذلك .

والذي أؤيده في هذه الحالة هو القول بالمنع من أخذ الأجر مطلقًا؛[1] للاعتبارات التالية :

الأول: أن قول النبي **r** : "الزعيم غارم"؛[2] دلّ على أن الضامن الذي سيغرم ما تكفل به، ليس له إلا هذه الغرامة، دون أن يكسب من ضمانته شيئًا .

والثاني: أن الضمان الذي معناه الاستعداد للإقراض شقيق القرض، في حقيقته ومقصوده - كما سبق، وفيه شغل الذمّة بالدين، بل وقد يغرم فيه الضامن؛ بخلاف الجاه .

والثالث: أننا إذا كنا نمنع مَن أقرض إنسانًا أن ينتفع منه بزيادة على قرضه، فأولى منه أن نمنع من استعدَّ لإقراضه؛ إذ المنفعة في الأول أعظم .

وأما إن كان خطاب الضمان مغطى بالكامل، فليس هاهنا إقراض، ولا استعداد للإقراض، بل الضامن هو المقترض من المضمون عنه، وقد تملك مال الغطاء لصالحه .

ولا حرج عليه – في هذه الحالة - أن يأخذ أجرةً على ذلك، وأن يقدّرها بحسب مصلحته؛ خصوصاً أن العرف المصرفي والتجاري جارٍ بذلك، وأن المضمون عنه ليس بمحتاج؛ ليُمنع المصرف من أن يتاجر بحاجته، وليؤمر بفعل المعروف له تبرعًا .

المبحث الثاني: البدائل الإسلامية لخطابات الضمان غير المغطاة :

تنوعت مجالات خطابات الضمان، وتعددت أشكالها، حتى أصبحت جزءًا من حياة الناس، وفشا استخدامها في مجال الأشغال والمقاولات، وعقود التوريد، والشراء بالآجل، واستفيد منها في مجال القضاء؛ لتأمين تنفيذ بعض الأحكام، أو عودة بعض المسافرين، وفي مجال الدوائر الجمركية والضريبية؛ لتأمين ما هو مستحق، أو ما قد يستحق؛ خصوصًا عند سفر

(١) أيّ أخذ الأجر على الضمان، أما أخذ الأجر على التكاليف الفعلية، لقاء المصروفات الإدارية المتعلقة بإصدار خطاب الضمان، أو تجديده؛ كدراسة النواحي المالية والاقتصادية للعميل، وللعملية موضوع الضمان، والقيود المحاسبية لإصدار الخطاب، فجائز على أن يرتبط ذلك بتقدير الخبراء العدول، ينظر: الفتاوى الاقتصادية، لمجموعة دلة البركة، ندوة البركة الثالثة، فتوى رقم ١، ص(٧٠)، ومجموعة فتاوى الهيئة الشرعية، لشركة الراجحي المصرفية للاستثمار، قرار رقم٤١٨، (٦٢٢/١)، والمعايير الشرعية، ص(٦٦) .

(٢) سبق تخريجه .

الأجانب عن البلاد بصفة نهائية .[١]

ومع إباحة أخذ الأجر على خطاب الضمان المغطى بالكامل، إلا أن أغلب طالبي خطابات الضمان يبحثون عن الخطابات غير المغطاة، الأمر الذي جعل بعض المصارف الإسلامية تمتنع من إصدار خطابات الضمان،[٢] ودفع بعضها الآخر في طريق البحث عن بدائل مشروعة، تحقق للناس مصالحهم، وتحول بينهم وبين اللجوء للبنوك الربوية، وتحقق للمصرف عائدًا لقاء ما عليه من التزامات مالية .

ولتأكد قيام الحاجة إلى هذه البدائل، رأينا أحد الفقهاء المعاصرين - وهو الشيخ مصطفى الزرقا - يعلق الحكم بحرمة أخذ الأجر على الضمان على وجود البديل الإسلامي، ويلخص رأيه في هذه المسألة بقوله: "أقول بالحرمة متى وجد البديل، وإذا لم يوجد، فأنا متوقف، لا أقول بإطلاق الجواز، ولا أثبت على الحرمة" .[٣]

وقد أوجد الباحثون المصرفيون عددًا من البدائل الإسلامية لخطابات الضمان غير المغطاة، نناقشها في المطالب الثلاثة التالية :

المطلب الأول عرض البديل الأول: إصدار خطاب ضمان بعقد مضاربة، وتقويمه :

الفرع الأول: عرض فكرة البديل، وذكر من قال به :

يعتمد هذا البديل على تقديم المصرف الإسلامي لخطاب الضمان غير المغطى على أساس عقد المضاربة، بحيث يكون المصرف رب المال، والعميل رب العمل، ويشتركان في العملية التي هي محل خطاب الضمان .

وقد أشار إلى هذا البديل الدكتور الغريب الناصر،[٤] والدكتور محمد رامز .[٥]

وقدّم أحد الباحثين نموذجًا لهذا البديل، تتلخص فكرته في التالي :[٦]

- يقوم المصرف بتمويل كافة العمليات التي ينفذها العميل منذ بدايتها إلى نهايتها، وهو في هذا بمثابة رب المال، ويصدر خطاب الضمان دون أيّ غطاء، أو مقابل للضمان، أو

(١) ينظر: الخدمات المصرفية، للزعتري، ص(٣٣٠) .
(٢) ينظر: المصرف الإسلامي، لعبد السميع المصري، ص(٤٨)، المعاملات المالية المعاصرة، لشبير، ص(٢٩٩) .
(٣) مناقشته لموضوع خطاب الضمان، ضمن مجلة مجمع الفقه الإسلامي، (١٢٠٣/٢/٢) .
(٤) ينظر: فتاوى بنك فيصل الإسلامي المصري ص(١٠)، أصول المصرفية الإسلامية، للغريب ناصر، ص(٢٠٦).
(٥) ينظر: الحكم الشرعي للاستثمارات والخدمات المصرفية، ص(٤٧٣) .
(٦) ينظر: خطاب الضمان، لحمدي عبد العظيم، ص(٨٠-٨٢) .

للمصروفات الإدارية .

- ويعتبر العميل رب العمل، ويقوم بتنفيذ الالتزامات تجاه المستفيد .

- ثم يقتسمان الربح بحسب الاتفاق بينهما، وفي حالة حصول الخسارة، أو مصادرة المستفيد لقيمة خطاب الضمان لا يحل للمصرف أن يرجع بها على العميل، ما لم يتعدّ أو يفرّط في أداء التزاماته؛ كحال المضارب في عقد المضاربة .

الفرع الثاني: الحكم الشرعي لهذا البديل :

يُخرّج هذا البديل على عقد المضاربة متى ما كان خطاب الضمان غير مغطى بالكامل، وكان التمويل كليًا مقدمًا من المصرف .

وتُشكل على هذا البديل عدّة أمور :

الإشكال الأول: أن مجال عمليات خطاب الضمان في غير التجارة غالبًا؛ كالمقاولات، فهل يصح عقد المضاربة على ذلك ؟ .

مسألة: حكم عقد المضاربة على غير التجارة :

اختلف أهل العلم هل يلزم أن يكون عمل المضاربة من جنس التجارة، أم لا يلزم على قولين :

القول الأول: لا تجوز المضاربة إلا على عمل التجارة؛ أيّ البيع والشراء .

وهو مذهب الشافعية .[١]

واستدلوا: بأن المضاربة شُرعت رخصة للحاجة، والتجارة لا ينضبط قدرها، وتمس الحاجة للعقد عليها، فاحتُمل فيها جهالة العوضين، وأما غيرها من الأعمال فهو منضبطٌ، ويمكن الاستئجار عليه، فلا تشمله الرخصة .[٢]

القول الثاني: تجوز المضاربة على كل ما من شأنه تثمير المال؛ سواء كان تجارة، أو صناعة، أو زراعة، أو غيرها .

وهو مذهب الجمهور؛ من الحنفية،[٣] والحنابلة،[٤] والمالكية إذا لم يشترط عمل يدّ العامل .[٥]

واستدلوا: أن كل عملٍ يؤدي إلى تثمير المال وتنميته، فحكمه كحكم التجارة .[١]

---

(١) ينظر: فتح العزيز، للرافعي، (١٢/١٢)، مغني المحتاج، للشربيني، (٤٠١/٣)، تكملة المجموع، للمطيعي، (٣٧١/١٤) .

(٢) ينظر: مغني المحتاج، للشربيني، (٤٠١/٣) .

(٣) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٨٨/٦)، البحر الرائق، لابن نجيم، (٢٦٤/٧)، حاشية ابن عابدين، (٦٤٨/٥) .

(٤) ينظر: المغني، لابن قدامة، (٨/٥)، الفروع، لابن مفلح، (١٠٤/٧)، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، (٢١٨/٢).

(٥) ينظر: المدونة، لمالك، (٦٥٥/٣)، شرح الخرشي على خليل، (٢٠٨/٦)، بلغة السالك، للصاوي، (٤٣٩/٣) .

القول المختـار :

جواز المضاربة على عمل غير التجارة؛ لأنه لم يثبت كون المضاربة على خلاف القياس، بل هي من جنس المشاركات،[٢] فسقطت الدعوى، وكل عمل يحقق غاية المضاربة من تثمير المال، وحصول الربح منه، تصح فيه .

والإشكال الثاني: أن المصرف سيقدم رأس المال وخطاب الضمان، وإذا خسرت العملية - محل خطاب الضمان - فمعنى ذلك أن المصرف سيخسر رأس المال، وقيمة خطاب الضمان، وإذا ربحت فمعنى ذلك أن المصرف دفع رأس المال فقط، واحتفظ بقيمة خطاب الضمان، ومنه يلوح أن رأس المال في مجموعه غير معلوم، وقد اتفق أهل العلم على اشتراط أن يكون رأس المال في المضاربة معلومًا؛ لأجل أن يكون الربح معلومًا كذلك .[٣]

وإذا نظرنا من زاوية أخرى، فإن المصرف سيضمن رأس المال، وما ينتج من تصرفات العامل، ومنها تغريمه قيمة خطاب الضمان؛ بمعنى أنه سيلتزم بخسارة هي أكبر من رأس المال الذي قدّمه، فهل يصح ذلك ؟.

فإذا اعتبرنا أن قيمة خطاب الضمان من رأس المال، كان رأس المال غير معلوم تحديدًا، وإذا اعتبرنا أن قيمة خطاب الضمان ليست من رأس المال، فإن المصرف في هذه الحالة سيغرم أكثر من رأس المال الذي قدّمه .

وهذه المسألة - والتي قبلها - تُخرّج على حكم استدانة العامل دينًا على المضاربة بإذن رب المال؟.

ووجه التخريج: أن قيمة خطاب الضمان التي سيتحملها المصرف في حال إخلال العامل بالعمل تعتبر زيادة على رأس المال بعد ثبوته، وكأنه دفع إلى العامل رأس المال، وأذن له إن احتاج أن يستدين عليه، ثم هو قد يحتاج، وقد لا يحتاج، فهل يصحّ ذلك ؟ .

توافقت كلمة الفقهاء على جواز استدانة العامل على المضاربة، إذا كان الضمان على رب المال، وقد أذن له،[٤] فيتحمله، وينفرد برأس المال كله .[١]

---

(١) ينظر: المبسوط، للسرخسي، (٧٢/٢٢) .
(٢) ينظر: مجموع فتاوى ابن تيمية، (٩٨/٢٩-١٠٦) .
(٣) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٨٢/٦)، مواهب الجليل، للحطاب، (٣٥٨/٥)، نهاية المحتاج، للرملي، (٢٢١/٥)، المغني، لابن قدامة، (٥٤/٥) .
(٤) ينظر: حاشية ابن عابدين، (٦٤٨/٥)، حاشية العدوي على الخرشي، (٢١٦/٦)، نهاية المحتاج، للرملي، (٢٣١/٥)، المغني، لابن قدامة، (١٦/٥) .

واستدلوا: بأن الاستدانة إذا لم تكن بإذن رب المال، كان في ذلك إثبات زيادة في رأس المال من غير رضا رب المال، فيوجب ذلك زيادة ضمان عليه من غير رضاه، وهو لا يجوز، فإن أذن جاز؛ لأن المنع لحقه، وقد زال بإذنه، ولما كان ضمان المال على ربه، طاب له ربحه .[٢]

وعليه فيجوز لرب المال أن يدفع رأس المال، ويأذن للعامل في التصرف، ولو بأن يُحمّل الشركة ديناً بقدر معين، ثم هو يتحمّل تبعة ذلك، فإن وقعت الخسارة كانت على رب المال في ماله الذي دفعه، وفي الدين الذي أذن فيه؛ كمسألتنا .

والإشكال الثالث: هل حقيقة هذا البديل أن المصرف قال للعامل: أضمنك، بشرط أن أضارب معك، فيكون قد تركب من ضمان ومضاربة ؟، أو أن حقيقته عقد مضاربة، والضمان تابعٌ له، تقرر على رب المال؛ ككحكمٍ من أحكام عقد المضاربة ؟ .

الصحيح الثاني لأمرين :

الأول: أن محل التزام المصرف في الضمان هو ذات محل التزام المصرف والعامل بعمل المضاربة،[٣] فلم يكن المصرف ضامنًا للعامل في محل، على أن يضارب معه في محل آخر .

والثاني: أن تحقق الربح حصل بسبب اجتماع المال والعمل، ولم يكن الضمان سببًا أساسيًا فيه، ثم اشترك الطرفان في الربح والخسارة .

ومما سبق، يظهر جواز هذا البديل على الصورة المذكورة آنفًا؛ إذ لا محذور يترتب عليه، ولا مخالفة فيه لشروط عقد المضاربة، والله تعالى أعلى وأعلم .

المطلب الثاني: عرض البديل الثاني: إصدار خطاب ضمان مقابل إيداع وديعة استثمارية في المصرف، وتقويمه :

الفرع الأول: عرض فكرة البديل، وذكر من قال به :

تقوم فكرة هذا البديل على أن يودع العميل مبلغًا من المال في المصرف، دون أن يطالب بأيّة عوائد، أو أرباح، مقابل إعطائه خطاب ضمان في حدود مبلغ الوديعة، وزيادة محددة؛ كـ ١٥% مثلاً، ولا يحتسب المصرف مصروفات إصدار خطاب الضمان على العميل .

(١) ينظر: المبسوط، للسرخسي، (١٧٨/٢٢)، حاشية العدوي على الخرشي، (٢١٦/٦) .
(٢) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٩٠/٦)، نهاية المحتاج، للرملي، (٢٣١/٥) .
(٣) يراجع: أساسيات العمل المصرفي الإسلامي، للبعلي، ص(٤٠)، خطاب الضمان، لحمدي عبدالعظيم، ص(٨٠) .

فيكون العميل بذلك قد حصل على خطاب الضمان، وبدون أيّة مصروفات، مقابل إيداع وديعة استثمارية في المصرف، بدون أيّة عوائد .

وقد جاء ذكر هذا البديل ضمن فتاوى هيئة الفتاوى لبنك دبي الإسلامي،[١] وفتاوى هيئة الرقابة الشرعية لمصرف قطر الإسلامي،[٢] وأشير إليه في فتاوى ندوة البركة الثانية .[٣]

الفرع الثاني: الحكم الشرعي لهذا البديل :

خطاب الضمان غير المغطى بمنزلة الضمان - كما سبق -، وتنازل المصرف عن حقه في أجرة المصاريف الفعلية لخطاب الضمان هبة منه .

وأما دفع العميل ماله للمصرف مضاربة (وديعة استثمارية)، بشرط أن يكون الربح كله للعامل، فله حالان :

الحالة الأولى: أن يدفع العميل ماله للمصرف، ولا يصرح بكونه مضاربة؛ كأن يقول: خذه، أو تصرف فيه، أو اتجّر به، أو اعمل فيه، ففي هذه الحال ينقلب عقد المضاربة (الوديعة الاستثمارية) إلى قرض .[٤]

والدليل على ذلك: أن هذه الألفاظ مشتركة بين المضاربة والقرض، وقد قُرن بها حكم القرض، فانعقد القرض بذلك؛ كلفظ التمليك، إذا قُرن به الثمن كان بيعاً؛ لأنه مشترك بين البيع والهبة .

الحالة الثانية: أن يصرح بلفظ المضاربة؛ بأن قال المصرف مثلاً: ادفعها لنا، نضارب لك فيها، ولا ربح لك، فقد اختلف في ذلك أهل العلم على ثلاثة أقوال :

القول الأول: أنها مضاربة فاسدة .

وهو قول الشافعية،[٥] والحنابلة .[٦]

واستدلوا: أن موضوع عقد المضاربة الاشتراك في الربح، فإذا شُرط الربح لأحدهما، فقد شُرط في العقد ما ينافي مقتضاه، فبطل العقد .

---

(١) فتوى رقم ٢٥، ينظر: فتاوى الخدمات المصرفية، ص(١١٤) .
(٢) فتوى رقم ٣٨، ينظر: موسوعة فتاوى المعاملات المالية، (٨١/١٣) .
(٣) والتي انعقدت بتونس، بتاريخ ١١-١٤٠٥/٢/١٤هـ، ينظر: مجلة مجمع الفقه الإسلامي، (١١٥٠/٢/٢) .
(٤) بدائع الصنائع، للكاساني، (٨٦/٦)، بلغة السالك، للصاوي، (٦٩٢/٣)، المهذب، للشيرازي، (٢٢٨/٢)، المغني، لابن قدامة، (٢٥/٥) .
(٥) ينظر: المهذب، للشيرازي، (٢٢٨/٢) .
(٦) ينظر: المغني، لابن قدامة، (٢٦/٥) .

القول الثاني: أنها تصح قرضًا .

وهو قول الحنفية .[١]

واستدلوا: أنه إذا لم يمكن تصحيح العقد مضاربة، فيُصحح قرضًا؛ لأنه أتى بمعنى القرض، والعبرة في العقود بمعانيها .

القول الثالث: أنها تصح مضاربة، ولا يضمن .

وهو قول المالكية .[٢]

واستدلوا: أنهما دخلا على أنها مضاربة، فإذا شُرط الربح لأحدهما، فكأنه وهبه نصيبه، فلم يمنع صحة العقد .

ونوقش: أن للتمليك هاهنا طريقين؛ فإما أن يكون ملكه الربح هبةً، أو قرضًا، وعند التردد لا يثبت إلا أدنى الوجهين؛ لأنه متيقن به، وأدناهما القرض .[٣]

القول المختار :

إن قاعدة تصحيح العقود ما أمكن،[٤] واحترام ألفاظ العاقد،[٥] ما دام لها وجه صحيح يقتضي القول بصحة القول الثالث، وعليه فتكون هذه العبارة أفضل للمصرف؛ من جهة كونها ترفع عنه ضمان المال، والله أعلم .

خلاصة الرأي في البديل المقترح :

قام هذا البديل على التركيب بين العقود؛ ففي الحال الأولى رُكّب بين عقد الضمان والهبة، بشرط عقد القرض، واشتراط عقد تبرع في عقد تبرع محرّم بالإجماع؛[٦] لأنه قرض جرّ نفعاً للمقرض (العميل)، ولم يقابله إلا انتفاع المقترض (المصرف) بالقرض .

وفي الحال الثانية رُكّب بين الضمان والهبة، بشرط المضاربة، وهبة الربح، وفي ذلك عدّة محاذير :

أ) أن الضمان غير المغطى قد يؤول إلى القرض، فتكون زيادة في مقابل القرض .[٧]

(١) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٨٦/٦) .
(٢) ينظر: بلغة السالك، للصاوي، (٦٩٢/٣) .
(٣) ينظر: المبسوط، للسرخسي، (٢٤/٢٢) .
(٤) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٢٨٠/٢) .
(٥) ينظر: الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص(٣٢٨)، شرح القواعد الفقهية، للزرقا، ص(٣١٥) .
(٦) ينظر: المغني، لابن قدامة، (٢١١/٤) .
(٧) ينظر: مواهب الجليل، للحطاب، (٣١٤/٤) .

ب) أن لعقد المضاربة أثرًا في إنشاء التبرع، فخرج بذلك التبرع عن مقصوده من ابتغاء الأجر، والمثوبة من الله تعالى، وهذا سبب من أسباب منع التركيب بين العقود .[١]

ج) أن في هذه المعاملة هبة بشرط هبة، وحقيقتها البيع،[٢] وأحد العوضين مجهول، فدخلت في الغرر، وهو سبب ثالث من أسباب منع التركيب بين العقود .

والأسلم في ذلك أن يتبرع المصرف بخطاب الضمان، في مقابل المضاربة في وديعة طالب الخطاب، مع بقاء الأرباح بين المصرف وبينه،[٣] ويقصد المصرف بذلك نفع طالب طالب الضمان، وبذا لا تكون المنفعة من القرض متمحضة للمقرض، ولم يخرج التبرع عن مقصوده من نفع الغير، ولم تكن هذه المعاملة معاوضة محضة، فيُسمح فيها بالغرر، وتنتفي أسباب المنع،[٤] والله أعلم .

المطلب الثالث: عرض البديل الثالث: إصدار خطاب الضمان تبرعًا، وتقويمه :

الفرع الأول: عرض فكرة البديل، وذكر من قال به :

تقوم فكرة هذا البديل على أساس أن يُصدر المصرف خطاب الضمان غير المغطى لعميله، دون أن يأخذ مقابلاً على ذلك .

- وقد أشار إلى هذا البديل الدكتور الصديق الضرير،[٥] وفضّلته الندوة الفقهية الأولى لبيت التمويل الكويتي على غيره،[٦] في خصوص خطابات الضمان الصادرة للمعاهد العلمية، والوزارات.

الفرع الثاني: الحكم الشرعي لهذا البديل :

الأصل أن الضمان في الشريعة من عقود التبرعات، لكن لما كان المصرف يضارب بمال غيره، دخلت هذه المسألة في حكم تبرع المضارب من مال المضاربة، وقد اختلف أهل العلم في هذه المسألة:

(١) ينظر: القواعد النورانية، لابن تيمية، ص(١٤٢) .
(٢) ينظر: الهداية، للمرغيناني، (٢٢٧/٢)، حاشية الدسوقي، (١١٤/٤)، مغني المحتاج، للشربيني، (٤٠٦/٢)، الإنصاف، للمرداوي، (١١٦/٧) .
(٣) كما جاء ضمن فتاوى هيئة الفتاوى والرقابة الشرعية لبنك دبي الإسلامي، فتوى رقم ٢٥، من جواز اعتبار المبالغ المودعة للعميل في المصرف في حسابه الجاري أو الاستثماري غطاءً نقديًا لخطاب الضمان، مع استمرار اشتراك صاحبها في الأرباح، ينظر: فتاوى الخدمات المصرفية، ص(١١٤)، وأشار إليه د. محمد رامز في الحكم الشرعي للاستثمارات والخدمات المصرفية، ص(٤٧٣) .
(٤) ينظر: المغني، لابن قدامة، (٢١٣/٤) .
(٥) ينظر: خطابات الضمان في الشريعة، ص(١٩) .
(٦) المنعقدة في الكويت، في الفترة ٧-١٤٠٧/٧/١١هـ، ينظر: الحكم الشرعي للاستثمارات، لرامز، ص(٤٦٣) .

مسألة: حكم تبرع المضارب من مال المضاربة :

محل الخلاف :

إذا أذن رب المال للمضارب بالتبرع جاز له ذلك في حدود الإذن،[١] واختلف أهل العلم إذا أطلق له التصرف، ولم يأذن له بالتبرع نصّاً على قولين :

القول الأول: منع المضارب من التبرع بمال المضاربة، ولو كان يسيرًا .

وهو مذهب الشافعية،[٢] والمذهب عند الحنابلة .[٣]

واستدلوا: أن عقد المضاربة - المتضمن للإذن بالتصرف - لا يتناول التبرعات .[٤]

ويناقش: بأن الإذن قد يحصل بغير دلالة لفظ العقد؛ كدلالة العرف، ومصلحة العمل .

القول الثاني: جواز أن يتبرع المضارب بمال المضاربة إذا كان يسيرًا، أو فيه مصلحة للمضاربة .

وهو مذهب الحنفية،[٥] والمالكية،[٦] ورواية للحنابلة .[٧]

واستدلوا: بأن التبرع اليسير مأذون به عرفًا، وبأن المضارب مأذون له بالتصرف في كل ما هو من مصلحة المضاربة .[٨]

ونوقش: أن الإذن الذي تضمنه العقد إنما هو إذن بما هو من أعمال التجارة، والتبرع ليس منها.[٩]

القول المختار :

هو القول الثاني؛ لأن المضارب وكيل، والوكيل يتحدد تصرفه بدلالة لفظ العقد، مع

---

(١) ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، (٧٢/٦)، شرح مختصر خليل، للخرشي، (٦/ ٤٣)، روضة الطالبين، للنووي، (١٢٩/٥)، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، (٢١١/٢) .

(٢) ينظر: روضة الطالبين، للنووي، (١٣٥/٥)، أسنى المطالب، للأنصاري، (٣٨٧/٢)، مغني المحتاج، للشربيني، (٤١٢/٣).

(٣) ينظر: المغني، لابن قدامة، (١٦/٥)، الإنصاف، للمرداوي، (٤١٤/٥)، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، (٢١١/٢) .

(٤) ينظر: مغني المحتاج، للشربيني، (٤١٢/٣) .

(٥) ينظر: الاختيار، للموصلي، (١٠٢/٢) الفتاوى الهندية، (٣١٢/٢)، ويراجع: بدائع الصنائع، للكاساني، (٧٢/٦)، تبيين الحقائق، للزيلعي، (٣٢٣/٣-٣٢٤) .

(٦) ينظر: الشرح الكبير، للدردير، مع حاشية الدسوقي، (٣٥٢/٣)، شرح الخرشي، (٤٣/٦)، بلغة السالك، للصاوي، (٤٦٤/٣) .

(٧) ينظر: الفروع، لشمس الدين بن مفلح، (٩٠/٧)، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، (٢١١/٢)، مطالب أولي النهى، للرحيباني، (٥٠٥/٣-٥٠٦) .

(٨) ينظر: الفتاوى الهندية، (٣١٢/٢) .

(٩) ينظر: تبيين الحقائق، للزيلعي، (٣٢٣/٣-٣٢٤)، المغني، لابن قدامة، (١٦/٥) .

مراعاة قرائن الأحوال، وعرف الخطاب، ودلالة العرف الجاري بين التجار، وما تتحقق به مصلحة طرفي العقد .

وبما أن المصرف يضمن في خطابات الضمان مبالغ ليست باليسيرة، فإن تبرعه مرهونٌ بحصول المصلحة للمساهمين والمستثمرين، ويتّجه ذلك في اتجاهين :

الأول: تحقيق المقصد الذي قامت لأجله المصارف؛ من تقديم الخدمات المصرفية للمسلمين، وتجنيبهم الوقوع في الإثم والربا، وخدمة عملاء المصرف المودعين فيه، وردّ إحسانهم بالإحسان؛ لمصلحة تشجيعهم، وغيرهم على إجراء تعاملاتهم المالية من خلال المصرف .

والثاني: أن تصدر هذه الخطابات للعملاء الذين تثق إدارة المصرف في أنهم سيوفون بالتزاماتهم، ممن توفرت فيهم الضمانات الكفيلة بذلك؛ كقوة مراكزهم المالية، وملاءتهم، وسيرتهم الحسنة .

خاتمة البحث :

أسفر هذا البحث عن عدّة نتائج، كان من أبرزها :

(١) أن البدائل في الاصطلاح الشرعي هي "الحلول المنضبطة بالأحكام الشرعية، التي تغني الناس عن الوقوع في المحرّمات"، فظهر من خلال هذا التعريف أن موضوعها النظر في التصرفات المحرّمة، وأن أبرز سماتها: المشروعية، وأن غايتها كفّ الناس عن الوقوع فيما حرّمته الشريعة.

(٢) أن خطاب الضمان "تعهدٌ يصدره المصرف - بناءً على طلب عميله، وبمناسبة التزام ملقى عليه - بدفع مبلغ نقدي معين، أو قابل للتعيين، بمجرد طلب طرف ثالث (المستفيد)، خلال مدّة محددة"، ويخُرّج بنوعيه - المغطى وغير المغطى - على أنه عقد ضمان، ومحل الإشكال فيه أخذ الأجر على الضمان غير المغطى .

(٣) من خلال استعراض البدائل المطروحة لخطابات الضمان غير المغطاة، تبين أنها دارت حول قضيتين :

الأولى: مشاركة المصرف للعميل في العملية موضوع الضمان، وإذا أدركنا أن العملاء - في كثير من الأحيان - لا يرغبون في مشاركة المصرف لهم،[١] وأدركنا كذلك أن المصرف لا يمكن أن يدخل كشريك في كل عملية تتطلب منه خطاب ضمان؛ لأن ظروفه ومبالغه قد لا تسمح له بذلك،[٢] أدركنا في ذات الوقت أن هذا البديل لن يسعفنا في كثير من من الحالات .

والثانية: التبرع من المصرف؛ إما بإصدار خطاب الضمان تبرعًا، أو اشتراط وجود وديعة استثمارية للعميل في المصرف، مع بقاء حقه في حصته من الأرباح، وقصد المصرف لنفعه بذلك، وهذا البديل قد لا ترغب المصارف في تبنيه؛ لأنها لم تنشأ أصلاً للتبرعات .

(٤) من كل ما سبق، يتجلّى أن أسلم الطرق شرعًا، وأجداها واقعًا أن يُصدر المصرف خطاب الضمان بعد تغطيته بشكل كامل من العميل، وعندها لن يفسح المجال "لمن ليس لهم

(١) ينظر: فقه الاقتصاد النقدي، ليوسف كمال، ص(٢٣٢)، النظام المصرفي الإسلامي، لمحمد سراج، ص(١٣١) .

(٢) ينظر: نظرية الضمان الشخصي، لمحمد الموسى، (٦٠٦/٢) .

المقدرة على الوفاء بالتزاماتهم، في الدخول في المناقصات والعطاءات"،[1] فتسلم المصارف من الخسارة، ويسلم المجتمع من جشع بعض المتهورين، بل ويسلمون هم كذلك؛ من عواقب عدم الوفاء بالتزاماتهم .

ولا أنسى في نهاية هذا البحث أن أوصي وأؤكد على مدى حاجتنا إلى دراسة طرائق الفقهاء المعاصرين، واتجاهاتهم في إيجاد البدائل المصرفية؛ تصويبًا لما وافقوا فيه الحق، وتجليةً لما جانبوا فيه الصواب، والعناية بتقويم البدائل المطروحة للمعاملات المصرفية الأخرى؛ تدقيقًا في خطوط التقائها، أو افتراقها مع الحكم الشرعي؛ في حيثيات صورتها، وأركانها، وغاياتها، ومقاصدها .

والله أسأل أن يُنعم علينا بفضله، ويمنّ ويتكرم علينا بجوده، ويغفر لي زلة القلم، ولا يؤاخذني بما عجزتُ عنه من دقيق الفهم، وما ضعفتُ عن إدراكه من عميق العلم، وأن يتولاني حال الإصابة بعظيم العطاء، وعند الزلل بكريم التجاوز، اللهم أنت المستعان، وعليك التكلان، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي الرحمن .

(١) الربا والمعاملات المصرفية، للمترك، ص(٣٩١) .

أهم مراجع البحث :

- القرآن الكريم .
١- أصول المصرفية الإسلامية وقضايا التشغيل، د. الغريب ناصر، مطابع المنار العربي، ط٢، ١٤٢٠هـ .
٢- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، علي بن سليمان المرداوي، حققه محمد حامد الفقي، نشر دار إحياء التراث العربي، بيروت .
٣- البدائل المشروعة وأهميتها في نجاح الدعوة الإسلامية، د. سالم محمد أبو الفتح البيانوني، نشر دار الإبداع الفكري، ط١، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م .
٤- البنك اللاربوي في الإسلام، السيد محمد باقر الصدر، نشر دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٩٧٣م .
٥- بنوك تجارية بدون ربا، دراسة نظرية وعملية، د. محمد عبد الله إبراهيم الشباني، نشر عالم الكتب، الرياض، ط٢، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م .
٦- تطوير الأعمال المصرفية بما يتفق والشريعة الإسلامية، د. سامي حسن أحمد حمود، نشر مكتبة دار التراث، القاهرة، ط٣، ١٤١١هـ-١٩٩١م .
٧- حكم أخذ الأجر على الضمان، د. يوسف الشبيلي، منشور على موقعه .
٨- الحكم الشرعي للاستثمارات والخدمات المصرفية التي تقوم بها البنوك الإسلامية، "محمد رامز" عبد الفتاح العزيزي، نشر دار الفرقان، عمّان، ط١، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .
٩- خطابات الضمان في الشريعة الإسلامية، أ.د. الصديق الضرير، بحث مقدم لندوة المستجدات الفقهية في معاملات المصارف الإسلامية، عمان ١٩٩٤م .
١٠- خطاب الضمان في البنوك الإسلامية، حمدي عبد العظيم، نشر المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م .
١١- الربا في المعاملات المالية المصرفية المعاصرة، د. عبد الله بن محمد بن حسن السعيدي، نشر دار طيبة، الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م .
١٢- الربا والمعاملات المصرفية في نظر الشريعة الإسلامية، د. عمر بن عبد العزيز المترك، نشر دار العاصمة، الرياض، ط١، ١٤١٤هـ .
١٣- روضة الطالبين، أبو زكريا يحيى بن شرف النووي الدمشقي، حققه عادل عبد

الموجود، وعلي معوض، نشر دار عالم الكتب، بيروت، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م .
١٤- الضمانات المصرفية، د. عبد الله بن عبد الواحد الخميس، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الثالث، رجب١٤١٠ هـ- فبراير١٩٩٠م .
١٥- العقود المالية المركبة، دراسة فقهية تأصيلية وتطبيقية، د. عبد الله بن محمد بن عبد الله العمراني، نشر كنوز إشبيليا، بالرياض، ط١، ١٤٢٧هـ .
١٦- فتاوى شرعية في الأعمال المصرفية، بنك دبي الإسلامي، ط٢، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م .
١٧- الفتاوى الشرعية في الاقتصاد، الصادرة عن ندوات البركة للاقتصاد الإسلامي، (١٤٠٣-١٤١٠هـ، ١٩٨١-١٩٩٠م)، الصادرة عن مجموعة البركة، نشر دار الحرمين، القاهرة، ط٢، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م .
١٨- الفتاوى الشرعية في المسائل الاقتصادية، بيت التمويل الكويتي، ط٢، ١٤٠٥-١٤٠٦هـ-١٩٨٥-١٩٨٦م .
١٩- الفتاوى الشرعية للمصارف السودانية، إعداد لجنة من الأساتذة الشرعيين والاقتصاديين والمصرفيين، نشر المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية، الخرطوم، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٥م .
٢٠- قرارات الهيئة الشرعية بمصرف الراجحي، (١-٨٧٦)، من إصدارات المجموعة الشرعية بمصرف الراجحي، نشر دار كنوز إشبيليا، الرياض، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م .
٢١- قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي بجدة، نشر دار القلم، دمشق، ط٢، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م .
٢٢- قضايا فقهية معاصرة في المال والاقتصاد، د. نزيه حماد، نشر دار القلم، دمشق، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م .
٢٣- الكفالات المعاصرة، د. عبد الرحمن بن سعود الكبير، ط١، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م .
٢٤- المبسوط، لشمس الدين السرخسي، نشر دار المعرفة، بيروت .
٢٥- مجلة مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي .
٢٦- مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي الحنبلي، وساعده ابنه محمد، توزيع مكتبة المتنبي، الدمام .
٢٧- مشكلة الاستثمار في البنوك الإسلامية، وكيف عالجها الإسلام، د. محمد صلاح محمد

الصاوي، نشر دار المجتمع، جدة، ط١، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م .

٢٨- المعايير الشرعية، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، المنامة .

٢٩- معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي، نشر دار إحياء التراث العربي، بيروت .

٣٠- معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، نشر دار الجيل، بيروت، ط٢، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م .

٣١- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني، اعتنى به محمد خليل عيتاني، نشر دار المعرفة، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م .

٣٢- المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، نشر دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ .

٣٣- المنتقى شرح الموطأ، أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي، نشر مطبعة السعادة، مصر، ط١، ١٣٣٢هـ .

٣٤- الموسوعة العلمية والعملية للبنوك الإسلامية، الاتحاد الدولي للبنوك الإسلامية، ط١، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م .

٣٥- موسوعة فتاوى المعاملات المالية، للمصارف والمؤسسات المالية الإسلامية، تصنيف مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، نشر دار السلام، القاهرة، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م .

٣٦- النظام المصرفي الإسلامي، د. محمد أحمد سراج، نشر دار الثقافة، القاهرة، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م .

٣٧- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، حققه طاهر الزاوي، محمود الطناحي، نشر المكتبة الإسلامية .

٣٨- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة ابن شهاب الدين الرملي الشهير بالشافعي الصغير، نشر دار الفكر للطباعة، بيروت، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.

٣٩- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان، حققه إحسان عباس، نشر دار الثقافة، لبنان .

المتشابه اللفظي بين سورتي النمل والقصص
" دراسة تطبيقية من خلال الآيات المتشابهة في قصة موسى عليه السلام"

الدكتور/ منصور علي سالم ناصر العمراني.
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد بجامعة الحديدة- كلية التربية – زبيد.

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحابته أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد،،

فإن كتاب الله تعالى هو المعجزة البيانية الخالدة في معانيه، ولغته وأسلوبه، فهو محفوظ على مدى الأزمان والأوقات بحفظه تعالى، كيف لا؟ وهو القائل في محكم كتابه: **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (٩))** [الحجر: ٩]

فالكتاب الذي بهر العرب وأرباب الفصاحة برائع كلماته ودقيق ألفاظه، ومحكم تراكيبه، ورصين أسلوبه، هو معجزة بيانية متجددة في كل عصر وزمن حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

ومن مظاهر إعجاز القرآن الكريم - التي تستحق الوقوف عليها - ظاهرة التشابه والاختلاف في التعبير القرآني. قال تعالى: **(اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ)** [الزمر: ٢٣]، فالقرآن الكريم المعجز يختار لفظا معينا ولكنه يختار في آية أخرى لفظا آخر؛ ليؤدي معنى آخر، مع أن الموضوع في الآيتين واحد، وكل ذلك مقصود في البيان القرآني؛ لأن اختياره الكلمة الأولى في الآية الأولى، والكلمة الثانية في الآية الثانية يحقق أعلى درجات البلاغة، ويؤدي المعنى على أتم صوره، وهذا يقرر مدى بلاغة الإعجاز فيه. وهذا العلم هو ما يسميه العلماء علم المتشابه اللفظي.

يقول الزركشي في البرهان:« وقد صنف فيه جماعة، ونظمه السخاوي، وصنف في توجيهه الكرماني كتاب البرهان، والرازى درة التأويل، وأبو جعفر بن الزبير في كتابه ملاك التأويل»[1].

[1]- البرهان في علوم القرآن: محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبد الله، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم- دار المعرفة- بيروت١٣٩١هـ: ١١٢/١.

ومن الأمثلة على ذلك قصة موسى عليه السلام التي تكررت مشاهدها في كل القرآن الكريم، ولم ترد قصة أكثر منها تكرارا وورودا في كل القرآن الكريم.

سبب اختيار البحث.

إن مما دفعني لاختيار هذا البحث هو:

١ ـ الملاحظة التي كانت تمر بخاطري أثناء التلاوة وأنا أقرأ الكلمات المختلفة الألفاظ، المعبرة عن المعنى الواحد، فأتساءل ألا يمكن أن تكون هذه اللفظة بدلا عن الأخرى ما دام أن المعنى متحد؟.

٢ ـ ارتأيت أن دراسة هذه الألفاظ المتشابهة ودلالاتها تساعد القارئ الحافظ على عدم الخلط أثناء تلاوته للآيات المتشابهة، واستطاعته أن يميز بسهولة من خلال معرفته لسياق السورة الواردة فيها تلك الآيات.

أهمية البحث:

يعد البحث في علوم القرآن من أهم العلوم التي ينال بها الإنسان رضا الله سبحانه وتعالى في الدنيا والآخرة؛ كما أنه مرتبط بكلام الله سبحانه وتعالى. قال ابن عطية: ((لما أردت أن أختار لنفسي، وأنظر في علم أعد أنواره لظلم رمسي، سبرتها بالتنويع والتقسيم، وعلمت أن شرف العلم على قدر شرف المعلوم، فوجدت أمتنها حبالا، وأرسخها جبالا، وأجملها آثارا، وأسطعها أنوارا، علم كتاب الله))[٢].

منهج البحث:

إن المنهج الذي اتبعته هو المنهج العلمي في تقسيم الموضوع وتتبع مظانه من الكتب والمصادر التي تناولته، على النحو التالي:

١ ـ كتابة الآيات وعزوها إلى السور التي وردت فيها مع بيان اسم السورة ورقم الآية.

٢ ـ إذا استدعى المقام الاستشهاد بالآية مرة أخرى في نفس الصفحة فإني لا أعزوها مكتفيا بما أشرت إليه سابقا.

٣ ـ استخدام القوسين المزهرين للآيات لتمييزها عن ما سواها.

٤ ـ إذا نقلت كلام عالم من العلماء بالنص فإني أنصصه بين قوسين وأشير في الهامش لاسم الكتاب، ومؤلفه، ودار النشر، ورقم الطبعة، وسنة الطبع إن وجد، مع بيان رقم الجزء والصفحة.

٥ ـ إذا تم اقتباس كلام من أي كتاب مع تصرف يسير فإني أكتب العبارات بدون أقواس ثم أشير في الهامش بكلمة ينظر، وأشير للكتاب الذي تم أخذ المعلومات منه.

---

[٢]- ينظر: مقدمة كتاب "المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز" المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق : عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – لبنان، الطبعة : الأولى- ١٤١٣هـ -١٩٩٣م: ٣٤/١.

٦ ـ أنقل آراء المفسرين في الموضع الواحد مرتبا ذلك حسب أقدمية المؤلفين؛ لأن اللاحق عادة يستفيد ممن سبقه.

هيكل البحث.

إن هيكل البحث يتكون من مقدمة، والتي تناولت فيها دواعي البحث، وأهمية الموضوع ومنهجه، وكذلك هيكل البحث الذي انحصر بعد المقدمة في ثلاثة مباحث وخاتمة على النحو التالي:

المبحث الأول: التعريف بسورتي النمل والقصص. وفيه مطلبان
المطلب الأول: التعريف بسورة النمل.
المطلب الثاني: التعريف بسورة القصص.
المبحث الثاني: المتشابه اللفظي ((التكرار)) في القرآن وفيه مطلبان:
المطلب الأول: تعريف هذا العلم لغة واصطلاحا.
المطلب الثاني: أهم المؤلفات فيه.
المبحث الثالث: دراسة الآيات المتشابهات بين السورتين " دراسة تطبيقية"

المبحث الأول: التعريف بسورتي النمل والقصص. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بسورة النمل.

١ - اسم السورة: ذكر أبو السعود في تفسيره أن **(**طس **)** [النمل: ١]هو اسمها[٣]. وتسمى أيضا سورة سليمان عليه السلام؛ لما فيها من تفصيل لقصة سليمان في تسع وعشرين آية من ثلاث وتسعين آية عدد آي السورة[٤].

وذكر ابن عاشور: ((أن أشهر أسمائها سورة النمل. وكذلك سميت في صحيح البخاري وجامع الترمذي. وتسمى أيضا سورة سليمان، وهذان الاسمان اقتصر عليهما في الإتقان وغيره. وذكر أبو بكر ابن العربي في أحكام القرآن أنها تسمى سورة الهدهد. ووجه الأسماء الثلاثة أن لفظ النمل ولفظ الهدهد لم يذكرا في سورة من القرآن غيرها، وأما تسميتها سورة سليمان فلأن ما ذكر فيها من ملك سليمان مفصلا لم يذكر مثله في غيرها))[٥].

كما ذكر الشيخ الصابوني في تفسيره: ((أن هذه السورة اسمها في القرآن الكريم سورة النمل؛ لأن الله تعالى ذكر فيها قصة النملة، التي وعظت بني جنسها وذكَّرت ثم اعتذرت عن

٣- ينظر: إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: محمد بن محمد العمادي أبو السعود، دار إحياء التراث العربي – بيروت: ٢٧٦/٦.

٤ - الإتقان في علوم القرآن: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م: ١٩٤/١.

٥ـ التحرير والتنوير: محمد الطاهر بن عاشور_ مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان ، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

سليمان وجنوده، ففهم نبي الله كلامَها، وتبسم من قولها، وشكر الله على ما منحه من الفضل والإنعام، وفي ذلك أعظم الدلالة على علم الحيوان، وأن ذلك من إلهام الواحد الديان))[٦].

ويقول أيضا الفيروز آبادي: ((سميت سورة النمل لاشتمالها على مناظرة النمل سليمان في قوله: **(قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ)** [النمل: ١٨]))[٧].

٢- زمن نزول السورة وعدد الآيات فيها: هي مكية كما روي عن ابن عباس وابن الزبير رضي الله تعالى عنهم.

وعدد آياتها خمس وتسعون آية بالعد الحجازي، وأربع وتسعون آية بالعد البصري والشامي، وثلاث وتسعون آية بالعد الكوفي[٨].

يقول الفيروز آبادي: ((السورة مكية بالاتفاق، عدد آياتها خمس وتسعون في عد الحجاز، وأربع في عد الشام والبصرة، وثلاث في عد الكوفة))[٩].

والآيات المختلف فيها: قوله تعالى: **(قالُوا نَحْنُ أولُو قُوَّةٍ وَأولُو بَأسٍ شَدِيدٍ)** [النمل: ٣٣] وقوله تعالى: **(قالَ إنَّهُ صَرْحٌ مُمَرَّدٌ مِنْ قَوَارِيرَ)** [النمل: ٤٤] [١٠].

عدد كلماتها وحروفها:((عدد كلماتها ألف ومائة وتسع وأربعون، وحروفها أربعة آلاف وسبعمائة وتسع وتسعون))[١١].

٣- أغراض السورة:

إن هذه السورة مثلها كسائر السور الأخرى المكية التي تتناول وتعالج قضايا العقيدة مثل الإيمان بالله، وعبادته وحده، والإيمان بالآخرة، وما فيها من ثواب وعقاب، وكذلك الإيمان بالوحي، وبيان أن الغيب لا يعلمه أحد إلا الله، وكذلك تثبيت قضية الإيمان بأن الله هو الخالق الرازق واهب النعم؛ وتوجيه القلب إلى شكر أنعم الله على البشر، والإيمان بأن الحول والقوة كلها لله، وليس للبشر من ذلك شيء[١٢].

---

٦ _ ينظر: صفوة التفاسير: محمد بن علي الصابوني: دار القلم العربي- بيروت، ط١، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م: ٢/ ٢٩٦.

٧ - بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، المكتبة العلمية_ بيروت- لبنان: ٣

٨- ينظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: محمود الآلوسي أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي – بيروت: ١٥٤/١٩.

٩ - بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: ٣٤٨.

١٠ - نفس المصدر: ٣٤٨.

١١ - نفس المصدر: ٣٤٨.

١٢ _ ينظر: في ظلال القرآن: سيد قطب، دار الشروق- بيروت، طبعة جديدة مشروعة، ١٣٩٣هـ- ١٩٧٣م: ٥/ ٣٦٨.

يقول ابن عاشور: ((أول أغراض هذه السورة افتتاحها بما يشير إلى إعجاز القرآن ببلاغة نظمه وعلو معانيه، بما يشير إليه الحرفان المقطعان في أولها، والتنويه بشأن القرآن وأنه هدى لمن ييسر الله الاهتداء به دون من جحدوا أنه من عند الله، والتحدي بعلم ما فيه من أخبار الأنبياء))[١٣].

٤- مناسبتها لما قبلها: يقول البقاعي في نظم الدرر: ((ولما ختم التي قبلها بتحقيق أمر القرآن، وأنه من عند الله، ونفي الشبه عنه، وتزييف ما كانوا يتكلفونه من تفريق القول فيه بالنسبة إلى السحر والأضغاث والافتراء والشعر، الناشئ كل ذلك عن أحوال الشياطين، وابتدأ هذه بالإشارة إلى أنه من الكلام القديم المسموع المطهر عن وصمة تلحقه من شيء من ذلك، تلاه بوصفه بأنه كما أنه منظوم مجموع لفظاً ومعنى لا فصم فيه ولا خلل، ولا وصم ولا زلل، فهو جامع لأصول الدين ناشر لفروعه))[١٤].

وجاء في روح المعاني: ((ووجه اتصالها بما قبلها أنها كالتتمة لها حيث زاد سبحانه فيها ذكر داود وسليمان وبسط فيها قصة لوط عليه السلام أبسط مما هي قبل وقد وقع فيها: **(إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ)** [النمل: ٧]، وذلك كالتفصيل لقوله سبحانه فيما قبل: {**فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُرْسَلِينَ**} [الشعراء: ٢١] ، وقد اشتمل كل من السورتين على ذكر القرآن كونه من الله تعالى، وعلى تسليته صلى الله عليه وسلم إلى غير ذلك، وروي عن ابن عباس وجابر بن زيد أن الشعراء نزلت ثم طس ثم القصص))[١٥].

وجاء في البحر: ((ومناسبة أول السورة لآخر ما قبلها واضحة، لأنه قال: **(مَا تَنَزَّلَتْ بِهِ الشَّيَاطِينُ)** [الشعراء: ٢١٠] ، وقبله: **(وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ)** [الشعراء: ١٩٢] وقال هنا: **(طس تِلْكَ آيَاتُ الْقُرْآنِ وَكِتَابٍ مُبِينٍ)** [النمل: ١]، أي الذي هو تنزيل رب العالمين، وأضاف الآيات إلى القرآن والكتاب المبين على سبيل التفخيم لها والتعظيم، لأن المضاف إلى العظيم عظيم))[١٦].

وهكذا يظهر الترابط الموضوعي بين السور حتى يبدو القرآن كله سبيكة واحدة من أوله إلى آخره فسبحان من أنزله وأحكمه؛ ليكون معجزة خالدة شاهدة على صدق الرسالة العالمية التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم.

٥- مناسبتها لما بعدها.

ومن الأمور العجيبة في دراسة علوم القرآن الكريم هو ظهور الترابط بين آخر السورة الأولى وبداية السورة الثانية، ففي سورة النمل نلحظ ذلك الترابط واضحا وضوحا شديدا من ذلك أنه في آخر سورة النمل أمر رسوله صلى الله عليه وسلم بالحمد ثم عقب ذلك بقوله:

---

١٣ _ التحرير والتنوير: ١٩/ ٢١٧.

١٤ - نظم الدرر في تناسب الآي والسور: برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م: ٥/٤٠٦.

١٥ - روح المعاني: ١٩/ ١٥٤.

١٦ - تفسير البحر المحيط: أبو حيان الأندلسي، دار الفكر- بيروت: ٧/٣٧.

(وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَتَعْرِفُونَهَا وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ) [النمل: ٩٣] ، وكان مما فسر به آياته تعالى معجزات الرسول صلى الله عليه وسلم، وأنه أضافها تعالى إليه، إذ كان هو المخبر بها فقال: **(طسم (١) تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ)** [القصص: ١، ٢] إذ كان الكتاب هو أعظم المعجزات وأكبر الآيات البينات، والظاهر أن الكتاب هو القرآن[١٧].

المطلب الثاني: التعريف بسورة القصص.

١- اسم السورة: سميت سورة القصص ولا يعرف لها اسم آخر، ووجه التسمية بذلك وقوع لفظ القصص فيها عند قوله تعالى: **(فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ)** [القصص: ٢٥] ، فالقصص الذي أضيفت إليه السورة هو قصص موسى عليه السلام الذي قصه على شعيب عليهما السلام فيما لقيه في مصر من المحن والمتاعب قبل خروجه منها، فلما حكي في السورة ما قصه موسى عليه السلام كانت هذه السورة ذات قصص لحكاية قصص، فكان القصص متوغلا فيها[١٨].

ويشير الشيخ الصابوني في تفسيره لسبب التسمية بقوله: ((سميت سورة " القصص "؛ لأن الله تعالى ذكر فيها قصة موسى مفصلة موضحة، من حين ولادته إلى حين رسالته، وفيها من غرائب الأحداث العجيبة ما يتجلى فيه بوضوح، عناية الله بأوليائه، وخذلانه لأعدائه))[١٩].

وعليه فإن السورة تعد من السور القرآنية المتفق على اسمها ولم يرد في ذلك أي خلاف عند المفسرين.

٢- زمن نزول السورة وعدد آياتها: والسورة مكية في قول جمهور المفسرين إلا آية واحدة هي قوله تعالى: **(إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ)** [القصص: ٨٥]، فإنها نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم في الجحفة في طريقه إلى المدينة للهجرة تسلية له على مفارقة بلده[٢٠].

وقد ذهب السيوطي إلى مكيتها ولم يستثن واستدل بقوله: ((أخرج النحاس وابن الضريس وابن مرديه والبيهقي في الدلائل عن ابن عباس قال: نزلت سورة القصص بمكة.

وأخرج ابن مردويه عن عبد الله بن الزبير قال: أنزلت سورة القصص بمكة[٢١]. ولم أعثر على هذه الروايات التي ذكرها رحمه الله.

---

١٧ - ينظر تفسير البحر المحيط: ١٠١/٧.
١٨ _ ينظر: التحرير والتنوير: ٢٠/ ٥.
١٩- صفوة التفاسير: ٣١٢/٣.
٢٠_ ينظر: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي – بيروت: ٣٩٦/٣. بحر العلوم : أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي الفقيه الحنفي، تحقيق: د.محمود مطرجي، دار الفكر - بيروت: ٢/ ٥٩٧. وينظر كذلك: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز:٤/ ٢٧٥.
٢١- الدر المنثور: عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين السيوطي،: دار الفكر - بيروت – ١٩٩٣م: ٦ /٣٨٩.

وهي تعد السورة الرابعة والأربعون في عداد نزول سور القرآن الكريم فقد نزلت بعد سورة النمل وقبل سورة بني إسرائيل- الإسراء- فكانت هذه الطواسين الثلاث متتابعة في النزول كما هو ترتيبها في المصحف، وهي متماثلة في افتتاح ثلاثتها بذكر موسى عليه السلام [٢٢].

٣- عدد آياتها وكلماتها وحروفها: ذكر الفيروز آبادي: أن عدد آياتها ثمان وثمانون آية، وكلماتها ألف وأربعمائة وكلمة واحدة، وحروفها خمسة آلاف وثمانمائة حرف[٢٣].

وجاء في الكشف والبيان نحو هذا مع خلاف في عدد الكلمات ((وهي خمسة آلاف وثمانمائة حرف، وألف وأربعمائة وإحدى وأربعون كلمة، وثمان وثمانون آية))[٢٤]

٤- أغراض السورة.

سورة القصص من السور المكية التي تهتم بجانب العقيدة والتوحيد، والرسالة والبعث، وهي تتفق في منهجها وهدفها مع سورتي (النمل ، والشعراء) كما اتفقت في جو النزول، فهي تكمل أو تفصل ما أجمل في السورتين قبلها. ومحور السورة الكريمة يدور حول فكرة الحق والباطل ومنطق الإذعان والطغيان، وتصور قصة الصراع بين جند الرحمن، وجند الشيطان[٢٥].

يقول ابن عاشور: ((اشتملت هذه السورة على التنويه بشأن القرآن والتعريض بأن بلغاء المشركين عاجزون عن الإتيان بسورة مثله. وعلى تفصيل ما أجمل في [سورة الشعراء: ١٨-١٩] من قول فرعون لموسى **(قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ} إلى قوله (أَنْتَ مِنَ الْكَافِرِينَ)** [الشعراء: ١٩] ففصلت سورة القصص كيف كانت تربية موسى في آل فرعون. وبين فيها سبب زوال ملك فرعون. وفيها تفصيل ما أجمل في قوله تعالى: **(إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ)** [النمل: ٧]، ففصلت سورة القصص كيف سار موسى وأهله وأين آنس النار ووصف المكان الذي نودي فيه بالوحي إلى أن ذكرت دعوة موسى فرعون فكانت هذه السورة أوعب لأحوال نشأة موسى إلى وقت إبلاغه الدعوة، ثم أجملت ما بعد ذلك؛ لأن تفصيله في سورة الأعراف وفي سورة الشعراء، والمقصود من التفصيل ما يتضمنه من زيادة المواعظ والعبر))[٢٦].

وعليه فإن السورة من السور المكية ذات الأسلوب القصصي تهدف إلى تربية العقيدة في المجتمع المسلم من خلال أخذ العظات والعبر من الأمم السابقين، وكيف كانت دعوتهم لقومهم وما نالهم من التكذيب والإيذاء، وفي هذا تسلية لنبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وكذلك حاملي لواء الدعوة من بعده حتى يتعلموا الصبر في الدعوة إلى الله سبحانه وتعالى.

٢٢- ينظر: التحرير والتنوير: ٢٠/ ٥.
٢٣ - ينظر: بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: ٣٥٣.
٢٤ - الكشف والبيان: أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي النيسابوري، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي- بيروت – لبنان، الطبعة : الأولى - ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م: (٧/ ٢٣٢).
٢٥- صفوة التفاسير: ٣١٢/٢.
٢٦ - التحرير والتنوير: ٦/٢٠.

المبحث الثاني: المتشابه اللفظي ((التكرار)) في القرآن الكريم وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي.

أولا: في اللغة: الشبه و الشبيه المثل، والجمع أشباه و أشبه الشيء ماثله وفي المثل: من أشبه أباه فما ظلم[٢٧].

وجاء في مختار الصحاح: الشبهة الالتباس و المشتبهات من الأمور المشكلات، والمتشابهات المتماثلات[٢٨].

ثانيا: في الاصطلاح: فقد عرفه الزركشي في البرهان: ((بأنه إيراد القصة الواحدة في صور شتى، وفواصل مختلفة، ويكثر في إيراد القصص والأنباء))[٢٩].

ومعنى هذا أن اللفظ القرآني المعيَّن يرد بصور متشابهة، ومعنى التشابه فيها الاختلاف بين ألفاظها بالزيادة والنقص، أو الإبدال أو التقديم والتأخير، وهذا كله مما يشكل على القارئ الحافظ فيحتاج معه إلى المراجعة ومزيد الضبط، ولهذا يسمي القراءُ هذا النوع المُشكِل.

كما أن هناك ما يتكرر فيه لفظ بعينه دون اختلاف كتكرير قوله تعالى: **(فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ)** [الرحمن: ٢٥] وهذا هو التكرار اللفظي من غير اختلاف.

ومن المكرر ما تكرر فيه المعنى مع اختلاف في الألفاظ بفروق يسيرة متشابهة وهو عين المتشابه اللفظي. أما ما تكرر فيه المعنى دون الألفاظ - كتكرار قصص الأنبياء عليهم السلام بأساليب مختلفة وألفاظ متباينة - فهو خارج عن حد المتشابه اللفظي.

وعليه فإنه يقصد بالمتشابه: الآيات المتفقة الألفاظ التي تكررت في سور القرآن الكريم ولكن وقع في بعض ألفاظها زيادة أو نقصان، أو تقديم أو تأخير، أو إبدال حرف مكان حرف، وغير ذلك من الأمور التي توجب اختلافا يسيرا.

وبهذا المفهوم نفسه يشير تاج القراء محمود بن حمزة الكرماني في مقدمة كتابه " أسرار التكرار في القرآن)" أو ما يسمى" البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان": ((فهذا كتاب أذكر فيه الآيات المتشابهات التي تكررت في القرآن وألفاظها متفقة، ولكن وقع في بعضها زيادة أو نقصان، أو تقديم أو تأخير، أو إبدال حرف مكان حرف، أو غير ذلك، مما يوجب اختلافا بين **الآيتين أو الآيات التي تكررت من غير زيادة ولا نقصان، وأبين ما السبب في تكرارها؟، والفائدة في إعادتها؟، وما الموجب للزيادة والنقصان؟، والتقديم والتأخير والإبدال؟ وما الحكمة في تخصيص الآية بذلك دون الآية الأخرى؟ وهل**

٢٧- لسان العرب: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، : دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى: ٥٠٣/١٣.
٢٨- مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون- بيروت - ١٤١٥ ١٩٩٥م:١/ ١٣٨.
٢٩ - البرهان في علوم القرآن:١١٢/١.

كان يصلح ما في هذه السورة مكان ما في السورة التي تشاكلها أم لا؟؛ ليجري ذلك مجرى علامات تزيل إشكالها وتمتاز بها عن أشكالها من غير أن أشتغل بتفسيرها وتأويلها))[٣٠].

الحكمة منه: يقول الزركشي في بيان الحكمة منه: ((وحكمته التصرف في الكلام، وإتيانه على ضروب؛ ليعلمهم عجزهم عن جميع طرق ذلك مبتدأ به ومتكررا))[٣١].

المطلب الثاني: أهم المؤلفات فيه.

أولا المؤلفات المستقلة فيه:

١- "درة التنزيل وغرة التأويل في بيان الآيات المتشابهات في كتاب الله العزيز" للخطيب الإسكافي (٤٣١هـ) ويعد أول من صنف في توجيه المتشابه، وكتابه مبسوط طويل العبارة، مرتب السور بالتعليل وقد قال في مقدمته:((إني مذ خصني الله بإكرامه وعنايته، وشرفني بإقراء كلامه ودرايته، تدعوني دواعٍ قوية يبعثها نظر ورويِّة في الآيات المتكررة بالكلمات المتفقة والمختلفة، وحروفها المتشابهة المنغلقة والمنحرفة، تطلُّبا لعلامات ترفع لَبْس إشكالها وتخصُّ الكلمة بآيتها دون أشكالها، فعزمت عليها بعد أن تأملت أكثر كلام المتقدمين والمتأخرين، وفَتشتُ عن أسرارها معاني المتأولين المحققين المتبحرين فما وجدت أحدا من أهلها بلغ غاية كنهها، وكيف ولم يقرع بابها ولم يفترَّ لهم عن نابها ولم يّسْفَر عن وجهها! ففتقت من أكمام المعاني ما أوقع فرقانا، وصار المبهم المتشابه وتكرار المتكرر تبيانا، ولطعن الجاحدين ردا، ولمسلك الملحدين سدا))[٣٢]. والإسكافي يصرح بأنه لم يقف على من عُني بتوجيه المتشابه قبله فيكون كتابه هذا أول ما صنف في بابه وهو مطبوع في مجلد متوسط.

٢-"البرهان في توجيه متشابه القرآن" للعلامة تاج القراء محمود بن حمزة الكرماني (٥٠٥هـ) وقد ذكر العلة من تأليفه حيث قال في مقدمته: (وهذا كتاب أذكر فيه الآيات المتشابهات التي تكررت في القرآن وألفاظها متفقة، ولكن وقع في بعضها زيادة أو نقصان، أو تقديم أو تأخير، أو إبدال حرف مكان حرف، أو غير ذلك مما يوجب اختلافاً بين الآيتين أو الآيات التي تكررت من غير زيادة ولا نقصان، وأبين ما السبب في تكرارها، والفائدة في أعادتها، وما الواجب للزيادة والنقصان، والتقديم والتأخير والإبدال، وما الحكمة من تخصيص الآية في ذلك دون الآية الأخرى، وهل كان يصلح ما في السورة مكان ما في السورة التي تشاكلها من غير أن أشتغل بتفسيرها وتأويلها))[٣٣].

٣- " مِلاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل" للعلامة أحمد بن إبراهيم بن الزبير الغرناطي (٧٠٨هـ) وقد ذكره الزركشي بأنه أبسط ما

---

٣٠ - أسرار التكرار في القرآن: تاج القراء محمود بن حمزة الكرماني، دراسة وتحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دار الفضيلة – القاهرة:٦٣.

٣١ – البرهان في علوم القرآن: الزركشي:١١٢/١.

٣٢ - درة التنزيل وغرة التأويل في بيان الآيات المتشابهات في كتاب الله العزيز: الإمام أبي عبد الله محمد بن عبد الله الخطيب الإسكافي، اعتنى به الشيخ: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة- بيروت- لبنان، ط١، ١٤٣٣هـ/ ٢٠٠٢م: ٥.

٣٣ - ينظر: أسرار التكرار في القرآن: ٦٣.

صنف في توجيه المتشابه وأنه في مجلدين[٣٤]. كما ذكره السيوطي في الإتقان وقال: ((لم أقف عليه))[٣٥]. وهذا الكتاب أجل ما ألف في توجيه المتشابه.

٤- "كشف المعاني في متشابه المثاني" للإمام بدر الدين بن جماعة (٧٣٣هـ) وقد ذكره السيوطي ونقل عنه في الإتقان [٣٦].

٥- "التقرير في التكرير" للعلامة السيد محمد أبو الخير عابدين (١٣٤٤هـ) وهو عبارة عن رسالة بحث فيها عن حكمة تكرير القصص الواردة في القرآن، كقصة موسى عليه السلام، وتطرق فيها إلى تكرار الألفاظ والمعاني.

ثانيا: كتب علوم القرآن التي تناولته:

وهي عبارة عن كتب تجمع أصنافا مختلة من علوم القرآن، وتناولت المتشابه اللفظي ضمن محاورها ومن هذه الكتب:

١ ـ "أنموذج في بيان أسئلة وأجوبة في غرائب آي التنزيل" للإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي اللغوي (٦٦٦هـ) وفيه توجيه المتشابه قدر قليل، وأكثره في مسائل في مشاكل التفسير، وقد طبع على هامش إعراب القرآن للعكبري وطبع حديثاً بدار الفكر، دمشق.

٢ـ " البرهان في علوم القرآن" لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: ٧٩٤هـ). وهو من الكتب القيمة في علوم القرآن، التي تناولت علم المتشابه اللفظي ضمن مباحثها.

٣- "بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز" لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (٨١٧هـ)، وهو كتاب جليل حافل يحتوي على مباحث كثيرة تتعلق بالقرآن وعلومه، فيعرض في كل سورة لأنواع من علوم القرآن وفنونه كالناسخ والمنسوخ، والوقف والابتداء، وعدد الآيات وذكر المتشابه وتوجيهه، والتكرار وحكمته وهو مطبوع ومشهور.

٤ـ " قطف الأزهار في كشف الأسرار" للإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (٩١١ه) وقد جمع فيه السيوطي أربعة عشر علماً من علوم القرآن وأفانينه، الرابع عشر منها: بيان وجه تفاوت الآيات بالتقديم والتأخير وإبدال لفظ بآخر.

٥ـ "فتح الرحمن بكشف ما يلتبس في القرآن" لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري توفي سنة (٩٢٦هـ) وهو مرتب على السور مع إيجاز العبارة واستيعاب المتشابه، وذكر ما يلتبس من جهة المعنى والتفسير، والكلام عن حكمة التكرار ، وفي فتاوى الشيخ زكريا المسماة بالإعلام والاهتمام بجمع فتاوى شيخ الإسلام فصل في مسائل تتعلق بالقرآن، تكلم فيه على توجيه المتشابه.

٦ـ "إرشاد الرحمن لأسباب النزول والنسخ والمتشابه وتجويد القرآن " للشيخ عطية الله بن عطية الأجهوري توفي (١١٩٠هـ)وهو مرتب على السور، وجعل الكلام في كل سورة

٣٤ - البرهان في علوم القرآن: ١١٢/١.
٣٥ - الإتقان في علوم القرآن: ٣٠٤/٢.
٣٦ - ينظر: الإتقان في علوم القرآن: ٣٠٤/٢.

على ثلاثة فصول: الأول: في أسباب نزولها، والثاني: في الناسخ والمنسوخ، والثالث: في المتشابه وفي آخره خاتمة التجويد.

ثالثا: كتب التفسير التي لها وقفات عند الآيات المكررة.

لم يعن المتقدمون من المفسرين بتوجيه المتشابه اللفظي في القرآن، وبيان علة اختلاف الألفاظ؛ وذلك لعدم الحاجة إلى مثل هذا النوع من مباحث التفسير في زمانهم، لأنه لم ينضج إلا عندما صُنِّفت الكتب في الرد على الطاعنين في القرآن وتآلف نظمه، ولأن هذا الضرب من التفسير لم يرد فيما أُثر من الأحاديث والآثار وغيرها من كلام السلف في التفسير، فقلَّت عنايتهم به لذلك، وكانت كتب التفسير بالمأثور خالية من هذا النوع. ثم اتجه فريق من المفسرين إلى العناية به، وهم في ذلك بين مُقلٍّ ومُكْثِرٍ، ومُنْصِفٍ ومُتَكَلِّف، ومن أهم التفاسير التي تعرضت لبيان المتشابه وتوجيهه.

١- " الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل" للإمام محمود بن عمر الزمخشري (٥٣٨هـ). وهو من المقلين المقتصدين في التعليل وقد استمد منه
كثير من المفسرين كالبيضاوي والنسفي وأبي السعود.
٢- "مفاتيح الغيب" للإمام فخر الدين محمد بن عمر الرازي (٦٠٦هـ). ويُعَدُّ من أوسع التفاسير التي تعرضت لتعليل أوجه المتشابه اللفظي، وربما أطال في بعض المواضع وأتى بوجوه مُتَكَلَّفَةٍ، وقد أخذ فريق من المفسرين بعده نص كلامه في ذلك وضمَّنوه في تفاسيرهم .
٣- "أنوار التنزيل وأسرار التأويل" لناصر الدين البيضاوي (٦٩١هـ).
٤- "مدارك التنزيل وحقائق التأويل" للإمام عبد الله بن أحمد النسفي (٧٠١هـ).
٥- "البحر المحيط" للإمام أبي عبد الله بن حيان الأندلسي" توفي(٧٤٥هـ).
٦- "السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير" وهو المعروف بتفسير الخطيب. للإمام محمد بن محمد الخطيب الشربيني (٩٧٧هـ)، وفيه نقلٌ كثير من تفسير الرازي.
٧- "نظم الدُّرر في تناسب الآي والسُّور" للإمام المفسِّر برهان الدين إبراهيم بن عمر البقاعي(٨٨٥هـ).
٨- "إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم" المشهور بتفسير أبي السعود ، لمحمد بن محمد أبي السعود العمادي (٩٨٢هـ).
٩- "روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني" لشهاب الدين الآلوسي (١٢٧٠هـ) وهو من أغزر التفاسير مادة في توجيه المتشابه، وربما نقل في بعض المواضع كلام الرازي في توجيه بعض الآيات على طوله، ثم يتعقبه بالشرح والتوجيه.
١٠- تفسير المنار" للشيخ محمد رشيد رضا (١٣٥٤هـ).
١١- "تفسير التحرير والتنوير" للشيخ محمد الطاهر بن عاشور (المتوفى: ١٣٩٣هـ) وهو من أنفس تفاسير المتأخرين التي تُعنى بالدقائق اللفظية والمباحث اللغوية والنحوية والبلاغية، وفيه ما لا يوجد في غيره من التفاسير على كثرتها.

هذه أهم التفاسير التي تعد اهتمت اهتماما بالغا بالتوجيه للمتشابه اللفظي عند تفسير الآيات التي فيها تكرار لفظي.

المبحث الثالث:
دراسة الآيات المتشابهات بين السورتين " دراسة تطبيقية"

تمهيد

إن المتدبر للآيات المتشابهات التي وردت في سورتي النمل والقصص من خلال قصة موسى عليه السلام، يجد أن لكل سورة أسلوبها من حيث العرض يختلف عن الأخرى.

أولا: سورة النمل:

سورة النمل جاءت فيها قصة موسى عليه السلام موجزة مختصرة، يبتدئ المشهد فيها من حين كان موسى عليه السلام عائدا بأهله من أرض مدين في طريقه إلى مصر بعد أن قضى أتم الأجلين في رعي الغنم عند نبي الله شعيب عليه السلام، وهناك كانت المفاجأة الكبرى التي رآها وهي النار المقدسة التي ناداه رب العزة والجلال من خلالها بقوله: **(فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)** [النمل: ٨، ٩]وانتهى عرض القصة بجحود بني إسرائيل للآيات الدالة على نبوة موسى عليه السلام وهو قوله تعالى: **(وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنْفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ) [النمل: ١٤]**، فكل حصيلة القصة في هذه السورة تأخذ بالتحديد ثمان آيات فقط، إذن فعرض القصة كان في هذه السورة هو الإيجاز وليس التطويل والإطناب.

ثانيا:سورة القصص:

الآيات التي وردت فيها، والمتعلقة بقصة موسى عليه السلام، والمشابهة لآيات سورة النمل فيما يخص القصة نفسها، فهي تأخذ جزء يسير وبسيط من القصة؛ لأن قصة موسى عليه السلام وردت مفصلة ابتداء من قبل ولادة موسى عليه السلام ومجيئه إلى الدنيا، وإلقائه في اليم والتقاطه من آل فرعون، وإرضاعه ونشأته وقتله المصري وهربه من مصر إلى مدين، وزواجه وعودته بعد عشر سنين وإبلاغه بالرسالة من الله رب العالمين، وتأييده بالآيات، ودعوته فرعون إلى عبادة الله سبحانه وتعالى، إلى غرق فرعون في اليم، وذلك من الآية الثانية إلى الآية الثالثة والأربعين. فالقصة في سورة القصص إذن مفصلة مطولة، وفي سورة النمل موجزة مجملة[٣٧].

ومن خلال ما سبق نستنتج الآتي:

أولا: القصة في سورة النمل تتميز بالإيجاز، بينما في سورة القصص تتميز بالتفصيل والتطويل.

ثانيا: إن المقام في سورة النمل هو مقام تكريم لموسى عليه السلام أوضح مما هو في سورة القصص، وذلك أنه في سورة القصص كان جو القصة مطبوعا بطابع الخوف الذي يسيطر على موسى عليه السلام، بل إن جو الخوف كان مقترنا بولادة موسى عليه السلام، فقد خافت أمه عليه من فرعون. قال تعالى: **(وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ**

٣٧ - ينظر: لمسات بيانية في نصوص التنزيل: أ.د. فاضل صالح السامرائي، دار عمار- بيروت، ط٣، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م: ٩٢.

فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ) [القصص: ٧] ويستبد بها الخوف أكثر حتى يصفها رب العزة بقوله: **(وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَى فَارِغًا إِنْ كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَنْ رَبَطْنَا عَلَى قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)** [القصص: ١٠].

ثم ينتقل الخوف إلى موسى عليه السلام ويساوره وذلك بعد قتله القبطي: **(فَأَصْبَحَ فِي الْمَدِينَةِ خَائِفًا يَتَرَقَّبُ)** [القصص: ١٨]. فنصحه أحدُ الناصحين بالهرب من مصر؛ لأنه مهدد بالقتل: **(فَخَرَجَ مِنْهَا خَائِفًا يَتَرَقَّبُ)** [القصص: ٢١]. وطلب من ربه أن ينجيه من بطش الظالمين: **(قَالَ رَبِّ نَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)** [القصص: ٢١][٣٨].

وإن الناظر في السياق القرآني وهو يقص علينا خروج موسى عليه السلام من مصر فريداً وحيداً مطارداً في الطرق الصحراوية في اتجاه مدين، ليلمس هذه المعاناة النفسية التي كان بها عليه السلام، حتى أن اللفظة القرآنية **(وَرَدَ)** [القصص: ٢٣]، لتلقي ظلالها على نوعية هذه الرحلة، وحالته النفسية المضطربة وهو في طريقه إلى مدين، حتى إنه ليأكل أوراق الشجر من شدة الجوع.

ولما وصل إلى مدين واتصل بالرجل الصالح هناك ما زال الخوف متشبعا في نفسه يتضح ذلك جليا من خطاب صاحب مدين له بقوله: **(قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)** [القصص: ٢٥].

بل إن طابع الخوف يبقى ملازما للقصة إلى أواخرها، يفهم ذلك أنه لما كلفه ربه بالذهاب إلى فرعون راجعه بقوله كما أخبر بذلك رب العزة والجلال على لسانه: **(قَالَ رَبِّ إِنِّي قَتَلْتُ مِنْهُمْ نَفْسًا فَأَخَافُ أَنْ يَقْتُلُونِ)** [القصص: ٣٣]، وطلب أخاه ظهيرا له يعينه ويصدقه لأنه يخاف أن يكذبوه: **(وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ)** [القصص: ٣٤].

في حين ليس الأمر كذلك في قصة النمل، فإنها ليس فيها ذكر للخوف إلا في مقام إلقاء العصا، فاقتضى أن يكون التعبير مناسبا للمقام الذي ورد فيه[٣٩].

<u>ومن خلال ما سبق نستعرض الآيات المتشابهات في السورتين آية آية.</u>

(إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ) [النمل: ٧]. (فَلَمَّا قَضَى مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ) [القصص: ٢٩].

وقد أجاب الخطيب الإسكافي عن هذه الفوارق بقوله: « إن الله تعالى لم يخبر أنه خوطب موسى عليه السلام باللغة العربية بألفاظ إذا عدل عنها إلى غيرها مما يخالف معناها كان اختلافا في القرآن قادحا فيه، بل معلوم أن الخطاب كان بغير هذه اللغة، وأنه تعالى أخبر في بعض السور ببعض ما جرى، وفي أخرى بأكثر مما أخبر به في التي قبلها، وليس يدفع

٣٨- المصدر نفسه: ٩٢.
٣٩- ينظر :لمسات بيانية: ٩٣

بعضها بعضا، فأما قوله تعالى: **(لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى النَّارِ هُدًى)** [طه: ١٠] فهو معنى قوله: **(سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ)** [النمل: ٧]؛ لأن الخبر الذي يأتيهم به هو أن يجد على النار ما يهديه، ويخبره أن الطريق هو ما عليه أو غيره، ووجود الهدى وأن يخبر بخبر اهتدائه في طريقه أو غيره شيء واحد لا اختلاف فيه»[٤٠].

كما نلاحظ أنه قال في سورة النمل: **(آنَسْتُ نَارًا)** [طه: ١٠]وفي سورة القصص: **(آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ)** [القصص: ٢٩]فزاد في الثانية: **(مِنْ جَانِبِ الطُّورِ)** وذلك لمقام التفصيل الذي بنيت عليه القصة في سورة القصص.

كما نلاحظ أنه عبر في سورة النمل بقوله: **(آنَسْتُ)** [النمل: ٧] المتكلم، فموسى هو المتحدث عن نفسه، وهذا مناسب لمقام جو السورة إذ أن الخوف لم يكن بارزا في سياقها، عكس ما هو عليه الحال في سورة القصص فقد كان جو السورة كله خوف؛ ولهذا جاء الفاعل ضمير مستتر مناسبا للمقام الذي بنيت عليه السورة وهذا من عظمة الأسلوب القرآني في توجيه السياق.

ومن الفوارق بين الآيتين أنه قال في سورة النمل: **(إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا)** [النمل: ٧]وقال في سورة القصص: **(قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا)** [القصص: ٢٩] فزاد في القصص : **(امْكُثُوا)** هذه الزيادة جاءت مناسبة لمقام التفصيل الذي بنيت عليه القصة بخلاف القصة في النمل المبنية على الإيجاز[٤١].

وعبر بالفعل **(آنَسَ)** [القصص: ٢٩]، دون سواه من الأفعال مثل: " أبصر" ورأى" ونظر" لأن الإيناس فيه ميل للنفس واطمئنانها إليه، سواء كان ذلك بالإبصار أم بالإحساس[٤٢].

ومن المتشابه اللفظي بين الآيتين أنه قال في الأولى: **(سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ)** [النمل: ٧]، وفي الثانية: **(لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ)** [القصص: ٢٩]، ففي الأولى وعد يقينا بأنه يأتيهم بما ذكر، وفي الثانية ترجى، وهذا يظهر كالمتدافعين.

وقد أجاب الزمخشري بقوله: ((قد يقول الراجي إذا قوي رجاؤه: سأفعل كذا ، وسيكون كذا مع تجويزه الخيبة. فإن قلت: كيف جاء بسين التسويف؟ قلت: عدة لأهله أنه يأتيهم به وإن أبطأ، أو كانت المسافة بعيدة. فإن قلت: فلم جاء بأو دون الواو؟ قلت: بنى الرجاء على أنه إن لم يظفر بحاجتيه جميعاً لم يعدم واحدة منهما: إمّا هداية الطريق؛ وإما اقتباس النار، ثقة بعادة الله أنه لا يكاد يجمع بين حرمانين على عبده، وما أدراه حين قال ذلك أنه ظافر على النار بحاجتيه الكليتين جميعاً، وهما العزّان: عز الدنيا، وعز الآخرة))[٤٣].

٤٠ ـ درة التنزيل وغرة التأويل: ٢٠٤.
٤١ ـ لمسات بيانية: ٩٣.
٤٢ـ ينظر: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق: محمد نور الدين المنجد، دار الفكر- بيروت- لبنان، ط١، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م: ١٨١.
٤٣ـ الكشاف: ٣٥٤/٣.

واعتبر ابن عاشور المخالفة بين الألفاظ تفنن في تكرير القصة لتجدد نشاط السامع لها[٤٤]. وهذا تعليل لا تأنس له النفس كثيرا، إذ أنه ما في القرآن الكريم من حرف أو لفظة زيدت هنا أو نقصت هناك إلا ولها دلالة ومغزى.

ويذكر الشيخ الشعراوي: أنه لما رأى النار قال: **(سَآتِيكُمْ)** [النمل: ٧] على وجه اليقين، لكن لما راجع نفسه، فربما طفئت قبل أن يصل إليها استدرك، فقال **(لَعَلِّي آتِيكُمْ)** [القصص: ٢٩] على سبيل رجاء غير المتيقن[٤٥].

ويقول السامرائي: ((فبنى الكلام في النمل على القطع "سَآتيكُم" وفي القصص على الترجي "لعَلّي آتيكُمْ". وذلك أن مقام الخوف في القصص لم يدعه يقطع بالأمر فإن الخائف لا يستطيع القطع بما سيفعل بخلاف الآمن. ولما لم يذكر الخوف في سورة النمل بناه على الوثوق والقطع بالأمر، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إن ما ذكره في النمل هو المناسب لمقام التكريم لموسى بخلاف ما في القصص، ومن ناحية ثالثة أن كلَ تعبيرٍ مناسبٌ لجو السورة الذي وردت فيه القصة، ذلك أن الترجي من سمات سورة القصص، والقطع من سمات سورة النمل. فقد جاء الترجي في سورة القصص....في عشرة مواطن في حين لم يرد الترجي في سورة النمل، إلا في موطنين...وقد تردد القطع واليقين في سورة النمل، في أكثر من موضع.... فناسب الترجي ما ورد في القصص، وناسب القطع واليقين ما ورد في النمل))[٤٦].

والذي يبدو لي أن سبب قطعه في سورة النمل، حيث قال: **(سَآتِيكُمْ)** [النمل: ٧] يتناسب مع جو السورة المحفوف بالتكريم والعناية، لأن العناية والتكريم ينتج عنها ثقة الإنسان بنفسه وبعمله. بينما سورة القصص لم يقطع بوعده وإنما ترجى، فقال: **(لَعَلِّي)** [القصص: ٢٩] وهذا يتناسب مع جو السورة المحفوف بالخوف وعدم الاطمئنان.

ومن المتشابه قوله تعالى: **(فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)** [النمل: ٨، ٩].

وفي القصص: **(فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ)** [القصص: ٣٠].

فنلاحظ أنه عبر في سورة النمل بالمجيء بقوله: **(فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ)** [النمل: ٨] وفي سورة القصص بقوله: **(فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ)** [القصص: ٣٠] وقد علل الكرماني هذا الأمر بتعليلين:

الأول: ذكر أن" الإتيان" جاء في سورتي طه والنمل أكثر فعبر به، بينما لفظة "المجيء" كانت أكثر ورودا في القصص فعبر بها[٤٧].

٤٤- ينظر: التحرير والتنوير: ٤٩/٢٠.
٤٥- تفسير الشعراوي – الخواطر: محمد متولي الشعراوي، مطابع أخبار اليوم- القاهرة: ١٨/ ١٠٧٤٠.
٤٦ - ينظر: لمسات بيانية: ٩٤
٤٧ - ينظر: أسرار التكرار في القرآن: ١٧٤.

الثاني: (أنه لما ذكر في سورة النمل: **(سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ)** [النمل: ٧] كرر كلمة **(آتِيكُمْ)** فاستثقل الجمع بينهما وبين **(فَلَمَّا أَتَاهَا)** [طه: ١١] فعدل إلى قوله: **(فَلَمَّا جَاءَهَا)** [النمل: ٨] بعد أن كانا بمعنى واحد))[٤٨].

والملاحظ أن التعليل الثاني أوشك أن يناقض الأول؛ لأن عبارته الأخيرة فيها إقرار بترادف اللفظين عنده، وما العدول عن أحدهما إلا لغرض الخفة والثقل، وهذا يعد علة ثانوية لا أصليه إذا ما قيست باختصاص كل لفظ دون سواه. وقد نقل عنه العلة الثانية نفسها "الفيروز آبادي" في كتابه " بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز".

والحقيقة أن هناك فرقا بين اللفظين في الدلالة من حيث الاختلاف بين الشك واليقين، ففي سورتي "طه" و"القصص" سبق الإتيان شك ورجاء وذلك في قوله: **(لَعَلِّي آتِيكُمْ)** [طه: ١٠] فالإتيان يصحبه شك، في حين سبق" المجيء" في سورة النمل يقين وذلك في قوله: **(سَآتِيكُمْ)** [النمل: ٧] فالمجيء إذن يصحبه يقين وعزم[٤٩].

يذكر السامرائي في لمساته البيانية: ((أن ما قطعه موسى على نفسه في النمل أصعب مما في القصص، فقد قطع في النمل على نفسه أن يأتيهم بخبر أو شهاب قبس، في حين ترجى ذلك في القصص. والقطع أشق وأصعب من الترجي. وأنه قطع في النمل، أن يأتيهم بشهاب قبس، أي: بشعلة من النار ساطعة مقبوسة من النار التي رآها، في حين أنه ترجّى في القصص أن يأتيهم بجمرة من النار، والأولى أصعب. ثم إن المهمة التي ستوكل إليه في النمل أصعب وأشق مما في القصص، فإنه طلب إليه في القصص أن يبلغ فرعون وملأه. وتبليغ القوم أوسع وأصعب من تبليغ الملأ، ذلك أن دائرة الملأ ضيقة، وهم المحيطون بفرعون في حين أن دائرة القوم واسعة، لأنهم منتشرون في المدن والقرى، وأن التعامل مع هذه الدائرة الواسعة من الناس صعب شاق، فإنهم مختلفون في الأمزجة والاستجابة والتصرف، فما في النمل أشق وأصعب، فجاء بالفعل (جاء) دون (أتى) الذي هو أخف))[٥٠].

واستعمل النداء في النمل بدون (أن) فقال: **(فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)** [النمل: ٨، ٩]. وفي القصص قرن النداء بـ (أن) فقال: **(فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ)** [القصص: ٣٠]. والسبب في ذلك أن المقام في النمل مقام تعظيم لله سبحانه، وتكريم لموسى كما ذكرنا فشرفه بالنداء المباشر في حين ليس المقام كذلك في القصص، فجاء بما يفسر الكلام، أي: ناديناه بنحو هذا، أو بما هذا معناه، فهناك فرق بين قولك: (أشرت إليه أن اذهب) و (قلت له اذهب) فالأول معناه: أشرت إليه بالذهاب، بأيّ لفظ أو دلالة تدل على هذا المعنى. وأما الثاني فقد قلت له هذا القول نصا[٥١].

٤٨ ـ المصدر نفسه: ١٩١.
٤٩ ـ ينظر: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق: ١٤٧-١٤٨.
٥٠ ـ ينظر: لمسات بيانية: ٩٤
٥١ ـ ينظر: المصدر نفسه: ١٠٨.

ومن المتشابه بين السورتين قوله تعالى: **(وَأَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى لَا تَخَفْ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدَيَّ الْمُرْسَلُونَ)** [النمل: ١٠] . **(وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ)** [القصص: ٣١].

فنلاحظ أنه ذكر في النمل قوله تعالى: **(وَأَلْقِ عَصَاكَ)** بدون " أنْ" وذكر في سورة القصص: **(وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ)** والسبب في ذلك كما يقول الكرماني: ((أن في هذه السورة – يقصد النمل- قوله تعالى: **(فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَنْ بُورِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٨) يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (٩) وَأَلْقِ عَصَاكَ)** [النمل: ٨ - ١٠] فحيل بينها بهذه الجملة، فاستغنى عن إعادة **{ أنْ }** . وأيضا ينطبق عليه ما ورد في (يا موسى) و(أن يا موسى).

ومن المتشابه أيضا قوله تعالى: **(وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَى فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [النمل: ١٢].

وفي القصص: **(اسْلُكْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ وَاضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ الرَّهْبِ فَذَانِكَ بُرْهَانَانِ مِنْ رَبِّكَ إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [القصص: ٣٢] .

نلاحظ أنه في سورة النمل قال: **(وَأَدْخِلْ)** وفي القصص قال: **(اسْلُكْ)** بالنظر إلى الفعلين نلاحظ أن لكل فعل خاصيته في إبراز المعنى. وعند التحليل القاموسي للفعلين نرى أن الفعل"دخل" معناه: الدُّخُول: نقيض الخروج، دَخَل يَدْخُل دُخُولاً وتَدَخَّل ودَخَل، ويطلق على مجرد الإدخال للشيئ[٥٢].

أما الفعل" سلك" قال ابن فارس في معجم مقاييس اللغة: ((سلك: السين واللام والكاف أصل يدل على نفوذ شيء في شيء، يقال: سلكت الطَّريقَ أسلُكُه. وسَلكت الشيء في الشيء: أنفذْته. والطَّعْنَة السُّلَكَى، إذا طَعَنَه تِلقاءَ وجهه. والمسلكَة: طُرَّةٌ تُشَقُّ من ناحية الثوب، وإنّما سمّيت بذلك لامتدادها. وهي كالسلك))[٥٣].

وقد جاء في سورة النمل الأمر بقوله: **(وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ)** بلفظ الإدخال مع الجيب؛ لأن غاية اليد بعد دخولها هو أن تكون تحت الإبط، وعليه فالذي في النمل هو أول الأمر لا غايته، وأما سبب ذلك أن النمل مبنية على الإجمال، وليست تبين حال موسى عليه السلام بمزيد تخصيص، فكان لفظ الإدخال هو الذي يبين الآية في ظاهرها؛ لأن اللفظ الأعم والسورة تبين أن الله بعث موسى عليه السلام بآيات منها هاتين الآيتين العصا واليد، ثم إن آية اليد إنما تظهر لفرعون وقومه بإدخال موسى عليه السلام ليده في جيبه ونزعها بيضاء، فهذا هو الذي يظهر لهم، وليس يظهر لهم ما وراء ذلك من بلوغ اليد إلى الجناح فاقتصرت على ما هو ظاهر الآية. أما الزيادة التي تميزت بها سورة القصص من قوله تعالى: **(وَاضْمُمْ إِلَيْكَ**

---

٥٢ - ينظر: لسان العرب: ١١/ ١٣٩.

٥٣ - معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر- بيروت، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م: ٩٧/٣.

جَنَاحَكَ مِنَ الرَّهْبِ) [القصص: ٣٢]، فهذه الزيادة تناسب الفعل " أسلك" لأن المراد هنا ليس مجرد إدخال اليد، وإنما إزالة الرهب من نفسه عليه السلام وهذا لم تكن تعنى به النمل لبنائها على الإجمال(٥٤).

كما يقول السامرائي في لمساته البيانية: أنه استعمل في سورة القصص **(اسْلُكْ)**، وكثيرا ما يستعمل في سلوك السبيل فيقال: سلك الطريق والمكان سلكا، ومنه قوله تعالى: **(وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا (١٩) لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا)** [نوح: ١٩، ٢٠]، والسبب في ذلك أنه تردد في سورة القصص سلوك الأمكنة والسبل من خلال قصة موسى عليه السلام، بخلاف ما ورد في النمل.

فقد جاء في سورة القصص سلوك الصندوق بموسى وهو ملقى في اليم إلى قصر فرعون، وسلوك أخته وهي تقص أثره. وسلوك موسى الطريق إلى مدين بعد فراره من مصر وسلوكه السبيل إلى العبد الصالح في مدين، وسير موسى بأهله وسلوكه الطريقَ إلى مصر حتى إنه لم يذكر في النمل سيرَه بأهله بعد قضاء الأجل بل إنه طوى كل ذكر للسير والسلوك في القصة فقال مبتدئا: **(إِذْ قَالَ مُوسَى لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ)** [النمل: ٧] بخلاف ما ورد في القصص، فإنه قال: **(فَلَمَّا قَضَى مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ)** [القصص: ٢٩]. فحسن ذكر السلوك في القصص دون النمل.

ومن ناحية ثانية أن الفعل (دخل) ومشتقاته تكرر خمس مرات في النمل في حين لم يرد هذا الفعل ولا شيء من مشتقاته في القصص، فناسب ذكره في النمل دون القصص(٥٥).

ومن الأمور اللافتة للنظر أنه قال في القصص: **(وَاضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ الرَّهْبِ)** [القصص: ٣٢]، ولم يذكر مثل ذلك في النمل. و(الرهب) هو الخوف ، وهو مناسب لجو الخوف الذي تردد في القصة، ومناسب لجو التفصيل فيها بخلاف ما في النمل.

ومن المتشابه بين السورتين أنه قال في النمل: **(فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَى فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [النمل: ١٢]، ولم يذكر في سورة القصص سوى برهانين في قوله تعالى: **(فَذَانِكَ بُرْهَانَانِ مِنْ رَبِّكَ إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [القصص: ٣٢].

والسر في ذلك أن المقام في النمل مقامَ ثقة وقوة ولهذا وسّع المهمة، فجعلهما إلى فرعون وقومه، ووسّع الآيات فجعلها تسعا، ولما كان المقام مقام خوف في القصص، ضيّق المهمة وقلل من ذكر الآيات. وكل تعبير وضع في مكانه المناسب.

---

٥٤ - ينظر: دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي في قصة موسى **u** "دراسة نظرية تطبيقية": وهي عبارة عن رسالة تقدم بها الطالب/ فهد بن شتوي بن عبد المعين الشتوي لنيل درجة الماجستير من كلية الدعوة وأصول الدين – جامعة أم القرى: ٣٥٥-٣٥٦.

٥٥ - ينظر: لمسات بيانية: ١١٢.

ثم إن استعمال كلمة (الآيات) في النمل مناسب لما تردد من ذكر للآيات والآية في السورة فقد تردد ذكرُهما فيها عشر مرات، في حين تردد في القصص ست مرات. فناسب وضع (الآيات) في النمل ووضع البرهان في القصص الذي تردد فيها مرتين، في حين ورد في النمل مرة واحدة، فناسب كل تعبير مكانه[٥٦]

قال في النمل: **(إِلَى فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [النمل: ١٢]، وقال في القصص: **(إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ)** [القصص: ٣٢]، فوسع دائرة التبليغ في النمل كما ذكرنا، وذلك مناسب لجو التكريم في القصة، ومناسب لثقة موسى بنفسه التي أوضحتها القصة. ولما وسّع دائرة التبليغ وسّع الآيات التي أعطيها، بخلاف ما ورد في القصص.

قال في النمل: **(فَلَمَّا جَاءَتْهُمْ آيَاتُنَا مُبْصِرَةً قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ)** [النمل: ١٣]، ومعنى ذلك أن موسى قبل المهمة ونفذها من دون ذكر لتردد أو مراجعة، وهو المناسب لمقام القوة والثقة والتكريم، في حين قال في القصص: **(قَالَ رَبِّ إِنِّي قَتَلْتُ مِنْهُمْ نَفْسًا فَأَخَافُ أَنْ يَقْتُلُونِ)** [القصص: ٣٣]، فذكر مراجعته لربه وخوفه على نفسه من القتل، وهو المناسب لجو الخوف في السورة ولجو التبسط والتفصيل في الكلام. وكل تعبير مناسب لموطنه الذي ورد فيه كما هو ظاهر[٥٧].

وأخيرا فإن هذا العلم يظهر عظمة القرآن وإعجازه ببلاغته النافذة التي عجز عنها أرباب البلاغة دالاً بذلك على صدق نبوة محمد صلى الله عليه وسلم كما يقول أبو بكر الباقلاني: (إن العرب لم تستطع أن تأتي بمثل هذا المكرر الصحيح المعنى الذي ليس عليه اعتراض، ولا سبيل لها أن تقول للنبي صلى الله عليه وسلم: إن المعنى الذي ذكرته من القصة قد ذهبت بلفظه، فلا يمكن لنا أن نأتي بمثله، وذلك أن المكرر قد أبطل حجتهم بإعادته المعنى بلفظ آخر بليغ كنظيره، فتبين بهذا أن الإتيان بمثله لم يكن مستطاعاً إلا من منزِّله))[٥٨]. كما أن هذا التشابه يظهر عظمة القرآن في كونه يورد القصة الواحدة لعدة أغراض، كل موضع منها يرد لغرض معين، فتأتي ألفاظه متفقة مع غرضه، وهذا لاشك أنه دال على بلاغة عظيمة لا يستطيعها البشر في بيانهم، وهذا هو السر الأعظم من التكرار والتشابه اللفظي.

٥٦ ـ ينظر: لمسات بيانية: ١١٣

٥٧ ـ ينظر: لمسات بيانية: ١١٣.

٥٨ـ الانتصار للقرآن: القاضي أبو بكر ابن الطيب الباقلاني، تحقيق: د. محمد عاصم القضاة، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م: (٨٠٣/٢).

الخاتمة

إن علم المتشابه اللفظي من أجل العلوم المتعلقة بالقرآن الكريم، والذي تكرر كثيرا في الآيات القرآنية، وخاصة القصص القرآني، ومن خلال دراستي في هذا البحث المتواضع لقصة موسى عليه السلام، تفتقت لي عظمة الإعجاز في هذا الكتاب الكريم الذي تعددت أساليبه حسب السياق الذي وردت فيه الآيات.

فتارة نراه يستخدم لفظا دون آخر؛ لأنه هو الذي يناسب المقام في السورة وغرضها، وفي السورة الأخرى نرى استخدما آخر للفظة أخرى بنفس المعنى؛ لأن السياق والمقام يحتم ذلك؛ وهذا هو قمة الإعجاز البياني الذي تحدى به أرباب الفصاحة والبيان فعجزوا عن خوض غمار مباراته، وانتقلوا من المكالمة إلى الملاكمة، ومن حرب اللسان إلى وقع السيوف، مع أن الأول أسهل وأيسر، لكن الواقع والعجز الكامل عن مباراة القمة في الفصاحة والبيان حتم عليهم ذلك.

ومن خلال دراستي للمشاهد المتكررة في قصة موسى عليه السلام الواردة في سورتي النمل والقصص- دراسة تفسيرية تحليلية مقارنة- خرجت بصورة عظيمة حول ألفاظه وسياق آياته وترتيب عباراته، فما من لفظة ولا عبارة إلا وقد وضعت وضعا دقيقا محكما لا يمكن لغيرها من الكلمات التي بنفس معناها أن تحل مكانها مهما كانت الأسباب؛ لأن اللفظة نفسها وضعت في مكان استوحاها الموضع نفسه، كما أن الكلمة استوحت المكان فلا يمكن أن تكون في الموضع الآخر، وهذا الأمر الذي جعل أرباب البيان يقفون في حيرة من أمرهم أمام هذا النظم العظيم المعجز، معجزة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

وأخيرا فإن ما كتبت ونقلت وجمعت هو بتوفيق الله عز وجل، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، وأسأله تعالى الرحمة والغفران لي ولمن صوب هذا البحث وأرشدني فيه.

قائمة المصادر والمراجع.

ـ الإتقان في علوم القرآن: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم' الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.
ـ إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: محمد بن محمد المعادي أبو السعود، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
ـ أسرار التكرار في القرآن: تاج القراء محمود بن حمزة الكرماني، دراسة وتحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دار الفضيلة – القاهرة.
ـ بحر العلوم : أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي الفقيه الحنفي، تحقيق: د.محمود مطرجي، دار الفكر - بيروت.
ـ البرهان في علوم القرآن: محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبد الله، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم- دار المعرفة- بيروت.
ـ بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، المكتبة العلمية_ بيروت- لبنان.
ـ التحرير والتنوير: محمد الطاهر بن عاشور_ مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ.
ـ الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق: محمد نور الدين المنجد، دار الفكر- بيروت- لبنان، ط١، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.
ـ تفسير البحر المحيط: أبو حيان الأندلسي، دار الفكر- بيروت.
ـ تفسير الشعراوي – الخواطر: محمد متولي الشعراوي، مطابع أخبار اليوم- القاهرة.
ـ الدر المنثور: عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين السيوطي،: دار الفكر - بيروت – ١٩٩٣م.
ـ درة التنزيل وغرة التأويل في بيان الآيات المتشابهات في كتاب الله العزيز: الإمام أبي عبد الله محمد بن عبد الله الخطيب الإسكافي، اعتنى به الشيخ: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة- بيروت- لبنان، ط!، ١٤٣٣هـ/ ٢٠٠٢م.
ـ دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي في قصة موسى u "دراسة نظرية تطبيقية": وهي عبارة عن رسالة تقدم بها الطالب/ فهد بن شتوي بن عبد المعين الشتوي لنيل درجة الماجستير من كلية الدعوة وأصول الدين – جامعة أم القرى.
ـ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: محمود الآلوسي أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
ـ صفوة التفاسير: محمد بن علي الصابوني: دار القلم العربي- بيروت، ط١، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.
ـ في ظلال القرآن: سيد قطب، دار الشروق- بيروت، طبعة جديدة مشروعة، ١٣٩٣هـ- ١٩٧٣م.
ـ الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
ـ الكشف والبيان: أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي النيسابوري، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي- بيروت – لبنان، الطبعة : الأولى –

١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م.
ـ لسان العرب: محمد بن مكرم بن منظور، : دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى.
ـ لمسات بيانية في نصوص التنزيل: أ.د. فاضل صالح السامرائي، دار عمار- بـيروت، ط٣، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م.
ـ المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق : عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – لبنان، الطبعة : الأولى- ١٤١٣هـ -١٩٩٣م.
ـ مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون- بيروت - ١٤١٥ ١٩٩٥م.
ـ معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر- بيروت، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.
ـ نظم الدرر في تناسب الآي والسور: برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

دثينـة بين الأثـر والخـبر

د / ناجي محمد سعيد علي
أستاذ التاريخ القديم المشارك ـ جامعة عدن

SUMMARY
RESEARCH ON "DATHINA"
This research is countet as the beginning of registration of history of one of the ancient places in the Abyan province, as the studies of ancient history of such places is absent. "Dathina" is a place east of Aden province and it is 120 – 130 miles away. Though the role and importance of this place in the ancient time was great, and the civilization of this kingdom of Awsan, there is not any scientific research about its culture and carvings. Ist role and importance shined in the times of kingdom of Awsan as a main powerful force under the leadership of kingdom of Awsan and their share in the military .This research is considered as a trial to approach some of its culture and heritage in which this place was renowned from the publications and books that mentioned it and has become a part of ancient Yemeni history . it is known that Dathina had suffered many struggles and wars and had succeeded in defending Awsan . the main aim of this research is to disclose the research on the studies about the rohe of dathina and analyzing it and bring out itsreality from the ancient pages of history by enlightening on this part of yemen that has still remained sunken in history and it needs to be undusted . the merit of this research is that this is a beginning in searching about history of dathina considering it as a part of south Arabian history in general .
.

دثينــة بين الأثــر والخــبر

د / ناجي محمد سعيد علي
أستاذ التاريخ القديم المشارك ـ جامعة عدن

المقدمة :

يعد هذا البحث بداية توثيق تاريخ أحد أقاليم محافظة أبين، الذي ظلَّ غائبًا عن الدراسات العلمية لتاريخه القديم. ودثينة إقليم جغرافي يقع شرق محافظة عدن، ويبعد عنها (١٢٠-١٣٠) ميلاً، وعلى الرغم من دور هذا الإقليم، ومكانته على مر العصور، إلا أنَّه لم يحظ بأي دراسة علمية لآثاره ونقوشه. وقد لمع دوره كقوة رئيسة في ظل سيادة مملكة أوسان لإسهاماته العسكرية، وشكَّل حاضرة لها.

والبحث هذا محاولة للإطلاع على جزء من ذلك التراث المتناثر الذي خصّ هذه المنطقة، أو ما احتوته بعض المصادر، والكتب التي تناولت دثينة ضمن سياق تاريخ اليمن القديم، علماً أن دثينة خاضت صراعات، وحققت نجاحات مهمة لمصلحة أوسان. ويهدف البحث إلى جلاء مكانة دثينة من خلال الدراسة والتحليل، ويعيد الاعتبار للحقيقة التاريخية عبر تسليط الضوء على هذا الجزء من بلاد اليمن الذي مازال تاريخه مغمور، لم ينفض عنه الغبار. وفي تقدير البحث أن هذه بداية أولية نحو وضع تاريخ لدثينة بوصفها جزء من مكونات تاريخ جنوب الجزيرة العربية.

دثينة هي منطقة واسعة الأرجاء، عاصرت المدن اليمنية الرئيسة التي كانت حواضر للممالك اليمنية في المشرق، واختلفت طبيعتها عن باقي مناطق السهول أو المرتفعات الخالصة؛ لأنها جمعت بين المرتفعات العالية والقيعان الزراعية الخصبة. لذلك تميزت بطبيعتها الجغرافية عن باقي مناطق اليمن، وربما انفردت دثينة بهذه الخصوصية لوحدها، إذا ما قورنت بالمناطق الجنوبية الأخرى.

إن قلة النقوش والدراسات الحديثة عن تاريخ دثينة قد شكل صعوبة في البحث والتقصي، وما زالت هذه المنطقة لم تحظ بالدراسات العلمية الحديثة. إن تتبع تلك الآثار الماثلة للعيان في التلال والمغارات - فيما لو درست -لسلّطت الضوء على جوانب مهمة من تاريخ المنطقة، وربما هذا يعود إلى عزوف الباحثين عن طرق أبواب هذه المنطقة لعدم جدوى دراستها، أو صعوبة وصول الباحثين وعدم تأمين حياتهم، لذلك لم يغامروا بالوصول إليها، والبحث والتنقيب عن تاريخها، ودراسة مخلفات الإنسان فيها، فضلاً عن عدم اكتراث أبناء المنطقة بأهمية تاريخهم، ففرغوا أنفسهم للجندية والحروب القبلية التي صرفتهم عن تجميع تاريخ منطقتهم وتوثيقه.

فإذا سلمنا مثلاً بالافتراض القائل إنَّ (أمعادية)(*) كانت حاضرة مملكة أوسان وهي تقع بالقرب من مكيراس، فهذا يعني أن دثينة كانت القوة الرئيسة لمملكة أوسان، ومن ثَمَّ إذا ما بحثنا عن النقوش والآثار في الكهوف والمغارات، سنجد معلومات ربما تشكل مادة لكتابة تاريخ الجزء الجنوبي من الجزيرة العربية من جديد، وهذا ينطبق على المدن اليمنية الأخرى التي لم تدرس باستفاضة، مما قلل من معرفتنا بتاريخها ونشوئها ومنها دثينة التي لا يستطيع أحد التكهن بنشوء دورها في مسرح الأحداث السياسية والتاريخية التي مرّت بها فيما قبل القرن (٧ ق.م). لكن يمكن التأكيد على دورها العسكري والسياسي منذ القرن (٧ ق. م)، فقد ذكرها "كرب إل وتر" في نقشٍ النصر(GL.1000). وهذا تأكيد على أن لدثينة شاناً كبيراً، ووزناً سياسياً ملموساً في مجرى الأحداث العسكرية والسياسية التي كانت تجري في ذلك العصر.

وهذا يقودنا إلى استنتاج مفاده: إن ظهور دثينة وتطورها قد كان سابقاً للقرن (٧ ق.م) بمدة زمنية طويلة، بمعنى أن بروزها قد تزامن، أو تعاصر، أو تعايش مع بقية مدن المشرق اليمني التي أصبحت فيما بعد حواضر لتلك الممالك اليمنية القديمة. وتأسيساً على ما سبق فأن هذا البحث يعد القرن (٧ ق.م)، نقطة البداية لنشوء دثينة وتطورها التاريخي والاجتماعي، وتميزها عن باقي المدن في جنوب الجزيرة العربية، بمحافظتها على اسمها على مر العصور التاريخية الماضية حتى اليوم، في حين باقي المناطق تغيرت وتبدلت أسماؤها ماعدا تلك التي كانت حواضر للممالك القديمة، فقد حافظت على أسمائها، وهذا ما يدفع البحث لمتابعة تاريخ دثينة عبر مجموعة النقوش والمراجع المتوفرة في المكتبة اليمنية والعربية، بهدف توثيق جزء يسير من تاريخها وحفظه، ليواصل الباحثون الجدد العمل على استيفاء ما نقص سابقاً.

تسمية دثينة وصفاتها:

دثينة صقع قديم، واسع الأرجاء، يمتد إلى مشارق رداع الحرامل[١]، حتى الشمال الشرقي باسطاً إلى وادي (ضرا) في محافظة شبوة. أما حدودها الجنوبية الغربية فتصل إلى دار الحفينات بيرامس. وتبعد عن عدن بين (١٢٠-١٣٠) ميلاً، وبهذا تصبح حدودها الشمالية في سرو مذحج، وفي الغرب سرو حمير (يافع) أما في الجنوب فمن سهل أبين (ما يسمى اليوم بدلتا أبين) على امتداد البحر حتى أحور التي يعتقد أنها كانت جزءًا من أراضي دثينة

*) أمعادية : تقع على بعد ١٢كيلو متراً شرقي مدينة مكيراس على هضبة عالية يصل ارتفاعها إلى حوالي ٢٠٠٠ قدم فوق سطح البحر ، وتقع بين تلين هما أعلى نقطتين في الهضبة تشرف على ما يحيط بهما من جميع الجهات ، ومن الواضح أنها اختيرت لأسباب إستراتيجية؛ إذ أنها تتحكم في الطريق الرئيسة القادمة من مينائي (عدن وشقرة) إلى شبوه ،وبيحان ومأرب. ينظر تقرير المستشرق (أولي) مواقع مختارة للصيانة من (ج . ي. د. ش) المركز اليمني للأبحاث الثقافية والآثار والمتاحف عدن ١٩٨٠م ص(١٣).

١) الهمداني، أبو محمد بن الحسين بن أحمد بن يعقوب: صفة جزيرة العرب ، تحقيق: محمد بن علي الاكوع، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩م ، ص (١٧٧).

الساحلية. ومعظم أراضي دثينة سهلية؛ إذ نجد "سهلها يرتفع عن سطح البحر بحوالي (٣٠٠٠) قدم"[١]، كما ترتفع هضبتها الشمالية حوالي(٧٠٠٠) قدم، و"هي جزء من مرتفعات علة"[٢]، أما سهلها الذي عالية الكور وهو نوع من الجبال فيمتاز ببروزه بين المرتفعات التي تحيط به و"تسمى سلسلة الجبال التي تربط حضرموت والهضبة الغربية سلسلة جبال الكور"[٣]، وفيها يقع كور دثينة الذي يسمى اليوم بكور العوذلة و"كور العوالق"[٤]، كما يقع في الإتجاه الشمالي الغربي "جزؤها الجبلي الذي يطلق عليه الظاهر"[٥]، وهي واحدة من المناطق القليلة التي ظلت محتفظة باسم دثينة، ولكي لا يثار الشك عند القارئ لابد من التأكيد على أن البحث يتناول دثينة في تاريخها القديم التي تشمل ما يسمى اليوم منطقتي (لودر، مودية) وليس دثينة التي نعرفها اليوم التي تشمل مودية وملحقاتها.

إنَّ دراسة نقوش وآثار المنطقة لم تحظ بعد بالدراسة التخصصية، حيث نرى أن المؤرخين قد تباينت آراؤهم حول تسمية دثينة، فهناك رأيان في تسميتها:

الرأي الأول:

يرى أنها سميت دثينة منذ عصور ما قبل الميلاد، ويدعم رأيه بالاعتماد على ما جاء من ذكر لها في نقش النصر (GL.1000) لـ (كرب إل وتر) ملك[٦] مملكة سبأ، ونجد اسمها قد جاء "في النقش (دتنت)"[٧]، أي بحرف (التاء) وليس بـ (الثاء) ربما تم استبدال حرف (الثاء) بدلاً عن (التاء) في عهد الإسلام لتخفيف لفظ كلمة (دثينة)، حيث جاء في نص النقش السطور (٢-٣)، بأنَّ (كرب إل وتر) ملك سبأ،الذي قاد جيش التحالف (حضرموت، وقتبان، وسبأ) ضد دولة أوسان، "قد هاجم دثينة، وأحرق كل مدنها"[٨]، وحددها بدثينة التي تقع في

---

١) لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية ، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م، دار الكلمة، صنعاء (٢٤٣/١). محمد علي العروسي: الموسوعة اليمنية، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٣م مؤسسة العفيفي، صنعاء (١٢٩٥/٣).

٢) جرجرة، عبدالرحمن : أرضنا الطيبة (هذا الجنوب)، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت، ص(٣١).

٣) جرجرة، عبد الرحمن : أرضنا الطيبة ص (٣١). بافقيه، محمد عبدالقادر، مختارات من النقوش اليمنية القديمة، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، ١٩٨٥م، ص(١٤٢).

٤) جرجرة عبد الرحمن : أرضنا الطيبة ص (٣١).

٥) العمري، حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن عبر العصور، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، دار الفكر المعاصر، بيروت، ص(١٦).

٦) مكرب هي كلمة يمنية قديمة تعني (المقرب) من الإلهة الذي يقدم لها الهدايا والنذور، وفي مدة المكاربة (الكهنة) كان يطلق على الحاكم مكرب، ولكن عندما استولى كرب إل وتر حكم سبأ في حوالي القرن التاسع قبل الميلاد قام بتغيير اللقب من مكرب إلى ملك ثم أصبح كل من حكم بعده يتخذ اللقب نفسه.

٧) شهاب، حسن صالح: عدن فرضة اليمن، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ص(٤٠). العمري حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن عبر العصور ص(١٦).

٨) بافقيه، محمد عبدالقادر: تاريخ اليمن القديم، الطبعة الثانية، نيسان ١٩٨٥م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ص (٦٢)، نقش (GL1000).

الإتجاه الغربي من مرخة ثُمَّ توجه إلى الغرب "ليغزو دثينة أوالدثينيات"[١]، وأنَّه قد وهب (دتينت) للإله المقه ولسبأ بمعنى لإله الدولة السبئية "... دثينة أحلفاء ومياسر، ودتينة ذات تبير وحرثاء وكل مدنهما، وأوديتهما، ومناطقهما، وجناتهما، واعرارهما، ومراعيهما، ملك خاص، وكل قسط رعية ثبير، وأولادهم، وأموالهم حتى البحر"[٢]، وهذه الإشارة إلى البحر تجعلنا نفترض بأنَّ حدود دثينة قد امتدت إلى ميناء شقرة حتى ساحل (الخبر).

ومن المعروف أن القبائل الكبرى تنقسم عادةً إلى قبائل (عليا)، وهي التي تتخذ من الجبال موطناً لها، و(سفلى)، وهي التي تتخذ من السهول موطناً لها أي أن القبائل تسمى وفقاً لأماكن إقامتها. ثم يتحدث النقش " ... يوم قهر قبائل كحد ذي سوط؛ لأنهم أثاروا العداوة بقتلهم... وهاجموا من آمنهم كرب إل وتر، فرد عليهم وقتل منهم (٥٠٠)، وأسر من أولادهم (١٠٠٠)، وذبحوا (٢٠٠٠) من أنمهم وغنموا كل مواشيهم وأموالهم"[٣].

يتضح لنا مما سبق أن (كرب إل وتر) قد أعطى الأمان لقبائل (كحد ذي سوط) التي تقع ضمن حلف دثينة أو رُبَّما حالفها في أثناء هجومه على أراضي مملكة أوسان، ولم يتعرض لها بأذى في بادئ الأمر، فواصل تقدمه لإخضاع الأراضي الساحلية، ولكن قبائل (كحد) قد نقضت العهد الذي كان بينهم وبين الملك (كرب إل وتر)، وقتلت أتباعه وعرقلت مدده الذي كان يستخدم أرضها للعبور، وبعد أن فرغ من قهر دثينة واكتساح المناطق الساحلية الأوسانية رجع لتأديب قبائل كحد ذي سوط على نقضها للأمان، وأنزل بهم خسائر كبيرة مقارنة مع تعدادها وإمكانياتها، وذلك جزاء لنقض الأمان معه. وكحد صاحبة سوط (ذسوطم)، هي غير كحد صاحبة حضن (ذات حضنم)، وهي (عرمو)، ولعل (كحد ذسوطم) كانت تسكن تلك المنطقة، "أما مساكن (كحد) الأخرى فكانت المنخفضات التي في السهول إلى الغرب من السوط"[٤].

يتبين لنا مما سطره (كرب إل وتر) في نقش النصر (GL1000)،حول دثينة، وعدد القتلى، والأسرى، وإخضاع ساداتها، ورعيتها، ما يدل على أنها كانت مصدر قوة وتقدم لمملكة أوسان، بل القوة الضاربة في جيش المملكة. وعلى الرغم من المبالغات التي وردت في النقش من كثرة القتلى، وأخذ أبناء دثينة وتحويلهم إلى عبيد للدولة السبئية، وإحراق كل مدن دثينة وقراها، وهو ضرب من مبالغة المنتصر على المغلوب إلاَّ أنَّ حقيقة هزيمة مملكة أوسان، التي كانت دثينة جزءاً من نظامها السياسي، بل سندها الرئيس، كان من نصيبها الهزيمة والضعف. وسواءً أكان بهذا القدر أم ذاك، وهو حال الحروب على مدى التاريخ الإنساني، لابد أن يكون فيها غالب ومغلوب، وإذا ما صح الافتراض بأنَّ عاصمة مملكة

١) بافقيه، محمد عبدالقادر: تاريخ اليمن القديم، ص(٦٢).
٢) العمري، حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن، ص(١٦).
٣) العمري حسين وآخرون : المرجع نفسه، والصفحة، نقش ضراء رقم (١) السطر / ٣ ، بافقيه، محمد عبد القادر: المرجع نفسه ص(٦٥).
٤) بافقيه محمد عبدالقادر: تاريخ اليمن القديم، ص(٦٢).

أوسان (أمعادية)، فستكون هذه الضربة الشديدة على دثينة مبررة لـ (كرب إل وتر) حسب إشارته في النقش بأنّها كانت ضربة انتقامية، ولعلّها تعني أنَّه تعرض لهزيمة سابقة "من قبل مملكة أوسان، فكان هذا الانتقام الرهيب"[١].

وإذا ما ذهبنا إلى أبعد من ذلك سنجد ذكر دثينة وكحد قد تكرر في نقوش أخرى لعل أهمها نقش عبدان الكبير حيث جاء في الأسطر (٣٩ – ٤٠)، ".../ وط ردو/ علي/ فرسهمو/ بقر [م] / .../ سوط/ دثنت"[٢]، وفي النقش بيحان(١/ ٦٧٣) ".../مكرب/قتبن/ وكل/ ولد/ عم/ اوس ن/ وكحد/ ..."[٣]، كما ورد ذكر كحد في نقش ضراء رقم (١) في الأسطر (٢ـــ٣) ".../ م ك رب/ ق ت ب ن/ وو ل د/ ع م/ و(وس) ن/ وك ح د"[٤].

الرأي الثاني:

فدثينة التي ضبطها ياقوت الحموي، بفتح أولها، وكسر ثانيها، وياء مثناه من تحت ونون، وذهب بعضهم إلى البحث عن معناها الاشتقاقي، ووصل إلى نتيجة مفادها: إن كلمة (دثين) جاءت بمعنى إذا طار الطائر مسرعاً فسقط في أماكن متقاربة، يقال له دثين الطيور[٥]، ربما يعني ذلك أن دثينة كان بها خلق كثير، لكنهم تفرقوا بعيداً عنها إلى أماكن متفرقة ومتقاربة، ولهذا سميت المنطقة باسم دثينة تشبهاً بحركات الطائر متسارع السقوط في أماكن متقاربة.

وقال الشاعر القتال الكلبي:

سقى الله بين الشطون وغمرة وبئر ذريرات وهضب دثين[٦].

وقال النابغة:

وعلى الرَّميثة من سُكين حاضر وعلى الدثينة[٧] من بني سيار

تلكم أحور وتلك الدثينات[٨] مع السرو جنة خضراء

وقيل: "سُميت الدثينة نسبة لجبل دثين"[١]، وقيل نسبة إلى وادي دفين[٢]، الذي يتجه إلى وادي جهير وقد قُلِبَتْ (الفاء) إلى (ثاء) فأصبحت (دفينة) هي (دثينة) بمعنى أن (دفينة) قد

---

١) بافقيه محمد عبدالقادر: المرجع نفسه والصفحة.

٢) نقش عبدان الكبير الأسطر (٣٩ – ٤٠) حولية الآثار والنقوش اليمنية القديمة، المركز اليمني للأبحاث الثقافية و الآثار والمتاحف، العدد(٦)١٩٩٤م. Birenne. J; DeuxPVosections Aud Yemen Radan VoL , 4. 1981 , P . 227

٣) بافقيه، محمد عبد القادر : شرح نقش بيحان(٦٧٣)، المحفوظ في متحف بيحان، حولية النقوش اليمنية القديمة، العدد (٦)، ١٩٩٤م، ص(٢٧)،(GL1601)، جواد علي : تاريخ العرب قبل الإسلام، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، دار العلم للملايين، بغداد، ص(١٨٧ -٢٩٨).

٤) Ghristion ; Julien ; Ro in Lowon Gajda ; . LinscriPtion du wadi Abdan Raydan voL ,6 , 1994 , PP. 114 – 117

٥) ياقوت الحموي: معجم البلدان (د. ط .ت)، دار صادر، بيروت (٤٣٩/٢ -٤٤٠).

٦) ياقوت الحموي: معجم البلدان، (٤٣٩/٢ -٤٤٠).

٧) ياقوت الحموي: المصدر نفسه (٤٤٠/٢).

٨) بافقيه، محمد عبدالقادر: تاريخ اليمن القديم، ص(٦٠).

سميت من المصدر مدفن نسبة لتلك المدافن التي كانت وما زال بعضها ماثل للعيان في المنطقة حتى الآن، وهذا الاحتمال الاشتقاقي لاسم دفينة (دثينة) صحيح إذا ما اتخذنا هذا الافتراض على هذا النحو، فالعرب قد بدّلوا حروفًا بأخرى ربما لصقل لغتهم على نسق لغة القرآن الكريم بحيث نستدل بكلمة ثومها، فترد في القرآن (فومها) كقوله تعالى: **(**... وإذ قلتم لن نصبر على طعام واحد فادع ربك يخرج لنا مما تنبت الأرض من بقلها وقثائها وفومها وعدسها وبصلها...**)**[٣]، ويتبين لنا من الآية الكريمة أن (الثاء) قد قُلِبَتْ إلى (فاء)، مثلما جاء في كلمة (فومها)، بمعنى (الثوم) لذلك فإن هذا الرأي صحيح؛ لأنَّ (دفينة) هو الاسم القديم لدثينة. ويعود ذلك إلى عهد ما قبل الإسلام، وما زال الناس في المنطقة يستخدمون الاسمين حتى يومنا، وهذا ما يسمى بالتداخل بين الماضي والحاضر حيث نجد قوم يقولون دثينة وآخرون دفينة.

دثينة أهم مناطق مملكة أوسان:

حينما تقاسم الحلفاء أراضي مملكة أوسان، أصبحت منطقة دثينة من نصيب مملكة قتبان، وتابعة لها سياسياً ضمن المناطق "التي سيطرت عليها مملكة قتبان"[٤]، وعلى الرغم من ذلك فدثينة كقبيلة كانت شبه مستقلة عن قتبان، ماعدا دفع الضريبة (الجزية) طبقاً للأوامر الملكية السارية في قتبان؛ حيث كانت تجمع تلك الأموال تحت إشراف كهنة معبد (عم) الإله القتباني (ذو لاباخ)، وينسب إليه الإله (ع م/ ذ ل ب خ)، وعم ذو لاباخ معناه بيت الإله "عم إله القتبانيين في منطقة لاباخ"[٥]، الذين بدورهم يقومون بتوزيعها على مختلف المعابد القتبانية[٦]، وهكذا ظلت دثينة تذكر تحت لواء ولد (عم)، وهو الإله القتباني ولم نعثر على نقوش أخرى تبين أدوارها اللاحقة لحضارة جنوب الجزيرة العربية ما عدا في صدر الإسلام.

ولأنه لم تتم عملية الدراسة والبحث عن آثار ونقوش المنطقة لتسليط الضوء على تسميتها، فقد اختلف المؤرخون والأخباريون العرب حول تسمية دثينة، حيث تباينت آراؤهم ومناقشاتهم لها، وانحصرت تلك الآراء في نقطتين هما:

١- في ذكر مناطقها وأوديتها.
٢- القوم وقبائلهم وأماكن إقامتهم.

---

١) ياقوت الحموي: معجم البلدان (٤٣٩/٢ – ٤٤٠).
٢) لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية (٢٤٩/١).
٣) القرآن الكريم سورة البقرة الآية (٦١) ، ينظر: مراد كامل: محاضرات في اللهجات العربية الحديثة في اليمن، في معهد البحوث الدراسات العربية، القاهرة، ١٩٦٨م، ص(٨٥ -٨٦).
٤) العمري، حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن، ص(١٧).
٥) ج،باور. أ ، لندن: تاريخ اليمن القديم، ترجمة: أسامه أحمد، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م، دار الهمداني، عدن، ص(٣٥)، ربرتوار(٩٠/ ٣٦٩٣)، نقوش مختارة بافقيه وآخرون.
٦) باور، لندن: المرجع نفسه، والصفحة.

ويقال في الجاهلية سُميت دثينة نسبة إلى جبل (دثين) وكانت تسمى الدفينة، ولما هاجر القوم منها إلى مواضع متقاربة، وكانت تحفر تلك المدافن في باطن الأرض لغرض حفظ الحبوب لمدة زمنية طويلة، وذلك لسببين مهمين هما:

١) حفظ الحبوب من التلف أو العبث بها وضياعها إذا ما بقت على سطح الأرض، سواء أكان من قبل الإنسان أم الحيوان أم الطير.

٢) أن منطقة دثينة، (دفينة) غنية بمحاصيلها الزراعية التي يتم حصادها في مواسم الأمطار فهي تعود بالخير العميم والرزق الوفير.

ولأن المنطقة تعتمد في اقتصادها الزراعي على مياه الأمطار وبحكم طبيعتها الجبلية تقل فيها المياه الجوفية والغيول والعيون الجارية من جهة، وصعوبة استخراج المياه الجوفية من باطن الأرض الجبلية بالأدوات اليدوية التي يمتلكها إنسان ذلك العصر من جهة أخرى، لذلك فقد اعتمدت على الأمطار الموسمية، ففي مواسم تُصاب المنطقة بالجفاف وتعز فيها الأمطار، مما يؤدي إلى الجدب، وتبعاً لذلك تقل مصادر العيش الضروري للإنسان فيضطر الناس إمَّا للهجرة إلى مناطق الخير المجاورة، وإمَّا يقوم الناس بحفر المدافن لخزن الحبوب لمواجهة أخطار الجفاف القادم، والاستفادة منها خلال مدد زمنية طويلة. وهذه المدافن كانت منتشرة في بلاد اليمن الجبلية عامة(*).

وقال بامخرمة: "دثينة بالفتح وكسر المثلثة وسكون التحتانية ثم (نون) مفتوحة هي صُقْع معروف بناحية أبين شرقي عدن"(١)، وهي بلاد متسعة في كل بقعة منها قبيلة منقطعة لا تطع غيرها، والعداوة بينهم قائمة، والصلح قد يقع بينهم في بعض الأزمان، وقاعدتها "قرية كبيرة تسمى الحافة"(٢)، ويتضح بأنَّ (دثينة) كانت مسرحًا للحروب القبلية بين القبائل المستقرة، والقبائل البدوية الطامعة في خيرات تلك القبائل الحضرية، قد خربت أرض دثينة تلك الحروب القبلية الداخلية التي كانت تنشب بين قبائلها المستقرة (الحضرية) وغير المستقرة (البدوية) "التي كان تطمح كل واحدة منها للسيطرة على جزءٍ معينٍ منها"(٣). وجاء في العديد من النقوش لفظة (ضرر) بمعنى الحرب؛ لأنها (تسبب المضرات الكبرى)، وأحياناً تعني (ضرر) التي ترد في اللغة اليمنية القديمة، وهي تختلف عن لفظة (غزو) التي

*) وقد ظلت هذه المدافن في شمال اليمن حتى قبل ثورة ٢٦ سبتمبر ١٩٦٢ م، حيث كان الاغنياء هم الذين يخزنون الحبوب في موسم الحصاد حتى مواسم الجدب يفتحونها ويعطوها ديون للفقراء على أن يستردوها في موسم الحصاد مع ارباح يفرضونها على الفقراء الذين استدانوا منهم.

١) بامخرمة: ثغر عدن، وتراجم علمائها، اعتنى به: علي حسن عبدالحميد، دار الجيل (بيروت)، دار عمار (الأردن)، الطبعة الثانية، ص(٤٧). المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، مطبعة بريل في مدينة ليدن المحروسة، ص (٨٩)، البكري : معجم ما أستعجم من أسماء المواضع والبلدان، تحقيق: مصطفى السقا، طبعة ١٩٨٣م، عالم الكتب، بيروت، (٥٤٣/٢).

٢) الهمداني : الصفة ص (١٧٧).

٣) الحجري، محمد بن أحمد: مجموع بلدان اليمن وقبائها، تحقيق: إسماعيل بن علي الاكوع، الطبعة الثانية، ١٩٩٦م، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، (٣٢٨/١).

ترد بمعنى الخروج لمحاربة العدو (غزت) أي: غزاه، ولفظة هغرو (الإغارة) في لغة اليمن القديمة، ومن خلال تكرار هذه المصطلحات اللغوية في النقوش يتضح بأن رؤساء القبائل والمدن في دثينة كانوا ينزعون إلى الاستقلال وعدم خضوعهم لسلطة واحدة حاكمة، تدفعهم إلى ذلك مصالحهم الذاتية.

فالحضر الذين أثَّرت طبيعة أرضهم على تكوين مواقع حضرية وثقافية في الأودية والسهول الخصبة خلافًا للبدو الذين أثَّرت بيئاتهم القفرة المجدبة فنتج عن ذلك حياة الخشونة والمشقة، فجعلتهم يحتقرون كل ما هو حضاري. والبدوي الذي عاش قبل الميلاد في عهد إسماعيل الذي قالت في حقه التوراة: " يده على الكل ويد الكل عليه"[١]، هو سيبقى كذلك ما دام بدوياً ترتبط حياته بالشعاب والصحراء، ينتهز الفرصة كلما وجد وهنًا في جيرانه الحضر، وقوة في نفسه على أخذ ما يجده عند الآخرين، وهو إن سكن أو هدأ، فلأنه يجد نفسه ضعيفاً تجاه سلطة الحكومة، "ليس في استطاعته مقاومتها لضعف سلاحه فإذا شعر بقوته لم يخش عندئذٍ أمرًا"[٢]، ونتيجة لكثرة الحروب القبلية وتناقض المصالح بين الحرب والصلح، قال القاضي مسعود "وزعم المنجمون أن طالعها أي دثينة العقرب والمريخ، ولهذا كان الشر، ضد الصلاح غالباً عليهم"[٣].

أما مفهوم القبيلة إذا رجعنا إلى المعاجم العربية، فسنجد المعاني الرئيسة للفظة قبيلة بأنها تدل على الجماعة الذين تربطهم رابطة الدم أو النسب، ويرد تحت جذر (قبأ) كلمة أخرى هي (قبيل) وينص على أنها الجماعة المختلطة التي ليس من الضروري أن تربطها رابطة الدم، وفي الإطار الأصغر (البيت، وعائلة موسعة، العشيرة) يمكن أن نلمس أصل مشترك، أما في الإطار الواسع للقبيلة فمن الصعوبة إثبات ذلك. وقد تنبه لهذه المسألة كثير من العلماء المحدثين حين درسوا القبيلة وعرفوها بأنها "وحدة اجتماعية، اقتصادية بين جماعات مختلفة الأنساب لخدمة مصالحها المشتركة"[٤]، ويشير ابن خلدون قائلاً: "... أعلم أن كل حي أو بطن من القبائل، وإنْ كانوا عصابة واحدة لنسبهم العام، ففيهم أيضاً عصبيات أخرى لأنساب أشد التحامًا من النسب العام لهم، مثل: عشير، أهل بيت أو أخوة من أب واحد"[٥]، أما التحالف بين الجماعات، فينشأ لأسباب داخلية وأخرى خارجية، وتكون على الشكل الآتي:

---

١) سلطان ناجي: معالم تاريخ اليمن الثقافة الجديدة، العدد (٨) يونيو ١٩٧١م، وزارة الاعلام والثقافة، (ج ي د ش)، عدن، ص (١٦). جواد علي: صفحات من تاريخ اليمن القديم، دراسات يمنية، العدد (٣٣)، يونيو/ أغسطس ١٩٨٨م، مركز الدراسات والبحوث اليمني، (ج ع ي)، صنعاء، ص (١٧).

٢) جواد علي : المرجع نفسه، ص(١٨).

٣) الحجري، محمد أحمد : مجموع بلدان اليمن وقبائلها، (٣٢٨/١).

٤) سالم عمر بكير : المجتمع اليمني في العصر القديم التربية الجديدة، العدد (١)، يونيو ١٩٧٦م، وزارة التربية والتعليم (ج ي د ش)، عدن، ص (١٤).

٥) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي المغربي: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، (د ط ت)، ص(١٣٠)، ومايليها، فؤاد حسنين علي: تاريخ العرب القديم، طبعة ١٩٩٣م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، رودوكانا كيس :الحياة العامة، ص (١٢٦ – ١٣٠)، سالم عمر بكير: المجتمع اليمني في العصر القديم، ص(١٥).

أولاً: الأسباب الداخلية، وتكمن في الجماعات المتقاربة جغرافياً، التي تعيش ظروفاً متشابهة، فتجد من الأنسب لها أن توحد جهودها لتحقيق أهداف معينة محددة كتنظيم الرعي، والزراعة، والصيد، وأعمال الإنشاء، وتقسيم العمل الاجتماعي فيما بينها.

ثانياً: الأسباب الخارجية وتكمن في التحالفات التي تتم لأغراض الدفاع المشترك (المناصرة)، ونجد في هذه الحالة القبيلة هي الجماعة التي (صيحتها واحدة) واستمر هذا المعنى حتى الوقت الحاضر، وهنا يصبح هدف اتحاد الجماعات مواجهة العدوان الخارجي، والغزو المشترك للآخرين.

كما أننا نجد القبائل المنضوية في الاتحاد القبلي تتباين، وتختلف مكانتها فيه حسب قوتها وضعفها، ومن ثَمَّ فإن القبيلة القوية تكون هي الزعيمة، ولها وطن خاص، وحتى داخل القبيلة نفسها يظهر تمايز بين العشائر والبيوت، ويؤكد ذلك التمايز (كرب إل وتر) حيث يشير إلى ما نصه "... كرب إل وتر ملك سبأ(هـ و ص ت/ ك ل ج و م/ ذ ا ل م/ و ش ي م م/ و/ ذ ح ب ل م/ و ح م ر م/ "[1]، وهذا يعبر عن صيغة تحالفية. و(ذو هوصت قوم لم ذو حبل وذو شايمم وذو حمرم)، وبما أننا لسنا على يقين مما قام به الملك السبئي كرب إل وتر والإيجاز الشديد للنقش لم يساعدنا بتفاصيل أكثر، لكن يحتمل أن (هوصت) أنفذ في مهمة أخذ العهد (البيعة) من أقوام ذوي مكانة مختلفة (آل تعني قرابة، رحم، وتعني أيضاً آله)، فإذا أخذنا بالمعنى الأول يكون تفسيرها قرابته، وعشيرته الأقربيين، ولو أخذنا بالمعنى الثاني معناها (أصحاب الله) أي: جماعة لهم مكانة دينية.

وذو حبلم (الحبل تعني العهد) إذن يعني (معاهدوه أو حلفاؤه). وذو شايمم (الشايم تعني الحافظ، الحارس) أي أنهم جماعة لهم هذا النفوذ العسكري والسياسي.

وذو حمرم يدل جذر الكلمة (على جماعة مستضعفة) تعمل في الأرض، وإذا صح هذا التفسير، فإنه يقود إلى اختلاف التمايز والتباين في المكانة والشأن، أو ربما يدلنا على موقع جغرافي. فمثلاً في دولة قتبان كانت تحدد مكانة الجماعة بقربها أو بعدها عن العاصمة تمنع، "وكانت الوظائف الاجتماعية الاقتصادية تقسيم العمل يتم بناء على منزلة الجماعة"[2].

وربما يكون الأمر غامضًا عن القبيلة ومفهومها لكن الحديث قد تم سابقاً عن القبيلة بنوعيها الحضري والبدوي، التي تستحق قدراً كبيراً من الاهتمام، ليس لأنها قد لعبت دوراً بارزاً في التاريخ القديم وحسب، بل لأن أثرها ممتد إلى تاريخنا الحديث، كمؤسسة أساسية في البناء الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، لنوفر الجهد على القارئ حول مفهوم القبيلة بشكل عام، والدثينة بشكل خاص، التي هي محور تناولنا في إطار تعريف الهمداني لمنطقة

١) مدونة النقوش كربوس(٣٦٦)، نقش رقم (٩)، بافقيه، وآخرون: نقوش مختارة، سالم عمر بكير: المجتمع اليمني في العصر القديم، ص (١٦).

٢) سالم عمر بكير : المرجع نفسهُ الصفحة.

دثينة الذي ضمناه القبائل الدثينية القديمة؛ إذ يقول: "دثينة غائط كغائط مأرب"[١]، أولها عرَّان الرقب لبني كثيف وهم رهط رزام ولهم الموشح، وهي مدينة كبيرة، والحار وتاران واديان لبني قيس من أوْد[٢]، (وهي أقدم قبائل دثينة) بفتح الهمزة وسكون وبالدال المهملة، "بطن من بني سعد
العشيرة ومنهم الزعافر"[٣]، من كهلان القحطانية، ولهم نسبت حطة بن أوْد بالكوفة، ومن مواضعهم الحُباب كانت فيه وقعة بينهم وبين الأزد "أ س د هـ ن، أ س د ن"[٤]، ويقال أود بن عبدالله من همدان من "كهلان
القحطانية"[٥]. كما دخل أبناء عبدالله بن سحيطة وهما كتيف وقيس، و"لهم قرية تُعرف بالظاهر"[٦].

ويتضح لنا أنَّ منطقة البيضاء كونت جزءاً من تكوينات دثينة السياسية والتاريخية، "و(يرى) وادٍ كبير لبني شكل بن حي من أود، وادي (ثرة) لبني حُبَاب وهم أخوة بني شبيب وقريتهم يقال لها (مَنهى)، و(عرفان) وادٍ لبني أفعى من بني ربيعة بن أود وهم رهط ابن الصنديد، و(المعيق) لبني شهاب بن الأرقم بن حي بن أود، و(الغَمْر) وادٍ لثقيف، و(رائش) جبل بعله بنو أود جميعاً "[٧]، و"(يسقى) لبني عمرو وهم أخوة بني شهاب، و(المعوران) وادٍ و(الحميراء) لبني مزاحم"[٨]، وهم من الدهابل ومن أشراف بني أود وساداتهم وهم من بني ربيعة بن أود رهط الدهبلي، و(الشرفة) وادٍ عظيم لبني عسل ابن أسامة، ويقولون لهم ربيعة الفرس و(حُبل) وادٍ وفيه "قرية تُعرف بالسوداء للاصبحيين"[٩]، وهم: ولد "أصبح بن عمرو بن الحارث بن أصبح بن مالك بن زيد بن عامر بن الغوث بن سعد بن عوف بن عدي بن مالك بن زيد سدد بن زرعة وهو حمير الأصغر"[١٠]،

---

١) الهمداني: الصفة، ص (١٨٩).
٢) الزبيدي: تاج العروس، الطبعة الأولى، ١٣٠٦هـ، المطبعة الخيرية المنشاة، بجمالية مصر، (٢٩٢/٢). ياقوت الحموي: معجم البلدان، (١٧٧/١). كحالة، عمر رضا: معجم القبائل العربية، الطبعة الخامسة، ١٩٨٥م، ص (٤٩). ابن دريد: الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت، ص (٢٤٥)، عز الدين ابن الاثير الجزري: اللباب في تهذيب الانساب، طبعة ١٩٨٠م دار صادر، بيروت، (٥٧/١ ـ ٢٠٩).
٣) السويدي، أبو الفوز محمد أمين البغدادي: سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب، الطبعة الأولى، ١٩٨٦م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص(١٤٤).
٤) كحالة، عمر رضا: معجم القبائل العربية، (٤٩/١).
٥) ياقوت الحموي : معجم البلدان، (٤٩/١).
٦) الهمداني : الصفة، ص(١٧٧).
٧) الهمداني: الصفة، ص(١٧٨).
٨) الهمداني: المصدر نفسه، والصفحة.
٩) الهمداني: المصدر نفسه، ص(١٨٨).
١٠) الحازمي: عجالة المبتدا وفضالة المنتهى في النسب، تحقيق: محمد زينهم وآخرون، مطبعة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٨م، ص (٢٩ ـ ١٢٩). العبدلي، أحمد فضل: هدية الزمن في أخبار لحج وعدن، الطبعة الثانية،

وكانت أقوام منهم يسكنون لحج وأبين[١]، ويسكنون الحافة، والديبة لبني الحماس بن بلحارث بن كعب[٢]، " ل ط رد/وهـ وك ب ن/ب أ ث ر/ ج ر ث ن/ب ن/ ك ع ب ن/ الحارث [ح ر ث ن] ... ح ر ث ن /و أس د هـ م و/ ن خ ع ن/و ج رم/[٣].

يوصف جند الحارث وسواد بأنهم من النخع و"هما بطنان من قبيلة مذحجم"[٤]. ومران، وكبران، ونزعة، وحجومة، وفلاحة، والتبيب كلها للنخع بفتح (النون) وسكون (الخاء) المعجمة و(عين) مهملة في آخره، "واسمه حبيب بن عمرو بن علة بن جلد بن مالك بن أدو بن زيد بن يشجب بن عريب بن زيد بن كهلان، وبنوه حي من كهلان غلب عليهم اسم أبيهم فقيل لهم النخع"[٥]، وهؤلاء النخع بن جسر، وأخوه النخع بن عامر بن عمرو، وسُمِّي نخعاً؛ لأنه نخع من قومه أي بُعد عنهم.

وفي وادي مران منها بنو قبات (ثبات)، وهم ساداتهم وأشرافهم منهم محمد بن قبات مطعم الذئب وله خبر عجيب، و(حر) لكندة ذورعان، و(الجزع) لبني عبدالله بن سعد، و(الروضة، وطب) واديان لبني عبدالله بن سعد، و(القرن، والعارضة) و(سُهار) لبني عجيب وهم من أزد شنؤة، و(الخنينة) مدينة لبني سوق من بني حي بن أود، والسهل من دثينة مما

١٩٨٠م، دار العودة، ص(٣٨ – ١٦٨). كحالة، عمر رضا: معجم القبائل العربية، (٣٢/١). ياقوت الحموي: معجم البلدان، (٣٥٢/٤).

١) ينظر: العبدلي، أحمد فضل: هدية الزمن في أخبار لحج وعدن ص(٣٨ -١٦٨).

٢) ابن عبد البر: القصد والأمم، تحقيق: محمد زينهم وآخرون، مطبعة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٨م، ص(٩٧). فاطمة مصطفى عامر : نجران في العصر الجاهلي وفي عصر النبوه الطبعة الأولى ١٩٧٨ م دار الاعتصام القاهرة ص (١٢)، صبره علي بن علي: اليمن الوطن الأم، الطبعة الأولى، ١٩٨٦م، وزارة الإعلام والثقافة (ج ع ي)، صنعاء (١١٨/٢). ابن دريد: الاشتقاق، ص (٤٠٠). المبرد، محمد بن يريد: نسب عدنان وقحطان، تحقيق: عبد العزيز اللحكوتي، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م، قطر الدوحة، ص(٢٩). الهمداني: الصفة، ص(١٧٨). الحازمي: عجالة المبتدأ، ص(٧٣).

٣) نقش العناني زيد (٢٢)، بافقيه وآخرون، نقش (٦٧)، ;Ja 2110 . 14 , 11 ;Ja 660.

٤) العمري، حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن ص (٢٧ – ١٦٠)، نقش عبدان الكبير الأسطر (٢٨ - ٣٢)، نقش العناني زيد (٤ /٧٥)، بافقيه وآخرون ص(٦٦/٦٧)، , 1,2 ; 975 ; Ja 635 ;7 ;6; Ja 1028 Ja 2010 ; 9, Ry 508 ,7

حولية ريدان العدد (١) ١٩٧٨ م ص (٤٤). السمعاني: الأنساب، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م، مركز الخدمات والأبحاث الثقافية، دار الحنان، (٥٧٣/٥). البكري: معجم ما استعجم (١/ ٦٤ -٦٣). ابن منظور: لسان العرب، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، دار صادر، بيروت (٢٢٦/١٠). ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، مؤسسة جمال، بيروت (٢/ ٢٥٥). ابن دريد: معجم البلدان، ص(٣٩٧). ابن عبد البر : القصد والأمم (١٠١/٣). السويدي: سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب، ص (١٥٠). الحازمي: عجالة المبتدأ، ص (١٩٦). المبرد، محمد بن يريد: نسب عدنان وقحطان، ص (٢٩)، كحالة، عمر رضا: معجم القبائل العربية (١١٧٦/٣).

٥) بافقيه وآخرون: مختارات من النقوش اليمنية القديمة، ص (١٨٢)، ربرتوار(٦٢٦)، نقش عبدان الكبير السطر (١٨)

ArchaoLogischa Berichteasden yemen, 1, 1982 , PL,50c

يلي يرامس دار الحفينات الحصن وساكنة بنوشبيب وبنو حُباب هم أذواء حباب وهي أسرة بارزة في صرواح التي كانت تعرف أحياناً بخولان صرواح تميزاً لها عن صرواح أرحب و"جزء منهم قد استوطنوا في دار الحفينات الحصن مما يلي يرامس"[١]، في "ثلاث قرى متفرقة، (واكمة) لبني أفعى فهذه دثينة"[٢]، ويشير ابن المجاور إلى دثينة بأنها (دار زينة) وهو جبل مشرف على البحر (يقصد بالبحر ساحل البحر العربي الممتد من ميناء شقرة الأوساني إلى منطقة (الخبر)، ويسكنه الجحافل وهم فخذ من فخوذ العرب وما عُرف الجبل بهذا الاسم إلا لأنه إذا وصلت إليه المراكب في سائر الأقاليم تزَّين بها لأنها أقرب إلى عدن سرير مُلك هذه الأعمال مدينة تسمى دثينة وإلى بيحان وادٍ عريض فيه قرى ونخل[٣]، كما وصفها الملك الأشرف عمر بن يوسف بن عمر بن علي قائلاً: "دثينة مدينة قديمة تقع بين حضرموت في الشرق وعدن في الجنوب الغربي يرجع تاريخها إلى عصر ما قبل الميلاد"[٤]، وقد ورد ذكرها في العديد من النقوش اليمنية القديمة منها نقش النصر للملك (كرب إل وتر) كما ذكرناه في بداية البحث GLI000.كما يشير بامخرمة إلى أن "دثينة صقع معروف في اليمن يقع بناحية أبين من شمال تهامة الحرامل رداع على امتداد جبال الكور من الشرق وهي بلاد في كل بقعة منها قبيلة وقاعدتها الحافة"[٥]، والحافة قرية كبيرة وسلاطينها الهياثم.

الأنشطة الاقتصادية القديمة :

اعتمدت حياة الإنسان القديم في دثينة على الزراعة والتجارة اللتين شكلتا العمود الفقري للحياتين الاقتصادية والاجتماعية.

١- الزراعة:

تعد الزراعة منذ أقدم العصور عاملاً رئيساً في حياة المجتمع البشري، وهي أساس الحياة، وأسلوب الإنتاج الرئيس المهم في حياة الإنسان القديم والمجتمع المشاعي البدائي الأول، وهي العامل المؤثر في إطار العلاقات الاجتماعية الناشئة ومحورٌ مهمٌ للتطور اللاحق للمجتمع البشري، وربما أحدثت تغيرات وتطورات وتقسيمات اجتماعية عميقة وأصبحت موضوعاً مهماً لتطور القوى المنتجة وعلاقات الإنتاج السائدة، وجرى التطوير المستمر لأدوات العمل، بل شكلت الزراعة نواة التطور الحضاري، وارتبطت حياة الإنسان

١) فؤاد حسنين علي: تاريخ العرب القديم، ص (٢٩١، ١١٦ ،٨٤ ، ٨٢). الهمداني: الصفة، ص (١٨٩ ،١٨٨ ، ١٩٠).

٢) ابن المجاور: صفة بلاد اليمن ومكة وبعض الحجاز، الطبعة الثانية، ١٩٨٦م، منشورات المدينة، ص (٢٤٩).

٣) لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية (٢٤٥/١).

٤) عمر بن علي بن رسول: طرفة الأصحاب في معرفة الأنساب، دار الكلمة، صنعاء، الطبعة الثانية،١٩٨٥م ،ص(٣٩ -٤٠).

٥) بامخرمة، جمال الدين عبدالله الطيب بن عبدالله بن أحمد الحميري: النسبة إلى المواضع والبلدان، الطبعة الأولى ٢٠٠٤م، مركز الوثائق والبحوث الأمارات، العربية المتحدة، أبو ظبي (٢٦٨/١).

بالمستوى المتطور للزراعة في هذا المجتمع أو ذلك. وقد ارتبطت الزراعة بالعوامل جميعها التي تلعب الدور المؤثر في إبراز مكانة الزراعة بالشكل الملائم لتلبية حاجات المجتمع وحاجات الناس سواء أكان المجتمع المحلي الصغير أم المجتمع ككل، ومن أبرز تلك العوامل هي الظروف الطبيعية وأهمها: توفر المياه والأرض الخصبة، وإنْ كان قد اعتمد الإنسان القديم على ما يسد حاجته من الطعام ويضمن له استمرارية البقاء على الثمار الجاهزة من الطبيعة دون بذل جهد في الزراعة وتنميتها من خلال استزراع الأرض. وبعد إدراكه لأهمية الزراعة بذل جهوداً كبيرة في تطوير الزراعة وتنويعها، والاستمرار في تطويرها خلال حقب التاريخ المتلاحقة وابتدع أدوات وطرائق مختلفة في الزراعة، لما من شأنه تطوير حياته المعيشية بدءً بمجتمع العشيرة والقبيلة إلى بناء القرى والمدن على تلك الأماكن التي تتوفر فيها التربة الخصبة ووفرة المياه وتقسيم العمل الاجتماعي فيها بين الزراعة، والرعي، وجرى الاستفادة من مياه الأمطار والسيول المنهمرة من الجبال، واستغلالها لصالحه، وتطور لديه الحس الانتقائي في استزراع أنواع الحبوب، والثمار، والفاكهة، والخضار التي تعود عليه بالفائدة، وتراكمت لديه المعارف الذهنية وتناقلها الناس جيلاً بعد جيل حتى يومنا. وتشهد على ذلك مخلفات القدماء من (فنون هندسية جبارة) اختلفت وفقاً وموضعها وأهميتها الجغرافية الطبيعية لكل بلد على حدة أو لكل منطقة، منها إنشاء السدود لحجز مياه السيول لمدارات زمنية معينة، وتصريفها عبر قنوات ري محكمة التنسيق والبناء إلى الأراضي الزراعية، وذلك في الأراضي التي تقع على الوديان، والشعاب التي يكثر فيها نزول السيول، كما عمد إلى بناء المدرجات الزراعية على منحدرات الجبال ذات المناخ المعتدل صيفاً، والبارد شتاءً التي تهطل عليها الأمطار بغزارة.

يتميز إقليم دثينة بموقع جغرافي مهم كونها تقع ضمن الهضبة الشرقية من اليمن ساعد ذلك على مزاولة الزراعة والرعي وشكلت مصدراً أساسياً لحياة السكان وعاملاً مهمًا في ازدهارها واحتلالها مركز متقدم ووضعت في مصاف كافة مدن اليمن القديم الحضارية، وساعدت طبيعة المنطقة على الاستقرار حول المناطق والأمكنة، التي تتوفر فيها المياه وتمركز قدماء دثينة وأقاموا قراهم ومدنهم وحضارتهم على الوديان الخصبة وهي الآتي:

اسم الوادي	سكانه
١- الحار	لبني قيس
٢- تاران	لبني قيس
٣- يرى	لبني شكل بن حي
٤- ثره	لبني حُباب
٥- عرفان	لبني أفعى
٦- الغمر	لبني ثقيف
٧- المعوران ، الحميراء	لبني مزاحم
٨- الشرفة	لبني عرا بن أسامة
٩- حُبل	للأصابح من حمير
١٠- مران وكبران	للنخع وبنو قباث
١١- دروعان الجزع	لبني عبد الله بن سعد
١٢- الروضة	لبني عبد الله بن سعد
١٣- طب	لبني عبد الله بن سعد
١٤- عدو	للأصابح من حمير
١٥- محب	للنخع
١٦- ضرا	للعلهيون
١٧- وحر	لكنده
١٨- شرجان	

يعد وادي شرجان(*) من أهم أودية دثينة ويقع على بعد عشرة أميال خلف جبل عادية شرق (مكيراس) ويضيق مجراه بعد قرية الحسين، وقد تم العثور في هذا الوادي على بقايا سد قديم بُنِيَ بين مرتفعين صخريين وجدرانه الحجرية القديم ما زالت قائمة، كما توجد بحيرة في أسفل السد وهذا دليل على قوة الماء الذي يندفع إلى الوادي أثناء تدفق السيول، كما توجد خلف البركة القناة الرئيسة التي يتفرع منها إلى الجانب الغربي من الوادي قنوات عديدة لري الأراضي الزراعية شرقاً. وقد تم العثور في هذا الوادي على (٢١) نقشًا عددًا منها تم

*) تحت جذر اللفظة (ش ر ج ه م و) التي وردت هنا بمعنى مجرى للمياه ، ومفردها (شرج) وجمعها شروج ومازالت هذه اللفظة مستخدمة في اليمن حتى الآن بمعنى (شريج) أو الساقية الذي يتم توجيه الماء فيه.

العثور عليه شرقي القرية والعدد الآخر في جنوب السد، وقد تحدثت بعض النقوش عن منشأة الري وأساليبه في المنطقة كما ذكر أحد النقوش اسم وادي شرجان "ش ـ ر ـ ج ـ ن"[١].

وربما تعود أهميته إلى أنه كان ضمن نطاق دولة أوسان التي شهدت تطوراً زراعياً مهماً التي لعبت أرضها دوراً مهماً في إطار دولة سبأ وذي ريدان لاحقاً. أما وادي شرجان فقد راجت شهرته بكثرة زراعة الأبصال والأعناب[٢]، فضلاً عن سهولها العديدة منها (سهل الكور لوقوعه في أسفل جبال الكور، وقسم السهول التي يطلق عليه السهل المنخفض الذي يرتفع عن سطح البحر بحوالي (٧٠٠٠ قدم) في الإتجاه الشمالي من دثينة وهو "الجزء الذي يطلق عليه اليوم (مديرية لودر)"[٣]، أما باقي أجزائها فتتألف من سهل يرتفع حوالي (٣٠٠٠ قدم) عن سطح البحر[٤]، كما تشمل هضبتها الشمالية التي هي جزء من هضبة اليمن الشرقية يبلغ ارتفاعها حوالي (٧٠٠٠ قدم) بما فيها مرتفعات عَله[٥]. وبالنظر إلى طبيعة دثينة الجغرافية وتنوع أراضيها الخصبة ومناخها المعتدل صيفاً والبارد شتاءً ومع الجهد المبذول من قبل سكانها القدماء من أجل تكييف تلك الطبيعة لصالحهم من خلال مزاولة الأنشطة الزراعية التي مثلت مصدراً رئيساً لحياتهم معتمدين على مياه الأمطار الكثيفة في المناطق العالية التي تتعدى أحياناً عشر بوصات في السنة[٦]، في حين تقل في المناطق السفلى منها، فقد نشطت الزراعة على حواف الأودية وبطونها سابقة الذكر التي كانت المصدر الوحيد للزراعة لانعدام الأنهار والعيون التي تتوفر في المناطق الصحراوية، أو السهلية التي يعتمد عليها الناس في الري وهذه طبيعة بلاد العرب الجنوبية[٧]، لكن جهد الإنسان الدثيني القديم وعرقه في أثناء كفاحه ضد قوى الطبيعة العاتية المحيطة به تمكن من تحويل المدرجات التي بناها في أحضان الجبال إلى بساتين خضراء، وكان ينطلق من فكرة لكي يعيش ويتطور لابد من رفع مستواه المعيشي وتحسين عمله بهدف تكييف الطبيعة لصالحه.

اهتم الإنسان الدثيني بالأنشطة الزراعية (كبناء السدود وقنوات الري والكرواف)، لحفظ المياه لري الأراضي الزراعية والماشية، "ومثل الجفاف حافزاً لذلك الجهد الذي أثمر عن تطور كبير في بطون الأودية وسفوح الجبال، وأسست مدن وقرى مزدهرة في تلك الأماكن الخصبة، وقد اشتهرت بكثرة محاصيلها الزراعية بفضل المياه القادمة إلى أوديتها من جبال

١) الجرو، أسمهان: الأودية في اليمن القديم، سبأ، العدد (٤)، أكتوبر ١٩٨٨م، قسم التاريخ، كلية التربية عدن، ص (١٠٦). حولية ريدان، العدد (٤)، ١٩٨١م، ص (١٣٤).

٢) Brian Doe ; Southern Arabia, Thames and Hudson ,1971 , PP . 173 -175 .الهمداني: صفة جزيرة العرب، مرجع سابق، ص(١٨٨).

٣) جرجرة، عبد الرحمن: أرضنا الطيبة، مرجع سابق، ص (٣١).

٤) لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية (٢٤٣/١).

٥) المرجع نفسه، والصفحة.

٦) المرجع نفسه (٢٧١/١ – ٢٧٢).

٧) جرجرة، عبد الرحمن: أرضنا الطيبة، ص (١٦٣).

سرو مذحج"[١] وكثرت الأراضي الزراعية، وتوسعت، وتحسن الإنتاج، وكثر تدريجياً، وتكاثر الناس المستقرون، وجرى التحكم بالأمطار الموسمية الدورية، ومع تحويل الجبال إلى مناطق زراعية اكتست الأرض برداء أخضر، وما ذلك التطور والازدهار الذي شهدته دثينة إلا نتيجة لتضحيات عظيمة قام بها الدثينيون جيلاً بعد جيل على مدى آلاف السنين ليجعلوا من أرضهم مكاناً صالحاً للحياة والسكن.

وتعددت محاصيل المنطقة وفقاً لحاجات الإنسان المتعددة حيث أهتم بأشجار السدر والأراك [*]، وهي أشجار غير مثمرة، "ولكثرة الأشجار في الجبال والمنخفضات من الأودية وقد تعددت استخداماتها فأصبحت مرتعًا للمواشي ومارس الناس الرعي فكثرة فيها المراعي"[٢]، وتستعمل في الوقود المنزلي، وبعضهم الآخر سقوف البنايات، وفي الوقت نفسه اهتم الإنسان القديم بزراعة المنتوجات الغذائية (الذرة، والدخن، والسمسم، والبرتقال، والعمبة (المانجو)، والبطاطس، والطماطم)، وغيرها من الخضروات والفواكه[٣]، التي كانت كانت تفي حاجته اليومية والدائمة.

٢- التجارة:

إن موقع دثينة المتوسط -بين تلك المراكز التجارية المتقدمة في العصور الذهبية- لتجارة جنوب الجزيرة العربية في أيام ممالك اليمن القديم (سبأ، قتبان، حضرموت، معين، أوسان وحمير) جعلها إحدى المناطق المهمة التي كانت تعبرها قوافل الجمال، وهي محملة بمنتوجات بلاد العرب السعيدة أو القادمة من بلدان الخارج (تجارة الترانزيت) القادمة من ساحل أفريقيا الشرقية إلى ميناء عدن وميناء (شقرة)[*]، الواقعة على البحر العربي، وأهم طرقها بين البحر وحواضر الممالك اليمنية القديمة في المشرق اليمني هي طريق أمعادية، (الطريق اليمنى) ثم الكور إلى دثينة له "طرق كثيرة منها طريق الرقب، طريق دمامة، طريق وساحة، البحير، طريق ثاران (طريق ثرة) طريق عرفان، طريق ملعه، وطريق برع

---

١) الهمداني: الصفة، ص (١٧٥)، و مايليها.

*) كانت تستخدم من قبل الاهالي للتداوي من الجروح حيث كانوا يسحقون أوراقها ثم توضع على الجرح فيشفى ومازال يستخدمها الناس في مناطق عديدة لنفس الغرض فضلاً عن إنها مادة مطهرة للفم واللثة ووسيلة لتبيض الأسنان ويكثر استخدامها عند المسلمين عامة اقتداء برسول الله (صلعم).

٢) جرجرة، عبد الرحمن: أرضنا الطيبة، ص (٣٢).

٣) لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية، ص(٢٤٩/١).

*) تعد من أهم المدن الساحلية على البحر العربي وأقدم موانئه الذي استخدم من قبل المملكة الأوسانية التي كانت تستقبل فيه البضائع القادمة من أفريقيا الشرقية التي اطلق على ساحلها ب(الساحل الأوساني)، وكذا القادمة من أقطار الخليج العربي ومن ثم تنقل البضائع من مينائي (عدن وشقرة) على قوافل الجمال إلى شبوه ،تمنع ومارب ٠ وظل ميناء شقرة وسيطاً تجارياً ،بل شكل الميناء الوحيد للسلطنة الفضلية حيث كانت ترسو فيه السفن القادمة من عدن والخليج العربي ، بذلك أصبحت مدينة شقرة أهم مدن المنطقة الوسطى من السلطنة الفضلية بل حاضرة السلطنة السياسية القديمة ٠ وتتميز بجوها المعتدل ، وهي المصيف الوحيد للسلطنة الفضلية ٠ لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية (٢٢٧/١).

وطريق حسرة"[1]، ويعود أقدم ذكر لدثينة إلى القرن السابع قبل الميلاد وجاء ذكرها في النقوش اليمنية القديمة بأنها كانت على درجة عالية من الرخاء والتقدم، وهذا يعني أنها قد تكونت وازدهرت قبل هذا التاريخ بوقت طويل تقريبًا، لا نستطيع تحديده بمدة معينة ولعل اهتمام نقش النصر للملك كرب إل وتر بذكر دثينة قد أتى من أهميتها الاقتصادية بحكم موقعها الجغرافي الذي يتوسط الطريق التجاري بين عدن وشقرة، وتمنع عاصمة مملكة قتبان الواقعة على وادي بيحان، وشبوة عاصمة حضرموت، فضلاً عن منتجاتها الزراعية المهمة التي كانت تنقل إلى تمنع. ويعد البرتقال الدثيني من أشهر وأطيب البرتقال في المناطق اليمنية حتى يومنا. والأهمية الأخرى تكمن في قوتها العسكرية التي كانت تشكل قوة ضاربة في إطار الدولة الأوسانية التي اعتمدت عليها في الدفاع عن أراضيها الواسعة خاصة إذا ما صح الافتراض القائل بأن أمعادية هي عاصمة مملكة أوسان فأن دثينة بامتدادها الجغرافي قد أصبحت عماد مملكة أوسان ويتضح ذلك من خلال ما كتبه (كرب إل وتر) في نقشه من قساوة وشدة ضد قبائل دثينة التي تصدت له في أثناء اجتياحه لأراضي مملكة أوسان فضلاً عن أنها "كانت الوسيطة في نقل المواد العطرية التي كانت تشرف عليها مملكة أوسان قبل سقوطها "فخضعت دثينة للسيطرة القتبانية"[2].

وشكلت الزراعة، والتجارة العمود الفقري للحياتين الاقتصادية والسياسية للمنطقة بكاملها، وشهدت دثينة ازدهاراً كبيراً باعتمادها على هذين الموردين الاقتصاديين المهمين، كما هو حال كل المدن اليمنية القديمة التي أصبحت اسواقها مواسم للممالك اليمنية التي اشتهرت وازدهرت على أساس الزراعة والتجارة، حيث كانت أغلب تلك المدن التي أصبحت عواصم للممالك اليمنية القديمة هي عبارة عن محطات تجارية مثلها مثل دثينة فكانت تزدهر بازدهار التجارة وتضعف بضعف التجارة نفسها.

شكل نظام الحكم في دثينة:

إن نظام الحكم هو عبارة عن انعكاس للنظام السياسي في اليمن القديم المعبر عنه بـ "الوحدة المكتفية بذاتها بين الصناعة اليدوية والزراعة داخل المشاعة أو القرية"[3]، ومن ثم تكونت جماعات قروية مكتفية ذاتياً أو متماثلة غير متكاملة يكون أساسها هو ملكية القبيلة أو المشاعية التي يخلقها في معظم الأحوال ذلك الجمع بين الصناعة اليدوية والزراعة الموجودة داخل العشيرة الصغيرة مما يجعلها مكتفية بذاتها كلياً ومحتوية على كافة شروط الإنتاج، ومن ثَمَّ ينشأ نظام مركزي أو لا مركزي، ويأخذ شكلاً أكثر استبداداً أو أكثر ديمقراطية، وقد تنزع الصفة المشاعية القبلية نحو الظهور إمَّا بشكل يتمثل في وحدتها من خلال رئيس يجمعها بواسطة القرابة القبلية، وإمَّا بشكل رابطة بين رؤساء العائلات. وحسب مفهومنا

١) الهمداني: الصفة، ص (١٨٩).
٢) ج ، باور . أ ، لندن: تاريخ اليمن القديم، ص (٢٦).
٣) زكي بركات: حول أسلوب الإنتاج في المجتمع اليمني القديم، الثقافة الجديدة، العدد (٣ ،٤)، إبريل ١٩٧٦م، (ج ي د ش)، عدن، ص (١٤).

"للملكية المشاعية للأرض حيث كانت كل جماعة تتحدد (تستقر) بمكان جغرافي معين مرهون بثبات الظروف الطبيعية المناخية"[١]، ومع تقدم الإنسان بدأت مرحلة جديدة تكونت فيها وحدات سياسية أكبر من القرية "فاندمجت القرى مع بعضها مكونة إقليمًا جغرافياً واسعاً يشمل منطقة دثينة بكاملها وبرقعتها الزراعية و الجغرافية الواسعة التي تقدر حوالي (٢٨٨٤٦) كيلو متر مربع"[٢]. إذا ما ضربنا مساحة مديرياتها بالإضافة إلى مديريات لودر، وضربنا الرقم في (٤)، فسنحصل على مساحة دثينة القديمة.

وقد شهدت هذه المنطقة تحولات اجتماعية ـ اقتصادية حيث أصبح الإنسان فيها مزارعاً ماهراً فنشأ عنده ما يسمى بفائض الإنتاج عن حاجته، وبدأ يتاجر به مع الآخرين، وهكذا بدأ شكل التملك الفردي ينمو ويتطور داخل القبيلة، أو بين قبيلة وأخرى، الأمر الذي أدى إلى أن دخل في نزاع مع غيره، وتم القضاء على نظام شكل التملك المشاعي الذي ساد معظم عصور الحياة المشاعية البدائية، وفسح المجال لتشكّل النظام القبلي القائم على أساس قربى الدم، واللغة، والمجلس القبلي، وتكونت معه الملكية القبيلة وجرى التنافس والتوسع بين القبائل كلٌّ على حساب جاراتها، واستخدمت الحروب في تلك الحقب الزمنية كمهمة أساسية عند القبائل بهدف الدفاع عن أرضها وملكيتها وبقائها في آنً واحد، ولطالما وتلك الحروب قد أدت تلك الحروب إلى نزع ملكية القبيلة التي تعرضت للغزو[٣]، ثم تجمعت عدد من القبائل المتجاورة في اتحاد فيدرالي واسع لا صلة فيه لقربى الدم، وظهرت تحت تأثير نموالأهداف و الروابط العشائرية، والقبلية، كثير من الاتحادات التي قامت على ذات الأسباب السياسية التي نالت وحدتها السلالية في أغلبها أسس وهمية. "وأصبغت الروابط السياسية بنوع الصلة بين الأقارب، والقائمة على أساس الجد الواحد"[٤]، وهكذا ظهرت اتحادات القبائل العربية الجنوبية القائمة على أساس المصالح والأهداف المشتركة في المنطقة كلها والعمل التعاوني متكاتفة ليس تحت أمرة حاكم واحد استبدادي، وإنما تحت أمرة مجلس جماعي يتكون من رؤساء العشائر أو القبائل، وبدأت تتأصل وتتعمق في المنطقة تلك السلطات والنفوذ على شكل أعراف، وعادات و تقاليد مستحكمة بحياة الناس "لتتحول فيما بعد إلى قوانين وعقائد واجبة التنفيذ"[٥] وتكمن أهمية "تلك المجالس العشائرية القبلية في العناية بكافة مشاكل الجماعة المحيطة بتلك البقعة (المنطقة)"[٦]، التي تنتج وتقيم فيها العشائر في حين يختلف الأمر في مجلس الاتحاد القبلي الذي كانت سيطرته على نطاق واسع من الأرض، وأهم من

١) المرجع نفسه، ص (١٦).
٢) المرجع نفسه، والصفحة.
٣) بتروفسكي: سيرة التبع الحميري (أسعد الكامل)، ترجمة: قائد محمد طربوش، الحكمة اليمانية، العدد (١٠٧)، يوليو / أغسطس ١٩٨٣م، ص(٢٧).
٤) العزيز، حسين قاسم: حول النظام البرلماني في اليمن القديم، الثقافة الجديدة، العدد (١٢)، ديسمبر ١٩٧٤م، (ج ي د ش) عدن، ص(٥٦).
٥) المرجع نفسه، والصفحة.
٦) العزيز، حسين قاسم: حول النظام البرلماني في اليمن القديم، ص(٥٦).

مجلس العشائر، وتلعب القبيلة الزعيمة فيه الدور الكبير بوصفها المسيطرة على الأراضي الخصبة المصدر الرئيس للحياة الاقتصادية في إطار الاتحاد القبلي ويمكن القول إنه قد سمي بمجلس المدينة على الأرجح؛ لأنه "يتكون في بدايته من كبار رجال الدين يضاف إليهم المتنفذون من أرستقراطية المدن"[1]، ويتم انتخاب هذه المجالس من قبل أفراد العشائر أو القبائل البالغين. ولما كانت دثينة جزءاً من النظام السياسي الأوساني، والقتباني إلا أننا لا نستطيع تحديد بداية تلك التبعية السياسية بزمن محدد؛ لأن دثينة هي اختزال لمنطقة نفوذ نظامين سياسيين انتهيا منذ ما قبل الميلاد وهما (أوسان وقتبان)، وإنما يمكن القول إن نهاية تلك التبعية تمثلت بهزيمة أوسان على أثر الحرب التي شنها الحلف الثلاثي (حضرموت، وقتبان، وسبأ) بزعامة (كرب إل وتر) ملك سبأ انتقامًا من توسعات أوسان في أراضيهم وإلحاق الهزيمة بمملكة سبأ في مدة ما قبل القرن السابع قبل الميلاد، وهو القرن الذي ألحقت فيه الهزيمة بمملكة أوسان للأسباب الآتية:

١ ـ توسعات أوسان في جميع الاتجاهات مما أصبح من الصعوبة بمكان الدفاع عن أراضيها الشاسعة.

٢ ـ قوة التحالف العسكري والسياسي المعادي لها في جنوب شبه جزيرة العرب.

٣ ـ عدم قدرتها على تكوين جيش كبير لتأمين حدود وثغور المملكة الأوسانية، خاصة أن أوسان قد استطاعت أن تحتكر التجارة البحرية وخاصة السلع الإفريقية، وذلك بفعل سيطرتها على الأجزاء الساحلية لجنوب الجزيرة العربية وشرق إفريقيا ولما ألحق من ضرر باقتصاديات سبأ مما دفع كرب إل وتر إلى تزعم جيش الحلف وتدمير معظم مدن أوسان بما فيها المدن الواقعة على البحر. وبعد اجتياح أراضي أوسان وتحقيق النصر، تم تقاسم الغنيمة (أراضي أوسان) وهذه نقطة نهاية تبعية دثينة لأوسان وبداية تبعيتها للنظام السياسي القتباني وذلك لسببين:

١ ـ أن دثينة قريبة من ساحل البحر العربي وموانيه(عدن وشقرة).

٢ ـ كانت منطقة عبور تجارية هامة حيث تنقل البضائع القادمة من شرق أ فريقيا عبر أراضيها إلى عواصم الممالك اليمنية القديمة في المشرق اليمني، ثم تنقل عبرها إلى شمال وشرق جزيرة العرب.

هذا يجعلنا نتكهن بأنه كان يحكمها شخص يطلق عليه لقب (كبر) يعني كبير وهو يمثل سلطة الملك القتباني في مدينة دثينة وتابعاتها مثل كحد...الخ) بدليل "أن دثينة كانت تدفع الضرائب التي يجمعها كهنة معبد عم ذو لاباخ، والذين بدورهم يقومون بتوزيعها على مختلف المعابد القتبانية"[2]، وهذا لا يعني أن (كبر) هو حاكم مطلق السلطة، وإنما كان

١) المرجع نفسه، والصفحة.

٢) ج، باور. أ، لندن: تاريخ اليمن القديم، ص (٣٥).

يخضع لمجلس المدينة المنضوي تحت لوائه ممثلون عن العشائر والقبائل في إقليم دثينة الذي يقدم له النصح والمشورة وإقرار القوانين والأوامر المختلفة التي تخص المجتمع المحلي في الإقليم كتشييد السدود وحفر قنوات وشبكات الري والكرواف، والاستفادة من كل رقعة أرض صالحة للزراعة لتوفير وتأمين مصادر العيش الضروري، وإنشاء المدن القلاع والمباني الفخمة التي مازالت آثارها ماثلة للعيان حتى الآن كشاهد على عراقة الإنسان الدثيني القديم وأصالته، حيث ذكر العالمان (نيكلوس و رو دو كاناكيس) بأن نقش جلازر رقم (١٦٠٦) الذي يرجع تاريخه إلى العهد القتباني قدم لنا المعلومات الخاصة بالتشريع والإدارة في بلاد قتبان قائلين:"... والحقيقة التي يجب أن نسلم بها مقدماً هي أن تلك البلاد قد عرفت نظاماً من مجالس تمثل الشعب تمثيلاً نيابياً"[١]، كما يؤكد جواد علي بأن هذا النقش يعد وثيقة على جانب كبير من الأهمية كونها ترينا مدى ما وصل إليه اليمنيون من تطور في فن الإدارة، والتشريع وأن الملك - المرجع الأعلى للمملكة- هو وحده الذي يملك حق إصدار القوانين ونشرها، والأمر بتنفيذها، وأن المجالس الشعبية التي اختلفت تسمياتها من مملكة إلى أخرى مثل (مزود) في معين، و (طبن) في قتبان، و (مسود) في حضرموت، (الملاء) في سبأ، (المثامنة) في حمير، تتكون من ممثلي المدن ورؤساء الشعوب و (القبائل)، تقوم بمناقشة القوانين الاجتماعية، والاقتصادية، وقضايا الحرب والسلام، وتضع مسودات اللوائح المنظمة لحياة المجتمع كله، وتقوم بعد إقرارها بالمصادقة "بعرضها على الملك لإمضائها، ونشرها بصورة إرادة أو أوامر ملكية ليطلع الناس على أحكام الأمر الملكي ويعملوا به"[٢]، فدثينة قد حكمت من قبل مجلس المدينة الذي يضم مجموع قبائلها، وظلت تحتفظ بنظام المجالس حتى عام ١٩٦٠م فضلاً عن أنها هي المنطقة الوحيدة من مناطق جنوب الجزيرة العربية التي كانت تسير على أساس نظام مجالس الشيوخ أي ما يسمى بالاتحاد الكنفدرالي الذي "يتم التشاور حول أمورها بالاتفاق بين أجزائها المتحدة[٣]، ويظهر أن نظام دثينة قد كان منذ أقدم عصور ما قبل الميلاد نظاماً قائماً على أساس الشورى ولم تعرف في يوم من الأيام النظم الملكية، بل لم تصبح إمارة أو سلطنة؛ لأنها لم تخضع لحاكم مطلق بل "اشترك رؤساء القبائل وأعيان المدن جميعاً في تسيير نظام الحياة فيها"[٤] حتى في ظل تبعيتها للنظامين السياسيين الأوساني والقتباني حيث ظلت مستقلة بشؤونها الخاصة، فدثينة هي المنطقة اليمنية الوحيدة التي ظلت تحافظ على موروثها السياسي والحضاري في مجال الحكم الشوري الديمقراطي حتى قبل استقلال جنوب الوطن اليمني عام ١٩٦٧م، وهي ما زالت تحكم من قبل مجلس مشائخ القبائل ويتم توزيع أعضائه وفقًا لثقل كل قبيلة في مجلس المشائخ.

١) فؤاد حسنين علي: تاريخ العرب القديم، ص(١٣٢ -١٣٣).
٢) جواد علي: تاريخ العرب قبل الاسلام، ص(٤٧٢).
٣) لقمان، حمزة: تاريخ القبائل اليمنية (٢٤٤/١).
٤) المرجع نفسه، والصفحة.

الخلاصة:

نخلص من هذه الدراسة (دثينة) مكانها ودورها في تاريخ اليمن القديم، التي تناولت بالبحث والتمحيص ما دون في النقوش اليمنية القديمة، وكذلك ما كتبه الأخباريون العرب واليمنيون، وذلك بهدف تحديد موقعها والتعرف على موقعها في ظل التقسيم الإداري القديم والحالي. ومعرفة طبيعتها التضاريسية وصولا إلى دراسة النقوش التي اشتملت على تسميتها (دتنت) ومناطقها المختلفة ، والتعرف على اسم دثينة، والمقارنة بين اسمها عند الاخباريين العرب (بدثينة)، وبعضهم الآخر (دفينة)، واسمها كما أوردته النقوش (دتنت) من حيث مصدر الاسم، ودلالته مع إيضاح نقاط التوافق والاختلاف في المصدرين بهدف الوصول إلى حقيقة الاسم لغة ودلاله، وبما يخص نسب قبائلها ومواقعها فقد تمكن البحث من رسم مخطط لمجموع تلك القبائل ونسبها بالاستناد على ما جاءت به النقوش اليمنية القديمة على قلتها، ومن ثم مقارنة ذلك المخطط بما وضعه النسابة العرب، وتمكن البحث من تحديد أوجه الاختلاف بين ما أوردته النقوش، وبين ما تناقله الرواة حتى وصل إلى النسابة العرب بعد الإسلام .

وفي سياق تحديد قبائل دثينة في النقوش بوصفها جزءاً من نظامين سياسيين انتهيا قبل الميلاد، هما أوسان، و قتبان، ومن ثم تابعة لحمير، فقد تمكنت الدراسة من تحديد أسماء شعوبها (قبائلها) حسب مفهوم القبيلة في النقوش التي تعني (شعب)، كما أوضحت مناطق انتشارها، وبالعودة إلى النقوش اليمنية القديمة تمكنت الدراسة من التعرف على زمن ظهورها على مسرح الأحداث، ودورها العسكري والسياسي بوصفها جزءاً من النظام السياسي الأوساني منذ القرن (٧ ق . م)، أو ربما كانوا من قيالة واذوائية أوسان واتخاذ قرية الحافة مركزا رئيساً لدثينة، وفي إطار تحديد دورها الوطني من خلال استقراء النقوش، ثم بلورة دورها ومواقفها الى جانب الدولة الأوسانية التي رفعت شعار وحدة اليمن كله وتثبيت أركان دولة مركزية واحدة وشكلت قبائل (شعوب) دثينة الدرع الواقي لأوسان في أثناء معاركها مع الحلف الثلاثي المعادي لها (حضرموت، قتبان وسبأ)، وفي أثناء البحث اتضح أن لدثينة دوراً مهماً في التاريخ القديم لا يقل عن مثيلاتها من مدن المشرق اليمني التي صارت حواضر لدول اليمن القديم، إلا أنها لم تحظ بالبحث والتنقيب عن آثارها ربما لسببين:

الأول :

إن (كرب إل وتر) ملك سبأ بعد انتصاره على أوسان قد دمر كل آثارها ونقوشها وقصورها نكاية بموقفها المعادي له، وهذا ما فعله بكل مناطق نفوذ أوسان بعد هزيمتها حيث عمل على تدمير مدنها، وقتل عدد كبير من سكانها، وسبي الأفراد وأخذهم كعبيد إلى مأرب، ووضع بدلاً عنهم جاليات سبئية حتى يضمن عدم قيام أي محاولة للاستقلال عن سبأ، كما دمر قصور، ونقوش، ومعابد أوسان وبنى معابد للإله السبئي(المقة)، ونهب الممتلكات، مما

أدى إلى ضياع تاريخ أوسان، ودثينة واحدة من أبرز المدن الأوسانية وأقواها، فربما ضاعت آثارها بفعله هذا.

الثاني:

عدم الاهتمام بدراسة تاريخ هذه المنطقة ربما لعدم جدواها الاقتصادية أوغياب الوعي المحلي بأهمية دراسة تاريخهم؛ لأنهم توارثوا العمل بالجندية منذ ما قبل الميلاد حتى اليوم، وإن وجد بعض المتعلمين إلا أنهم لم يوجهوا الاهتمام نحو دراسة معالم دثينة وتوثيقها التي كانت في يوم من الأيام واحدة من أهم مراكز الدولة الأوسانية التي خلدتها النقوش فضلاً عن ما كتبه الإخباريون العرب، وهي ما زالت تحافظ على اسمها التاريخي على الرغم من أن أغلب مدن الجنوب قد غُيِّرتْ وبُدِّلتْ أسماؤها، وتميزت عن باقي مناطق السهول أو المرتفعات الخالصة؛ لأنها تباينت، بل جمعت بين المرتفعات العالية والقيعان الزراعية الخصبة، ولذلك تميزت بطبيعتها الجغرافية عن باقي مناطق ومدن اليمن، وربما انفردت دثينة بهذه الخصوصية لوحدها إذا ما قورنت مع المناطق الجنوبية الأخرى وهذا ما دفعنا لدراستها .

مظان الدراسة:

المراجع:

القرآن الكريم.

- ابن المجاور: صفة بلاد اليمن ومكة وبعض الحجاز، الطبعة الثانية، ١٩٨٦م، منشورات المدينة،
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي المغربي: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، (د ط ت).
- ابن دريد: الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت.
- ابن عبد البر: القصد والأمم، تحقيق: محمد زينهم وآخرون، مطبعة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٨م.
- بافقيه، محمد عبدالقادر: تاريخ اليمن القديم، الطبعة الثانية، نيسان ١٩٨٥م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- بامخرمة، جمال الدين عبدالله الطيب بن عبدالله بن أحمد الحميري: النسبة إلى المواضع والبلدان، الطبعة الأولى ٢٠٠٤م، مركز الوثائق والبحوث الأمارات، العربية المتحدة، أبو ظبي
- البكري : معجم ما أستعجم من أسماء المواضع والبلدان، تحقيق: مصطفى السقا، طبعة ١٩٨٣م، معالم الكتب، بيروت.
- ج،باور ٠ أ ، لندن: تاريخ اليمن القديم ، ترجمة اسامه أحمد الطبعة الأولى ١٩٨٤ م دار الهمداني عدن.
- جرجرة، عبدالرحمن : أرضنا الطيبة (هذا الجنوب)، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت.
- جواد علي : تاريخ العرب قبل الإسلام، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، دار العلم للملايين، بغداد.
- الحازمي: عجالة المبتدا وفضالة المنتهى في النسب، تحقيق: محمد زينهم وآخرون، مطبعة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٨م.
- الحجري، محمد بن أحمد: مجموع بلدان اليمن وقبائها، تحقيق: إسماعيل بن علي الاكوع، الطبعة الثانية، ١٩٩٦م، دار الحكمة اليمانية، صنعاء.
- الزبيدي: تاج العروس، الطبعة الأولى، ١٣٠٦هـ، المطبعة الخيرية المنشاة، بجمالية مصر.
- السمعاني: الأنساب، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م، مركز الخدمات والأبحاث الثقافية، دار الحنان

- السويدي، أبو الفوز محمد أمين البغدادي: سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب، الطبعة الأولى، ١٩٨٦م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- شهاب، حسن صالح: عدن فرضة اليمن، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء.
- صبره علي بن علي: اليمن الوطن الأم، الطبعة الأولى، ١٩٨٦م، وزارة الإعلام والثقافة (ج ع ي)، صنعاء
- العبدلي، أحمد فضل: هدية الزمن في أخبار لحج وعدن، الطبعة الثانية، ١٩٨٠م، دار العودة.
- عز الدين ابن الاثير الجزري: اللباب في تهذيب الانساب، طبعة ١٩٨٠م دار صادر، بيروت.
- عمر بن علي بن رسول: طرفة الأصحاب في معرفة الأنساب، دار الكلمة، صنعاء، الطبعة الثانية،١٩٨٥م
- العمري، حسين وآخرون: في صفة بلاد اليمن عبر العصور، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، دار الفكر المعاصر، بيروت.
- فاطمة مصطفى عامر : نجران في العصر الجاهلي، وفي عصر النبوه، الطبعة الأولى، ١٩٧٨م، دار الاعتصام، القاهرة.
- فؤاد حسنين علي: تاريخ العرب القديم، طبعة ١٩٩٣م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، رودوكانا كيس :الحياة العامة.
- كحالة، عمر رضا: معجم القبائل العربية، الطبعة الخامسة، ١٩٨٥م.
- لقمان، حمزة علي: تاريخ القبائل اليمنية ، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م، دار الكلمة، صنعاء.
- المبرد، محمد بن يريد: نسب عدنان وقحطان، تحقيق: عبد العزيز اللحكوتي، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م، قطر الدوحة
- محمد علي العروسي: الموسوعة اليمنية، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٣م مؤسسة العفيفي، صنعاء.
- مدونة النقوش كربوس(٣٦٦)، نقش رقم (٩)، بافقيه، وآخرون: نقوش مختارة.
- مراد كامل: محاضرات في اللهجات العربية الحديثة في اليمن، في معهد البحوث الدراسات العربية، القاهرة، ١٩٦٨م.
- المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الاقاليم، مطبعة بريل في مدينة ليدن المحروسة.
- الهمداني، أبو محمد بن الحسين بن أحمد بن يعقوب: صفة جزيرة العرب ، تحقيق: محمد بن علي الاكوع، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩م.
- ياقوت الحموي : معجم البلدان (د .ط .ت)،دار صادر،بيروت.

الدوريات:

- بتروفسكي: سيرة التبع الحميري (أسعد الكامل)، ترجمة: قائد محمد طربوش، الحكمة اليمانية، العدد (١٠٧)، يوليو/أغسطس ١٩٨٣م.
- الجرو، أسمهان: الأودية في اليمن القديم، سبأ، العدد (٤)، أكتوبر ١٩٨٨م، قسم التاريخ، كلية التربية عدن
- جواد علي: صفحات من تاريخ اليمن القديم، دراسات يمنية، العدد (٣٣)، يونيو/ أغسطس ١٩٨٨م، مركز الدراسات والبحوث اليمني، (ج ع ي)، صنعاء.
- حولية الآثار النقوش اليمنية القديمة، المركز اليمني للأبحاث الثقافية و الآثار والمتاحف، العدد(٦)١٩٩٤م.
- زكي بركات: حول أسلوب الإنتاج في المجتمع اليمني القديم، الثقافة الجديدة، العدد (٣ ،٤)، إبريل ١٩٧٦م، (ج ي د ش)، عدن.
- سالم عمر بكير: المجتمع اليمني في العصر القديم التربية الجديدة، العدد (١)، يونيو ١٩٧٦م، وزارة التربية والتعليم (ج ي د ش)، عدن.
- سلطان ناجي: معالم تاريخ اليمن الثقافة الجديدة، العدد (٨) يونيو١٩٧١م، وزارة الاعلام والثقافة، (ج ي د ش)، عدن.
- العزيز، حسين قاسم: حول النظام البرلماني في اليمن القديم، الثقافة الجديدة، العدد (١٢)، ديسمبر ١٩٧٤م، (ج ي د ش) عدن

المراجع الأجنبية:

- Birenne. J; DeuxPVosections Aud Yemen Radan VoL , 4. 1981 , P . 227 .
- Brian Doe ; Southern Arabia, Thames and Hudson , 1971 , PP . 173 -175
- Ghristion ; Julien ; Ro in Lowon Gajda ; . LinscriPtion du wadi Abdan Raydan voL ,6 , 1994 , PP. 114 – 117

توجيه المبرد لحروف المعاني في الشاهد القرآني في كتابه المقتضب

د/ عبدالله علي الهتاري
أستاذ اللغة والنحو المشارك جامعة ذمار

المقدمة:

يتناول هذا البحث الشاهد القرآني في حروف المعاني عند المبرد وطريقة تعامله مع هذه الشواهد القرآنية .

وقد حصرت التناول في البحث على أهم قضيتين تناولهما المبرد في موضوع حروف المعاني في القرآن الكريم وهما :-

١- قضية الزيادة في حروف المعاني .
٢- قضية التناوب في حروف المعاني .

ومناقشة المبرد فيما ذهب إليه في ذلك ، وطريقة توجيهه لحروف المعاني في الشاهد القرآني في ضوء هاتين القضيتين ، والاهتمام بهاتين القضيتين وعرضهما عند المبرد في كتابه المقتضب ينطلق من سببين :-

أولهما :- أن هاتين القضيتين دار الجدل والخلاف حولهما منذ النحاة القدماء ، لا سيما في كتاب الله عز وجل ، وقد كثر عند المبرد تناوله لحروف المعاني في ضوء هاتين القضيتين من القول بالزيادة والقول بالتناوب من عدمه .

ثانيهما :- أن المبرد من أشهر أئمة النحو الكبار بل يعد العلم الثاني في الشهرة والعلم بعد إمام النحو سيبويه ، ويعد كتابه المقتضب الكتاب الثاني شهرة ومرجعا للنحاة والدارسين بعد كتاب سيبويه .

وقد أكثر المبرد في كتابه هذا من الشواهد القرآنية وتناول الكثير منها بالتحليل اللغوي ،وقد استشهد بأكثر من خمسمائة آية على موضوعات النحو المختلفة منها شواهد على حروف المعاني المختلفة واستعمالاتها.

وهو ما سنتناوله في بحثنا هذا ، ويحسن قبل الخوض في الموضوع أن نذكر نبذة عن المبرد وشيئا من حياته العلمية .

أولاً: التعريف بالمبرد و كتابه:

١- **اسمه ونسبه:**
هو أبو العباس محمد بن يزيد عبد الأكبر الأزدي[١] الملقب بالمبرِّد (بكسر الراء) وهو لقب أطلقه عليه شيخه أبو عثمان المازني ، كما تذكر الروايات أن شيخه سأله عن مسألة دقيقة في النحو فأجابه بأحسن جواب ، فقال له:- قم فأنت المبرد. أي: المثبت للحق[٢].

٢- **ولادته ووفاته:**
ولد المبرد عام ٢١٠هـ وتوفي عام ٢٨٥هـ.

٣- **علمه ومكانته:**
اشتهر المبرد – رحمه الله – بعلمه في اللغة ، وتربع مكانة بارزة في العلم ، وأثنى عليه العلماء ، فقال السيرافي فيه " كان الناس بالبصرة يقولون:- ما رأى المبرد مثل نفسه " [٣].
وقالوا عنه:-" إمام العربية ،وكان فصيحاً بليغاً مفوهاً ثقة علامة"[٤]. وكان مقدماً وصاحب مكانة عند الوزراء والأمراء[٥].

٤- **مؤلفاته:**
ترك المبرد ثروة علمية كبيرة من المؤلفات منها:-
الكامل والمقتضب وما أتفق لفظه واختلف معناه ، والمقصور والمدود ، والرد على سيبويه وضرورة الشعر ، والاشتقاق[٦]. ومن أهم مؤلفاته هذه كتابه المقتضب ، وهو كتاب في النحو تناول فيه مسائل النحو ، وقد ألفه في فترة رسوخه العلمي ونضجه العقلي في شيخوخته فهو أنضج كتبه.
وكتاب المقتضب نال شهرة واسعة لدى علماء اللغة ، فيعد الكتاب الثاني في أهميته بعد كتاب سيبويه ، بل يفوق كتاب سيبويه في الترتيب والتبويب والتنظيم ، وقد تتبع فيه المبرد آراء سيبويه ورد عليه في بعض المواضع ، وكان لمؤلفه آراء جديدة وتعقيبات على آراء من سبقه وعلى رأسهم الخليل وسيبويه ، وكانت له نظرات علمية ثاقبة واجتهادات بارزة .

ثانيا :- شواهده القرآنية على حروف المعاني .
استشهد المبرد على حروف المعاني في كتابه المقتضب بشواهد نحوية متنوعة ، والذي يعنينا هنا شواهده القرآنية وكيفية تناوله لها ووقوفه على معنى الحرف من خلال هذه الشواهد ،خاصة ما يتعلق بقضيتي الزيادة والتناوب ، وقد عرض المبرد للشواهد القرآنية التي وجه فيها القول بزيادة الحرف في أحد عشر موضعا [٧]، من هذه المواضع ما ذهب فيه إلى القول بالزيادة ومنها ما نفاه . وفي أربعة عشر شاهدا قرآنيا وجه فيها القول بتناوب الحروف وترادفها من عدمه [٨].

وهو ما سنعرض له بالتفصيل على النحو الآتي :-

١- **القول بزيادة الحروف:-**
مسألة وقوع الزيادة في القرآن الكريم من المسائل التي وقع الاختلاف فيها ، وكثر الكلام حولها قديماً وحديثاً[٩] ، وعدَّ بعض العلماء إطلاق لفظة الزيادة على بعض كلمات القرآن

سوء أدب مع القرآن الكريم ، واختاروا الفاظاً أخرى ، قال الزركشي " والأكثرون ينكرون إطلاق هذه العبارة في كتاب الله ويسمونه التأكيد ، ومنهم من يسميه بالصلة ومنهم من يسميه المقحم"[١٠].

وقال – أيضاً – "واعلم أن الزيادة واللغو من عبارة البصريين والصلة والحشو من عبارة الكوفيين ، قال سيبويه عقب قوله تعالى (فَبِمَا نَقْضِهِمْ)النساء١٥٥. إنَّ (ما) لغو ؛ لأنها لم تحدث شيئاً ، والاولى اجتناب مثل هذه العبارة في كتاب الله تعالى ؛ فإنَّ مراد النحويين بالزائد من جهة الإعراب لا من جهة المعنى ... وقد اختلف في وقوع الزائد في القرآن الكريم فمنهم من أنكره ... ومنهم من جوزه ، وجعل وجوده كالعدم ، وهو من أفسد الطرق"[١١].

ولست هنا بصدد عرض الأقوال في هذه المسألة فقد أشبعت بحثاً قديماً وحديثاً ، وإنما سأكتفي هنا بذكر المواضع التي قال فيها المبرد بوجود الزيادة في القرآن الكريم ومناقشتها.

من ذلك ما ذكره المبرد في سياق حديثة من (ما) ومعانيها واستعمالاتها ، إذ يقول :" والموضع الآخر هي فيه زائدة مؤكدة لا يُخلُّ طرحها بالمعنى ، كقوله– عز وجل – (فَبِمَا رَحْمَةٍ) آل عمران١٥٩، وكذلك(فَبِمَا نَقْضِهِمْ)النساء١٥٥" [١٢] ، والمبرد في هذه القضية كغيره من النحاة الذين قالوا بالزيادة ، ومرادهم في ذلك الزيادة عن أصل التركيب اللغوي الذي كان المتوقع مجيء التركيب وفقه.

ويرى الباحث أن أبا العباس المبرد على جلالة قدره وعلو كعبه في اللغة ، إلا أن قوله بالزيادة في البيان القرآني المعجز لا يليق ؛ لأن البيان القرآني ارتقى عن الأسلوب العربي في هذا المقام وامتاز بدقة التعبير والاختيار لمفردات تراكيبه ، ومجيء الحرف هنا لا يخلو من مقصد دلالي يضفيه على الكلام ، ولا يمكن أن يكون وجود الحرف كعدمه في الاستعمال كما زعم المبرد – رحمه الله.

ولو أمعنا النظر وأنعمنا الفكر وأخذنا بمنهج التحقيق لاتضح لنا دقائق المعاني وروائع الإعجاز في مجيء هذه الحروف على أصلها في المعنى ، فقوله تعالى (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ)آل عمران١٥٩ ، يوحي مجيء (ما) في هذه الآية بشيء من التعجب من هذه الرحمة العظيمة المهداة ، وهو ما يوحي به أيضاً الإيقاع الصوتي في المد ، إذ يحاكي ذلك امتداد التعجب والتعظيم من شأن هذه الرحمة المتمثلة في اللين والتعامل، وكذلك الحال في الآية الأخرى في هذا المقام (فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ) النساء١٥٥، فقد جاءت (ما) في هذا النظم البديع لتوحي أيضاً بمزيد تعجب من شأن نقضهم للميثاق مع الله ، ولا إشكال من ناحية الإعراب فيمكن تخريجها على الأصالة دون القول بالزيادة ، وهو ما تفطن له ابن كيسان فيما نقله عنه مكي بن أبي طالب القيسي[١٣]، إذ عدَّ ابن كيسان (ما) نكرة في موضع خفض بالباء، ورحمة بدل منها أونعت لها ، والتقدير : فبشيء رحمة ، وعليه فالقول بزيادة (ما) – فيما أظن – بعيد مادام للحرف وجه من الإعراب يستقيم على الأصالة ؛ فضلاً عن كون (ما) نكرة مما يزيد في المعنى تنكير (رحمة) فيزيدها إبهاماً على إبهام للتعظيم والتفخيم.

ويذهب إلى القول بزيادة (ما) أيضا مع أدوات الشرط فيقول :- "فَأنت فِي زِيَادَة (مَا) وَتركهَا مُخَيّر تَقول إن تأتني آتِك ،وَإِمَّا تأتني آتِك ،وَأَيْنَ تكنْ أكنْ ،وأينما تكنْ أكنْ ،وأيا تُكرمْ يكرمك ،و {أَيًّا مَا تَدعُوا فَلهُ الأسماءُ الْحسنى} الإسراء ١١٠ "[١٤]

وإلى قول المبرد ذهب ابن يعيش والزمخشري والرضي [١٥] ، ويرى ابن عاشور أن الأصل في (أي) أنها تأتي للاستفهام ،فإذا اقترنت بها (ما) خلصتها للشرط مثلها مثل (كيفما) و(حيثما) [١٦]، والذي يظهر أن باب الشرط مبناه على الإبهام كما يقول السيوطي [١٧]،وباب الإضافة مبناه على التوضيح ،و(أي) أكثر أدوات الشرط إبهاما ؛إذ هي بحسب ما تضاف إليه ، وعندما تنضم إليها (ما) تزيدها إبهاما[١٨] ؛ لذا ناسب هنا في البيان القرآني اتصالها بها في قوله تعالى (قُلِ ادْعُوا اللَّهَ أوِ ادْعُوا الرَّحْمَنَ أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى) الإسراء ١١٠ ،ليفيد عموم الدعاء بأي اسم من أسمائه الحسنى، ويضفي المد الصوتي ل(ما) في هذا المقام مزيد امتداد لهذا العموم والإبهام دون تقييد أو تحديد.

ومن ذلك قوله بزيادة (لا) في قوله تعالى (لِئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلَّا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ) الحديد٢٩ ، إذ قال:" ومنها (لا) وموضعها من الكلام النفي ... ولوقوعها زائدة في مثل قوله: (لِئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلَّا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ) أي : ليعلم"[١٩].

ولعله في ذلك متأثر برأي سيبويه ، إذ قال بذلك[٢٠]، وهو رأي جمهور المفسرين أيضاً[٢١].

- وذهب بعضهم إلى أن (لا) هنا ليست زائدة[٢٢]، وهو الظاهر ، يقول ابن عاشور "وأرى أن دعوى زيادة (لا) لا داعي إليها ، وأن بقاءها على أصل معناها وهو النفي متعين ، وتجعل اللام للعاقبة ، أي: أعطيناكم هذا الفضل وحرم منه أهل الكتاب فبقي أهل الكتاب في جهلهم وغرورهم بأن لهم الفضل المستمر ولا يحصل لهم علم بانتفاء أن يكونوا يملكون فضل الله ولا أن الله قد أعطى الفضل قوماً آخرين وحرمهم إياه فينسون أن الفضل بيد الله ، وليس أحد يستحقه بالذات ... والمعنى : لا تكترثوا بعدم علم أهل الكتاب بأنهم لا يقدرون على شيء من فضل الله وبأن الفضل بيد الله يؤتيه من يشاء ، أي: لا تكترثوا بجهلهم المركب في استمرارهم على الاغترار بأن لهم منزلة عند الله تعالى"[٢٣].

ويذهب المبرد إلى زيادة حرف الجر (منْ) في قوله تعالى: (مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلَا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ)البقرة١٠٥ ، فيقول :" وأما (من) الزائدة التي دخولها في الكلام كسقوطها فقولك: ما جاءني من أحد ، وما كلمت من أحد ، وكقول الله – عز وجل – (أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ) إنما هو (خَيْرٌ) ولكنها توكيد"[٢٤].

فالمبرد يرى أن (مِنْ) هنا زائدة ، وأن سياق الآية على تقدير (أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ خَيْرٌ مِنْ رَبِّكُمْ)

فـ (خَيْرٍ) مجرورة لفظاً مرفوعة محلاً ، ولكن علماء البصرة يشترطون لزيادتها أن تسبق بنفي أو شبهه ، وتدخل على نكرة ، والمبرد بصري المذهب ، وهي هنا لم تسبق بنفي أو

شبهه، وقد تأول بعض العلماء توجيه القول بزيادتها هنا "بزعمهم أن نفي الفعل (يود) انسحب عليه من حيث المعنى ، فإذا انتفت الودادة انتفى متعلقها"[٢٥].

والذي يظهر أن القول بزيادة (مِنْ) هنا مجانب للغرض الدلالي من ورودها فهي على أصلها من إفادة التبعيض ، وكأن المراد هو نفي ودادتهم من نزول أدنى شيء من الخير على المؤمنين فضلاً عن نزول الخير كله ، فمجيء (مِنْ) هنا كشف عن نفسية الكفار تجاه المؤمنين في هذا المقام ، فبقاء معناها على أصلها أبلغ في المعنى المراد.

ويرى زيادة (من) أيضا في قوله تعالى (مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ) الأعراف ٥٩ ، إذ يقول :- "إن شِئْت كَانَ غَيره اسْتِثْنَاء ،وَإِن شِئْت كَانَ نعتا على الْموضع ،وَإِنَّمَا كَانَ هُوَ الْوَجْه ؛لِأَن (من) زَائِدَة لم تحدث فِي الْمَعْنى شَيْئا." [٢٦] .

والعجيب هنا قول المبرد بزيادة (من) وأنها لم تحدث في المعنى شيئا ! إذ كيف يكون ذلك وهي هنا لاستغراق نفي الجنس فقولنا:- ما جاءني من رجل ، تفيد النفي المستغرق لجنس الرجال ،إذ لو كان ما جاءني رجل ،لاحتمل ذلك نفي الجنس أو نفي الوحدة، وجاز معها القول :- ما جاءني رجل بل رجلان ،وهكذا .

بل الأعجب من ذلك أنه نفسه قد رد على القائلين بزيادتها في موضع آخر من كتابه إذ قال :-" وأمَّا قَوْلهم :- إنَّها تكون زَائِدَة ،فلست أرى هَذَا كَمَا قَالُوا ، وَذَاكَ أنَّ كلّ كلمة إذا وَقعت وَقع مَعهَا معنى ، فإنما حدثت لذَلِك الْمَعْنى وَلَيْسَت بزائدة ،فَذَلِك قَوْلهم :- مَا جَاءَنِي من أحد ،وَمَا رأيت من رجل ، فَذكرُوا أنَّها زَائِدَة وأنَّ الْمَعْنى مَا رأيت رجلا وَمَا جاءَني أحد ،وَلَيْسَ كَمَا قَالُوا ؛ وَذَلِكَ لأنَّها إذا لم تدخل جَازَ أن يَقع النَّفْي بوَاحِد دون سَائِر جنسه ،تَقول : مَا جاءَني رجل ،وَمَا جاءَني عبد الله ،إنَّما نفيت مَجِيء وَاحِد، وإذا قلت: مَا جاءَني من رجل ،فقد نفيت الْجِنْس كلّه ،ألا ترى أنَّك لَو قلت: مَا جاءَني مِنْ عبد الله ،لم يجز ؛لأنَّ عبد الله معرفَة ،فإنَّما مَوْضِعه مَوضِع وَاحِد "[٢٧]

وعليه فإن قوله تعالى –في الآية الآنفة الذكر –(مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ) تكون (من) قد أفادت الاستغراق لعموم جنس الآلهة المزعومة ،ودخل عليها النفي ليفيد السياق استغراق النفي ، "والمراد من النفي العام المستغرق هنا - أنه ليس لهم إله ما يستحق أن يوجه إليه نوع ما من أنواع العبادة ،لا لرجاء النفع أو دفع الضرر منه لذاته، ولا لأجل توسطه وشفاعته عند الله تعالى - بل الإله الحق الذي يستحق أن تتوجه القلوب إليه بالدعاء وغيره هو الله وحده".[٢٨] ويكون هذا الأسلوب آكد وأقوى في المعنى من الأسلوب الآخر المقدر لوكان (ما لكم إله غيره) .وأما الإعراب فيمكن توجيه رفع (غير) من غير القول بالزيادة ،وذلك كما وجهها أبو علي الفارسي فيما نقله عنه الرازي في تفسيره بقوله " قَالَ أَبُو عَلِيٍّ: وَجْهُ مَنْ قَرَأَ بِالرَّفْعِ قَوْلُهُ: **(وَما مِنْ إِلهٍ إِلَّا اللَّهُ)** آل عِمْرَانَ: ٦٢، فَكَمَا أَنَّ قَوْلَهُ: **(إِلَّا اللَّهُ)** بَدَلٌ مِنْ قَوْلِهِ: مَا مِنْ إِلهٍ ؛كَذَلِكَ قَوْلُهُ: (غَيْرُهُ) يَكُونُ بَدَلًا مِنْ قَوْلِهِ: (مِنْ إِلهٍ) فَيَكُونُ (غَيْرُ) رَفْعًا بِالِاسْتِثْنَاء " [٢٩].

وأحيانا يذهب إلى القول صراحة بأصالة الحرف ورد القول بالزيادة كما هو الحال في كلامه السابق ، و ذلك في حديثه عن (الواو) في قوله تعالى: (إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ (١) وَأَذِنَتْ

لِرَبِّهَا وَحُقَّتْ (٢) وَإِذَا الْأَرْضُ مُدَّتْ (٣))الانشقاق ، إذ يقول : "وقال آخرون: الواو في مثل هذا تكون زائدة ، فقوله : (إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ (١) وَأَذِنَتْ لِرَبِّهَا وَحُقَّتْ (٢)) يجوز أن يكون (إِذَا الْأَرْضُ مُدَّتْ) والواو زائدة ، كقولك: حين يقوم زيد حين يأتي عمرو ، وقالوا أيضا: إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ أَذِنَتْ لِرَبِّهَا وَحُقَّتْ ، وهو أبعد الأقاويل ؛ أعني زيادة الواو"[٣٠].

وكلام أبي العباس المبرد هنا عين الصواب في نفيه القول بزيادة الواو ، وليته سار كذلك في نفيه زيادة حروف المعاني الأخرى. وقد اختلف النحاة في مجيء الواو العاطفة زائدة ، ونقل خلافهم ابن الأنباري[٣١] ونسب القول بالزيادة إلى الكوفيين والأخفش الأوسط وأبي العباس المبرد.

والحقيقة أنَّ ابن الأنباري قد وهم في عد المبرد من القائلين بالزيادة ، فكلام أبي العباس هنا ظاهر من قوله :" والقول بزيادة الواو أبعد الأقاويل عن الصواب"[٣٢] ، فهو ينفي القول بزيادة الواو ، وينحو في ذلك نحو البصريين في هذه المسألة ، وقد وجه أبو العباس عدم زيادتها في هذه الآية لقوله تعالى (إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ (١) وَأَذِنَتْ لِرَبِّهَا وَحُقَّتْ (٢) وَإِذَا الْأَرْضُ مُدَّتْ (٣)) الانشقاق، إلى أن جواب الشرط (إِذَا) يحتمل توجيهين ، الأول أن يكون الجواب هو قوله تعالى (فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ)الانشقاق٧،وأنه كقولنا:- إذا جاء زيد فإن كلمك فكلمه ، واستحسن هذا القول ، والتوجيه الثاني أن الجواب محذوف ، وحذفه مشهور عند العلم به[٣٣]، وهنا ينتفي القول بزيادة الواو ، وأنها باقية على أصلها عاطفة ، وجواب الشرط كما وجهه المبرد .

والذي يمكن قوله هنا: أن أبا العباس المبرد لم يكن له منهج ثابت في موضوع القول بالزيادة في القرآن الكريم ، فتارة يقول به ، وتارة أخرى يرفضه إذا أمكن توجيه الآية عنده من غير اللجوء إلى القول بالزيادة.

٢ - القول بالتناوب:

وقضية التناوب في الدرس اللغوي قديمة حديثة ، ودار الخلاف فيها قديماً وحديثاً[٣٤] ، ولسنا بصدد تفصيل الخلاف في ذلك بقدر ما نريد الوقوف على هذه القضية عند المبرد ، وتعامله معها من خلال تناوله النص القرآني ، وقد تعرض لها أبو العباس في أكثر من موضع عند تفسيره لآيات من القرآن الكريم ، من ذلك في سياق حديثه عن قوله تعالى (**يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ**) الرعد١١ ، فيرى المبرد أن حرف الجر (من) هنا بمعنى الباء، والتقدير يحفظونه بأمر الله[٣٥].

وكذلك قوله تعالى (**وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ**)طه٧١ ، يذهب المبرد إلى أن (في) هنا بمعنى :على[٣٦].

والحقيقة "أن كل حرف له دلالته الخاصة التي يضفيها على التركيب الداخل فيه ، فتتغير الدلالة بتغير الحرف ، وهذا يستدعي تتبع الفروق الدلالية الدقيقة بين معاني الحروف ، ورفض القول بتناوبها لا سيما في كتاب الله عز وجل؛ لأن القرآن الكريم قد استعمل كل

حرف لدلالة مقصودة ، وبدقة تكشف عن روعة الإعجاز والبيان فيه"[٣٧]، وذكر ابن الأنباري أن " الأصل في كل حرف ألا يدل إلا على ما وضع له ، ولا يدل على معنى حرف آخر "[٣٨].

وعليه فإنه يمكن توجيه الآيتين السابقتين اللتين ذهب أبو العباس المبرد إلى القول بتناوب الحروف فيها ، إلى القول ببقائها على أصل معناها، فالذي دعا المبرد وغيره[٣٩] إلى القول بأن (مِنْ) هنا بمعنى الباء ، في قوله تعالى (**لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ**) الرعد١١، أي : يحفظونه بأمر الله ؛ لأنه لابد من المصير إليه كما يقول الرازي " فلا قدرة للملائكة ولا لأحد من الخلق على أن يحفظوا أحداً من أمر الله ، ومما قضاه عليه"[٤٠].

ويظهر لي أنه يمكن حملها على حقيقة معناها دون القول بالإنابة في هذا السياق ؛ وذلك بجعل شبه الجملة (مِنْ أَمْرِ اللَّهِ) صفة ثانية لمعقبات ، كما ذهب إليه الزمخشري في الكشاف ، يقول الزمخشري "(**يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ**) هما صفتان جميعاً ، وليس (**مِنْ أَمْرِ اللَّهِ**) بصلة للحفظ ، كأنه قيل: له معقبات من أمر الله ، أو يحفظونه من أجل أن الله أمرهم بحفظه"[٤١]. فيظل حرف (مِنْ) على حقيقة معناه ، وهو الابتداء ، "فهذه المعقبات مبدؤها ومنشؤها أمر الله تعالى"[٤٢].

وكذلك الآية الأخرى ، وهي قوله تعالى – على لسان فرعون – (**وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ**)طه٧١ ، وقول المبرد أن (فِي) هنا بمعنى (على) إذ يصبح التقدير لَأُصَلِّبَنَّكُمْ على جُذُوع النَّخْلِ ،والذي دعا المبرد وغيره[٤٣] من علماء اللغة إلى القول بالإنابة في هذا السياق هو حقيقة المصلوب في الواقع ، فهو يرفع على خشبة الصلب فيصير عليها[٤٤].

وقد ذهب الزمخشري إلى بقائها على حقيقة معناها ، ورأى أن حرف الظرفية هنا " شبِّه تمكن المصلوب في الجذع بتمكن الشيء الموعى في وعائه ، فكذلك قيل في جذوع النخل"[٤٥] .

وما تفطن إليه الزمخشري فهم دقيق ، فمجيء حرف الظرفية (في) في سياق الآية "يعبَّر عن شدة الأخذ وعدم الرحمة بالمصلوبين ، فهم يُشدَّون إلى الجذع شدّاً بالغ القوة والقسوة ، حتى ليكاد المصلوب يواريه الجذع ويشتمله ، وذلك يتناغم مع صيغة التضعيف في الفعل (أُصلِّب) ويصوِّر حالة الغيظ التي تموج بها نفس فرعون"[٤٦].

وكذلك يرى أن (أن) تنوب عن (أي) للدلالة على التفسير ، فيقول :" وَتَقَع (أَنْ) فِي مَوضِع (أَيْ) الْخَفِيفَة للعِبارة وَالتَّفْسِير كَقَوْلِه عزَّ وجلَّ {وَانْطلق الْمَلأ مِنْهُم أن امشوا واصبروا على آلِهَتكُم} ص ٦ ، مَعْنَاهُ أي: امشوا "[٤٧]. وقد فرق ابن هشام بين التفسير بأن وأي ، وذكر أن التفسير بأي أعم من التفسير بأن ، وأن (أن) مختصة بتفسير ما فيه مضمون القول دون حروفه وبشروط معينة [٤٨]

وأما (أي) فتفسر كل مبهم من المفردات والجمل وتقع بعد القول وغيره .[٤٩]

لذلك فإن قوله تعالى (وَانْطلق الْمَلأ مِنْهُم أن امشوا واصبروا على آلِهَتكُم) "ليس المراد بالانطلاق المشي بل انطلاق ألسنتهم بهذا الكلام ، كما أنه ليس المراد بالمشي المشي

المتعارف بل الاستمرار على الشيء "[٥٠] ولو جاءت (أي) هنا محل (أن) لكان الانطلاق والمشي على أصل معناه .

ويذهب إلى أن (في) تأتي بمعنى (على) في قوله تعالى {**أَمْ لَهُمْ سُلَّمٌ يَسْتَمِعُونَ فِيهِ** } الطور٣٨، يقول المبرد: "أي : يَسْتَمِعُون عَلَيْهِ "[٥١] .

ويرى الباحث أن ما ذهب إليه المبرد غير دقيق ، فالبيان القرآني بيان معجز مقصود، يقصد إلى الحرف لغرض دلالي يقتضيه السياق ، ولو أراد البيان استعمال الحرف (على) في هذا المقام لاستعمله ولكان : أم لهم سلم يستمعون عليه ؛ لكنه يمتاز بدقة الاختيار في فن القول، ويرتقي بيانه المعجز على البيان ، وينبغي علينا أن نستبطن سر اختيار الحرف (في) هنا دون (على) في هذا المقام ، وهو ما تنبه له ابن عاشور فقال:" وَعُلِمَ مِن اسْمِ السُّلَّمِ أَنَّهُ آلَةُ الصُّعُودِ، وَعُلِمَ مِنْ ذِكْرِ السَّمَاوَاتِ فِي الْآيَةِ قَبْلَهَا أَنَّ الْمُرَادَ سُلَّمٌ يَصْعَدُونَ بِهِ إِلَى السَّمَاءِ، فَلِذَلِكَ وُصِفَ بِـ(يَسْتَمِعُونَ فِيهِ) أَيْ: يَرْتَقُونَ بِهِ إِلَى السَّمَاءِ فَيَسْتَمِعُونَ وَهُمْ فِيهِ- أَيْ :فِي دَرَجَاتِهِ- الْكَلَامَ الَّذِي يَجْرِي فِي السَّمَاءِ. وفِيهِ ظَرْفٌ مُسْتَقِرٌّ حَالٌ مِنْ ضَمِيرِ يَسْتَمِعُونَ، أَيْ :وَهُمْ كَائِنُونَ فِيهِ لَا يُفَارِقُونَهُ ،إِذْ لَا يُفْرَضُ أَنَّهُمْ يَنْزِلُونَ مِنْهُ إِلَى سَاحَاتِ السَّمَاءِ ... و (فِي) لِلظَّرْفِيَّةِ وَهِيَ ظَرْفِيَّةٌ مَجَازِيَّةٌ اشْتُهِرَتْ حَتَّى سَاوَتِ الْحَقِيقَةَ ؛لِأَنَّ الرَّاقِيَ فِي السُّلَّمِ يَكُونُ كُلُّهُ عَلَيْهِ، فَالسُّلَّمِ لَهُ كَالظَّرْفِ لِلْمَظْرُوفِ، وَإِذْ كَانَ فِي الْحَقِيقَةِ اسْتِعْلَاءٌ ثُمَّ شَاعَ فِي الْكَلَامِ فَقَالُوا: صَعِدَ فِي السُّلَّمِ، وَلَمْ يَقُولُوا: صَعِدَ عَلَى السُّلَّمِ ؛وَلِذَلِكَ اعْتُبِرَتْ ظَرْفِيَّةً حَقِيقِيَّةً، أَيْ :حَقِيقَةً عُرْفِيَّةً "[٥٢] .

وفي المواضع السابقة وجدنا المبرد يذهب إلى القول بتناوب حروف المعاني بعضها عن بعض ، لكننا نجده في مواضع أخرى يذهب إلى عدم القول بالتناوب ،ويفرق بين الأدوات المتشابهة في المعنى ، من ذلك تفسيره لمعنى (أو) في قوله تعالى (وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ) الصافات١٤٧ ، يقول المبرد" فإن قوماً من النحويين يجعلون (أو) في هذا الموضع بمنزلة (بل) ، وهذا فاسد من وجهين :- أحدهما أن (أو) لو وقعت في هذا الموضع موقع (بل) لجاز أن تقع في غير هذا الموضع ، وكنت تقول: ضربت زيداً أو عمراً ، وما ضربت زيداً أو عمراً ، على غير الشك ولكن على معنى (بل)، فهذا مردود عند جميعهم . والوجه الآخر أن (بل) لا تأتي في الواجب في كلام واحد إلا للإضراب بعد غلط أو نسيان، وهذا منفي عن الله عز وجل ... فإن أتى بعد كلام قد سبق من غيره فالخطأ إنما لحق كلام الأول ، كما قال الله – عز وجل – (وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا) ... وقال (بَلْ عِبَادٌ مُكْرَمُونَ) الانبياء٢٦ . أي : بل هؤلاء الذين ذكرتم أنهم ولد عباد مكرمون ..."[٥٣].

ويرى أن الواو في آية الصافات السابقة باقية على معناها الحقيقي ولم تنب عن حرف آخر ، فيقول : "فكأنه قال – والله أعلم - : إلى مائة ألف أو زيادة ، وهذا قول كل من نثق بعلمه"[٥٤].

فنلاحظ من كلام المبرد أنه يرى أن (أو) هنا باقية على أصل معناها ، وأن معناها هنا هو الشك ، وهو شك ليس في حق الله تعالى ، فلا يجوز في حقه ذلك سبحانه ، بل هو في حق المخلوقين ، فالناظر إليهم يراهم مئة ألف أو يزيدون[٥٥].

ونجد أبا العباس المبرد يذهب أحيانا إلى التفريق بين حروف المعاني التي قد يعسر التفريق بينها ، من ذلك تفريقه في المعنى بين (إمَّا) و(أو) ، إذ يقول :" و(إمَّا) في الخبر بمنزلة (أو) ، وبينهما فصل ، وذلك أنك إذا قلت : جاءني زيد أو عمرو ، وقع الخبر في (زيد) يقيناً حتى ذكرت (أو) فصار فيه وفي عمرو شك ، و(إمَّا) تبتدئ بها شاكاً ، وذلك قولك جاءني إمَّا زيد و إمَّا عمرو ، أي: أحدهما ، وكذا وقوعها للتخيير؛ تقول: اضرب إمَّا عبدالله وإمَّا خالداً ، فالآمر لم يشك ولكنه خيَّر المأمور ، كما كان ذلك في (أو) ، ونظيره قول الله – عز وجل – (**إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا**) الإنسان٣ ، وكقوله (**فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً**) محمد٤ "[٥٦] .

"وقد أبدع المبرد هنا في بيان الفرق الدقيق بين (أو) و(إمَّا) ؛ إذ تستعمل كلاهما في معنى الشك والتخيير والتفصيل ، إلا أنَّ بينهما فرقاً دقيقاً بيَّنه المبرد في كلامه"[٥٧].

و كما فرَّق هنا بين (أو) و(إمَّا) في الاستعمال ، كذلك فرَّق بين أداتي الشرط (إذا) و(إنْ) في القرآن ، يقول المبرد " فإذا قلت : (إذا أتيتني) وجب أن يكون الإتيان معلوماً ؛ ألا ترى إلى قول الله – عز وجل – (إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ) الانفطار١ ، و(إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ) التكوير١ ، و(إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ)الانشقاق١،أنَّ هذا واقع لا محالة ، ولا يجوز أن يكون في موضع هذا (إنْ) ؛ لأن الله – عز وجل – يعلم ، و(إنْ) إنما مخرجها الظن والتوقع فيما يخبر به المخبر ، وليس هذا مثل قوله: (**إِنْ يَنْتَهُوا يُغْفَرْ لَهُمْ مَا قَدْ سَلَفَ**)الانفال٣٨ ؛ لأن هذا راجع إليهم"[٥٨].

فقد فرق المبرد هنا بين (إذا) و(إن) ، فيرى أن (إذا) تكون لما هو معلوم الوقوع ، و(إنْ) لما هو مشكوك فيه ، أو مستبعد ، وقد وظف المبرد هذا التفريق اللغوي الدلالي في تفسير النص القرآني ، فتفطن إلى أن ورود (إذا) في علم الله واجبة لتحققه ،وذلك في وصف أهوال القيامة (إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ) و (إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ) و (إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ) ،في حين أن البيان القرآني استعمل (إنْ) للدلالة على الشك والاستبعاد في مواضع أخر ، منها (إِنْ يَنْتَهُوا يُغْفَرْ لَهُمْ مَا قَدْ سَلَفَ)الانفال٣٨ ؛ فبين المبرد المعنى في ذلك " لأن هذا راجع إليهم" ، " واستبعاد انتهاء الكفرة عن كفرهم إنما هو صادر عنهم ، فهم يستبعدون الانتهاء"[٥٩].

وهذا إبداع من أبي العباس المبرد في التفريق بينها ، وعدم القول بتناوبها أو ترادفها في هذا المقام .

ويتضح مما سبق أن المبرد يقول بتناوب الحروف في القرآن الكريم في مواضع، ويرفضه في مواضع أخر ، فلا هو ممن يقبله مطلقاً أو يرده مطلقاً ، وإنما منهجه في ذلك وسط بين القولين .

الخاتمة وأهم النتائج:-

مما سبق ذكره في البحث يمكننا الوصول إلى النتائج الآتية:-

١- لحروف المعاني أهمية بالغة في تفسير النص القرآني والوقوف على معانيه.

٢- اهتم المبرد بحروف المعاني اهتماما واضحا من خلال الوقوف على معانيها في الشاهد القرآني .

٣- تناول المبرد قضية الحرف الزائد في القرآن الكريم بحذر في بعض المواضع فنفاها ، ولجأ إلى القول بها في مواضع أخر ، منطلقاً من التركيب النحوي الصرف في القول بها.

٤- كانت للمبرد أحيانا تحليلات دقيقة في الوقوف على الفروق بين حروف المعاني وعدم القول بتناوبها أو ترادفها في الشاهد القرآني ، كما هو الحال في تناوله الفرق بين (إنْ) و (إذا) الشرطيتين و(إمَّا) و (أو) والتفريق بينها في المعنى ،وفي بعض المواضع الأخر قال بالإنابة والترادف.

٥- اتضح من خلال البحث أن أبا العباس المبرد لم يكن له منهج واضح في قضيتي الزيادة والإنابة في حروف المعاني من خلال تناوله لها في الشاهد القرآني ، فأحيانا يذهب إلى القول بالزيادة والإنابة ، وأحيانا أخرى يذهب خلاف ذلك، كما أوضحناه بالتحليل في ثنايا البحث .

٦- توصل البحث إلى أن الشواهد القرآنية التي ذهب فيها المبرد إلى القول بزيادة حروف المعاني أو إنابتها يمكن توجيهها توجيها سياقيا بيانيا يبقيها على أصل وضعها ومعناها ،ورفض القول فيها بالزيادة والتناوب ، وأن ذلك يوقفنا على دقة الإعجاز والإحكام للحرف المناسب للسياق الوارد فيه ؛ وبذلك يرتقي البيان الإلهي على البيان البشري في الدقة والإحكام ؛ ولفت الأنظار إلى سر هذا الاختيار .

الهوامـــش:-

١- تنظر ترجمته في :- أخبار النحويين البصريين ، للسيرافي٩٦ ، وإنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي ٢٤١/٣ ، وبغية الوعاة ، للسيوطي ٢٦٩/١.
٢- ينظر : بغية الوعاة ٢٦٩/١ ، وأخبار النحويين ٩٦.
٣- أخبار النحويين البصريين ٩٧.
٤- بغية الوعاة ٢٧٠/١.
٥- ينظر: إنباه الرُّواة ٢٤٧/٣.
٦- ينظر: بغية الوعاة ٢٧٠/١.
٧- ينظر: المقتضب١/٤٨،٢/٥٤،٢/٨٠،٣/١٣،٤/١٣٧،٤/٤١٨.
٨- ينظر: المقتضب ١/٤٩،١/٥٠،١/٥٣،٢/٥٦،٢/٣١٩،٣/٣٠٤،٣/٣٠٧ .
٩- ينظر في ذلك : زيادة الحروف بين التأييد والمنع ، د.هيفا فدا ، والطائف المنان في دعوى الزيادة في القرآن د. فضل حسن عباس.
١٠- البرهان في علوم القرآن . الزركشي ٧٠/٣.
١١- نفسه ٧٢/٣.
١٢- المقتضب ١٨٦/١.
١٣- ينظر: مشكل إعراب القرآن ١٧٨/١.
١٤-المقتضب ٥٤/٢.
١٥- ينظر: شرح المفصل ٥/٩ وشرح الرضي على الكافية ٢٨١/٢ والكشاف ٦٩/٣.
١٦- ينظر: التحرير والتنوير ٢٣٦/١٥.
١٧- ينظر: الأشباه والنظائر ٩٧/١.
١٨- ينظر: معاني النحو ٨٢/٤
١٩- المقتضب ١٨٥/١ – ١٨٦.
٢٠- ينظر: الكتاب لسيبويه ٢٢٢/٤.
٢١- ينظر: تفسير الطبري ٢١٤/٢٣ ، الكشاف ٤٨٣/٤ ، والدر المصون ٢٥٨/١٠.
٢٢- ينظر: تفسير الرازي ٢٤٨/٢٩ ، والتنوير لابن عاشور ٤٣٠/٢٧ ، والتفسير القرآني للقرآن ٨٠٢.
٢٣- التحرير والتنوير لابن عاشور ٤٣٢/٢٧ ، وينظر : التفسير القرآني للقرآن ، عبدالكريم الخطيب ٨٠٣.
٢٤- المقتضب ١٣٧/٤
٢٥- الدر المصون ٥٣/٢.
٢٦- المقتضب ٣٧٠/٤.
٢٧- السابق ٤٥/١.
٢٨- تفسير المنار ٤٣٧/٨ .

٢٩- مفاتيح الغيب ٢٩٤/١٤.
٣٠- المقتضب ٧٧/٢ – ٧٨.
٣١- ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف ، لابن الأنباري ٤٥٦/٢.
٣٢- المقتضب ٧٧/٢.
٣٣- ينظر : المصدر نفسه.
٣٤- ينظر في ذلك : القرآن الكريم وتفاعل المعاني ، د. محمد داود ، وتناوب حروف الجر في القرآن الكريم د. محمد عواد . ومن اسرار حروف الجر في الذكر الحكيم د. محمد الأمين الخضري.
٣٥- ينظر: المقتضب ٣١٨/٢.
٣٦- نفسه.
٣٧- الإعجاز البياني في العدول النحوي السياقي في القرآن الكريم، د.عبدالله الهتاري ١٣٢.
٣٨- الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري ٤٧٨/٢.
٣٩- ينظر: تأويل مشكل القرآن ٥٧٤ ، ومجاز القرآن ٣٢٤/١.
٤٠- تفسير الرازي ١٩/١٩.
٤١- الكشاف ٣٥٢/٢.
٤٢- من أسرار حروف الجر في الذكر الحكيم د. محمد الأمين الخضري ٣٥٤.
٤٣- ينظر: معاني القرآن للفراء ٢٨٦/٢ ، وحروف المعاني للزجاجي ٢.
٤٤- ينظر: معاني القرآن للفراء ٢٨٦/٢.
٤٥- الكشاف ٥٤٦/٢.
٤٦- من أسرار حروف الجر ١٢٧ – ١٢٨ – (بتصرف)
٤٧- المقتضب ٤٩/١.
٤٨- ينظر: المغني ٤٠٢/٢.
٤٩- ينظر: شرح الرضي على الكافية ٣٨٥/٢.
٥٠- الجملة العربية تأليفها وأقسامها د. فاضل السامرائي ١٩٠.
٥١- المقتضب ٣١٩/٢ .
٥٢- التحرير والتنوير ٧٣/٢٧.
٥٣- المقتضب ٣٠٤/٣.
٥٤- السابق ٣٠٥/٣.
٥٥- ينظر:البحر المحيط ٣٦٠/٧، ومعاني القرآن للزجاج ٣١٤/٤.
٥٦- المقتضب ١٤٩/١.
٥٧- منهج المبرد في تفسير القرآن الكريم، د. ياسر النعيمي ٢٥٧.(بتصرف)
٥٨- المقتضب ٢/ ٥٤ – ٥٥.
٥٩- منهج المبرد في تفسير القرآن الكريم ٢٧٦.

المصادر والمراجع:

- أخبار النحويين البصريين ، لأبي سعيد الحسن بن عبدالله بن المرزبان السيرافي (٣٦٨هـ) ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ١٩٣٦م.
- الإعجاز البيان في العدول النحوي السياقي في القرآن الكريم ، د. عبدالله علي الهتاري ، دار الكتاب الثقافي ، الأردن ، ٢٠٠٨م.
- الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق ، د.عائشة عبدالرحمن بنت الشاطئ (١٤١٩هـ) ، دار المعارف ، ط٣ ، د.ت.
- إنباه الرُّواة على أنباه النحاة ، جمال الدين علي بن يوسف القفطي (٦٤٦هـ) ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٨٦م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف ، لأبي البركات الانباري (٥٧٧هـ) ، المكتبة العصرية ، ط١ ، ٢٠٠٣م.
- البحر المحيط في التفسير ، أبو حيان الاندلسي (٧٤٥هـ) ، ت: صدقي محمد جميل ، دار الفكر ، بيروت ، ١٤٢٠هـ.
- البرهان في علوم القرآن ، الزركش ، (٧٩٤هـ) ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار التراث ، القاهرة.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، جلال الدين عبدالرحمن السيوطي (٩١١هـ) ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر ، ط٢ ، ١٩٧٩م.
- تأويل مشكل القرآن ، لابن قتيبة (٢٧٦هـ) ، ت: إبراهيم شمس الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان.
- التحرير والتنوير ، محمد الطاهر بن عاشور (١٣٩٣هـ) ، الدار التونسية ، تونس ، ١٩٨٤م.
- تفسير الرازي (مفاتيح الغيب) ، للرازي (٦٠٦هـ) ، دار إحياء التراث ، بيروت ، ط٣ ، ١٤٢٠هـ.
- تفسير الطبري ، جامع البيان ، لابن جرير الطبري (٣١٠هـ) ، ت: د.عبدالمحسن التركي ، دار هجر ، ط١ ، ٢٠٠١م.
- التفسير القرآني للقرآن ، عبدالكريم الخطيب (١٣٩٠هـ) ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- التفسير اللغوي للقرآن الكريم ، د. مساعد بن سليمان الطيار ، دار ابن الجوزي ، الرياض.
- حاشية الصبان علي شرح الأشموني لألفية ابن مالك ، محمد بن علي الصبان (١٢٠٦هـ) . دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط١ ، ١٩٩٧م.
- حروف المعاني والصفات ، أبو القاسم الزجاجي (٣٣٧هـ) ، ت: د.علي الحمد ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٤م.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، لابن السمين الحلبي (٧٥٦هـ) ، ت: د.أحمد الخراط ، دار القلم ، دمشق.

- دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني ، د. محمد ياس الدوري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٦م.
- زيادة الحروف بين التأييد والمنع ، د. هيفا فدا ، مكتبة القاهرة .ط١ . مصر ٢٠٠٠م.
- شرح الأشموني على ألفية بن مالك ، للأشموني (ت ٩٠٠هـ) ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٨م.
- شرح الكافية الشافية ، الرَّضي ، ت:عبدالمنعم هريدي ، جامعة أم القرى ، مكة.
- فقه اللغة العربية ، د.كاصد ياسر الزيدي ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، ط١ ، ٢٠٠٥م.
- الكتاب ، لسيبويه (١٨٠هـ) ، ت: عبدالسلام هارون ، مكتبة الخانجي القاهرة ، ط٣ ، ١٩٨٨م.
- الكشاف. للزمخشري (٥٣٨هـ) ، دار الكتاب العربي . بيروت ، ط٣ ، ١٤٠٧هـ.
- لطائف المنان في دعوى الزيادة في القرآن ، د. فضل حسن عباس ، بيروت ، دار النور ، ١٩٨٩م.
- مجاز القرآن ، أبو عبيدة معمر بن المثنى (٢٠٩هـ) ، ت: محمد فؤاد سزكين ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٣٨١هـ.
- المحرر الوجيز ، لابن عطية (ت ٥٤٢هـ) ، ت:عبدالسلام عبدالشافي ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط١ ، ١٤٢٢هـ.
- مشكل إعراب القرآن ، مكي بن أبي طالب القيسي (٤٢٧هـ) ، ت: د.حاتم الضامن ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥هـ.
- معاني القرآن ، أبو زكريا الفراء (٢٠٧هـ) ، ت: أحمد نجاتي ومحمد علي النجار ، دار المصرية للتأليف ، مصر.
- معاني القرآن وإعرابه ، أبو إسحاق الزجاج (٣١١هـ) ، ت: عبدالجليل شلبي ، عالم الكتب ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٨م.
- معاني النحو ، د. فاضل صالح السامرائي ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط١ ، ٢٠٠٠م.
- مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب ، لابن هشام (٧٦١هـ) ت: د.مازن المبارك ، دار الفكر ، دمشق ، ط٦ ، ١٩٨٥م.
- المقتضب ، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (٢٨٥هـ) ، ت: محمد عبدالخالق عضيمة ، وزارة الأوقاف ، لجنة إحياء التراث الإسلامي ، القاهرة ط٣ ، ١٩٩٤م.
- من أسرار حروف الجر في الذكر الحكيم ، د. محمد الأمين الخضري ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، مصر ، ط١ ، ١٩٨٩م.
- منهج المبرد في تفسير القرآن . د.ياسر النعيمي ، الجامعة العراقية ، كليه أصول الدين.
- همع الهوامع شرح جمع الجوامع ، جلال الدين السيوطي ، ط١ ، مطبعة السعادة ، مصر.

قراءة في مصادر ترجمة الهمداني

الدكتور/ محمد أحمد الكامل

قسم التاريخ- كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة صنعاء

المقدمة :

ليس من المبالغة القول: أن أبا محمد الحسن بن أحمد الهمداني، مثّل وما يزال يمثل قيمة ومكانة تاريخية حضارية - علمية وفكرية وأدبية- متميزة بالنسبة لعصره وما بعد عصره على مستوى اليمن وعلى مستوى ديار الإسلام والعالم. تشهد بذلك قائمة مؤلفاته التي أشارت المصادر إلى بعضها، والتي تدل على غزارة نتاجه وموسوعيته العلمية في ميادين ومجالات علمية نظرية وتطبيقية متنوعة. ومن خلال ما وصلنا من ذلك النتاج – على قلته- نستدل على جوانب من خصائصه وسماته العلمية الموضوعية والمنهجية المتميزة، وعلى خلاصة بعض ما تميز وتفرد به الهمداني من أفكار ونظريات وتجارب واستخلاصات علمية مهمة قامت على أسس وقواعد وملاحظات منهجية علمية دقيقة، سواء أكان ذلك في مجالات العلوم الفلكية والطبيعية البحتة ؛ كحديثه عن كروية الأرض، والجاذبية، وخطوط الطول والعرض، وسرعة الضوء والصوت، والنسبية، والأكسجين والاحتراق، وخصائص مركبات المعادن وخواص تشكلها، والصخور، والغازات، وعلوم الطب.... أم في ظواهر إنسانية، كعلاقة البيئة بالسلوك والنشاط الإنساني.... وغير ذلك مما نسب أولويته لعلماء متأخرين من الشرق والغرب أثبتوا- للأسف – في المقررات العلمية في المدارس والجامعات الإسلامية وغير الإسلامية ومنها مقررات التعليم في اليمن. أما في مجال الشعر والأدب واللغة والتواريخ والأنساب والحكمة، فكان ظاهرة عصره... واستحق بجدارة تلك الألقاب والصفات التي نعت بها من قبل معاصريه ومن جاء بعدهم ممن ترجم له، ومن تلك الألقاب: " لسان اليمن" و"النسابة " وغيرها من الألقاب والصفات التي سنشير إلى نماذج منها في معرض الحديث عن مصادر ترجمته.

ذلك الإبداع العلمي والفكري والأدبي، لم يكن هو كل ما في حياة الهمداني، فقد عاش حياة حافلة بالنشاطات والأعباء والمسؤوليات ، كتحمل المسؤوليات والأعباء الأسرية والمعيشية، وتنقله مع أسرته أو منفردا في مناطق متعددة. كما أن طبيعة عمله في نقل الحجاج والتجار بين اليمن والحجاز تقتضي كبير جهد ومشقة ، وفوق ذلك فقد تعرض لكثير من المحن والمعاناة والمضايقات التي وصلت إلى سجنه ثم فرض الإقامة الجبرية عليه حتى وفاته.

إن تلك الحياة الحافلة لهذا العلم البارز لجديرة بأن تكشف مختلف جوانبها ؛ حتى تكون أنموذجا تقتدي بها وتسير على نهجها الأجيال ، وتبعث فيها الاعتزاز والفخر بتاريخها وهويتها. غير أن نسبة ما هو متوفر بين أيدينا من دراسات ومادة علمية في بطون المصادر المختلفة عن هذه الشخصية، ما تزال ضئيلة لا تُمكّن من رسم صورة متكاملة الملامح والأبعاد. وحتى تكشف الأيام عن مصادر جديدة قد تكشف عن جوانب جديدة من حياة

الهمداني وشخصيته، فليس أمام أي باحث أو مهتم بهذه الشخصية إلا ما هو متاح من المصادر الرئيسة التي سيتم التعريف بها وتحديد طبيعة وقيمة المادة العلمية التي تحتويها فيما يتعلق بشخصية وحياة الهمداني في هذه الدراسة. حيث تم تصنيف هذه المصادر إلى ثلاث مجموعات ، سيتم عرضها على النحو التالي:

أولاً: مؤلفات الهمداني:

إن أول وجهة مصدرية رئيسة يتجه إليها الباحث في شخصية وحياة الهمداني، هي مؤلفاته التي تحتوي - كما نستدل مما وصلنا منها، وهي: الأجزاء الأربعة من مجموع الأجزاء العشرة التي يتألف منها كتاب" الإكليل" وهي الأجزاء التالية :(الأول ، والثاني، والثامن، والعاشر) وكتاب "الجوهرتين العتيقتين" و "صفة جزيرة العرب" و"قصيدة الدامغة وشرحها" و"المقالة العاشرة من سرائر الحكمة" - على إشارات ومعلومات متنوعة وقيمة حول جوانب مختلفة من شخصية وحياة الهمداني، في أحواله الشخصية والاجتماعية: مولده[١]، اسمه وألقابه وكنيته[٢]، أسرته وقبيلته وبلده[٣]، وجوانب من أحواله وأحول أسرته المعيشية والعملية، ومناطق استقراره وتنقلاته[٤]. وجوانب من أحواله العلمية: مشايخه ومصادر معلوماته ومؤلفاته واتجاهاتها ومناهجها، وأشعاره ورحلاته العلمية داخل الديار اليمنية والحجاز[٥]. وجوانب من مظاهر حياته وأخباره العامة، كعلاقته مع أعلام عصره من الزعامات السياسية والقبلية ، والأدباء والعلماء والأقران[٦]. وإشارات إلى أحداث ووقائع ومظاهر معاصرة[٧]. ومعلومات عن المحنة الشهيرة التي مرَّ بها وهي التي أطلق عليها " النكبة"[٨] حيث تعرض خلالها - نتيجة تأزم علاقته ببعض أقرانه وبعض أمراء عصره- إلى تضييق الخناق عليه والتشهير به وملاحقته حتى آل الأمر إلى سجنه كرتين في كل من مدينتي " صعدة" و"صنعاء" واستمرار تلك الأزمة حتى بعد خروجه من سجنه الأخير إذ آل به الحال إلى الاستقرار والإقامة الجبرية، في بلدة "ريدة " من أرض همدان شمال صنعاء، تحت جوار وحماية أحد أعيان ذلك العصر [٩]، حيث قضَّى فيها بقية حياته منكباً خلالها على تأليف معظم ما يعرف له من الكتب حتى وفاته منتصف القرن الرابع للهجرة[١٠].

ومن خلال تتبع واستقراء المادة المتعلقة بحياة الهمداني في تلك المصادر، يمكن الخروج بالملاحظات التالية :

١- أن تلك المادة لم تكن مقصودة لذاتها كترجمة ، وإنما جاءت بشكل عارض في إطار سياق موضوعات أخرى، فجاءت متقطعة ومتناثرة، وفي الوقت نفسه متفاوتة من حيث حجمها وموضوعها وأغراضها وقيمتها وفقاً لسياق الموضوع الذي تذكر في إطاره.

٢- غير أن المساحة التي عرض فيها الهمداني لجوانب من حياته في " المقالة العاشرة من سرائر الحكمة " [١١] يتوافر فيها جانب كبير من القصد، وإن كان ذلك ورد بصورة رمزية غير مباشرة وذلك في إطار عرض فلكي علمي ، إلا أن تلك المعلومات على قلتها ورمزيتها قد كشفت جوانب غامضة وجديدة من حياة الهمداني[١٢].

٣- مثّلت مقاطع الأشعار التي وردت في ثنايا تلك المؤلفات مما قاله الهمداني أو ورد على لسانه في مناسبات وأغراض مختلفة - مما له صلة بجوانب من حياته أو بعلاقته بأعلام وأحداث عصره- مادة حملت في طياتها معلومات وإيحاءات ودلائل وشواهد عن حياة الهمداني وعصره أفاد منها كثير من الدارسين المحدثين ممن تناولوا سيرته[١٣]. وبحسب الدكتور الشجاع ، فإن هذه المادة بحاجة إلى التفاتة جادة من قبل المتخصصين من أهل اللغة والأدب، لسبر أغوارها والخروج بالجديد من الشواهد والدلائل حول شخصية وحياة وعصر الهمداني.[١٤]

٤- رغم ما تمثله تلك المادة من أهمية في التعريف بجوانب مختلفة من شخصية حياة الهمداني إلا أن ثمة محذورات تعتور طريق الإفادة الجادة من بعضها، فبالإضافة إلى تناثرها وعدم وضوح بعضها، فإن تحديد مصدرها وزمنها يمثل مشكلة كبيرة ؛ فهي لم ترد جميعها على لسان الهمداني، إذ يرجع بعضها إلى مصدر آخر وزمن متأخر وعلى وجه الخصوص بعض مادة أجزاء "الإكليل" التي جاءت برواية وأسلوب مختصرها، محمد بن نشوان بن سعيد الحميري (توفي بعد سنة ٦١٤هـ)[١٥] الأمر الذي قد يُحدث ارتباكا واضطرابا في بعض المعلومات التي قد تنسب إلى الهمداني وعصره بينما هي للشارح وعصره، بل ربما البعض منها مما أدخل من قبل نساخ في عهود متأخرة ، وقد نبه البعض إلى ذلك وإلى بعض تداعياته[١٦]. الأمر الذي يتطلب توخي قدر كبير من الحذر والتركيز والحصافة في التعامل معها.

٥- ومع ذلك فكما مثّلت تلك المؤلفات المفتاح والمصدر الرئيس الأول للدارسين والباحثين المحدثين الذين طرقوا شخصية وحياة الهمداني أو جوانب منها وخرجوا بحصيلة ونتائج مهمة استطاعوا من خلالها ومن خلال مقارنتها بمصادر أخرى الاقتراب من رسم ملامح وسمات تلك الشخصية، فإنها ما زالت تحتفظ بتلك المكانة وتلك الأهمية وتمثل الوجهة المصدرية الرئيسة لمن أراد التصدي لذلك والكشف عن الجديد وتوضيح الغامض منها، وذلك من خلال إعادة قراءتها من زوايا ورؤى ومناهج وأدوات بحثية جديدة.

ثانياً: مصادر الترجمة المباشرة.

ونعني بها المصادر التي خصَّت الهمداني بترجمة مباشرة مقصودة لذاتها في إطار سياق موضوعاتها العامة، سواء أكانت مصادر تراجم أعلام وطبقات لشرائح علمية معينة، أم تراجم عامة، أم مصادر تأريخية أخرى عامة. وتعد مصادر هذه المجموعة أساسية ومتكاملة مع مصادر المجموعة الأولى- مؤلفات الهمداني- لمن بحثَّ ولمن سيبحث البحث في شخصية وحياة الهمداني. وما نما إلى علمنا أو وقع بين أيدينا من مصادر هذه المجموعة ليس بالكثير، ويمكن تصنيفها من حيث أهميتها مجموعتين على النحو التالي:

أ- المصادر أولية :

وهي مصادر الترجمة الرئيسة الأولى بحسب قِدمها الزمني، واطلاع أصحابها على بعض مؤلفات الهمداني التي هي اليوم في عداد المفقودات، وهذه المصادر هي التي اعتمدت عليها المصادر الثانوية في إطار هذه المجموعة. ولا يتجاوز ما نعلم من هذه المصادر عدد أصابع اليد الواحدة.

يأتي في مقدمتها ترجمة الكلاعي (أبو عبد الله محمد بن الحسن بن محمد الحميري، ت ٤٠٤هـ)[١٧] التي نقل أجزاء منها المؤرخ الخزرجي (ت ٨١٢هـ)[١٨] في ترجمته للهمداني في كتابه "العقد الفاخر"[١٩]. ويعد الخزرجي هو المصدر الأول لمعرفتنا بهذه الترجمة التي نقل عنها بعض من ترجم للهمداني كما سيتبين. ولم يفصح الخزرجي عن اسم الكتاب الذي نقل عنه الترجمة، سوى قوله - بعد أن ذكر وفاة الهمداني في بلدة ريدة التي عاش فيها في آخر عمره-: " .. وكان عمره كله ستا وخمسين سنة هكذا قاله الكلاعي ومن كتابه نقلت معظم هذه الترجمة "[٢٠].

وتكمن أهمية هذه الترجمة– بحسب ترجمة الخزرجي عنها- بأنها أول ترجمة يمنية مباشرة قريبة عهد من عصر الهمداني، وفيها قدر من الشمول والإنصاف لهذه الشخصية، فجاء فيها ذكر اسمه ومولده ونسبه وصفاته العلمية والأدبية، ومما جاء من ذلك قوله : " وكان الحسن هو الأوحد في عصره ، الفاضل على من سبقه، المبرز على من لحقه، الذي لم يولد في اليمن مثله، علما وفهما ولسانا، وشعرا ورواية، وفكرا، وإحاطة بعلوم العرب من النحو واللغة والغريب والشعر والأيام والأنساب والسير والأخبار والمناقب والمسالك مع علوم العجم من النجوم والمساحة والهندسة، والاستنباطات الفلسفية والأحكام الفلكية"[٢١]. وأشارت إلى تنقلاته ومؤلفاته، وعرضت لجوانب من علاقته ببعض أعلام عصره من شعراء وأدباء وأمراء، وكشفت عن جوانب من أسباب محنته أو نكبته والتي كان من أسبابها ذلك الصراع والعصبية بين القحطانية والعدنانية، حيث مثّلت "صعدة" - التي عاش فيها الهمداني حوالي العقدين من الزمن - مركز وبؤرة ذلك الصراع وتلك العصبية البغيضة في ديار اليمن، إذ كان فيها عدد من شعراء وأدباء ممن ينتسبون للعدنانية، جاهروا بعصبيتهم العدنانية ضد القحطانية من خلال نظم قصائد شعرية تحمل التعريض والانتقاص وذكر مثالب عن قبائل قحطان. وأوردت الترجمة أسماء بعض أولئك الشعراء[٢٢]. فكان الهمداني ممن انبرى لمواجهتهم والرد عليهم ممثلاً للجانب القحطاني، فرد عليهم بقصائد أبرز فيها مفاخر قحطان وأمجادها- أوردت الترجمة مقاطع منها- ووردت في بعضها إشارات إلى أسماء أو ألقاب أو كنى من وجهت إليهم. وتكمن أهمية هذه الأشعار – التي لم ترد فيما بين أيدينا من مؤلفات الهمداني- أنها تعكس جوانب من أحوال وشخصية الهمداني وكذا جوانب من أحوال اليمن عامة في ذلك العصر. فهي تكشف عن جوانب من أسباب محنة الهمداني وسجنه، فقد أشارت الترجمة إلى أن الهمداني أفحم أولئك الشعراء - جميعا وفرادى- فما كان منهم إلا أن دخلوا على إمام الزيدية في صعدة (الناصر لدين الله أحمد بن الإمام الهادي يحي بن الحسين بن القاسم الرسي. ت ٣٢٥هـ)[٢٣] لتأليبه وإيغار صدره ضد الهمداني، حيث قالوا

له: أن ابن يعقوب هجا النبي– عليه الصلاة والسلام – لتبدأ بذلك محنة الهمداني ومعاناته وسجنه[٢٤]. وأشارت الترجمة إلى كيفية سجنه بصنعاء على يد أميرها السني (أسعد بن أبي يعفر إبراهيم الحوالي. ت ٣٣٢هـ)[٢٥] حليف الإمام الناصر وبإيعاز منه، ذلك أنهما - كما تشير الترجمة- " كانت بينهما مودة شديدة "[٢٦]. وأشارت إلى أشعاره التي قالها في سجنه وما جرى من أحداث أثناء ذلك وبعده، واختتمت بذكر بعض مؤلفات الهمداني ثم وفاته في ريدة على نحو ما ذُكر أعلاه.

وتأتي بعد هذه الترجمة من حيث الأهمية – وفقا للترتيب الزمني في إطار هذه المجموعة- ترجمة قاضي طليطلة في الأندلس، صاعد الأندلسي ،(أبو القاسم صاعد بن أحمد بن عبد الرحمن الأندلسي. ت ٤٦٢هـ) الذي ترجم للهمداني في كتابه " طبقات الأمم" [٢٧] ضمن علماء طبقة أمة العرب وهي الطبقة السابعة في تصنيفه للأمم الثمان التي تحدث عنها وعن أبرز علمائها في كتابه المذكور، ورتبها بحسب أهميتها ومكانتها العلمية في إطارها التاريخي والجغرافي والديني[٢٨]. فترجم لأبي محمد الحسن بن أحمد الهمداني ، كونه من أبرز علماء العرب المتميزون في صنوف علمية متعددة، فجاء في الترجمة ذكر اسمه وتسلسل نسبه - مما استخرجه المؤلف من كتاب "الإكليل" الذي كان واسع الشهرة على ما يبدو- ثم عرض أسماء بعض مؤلفاته ، ثم ذكر وفاته في سجن صنعاء سنة ٣٣٤هـ وهو التاريخ الذي اعتمده معظم من ترجم للهمداني من بعده ، وهو ما يخالف المشهور كما أثبتت الدراسات الحديثه التي استندت على شواهد ودلائل علمية أثبتت أن الهمداني عاش ربما سنوات بعد ذلك التاريخ – كما أشير أعلاه[٢٩].

وتأتي أهمية هذه الترجمة كونها – بحسب ما نعلم- أول ترجمة مباشرة للهمداني لمؤلف من خارج اليمن، كما أنها - وإن تركزّت فقط حول التعريف به من حيث اسمه وتسلسل نسبه، وكنيته التي اشتهر بها (أبو محمد) والتعريف بأبرز مؤلفاته ثم ذكر وفاته- تكتسب أهمية في كون صاحبها اطلع على بعض مؤلفات الهمداني لاسيما كتاب "الإكليل" الذي ذكر محتويات أجزائه العشرة[٣٠]، واطلاعه على تاريخ وفاة الهمداني في التاريخ المذكور- وإن لم يكن صحيحا- من خلال وثيقة مكتوبة بخط أمير الأندلس الأموي (الحكم المستنصر بالله بن عبد الرحمن الأموي)[٣١]. ما يدل على انتشار مؤلفات الهمداني ومكانتها ومكانة مؤلفها الرفيعة التي بلغت إلى قصور الأمراء وعلية القوم في الأندلس.

ويأتي في سياق هذه المجموعة الأولية من المصادر، ترجمة الهمداني لدى ياقوت الحموي،(شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي. ت ٦٢٦هـ) في كتابه" معجم الأدباء"[٣٢] ، وإن كانت ترجمة مختصرة وليس فيها الجديد عما سبقها، إلا أنها تدلنا على مكانة وسمعة الهمداني ومؤلفاته العلمية المنتشرة في ديار الإسلام المختلفة، وفيها ذكر بأن الهمداني" كان رجلا عريضا محسدا في أهل بلدته"[٣٣]. وفيها إشارة ياقوت عن قراءته بخط أحد معاصريه في فهرست كتبه "... خبرا من كتاب الإكليل في أنساب حمير وأخبارها تصنيف الحسن بن أحمد بن يعقوب الهمداني وأنه كان – وجود الهمداني- في سنة

أحدى وثلاثين وثلاثمائة "[٣٤]. نستدل على انتشار كتب الهمداني وأنها كانت من الأهمية بحيث يطالعها وينقل عنها أو يعلق عليها علية القوم وأمرائهم ويحتفظون بنسخ منها في خزائن كتبهم الخاصة في أمصار مختلفة من ديار الإسلام.

وتعد ترجمة الهمداني لدى ابن القفطي، (جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف. ت ٦٤٦هـ)، في كل من كتابيه " إنباه الرواة على أنباه النحاة"[٣٥] و " إخبار العلماء بأخبار الحكماء"[٣٦] من أهم تراجم المصادر المباشرة الأولية التي تحمل دلالات على عظم المكانة التي بلغها الهمداني في عصره. فترجمته في كتاب " إخبار العلماء" كونه أحد أبرز حكماء وعلماء العرب في علوم الفلك والطب والطبيعة والفلسفة. وقد نقل ابن القفطي معظم مادة الترجمة الموجزة من ترجمة صاعد الأندلسي وأضاف إليها ذكر أسماء بعض الكتب للهمداني، وأشار إلى أنه قد تناول ترجمته بصورة أوسع في كتاب النحاة " الإنباه"[٣٧].

وبالفعل فقد أفاض في الترجمة للهمداني في هذا الكتاب في موضوعها في ترتيب تراجم الأعلام الكتاب بحسب ترتيب حروف الهجاء، وفيها عرَّف باسمه ونسبه، واسترسل في ذكر صفاته ومكانته العلمية والأدبية واللغوية بما هو أهل له من ذلك قوله: " ... الأديب ، النحوي، الطبيب، المنجم، الإخباري، اللغوي، ...نادرة زمانه وفاضل أوانه الكبير القدر ، الرفيع الذكر، صاحب الكتب الجليلة، والمؤلفات الجميلة، . لو قال قائل : إنه لم تخرج اليمن مثله لم يزل ؛ لان المنجم من أهلها لا حظ له في الطب، والطبيب لا يد له في الفقه، والفقيه لا يد له في علم العربية وأيام العرب وأنسابها وأشعارها ، وهو قد جمع هذه الأنواع كلها وزاد عليها"[٣٨]. وأشار فيها إلى أن لقب " ابن الحائك" الذي يعرف به، هو من إجادة حياكة الشعر، وأنه أطلق على جده سليمان لحوكه الشعر[٣٩].

وعرضت الترجمة لجوانب من أخباره العلمية لاسيما في مجال اللغة والأدب ، وأخبار رحلاته وتنقلاته ومواطن استقراره مع أسرته ومنها رحلاته بين صنعاء ومكة والعراق[٤٠]، ولجوانب من علاقته ببعض أعيان عصره من داخل اليمن وخارجها. وأن صيته علا مما جلب عليه الحسد ، حيث كرر عبارة ياقوت التي قال فيها: "... وكان رجلاً محسَّد في أهل بلده" [٤١]. وأورد فيها قائمة بأسماء بعض كتبه والتعريف بموضوعاتها، ومنها كتاب الإكليل الذي أشار إلى محتويات أجزائه العشرة – كما ورد لدى صاعد- . ومن وصف بعضها ما يدل على اطلاعه عليها لاسيما تلك الكتب التي وصلت إلى خزانة والده من اليمن، ومنها بعض أجزاء الإكليل الذي أشار إلى أنه " كتاب جليل جميل عزيز الوجود ، لم أر منه إلا أجزاء متفرقة وصلت إلي من اليمن وهي : الأول ، والرابع يعوزه يسير ، والسادس ، والعاشر، والثامن. وهي على تفرقها تقرب من نصف التأليف، وصلت في جملة كتب الوالد المخلفة عنه"[٤٢]. وأشار إلى مسألة اختفاء بقية أجزاء كتاب الإكليل وتعذر وجوده كاملاً؛ كون أياد امتدت إلى تلك الأجزاء وتتبعت نُسخِها وأعدمتها كونها – بحسب قوله- تحتوى على مثالب بعض قبائل اليمن، كما أن قصيدته "الدامغة"- التي اطلع عليها- قد جلبت له العداوة مع

النزارية والمتنزرة. ورغم أنه أشار إلى أن قبر الهمداني في ريدة وأن بها بقية أهله، إلا أنه اختتم الترجمة بما جاء عند صاعد الأندلسي حول وفاة الهمداني في سجنه بصنعاء سنة ٣٣٤هـ[٤٣].

إن هذه الترجمة- بالإضافة إلى تركيزها على إبراز الجانب اللغوي والأدبي في حياة الهمداني وهو ما يتوافق مع سياق الكتاب- تناولت أخبار متنوعة عن شخصية وحياة الهمداني في كثير من جوانبها ومنها علاقته بمحيطه الفكري والسياسي، وذلك في مساحة واسعة تتناسب مع المكانة والقيمة العلمية للهمداني.

تلك هي أبرز ما وصلنا من تراجم رئيسة مباشرة للهمداني. ولا شك بأن هنالك مصادر أخرى يمكن تصنيفها في إطار هذه المجموعة الرئيسة ممن ترجم أصحابها للهمداني بصورة مباشرة ومقصودة لذاتها قد تكشف عنها قابل الأيام. فعلى سبيل المثال استدل البعض من إشارات بعض المصادر على أنها تحتوي على ترجمة مباشرة للهمداني في إطار سياقها العام- وإن كان ذلك غير مؤكد- منها ترجمة منسوبة لمسلم اللحجي،(أبي الغمر مسلم بن محمد بن جعفر. موجود سنة ٥٤٥هـ)[٤٤] في كتابه " الطبقات" الذي ما تزال بعض أجزائه مفقودة، ومنها الجزء الأول الذي استدل البعض من خلال بعض إشارات احتوائه على ترجمة الهمداني[٤٥]. وبما أن هذا الجزء غير متوفر، فمن الصعوبة بمكان التأكد من وجود هذه الترجمة وتحديد قيمتها العلمية إن وجدت، إذ لا توجد دلائل واضحة على وجودها[٤٦]. والحال نفسه مع مصدر آخر، هو الحجوري،(يحي – أو يوسف - بن سليمان. موجود سنة ٦٣٦هـ)[٤٧] حيث تدل إشارات وردت في خاتمة كتاب " سيرة الناصر" لمسلم اللحجي،على أنه – الحجوري- ترجم للهمداني في الجزء الأول من كتابه المعروف "بروضة الحجوري" [٤٨].

ب المصادر الثانوية:

بالإضافة إلى مصادر الترجمة الرئيسة السابقة، ترجمت للهمداني بشكل مباشرة عدد من مصادر تراجم الأعلام والطبقات اللاحقة - لاسيما تراجم أعلام أهل اللغة والأدب – وذلك في إطار تراجم أعلامها. غير أن ما بين أيدينا من مادة تلك التراجم، لا يحمل جديدا فمعظمها منقول عن مصادر التراجمة الرئيسة السابقة الذكر، كما أن في بعضها خلط حول اسمه الأول ، فيترجم له البعض في موضع ترتيبه في من اسمه " الحسن" ، وآخرون في من اسمه "الحسين" ، وربما قد ترد له ترجمتين في مصدر واحد ، واحدة باسم "الحسن" والأخرى باسم "الحسين". ومعظم المصادر في هذه المجموعة تعتمد تاريخ الوفاة الذي جاء لدى صاعد. ومن ابرز من ترجم له في إطار هذه المجموعة:

١- الصفدي، (صلاح الدين خليل بن أيبك. ت ٧٦٤هـ). في كتابه " الوافي بالوفيات" حيث ترجم للهمداني باسم " الحسين" نقل مادة الترجمة من مصادر سابقة ولم يأت فيها بجديد، وذكر أن البعض يسميه الحسن غير مصغَّر، وذكر وفاته على ما جاء لدى صاعد[٤٩].

٢- الخزرجي (ت ٨١٢هـ) في كتابه: " العقد الفاخر الحسن" وقد سبقت الإشارة إلى أنها منقولة عن ترجمة الكلاعي.

٣- الفيروز أبادي،(مجد الدين محمد بن يعقوب. ت ٨١٧هـ) صاحب: " القاموس المحيط" ترجم للهمداني في كتابه: " البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة" باسم "الحسين بن أحمد" ولم تحمل الترجمته جديدا فهي منقولة على نمط ترجمة الصفدي، وقد جاء تحديد تاريخ وفاة الهمداني في هذه الترجمة سنة ٢٣٤هـ ويبدو أنه خطأ من قبل النساخ كما نبه إلى ذلك محقق الكتاب[٥٠].

٤- ابن فهد ، (نجم الدين عمر بن فهد المكي. ت ٨٨٥هـ). في كتابه: " الدر الكمين" ترجمته منقولة عن ترجمة الخزرجي التي هي بدورها منقولة عن ترجمة الكلاعي[٥١].

٥- وترجم له السيوطي،(جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. ت ٩١١هـ) في كتابه" بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة" ترجمتين ، واحدة باسم الحسن،[٥٢] وهي ترجمة موجزة أشار إلى أنه نقلها عن الخزرجي [٥٣]، وأخرى باسم الحسين، وذكر تاريخ وفاته كما لدى صاعد[٥٤].

ونقل عن هذه الترجمة الأخيرة ، الخوانساري، (محمد باقر الموسوي الأصبهاني ت ١٣١٣هـ)[٥٥] في كتابه: " روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات"[٥٦]، وابن أبي الرجال في كتابه: " مطلع البدور " كما سيأتي.

وهنالك إشارات إلى تراجم أخرى يمكن تصنيفها في إطار هذه المجموعة – مصادر الترجمة المباشرة الثانوية- مما لم نطَّلع على مادتها، لكنها على الأرجح لن تخرج عن سياق تراجم هذه المجموعة. منها ترجمة ابن مكتوم، (أحمد بن عبد القادر القيسي. ت ٧٤٩هـ)[٥٧] في كتابه " أخبار النحويين واللغويين المذكورين في كتاب الإنباه" وهو تلخيص لكتاب " إنباه الرواة " لابن القفطي [٥٨]. وترجم له الكتبي، (محمد بن شاكر. ت ٧٦٤هـ) في كتابه (عيون التواريخ)[٥٩]. وابن قاضي شهبة،(تقي الدين أبي بكر بن أحمد الأسدي الدمشقي. ت ٨٥١هـ) في كتابه " طبقات النحاة واللغويين" باسم "الحسين" [٦٠].

ثالثاً: مصادر غير المباشرة:

بالإضافة إلى مصادر المجموعتين السابقتين، فإن مصادر أخرى- غير مباشرة- يجب عدم إغفالها لمن أراد البحث حول شخصية الهمداني وحياته ومؤلفاته ؛ فقد تحتوي أو تدل على الجديد مما لم يرد في مصادر المجموعتين السابقتين، وإن كان ذلك بصورة غير مباشرة أو مقصودة لذاتها، فقد تأتي المادة المتعلقة بالهمداني ضمن سياقات موضوعية وزمنية أخرى لها صلة بالهمداني من قريب أو بعيد. وبطبيعة الحال فإن هذه المادة تتفاوت من حيث حجمها ونوعها وقيمتها بحسب طبيعة الموضوعات التي تأتي في إطارها وصلتها بالهمداني، وذلك من أوجه مختلفة، منها:

أ) **في معرض استشهادات ونقول علمية:** قد ترد معلومات أو إشارات حول اسم الهمداني وألقابه وكنيته وأسماء بعض كتبه والتعريف بموضوعاتها... وجوانب أخرى من شخصيته وحياته، في سياق استشهادات ونقول وإحالات علمية نقلت عنه أو عن كتبه، من ذلك على سبيل المثال الاستشهاد اللغوي الذي أورده الهجري،(أبوعلي هارون بن زكريا الهجري. موجود أوائل القرن ٤ هـ)[٦١] في كتابه " التعليقات والنوادر" والذي جاء فيه :" وقال الهمدانيّ: - من أهل رَيَدةَ بَلدٌ بالبَون قريب صنعاء... "[٦٢]. ومن ذلك: تلك الإشارات حول اسم الهمداني" الحسن بن أحمد...." وكنيته " أبو محمد" وألقابه مثل " النسابة" و" ابن الحائك" و أسماء بعض كتبه باعتبارها مصادر ينقل عنها ومنها كتب " الإكليل " أوردها مسلّم اللحجي في سياق إحالته إلى مصادر تراجم بعض أعلام " الجزء الرابع من طبقاته" [٦٣]، وفي أثناء استشهاده بالهمداني في صحة اسم موضع جغرافي، ذكره في كتابه " سيرة الناصر"[٦٤]. فهذه الأمثلة للدلالة على أهمية مثل هذا النوع من المصادر التي قد تحتوي على إشارات ومعلومات متعددة الأغراض فيما يفيد عن شخصية وحياة الهمداني. وما يجب أخذه في الاعتبار في هذا الجانب ، هو ما كان عليه الهمداني من موسوعية علمية ، في الطب والحكمة والمعادن والجغرافيا والبلدان والأنساب والتواريخ واللغة والأدب والحيوان والفلك والنجوم والكيمياء... وغير ذلك مما تدل عليه مؤلفاته فإن البحث في المصادر المماثلة والقريبة من تلك الموضوعات - سواء المعاصرة للهمداني أو المتأخرة ، وسواء أكانت يمنية أم من خارج اليمن- قد تحتوي على إشارات ومادة حول الهمداني وكتبه تأتي بطرق وصياغات متعددة.

ب) **في معرض تواريخ أحداث وسيِّر وتراجم معاصرة .** كما تحتوي بعض المصادر التاريخية التي دونت أخبارا وأحداثا عن المرحلة المعاصرة للهمداني، وعلى وجه الخصوص ما ارتبط منها بالإطار الجغرافي الذي عاش فيه، معلومات وإشارات مختلفة مما تفيد في التعرف على جوانب من شخصيته وحياته ، لاسيما أنه كان شخصية بارزة فاعلة ومنفعلة في تلك الأحداث عبر صلاته وعلاقته المباشرة بقيادات وأعيان ذلك العصر، وتوتر علاقته ببعضهم. فلاشك أن المصادر التي دونت أخبار ومجريات تلك المرحلة سواء أكانت معاصرة أم لاحقة، ستشير إلى الهمداني في سياق ما يرتبط به، ومنها على سبيل "سيرة الإمام الناصر أحمد" – معاصر الهمداني- " التي كتبها صاحب الإمام المذكور، الهمداني، (عبد الله بن عمر. ت ٤هـ)[٦٥] فتلك السيرة قد تحتوي على مادة لا بأس بها عن الهمداني لاسيما فيما يتعلق بعلاقته بالإمام الناصر ومحنة سجنه المرتبطة بذلك الإمام، واستغاثته ببعض أمراء ووجهاء عصره[٦٦]. ويندرج في السياق ذاته ما جاء عن الهمداني من مادة أوردها (مؤلف مجهول) في كتابه " فاكهة الزمن في تاريخ اليمن"[٦٧]. فقد أشار إلى سبب سجن الإمام الناصر للهمداني،وأنه بسبب ما بلغه عنه من أنه هجاه بأبيات من الشعر، فكتب الناصر بذلك إلى أسعد بن أبي يعفر الحوالي صاحب صنعاء وحليفه الذي فهم رسالة الناصر ومراده، فأمر بوضع الهمداني في سجن صنعاء. وذكر استغاثة الهمداني في سجنه ببعض الشخصيات والزعامات القبلية، وأورد أبيات من قصيدته الشهيرة بقصيدة الجار، التي حمَلت

أبياتها، عتاب واستغاثة ولوم وتحذير موجهة إلى أعيان وأمراء ووجهاء اليمن من بني قحطان وعلى رأسهم أسعد بن أبي يعفر الحوالي وزعماء قبائل اليمن القحطانية، لموقفهم السلبي مما تعرض له من اضطهاد وظلم وتنكيل دون ذنب سوى أنه دافع ورد على من ينتقص من شأن بني قحطان من شعراء وأدباء العلويين والعدنانيين بصعدة [٦٨]. وهذا المصدر هو أول من أورد مجموعة من أبيات هذه القصيدة الشهيرة، والتي أشار إلى أنها ضمن ديوان الهمداني[٦٩]. وقد ذكر القاضي محمد الأكوع – رحمه الله- أنه وجد نسخة كاملة لهذه القصيدة مكونة من مائة بيت إلا بيت، أثبتها في مقدمة الجزء الأول لكتاب الإكليل، وفيها تتكشف جوانب من أسباب نكبة ومحنة الهمداني، وجوانب من مظاهر ذلك الصراع العدناني – القحطاني الشهير الذي أنتج أمهات القصائد التي عرف بعضها بالدوامغ ،ومنها دامغة الهمداني الشهيرة[٧٠].

وفي السياق ذاته، فإن بعض مصادر تراجم أعلام وطبقات الزيدية " الهادوية" والسلالة العلوية في اليمن، تحتوي على مادة عن الهمداني، على شكل إشارات غير مباشرة، وقد يحظى بترجمة مختصرة لكن بصورة غير مباشرة، إنما تأتي في معرض تراجم بعض الأعلام الرئيسة التي عاصرت الهمداني وله صلة بها من قريب أو بعيد. فالهمداني لم يكن في منظور هؤلاء من أهل مذهبهم أو طريقتهم، إذ عدَّه البعض سنيا، بينما ذهب آخرون - رجما بالغيب- إلى أنه كان اسماعيليا. فكانت نظرتهم إليه عدائية وفيها قدر كبير من التحامل والتجني فنال البعض منه تارة بالتصريح وأخرى بالتلميح، حيث اتهموه بالتعصب والكذب والتسول بالأشعار وتزييف الأنساب.. وغيرها من التهم التي تفصح عن عمق العداء التاريخي العلوي للهمداني الذي كان السبب الرئيس في محنته وسجنه ، بل واستمرار ذلك العداء بعد وفاته،عبر حقب التاريخ المختلفة، تمثل ذلك بأكثر من صورة، منها تتبع وإخفاء وإهلاك مؤلفاته وكل ماله صلة به ، ومنها ما ناله من قبل بعضهم من تعريض وهجوم في كتاباتهم التاريخية والأدبية. ويمكن الاستدلال على ذلك الاتجاه من خلال ما جاء عن الهمداني في مصدرين من هذا الاتجاه:

- **<u>الأول:</u>** هو المؤرخ ابن أبي الرجال (أحمد بن صالح. ت ١٠٩٢هـ) الذي ذكر الهمداني في مناسبات عارضة في أكثر من موضوع في سياق بعض التراجم الرئيسة في كتابه " مطلع البدور"[٧١]. ومن بعض تلك الإشارات خرج الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع، بتشخصيات واستنتاجات إضافية حول أسباب نكبة الهمداني الشهيرة[٧٢]. ومن تلك الإشارات العارضة، ترجمة للهمداني جاءت بصورة عارضة بعد ذكر مجموعة من تراجم عارضة أيضا لمجموعة من فرقة " المطرفية" منهم شيخ الهمداني أبو السعود الحنبصي، الذي كان سببا لتلك الترجمة كونه تلميذه [٧٣]، بدأت ذلك بقول المؤلف: " وقد عنَّ هنا ذكر ابن الحائك مصنف الإكليل وهو من علماء اليمن " [٧٤]. وفيها نال الهمداني منه قسطا من التعريض والإساءة والتجريح ، من ذلك قوله: "... وقد تكلم فيه الإمام شرف الدين بما يدل على انحلال في دينه ، لكنا نذكره بما ذكره المؤرخون معرضين عن سيئ حاله، وكفى بقدح الإمام له جارحا" [٧٥]. وحتى يظهر بأنه موضوعي، عرض المؤلف جانباً من بعض ما جاء من

وصف للهمداني في بعض المصادر غير اليمنية، من ذلك قوله :" وقد ترجم له ياقوت الحموي والتكريتي، والسيوطي في بغية الوعاة قال – السيوطي- : هو الأوحد في عصره ، الفاضل على من سبقه، المبرز على من لحقه، الذي لم يولد في اليمن مثله، علما وفهما ولسانا، وشعرا ورواية، وفكرا، وإحاطة بعلوم العرب من النحو واللغة والغريب والشعر والأيام والأنساب والسير والأخبار والمناقب والمسالك مع علوم العجم من النجوم والمساحة والهندسة والفلك، ولد بصنعاء ونشأ بها ، ثم ارتحل وجاور بمكة ، وعاد فنزل صعدة وهجا شعراءها فنسبوا إليه ، أنه هجا النبي صلى الله وآله وسلم فسجن، وله تصانيف منها الإكليل في الأنساب ، وله ديوان نحو ستة مجلدات..انتهى ما أردت نقله من بغية الوعاة" [٧٦]. ثم عاد إلى ذكر ما جاء عن الهمداني لدى بعض المؤرخين الهادوية ممن يقول عنهم: " أصحابنا في تاريخه" من ذلك ما ورد لديهم حول سبب اعتقال وسجن الهمداني من قبل الإمام الناصر وأسعد الحوالي، وهو- بزعمهم: - " ... لسيئات في دينه" وأن الهمداني استغاث بالقرمطي أبي الحسن بن حوشب، ثم يعقب بقوله : " قلت: لهج ابن الحايك- أي الهمداني- بتفضيل قحطان على عدنان وحقَّر ما عظم الله ، وتجاسر على انتقاص ما اصطفاه الله"[٧٧]. مستشهدا بأبيات للهمداني من قصيدة " الدامغة " التي رد بها على قصيدة الكميت بن زيد الأسدي[٧٨] وأمثاله ممن نالوا في قصائدهم من بني قحطان. وهذه هي الأبيات: [٧٩]

١ ألا يَـــا دَارُ لَوْلاَ تَنْطِقِيْنَـا فَإنَّا سَائِلُونَ ومُخْبِرُونَا

٢ بِمَا قَدْ غَالَنَـــا مِنْ بَعْدِ هِنْدٍ ومَاذَا مِنْ هَوَاهَا قَدْ لَقِيْنَا

ومنها:

٢٠ لَقَدْ جَهِـلُوا جَهَالَةَ عَيْرِ سُوْءٍ بِسِفْرٍ عَاشَ يَحْمِلُهُ سِنِيْنَا

٢١ لَقَدْ جُعِلُوا طعَامَ سُيُوفِ قَوْمِي فَمَا بِسِوَى أولَئِكَ يَغْتَذِيْنَا

٢٢ كَمَـا الجِرْذَانُ للسَّـنَّور طُعْـمٌ ولَيْسَ بِهَائِبٍ مِنْهَا مِئِيْنَا

ومنها:

٣٣ كَـــأَنَّهُـــمُ إذَا نَظَـــرُوا إلَيْنَـــا لِـــذِلَّتِهِمْ قُرُوْدٌ خَاسِئُونَا

ومنها:

٤٩ وغَرَّهُمُ نُـبَاحُ الكَلْـــبِ مِنْهُـــمْ وظَـــنُّونَا لِكَلْبٍ هَائِبِيْنَا

٥٠ وإنْ تَنْبَـــحْ كِلابُ بَنِـــيْ نِـــزَارٍ فَإنَّـــا للنَّوَابح مُجْحِرُونَا

وأورد البيت الأول من قصيدة الجار التي أشار إلى أن الهمداني أنشأها وهو مسجون بصعدة، وهو :

خليلي إني مخبر فتخبر بذلة كهلان وحيرة حمير

ثم أشار إلى سجن الهمداني بصنعاء، وما حدث خلال ذلك وبعده من أحداث ومواقف تعرض لها الهمداني، مما يستدعي الوقوف عندها بشيء من التمحيص والتحليل والمقارنة علّها قد تفيد بجديد.

- **الثاني:** المؤرخ :(يحي بن الحسين بن القاسم الحسني. ت ١١٠٠هـ) الذي ذكر الهمداني في كتابه "طبقات الزيدية الصغرى " [٨٠] بترجمة جانبية موجزة في سياق التراجم العارضة لمن عاصر الإمام الهادي وأبنائه. وقد سار على نهج بن أبي الرجال في التعريض بالهمداني بالتصريح والتلميح، مع محاولة ادعاء الموضوعية، والاعتماد على ما أورده الإمام شرف الدين في كتابه:" شرح مقدمة الإيمان" في حق الهمداني. فيذكر بأن الهمداني أفصح وأشعر من نشوان الحميري ،[٨١] وأنه حائك من حاكة ريدة، إذ ينسبه للحياكة أي الخياطة ودباغة الجلود- وليس كما هو مشهور من حياكة الشعر- ويشير إلى أن الهمداني صنف في العلوم وأن أكثر تصانيفه لا يخليها من التعصب لقحطان على عدنان حتى خرج إلى الكذب، وأنه كان مشهورا بالكذب في الأنساب مع معرفته بها ، وأنه كان يأخذ على الكذب فيها مالا، وأنه كان سبابا لأهل البيت. ثم أشار إلى قضية سجنه على يد أسعد بن أبي يعفر برأي الإمام الناصر. لكنه ينفي تهمة الإسماعيلية عن الهمداني، إذ يؤكد موقف الهمداني الرافض والمعادي للفكر الإسماعيلي مستدلا على ذلك مما اطلع عليه من آراء ومواقف الهمداني في كتبه وأشعاره، فيرجح بأنه سنيا، إذ يقول: " والظاهر أن المذكور كان سنياً" [٨٢].

الخاتمة.

نخلص مما سبق عرضه، إلى أن مصادر ترجمة الهمداني متنوعة الاتجاهات والمناهج ، والأغراض والقيمة العلمية، ومع ذلك فإنها لم تكشف عن مختلف جوانب شخصيته وحياته ، وأن معظم تلك المصادر - لاسيما ما جاء في كتب التراجم الثانوية التي نقلت عن مصادر الترجمة المباشرة- مادتها متواترة ومكررة. ومع ذلك فما يزال بالإمكان الاستفادة من مصادر المجموعة الأولى المتمثلة بمؤلفات الهمداني، ومن مصادر، المجموعة الثالثة المتمثلة بمصادر الترجمة غير المباشرة والتي تحتاج إلى مزيد من البحث في بطون ما هو متوفر منها أو على شاكلتها إلى أن تكشف الأيام عن الجديد.

هوامش الدراسة ومصادرها.

أولاً الهوامش:

(١) انظر. الهمداني ، أبو محمد الحسن بن أحمد بن يعقوب. المقالة العاشرة من سرائر الحكمة. تعليق. محمد بن علي الأكوع. (د. م) . ص ٩٦.

(٢) انظر. الهمداني ، أبو محمد الحسن بن أحمد بن يعقوب. الإكليل . تحقيق . محمد بن علي الأكوع.(ط٣ . منشورات المدينة. بيروت. ١٤٠٧هـ/ ١٩٦٨م). ج١ ص٤، ٧، ١٢؛ ج٢ص ٧٠، ٨٠، ١١٧، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٥٢، ٢٨١، ٣٣٢، ٣٣٧؛ ج ١٠(ط١. مكتبة الجيل الجديد. صنعاء ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م). ص ٣٠.

(٣) أورد الهمداني معلومات ضافية عن أسرته ونسبه وقبيلته في الجزء العاشر من الإكليل الذي خصصه للحديث عن انساب وأخبار قبيلة همدان التي ينتمي لها، انظر. ص ١٦٩ وما بعدها .

(٤) الإكليل. ج١٠ ص١٧٦؛ الجوهرتين العتيقتين المائعتين من الصفراء والبيضاء. إعداد وتحقيق. محمد محمد الشعيبي. (ط١.مطبعة دار الكتاب. دمشق.١٩٨٢م). ص ٤٧، ٨١ ؛ المقالة العاشرة . ص ١٠٦- ١٠٧ ؛ صفة جزرة العرب. تحقيق . محمد بن علي الأكوع. (ط١. مكتبة الإرشاد . صنعاء . ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م). ص ٣١٥، ٣١٣، ٣١٩.

(٥) الإكليل . ج١. ص ١٣، ١٧، ١٥، ١١٩، ١٥٤، ١٧٠، ١٩٣، ١٩٩، - ٢٣١، ٢٣٧، ٣٢٣، ٣٣٤- ٣٤٢، ٣٤٧، ٣٧٢ ؛ ج٢. ص ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٦١، ٦٦، ٧١، ٨٤، ٩٥، ٩٧، ٩٩، ١٤٧، ١٤٨، ١٩٢، ٢١٥، ٢٢٦، ٢٣٠ ، ٢٣٢، ٢٤٢، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٨٢، ٣٠٥، ٣٠٧، ٣٢٦ ؛ ج٨ ص ٣٧، ٤٥، ٥٠، ٦٠، ٦٤، ٨٢، ٨٤- ٨٨، ٩٦، ١٠٠، ١٢٤، ١٤٠، ١٤٨، ١٥٦، ١٦٥، ١٦٧، ١٧٦، ١٩٦، ١٨٩، ٢١٣، ٢٣٠ ؛ ج١٠ ص ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٩، ٥٥، ٨٤، ١٠٥ ؛ قصيدة الدامغة. تحقيق . محمد بن علي الأكوع.(مطبعة السنة المحمدية. القاهرة. ١٩٨٧م) . ص ٤، ٦، ٢٠، ٢٤، ٥٢، ٥٣، ٢٥٩، ٣٠٢، ٣١٦، ٤٤٣، ٤٥٩، ٤٦٥ ؛ الجوهرتين . ٥، ٣٠، ٧٠، ٧٧، ١٣١ ؛ صفة جزيرة العرب. ص ٤٤، ١٠٣، ١٠٦، ١١٥، ١٥٢، ٢٠٠، ٢٢٤، ٣٢٢، ٣٥٤.

(٦) الإكليل . ج١. ص ٢٣١- ٢٣٤؛ ج٢. ص ١٦٠، ١٨١- ١٨٣، ٢٣٠، ٢٨٩، ٣٣٣؛ ج١٠ ص ٤٩.

(٧) الإكليل. ج١. ص ٢٣١، ٢٤٠، ٣٢١ وما بعدها، ٣٧٦- وما بعدها ، ٤٦٢ ؛ ج٢ ص ١٥٩، ١٦٠، ١٨٤- ١٨٥، ج١٠ ص ١٦٣؛ الجوهرتين. ص ٧٠، ٧٧، ٨١،

(٨) المقالة العاشرة . ص ١٠٨.

(٩) الإكليل ج١ص ٢٩، ٣٠، ٣٣٠ وما بعدها ؛ المقالة العاشرة. ص ١٠٧- ١١٦. وقد طرقت عدد من الدراسات الحديثة موضوع هذه النكبة ، منها دراسة للدكتور / عبد الرحمن الشجاع تناول فيها نكبة الهمداني من نظرة علمية ومنهجية جديدة استندت على معطيات جديدة، أفضت إلى الخروج بنتائج إضافية. ونشرت تلك الدراسة المعنونة بـ " نكبة الهمداني" في مجلة كلية الآداب – جامعة صنعاء . العدد ١٦. سنة ١٩٩٤م. ص ٢٢٣- ٢٥٦.

(١٠) لا يوجد – حتى الآن – ما يدل على تاريخ ثابت ومؤكد لتاريخ وفاة الهمداني، واختلفت ترجيحات الدارسين والباحثين المحدثين حول تحديد مدة تقريبية لوفاته، غير أن هنالك شبه إجماع على أن التاريخ الذي تناقلته المصادر المحددة سنة وفاة الهمداني في ٣٣٤هـ

ومصدره " صاعد الأندلسي" غير دقيق، وأن الهمداني - ومن من خلال استقراء واستنتاج من نصوص وإشارات وردت في مؤلفات الهمداني ذات صلة به وبحياته- توفي بعد ذلك التاريخ بسنوات . انظر. الإكليل. ج١ ص ٦٠(مقدمة المحقق) ؛ ج٢ ص ٢٩- ٣٠ ؛ ج٨ ص ٣٢ (مقدمة المحقق) ؛ ج١٠ ص ٢٨- ٢٩ (مقدمة المحقق) ؛ سرائر الحكمة. ص ٢٣- ٢٤(مقدمة المحقق) ؛ صفة جزيرة العرب. ص ٣١ (مقدمة المحقق)؛ الشجاع. نكبة الهمداني. ص ٢٢٩؛ عبد الله، يوسف محمد. ترجمة الهمداني، صياغة جديدة. (دراسة منشورة ضمن كتاب: الهمداني لسان اليمن، دراسات في ذكراه الألفية. جامعة صنعاء. ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م). ص ١٩٧- ١٩٨.

(١١) انظر. المقالة العاشرة . ص ٩٦- ١٦١.

(١٢) انظر. المقالة العاشرة. ص ٨ وما بعدها (مقدمة المحقق) ؛ صفة جزيرة العرب. ص ١٦(مقدمة المحقق) ؛ الشجاع. نكبة الهمداني. ص ٢٢٦ وما بعدها ؛ عبد الله. ترجمة الهمداني، صياغة جديدة. ص ١٨٧ وما بعدها.

(١٣) انظر. المقالة العاشرة. ص ٢٣ وما بعدها (مقدمة المحقق) ؛ الإكليل ج ١ص ٤٩- ٥٦، ٦٠ (مقدمة المحقق).

(١٤) الشجاع. نكبة الهمداني. ص ٢٢٤.

(١٥) انظر ترجمته لدى . ابن المؤيد، إبراهيم بن القاسم . طبقات الزيدية الكبرى. (القسم الثالث) . تحقيق. عبد السلام الوجيه. (ط١. مؤسسة الإمام زيد الثقافية. عمان. الأردن. ١٤١٢هـ/ ٢٠٠١م). مج ٢ ص ١٠٨٤- ١٠٨٥؛ ابن أبي الرجال، شهاب الدين أحمد بن صالح. مطلع البدور ومجمع البحور في تراجم رجال الزيدية. تحقيق. عبد الرقيب مطهر حجر.(ط١. منشورات مركز أهل البيت للدراسات الإسلامية. صعدة اليمن. ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م). ج. ٤ ص ٣٧٥- ٣٧٧.

(١٦) انظر. صفة جزرة العرب. ص ٣١ ؛ الشجاع. نكبة الهمداني . ص ٢٢٤، ٢٤٥ ؛ عبد الله. ترجمة الهمداني. ص ١٨٥، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٧؛ الشامي، أحمد محمد . تاريخ اليمن الفكر اليمني في العصر العباسي. (ط ١. دار النفائس. بيروت. ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م). ج١. ص ١٧٧.

(١٧) حول ترجمته انظر. الخزجي، أبي الحسن علي بن الحسن.العقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر أهل اليمن ، وهو " طراز أعلام الزمن في طبقات أعيان اليمن" . تحقيق. عبدالله العبادي وزملاؤه. (ط١. الجيل الجديد ناشرون. صنعاء . ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م). ج٤. ص ١٨٥٧- ١٨٦٣؛ ابن أبي الرجال. مطلع البدور. ج٤ ص ٢٥٤- ٢٥٨.

(١٨) هو: موفق الدين أبو الحسن علي بن الحسن بن وهاس الخزرجي أحد مؤرخي اليمن وأشهر مؤرخي الدولة الرسولية . كان مقربا من السلطان الملك الأشرف إسماعيل بن الأفضل الرسولي- توفي سنة ٨٠٣هـ/ ١٤٠٠م-حيث تولى له بعض الأعمال. له عدد من المؤلفات التاريخية في تاريخ اليمن ومنها ما خصصه لتاريخ دولة بني رسول حتى عهده ، توفي في مدينة زبيد اليمنية سنة ٨١٢هـ/ ١٤٠٩م. انظر. البريهي، عبد الوهاب بن عبد الرحمن. طبقات صلحاء اليمن. تحقيق. عبد الله محمد الحبشي. (مركز الدراسات والبحوث اليمني. صنعاء. د. ت). ص ٢٩٠- ٢٩١ ؛ العمري، حسين بن عبد الله . مصادر التراث اليمني في المتحف البريطاني. (دارالمختار. دمشق. ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م) . ص ٥٩.

(١٩) انظر. العقد الفاخر. ج٢ ص ٦٧٨- ٦٨٧.

(٢٠) المصدر نفسه. ج٢ص ٦٨٧.
(٢١) انظر. ج٢ ص ٦٧٨.
(٢٢) المصدر نفسه. ص ٦٧٩.
(٢٣) حول ترجمته . انظر. المحلي، حميد بن أحمد. الحدائق الوردية في مناقب أئمة الزيدية. تحقيق. المرتضى المحطوري. (ط١. مطبوعات مركز بدر. صنعاء. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م). ج٢ ص ٨٨- ١٠٠.
(٢٤) الخزرجي. العقد الفاخر. ج٢ ص ٦٨١.
(٢٥) انظر. الهمداني. الإكليل. ج١ ص ٣٢٩، ٣٣٠، ج٢ ص ١٨١- ١٨٣.
(٢٦) المصدر نفسه. ٦٨١.
(٢٧) انظر. طبقات الأمم. تحقيق. حياة العيد بو علوان. (ط١. دار الطليعة. بيروت. ١٩٨٥م). ١٤٧- ١٤٩.
(٢٨) انظر. المصدر نفسه. ١٦ وما بعدها (مقدمة المحقق).
(٢٩) انظر مصادر الهامش رقم (١٠) أعلاه .
(٣٠) طبقات الأمم. ص ١٨٤.
(٣١) نفسه. ص ١٤٩.
(٣٢) انظر. معجم الأدباء= إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. تحقيق . إحسان عباس. (ط١. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ١٩٩٩م) ج٢ ص ٨٠٩- ٨١٠.
(٣٣) نفسه. ج٢ ص ٨١٠.
(٣٤) نفسه. ص ٨١٠.
(٣٥) انظر الترجمة الخاصة بالهمداني من هذا الكتاب . تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم . (ط١. دار الفكر العربي. القاهرة، دار الكتب الثقافية. بيروت . ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). ج٢. ص ٣١٤- ٣١٩.
(٣٦) انظر الترجمة الخاصة بالهمداني في هذا الكتاب. (مطبعة السعادة . القاهرة. ١٣٢٦هـ) . ص ١١٣.
(٣٧) إخبار الحكماء. ص ١١٣.
(٣٨) انباه. ج٢. ص ٣١٤.
(٣٩) انباه. ج٢ ص ٣١٤.
(٤٠) ليس ثمة ما يدل - بحسب بعض الباحثين - أنه سافر إلى العراق ، أو تجاوز بلاد اليمن ومكة. انظر. الهمداني. صفة جزيرة العرب. ص ١٤ (مقدمة المحقق).
(٤١) انباه. ج٢ ص ٣١٤.
(٤٢) انباه . ج٢ ص ٣١٧- ٣١٨.
(٤٣) نفسه. ج٢ ص ٣١٩.
(٤٤) حول ترجمته انظر. ابن المؤيد. طبقات الزيدية الكبرى. مج ٢ ص ١١٢٢.
(٤٥) انظر. الهمداني. صفة جزيرة العرب. ص ١٩(مقدمة المحقق).
(٤٦) إذا كان اعتماد من نسب هذه الترجمة لمسلم ، بناءً على الإشارة الواردة في الصفحة ١١٨ من نهاية كتابه المسمى " كتاب فيه شيء من أخبار الزيدية في اليمن " الذي نشر بعنوان " سيرة الإمام أحمد بن يحي الناصر لدين الله" بإخراج ويلفرد ماديولنغ. (المعهد الشرقي بجامعة أكسفورد. ١٩٩٠م) والتي جاء فيها " ... وقد ذكرنا ما جرى بينه – أي

الإمام الناصر أحمد – وبينهم- بعض مناوئيه- في خبر الحسن بن يعقوب الهمداني العلامة الناسبة في الجزء الأول" فإن هذه العبارة ليست - على ما يبدو- لمسلم، وإنما هي – على ما يبدو- مضافة من قبل الناسخ أو الناشر الذي اختتم بها الكتاب ونقلها من كتاب: " روضة الحجوري حيث قال: "... وعن روضة الحجوري، ورقة ٢١٧ ظ..."

(٤٧) ترجم له . ابن أبي الرجال. مطلع البدور. ج ٤ ص ٥١٩ باسم يوسف، وآخرون باسم يحي. انظر. الشامي . تاريخ اليمن الفكري. ج٣. ص ٢٧٩ ؛ الوجيه، عبد السلام عباس . أعلام المؤلفين الزيدية.(ط١. مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية. عمان. الأردن. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م). ص ١١٣٣- ١١٣٤

(٤٨) انظر. مسلم اللحجي. سيرة الإمام أحمد . ص ١١٨.

(٤٩) انظر. الوافي بالوفيات . تحقيق. أحمد الأرناؤوط ، تركي مصطفى. (ط١ . دار إحياء التراث العربي. بيروت . ٢٠٠م). ج١٢. ص ٢٠٤.

(٥٠) انظر. البلغة في تراجم أئمة اللغة. تحقيق. محمد المصري.(ط١. دار سعد الدين . دمشق. ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م). ص ١٢٣- ١٢٤.

(٥١) انظر. الدر الكمين بذيل العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. دراسة وتحقيق.عبد الملك بن وهيس .(ط١. دار خضر . بيروت. ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م). ج١ ص ٦٧٨- ٦٧٩.

(٥٢) بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم. (ط٢. دار الفكر. بيروت. ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م). ج ١ ص ٤٩٨.

(٥٣) وقد نقل ابن أبي الرجال نص ترجمة السيوطي في ذكره للهمداني في كتابه " مطلع البدور" كما سيأتي أدناه.

(٥٤) المصدر نفسه. ص ٥٣١.

(٥٥) الزركلي، خير الدين. الأعلام . (ط١٥. دار العلم للملايين. بيروت . ٢٠٠٢م). ج٦. ص ٤٩.

(٥٦) انظر. روضات الجنات.. (نسخة خطية مصورة موجودة على موقع مكتبة المصطفى على شبكة الانترنت). ج١ ص ٢٣٨.

(٥٧) الزركلي. الأعلام. ج١ ص ١٥٣.

(٥٨) انظر. انباه الرواة. ج١ ص ٧ (مقدمة الناشر).

(٥٩) نفسه. ج٢ ص ٣١٤ (هامش ٣ للمحقق).

(٦٠) نفسه. ج٢ ص ٣١٤ (هامش ٣ للمحقق) ؛ الفيروز أبادي. البلغة. ص ١٢٣ (هامش ٣ للمحقق).

(٦١) من مشائخ الهمداني ومصادره، التقى به في مكة ونقل عنه أخباراً أوردها في مؤلفاته . انظر. قصيدة الدامغة.ص ٥٢ ، ٥٣.

(٦٢) الهجري، أبو علي هارون بن زكريا. التعليقات والنوادر. دراسة وتحقيق. حمد الجاسر. (ط١. دار اليمامة . الرياض.١٤١٣هـ ١٩٩٣م). ص ١١٥٩.

(٦٣) انظر. مسلم اللحجي. الجزء الرابع من كتاب الطبقات. (نسخة خطية مصورة).ص ٣٤، ٢٨٣.

(٦٤) ص ٤١.

(٦٥) الوجيه. أعلام المؤلفين. ص ٦٠٦.

(٦٦) نستدل على ذلك مما جاء لدى مسلم اللحجي. في كتابه . سيرة الإمام الناصر. الذي لخصه من عن كتاب عبد الله الهمداني المذكور. انظر. ص ٤٢- ٤٣.
(٦٧) يحتوي على أخبار متنوعة من تاريخ اليمن في الإسلام إلى القرن الخامس الهجري وتوجد منه نسخة خطية فيها سقط لبعض أوراقها.
(٦٨) انظر. مجهول. فاكهة الزمن.(نسخة خطية مصورة) ق ٩٣.
(٦٩) ديوان شعر الهمداني، من تراثه المفقود. وأشارت إليه بعض مصادر ترجمته أنه مكون ستة أجزاء وأن الحسين بن خالويه النحوي (ت ٣٥٦هـ) عندما دخل اليمن وأقام فيها مدة سنتين شرح خلالها ديوان شعر الهمداني وأعربه وعرَّبه فجاء الشرح في نحو عشرة مجلدات. انظر. القفطي. انباه. ج٢. ص ٣١٨-٣١٩ ؛ الخزرجي. العقد الفاخر. ج٢. ص ٦٨٦.
(٧٠) انظر. الإكليل . ج١ ص ٤٩- ٥٦. (المقدمة).
(٧١) انظر. ج٢ص ١٥٤- ١٥٧، ٣٨٧- ٣٨٩، ج٤ ص ٢٣٥- ٢٣٨.
(٧٢) انظر. الشجاع. نكبة الهمداني. ص ٢٣٠ وما بعدها.
(٧٣) مطلع البدور. ج٢. ٣٨٧- ٣٨٩.
(٧٤) نفسه. ج٢. ص ٣٨٧.
(٧٥) نفسه. ج٢. ص ٣٨٧.
(٧٦) نفسه. ج٢. ص ٣٨٧.
(٧٧) نفسه. ج٢. ص ٣٨٨.
(٧٨) هو الكميت بن زيد بن الأحنس الأسدي ينتهي نسبه إلى مضر بن نزار بن عدنان(ت ١٢٦هـ) أحد أبرز شعراء وأدباء العصر الأموي ومن شعره ما خصصه للنيل من القحطانية بإظهار مثالبها ومفاخرته عليها بقبيلته المضرية العدنانية، فانبرى للرد عليه وعلى قصائده عدد من شعراء اليمن القحطانية. انظر . المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين . مروج الذهب ومعادن الجوهر. تحقيق. قاسم الشماعي الرفاعي .(ط١. دار القلم . بيروت. ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٩م). ج٢ ص ١٢٥.
(٧٩) تشير الأرقام التي تسبق الأبيات إلى تسلسل موضعها في القصيدة.
(٨٠) ويعرف بكتاب"الطبقات في ذكر فضل العلماء وعلمهم ومصنفاتهم" .
(٨١) هو الإمام نشوان بن سعيد (ت ٥٧٣هـ) صاحب موسوعة (شمس العلوم) .
(٨٢) انظر. الطبقات. (نسخة خطية مصورة). ق ٥٦.

ثانياً : قائمة المصادر:

البريهي، عبد الوهاب بن عبد الرحمن.
- طبقات صلحاء اليمن. تحقيق. عبد الله محمد الحبشي.(مركز الدراسات والبحوث اليمني. صنعاء. د. ت)
الخزجي، أبي الحسن علي بن الحسن.
- العقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر أهل اليمن ، وهو: " طراز أعلام الزمن في طبقات أعيان اليمن" . تحقيق. عبد الله العبادي وزملاؤه. (ط١. الجيل الجديد ناشرون. صنعاء . ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).
الخوانساري، محمد باقر الموسوي الأصبهاني.
- روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات(ج١. نسخة خطية مصورة موجودة على موقع مكتبة المصطفى على شبكة الانترنت).
ابن أبي الرجال، شهاب الدين أحمد بن صالح.
- مطلع البدور ومجمع البحور في تراجم رجال الزيدية. تحقيق. عبد الرقيب مطهر حجر.(ط١. منشورات مركز أهل البيت للدراسات الإسلامية. صعدة. اليمن. ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م).
الزركلي، خير الدين.
- الأعلام . (ط١٥. دار العلم للملايين. بيروت . ٢٠٠٢م).
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم. (ط٢. دار الفكر. بيروت. ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م).
الشامي، أحمد محمد .
- تاريخ اليمن الفكر اليمني في العصر العباسي. (ط ١. دار النفائس. بيروت. ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م).
الشجاع، عبد الرحمن عبد الواحد محمد.
- نكبة الهمداني. بحث منشور في مجلة كلية الآداب – جامعة صنعاء . العدد ١٦. سنة ١٩٩٤م.
صاعد الأندلسي، أبو القاسم صاعد بن أحمد.
- طبقات الأمم. تحقيق. حياة العيد بوعلوان. (ط١. دار الطليعة. بيروت. ١٩٨٥م).
الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك.
- الوافي بالوفيات . تحقيق. أحمد الأرناؤوط ، تركي مصطفى. (ط١ . دار إحياء التراث العربي. بيروت . ٢٠٠م).
عبد الله. يوسف محمد.
- ترجمة الهمداني، صياغة جديدة. (دراسة منشورة ضمن كتاب: الهمداني لسان اليمن، دراسات في ذكراه الألفية. جامعة صنعاء. ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م).
العمري، حسين بن عبد الله .

- مصادر التراث اليمني في المتحف البريطاني. (دار المختار. دمشق. ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م).
ابن فهد، نجم الدين عمر بن فهد المكي.
- الدر الكمين بذيل العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. دراسة وتحقيق.عبد الملك بن وهيس .(ط١. دار خضر . بيروت. ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م).
الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب.
- البلغة في تراجم أئمة اللغة. تحقيق. محمد المصري.(ط١. دار سعد الدين . دمشق. ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م).
ابن القاسم، يحي بن الحسين.
- طبقات الزيدية الصغرى = الطبقات في ذكر فضل العلماء وعلمهم ومصنفاتهم". (مخطوط مصور).
ابن القفطي، جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف.
- إخبار العلماء بأخبار الحكماء. (مطبعة السعادة . القاهرة. ١٣٢٦هـ).
- انباه الرواة على انباه النحاة. تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم . (ط١. دار الفكر العربي. القاهرة، دار الكتب الثقافية. بيروت . ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م).
اللحجي، أبي الغمر مسلم بن محمد بن جعفر.
- سيرة الإمام أحمد بن يحي الناصر لدين الله. إخراج ويلفرد ماديولنغ.(المعهد الشرقي بجامعة أكسفورد. ١٩٩٠م).
- الطبقات. ج٤. (مخطوط مصور).
ابن المؤيد، إبراهيم بن القاسم.
- طبقات الزيدية الكبرى. (القسم الثالث) . تحقيق. عبد السلام الوجيه. (ط١. مؤسسة الإمام زيد الثقافية. عمان. الأردن. ١٤١٢هـ/ ٢٠٠١م).
مجهول.
- تاريخ اليمن المسمى (فاكهة الزمن). مخطوط مصور.
المحلي، حميد بن أحمد.
- الحدائق الوردية في مناقب أئمة الزيدية. تحقيق. المرتضى المحطوري. (ط١. مطبوعات مركز بدر. صنعاء. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).
الهجري، أبو علي هارون بن زكريا.
- التعليقات والنوادر. دراسة وتحقيق. حمد الجاسر. (ط١. دار اليمامة . الرياض.١٤١٣هـ ١٩٩٣م).
الهمداني، أبو محمد الحسن بن أحمد بن يعقوب.
- الإكليل . ج١. تحقيق . محمد بن علي الأكوع. (ط٣ . منشورات المدينة. بيروت. ١٤٠٧هـ/ ١٩٦٨م).
- الإكليل . ج٢. تحقيق . محمد بن علي الأكوع. (ط٣ . منشورات المدينة. بيروت. ١٤٠٧هـ/ ١٩٦٨م).
- الإكليل . ج٨ . تحقيق . محمد بن علي الأكوع.(ط٣ . منشورات المدينة. بيروت. ١٤٠٧هـ/ ١٩٦٨م).
- الإكليل . ج ١٠. تحقيق . محمد بن علي الأكوع. (ط١. مكتبة الجيل الجديد. صنعاء ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

- الجوهرتين العتيقتين المائعتين من الصفراء والبيضاء. إعداد وتحقيق. محمد محمد الشعيبي.(ط١. مطبعة دار الكتاب. دمشق.١٩٨٢م).
- صفة جزرة العرب. تحقيق . محمد بن علي الأكوع.(ط١. مكتبة الإرشاد . صنعاء . ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).
- قصيدة الدامغة. تحقيق . محمد بن علي الأكوع.(مطبعة السنة المحمدية. القاهرة. ١٩٨٧م).
- المقالة العاشرة من سرائر الحكمة. تعليق. محمد بن علي الأكوع. (د. م).
الوجيه، عبد السلام عباس .
- أعلام المؤلفين الزيدية. (ط١. مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية. عمان. الأردن. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م).
ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي.
- معجم الأدباء= إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. تحقيق . إحسان عباس. (ط١. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ١٩٩٩م).

ظاهرة التكفير وموقف الجماعات الإسلامية المعاصرة منها

د/ رضوان أحمد شمسان الشيباني
أستاذ الفكر والدراسات الإسلامية المشارك ـ كلية التربية ـ جامعة الحديدة

المقدمة:

شغلت قضية التكفير حيزاً مهماً من اهتمام المفكرين الإسلامين وهي ليست قضية جديدة معاصرة بل هي قديمة تمتد جذورها إلى العصر الإسلامي الأول حيث ظهر الخوارج بأفكار خالفوا بها معاصريهم من كبار صحابة الرسول **r** وأهل السابقة في الإسلام انتهى بهم إلى تكفير المخالفين وقد استمر هذا الفكر ردحاً من الزمن يحرك جماعة الخوارج إلى أن اضمحلوا كحركة جهادية ولم يعد باقياً من فرقهم سوى الإباضية وهذه الأخيرة قد اختطت لها طريقاً وفكراً يكاد يختلف عن الرعيل الأول مما جعل الربط بينهما أمراً في غاية الصعوبة حيث اقتربت الإباضية المعاصرة فكرياً من أهل السنة ومع ذلك لابد من الإلماح إلى نشأة فكر تلك الحركة؛ لأن بعض منطلقاتها الفكرية ظهرت في العصر الحديث لدى بعض الجماعات الإسلامية الأمر الذي يستدعي تناولها بالدراسة والبحث وذلك لما يترتب على هذا الفكر من أثار خطيرة على الإسلام ودعوته.

وعليه كان اختيارنا للبحث في هذه الظاهرة خاصة في هذا العصر الذي أصبحت فيه تهمة التكفير تمثل إشكالية خطيرة على سلامة المجتمع الاسلامي و أمنه فكيف يمكن الحد من انتشار هذه الظاهرة؟ وفي اعتقادي ان الامر يستدعي دراستها من حيث النشأة و الضوابط والشروط والموانع. فتهمة التكفير تطلق من كل الاتجاهات وغالباً بدون ضوابط من بعض الجماعات ضد الجماعات الأخرى؛ أو ضد بعض الأنظمة الحاكمة أو من بعض الأنظمة ضد بعض هذه الجماعات.

وفي المقابل أصبحت القوى غير الإسلامية تتهم الجماعات الإسلامية أو بعضها بأنها جماعات تكفيرية وأصبح التكفير أحد أهم أدوات الصراع بين الأطراف المتصارعة.

ولا يمكن تناول هذه المسألة دون تحديد المفاهيم و تعريف المصطلحات.

فالتكفير لغة : الستر والتغطية[١].

وقد جاء إطلاق الكفر في اللغة على عدة تسميات كلها ترجع إلى هذا المعنى فأطلق على التراب ، لأنه يستر ما تحته وعلى القير والزفت الذي تطلى به السفن لسواده وتغطيته، ومنه يسمى المزارع كافراً لأنه يستر البذر في الأرض قال تعالى: "كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ"[٢].

أما في الشرع : قال ابن حزم في تعريف الكفر في الشريعة:(جحد الربوبية و جحد نبوة نبي من الأنبياء صحة نبوته في القرآن أو جحد شئ أتى به رسول الله r ، مما صح عند جاحده بنقل الكافة أو عمل شئً قام البرهان بأن العمل به كفر[٣].

و هناك جزئية لابد من التطرق إليها و هي تكفير المطلق و تكفير المعين نظراً لخطورتها .

فإطلاق حكم التكفير على الفعل شئ، وإطلاقه على الأشخاص المعينين شئ آخر. فقد يكون الفعل كفراً ولا يكون فاعله كافراً؛ لوجود عذر من الاعذار التي تمنع من التكفير، كأن يكون الشخص المعيَّن جاهلاً، أو متأولاً، أو مكرهاً، فهذا لا يحكم بكفره حتى تزول عنه الاعذار التي تمنع التكفير، وتقام عليه الحجة ومن ثبت إسلامه بيقين فلا يزول عنه الإيمان إلاّ بيقين ، ولا يكون اليقين إلاّ بعد إقامة الحجة عليه وذلك باستيفاء الشروط وانتفاء الموانع. وإطلاق حكم التكفير شئ، وتنزيله على المعيَّن شئ آخر ،وذلك أن التكفير المطلق لا يستلزم التكفير العيني إلاّ بعد إقامة الحجة.

ولعل السبب في هذا الاضطراب حول مسألة التكفير هو عدم وضوح ضوابط التكفير لدى بعض هذه الأطراف أو تجاهلها وعدم السعي إلى معالجة حقيقية لأسبابه وفقاً لمعايير وشروط الاعتدال والوسطية التي جاء بها الإسلام واتفق الفقهاء عليها، وحيث أن الاعتدال غاية الأديان السماوية وخاصة دين الإسلام فإن تطبيقات الإنسان في أغلبها فشلت في تحقيقه وذلك؛ لأن ملابسات تكوين الإنسان وتفاوت الاستعداد لديه للتلقي وفهم النصوص الدينية بالإضافة إلى التكوين الثقافي الاجتماعي بين الأفراد أفضت إلى سلوكيات مختلفة جنح بعضها إلى التطرف والغلو في اطلاق وصف الكفر دون مراعاة لأي ضوابط، الأمر الذي أفسد العلاقة بين كافة الجماعات فوصل الحال ببعضها إلى العداء والاقتتال.

وسنعرض في المبحث الأول من هذا البحث لنشأة فكر التكفير وما نتج عنه ثم نعرض لضوابطه وشروطه وموانعه ثم نناقش في المبحث الثاني أسباب ظهوره وموقف الجماعات الإسلامية المعاصرة منه. ثم المعالجات التي أوردناها ضمن التوصيات والتي نرى أنها ستسهم في التخفيف من انتشار هذا الفكر وفقاً لما توصلنا إليها من نتائج وتوصيات وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي للتحليلي.

المبحث الأول : نشأة التكفير وأسبابه

لابد لكل ظاهرة من بداية ولا يختلف الامر بالنسبة لظاهرة التكفير و هذا الامر يقتضي متابعة هذه الظاهرة منذ نشأتها الاولى و دراستها وفقاً لنصوص الشرع.

المطلب الأول: نشأة التكفير

يكاد ينعقد الإجماع أن أول ظهور للتكفير في الفكر الإسلامي كان بعد قضية التحكيم بين على بن أبي طالب رضي الله عنه t ومعاوية t حيث انشقت جماعة من جيش علي بن أبي طالب t عرفت بالخوارج ؛ لانهم خرجوا على علي بن أبي طالب t [٤].

وإن كان الخروج على الحاكم قد حدث قبل ذلك فقد خرج جماعة على عثمان بن عفان t ووصل بهم الأمر إلى قتله ظلماً دون تكفيره وقد أطلق عليهم خوارج أيضاً[٥].

وعلى ذلك تكون بداية نشأة التكفير في الفكر الإسلامي بعد قضية التحكيم ثم تحول إلى مذهب اعتنقه البعض وأصّلوا له الأصول وقعَّدوا له القواعد حتى عرفوا به.

غير أن التكفير لم يبق محصوراً في مذهب الخوارج فقط، وإنما تعداه إلى بعض المذاهب الأخرى حتى أصبح ظاهرة تنتشر بقوة وقد تضعف بحسب الظروف.

وبتتبع هذه الظاهرة عبر تاريخها نجد أن أهم عوامل ظهورها تبدأ بالخلاف السياسي والصراع على السلطة يرافقه ظلم واستبداد من الطرف الأقوى مما يجعل الطرف الأضعف بحاجة إلى أداة جديدة فاعلة في إدارة هذا الصراع، فيصبح التكفير هو الأداة الأسهل والأكثر فعالية.

وفي الوقت الحاضر جر تفشي ظاهرة التكفير الكثير من الويلات على المسلمين شعوباً وحكومات وجماعات فقد أصبح في وقت ما لغة الحوار الوحيدة بين كافة الأطراف المختلفة.

ولا يمكن الوقوف على معالجات ناجحة لهذه الظاهرة دون الوقوف على ضوابط وشروط التكفير وموانعه كما قررها الفقهاء وهو ما سيتناوله المطلب الثاني.

المطلب الثاني: ضوابط التكفير وشروطه وموانعه

قبل الحديث عن الضوابط والشروط لابد من التفريق بين التكفير المطلق وتكفير المعيَّن حيث أن هذه المسألة تمثل أحد الإشكالات التي لا ينتبه إليها البعض مما يزيد في انتشار ظاهرة التكفير.

التكفير المطلق : هو إطلاق الكفر على القول ، أو الفعل ، أو الاعتقاد ، وعلى فاعل ذلك على سبيل الاطلاق مثاله : سبُّ الله - تعالى- كفر، ومن جحد حكم الله - تعالى - فقد كفر ، ومن استحلَّ محرَّماً معلوم من الدين بالضرورة فقد كفر ، وهكذا من دون تعيين الشخص.

تكفير المعيَّن: وهو وصف شخص ما لعمل قام به ، أو قول قاله بأنَّه كافر، وذلك بعد استيفاء شروط التكفير وانتفاء موانعه.

فأهل السنَّة والجماعة يفرقون بين التكفير المطلق وتكفير المعيَّن. قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله تعالى:- (فقد يكون الفعل أو المقالة كفراً ، ويطلق القول بتكفير من قال تلك المقالة ، أو فعل ذلك الفعل ، ويقال : من قال كذا ، فهو كافر ، أو من فعل ذلك فهو كافر لكن الشخص المعيَّن الذي قال ذلك القول ، أو فعل ذلك الفعل لا يحكم بكفره حتى تقوم عليه الحجة)[٦].

وعليه فإن الحكم على الشخص المعيَّن يختلف عن الحكم المطلق، فكون القول أو الفعل كفراً أكبر، لا يقتضي أنَّ من فعل هذا كافر بالله تعالى؛ فقد يكون الشخص المعيَّن جاهلاً ، أو متأوِّلاً، أو مكرهاً أو نحو ذلك. فالتفريق بين الحكم المطلق والحكم على المعيَّن فعند إطلاق حكم التكفير على الشخص المعيَّن يجب التثبت فيه من معاندة هذا المعيَّن لله ورسوله **r** ، أما مع وجود الشك في ذلك فلا ينبغي إطلاق الكفر عليه؛ لأنّ من ثبت إيمانه بيقين لا يزول عنه بالشك، والتثبت يكون بمعرفة استيفاء الشخص المعيَّن شروط التكفير، وانتفاء موانعه ويمكن حصر أهم الضوابط الشرعية في الآتي :

أولاً : الضوابط الشرعية لمسألة التكفير في الإسلام:

اتفق الفقهاء على قواعد شرعية تضبط هذه المسألة وقد قام الشيخ القرضاوي بجمعها والتعليق عليها ، في رسالة أسماها (ظاهرة الغلو في التكفير) وسنعرضها باختصار ثم نعلق عليها إذا اقتضى الأمر.

القاعدة الأولى: إن الإنسان يدخل الإسلام بالشهادتين.

لحديث أبي هريرة **t** عن رسول الله **r** قال:" أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله، فإذا قالوها فقد عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها وحسابهم على الله"[٧].

القاعدة الثانية: من مات على التوحيد (لا إله إلا الله) استوجب الجنة.

لحديث أبي ذر **t** أن الرسول **r** قال :" ما من عبد قال : لا إله إلا الله ، ثم مات على ذلك إلا دخل الجنة"[٨] .والمراد الجنة دخولها ولو في النهاية بعد استحقاق العذاب في النار لمعاصٍ لم يتب منها.

القاعدة الثالثة: أن من يدخل الإسلام يصبح ملتزماً بجميع أحكامه.

وذلك بالإيمان بها وبعدالتها وقدسيتها ووجوب الخضوع والتسليم لها والعمل بموجبها فليس له خيار القبول والرفض لقوله تعالى:"وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ"[٩]. وقوله تعالى:" إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ"[١٠].

والمقصود بالأحكام هنا ما هو معلوم في الدين بالضرورة وعليه فمن أنكر شيئاً منها أو استخف بها واستهزأ فقد كفر كفراً صريحاً ، وحكم عليه (بالردة عن الإسلام).

القاعدة الرابعة: كبائر المعاصي تنقض الإيمان ولكنها لا تهدمه.

لحديث أبي ذر أن النبي **r** قال:" أتاني جبريل يبشرني : أنه من مات من أمتك لا يشرك بالله شيئاً دخل الجنة. قلت : وإن زنى وإن سرق ؟ قال وإن زنى وإن سرق؟[١١].

وعليه فالعاصي بالكبائر – وإن أصر – لا يحكم بردته.

القاعدة الخامسة: ما عدا الشرك تحت إمكان المغفرة

لقوله تعالى:" إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا"[١٢].

ومثل الشرك الكفر الأكبر أي كفر الجحود والإنكار، وقال الحافظ ابن حجر:" لأن من جحد نبوة محمد **r** مثلاً ، كان كافراً ،ولو لم يجعل مع الله إلهاً آخر ،والمغفرة منتفية بلا خلاف".

القاعدة السادسة: إن الكفر كفران ، أكبر وأصغر (كفر دون كفر).

فالكفر الأكبر: هو الإنكار أو الجحود المتعمد لما جاء به محمد **r** أو بعض ما جاء به مما علم من دينه بالضرورة ."وهذا يقابله الإيمان".

أما الكفر الاصغر: فيشمل سائر المعاصي التي يخالف بها أمر الله أو يرتكب ما نهى عنه وجاءت فيه أحاديث كثيرة، كقوله **r** :" من قال لأخيه : يا كافر ، فقد باء بها أحدهما)[١٣]و قوله عليه الصلاة والسلام: "من حلف بغير الله فقد أشرك"[١٤]. وكقوله **r** : " سباب المسلم فسوق ، وقتاله كفر"[١٥].
ومن المعلوم أن الصحابة قد تقاتلوا بتأويل سائغ ولم يكفر بعضهم بعضا، فلم يكفر أمير المؤمنين علي **t** من قاتله في معركة صفين والجمل، وحتى الخوارج لم يكفرهم علي **t** [١٦] مع أنهم يكفرون المسلمين باقتراف الكبائر.
القاعدة السابعة: إنه قد يجتمع مع الإيمان شعبة أو أكثر للكفر أو الجاهلية أو النفاق.

لقوله تعالى :" هُمْ لِلْكُفْرِ يَوْمَئِذٍ أَقْرَبُ مِنْهُمْ لِلْإِيمَانِ"[١٧] وقوله تعالى:" قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا"[١٨].

لقوله صلى الله عليه وسلم لأبي ذر :" إنك امرؤ فيك جاهلية"[١٩].

القاعدة الثامنة: إن الناس متفاوتون في امتثالهم لأمر الله تعالى واجتناب نهيه[٢٠].

قال تعالى ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ * جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَلُؤْلُؤًا وَلِبَاسُهُمْ فِيهَا حَرِيرٌ"[٢١].

فقد قسم الله عز وجل الأمة التي أورثها الكتاب – وهي أمة محمد **r** كما صح عن ابن عباس **t** - إلى ثلاثة أصناف:

١- ظالم لنفسه . ٢- مقتصد . ٣- سابق بالخيرات.. وأخبر عنهم أنهم من أهل الجنة . وهناك نُقول متنوعة عن علماء الإسلام في قضية التكفير أوردها القرضاوي وهي لا تخرج عما سبق من النصوص[٢٢].

ولاستكمال إيضاح هذه المسألة لابد من استعراض شروط التكفير التي قررها الفقهاء .

ثانياً: شروط التكفير

يرى الفقهاء أن شروط التكفير الواجب توفرها عند إرادة تكفير المعيَّن بعد وقوعه في الكفر الأكبر:

١. **أن يكون مكلَّفاً:** أي يكون بالغاً، عاقلاً، وقد دلت الأدلة الشرعية على عدم مؤاخذة الصغير حتى يبلغ، والمجنون حتى يفيق من جنونه، ومِّما يدلُّ على ذلك قوله عليه الصلاة والسلام :"رُفِع القلمُ عن ثلاثة: الصبي حتى يبلغ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن المجنون حتى يفيق"[٢٣].

فصحَّ بهذا الحديث سقوط التكاليف عن هذين - الصغير، والمجنون- فلو صدر الكفر منهما فلا اعتبار له، ولا يكفران به، فالتكفير شرط في الحكم على المعيَّن بالكفر. والله أعلم.

٢. أن يصدر منه الكفر الأكبر بإرادة واختيار، وإن كان الكفر محتملاً فلابد من التزام المعنى المكفّر.

فقد دلت النصوص الشرعية على اعتبار هذا الشرط، وعدم مؤاخذة من صدر منه قول أو فعل مكفِّر من دون إرادة واختيار، كالمكره قال الله تعالى:"مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالْإِيمَانِ وَلَكِنْ مَنْ شَرَحَ بِالْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِنَ اللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ

عَظِيمٌ"[٢٤] من قال أو فعل ما يقتضي الكفر الأكبر بغير اختيار وهو مكره، فهذا لا يكفر بالله تعالى بإجماع أهل العلم.

وممَّا ينبغي مراعاته في موضوع التكفير مسألة اعتبار المقاصد، فينظر إلى قصد ومراد من قد يكون متلبساً بالكفر؛ وذلك للترابط والتلازم بين الباطن (القصد) والظاهر.

ولهذا لم يكن هذا كافراً بقول الذي وجد راحلته بعد فقدها "أنت عبدي، وأنا ربُّك" أخطأ من شدة الفرح ومعلوم أنَّ تأثير الغضب في عدم القصد يصل إلى هذه الحال، أو أعظم منها؛ فلا ينبغي مؤاخذة الغضبان بما صدر منه في حال شدة غضبه من نحو الكلام ، ولا يقع طلاقه بذلك ، ولا ردَّته)[٢٥] .

وبهذا يتبيَّن أنَّ الكفر الصريح يشترط فيه قصد الفعل والاختيار، وأما إذا كان الكفر محتملاً فيشترط فيه قصد المعنى الكفري والتزامه ، والله أعلم[٢٦].

٣. قيام الحجة ووضوحها لمن تلبَّس بالكفر الأكبر

فالمسلم إذا وقع منه قول، أو فعل ، أو اعتقاد لا يكفر حتى تقام عليه الحجة، وتزول عنه الشبهة وقد جاءت نصوص كثيرة تدلُّ على اشتراط قيام الحجة قبل التكفير والعذاب فمن هذه الأدلة: قوله تعالى: "وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا "[٢٧] قال شيخ الإسلام ابن تيمية- رحمه الله تعالى: "ومن خالف ما ثبت بالكتاب والسنَّة فإنَّه يكون إما كافراً، و إما فاسقاً ،و إما عاصياً ، إلاَّ أن يكون مؤمناً مجتهداً مخطئاً فيثاب على اجتهاده ، ويغفر له خطؤه ، وكذلك إن كان لم يبلغه الذي تقوم عليه الحجة فإنَّ الله تعالى يقول:" وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا "[٢٨].

ولما كانت الفائدة من إقامة الحجة هي رفع الجهل عن المعيَّن، وإبلاغه الخطاب الشرعي الذي يكفر مخالفه، وجب أن يتوفر فيها من الشروط ما تكون به قاطعة لكل شبهة، ودافعة لكلِّ احتمال. فيجب أن تكون الحجة بيِّنة واضحة ، قاطعة للشبة، وهذه صفة ما جاء به المرسلون كما قوله تعالى:"فَهَلْ عَلَى الرُّسُلِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ"[٢٩]، وقوله تعالى:" فَهَلْ عَلَى الرُّسُلِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ"[٣٠].

وبعد الحديث عن ضوابط التكفير وشروطه فإننا لابد لنا من التعرض لموانعه حيث أن التكفير قد يقترن بموانع تمنع من تنزيل الحكم على الشخص بعينه .

ثالثا :موانع التكفير

يوجز الفقهاء موانع التكفير في اربعة موانع :

١. **الخطأ:** وهو ما يؤدي إلى سبق اللسان إي انتفاء القصد فينطق بكلمة الكفر وهو لا يقصد ولا يريد القول أو الفصل المكفّر نفسه بل يقصد شيئاً آخر وقد سبق التفصيل عند ذكر الشروط قال تعالى: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا "[٣١].

٢. **التأويل:** قال العلامة ابن الوزير – رحمه الله تعالى – (قوله تعالى في هذه الآية الكريمة "ولكن من شرح بالكفر صدراً" يؤيد أنَّ المتأوِّلين غير كفار ؛لانَّ صدورهم لم تنشرح بالكفر قطعاً، أو ظنّاً، أو تجويزاً أو احتمالاً)[٣٢].

والنصوص عن أهل العلم في بيان أنَّ التأويل مانع من موانع التكفير جدّاً، فالمتأولون من أهل القبلة إذا قالوا أو فعلوا كفراً، وكان ذلك عن اجتهاد وتأويل فإنَّهم لا يكفرون، على الرغم ليس كل تأويل يعذر فيه المتأول ، حتى تقام عليه الحجة، وتُوضَّح له الشبهات التي وقعوا فيها.

٣. الإكراه:

وقد ذكر أهل العلم شروطاً للإكراه المعتبر وهي:

أ. أن يكون من قادر بسلطان، أو تغلب كاللص ونحوه.

ب. أن يغلب على ظنه نزول الوعيد به إن لم يجبه إلى ما طلبه.

ج. أن يكون مَّما يتضرر به ضرراً كثيراً ، كالقتل والضرب الشديد.

د. أن يكون المكره عاجزاً عن الدفع عن نفسه بالهرب أو الاستغاثة أو المقاومة ونحو ذلك.

وقد اتفق أئمة أهل السنَّة والجماعة على أنَّ الإكراه على الكفر بضوابطه الشرعية يعتبر من موانع التكفير في حق المعيَّن. فإذا أكره مسلم على الكفر وحصلت الموافقة باللسان مع طمأنينة القلب، وإيقانه بحقيقة الإيمان فهذا لا يكفر، لقوله تعالى:" مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالْإِيمَانِ وَلَكِنْ مَنْ شَرَحَ بِالْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِنَ اللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ "[٣٣].

قال الإمام أبو بكر الجصاص- رحمه الله تعالى: عن هذه الآية :"هذا أصل في جواز إظهار كلمة الكفر في حال الإكراه" [٣٤]، وقال الإمام ابن بطال – رحمه الله تعالى:" أجمعوا على أن من أكره على الكفر حتى خشي على نفسه القتل فكفر، وقلبه مطمئنٌّ بالإيمان إنَّه لا يحكم عليه بالكفر ولا تبين منه زوجته.."[٣٥].

٤. الجهل:[٣٦]

لأهل العلم تعريفات عدَّة في تعريف الجهل فمنها:

أ- خلو النفس من العلم. ب ـ اعتقاد الشئ بخلاف ما هو عليه.

ج ـ عدم تصور الشئ بالكلية. وغيرها من التعريفات.

وعليه فالمقصود بالجهل كمانع من موانع التكفير هو التلبُّس بالكفر قولاً أو فعلاً أو اعتقاداً من غير معرفة بحكمة، وهذا يحصل كثيرا خاصة في ظل تراجع العلم الديني وتصدي البعض للفتيا ممن هم ليسو أهلاً لها. مع العلم أن الجهل مانع من تطبيق حد الكفر ، لكنه ليس مانعاً من وصف فعله بالكفر

وبعد ان استعرضنا ضوابط التكفير و شروطه و موانعه فإنه لابد من النظر في أسباب هذه الظاهرة كون معرفة الأسباب تساعد في نجاح المعالجات و لذا فإننا نعرض الاسباب فيما يأتي.

المبحث الثاني

أسباب ظهور التكفير وموقف الجماعات الإسلامية المعاصرة منه

لم تشهد الساحة الإسلامية جدلاً حول هذه الظاهرة كما تشهده اليوم وقد كانت الأسباب التي ترى كل جماعة أنها مبررة للقول بالتكفير حاكمة على موقفها من هذه الظاهرة ولذا فقد اعتدل بعضها وتشدد البعض الآخر، ولم يكن فكر الجماعات الإسلامية المعاصرة مرتبطاً فقط برؤاها وانما أسهمت عوامل أخرى في تحديد هذا الموقف أو ذاك وسنتناول في المطلبين الآتيين أسباب ظهور التكفير وموقف الجماعات الإسلامية المعاصرة منه وكذا المعالجات التي نرى أنها ستسهم في ضبط هذه الظاهرة وفقاً للضوابط الشرعية.

المطلب الأول : أسباب التكفير وموقف الجامعات الإسلامية منه

ناقش العلماء مسألة التكفير من الناحية الشرعية و انتهوا الى اسباب كثيرة .

أولاً : الأسباب

يرجع الشيخ القرضاوي أسباب طهور تيار التكفير إلى:

١. انتشار الكفر والردة الحقيقية في مجتمعاتنا الإسلامية واستطالة أصحابها وتبجحهم واستخدامهم أجهزة الإعلام وغيرها لنشر كفرياتهم دون أن يجدوا من يزجرهم.

٢. تساهل بعض العلماء في شأن هؤلاء الكفرة الحقيقيين وعدهم في زمرة المسلمين والإسلام منهم براء.

٣. اضطهاد حملة الفكر الإسلامي السليم والتضييق عليهم.

٤. قلة بضاعة هؤلاء الشباب الغيورين من فقه الإسلام وأصوله وعدم تعمقهم في العلوم الإسلامية واللغوية(٣٧).

و الباحث يتفق مع الشيخ القرضاوي فيما أورده كأسباب لظهور تيار التكفير ويمكن إضافة أسباب أخرى هي:

١. عدم وجود المرجعية الدينية المستقلة التي يمكن أن تحتكم إليها جميع الأطراف، فمع كون كتاب الله وسنة رسوله **r** هما المرجع لكل المسلمين. إلا أن الاختلاف في فهم نصوصهما في غياب دور المؤسسات الدينية المستقلة التي يمكن الرجوع إلى تفسيرها كان سبباً لاختلاف التفسيرات عند هذه الجماعات وبالتالي اختلاف الأحكام التي بنيت عليها. والمؤسسات الدينية في العالم العربي يكاد أثرها يكون معدوماً بعد سيطرة

الحكومات عليها، مما فتح الباب على مصراعيه لكل من أراد الفتوى في أي مسألة. وهناك فئة تتورع عن الفتيا في دقائق العبادات والمعاملات مثلاً لأنها تعرف أن ثم خلافاً يتطلب النظر الطويل في الأقوال والأدلة وما يقتضي ذلك من ضرورات امتلاك أدوات أصولية وفقهية ولغوية مسبقة فتحيل الأمر إلى أهله وتعتاد قول "لا أدري" أما حين يأتي الحديث عن تكفير جماعات معينة أو استباحة دمائها تجد هؤلاء يسارعون إلى إباحة قتلهم وقتالهم بدعوى أنهم كفار مرتدون مع أن مسألة الدماء والقتال والتكفير هي أعقد بكثير من مسائل العبادات.

فهم يحفظون مثلاً "أن مظاهرة الكفار على المسلمين من نواقض الإسلام" و" إن التشريع المخالف لما أنزل الله كفر" ثم يبني على معرفته الإجمالية اليسيرة لهذه النواقض كافة منظومته القضائية والفقهية مع أن كل طالب علم يدرك أن في هذه النواقض من التفصيلات والدقائق ما يتطلب بحثاً ونظراً وتوقفاً. ولهذا قيل" أجرأ الناس على التكفير اقلهم علماً به".

ورأينا من سمع بشكل عام " يكفر من يشرع من دون الله "فانطلق يكفر بناءً عليه كل شخص يثني على نظام الديمقراطية ولو كان يحلف بأغلظ الأيمان أنه يريد حكماً شورياً لا يتجاوز أحكام الشريعة ولهذا تشيع عند من لا يعرف إلا القواعد الكلية العامة حالة التكفير بالأوصاف السائبة حتى وصل الأمر إلى تكفير من حضر مجلساً كان فيه قول فعلي ظاهر ولم يتكلم فالساكت - عندهم - مثل المتكلم وأصبح التكفير يحصل بالفعل والقول والسكوت[٣٨] ،وهذه مأساة كبيرة يدفع ثمنها المسلمون وللأسف.

٢. تغيب تيار الاعتدال في هذه الجماعات بإهماله من قبل بعض الحكومات وعدم تقدير هذا التيار من قبل الجماعات الإسلامية نفسها مما يجعل المتشددين في هذه الجماعات يتصدرون للفتيا ونظراً للأنظمة الصارمة التي تتميز بها هذه الجماعات فإنه يصبح لدى الاتباع ثقة مطلقة بما يصدر عنها من فتاوى وأن القادة أعلم وأعلى عيناً وأنه لا يمكن أن يتجاوزوا الأصول والجزئيات ومن ثم لا داعي للتثبت أو مراجعة ذلك الحكم أو تلك الفتوى وإنما يجب التسليم المطلق.هذا إذا لم يكن في أنظمة هذه الجماعات الداخلية ما يمنع المناقشة أصلاً لهذه الفتاوى.

٣. غياب الشورى (الديمقراطية) والانقلاب عليها من قبل بعض الحكومات الأمر الذي دفع بعض الجماعات الإسلامية إلى العنف كخيار بديل كما حدث في الجزائر[٣٩] وفي مصر حيث انقلب الجيش على الرئيس المنتخب مما يجعل التشدق بالديمقراطية كذبة كبيرة ويؤكد قناعة بعض الجماعات الإسلامية أن الإسلام غير مرغوب فيه حاكماً سواء كان عن طريق الديمقراطية أو غيرها. وربما ظهرت فتاوى التكفير من جديد لتفتح صفحة جديدة من العنف والعنف المضاد بعد الانقلاب في ٣ يوليو٢٠١٣م في مصر خاصة وأن بعض الانقلابيين جهروا بعدائهم ليس للإسلاميين فقط وإنما للإسلام ذاته.

٤. الوعود المستمرة من قِبل الحكام بتطبيق الشريعة ونكثهم هذه الوعود بدون مبرر الأمر الذي أدى إلى عدم الوثوق بهؤلاء الحكام.

المطلب الثاني : موقف بعض الجماعات الإسلامية المعاصرة من مسألة التكفير:

يمكن تقسيم موافق الجماعات الإسلامية من مسألة التكفير الى قسمين

- قسم متشدد و تمثله الجماعة الإسلامية[٤٠] في مصر قبل المراجعات التي ستنشير إليها ،و جماعة الجهاد و الجماعة الإسلامية المسلحة في الجزائر و حزب التحرير و معظم الشيعة.
- قسم معتدل كالإخوان المسلمون[٤١] و الجبهة القومية الإسلامية[٤٢] ـ السودان ـ و حركة النهضة[٤٣] ـ تونس ـ و الجماعات الدعوية كالتبليغ[٤٤] .

١. **الجماعة الإسلامية والجهاد** في مصر جاء في ميثاق العمل الإسلامي الذي يمثل المعالم الفكرية والشرعية للجماعات الإسلامية ما يأتي:[٤٥]

أن الإيمان يزيد بالطاعة ولذلك أهله متفاضلون.

فالمعاصي والآثام تنقص من الإيمان ولا تذهب بأصله، أما الكفر الأكبر فإنه نقص الإيمان ويذهب به بالكلية.

أ. أن الكفر كفران أصغر وأكبر ، والأكبر هو الذي يخرج من الملة أما الأصغر فهو معصية بولغ في وصفها للتحذير والتنفير منها، وكذلك النفاق والظلم والفسق أكبر و أصغر.

ب. المسلم لا يكفر بالمعاصي وإن كثرت وإن لم يتب منها ما لم يستحلها بقلبه، فإن استحلها بالقلب كفر، أما الفاسق الذي يعتقد حرمة ما يفعله من الذنوب والخطايا فإنه لا يكفر بمعاصيه وإن مات مصراً عليها ، بل هو في مشيئة الله تعالى.

ج. والإيمان والإسلام إذا ذكرا معاً ، فالإيمان: التصديق القلبي والإسلام الأعمال الظاهرة ،أما إذا جاء أي منهما منفرداً عن الآخر فيقصد به الدين كله.

د. ولا نحكم على من أتى فعل كفر بأنه كافر إلا بعد إقامة الحجة البينة عليه، على أن تكون الحجة قاطعة لكل شبهة ويقيمها من هو أهل لذلك حتى نتبين أنه فعل ما فعل وهو عالم غير جاهل ولا متأول وقاصد غير مخطئ، ومختار غير مكره[٤٦]. ولا يختلف مفهوم (جماعة الجهاد) عما سبق.

وبناءً على ذلك تشترك جماعة الجهاد والجماعات الإسلامية في تكفير الحكام الذين لا يحكمون بما أنزل الله واستدلوا بقوله تعالى:" وَمَنْ لَمْ يَحْكُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ"[٤٧].

وبناءً على هذا الاعتقاد عارضت الجماعة الإسلامية البيعة لمبارك ونشرت الفتاوى لتحريم هذه البيعة[٤٨] واعتبرت جماعة الجهاد حكومة مصر آنذاك حكومة غير شرعية للدليل السابق وأضافوا (وقد أجمع علماء الأمة الأثبات على أن الحكم بغير ما أنزل بصورته الحالية وهي استبدال القوانين الوضعية بشريعة الإسلام هو كفر أكبر مخرج من ملة الإسلام)[٤٩].

بل اعتبرت جماعة الجهاد أن مصر دار كفر فقد جاء في إحدى نشراتهم (ومن هنا تعلم يا أخي المسلم أن مصر دار كفر لأن الأحكام الغالبة فيها هي أحكام الكفر وقوانين الفرنسيين وغيرهم من الكفرة)[٥٠].

ومع اعتبارهم (الجماعة الإسلامية والجهاد) لمصر دار كفر باعتبار الأحكام الغالبة فيها أحكام الكفر إلا أنهم لا يكفرون المجتمع أو الناس، فقد ورد عنهم رغم ذلك:(نقول إن المسلم معصوم الدم والمال بإسلامه سواء كان في دار الإسلام أو دار الكفر، وليس معنى أن مصر دار كفر أن كل الناس بها كفار، ونحن نقول بكفر الحكومة وكل من يعاونها في بقائها وفي حرب المسلمين ،ونقول لكل الناس من كان مسلماً فإنه يجب عليه شرعاً جهاد هؤلاء الحكام الطواغيت وأعوانهم ويأثم كل مسلم بقعوده عن المشاركة في هذا الجهاد الواجب)[٥١] وإلى هذا ذهبت الطليعة المقاتلة للإخوان في سوريا[٥٢].

ومما سبق نرى أن الجماعة الإسلامية، والجهاد بمصر والطليعة المقاتلة للإخوان في سوريا تقول بما يأتي:

١. تكفير الحكام الذين لا يحكمون بشريعة الله عز وجل.
٢. تكفير كل من يعاونهم ويواليهم.
٣. عدم تكفير المسلمين وإن أقاموا بدار الكفر.
٤. تأثيم من يقعد عن جهاد الحكام الذين لا يحكمون بشرع الله.

غير أنه لابد من الإشارة إلى أن الجماعة الإسلامية قد أصدرت مجموعة كتيبات تمثل مراجعة لمواقفها السابقة الذكر واعترفت بأخطائها وعادت بموجب ذلك إلى الوسطية وأصبحت مواقفها تتوافق مع موقف الإخوان المسلمين من هذه المسألة.

٣- جماعة التكفير:

ظهرت بعض الجماعات الإسلامية في مصر والجزائر[٥٣] تقول بتكفير الحكام والناس وتعتبر الديار ديار كفر. وتُطابق فكر هذه الجماعات مع أول حركة تكفيرية ظهرت في الإسلام وهي (حركة الخوارج) الذين خرجوا على أمير المؤمنين على بن أبي طالب رضي الله عنه. وأخذوا يكفرون الناس بالمعاصي ويستحلون دماءهم وأموالهم.

واستناداً إلى تلك الأفكار قامت جماعة التكفير والهجرة أو (جماعة المسلمين) كما تسمى نفسها بقتل الشيخ الذهبي عام ١٩٧٧م مع وجود بعض الغموض يكتنف حقيقة ما جرى إذ أن المعالجات الأمنية التي كانت تنتهجها السطات في مصر آنذاك منعت من ظهور الحقيقة في هذه المسألة حيث انعدم أي مصدر محايد يلقي الضوء على ما جرى فعلاً.

وإلى هذا الرأي ذهبت بعض فصائل الجماعة الإسلامية المسلحة في الجزائر بدعم من بعض قادتها فكفرت المجتمع والحكام وقامت بعلميات قتل واسعة لم تفرق فيها بين شيوخ وأطفال ونساء بل طالت هذه العمليات بعض قادة الجماعة والدعاة، كما كفرت هذه الفصائل الشيخ عباس مدني وعلي بن حاج. الأمر الذي أدى ببعض الفصائل إلى أن تتهم فيها ما اسمته – الشرذمة القيادية - بأنهم يشتبهون (بالخوارج) و(جماعة التكفير والهجرة) وتعلن البراءة من أعمال تلك القيادة، ومما جاء في البيان: (اللهم إنا نبرأ إليك مما فعل هؤلاء).

ثم يعلنون منهجهم في هذه المسألة " بأننا على منهج السلف عقيدة وسلوكاً .. فنحن نلتزم بكتاب الله وسنة رسوله r ومنهج السلف وما أجمع عليه علماء الأمة ونحكم شرع الله فيما بيننا ونحاكم الناس عليه".

كما صدر بيان مماثل عن (كتيبة الموت ـ العفرون) ومثله عن (كتيبة الأربعاء) وبيان مشترك بعنوان (كشف اللثام عن الخلاء واللئام) لكل من (الكتيبة الربانية – جبل اللوح)، (الكتيبة الخضراء – قصر البخاري) ، (كتيبة الفتح ،الجلقة). وكل تلك الكتائب قد توقفت عن التكفير والعنف بعد المصالحة بينها وبين الحكومة الجزائرية.

ومما سبق نلاحظ أن الجماعة الإسلامية المسلحة في الجزائر انقسمت إلى قسمين:
الأول: يكفّر الجميع حكاماً ومحكومين وهم من أسمتهم بيانات القسم الثاني (بخوارج هذا الزمان) أي (جماعة التكفير والهجرة) التي سبق الحديث عنها.

الثاني: وهم الذين يكفّرون الحكام الذين لم يحكموا بما أنزل الله وأعوانهم وهؤلاء يلتقون مع(جماعة الجهاد) بمصر و (الجماعة الإسلامية) قبل المراجعات.

٤- **حزب التحرير:** يرى أن أنظمة الحكم في جميع البلاد الإسلامية هي أنظمة كفر، فقد جاء في نشرته (منهج حزب التحرير)[٥٤] : " فضلاً عن أن أنظمة الحكم والاقتصاد والتعليم والسياسة الخارجية والقوانين المدنية التي تطبق عليهم إنما هي أنظمة كفر، وقوانين، وهذا ما يجعل المجتمع في البلاد الإسلامية جميعاً مجتمعاً غير إسلامي"

بناءً على جميع ما تقدم يتضح أن المسلمين في جميع البلاد الإسلامية ـ وفقاً لحزب التحرير ـ بالرغم من كونهم مسلمين فإنهم يعيشون في مجتمع غير إسلامي وأن بلاد الإسلام التي يعيشون فيها ليست دار إسلام.

وفي هذا يلتقي حزب التحرير مع الجهاد بمصر والجماعة الإسلامية قبل المراجعات ، غير أنه أضاف جديداً وهو تكفير المجتمع دون المسلمين الذين يعيشون فيه وهو في هذا يوافق ولا يطابق رأي سيد قطب حيث سمّى المجتمعات التي لا تطبق فيها أحكام الإسلام (مجتمعات جاهلية)[٥٥] حيث يقول : (إننا لم نكفر الناس وهذا نقل مشوه ، إنما نحن نقول : إنهم صاروا من ناحية الجهل بحقيقة العقيدة وعدم تصور مدلولها الصحيح والبعد عن الحياة الإسلامية إلى حال تشبه حال المجتمعات في الجاهلية)[٥٦].ما يعني ان تسمية سيد قطب بالمجتمعات الجاهلية لا يعني تكفيرها .

٥. **الإخوان المسلمون:**

يلتزم الإخوان ايضاً بالضوابط الشرعية السابقة إلا أنهم لا يصرحون بتفكير الحكام باعتبار أن من أقر بالشهادتين مسلم، يقول البنا في الأصول العشرين: (لا نكفر مسلماً أقر بالشهادتين وعمل بمقتضاهما برأي أو معصية إلا إذا أنكر معلوماً من الدين بالضرورة ،أو

كذب صريح القرآن ،أو فسره على وجه لا تحتمله اساليب العربية بحال، او عمل لا يحتمل تأويلاً غير الكفر)[٥٧]

ويرى "الهضيبي" أن من نطق بالشهادتين فقد صار مسلماً ولا يشترط أن يأتي عملاً يؤيد قوله فيقول : (ثم نقول للذي اشترط ان يكون أعمال الشخص مصدقة لشهادته حتى يحكم بإسلامه .. من أين جاء الشرط الذي تقول به من وجوب عمل ما وتعليق حكم إسلام من نطق بالشهادتين حتى يأتي ما يعتبر مصدقاً لشهادته، اما الاحتجاج في هذا المقام بالحديث (ليس الإيمان بالتمني ولكن ما وقر في القلب وصدقه العمل)، فلا حجة فيه لأنه على فرض صحة نسبة هذا الحديث إلى رسول الله **r** فإنه عليه الصلاة والسلام قد سمى النطق بالشهادتين عملاً)[٥٨].

ويبدو أن الهضيبي يرى تضييق القول بالتكفير لدرجة عدم تكفير من ترك التكاليف ، وهو بالطبع لا يعني إسقاطها كما يقول بعض المرجئة الذين يرون إرجاء العمل عن القول بالشهادتين. فهو يقول (ونحن لا نقول بأن من نطق بالشهادتين فإنه يلزمنا الحكم بإسلامه أياً ما قال أو عمل بعد النطق بها، ونحن لا نقول أبداً إن المسلم لا يرتد إلى الكفر مهما قال أو عمل)[٥٩].

أما بالنسبة للحكام فإنه لا يرى تكفيرهم مالم يأمروا بمعصية[٦٠] ولم يصرح في العلاقة بين الحكم بما أنزل الله وتكفيرهم واكتفى بما سبق، أما الشيخ القرضاوي[٦١] فإنه يرى الكف عمن قال لا إله إلا الله، إلا أنه قال : (إن هنالك من يدفعون بالكفر دون مواربة ولا استخفاء) ومنهم.

أ. الشيوعيون المصرون على الشيوعية.
ب. الحكام العلمانيون ورجال الاحزاب العلمانية الذين يرفضون جهرة شرع الله وينادون بأن الدولة يجب أن تفصل عن الدين وإذا دعوا إلى حكم الله ورسوله أبوا وامتنعوا وأكثر من ذلك أنهم يحاربون أشد الحرب من يدعون إلى تحكيم شريعة الله والعودة إلى الإسلام.
ج. الدروز والنصيرية والإسماعيلية وأمثالهم من الفرق الباطنية والبهائية والقاديانية.

وتنهج الجبهة القومية الإسلامية في السودان بقيادة الترابي و الاحزاب التي تنتهج فكر الإخوان في البلاد العربية كالإصلاح في اليمن و جبهة العمل الإسلامي في الاردن و النهضة في تونس و غيرها تنتهج عدم التكفير لأي مسلم إلا إذا ارتكب ما يستوجب تكفيره .

وإلى هذا ذهبت الجماعات الدعوية كالتبليغ التي جعلت إكرام المسلم وحسن الظن به أحد أصولها الاساسية الستة.

وخلاصة القول في هذه المسألة إن الجماعات الإسلامية قد ذهبت في فهم النصوص التي وردت في مسألة التكفير إلى ثلاثة مذاهب :

المذهب الأول :

توسع في التكفير إلى درجة التطرف حتى شمل الحكام والمحكومين ، ويمثل هذا جماعة التكفير والهجرة الذين اعتبروا أنفسهم وحدهم (جماعة المسلمين) وكفروا ما عداهم ، وبعض فصائل الجماعة الإسلامية المسلحة في الجزائر .

المذهب الثاني :

ضيّق مسألة التكفير وقصرها على الحكام الذين لم يحكموا بما أنزل الله أخذاً بظاهر النصوص وأعوان الحكام الذين يساعدونهم في البقاء أخذاً بظاهر النصوص في الموالاة ، ويمثل هذا الاتجاه جماعة الجهاد في مصر والجماعة الإسلامية[٦٢] قبل المراجعات وحزب التحرير وبعض فصائل الجماعة الإسلامية المسلحة في الجزائر والطليعة المجاهدة في سوريا، وعليه فقد كفروا حكام المسلمين الحاليين لأنهم لم يحكموا بما أنزل الله.

المذهب الثالث :

وقد ضيّق مسألة التكفير وقصرها على الحكام ممن ظهرت منه أعمال أو أقوال تدل على الكفر وهم لم يصرحوا في مسألة تكفير الحكام الحاليين أخذاً بقاعدة كفر دون كفر وإلى هذا ذهب الإخوان المسلمون ومن على نهجهم وإن كانوا يتفقون مع أصحاب المذهب الثاني في أن الذي لم يحكم بما أنزل الله مستحلاً لذلك هو كافر.

ومما سبق يتبين لنا أن التكفير الذي ظهر عند بعض الجماعات الإسلامية المعاصرة والتي مارست العنف بموجب هذا الفكر قد اختلط أو ارتبط بمسائل أخرى مثل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وكذا مسالة الثأر من الحكومات على ممارستها القمعية مع هذه الجماعات.

حيث كان الصراع ومازال بين بعض الحكومات العربية وبعض الجماعات الإسلامية في إطار الفعل ورد الفعل، وبملاحظة معدلات هذا الصراع نجد أن هذه المعدلات ترتفع بعد كل حملة اعتقالات تشنها السلطة أو محاولة اغتيال تقوم بها الجماعات، وتحول الأمر إلى تبادل الاغتيالات، فقد قامت الجماعات الإسلامية باغتيال ضباط وأفراد قوات الأمن من رتب مختلفة انتقاماً منهم لزملائهم الذين تعرضوا لتعذيب بشع من قبل هؤلاء الضباط[٦٣] أو بسبب احتجاز أعضاء هذه الجماعات في المعتقلات[٦٤].

وتقوم قوات الأمن بعمليات تصفية لرجال هذه الجماعات إما بالتخلص منهم في السجون[٦٥] أو اغتيالهم خارجها [٦٦] الأمر الذي حمل البعض[٦٧] على وصف الصراع بين الجانبين بأنه صراع قبلي يرتبط بالثأر. غير أن هذا التوصيف لم يكن دقيقاً إذ هو صراع أقرب إلى العقائدي.

فعملية القتل ليست بالأمر السهل أو الهين الذي يمكن التجرؤ عليه والجماعات الإسلامية تعرف هذه المسألة والثأر وحده لا يكفي كمسوغ للقتل كما أن الأمر بالمعروف أيضاً وحده لا يكفي ولم يبق إلا التكفير ليكون المسوغ الأقوى، وقد أدركت الحكومات العربية التي تعيش حالة صدام مع هذه الجماعات خطورة هذه المسألة فقامت باستخدام التكفير كسلاح ضد هذه الجماعات أو تصفهم بالخوارج[٦٨] وبذا حصلت الحكومات على المبرر الشرعي لممارسة العنف ضد هذه الجماعات وأصبح التكفير سلاحاً فعالاً بيد الطرفين .

وقد تراجعت بعض الجماعات الإسلامية في وقت مبكر عن هذا الفهم لمسألة التكفير يقول حسن دوح[٦٩] أحد أعضاء جماعة الإخوان المسلمين : (إن تصوير خلافنا مع عبدالناصر على أنه جهاد بين جماعة مسلمين وجماعة كافرين تصوير خاطئ والأولى أن تقول إنه كان خليطاً لعب الجانب العقدي فيه دوراً تمثله جماعة الإخوان المسلمين والجانب الحزبي دوراً آخر ولم يخلُ من الجانب الشخصي) .

وعليه فقد أعلنت جماعة الإخوان المسلمين (نبذ العنف) حتى في حالة الاستدراج إليه من قبل السلطة فقد طالب مصطفى مشهور الإخوان المسلمين بالصبر والمثابرة وحذرهم من أن يستدرجوا نتيجة الاستفزاز لأي عمل يخالف تعاليم الرب ... ثم نفى أن يكون للإخوان علاقة بالعنف والإرهاب والتطرف[٧٠] وهو نفس موقف حركة الاتجاه الإسلامي والنهضة في تونس ، يقول الغنوشي : (والاتجاه الإسلامي لم يتردد في إدانة أعمال العنف سواء تلك التي حصلت في المدارس أو في الكليات أو في المؤسسات)[٧١] .

وموقف الإخوان هذا من العنف جاء بعد أن تعرضت الجماعة للحل مرتين وتعرض أعضاؤها للقتل والسجن في عهود مختلفة منذ عام ١٩٤٨م وحتى ١٩٧٠م ولا زالوا يتعرضون في الوقت الحاضر من حين إلى آخر وخاصة بعد انقلاب الجيش الأخير في مصر على الديمقراطية حيث تشن عليهم حكومة الانقلاب حملة شعواء مصحوبة بالقتل والسجن والمطاردة.

وقد صنفت هذه الجماعة أخيراً من قبل حكومة الإنقلاب بأنها جماعة إرهابية وذلك لتبرير شدة القمع والعنف الذي تتعرض له. ويبدو ان محنة هذه الجماعة ستطول وفقاً للمعطيات الحالية .

الـخاتـمة

وبعد أن استعرضنا نشأة التكفير وضوابطه الشرعية وبينا أسبابه تبين لنا أن هذه المسألة تحتاج إلى وقفة ومعالجات جادة وفقاً للشرع الشريف بعيداً عن الهوى ومصالح اي من الاطراف المتصارعة التي أصبحت تتبادل التكفير والتخوين والخروج في محاولة من قبل كل منهم لإقامة الحجة على الطرف الآخر والبحث عن مسوغ شرعي لممارسة العنف ضده. فالتكفير ليس بالامر الهين فقد منع الإسلام إطلاق حكم التكفير على أي مسلم مالم يثبت تكفيره ، قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله تعالى :"وليس لأحدٍ أن يكفر أحداً من المسلمين ، وإن أخطأ وغلط ، حتى تقام عليه الحجة، وتبين له المحجة، ومن ثبت إسلامه بيقين، لم يزل ذلك عنه بالشك، بل ولا يزول إلا بعد إقامة الحجة، وإزالة الشبهة"(٧٢).

وقد انتهينا في هذه الدراسة إلى النتائج التوصيات التي نرى أنها تمثل معالجات لظاهرة التكفير والتي نعتقد أنه إذا تم الأخذ بها فإنها ستساعد – إلى حد كبير- في تقديم حلول تخفف من آثار هذه الظاهرة.

اولاً: النتائج

١. أن ظاهرة التكفير قديمة وليست حديثة وقد بنيت على فكر انحرف عن مرجعية الإسلام واستند إلى الأهواء غير المنضبطة بضوابط الإسلام.
٢. أن ظاهرة التكفير المعاصرة إنما ظهرت كرد فعل على إصرار الطرف الأقوى(الحكومات)على احتكار التفسير للنصوص الدينية وتوجيهها وفقاً لمصالحها وممارسة العنف ضد الطرف الأضعف وفقاً لذلك.
٣. أن غياب دور المؤسسات الدينية المرجعية وسيطرة الحكام عليها قد أفقدها مصداقيتها وبالتالي ظهور مرجعيات في كل جماعة تطلق الفتوى وفقاً لتوجهاتها وأهوائها بعيداً عن مرجعية الشريعة الإسلامية.
٤. أن الاستبداد السياسي ومصادرة الحريات وعدم السماح لبعض الجماعات بالعمل العلني قد اضطر بعض الجماعات إلى التوجه للعمل السري البعيد عن الرقابة والتوجيه والتقييم حتى من قبل هذه الجماعات نفسها.
٥. أن الضوابط الشرعية لمسألة التكفير واضحة ولكن التعسف في تأويها وإنزلها على الواقع بطريقة خاطئة والإصرار على ذلك أوجدت خلطاً ولبساً لهذه الضوابط.
٦. أن هذه الظاهرة قد كلفت المسلمين ثمناً باهظاً لا يزالون يدفعونه أمنياً واقتصادياً مما أخرهم عن التقدم والرقي بل جرهم إلى مزيد من التخلف والعجز عن مواكبة الأمم الأخرى في التقدم.
٧. أن معالجة ظاهرة التكفير لا يمكن أن يستقل بها طرف واحد دون بقية الأطراف ودون الاحتكام إلى ضوابط الشرع.

ثانياً: التوصيات

ونظراً لأهمية هذه الظاهرة وخطرها وللوصول إلى حلول تكون أقرب إلى العدالة وموافقة الشرع الحنيف فإننا نرى الأخذ بما يأتي :

١. أن يتم الاحتكام إلى مرجعية دينية مستقلة بعيدة عن سيطرة أي من الأطراف المتصارعة. ولذا فإن المؤسسات الدينية الرسمية التي تسيطر عليها الحكومات لا تصلح اليوم أن تكون حكماً محايداً إلا إذا تحررت من سيطرة الحكومات التي حولتها إلى أداة تسويقية لما تقدم عليها الحكومة من ممارسات ضد خصومها وكذا لا تصلح الجماعات لتكون مصدراً للفتيا كونها تخضع لوجه نظر فقهية تتبناها هذه الجماعات وترفض أحياناً وجهات النظر المخالفة ولو كانت صحيحة.
٢. لا بد من أن تتوافر الشروط التي وضعها العلماء في من يتصدر للفتيا مع مراعاة القواعد الضوابط الشرعية للفتوى ذاتها.
٣. إشاعة الشورى أو (الديموقراطية)[٧٣] التي لا تتعارض مع الشريعة و مقاصدها والسماح للجماعات والأحزاب بالعمل العلني وحرية التعبير عن مشاريعها والمشاركة في العملية السياسية بعيداً عن القمع والاضطهاد الذي يمارس اليوم من قبل المتخاصمين؛ لان ذلك سيؤدي - حتماً - إلى التحول للعمل السري الذي يصعب مراقبته أو تقييمه.
٤. نظراً لخطورة تكفير المعيَّن فإنه يجب أن لا يقطع بكفره إلا إذا صدر ضده حكم قضائي نهائي من محكمة شرعية.
٥. يحب التحذير من الأعمال والأقوال التي تؤدي إلى الكفر حتى يحذرها الناس وذلك عبر (المناهج الدراسية – وسائل الاعلام والثقافة وغيرها) فالكثير من الناس يأتون بأفعال وأقوال كفر متأولين أو جاهلين ما يترتب عليها.
٦. إشاعة ثقافة الحوار والتسامح بين الأطراف كافة مما يوجد الثقة ويعززها بين كافة الأطراف ويضيق هوة الخلافات بينها، فلا يمكن لطرف واحد إيجاد حل لهذه الظاهرة دون تعاون كافة الأطراف.

وأخيراً نسأل الله عزّ وجل أن يتقبل منها هذا الجهد وأن يثقل به موازيننا
والحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله وصحبه أجمعين.

الهوامش:

[١] لسان العرب ،ابن منظور، ١٢١/١٢.
[٢] الحديد ،٢٠.
[٣] الفصل بالملل، ابن حزم ١١٨/٣.
[٤] مقالات الإسلامين أبي الحسن الأشعري ، ط (بدون) صـ ٣٠٧.
[٥] البداية والنهاية ، ابن كثير عماد الدين حـ٧ صـ٢١١.
[٦] مجموع الفتاوى ١٦٥/٣٥
[٧] صحيح البخاري ، تحقيق حمد زهير ناصر ، حديث رقم ٢٥ ، ط١، ١٤٢٢هـ ، ج١ ، دار طوق النجاة جدة ، صـ١٤
[٨] صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، حديث رقم ٩٤ ج١ ، دار إحياء التراث العربي - بيروت ، صـ٩٥
[٩] الأحزاب ،٣٦.
[١٠] النساء،٦٥.
[١١] رواه البخاري في كتاب اللباس ٢٨٣/١٠/ رقم٥٨٢٧، ومسلم في كتاب الإيمان ٩٥/١ رقم ١٥٤.
[١٢] النساء،١١٦.
[١٣] رواه أحمد من حديث عبد الله ابن عمر في مسند المكثرين من الصحابة ١١٢/٢.
[١٤] رواه مسلم في كتاب الإيمان ٨١/١ رقم١١٦ واللفظ له.والبخاري في كتاب الإيمان ١١٠/١ رقم ٤٨.
[١٥] رواه أحمد من حديث عبد الله ابن عمر في مسند المكثرين من الصحابة١١٢/٢.
[١٦] فعندما سأله بعض أصحابه رضي الله عنه : هل نقاتلهم على أنهم كفار؟ قال علي رضي الله عنه : (من الكفر فروا) وإنما قاتلهم عندما أخافوا السبل وسفكوا الدماء ، راجع النهاية في غريب الأثر ،ابن الأثير ابو السعادات ، ج٢ ، ط بدون ، ١٩٧٩م ، المكتبة العلمية - بيروت - صـ ١٤٨ ، وقد سار عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه على نهج أمير المؤمنين علي رضي الله عنه.
[١٧] آل عمران:١٦٧.
[١٨] الحجرات: ١٤.
[١٩] رواه البخاري في كتاب الإيمان٤/١ رقم ٣٠، ومسلم ١٢٨٢/٣ رقم ١٦٦١.
[٢٠] القرضاوي، ظاهرة الغلو في التكفير، صـ٥٢.
[٢١] فاطر:٣٢،٣٣.
[٢٢] القرضاوي : المرجع السابق.
[٢٣] أخرجه أحمد في المسند (٢٣٢/٤١) وأبو داود في السنن، ك: الحدود في المجنون يسرق أو يصيب حداً(١٣٩/٤)،وابن ماجة في السنن،ك: الطلاق، ب:طلاق المعتوه والصغير والنائم (٦٥٨/١)،والنسائي في السنن الكبرى، ك: الطلاق، ب : من لا يقع طلاقه من الأزواج(٢٦٥/٥)،و الدارمي في السنن، ك: الحدود، ب:رفع القلم عن ثلاثة(١٤٧٧/٣)،وابن أبي شيبة في المصنف، ك: الطلاق، ب: ما قالها في الرجل يطلق في المنام(١٩٤/٤) والحديث صحيح .ينظر: إبراز الحكم من حديث رفع القلم، أبي الحسن تقي الدين السبكي، تخريج: كيلاني محمد

خليفة (ص٣٠)، ط١، بيروت: دار البشائر، ١٤١٢هـ .إرواء الغليل، الألباني(٤/٢) أثر علل الحديث في اختلاف الفقهاء، د.ماهر ياسين الفحل(ص٩٢)، ط١، عمان: دار عمان ، ١٤٢٠هـ.

[٢٤] النحل:١٠٦.

[٢٥] مدارج السالكين٢٢٦/١.

[٢٦] الخوارج في الفكر الإسلامي - رسالة ماجستير، أحمد عوض الشرفي - جامعة عدن ، كلية التربية.

[٢٧] الأسراء: ١٥

[٢٨] الأسراء:١٥

[٢٩] النحل: ٣٥

[٣٠] المائدة: ٩٢

[٣١] الأحزاب: ٥

[٣٢] إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد، محمد بن إبراهيم بن الوزيرط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، صـ٣٩٥

[٣٣] النحل :١٠٦

[٣٤] أحكام القرآن،الجصاص(١٣/٥).

[٣٥] شرح صحيح البخاري(٢٩١/٨).

[٣٦] التعريفات: الجرجاني صـ٨٠ ، القاموس الفقهي: سعدي أبي حبيب صـ٧٢ ،ط ٢، دمشق: دار الفكر،١٤٠٨هـ.

[٣٧] القرضاوي : ظاهرة الغلو في التكفير، المرجع السابق صـ ١٨،١٩.

[٣٨] فهد صالح العجلان، الغلو في التكفير واستباحة الدماء، مجلة البيان ع ٣٢١ مارس ٢٠١٤م بتصرف.

[٣٩] الملاحظ أن العنف لم يظهر بالجزائر بالقوة التي ظهر بها إلا بعد انقلاب الجيش على الديمقراطية عام ١٩٩٢م، وقد مورس العنف من قبل أطراف عديدة ولا نستبعد وجود جهات خارجية تدعم استمراره، كما لا نستبعد ضلوع الجيش في هذا العنف خاصة أن معظم الضحايا كانوا من أنصار جبهة الإنقاذ الإسلامية التي حظر نشاطها بعد الانقلاب على الديمقراطية،وهو ما يمكن أن يحدث في مصر بعد الانقلاب العسكري على الديمقراطية مؤخراً.

[٤٠]) أسسها عصام دربالة و عبود الزمر وجماعة ممن كانوا اعضاء في المدرسة الفنية التي أسسها الاردني رحال و اشرف عليها الشيخ عمر عبدالرحمن المسجون حالياً في أمريكا و قد تحالفت مع تنظيم الجهاد الذي أسسه أيمن الظواهري و كان من نتائج هذا التحالف إغتيال الرئيس السادات ثم اختلفوا حول إمامة الضرير كون الشيخ عمر عبدالرحمن أعمى و عادت كل جماعة تعمل منفصلة عن الأخرى .

[٤١]) الاخوان المسلمون أسسها الشيخ حسن البناء عام ١٩٢٨م وهي من أكبر الجماعات الإسلامية المعاصرة و أوسعها أنتشاراً حيث تتواجد في ثمانين دولة حول العالم .

[٤٢]) اسسها الدكتور حسن الترابي بعد الإنشقاق عن جماعة الإخوان المسلمين في الستينيات من القرن الماضي و هي اليوم احد أهم الحركات الإسلامية في السودان ، أحصبت معارضة للنظام الحالي بعد ان تحالفت معه في البداية .

[٤٣]) اسسها الشيخ راشد الغنوشي و عبدالفتاح مورو و كانت تسمى حركة الإتجاه الإسلامي ، تعرضت للقمع من قبل نظام بورقيبة و بن علي و نجحت في الإنتخابات الأخيرة في تونس و هي تمثل اكبر الحركات الإسلامية فيها .

[٤٤]) أسسها الشيخ محمد إلياس في الهند عام ١٩٥٦م و هي حركة دعوية لا تشتغل في السياسة ولها إنتشار واسع في كل أنحاء العالم .

[٤٥] راجع ميثاق العمل الإسلامي ،الدكتور ناجح ابراهيم وآخرون، مكتبة ابن كثير، القاهرة صـ ٢٤،٢٥

[٤٦]) المرجع السابق نفس الصفحات.

[٤٧] المائدة: ٤٤.

[٤٨] نشرت الجماعة الإسلامية بمصر تقرير خطير، مرجع سابق صـ٨.

[٤٩] نشرت المجاهدين بمصر رقم (٤) كشف الزور والبهتان في حلف الكهنة والسلطان صـ١٧.

[٥٠] المرجع السابق :صـ ١٩.

[٥١] المرجع السابق:صـ١٩،٢٠.

[٥٢] رجع عمر عبد الحكيم ،الثورة الجهادية في سورية ج(٢) ط (بدون)، ت (بدون)، ٣٣٧،٣٣٨.

[٥٣] راجع نشرة الأنصار الناطقة بلسان الجماعة الإسلامية في الجزائر ، نشرت على حلقات دراسة بعنوان (الرد القاطع على من أمتنع عن تنفيذ الشرائع) الأعداد من ٢-٥٢.

[٥٤] راجع حزب التحرير في التغيير ، ط (بدون) ١٩٨٩م صـ١٠،١١.

[55] راجع سيد قطب ، معالم في الطريق ، مرجع سابق صـ ٩٨ .

[٥٦] راجع سيد قطب ، لماذا أعدموني ، كتاب الشرق الأوسط ، الشركة السعودية للأبحاث والتسويق ، ط (بدون) صـ٣٧.

[٥٧] راجع القرضاوي، ظاهرة الغلو في التكفير، مرجع سابق صـ٦،٧.

[٥٨] راجع حسن الهضيبي، دعاة لا قضاة ، دار التوزيع والنشر الإسلامية صـ٥٠.

[٥٩] المرجع السابق ، صـ٥٣.

[٦٠] المرجع السابق، صـ٤٤، صـ٤٥.

[٦١] راجع القرضاوي: الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفريق والمذموم ، ط (بدو ن) ١٩٨٩م صـ ١٧٥.

[٦٢] أصدرت الجماعة أخيراً أربعة كتب تتحدث عن أخطاء في فكر الجهاد لديهم وهو تراجع يمكن أن يؤدي إلى حسن العلاقة بينها وبين الحكومة ويؤثر إيجاباً في تطور هذا الفكر لديهم .

[63]) راجع عامر عبدالمنعم ، شاهد جرائم النظام المصري ،إصدارات الجماعة الإسلامية بمصر ، هامش صـ٦ .

[64] راجع تقرير خطير ، من منشورات الجماعة الإسلامية ، مرجع سابق صـ٢٠ .

[٦٥] حيث قتل تحت التعذيب عدد من منسوبي الجماعة و جرت محاولات لإغتيال أخرين منهم ، راجع بيان الجماعة الإسلامية المنشور في جريدة المرابطون ، عدد ١٤،١٥ يوليو ـ اغسطس ، الصادرة في بشاور ـ باكستان .

[٦٦] اتهمت الجماعة قوات الأمن المصرية باغتيال د.علاء محيي الدين ، ياسر عبدالحكيم من زعماء الجماعة الإسلامية ، راجع بيان الجماعة في المرجع السابق

[67] محمد حسنين هيكل ، مقابلة مع جريدة المحرر ، ع (٢٣٩) ١٩٩٤/٢/٧ م .

[68] أصدر علماء الأزهر بياناً في ١٩٨٩/١/١ م بشأن أحداث عين شمس بهذا المعنى .

[٦٩] حسن دوح ،الإرهاب المرفوض والإرهاب المفروض ، ط (بدون) دار الاعتصام- القاهرة صـ٣٩.وانظر كتابنا : الفكر الاسلامي المعاصر، ط١، ٢٠١١ مطبعة النيل ، تعز ، ص ١٦٢-١٦٩.

[70] المجتمع الكويتية في ١٩٩٤/٦/٢١ م .

[71] راشد الغنوشي ، محاور إسلامية ط ، ١٩٩٢ م ، دار إقرأ : صنعاء ، صـ٧٦ .

[٧٢] مجموع الفتاوى ٤٦٦،٥٠٠/١٢

[٧٣] استخدمنا مصطلح الديموقراطية الى جانب الشورى على اعتبارها الوسيلة المتاحة وكونها آلية للتداول السلمي للسلطة رغم قناعاتنا أن الشورى أوسع مدلولاً واكثر ملاءمة ولكننا نرى أن لا مانع من استخدام الديموقراطية ـ رغم أنها مصطلح غير منضبط ـ كأداة من أدوات الشورى يمكن تطوير الشورى من خلالها.

المصادر والمرجع:

١) أحكام القرآن ، أحمد بن علي أبي بكر الجصاص ، تحقيق محمد صادق القمحاوي ط(بدون) ١٩٨٥،دار إحياء التراث العربي - بيروت.
٢) البحر الرائق شرح كنز الدقائق ، ابن نجم الدين بن ابراهيم الحنفي، ط ٢ ، دار المعارف – بيروت، ت(بدون)
٣) البداية والنهاية ،عماد الدين أبو الغداء اسماعيل بن عمر بن كثير، ط (بدون)، تحقيق:عبد الله بن عبد المحسن التركي.
٤) التعريفات، علي بن محمد السليم الشريف الجرجاني، ط(بدون)، تحقيق : محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة -القاهرة.
٥) الثورة الجهادية في سورية ،عمر عبد الحكيم ، ط (بدون)، ت (بدون).
٦) الخوارج في الفكر الإسلامي - رسالة ماجستير، أحمد عوض الشرفي ـ جامعة عدن ، كلية التربية
٧) الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفريق والمذموم ، يوسف القرضاوي ، ط (بدو ن) ١٩٨٩م.
٨) الفصل في الملل والأهواء والنحل، محمد بن علي بن حزم الأندلسي ،ط (بدون)، مكتبة الخانجي – القاهرة .
٩) القاموس الفقهي: سعدي أبي حبيب ،ط(٢)١٩٨٨م، دار الفكر- دمشق .
١٠) المسند الصحيح المختصر من السنن (صحيح مسلم)، مسلم بن الحجاج القشيري ط(١) ٢٠٠٦م،القشيري، تحقيق: نظر بن محمد الفاريابي، مكتبة طيبة – القاهرة .
١١) إصدارات الجماعة الإسلامية بمصر ،عامر عبد المنعم.
١٢) إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد، محمد بن إبراهيم بن الوزير، ط٢، ت (بدون) ، دار الكتب العلمية - بيروت.
١٣) حسن دوح ، الإرهاب المرفوض والإرهاب المفروض ، ط (بدون) دار الاعتصام – القاهرة.
١٤) صحيح البخاري ، تحقيق حمد زهير ناصر ، ط ١ ـ ١٤٢٢هـ ، دار طوق النجاة ـ جدة
١٥) صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد ، ط بدون ، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت
١٦) ظاهرة الغلو في التكفير، يوسف القرضاوي ،ط(٣)١٩٩٠م، مكتبة وهبة – القاهرة .
١٧) فتح الباري في شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العقلاني، ط(بدون)١٩٨٦م، دار الريان – القاهرة.
١٨) الفكر الاسلامي المعاصر،رضوان أحمد شمسان الشيباني ، ط١، ٢٠١١ مطبعة النيل ، تعز
١٩) لسان العرب ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ،ط(٣)١٩٩٩م، تحقيق أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار احياء التراث – بيروت.

٢٠) لماذا أعدموني، سيد قطب، كتاب الشرق الأوسط ، ط (بدون)، الشركة السعودية للأبحاث والتسويق .
٢١) مجموع الفتاوى، أحمد بن عبد الحليم تيمية الحرافي ط(١)١٩٩٥م، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – المدينة المنورة.
٢٢) محاور إسلامية ،راشد الغنوشي ، ط (بدون)، ١٩٩٢ م ، دار اقرأ – صنعاء .
٢٣) محمد حسنين هيكل ، مقابلة مع جريدة المحرر ، ع (٢٣٩) ١٩٩٤/٢/٧
٢٤) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد ابن قيم الجوزية، ط(٣)١٩٩٦م،دار الكتاب العربي - بيروت.
٢٥) معالم في الطريق ، سيد قطب، ط(٦)،دار الشروق – القاهرة .
٢٦) مقالات الإسلامين واختلاف المصلين، أبي الحسن الأشعري، ط(بدون) ١٩٩٠م ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية – القاهرة.
٢٧) منهج حزب التحرير في التغيير، حزب التحرير ، ط (بدون) ١٩٨٩م
٢٨) ميثاق العمل الإسلامي ، ناجح ابراهيم وآخرون، مكتبة ابن كثير- القاهرة.
٢٩) نشرة الأنصار الناطقة بلسان الجماعة الإسلامية في الجزائر ، نشرت على حلقات دراسة بعنوان (الرد القاطع على من أمتنع عن تنفيذ الشرائع) الأعداد من ٢-٥٢.
٣٠ نشرت المجاهدين بمصر رقم (٤) كشف الزور والبهتان في حلف الكهنة والسلطان.

البعـد المعـرفـي للقـيم
رؤية في تناغم قيم الدين وواقع الحياة

الدكتور/محمد يوسف علي صغير
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد
كلية التربية- جامعة الحديدة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد...

فإن موضوع القيم من أبرز الموضوعات التي يجب إعطاؤها أهمية كبرى إن على مستوى البحث والتنظير أوالتحقيق والتطبيق، فلا زال للقيم دورٌ أساسيٌ في توجيه السلوك الإنساني والتأثير في واقع المجتمعات والأمم انطلاقاً من الأبعاد الدينية والاجتماعية والإنسانية للقيم، لذا أفرد المنهج الإسلامي منظومة متكاملة من القيم تميز بها عن غيره من الديانات والثقافات الأخرى أنتجت حضارةً إنسانيةً راقيةً استوعبت كل مكونات الجنس البشري وأسعدت البشرية قرونا طويلة.

إن البحث في مجال القيم الإسلامية يتسع باتساع مفرداتها وتعددها واختلاف مجالاتها وتنوعها ، وإن المقاربة القيمية التي نقدمها من خلال هذه الورقة هي محاولةٌ متواضعةٌ للإشارة إلى أهمية القيم بالتركيز على لكشف بعض مظاهر أزمة الذات المسلمة بالتزامٍ منهجيٍ أصيلٍ بناءٍ لتقديم رؤيةٍ واضحةٍ عن الذات المسلمة وعقيدتها وحضارتها تمكن من استعادة الدور الريادي والوضع القيادي المنشود وتحقيق الشهود الحضاري الموعود للأمة المسلمة.

ولعل من أبرز الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع ما يأتي:

١. كون القيم الفاضلة أساس بناء الأفراد وإصلاح المجتمعات وتشييد الحضارات.
٢. ضعف الالتزام القيمي لدى كثير من الأفراد والمجتمعات.
٣. عدم الاهتمام بالمنظومة القيمية في مختلف المؤسسات.

وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمةٍ ومدخلٍ مفاهيميٍ وثلاثة محاور وخاتمةٍ على النحو الآتي:

- مدخل مفاهيمي :
  ١. المعرفة
  ٢. القيم
  ٣. الدين

- **المبحث الأول** : القيم الأهمية والأبعاد
  أولاً : أهمية القيم .
  ثانياً: أبعاد القيم.
- **المبحث الثاني**: القيم الميزان والميزات
  أولاً : ميزان القيم الإسلامية
  ثانياً : مميزات القيم الإسلامية .
- **المبحث الثالث**: الأثر الواقعي للقيم .
  أولا: الأثر الفردي للقيم.
  ثانياً: الأثر المجتمعي للقيم.

الخاتمة: واشتملت على أبرز النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث ليأتي بعد ذلك ثبت المصادر والمراجع .

أما منهج البحث المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي الذي سار فيه الباحث على منهج علمي من أبرز ملامحه:

١- ذكر الآيات القرآنية بأرقامها ونسبتها إلى سورها في المصحف الشريف.
٢- اعتماد الأقواس المزهرة للآيات القرآنية والقوسين الصغيرين "علامة تنصيص" للنصوص المقتبسة حرفياً.
٣- . اعتماد هامشٍ متسلسلٍ للورقة كاملةً.
٤- إيراد البيانات الكاملة للمراجع عند ذكرها أول مرة.
٥- ذكر المرجع مباشرةً في الهامش عند الاقتباس النصي منه ، ومسبوقاً بكلمة أنظر عند النقل بالمعنى، وذكره مسبوقاً بكلمة راجع للراغب في الاستزادة.
٦- ذكر قائمة بالمصادر والمراجع التي استفاد منها الباحث آخر الورقة.

ختاما: يأمل الباحث أن تكون الورقة قد نبهت إلى قيمةٍ من القيم الإسلامية والإنسانية المهمة التي يجب تعزيزها لدى الأمة أفراداً ومجتمعاتٍ وفي مقدمتها النخب السياسية والفكرية والأجيال الناشئة، ولا سيما في ظل الانفتاح المعرفي والتواصل الحضاري بين الأمم والشعوب، سائلاً المولى عز وجل أن ينفع بهذه الورقة وأن يوفق الجميع إلى ما يحبه ويرضاه.

مدخل مفاهيمي

§ المعرفة:

المعرفة:" إدراك الشيء على ما هو عليه ، وهي مسبوقةٌ بجهلٍ بخلاف العلم، ولذلك يسمى الحق تعالى: بالعالم، دون العارف"[١].

١ التعريفات، الشريف علي الجرجاني ، تحقيق:إبراهيم الأبياري ، ط١، دار الكتاب العربي: ص١٦٣.

§ القيم:

القيمة في اللغة واحدة القيم، وهي ثمن الشيئ بالتقويم، وقوّم السلعة واستقامها قدّرها. واصطلاحاً: هي المبادئ التي يؤمن بها المجتمع ويلتزمها، ويحرص على غرسها ونقلها للأجيال، وتحدد أساليب التفكير وأنماط السلوك وفلسفة التعليم، وتختلف باختلاف العقيدة التي يؤمن بها مجتمع[٢].

§ الدين:

الدين لغةً: ورد بمعانٍ عديدةٍ منها: السيرة والعادة والحال والشأن والحساب والجزاء والملك والقضاء والتدبر والانقياد[٣]. وهو اسم لكل ما يعبد به الله تعالى، وفي المفهوم الاصطلاحي العام يعرف الدين بأنه الإيمان بذاتٍ إلهيةٍ جديرةٍ بالطاعة والعبادة[٤]، وهذا تعريفٌ مجردٌ للدين من حيث هو ولو كان فاسداً.

أما عند علماء الإسلام فيعرف الدين بأنه: "وضعٌ إلهيٌ سائغٌ لذوي العقول السليمة باختيارهم إلى ما فيه الصلاح الحال والفلاح في المآل". والذي نعنيه بالدين ما ارتضاه الله **U**للبشرية لإصلاح حياتها وهو الإسلام دون ما سواه من الأديان ولو كانت سماويةً سابقة. قال تعالى:**{** إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللّهِ الإِسْلاَمُ**}** [آل عمران:١٩]. وقال تعالى:**{** وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**}** [آل عمران:٨٥].

المبحث الأول : القيم الأهمية والأبعاد

أولاً : أهمية القيم:

إن الوصول إلى تحقيق التنمية المستدامة ليست عمليةً يسيرة التحقق سهلة المنال وإنما تتطلب مجهوداً جباراً متواصلاً، وإرادةً قويةً للتغيير من خلال منظومة قيمٍ قويةٍ ، لذا يعد البحث في مجال القيم بأنواعها من القضايا التي تكتسي أهميةً وحساسيةً شديدتين في العصر الحديث باعتبارها- أي القيم- موجهاتٍ للسلوك الإنساني.

لقد تحولت القيم في واقعنا المعاصر اليوم إلى شعاراتٍ للمزايدة ولم تعد شعائر للممارسة، وفي أحسن الأحوال يمكن القول أن المسافة لازالت بعيدةً بين كثيرٍ من الأفراد وبين القيم التي ينادون بها، وبين المجتمعات والقيم التي تؤمن بها، ولا أدل على ذلك من حال كثيرٍ من الأنظمة التي ترفع شعاراتٍ براقةٍ كقيم الحرية والعدالة والمساواة والشورى والديمقراطية وحقوق الإنسان وبين ممارساتها العملية في واقع الحياة، والحال نفسه ينسحب على كثيرٍ من العلماء مع أتباعهم، والآباء مع أبنائهم، والعديد من منظمات المجتمع المدني مع منتسبيها.

وحاجة الإنسان للقيم ليست ثانويةً هامشيةً وإنما حاجةٌ أساسيةٌ تتصل بحياته وجوداً وغايةً ومصيراً، كما تتصل بحاجة المجتمع إلى بواعث تدفع إلى عمل الخير وأداء الواجب

٢ انظر: الشباب قيم واتجاهات ومواقف، مهاوقفه وعلى زحلوق ط،١،دمشق،١٩٩٢م:ص ٦٢-٦٤.
٣ أنظر: لسان العرب مادة دان.
٤ أنظر: الدين ، محمد عبدالله دراز، طبعة دار القلم ، الكويت :ص٥٢.

وإلى ضوابط تحكم العلاقات وتمنع التعدي على الآخرين دون الحاجة إلى رقابةٍ بشريةٍ دائمة.

إن واقع البشرية اليوم يوجب إعادة النظر في المنظومة القيمية السائدة وإصلاحها ، ولا يتم ذلك سوى بالعودة إلى تطبيق المنظومة القيمية الإسلامية التي جربتها البشرية فتوافقت مع فطرتها وأقامت على أساسها حضارتها، لذا لا بد من تضافر الجهود في إيجاد نماذج من شانها التعريف بالمنظومة القيمية الإسلامية وتقديم صورةٍ ايجابيةٍ عنها تأخذ بحقيقة هذه القيم وتستفيد من معطيات العصر ولا تغفل متغيرات الحياة، والطريق الأسلم لذلك هو الاهتمام بميدان التربية والتعليم وتحسين مخرجات المؤسسات التربوية المختلفة.[٥]

لقد احتوى المنهج الإسلامي على قيمٍ فاضلةٍ كان لها أعظم الأثر في بناء مجتمع الصحابة الفاضل وتربية الجيل الذي غير واقع البشرية وصنع حضارة الإنسانية في مختلف مجالات الحياة، وهي قيمٌ متعددةٌ ومتنوعةٌ تناسب كافة المراحل العمرية للإنسان وتشمل مختلف جوانب ومجالات الحياة.[٦]

إن أفضل المراحل العمرية التي يمكن أن تغرس فيها القيم هي مرحلة الطفولة قبل سن العاشرة؛ لأن مشاعر الإنسان واتجاهاته حول الحلال والحرام والحق والباطل والخير والشر تتكون فيها، ومن هنا تأتي أهمية التوجيه والإرشاد والتعديل من الكبار بعيداً عن القسوة أو التدليل، لحرص الطفل في هذه السن على طاعة الكبار وإرضائهم؛ لتوقف رضاه عن نفسه على رضا الكبار عنه وحبهم له. لذا نجده يتقبل القيم الخلقية دون مناقشةٍ إرضاءً لوالديه وأصدقائه والكبار من حوله. أما بعد مرحلة الطفولة فإنه يبدأ بالنقاش ويحرص على الاقتناع قبل تقبل أية قيمةٍ خلقيةٍ[٧]، ومما يؤكد ذلك قول الإمام الغزالي:" إعلم أن ما ذكرناه في ترجمة العقيدة ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشوئه ليحفظه حفظاً لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً"[٨].

ثانياً: أبعاد القيم:

- **البعد الفلسفي العقدي:**

وهو المتعلق بعلاقة القيم بالعقيدة وارتباطها بها، حيث تشير الدراسات العلمية إلى وجود منظورين متكاملين لمفهوم القيمة أولهما: المنظور التجريدي الذي يجعل نصب عينيه الخصائص البنائية للقيم بمعناها العام ، وثانيهما: هو المنظور الإجرائي الذي يحدد

٥ أنظر: الصحوة وآفاق التربية ، محمد حسن بريغش، ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت١٤١٨هـ ١٩٩٨م:ص٩٣ وما بعدها، والتعليم وإشكالية التنمية، د.حسن إبراهيم الهنداوي، ط ١،وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر١٤٢٤هـ: ص٩٤.

٦ يراجع:التربية الخلقية،د.على عبدالحليم محمود، طبعة دار التوزيع والنشر الإسلامية،القاهرة ١٩٩٧م: ص١٧٣ وما بعدها.

٧ أنظر:المهام التربوية للآباء،أ.د.جمال عبد الهادي وآخرون،ط١، دار التوزيع والنشر الإسلامية،القاهرة١٤٢٣هـ : ص٩٩.

٨ أنظر: إحياء علوم الدين للغزالي: ٩٢/١.

الخصائص الوظيفية للقيم وكيفية قياسها[٩]، وتمثل جانب العقيدة المقرونة بالإخلاص لله تعالى والاستجابة له في جميع التصرفات وتحري القيم المأمور بها شرعاً ، فيما عبر عنه القرآن الكريم بالإحسان، انطلاقاً من كون التصرفات الإنسانية لا تخرج عن كونها إحساناً أو إساءة في ميزان الإسلام، فمتى انتقلت القيم من المجال الفلسفي التجريدي إلى المجال العقدي الإجرائي كانت نتائجها وثمراتها ظاهرةً على أرض الواقع بشكلٍ جلي ، ومتى بقيت حبيسة النطاق الفلسفي النظري فحسب على أهميته جاءت نتائجها باهتةً بل عديمة الجدوى في الغالب الأعم[١٠].قال تعالى: **{ وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ}** [التوبة:١٠٥].

إن التأكيد على البعد العقدي للقيم فيه رد قاطع على الذين يدعون أن أسلوب الدين الإسلامي في زرع الخوف من الله عز وجل ومن الحساب في الآخرة يتعارض مع بناء الشخصية الإيجابية الفاعلة الحرة والمستقلة ، متناسين أن الخوف أمر فطري مرتبط بطبيعة الإنسان ومادام الأمر كذلك فليكن خوف المرء من خالقه جل وعلا لا سواه ، وهذا ما ذهب إليه المنصفون من المتدينين والملحدين الغربيين على حد سواء أيضا وفي ذلك يقول الأديب الفرنسي الشهير "فولتير" ساخرًا: لم تشككون في الله، ولولاه لخانتني زوجتي وسرقني خادمي! ويقول ثالث: إني لا أعتقد في وجود جهنم، ولكن أعتقد أن الفكرة عنها قد باعدت بين كثير من الناس، وبين ارتكاب الشر.

- **البعد السيكولوجي النفسي :**

حيث يتجلى هدف القيم الفاضلة من الناحية السيكولوجية في إحداث هيئةٍ راسخةٍ في النفس تدفعها للعمل بمقتضى روح تلك القيم بمجرد الاقتناع بها وبدورها الحيوي ، حيث تصبح دافعاً ومحركاً وموجهاً للإنسان نحو الخير في جميع تصرفاته وسلوكياته مع نفسه وخالقه ومع محيطه الاجتماعي والطبيعي في إطار حياته اليومية ، وهو ما يشعره بلذة ذلك السلوك الخير، والعكس بالنسبة للقيم السلبية التي تثمر عكس ذلك، وهو ما أثبتته الدراسات حول القيم باعتبار نتائجها من أنها تبقى لاغيةً في ظل انعدام عنصر الإيمان الثابت بالله تعالى وبقيمتها في العاجل والآجل، فاقدةً للدافع والمحرك الفعال الذي يضمن استمراريتها والمحافظة عليها والدعوة إلى الأخذ بها[١١].قال تعالى: **{ إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَاء وَلَا شُكُورًا }**.[الإنسان: ٩]

والإسلام في علاجه للنفس ابتغاء إصلاحها، ينظر إليها من ناحيتين: أن فيها خصلةً طيبة تهفوا إلى الخير وتسر بإدراكه، وتأسى للشر وتحزن من ارتكابه. وترى في الحق امتداد

٩ انظر: القيم في العملية التربوية، د.ضياء زاهر: ص١١، ١٢
١٠ انظر: مكانة القيم في إصلاح مسار منظومة التربية والتكوين، توفيق الضمين.
١١ انظر: : مكانة القيم في إصلاح مسار منظومة التربية والتكوين، توفيق الضمين.

وجودها وصحة حياتها، وأن فيها- إلى جوار ذلك- نزعاتٍ طائشةٍ تشرد بها عن سواء السبيل، وتزين لها فعل ما يعود عليها بالضرر، ودور المنهج الإسلامي في تعامله مع النفس هو دعم فطرة الإنسان السليمة ليسير وفق مؤشراتها ويتخلص من وساوس النفس الأمارة بالسوء ، وكذا التنبيه إلى طبائع النفس الشريرة وإخضاعها لحكمة العقل ومنطق الفطرة السليم.[١٢] قال تعالى: **{ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا }**. [الإنسان: ٩]

المبحث الثاني : ميزان القيم ومميزاتها

أولاً: ميزان القيم الإسلامية :

كانت المجتمعات البشرية قبل الإسلام يغلب عليها الجهل وتسيطر عليها الخرافة ، فاسدة القيم مختلة الموازيين، لا قيمة للإنسان فيها إلا بمقدار ما يملك من قوةٍ أو سلطانٍ أو جاهٍ أو مالٍ، بمعنى أن قيمة القوة هي مرجعيتها لا قوة القيمة، حتى جاء الإسلام بمنظومةٍ متكاملةٍ من القيم والمعايير والضوابط التي تنظم حياة الأفراد والمجتمعات وتحكم مسارها وتحقق لها السعادة الكاملة في الدنيا والآخرة، وربط هذه المنظومة بميزانٍ دقيقٍ يقوم على إقامة الحق ونشر الخير وتحقيق العدل. قال تعالى:**{ إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ }** [النحل: ٩٠]. وهذه الآية هي أجمع آيةٍ في القرآن الكريم كما قرر ذلك العلماء،[١٣] وهو ما أكده كفار قريشٍ عندما تلى عليهم النبي **r** هذه الآية فقالوا:" دعوت والله إلى مكارم الأخلاق ومحاسن الأعمال".[١٤]

يقول صاحب الظلال:" وقيمة وجود تصورٍ ثابتٍ للمقومات والقيم على هذا النحو... هي وجود الميزان الثابت الذي يرجع إليه "الإنسان" بكل ما يعرض له من مشاعر وأفكارٍ وتصوراتٍ وبكل ما يجد في حياته من ملابساتٍ وظروفٍ وارتباطاتٍ ، فيزنها بهذا الميزان الثابت ليرى قربها وبعدها من الحق والصواب، ومن ثم يظل دائماً في الدائرة المضمونة لايشرد إلى التيه الذي لا دليل فيه من نجمٍ ثابتٍ، ولا من معالم هاديةٍ في الطريق".[١٥]

١٢ أنظر: خلق المسلم، محمد الغزالي، ط٦، دار الدعوة للطبع والنشر الاسكندرية،١٩٩٩م:ص٢١،٢٢.
١٣ راجع: قلائد القيعان في قوله تعالى:"إن الله يأمر بالعدل والإحسان"، تحقيق:عبد الحكيم الأنيس، طبعة دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي،١٤٢٦هـ: ص٧٥.
١٤ المرجع السابق: ص٧٧.
١٥ سيد قطب، خصائص التصور الاسلامي ومقوماته، ط٦، دار الشروق، بيروت، ١٩٧٩: ص ٨٣.

والمصدر الذي يوضح دقائق هذا الميزان ومعالمه ومفرداته والقيم المرتبطة به أو المنبثقة عنه هو القرآن الكريم والسنة النبوية بما اشتملا عليه من قيمٍ فاضلةٍ ومرجعيةٍ ثابتةٍ يقاس بها وعليها صلاح القيم وفسادها وتوافقها مع الميزان الدقيق أو اختلافها.[١٦]

ثانيا: مميزات القيم الإسلامية وخصائصها:

لقد كان من نتائج ارتباط القيم الإسلامية بميزان والحق والخير والعدل، وانبثاقها عن القرآن والسنة أن تميزت بالعديد من الخصائص والمميزات التي من أبرزها:

١.ربانية القيم: بمعنى أن القيم الإسلامية من عند الله تعالى لا من صنع البشر، وضع أصولها وحدد أسسها ووضح معالمها الوحي الإلهي المنزل من الله **U** على رسوله محمد **r** الأمر الذي ضمن لها السمو الكمال والسلامة من الهوى والميل والنقص القصور. قال تعالى :**{ صِبْغَةَ اللّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدونَ }** [البقرة: ١٣٨]

٢.شمول القيم: بمعنى استيعابها لمكونات الإنسان ودوافعه واحتياجاته، وأوجه الحياة ومجالاتها في تناسقٍ وتكاملٍ ينأى بها عن التجزّي والاختلال. قال تعالى:**{ مَّا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِن شَيْءٍ }** [الأنعام :٣٨].

٣.إلزامية القيم: بمعنى أنها تقوم على الإحساس بالتبعة وتحمل مسئولية القول والعمل فالدافع للالتزام بها وتطبيقها في واقع الحياة ذاتي ينبع من داخل النفس الإنسانية، ويأتي ثمرةً للإيمان بالله **U** وتطبيق شريعته، بخلاف القيم الأخرى التي تفتقد المسئولية الذاتية وتعتمد على قوة القانون والرقابة البشرية. قال تعالى:**{ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ }** [المدثر:٣٨].

٤.توازن القيم : بمعنى أنها تقوم على مراعاة المكونات المختلفة للإنسان وعلاقة الفرد بخالقه ومجتمعه، والمجتمعات بعضها ببعضٍ في توازنٍ دقيقٍ بين الحقوق والواجبات، تراعى فيه مصلحة الفرد والجماعة بحيث لا يطغى جانبٌ على جانب أو مجال على آخر. قال تعالى: **{ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ }** [القصص: ٧٧].

٥.ملائمة القيم للفطرة: بمعنى توافق القيم الإسلامية مع الفطرة الإنسانية والطبيعة البشرية وتكاملها دون تعارضٍ معها أو مصادرةٍ لها، ذلك أن الله لم يكن ليخلق الإنسان على طبيعةٍ ثم يشرع له من القيم ما يكبتها أو يضادها أو تعجز عن القيام به. قال تعالى: **{ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ }** [الحج: ٧٨].

٦.واقعية القيم: بمعنى أنها قيمٌ واقعيةٌ تراعي احتياجات الإنسان ودوافعه ومتطلباته وطاقاته وإمكاناته، كما تراعي واقعه الذي يعيش فيه ومتغيراته فلا تكلفه بما لا يطيق ولا تشرع له ما لا يستطيع أداءه. قال تعالى:**{ لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا }** [البقرة : ٢٨٦].

---

١٦ راجع: منهج القرآن في التربية، محمد شديد، طبعة دار التوزيع والنشر الاسلامية، القاهرة:ص ٢٢٥ وما بعدها، ومجلة التواصل، عدد ١٨، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، ٢٠٠٧ م : ص٥١- ٥٤.

٧.ايجابية القيم : بمعنى أنها قيمٌ تفاعليةٌ تدفع الإنسان لبناء ذاته وتطوير قدراته وإعمار حياته، وتحول بينه وبين العجز والاتكال والانهزامية والسلبية أمام مظاهر الفساد والتحلل، ولا تقيم وزناً لاستقامة الإنسان في ذاته ما لم يكن فاعلاً في مجتمعه. قال تعالى: **{وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ }** [التوبة : ٧١].

ولعل هذه الخصائص وغيرها من الخصائص والمميزات هي التي حفظت القيم الإسلامية من الاندثار وسهلت انتشارها رغم ما تعانيه البشرية اليوم من فساد القيم وانحلال الأخلاق.[١٧]

المبحث الثالث: الأثر الواقعي للقيم.

أولا: الأثر الفردي للقيم:

تهدف القيم الإسلامية إلى جعل كل فرد من الأفراد في إطار مجتمع معين يتميز عن غيره من الأفراد نتيجة التزامه بالخصائص العامة التي يصنعها الإسلام بطبيعته الفلسفية التي يقدمها للإنسان، والقيم والتي يدخلها إلى بنائه النفسي، بحيث يأخذ كل فرد مسلم مهما تكن خصائصه الوراثية والمكتسبة ، حظه من الآثار التي تولدها التربية الإسلامية في شخصيته، والتي يصبح بفضلها كائنًا إيجابيا فاعلا تجمعه قواسم مشتركة مع غيره من الأفراد داخل مجتمعه وخارجه .

إن القيم في الإسلام تجمع شتات الإنسان وتركز جهوده وتوجه طاقاته وإمكاناته نحو تحقيق الهدف من خلقه وإيجاده وهو تحقيق العبودية لله عز وجل والقيام بواجبات الاستخلاف في الأرض بعكس القيم المادية التي تعصف بالإنسان وتلحق بشخصيته تشوهات مريعة يتحول معها الإنسان إلى كائن مسخ غريب عن نفسه وعن المجتمع الذي يعيش فيه والكون الذي يحيط به مما يشعره بالعبثية وانعدام معنى الحياة وطعمها وقيمتها كما يشعره بالخواء القاتل الذي يسحقه بغير رحمة ويدمره دون شفقة ويدفعه لفعل أي شيء يوهمه بالراحة والاطمئنان وهنا لن يجد أمامه سوى الانغماس في دنيا الشهوات والارتماء في أحضان الملذات .ويلهث وراءها كالكلب المسعور .[١٨]

قال تعالى:**{ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى * قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا * قَالَ كَذَلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا وَكَذَلِكَ الْيَوْمَ تُنسَى }** [طه:١٢٤-١٢٦].

---

١٧ راجع: مدخل لمعرفة الاسلام، د.يوسف القرضاوي، ط١، مكتبة الرسالة، بيروت: ص ١٠٠ وما بعدها، والتربية الخلقية: ص ٥١، والتربية الدينية الغائبة: ص١٢٦، وحرية الرأي في الاسلام، د. محمد عبدالفتاح الخطيب، ط١، وزارة الشئون الاسلامية، قطر، ٢٠٠٧م:ص ٥١،١٣٩.

١٨ ينظر: القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر - عبد المجيد بن مسعود : ص٨

إن تـأثير القيم الإسـلامية لـم يقتصـر علـى المتحلين بهـا فقط وإنمـا امتـد ليشـمل غيـر المسلمين سواءُ أقاموا في المجتمع الإسلامي أم لا، وذلك من خلال الأسلوب المتميز الذي حدده المنهج الإسلامي في التعامل معهم حتى ولو كانوا أعداءً، قال تعالى: **{ وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُواْ اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى }** [المائدة : ٨].

إن على الإنسان فرداً ومجتمعاً إذا ما أراد بناء عالمه الإنساني وتشييد حضارته النافعة أن يهيئ نفسه للأخذ بقيم الإسلام ونظمه ومثله، وأن يطور ذاته حتى يصل إلى مستوىً يؤهله لتطبيق هذه القيم على مختلف مجالات حياته دون أن يقطع صلته بالمعطيات المعاصرة فيظم التقنية إلى الإيمان والمسئولية السياسية إلى الالتزام الروحي،[١٩] و" إن المجتمع الإنساني لا يمكن أن ينتظم أمره ويتناسق عمل مؤسساته وتثمر جهود أفراده في بنائه إلا إذا كان لديهم فكرةٌ واضحةٌ لما يعملون، تشكل ما يسمى "القيم والمبادئ" التي تحدد مسارهم وتخطط لحياتهم وتجعل أمامهم الرؤية واضحة لا غموض فيها ولا التباس.

وإذا أردنا أن يكون البناء في مجتمع ما سليماً ومتطوراً وهادفاً بحيث يؤدي إلى تكوين الحضارة الإنسانية المتزنة التي يضيق فيها مدى الصراعات المختلفة والاصطدامات العنيفة، فلا بد من أن تكون القيم والمبادئ التي تقود عملية التغيير الاجتماعي و الحضاري، خاضعةً لخصائص ذاتيةٍ نابعةٍ من حقائق الوجود وقوانيين الحياة ومقومات التكوين الإنساني التي تعبر عن دوافعه الفطرية"،[٢٠] وهو مالا يتوافر في غير القيم والمبادئ الإسلامية التي يمكن إجمال آثارها في حياة الفرد على النحو الآتي:

١- تكوين العلاقة الصحيحة بين العبد وخالقة:

القيم الإسلامية وحدها انطلاقاً من ربانية مصدرها قادرةٌ على ربط الإنسان بخالقه وإيجاد العلاقة الصحيحة بينه وبين ربه، علاقةً قائمةً على توحيد الله والإيمان به خالقاً وموجداً رباً وإلهاً مستحقاً للعبادة ومصدراً للتشريع. قال تعالى :**{ أَلاَ لَهُ الْخَلْقُ وَالأَمْرُ تَبَارَكَ اللّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ }** [الأعراف:٥٤].

إن القيم الفاضلة مهما بلغت في سموها ورقيها لن تشبع حاجة الإنسان إلى التدين ولن تحقق أهدافها أو تؤتي ثمارها المرجوة في حياة الفرد والمجتمع ما لم تقم على الإيمان الذي يحدد لدى الإنسان قيمة الحياة وغايتها، والأهداف التي وجد من أجلها، والضوابط التي يتعين عليه التزامها، والمصير الذي ينتظره في حال الالتزام بتلك القيم أو مخالفتها.[٢١]

٢- الحفاظ على الفطرة الإنسانية وتنميتها:

خلق الله الإنسان بفطرةٍ سويةٍ ليتمكن من الاهتداء إلى خالقه والتكيف مع مكونات شخصيته وظروف حياته المختلفة، وحتى يتحقق ذلك بصورةٍ صحيحةٍ لا بد له من التزام

١٩ انظر: مجلة التواصل: ص ٣٣.
٢٠ منهج التغيير الاجتماعي في الاسلام، د. محسن عبدالحميد، طبعة مكتبة القدس، بغداد، ١٩٨٦م: ص ٤٤،٤٣.
٢١ أنظر: التربية الخلقية ص١٦٦- ١٦٩، والتربية الدينية الغائبة ص١٢٣-١٢٩.

منظومةٍ من القيم الفاضلة للمحافظة على سلامة هذه الفطرة ونقائها وصيانتها من الانحراف وتنميتها والارتقاء بها، وهو مالا يحققه غير الإسلام باعتباره دين الفطرة. قال تعالى: **{ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ}** [الروم : ٤٣].

٣- بناء الشخصية الإنسانية السوية:

تمثل القيم الفاضلة أساساً مهماً في بناء الشخصية الإنسانية السوية المدركة لهدفها، المؤدية لرسالتها، الموفرة لمتطلبات حياتها، والقادرة على نفع أمتها، بما تملكه من نفسٍ سويةٍ وأخلاقٍ راقيةٍ وما تتميز به من إيجابيةٍ وفاعليةٍ وقدرةٍ على تحمل المسئولية، بعكس الشخصية التي ضعف جانب القيم في تربيتها مما أوقعها في العديد من الأمراض النفسية كالتوتر والقلق والاضطراب، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، والعجز عن توفير متطلبات الحياة الضرورية، ودفعها للانحراف والفساد مما عاد بالضرر عليها وعلى مجتمعها وأمتها[٢٢].

يقول ألكسيس كاريل:" يتساوى النمو العقلي والخلقي من حيث ضرورتهما للبشر، ولكن الانحطاط الخلقي يؤدي إلى كوارث أفدح من تلك التي يؤدي إليها الانحطاط العقلي"[٢٣]. وهذا تأكيد على أهمية القيم الفاضلة في بناء الشخصية السوية، وعلى سلامة المنهج الإسلامي الذي سلكه النبي **r** وسلم في تربية أصحابه رضوان الله عنهم جميعا.

٤- تحقيق السعادة الدنيوية والأخروية:

لا يقتصر دور القيم الإسلامية في الحفاظ على فطرة الإنسان وحقوقه أو بناء شخصيته بل يتعدى ذلك إلى توفير الحياة الكريمة وتحقيق السعادة له ولمجتمعه، ذلك أن السعادة هي الحلم الذي ينشده الأفراد والمجتمعات وتدور من أجله الصراعات ويسلك الجميع سبلاً شتى لتحقيقه متجاوزين في كثيرٍ من الأحيان كثيراً من القيم والأخلاقيات رغم أن الحصول على السعادة سهلٌ ميسورٌ ولا سبيل إليه سوى بالتزام قيم الإسلام الفاضلة وتطبيقها في واقع الحياة[٢٤]، وهو ما لخصه قوله تعالى:**{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ }** [النحل: ٩٧]. ، وقوله تعالى: **{ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا }** [طه : ١٢٤].

---

٢٢ أنظر: الايمان والحياة الايمان والحياة، د. يوسف القرضاوي، ط١٩، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م :ص ٤٧وما بعدها، والتربية الخلقية: ص ١٦٤ وما بعدها.

٢٣ تأملات في سلوك الانسان، ألكسيس كاريل، ترجمة: محمد محمد القصاص، طبعة مكتبة مصر، القاهرة: ص٧٩.

٢٤ أنظر: الايمان والحياة: ص٦٦ وما بعدها، والمسئولية الخلقية والجزاء عليها، د.أحمد بن عبد العزيز الحليبي،ط٦، مكتبة الرشد وشركة الرياض، الرياض،١٩٩٦م: ص ٣٢٤ – ٣٣٨، ٤٦٣.

يقول مارثن لوثر:" ليست سعادة البلاد بوفرة إيرادها ولا بقوة حصونها ولا بجمال مبانيها، وإنما سعادتها بعدد المهذبين من أبنائها ، بعدد الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها".[٢٥]

٥- صيانة الحقوق الإنسانية المختلفة:

الحفاظ على حقوق الإنسان وصيانتها وإيجاد التوازن الدقيق بين حقوق الفرد والمجتمع وواجبات كلٍ منهما، من أبرز الآثار التي حققتها منظومة القيم الإسلامية التي قررت للإنسان حقوقاً لا مثيل لها في أي نظامٍ آخر حيث حفظت حياته وكرامته، وأكدت على إنسانيته وحريته، وضمنت له العدالة والمساواة بغيره، وأعطته حقوقاً متعددةً في شتى مجالات الحياة، ورتبت من الواجبات ما يتلاءم معها، وبالمقابل لم تغفل عن المجتمع فأعطته قيمةً وقررت له حقوقاً، ثم ضبطت العلاقة بين حقوق الفرد وحقوق المجتمع حتى لا يطغى أحدهما على الآخر فلم تجعل الفرد آلةً في يد المجتمع ولا المجتمع مطيةً للفرد[٢٦].قال تعالى:_ **{ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ }** [الإسراء : ٧٠].

٦-تحقيق التعاون والتكامل:

للقيم الفاضلة تأثيرٌ كبيرٌ في تكوين الأخوة والمودة والتآلف والتراحم بين أفراد المجتمع مما يدفعهم للقيام بالواجبات وأداء المسئوليات برضاً وقناعةٍ وفي تعاونٍ وتكاملٍ وإيثارٍ، بعيداً عن الأنانية والأثرة والتمحور حول الذات[٢٧]، انطلاقاً من قوله تعالى: **{ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ }** [المائدة : ٢].

ثانيا: الأثر المجتمعي للقيم

لايقتصر تأثير القيم الإسلامية على حياة الفرد فقط وإنما تمتد لتؤثر تأثيرا إيجابيا مباشرا في حياة المجتمعات فهي تتصل بحاجة المجتمع إلى بواعث إيجابية توجه سلوكيات الأفراد وضوابط تحكم علاقاتهم ، كما تتصل بالذات الإنسانية وانفتحها على الآخر وتعايشها معه مع تميزها ومحافظتها على هويتها ودورها في استقرار المجتمع البشري وبناء الحضارة الإنسانية دون الحاجة إلى رقابةٍ بشريةٍ دائمة ، وهو ما يمكن توضيحه من خلال الإشارة إلى أربعة من أبرز الآثار المجتمعية التي راعت بعدي التأثير الفردي والمجتمعي التزاماً بمنهجية البحث التي نحت منحى التأصيل لا التفصيل وذلك على النحو الآتي:

أولا: التعريف بالذات:

التعريف بالذات المسلمة وتقديم صورةٍ إيجابيةٍ عنها أمرٌ في غاية الأهمية والخطورة معا، فهو يأتي في طليعة الأهداف الرسالية للأمة المسلمة أفراداً ومجتمعاتٍ، ولكي يتحقق ذلك لا بد من:

---

٢٥ أنظر: التربية الاخلاقية الاسلامية، د.مقداد يالجن، ط٢، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض: ص١٥٣.

٢٦ أنظر: مجلة التواصل: ص ٤٨،٤٩.

٢٧ أنظر: مدخل لمعرفة الاسلام: ص٢٠، والتربية الدينية: ص ١٣٣.

١- الوعي التام بمكونات الذات المسلمة الروحية والنفسية العقلية والجسمية، وأدوات بنائها العقدية والتشريعية الخلقية والفكرية، فضلاً عن الوعي بغايتها ورسالتها ودورها الريادي في هداية الخلق وإنقاذ البشرية وتحقيق الشهود الحضاري.
٢- تحصين الذات المسلمة ضد عوامل الهدم التي تتهددها من انحرافٍ عقائدي وغزوٍ فكري وفسادٍ أخلاقي يستهدف القضاء على مقومات الذات المسلمة وإبعادها عن رسالتها.
٣- المحافظة على التميز العقدي والأخلاقي والسلوكي للذات المسلمة والحذر من تقليد الآخر.
٤- إيجاد النخبة المسلمة والطليعة المؤمنة من الدعاة والعلماء والساسة والمفكرين والمثقفين وقادة الرأي في الأمة الذين يجسدون حقيقة الذات المسلمة ويؤمنون بضرورة التعريف بها.
٥- تصحيح التصورات الخاطئة لدى الآخر عن الإسلام كدينٍ وعن المسلمين كأمة رسالة.
٦- الفهم الصحيح للنصوص والإدراك التام لمتغيرات الواقع ومتطلبات العصر وإسقاط النصوص الشرعية على الواقع البشري.
٧- الاستفادة من وسائل الإعلام في تقديم صورةٍ صحيحةٍ عن الذات المسلمة ورسالتها.
٨- التواصل الإيجابي مع الآخر والانفتاح الواعي على حضارته.

إن التعريف بالذات المسلمة وتقديم صورةٍ صحيحةٍ عنها ليس مهمة فردٍ بذاته أو فئةٍ بعينها بل مهمة كل إنسانٍ آمن بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد **r** نبياً ورسولاً واتخذه قدوةً انطلاقاً من قول الله تعالى: **يأيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك** وإن لم تفعل فما بلغت رسالته **r** والخطاب وإن كان موجهاً للنبي **r** إلا أنه عامٌ لكل أفراد الأمة المسلمة انطلاقاً من عالمية الرسالة وعموم الدعوة .

إن الإشكالية اليوم هي أن كثيراً ممن يتصدون للتواصل مع الآخر والتعريف بالذات المسلمة إما أن يكونوا جاهلين بالمنهج الإسلامي بعيدين عن قيمه متشبعين بالثقافة الغربية، أو جاهلين بمتغيرات الواقع ومستجدات العصر، وكلا الفريقين لا يمكن أن يعرف بالذات المسلمة أو يقدم صورةً إيجابيةً عنها، ومن جانبٍ آخرٍ فإن التصورات الخاطئة عن الإسلام كدينٍ والأحكام المسبقة على المسلمين كأمةٍ لدى الآخر قد تحول بينه وبين التعرف على الذات المسلمة مهما حاولت هذه الذات التعريف بنفسها وتقديم صورةٍ صحيحةٍ عنها مما يؤكد أن الحوار المتكافئ وديمومته هو الأداة المثلى للتعريف بالذات المسلمة وتحسين صورتها لدى الآخرين. قال تعالى:**{ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ }**[الحجرات : ١٣].

ثانياً: هيمنة المعروف وانتشار الفضيلة:

يمثل التزام القيم الفاضلة وانتشارها أمراً ربانياً وصمام أمانٍ يحفظ الأفراد والمجتمعات من الفساد والانحراف والهلاك، ويوفر الأمن والاطمئنان والرخاء، ويتيح المجال للعمل

والبناء والإعمار، كما يعمل على إيجاد حصانةٍ لدى الأمة عن الرذائل وتكون رأيٍ عامٍ يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ويمنع اختراق الرذائل للمجتمع ، فضلاً عن انتشارها وظهورها[٢٨]. قال تعالى:**{ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}** [آل عمران:١٠٤].

ثالثا: التعايش بين الأمم:

القيم الفاضلة عامل من أبرز عوامل التعايش بين الأمم والتعايش يعني:" تعاون أفراد الجماعة فيما بينهم على تحقيق ما هم في حاجةٍ إليه، أو دفع ما يتهدد حياتهم أومتعلقاتهم ، وهذا التعاون أساسيٌ لكي يحيا الإنسان حياةً إنسانيةً كريمةً تليق به وبمكانته في الحياة، وبغير هذا التعاون فإن الإنسان يجد نفسه وحده مطالباً بأن يقوم بأعمالٍ عديدةٍ كثيراً ما يستحيل عليه أن يقوم بها.

ولا يثمر هذا التعاون ثمرته إلا إذا كان الدافع والمحرك إليه قيمةً خلقيةً ، تحبب إلى الإنسان أن يعمل شيئاً من أجل غيره، حتى يعمل الآخر من أجله"[٢٩] . قال تعالى:**{ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ}** [المائدة :٢]. وهذه الآية وردت في معرض الحديث عن علاقة المسلمين بغيرهم بعد صلح الحديبية.[٣٠]

إن الهدف من تنوع الخلق أمماً وشعوباً واختلافهم أشكالاً وأجناساً هو تحقيق التعارف والتفاهم بينهم انطلاقا من قوله تعالى: **{ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا}** [الحجرات : ١٣]. ، ذلك أن إزالة الحواجز النفسية بين البشر، وتحقيق التعارف والتعايش والتفاهم فيما بينهم" هو الذي ينتج القوانين والأعراف ووسائل الضبط الاجتماعي، ويحرر الحقيقة العلمية ويؤدي إلى التراكم المعرفي وتبادل الخبرات وترسيخ الأعراف وبلورة القيم الخلقية واكتشاف وسائل التنمية المستدامة"[٣١].

لقد اعترف المنهج الإسلامي بالآخر ودعا للتعايش معه وجعل أساس العلاقة معه السلم لا الحرب: قال تعالى:**{ لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ}** [الحجرات : ١٣]. ومن هذا المنطلق كان تعايش النبي **r** مع المشركين في مكة واليهود في المدينة، وتوصله إلى معاهداتٍ معهم كوثيقة المدينة مع اليهود وصلح الحديبية مع المشركين تطبيقاً لهذ المبدأ.

---

٢٨ التربية الخلقية: ص١٧٠، ومن وسائل القرآن في اصلاح المجتمع، أمين نعمان الصلاحي، ط١، وزارة الأوقاف والشئون الدينية، قطر: ص٩٩ وما بعدها.

٢٩ التربية الخلقية: ص ١٠٤.

٣٠ انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير، طبعة دار التراث، القاهرة:٨/٢.

٣١ من تقديم الاستاذ عمر عبيد حسنة لكتاب الحوار الذات والآخر: ص١٣.

ومع كل ما سبق فليس معنى التعايش مع الآخر أن يكون هناك تطابقٌ في الآراء والاتجاهات معه أو رضاً بأفعاله وتصرفاته أو قبولٌ بأفكاره ومعتقداته، فلا بد من التفريق بين العقيدة والمعاملة وبين الاعتراف بوجود الآخر وإقراره على ما هو عليه.

رابعا: التأسيس لحضارة إنسانية عالمية:

إن تعريف الآخر بالذات والتعرف عليه والتعايش الإيجابي المتفاعل معه يؤسس لحضارةٍ إنسانيةٍ عالميةٍ تقوم على أساس الاحترام المتبادل ورعاية المصالح المشتركة والاستفادة من الثقافات المختلفة وهو أمر يخفف من الاختلاف والتنازع ويحد من الصراعات والنزاعات والحروب ويعود بالنفع والفائدة على أمم الأرض جميعاً.

إن الإسلام هو الدين الوحيد الذي يؤمن بالأديان الأخرى ويقيم حواراً جاداً وعقلانياً معها، وهذا نابعٌ من طبيعته العالمية كدينٍ من جهةٍ، وطبيعة الحضارة الإسلامية التي ضمت أجناساً وألواناً وطوائف متعددةً من جهةٍ ثانية، وقامت على أساس التفاعل الحضاري بين هذه المكونات، الأمر الذي شكل بيئةً خصبةً للتعددية والحوار في العقائد والمذاهب والأفكار وأنتج حضارةً راقيةً قامت على أساس العلم والإيمان واستفاد من نتاجها كل بني الإنسان، بل ومثلت منطلقاً لكثيرٍ من الحضارات التي جاءت بعدها.[٣٢]

ولا شك أن قاعدة التسامح التي يرتكز عليها الإسلام هي التي فتحت أمام الأمة الإسلامية السبيل إلى الاحتكاك بالأمم والشعوب، وشجعت المسلمين على التفاعل مع الحضارات والثقافات الأخرى، حيث كان الإسلام بذلك أرقى الأديان في تحقيق مبدأ التسامح الذي هو القاعدة الأساسية للتفاعل الحضاري"[٣٣]، المستند في المفهوم الإسلامي إلى مبدأ التدافع الحضاري لا إلى فكرة الصراع الحضاري كما ذهب إلى ذلك عدد من الكتاب الغربيين[٣٤]. قال تعالى:**{ وَلَوْلاَ دَفْعُ اللّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الأَرْضُ وَلَـكِنَّ اللّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ }** [البقرة : ٢٥١].

إن الحوار الإيجابي والتواصل الإنساني الصادق لا بد أن ينتج عنه تعايشٌ مشتركٌ وتفاعلٌ حضاريٌ بين الأمم، وما الحضارة المعاصرة رغم ما يشوبها من قصورٍ سوى نتيجةٍ طبيعيةٍ لتراكمٍ معرفيٍ وثقافيٍ واجتماعيٍ مستمرٍ ومتواصلٍ منذ فجر التأريخ البشري وإلى اليوم، وهو ما يوجب تفعيل الحوار الايجابي والتواصل الإنساني لإصلاح خلل هذه الحضارة وتقويم اعوجاجها، والتأسيس لحضارةٍ إنسانيةٍ عالميةٍ تستند إلى منظومة القيم الإسلامية الفاضلة تحترم آدمية الإنسان وتراعي حقوقه وتعترف بالتنوع الثقافي والإرث الحضاري لأمم الأرض جميعاً.

---

٣٢ أنظر: الحوار الذات والآخر:ص ١٤٨، وحرية الرأي في الاسلام: ص ١١٨.

٣٣ أنظر: الحوار الذات والآخر:ص١٤٨.

٣٤ أنظر: المرجع السابق:ص ١٦٢وما بعدها.

الخاتمة

القيم الفاضلة ليست مجرد شعارات وأمنيات بل شعائر وممارسات ، كما أنها ليست من الكماليات الثانوية وإنما تندرج ضمن الاحتياجات الأساسية للأفراد والمجتمعات ؛ لاتصالها بحياة الإنسان وجوداً وغاية ومصيراً وتأثيرها في مختلف جوانبها سلبا وإيجابا ، وكذا ارتباطها بحاجة المجتمع إلى بواعث إيجابية توجه سلوكيات الأفراد وإلى ضوابط تحكم علاقاتهم ببعضهم وعلاقتهم مع غيرهم دون الحاجة إلى رقابةٍ بشريةٍ دائمة ، وهو ما لايمكن توفره في غيرالقيم الإسلامية ببعديها العقدي والنفسي ، وميزانها الرباني الدقيق ، فضلا عن مميزاتها الإيجابية المتعددة وآثارها الفردية والاجتماعية وغير ذلك مما يسهم في استقرار المجتمعات البشرية وبناء الحضارات الإنسانية وهو ما ظهر في طيات هذا البحث الذي يمكن إجمال أبرز نتائجه وتوصياته في الآتي:

أولاً: النتائج:

- إن قلة الاهتمام بالقيم وضعف الالتزام بها سببٌ رئيسٌ لما تعانيه البشرية اليوم، وإنقاذها مرهون بتطبيق المنظومة القيمية الإسلامية
- إن ما تستند إليه القيم الإسلامية من ميزان الحق والخير والعدل، وما تتميز به من ربانيةٍ وواقعيةٍ وإلزاميةٍ وايجابيةٍ وشمولٍ وتكامل وموافقةٍ للفطرة يجعلها قادرةً على إصلاح الإنسان وتلبية متطلباته وتغيير واقع حياته نحو الأفضل.
- مراعاة القيم الاسلامية للبعدين الفلسفي العقدي والسيكولوجي النفسي في توازنٍ دقيقٍ وتدرج منقطع النظير.
- إن مرحلة الطفولة وسنين العمر المبكرة أفضل وقت لزرع المبادئ وغرس القيم في النفوس حيث تكون قابلية الاستجابة دون نقاشٍ أو جدالٍ فيها أكثر من غيرها.
- إن القيم مهما بلغ سموها وعظمتها تظل تصوراتٍ نظريةٍ مالم تتحول إلى منهجٍ تربويٍ عمليٍ.

ثانيا: التوصيات:

١. التركيز على التربية بالقدوة باعتبارها الأسلوب الأمثل لنشر القيم الفاضلة.
٢. تكوين فريقٍ من الباحثين لدراسة المفردات القيمية في المناهج التربوية وتحديد نسبتها وجدواها وآلية تجسيدها في الواقع.
٣. استثمار وسائل الإعلام المتاحة في نشر القيم الفاضلة
٤. تكثيف الجهود في سبيل التعريف بالإسلام والمسلمين و تصحيح الصورة الخاطئة لدى الآخرين عن الإسلام .

ثبت المصادر والمراجع

وهي بعد القرآن الكريم:

١- إحياء علوم الدين ، الإمام أبو حامد الغزالي،.

٢- أدب الحوار والمناظرة، د. علي جريشة، ط١، دار الوفاء، المنصورة، مصر،١٩٨٩م.

٣- الإيمان والحياة، د. يوسف القرضاوي، ط١٩، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م .

٤- تأملات في سلوك الإنسان، الأكسيس كاريل، ترجمة: محمد القصاص، طبعة مكتبة مصر.

٥- التربية الأخلاقية الإسلامية، د. مقداد يالجن، ط٢، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض

٦- التربية الخلقية، د.على عبدالحليم محمود، طبعة دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة ، ١٩٩٧م.

٧- التربيةالدينيةالغائبة، د.على عبدالحليم محمود ،طبعة دارالتوزيع والنشر الإسلامية،القاهرة،١٩٩٧م.

٨- التعريفات، علي بن محمد الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الإبياري، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٥هـ.

٩- التعليم وإشكالية التنمية، د.حسن إبراهيم الهنداوي، ط ١،وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر١٤٢٤هـ.

١٠-تفسير القرآن العظيم، الحافظ ابن كثير، طبعة دار التراث، القاهرة.

١١-الجامع لأحكام القرآن، أبي عبد الله محمد القرطبي، مراجعة وضبط: د. محمد الحفناوي، طبعة دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م.

١٢-حرية الرأي في الإسلام، د. محمد عبدالفتاح الخطيب، ط١، وزارة الشئون الإسلامية، قطر، ٢٠٠٧م.

١٣-الحوار الذات والآخر،د.عبدالستار الهيتي، ط١،وزارة الأوقاف والشئون الاسلامية، قطر ١٤٢٥هـ.

١٤- خصائص التصور الاسلامي ومقوماته،سيد قطب، ط٦، دار الشروق،بيروت، ١٩٧٩م.

١٥- خلق المسلم، محمد الغزالي، ط٦، دار الدعوة للطبع والنشر الاسكندرية،١٩٩٩م.

١٦- الدين ، محمد عبدالله دراز، طبعة دار القلم ، الكويت .

١٧- الشباب قيم واتجاهات ومواقف، مها وقفه وعلى زحلوق، ط١،دمشق،١٩٩٢م

١٨- الصحوة وآفاق التربية ، محمد حسن بريغش، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت١٩٩٨م

١٩- في ظلال القرآن، سيد قطب، ط١١، دار الشروق، بيروت القاهرة، ، ١٩٨٥م.

٢٠- قلائد القيعان في قوله تعالى:"إن الله يأمر بالعدل والإحسان"، تحقيق:عبد الحكيم الأنيس، طبعة دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي،١٤٢٦هـ.
٢١- القيم في العملية التربوية، د.ضياء زاهر
٢٢- لسان العرب، ا بن منظور، ط١، دار صادر، بيروت، ، ١٩٥٥م.
٢٣- مجلة التواصل، عدد ١٨، طبعة جامعة عدن للطباعة والنشر، ٢٠٠٧ م .
٢٤- مجموعة الوثائق السياسية في العهد النبوي والخلافة الراشدة، محمد حميدالله
٢٥- مدخل لمعرفة الإسلام، د. يوسف القرضاوي، ط١، مكتبة الرسالة، بيروت.
٢٦- المسئولية الخلقية والجزاء عليها، د.أحمد الحليبي،ط٦، مكتبة الرشد ، الرياض،١٩٩٦م.
٢٧- مكانة القيم في مسار إصلاح منظومة التربية والتكوين، توفيق الضمين .
٢٨- من وسائل القرآن في إصلاح المجتمع، أمين نعمان الصلاحي، ط١، وزارة الأوقاف والشئون الدينية، قطر.
٢٩-منهج التغيير الاجتماعي في الإسلام، د. محسن عبد الحميد، طبعة مكتبة القدس، بغداد، ١٩٨٦م.
٣٠- منهج القرآن في التربية، محمد شديد، طبعة دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.
٣١- المهام التربوية للآباء، أ.د.جمال عبد الهادي وآخرون، ط١، دار التوزيع والنشرالإسلامية،القاهرة،١٤٢٣هـ .