مجلة جامعة الجزيرة

علمية - دورية - مُحكَّمة

يناير ٢٠٢١م - ١٤٤٢هـ

ISSN
٢٦٦٣-٣٠٩٤

العدد (السابع) - السنة (الرابعة)

الجمهورية اليمنية -مدينة إب - جوار مثلث المواصلات
www.juniv.net- 04/413766

مجلة جامعة الجزيرة

علمية – دورية – مُحكّمة

تصدر عن كلية الدراسات العليا

جامعة الجزيرة – محافظة إب – الجمهورية اليمنية

رقم تصنيفها الدولي المعياري

الورقية: (ISSN: ردمد: 2663-3094)

الإلكترونية: (ISSN: ردمد: 2663-3108)

ضمن منظومة الربط الشبكي للبحث العلمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المجلد الرابع – العدد السابع – يناير – 2021م – السنة الرابعة

توجه جميع المراسلات إلى مدير التحرير على العنوان الآتي:

المركز الرئيس: الجمهورية اليمنية – مدينة إب – مثلث المواصلات

ت: 00967-4413766 – موبايل/ واتس أب: 00967- 777788187

00967- 770742701 :

الإيميل: js.university2018@gmail.com

موقع الجامعة: www.juniv.net

الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الجامعة

محفوظة جميع الحقوق

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجزيرة

علمية – دورية – محكّمة

الإشراف العام

د/ عبد الرقيب علي صبيح

رئيس التحرير

أ.د/ أحمد غالب الهبوب

مدير التحرير

د/ محمد أمين الهمام

هيئة التحرير

د/ فهد درهم الغانمي مراجعاً لغوياً (لغة عربية)

د/ عبد الملك منصور صالح مراجعاً لغوياً (لغة إنجليزية)

الهيئة الاستشارية	
أ. د/ عبد اللطيف حيدر الحكيمي	أ. د/ أحمد علي الحاج
أ. د/ أنيسة محمد عبود	أ. د/ خالد عبد الباقي الخطيب
أ.د/ طارق أحمد المنصوب	أ. د/ عبد الغني يحيى الهتار
أ. د/ عبد الله محمد الفلاحي	أ. د/ علي عبده مطير
أ. د/ عبد الوهاب صالح العوج	أ. د/ ابراهيم سليمان حيدرة
أ. د/ سفيان عثمان المقرمي	أ. د/ نعمان أحمد فيروز
أ. د/ عارف عبد الله الصباحي	أ. د/ عبد القوي علي الفقيه
أ. د/ عبد الله علي القرشي	أ. د/ حبيب محبوب العريقي
أ. د/عبد السلام علي الفقيه	أ. د/ محمد علي الجرادي
د/ صادق عبد الكريم اليوسفي	د/ محمد منصور سيف
د/ عبير أحمد عبده اسماعيل	د/ جمال محمد الحبيشي
د/ سلطان حسن الحالمي	د/ عبد الله محمد الأصبحي
د/ حفظ الله يحيى سكران	د/ علي محمد الحميري
د/ عبد الملك أحمد العصري	د/ عبد الحكيم محمد الشعيبي

المركز الرئيس - الجمهورية اليمنية - مدينة إب - مثلث المواصلات

تلفون: 00967-4- 413766 - فاكس: 00967-4- 417818

موبايل: 00967- 777788187 / 00967- 770742701

أولًا–شروط النشر العامة بالمجلة:

- عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع قيم ومعتقدات وأعراف المجتمع اليمني والعربي.
- يقدم الباحث للمجلة إقرارًا خطيًا يفيد أن بحثه عمل أصيل له، ولم يسبق نشره، ولن يقدم لغرض النشر في أي جهة علمية أخرى قبل انتهاء إجراءات التحكيم.
- تنشر المجلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات في العلوم الإنسانية والتطبيقية.
- أن تعتمد الأصول العلمية المتبعة في قواعد النشر العلمية العالمية المتعارف عليها في إعداد الأبحاث.
- تلتزم المجلة بإعلام الباحث بتسلم بحثه وتسجيله فور وصوله، وبعد اجتياز البحث المقدم للنشر لمرحلة المراجعة المبدئية، والتحكيم من قبل هيئة التحكيم تقوم إدارة المجلة بإخطار الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر من تاريخ تسليم نسخة أصلية رقمية من البحث إلى إدارة تحرير المجلة.
- في حال احتياج البحث إلى بعض التعديلات الشكلية أو الجوهرية تقوم إدارة المجلة بإرسال البحث إلكترونيًا مع ملاحظات المحكمين إلى الباحث ليتم التعديل.
- في حال عدم قبول البحث للنشر من قبل هيئة التحكيم ترسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر علمًا بأن البحوث التي ترسل للمجلة لا تعاد أو ترد إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تعرض البحوث والدراسات للتحكيم العلمي على نحو سري ولضمان السرية الكاملة يجب عدم ذكر اسم الباحث في أي صفحة من صفحات البحث أو أي إشارة تكشف عن هوية الباحث.
- يكتب في ورقة مستقلة، باللغتين العربية والإنجليزية، عنوان البحث واسم الباحث وصفته العلمية وجهة عمله وعنوانه، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد) والبريد الإلكتروني.
- البحوث التي لا تُعد وفق قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.
- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحريرها.
- تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط.
- أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة، ومراعيًا لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال حسب معايير المجلة وبشكل رقمي، ومطبوعًا ببنط (14) للمتن، (16عريض) للعناوين الفرعية، و(18عريض) للعناوين الرئيسة، (12) للحواشي، وبخط Simple Arabic للنص العربي، Time New Romans للنص الإنجليزي.
- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.
- أن يكون البحث ملتزمًا بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيتها في نهاية البحث ويتم التوثيق وفق إحدى الطرق المعتمدة في التوثيق وبحسب التخصص العلمي.
- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

- ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقول العلوم الإنسانية والتطبيقية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

ثانيًا–طلب النشر في المجلة:

ترسل الطلبات إلى بريد المجلة الإلكتروني على أن يحتوي الطلب على الآتي:

- طلب النشر في المجلة.
- سيرة ذاتية مختصرة للباحث/ الباحثين.
- ملخص باللغة العربية للبحث لا يتعدى صفحة واحدة ولا يزيد عن 150 كلمة.
- ملخص باللغة الإنجليزية للبحث لا يتعدى صفحة واحدة ولا يزيد عن 150 كلمة.
- كلمات مفتاحية أسفل صفحة المختصر أو الموجز.

ثالثًا–إجراءات النشر:

ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى مجلة جامعة الجزيرة على العنوان الآتي:

- الجمهورية اليمنية ـ مدينة إب:

جامعة الجزيرة – مجلة جامعة الجزيرة.

- هاتف: 00967-4-413766 ـ فاكس: 00967-4- 417818

البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة: js.university2018@gmail.com

رابعًا–رسوم النشر في المجلة:

تتقاضى المجلة مقابل نشر البحوث المحكمة والمقبولة الرسوم الآتية:

- المرسلة من خارج الجمهورية اليمنية (100$) مائة دولار أمريكي.
- المرسلة من داخل الجمهورية اليمنية (20000) ريال يمني، منها(10000) عشرة ألف ريال للتحكيم و(10000) عشرة ألف ريال رسوم نشر.
- المقدمة من باحثي جامعة الجزيرة مجانًا.
- رسوم التحكيم غير قابلة للإرجاع سواءً تم قبول البحث للنشر أم لم يتم.

خامسًا–رسوم الاشتراك:

- للأفراد في اليمن مبلغ وقدره (10000) عشرة ألف ريال يمني.
- الاشتراك السنوي للمؤسسات في اليمن مبلغ وقدره (12000) اثنا عشر ألف ريال يمني.

الافتتاحية:

بقلم
أ.د/ أحمد غالب الهبوب
رئيس الجامعة - رئيس التحرير

إذا كانت معرفة الواقع وتشخيص مشكلاته وتقديم الحلول الإجرائية لها هي مهمة محورية يضطلع بها الباحثون، فإنَّ هناك مهمة أخرى أعظم أهمية وأكثر فاعلية في استكمال حلقات العملية البحثية يتعين أن يضطلع بها صناع القرار، وتتمثل هذه المهمة بتنفيذ تلك المعالجات والحلول في مختلف المجالات التنموية. فصناع القرار على مختلف مستوياتهم الإدارية، ليس من مهامهم إنتاج المعرفة البحثية وتقديم الحلول العملية، وإنما واجبهم الأول يتمثل بالاختيار مما هو متاح ومناسب من تلك الحلول والأبدال البحثية، وفي حالة غياب هذا المبدأ التكاملي تظل العملية البحثية منقوصة في مبتغاها، كما أَنَّ عملية صنع القرار ستسير وفق اجتهادات قد تكون صائبة أو غير صائبة؛ لذلك يقال إنَّ الإدارة بلا بحث علمي تكون عمياء، والبحوث بلا تطبيق تكون صماء.

وبهذا التوجه المتناغم ترسخت العلاقة بين الباحثين وصناع القرار، فازداد البحث العلمي تقدمًا وازدهارًا بتنامي الاهتمام بتطبيق نتائجه والإفادة منها في صناعة القرار، كما أصبحت عملية صناعة القرار أكثر مصداقية ورشدًا، وهو ما أدى في الأخير إلى مزيد من التطور والتقدم في مختلف أبعاد العملية التنموية، فقد فطن القادة الإداريون إلى أَنَّ العمل البحثي يمثل الجهاز العصبي للعمل الإداري، كما أدركوا أَنَّ عملية اتخاذ القرار ليست بالعملية السهلة، فهي بحاجة ماسة إلى المعرفة العلمية، وهنا ترسخت القناعة بِأَنَّ توظيف نتائج البحوث العلمية في صناعة القرار يجعل القرار أكثر مصداقية وأكثر تعبيرًا عن الحاجات الفعلية وأكثر واقعية وارتباطًا بالظروف والإمكانات المتوفرة، كما ترسخت قناعة الباحثين أيضًا بِأَنَّ صنع القرار يمثل بوابة العبور الشرعية لأن يأخذ البحث العلمي مكانه الطبيعي في عملية توظيف المعرفة العلمية في المجالات التنموية.

ولذلك أصبحت قضية العلاقة بين البحث العلمي وصناعة القرار قضية عالمية وتحولت من موضوع يقتصر على اهتمام الباحثين وصناع القرار، إلى موضوع أو شأن مجتمعي وحضاري. فما يعرف اليوم بالفجوة المعرفية أو العلمية بين الدول المتقدمة والدول النامية، ماهي إلا مسألة فروق في مستوى البحث العلمي وطبيعة الجهود التي تبذل في سبيل تفعيل دوره في العملية التنموية انطلاقًا من تطوير العلاقة بين البحث العلمي وصناعة القرار الإداري، فقد سعت الدول المتقدمة حثيثًا لوضع السياسات والاستراتيجيات المنظمة لأولويات البحث العلمي، كما سخرت الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتفعيل العلاقة بين الباحثين وصناع القرار وتذليل الكثير من المعوقات التي تحول دون ذلك، بل إن الكثير من الدول المانحة والمنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية للدول النامية قد أصرت ولا تزال في السنوات الأخيرة على عقلانية صناعة القرار وضرورة استنادها على معطيات المعرفة العلمية البحثية

وعلى الرغم من التطور النسبي الذي طرأ على بنية البحث العلمي وزيادة كوادره ومؤسساته في البلدان العربية، فإنَّ العلاقة بين البحث العلمي وصناعة القرار لا تزال تواجه العديد من المعوقات بعضها يرجع إلى البحث العلمي نفسه، وبعضها يرجع إلى صناعة القرار؛ وهو ما أدى إلى عملية تراشق بين الطرفين في التسبب بهذه المعوقات، وهو ما يعكس هشاشة هذه العلاقة واتساع الفجوة؛ ومن ثم زيادة الجفوة بين الفريقين، سواء كان ذلك لأسباب متعلقة بالبحث والباحثين أو بواقع عملية صنع القرار.

فالباحثون يكثرون الشكوى من أن أبحاثهم لا يستفاد منها في مجال إصدار القرار ويرجعون السبب إلى طبيعة صناعة القرار وما يحيط بها من عوامل تجعل القرار رهين الخبرة الشخصية والضغوطات الاجتماعية والسياسية. وصناع القرار، من جهة أخرى، لهم أيضًا أطروحاتهم فيما يتعلق بطبيعة البحث العلمي وعلاقته بالمشكلات ذات الأولوية لديهم، فهم يعتقدون أَنَّ الباحثين يختارون بحوثهم وفق أولوياتهم الشخصية وقناعاتهم الذاتية، وفي حال اختيارهم موضوعات بحثية ذات جدوى معينة، فهم يخلصون إلى نتائج وتوصيات غاية في العمومية وغير ممكنة التطبيق.

وقد استدركت الحكومة اليمنية ممثلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي خطورة هذه الإشكالية؛ حيث تعتزم القيام بإعداد دليل وطني يحدد أولويات البحث العلمي في الجامعات اليمنية في ضوء توجهات "الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة"، وفي هذا السياق حرصت جامعة الجزيرة أن تعيد النظر في استراتيجيتها في ضوء توجهات الرؤية الوطنية وبما يجعل البحث العلمي في طليعة أهدافها الاستراتيجية.

وتجدر الإشارة إلى أَنَّ هذا العدد من «مجلة جامعة الجزيرة» يصدر مع إطلالة العام الأكاديمي الجديد 2020/ 2021م الذي نرجو أَنْ يكون عامًا حافلًا بالأبحاث العلمية الداعمة لعملية صناعة القرار الإداري. وبإطلالة سريعة على محتويات العدد السابع، فقد تضمن (14) بحثًا في مجالات متنوعة في الباب الأول من المجلة، أما الباب الثاني، فيتضمن عرضا لملخصات رسائل علمية نوقشت في الجامعة وخارجها وعددها(3).

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نسجل خالص الشكر وعظيم التقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء، ولكلِّ من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبرًا علميًّا أصيلًا للتواصل الفعال بين مختلف الباحثين والمفكرين أينما وجدوا، وجسرا للتفاعل الإيجابي بين الجامعة وبيئتها المجتمعية، بما يفضي إلى الإسهام في تحقيق التنمية البشرية المستدامة.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،،

المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
	الباب الأول–الأبحاث العلمية	13 – 423
1	القراءات المروية عن أَبِي العَالية الرِّياحي جمعًا وتوجيهًا د/ جمال نعمان ياسين، د/محمد صالم باشا	51-13
2	توجيه الشاطبي للقراءات في حرز الأماني ووجه التهاني أ/ بشرى ناصر أحمد الشنة	78-53
3	التوسع في أدوات المناهج الاستدلالية وأثره في الفقه الإسلامي (القياس والعرف أنموذجًا) أ.م.د/ إبراهيم سليمان أحمد حيدرة	104-79
4	العلامة جلال الدين الكُرلاني ومنهجه في كتابه الكفاية في شرح الهداية من أوَّل باب السَّلَم إلى آخر كتاب الشهادات (أنموذجًا) أ.م.د/ مصطفى محمود صالم الروسي، أ/عبد اللطيف محمد قاسم الصبان	133-105
5	الحِجَاجُ في شعر عبد الله عبدالوهَّاب نعمان (الفضول) قصيدة (نشيد الضائعين أنموذجًا). د/ عبد الفتام صالم أحمد باعبّاد	162-135
6	أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي د/ أكرم عبد الكريم عطران، أ/بجاش حميد مارش راصع	188-163
7	احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار من وجهة نظرهم أ.م.د/ نصر محمد الحجيلي، د/علي محمد قراضة	223-189
8	اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب. د/يوسف عبده محمد الشجاع	255-225
9	أنماط الشخصية وفقًا لنظرية الإنيجرام لدى طلبة جامعة إب أ/ جهاد أحمد محمد العزب	282-257
10	بعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة (دراسة مقارنة مع التطبيق في مجال الأمراض السريرية) د/ حسن حسن علي عبد الملك	301-283

11	تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية بجامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات أ/ وفاء أحمد عبده اليافعي	335-303
12	مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة صنعاء أ.م.د/ محمد ناجي الدعيس، أ.م.د/فؤاد محمد قايد البعداني	364-337
13	معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب أ/سعيد محمد سعيد البروشة	390-365
14	معوقات قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن أ/ نجاة أحمد قاسم، أ.د/محمد عبد الرحمن فهد الدخيل	423-391
	الباب الثاني–عرض الرسائل العلمية	455-425
15	فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى النساء المُعْنّفات د/ جهاد أحمد محمد العزب	439-427
16	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب د/سعيد محمد سعيد البروشة	446–441
17	مدى توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية" دراسة ميدانية. أ/محمد عبد الملك حمود آل قاسم	455–447

الباب الأول

الأبحاث العلمية

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

القراءات المروية عن أبي العَالية الرّياحي جمعًا وتوجيهًا

د/ جمال نعمان ياسين
أستاذ القراءات والتفسير المساعد بقسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة إب-الجمهورية اليمنية
Email: gamalgamal557@gmail.com
د/محمد صالح أحمد ناجي باشا
أستاذ القراءات المساعد ورئيس قسم القراءات بجامعة القرآن الكريم والعلوم الأكاديمية، فرع إب-الجمهورية اليمنية
Email: basha 8383@yahoo.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى جمع القراءات المروية عن أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي، ثم المقارنة بين هذه القراءات وقراءات الأئمة العشرة لبيان العلاقة بينهما من خلال توجيه هذه القراءات، مع بيان المتواتر منها، والشاذ، كما وضحت الدراسة أنه يمكن الاستفادة من القراءات الشاذة في جوانب التفسير واللغة، ونحو ذلك. وقد تم تقسيم البحث إلى أربعة مباحث تسبقها مقدمة، ويجفوها خاتمة، تناول المبحث الأول: التعريف بالقراءات وأقسامها وأركان القراءة الصحيحة، وتناول الثاني التعريف بالتابعي الجليل أَبي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي، أما الثالث فتناول القراءات المتواترة المروية عن أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي، وخصص الرابع للقراءات الشاذة المروية عنه. وتضمنت الخاتمة تلخيص أهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

الكلمات المفتاحية: القراءات، القراءات المروية، أبي العالية الرياحي.

Abstract:

This paper aimed at collecting the Qerat (readings) narrated to be read by Abi Al-A'aleya Al-Reyahi and comparing those Qerat with those of the ten Imams to show the relationship between them by means of manifesting them and showing the mutawater (recurrent) and shath (irregular) ones. This study showed that there was a possibility for utilizing from the shath in Tafsir, language, etc.

This paper has been ranged into four sections proceeded with an introduction and concluded with a conclusion. That is, Section One was concerned with definitions of Qerat, types, bases of the correct Qerat; Section Two was concerned with introducing the Follower Abi Al-A'aleya Al-Reyahi; Section Three was concerned with the recurrent Qerat narrated to be read by Abi Al-A'aleya Al-Reyahi; and Section Four was concerned with the irregular Qerat narrated to be read by him. Finally, the conclusion of the paper summarized the most significant findings revealed.

***Keywords**: Qerat (readings), collecting the Qerat (readings), Abi Al-A'aleya Al-Reyahi.*

المقدمة:

الحمد الله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجًا، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد، وأفضل من أوتي الحكمة من العباد، وعلى آله وصحبه، والسائرين على نهجه، ما تلا القرآن تَالٍ، ورقَّق وفَخَّمَ وفتح وأَمَال. وبعد:

إنَّ من أرفع العلوم قدرًا وأنفع الفنون ذِكْرًا وأشرفها انتسابًا وألطفها جوابًا عِلمَ القراءات، ومعرفة الطرق والروايات، وقد تنافست أقلام العلماء في عرض قراءاته وتيسيرها، وتعددت توجهات العلماء في تصنيفهم، وأصبح المرء يجد فيها بغية كاملة وافية. ومن خلال المطالعة في كتب التفسير، نلاحظ ورود كثير من القراءات التي كان الصحابة والتابعون يقرؤون بها، ويستند عليها كشواهد لبعض المسائل وأحكامها، ويستدل بها في ترصين وإحكام الأحكام اللغوية؛ وهذا ما كان دافعًا لجمع جزء من تلك القراءات ودراستها، وقد كان الاختيار في هذا البحث جمع ودراسة قراءات عَلَمٍ من أعلام التابعين -رحمه الله-، وهو أَبو الْعَالِيَةِ رُفَيْع بن مِهْران الرِّيَاحِي العالم الإمام المقرئ، وقد كان اختياره لتعدد قراءاته المذكورة في كتب التفسير، فقام الباحثان بتتبعها وجمعها وتوجيهها، لبيان الصحيح منها والشاذ، وتم مقارنتها بقراءات الأئمة العشرة الذين أجمعت الأمة على قبول قراءتهم ورد ما دونها، وكل ذلك رغبة في خدمة كتاب الله – تعالى-، ووفاء لتخصص علم القراءات، فضلًا عن جدية هذا الموضوع؛ فإنه- بحسب الاطلاع- لم يتم الوقوف على من جمع القراءات المروية عن أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي وأفردها بدراسة.

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع في أنه يتناول قراءات أحد كبار علماء التابعين؛ الأمر الذي يوضح الدور البارز للتابعين في نقل القراءات عن رسول الله -ﷺ-، ويوضح العلاقة بين قراءات التابعين وقراءات الأئمة العشرة.

أسباب اختيار الموضوع:

1) وجود مادة علمية كافية للكتابة في هذا الموضوع.
2) مَحَبَّةَ الإسهام -ولو بجهد بسيط- في الكتابة في علم القراءات، والانتظام في سلك المشتغلين بكتاب الله وخدمته.

أهداف البحث:

1) جمع قراءات التابعي الجليل أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي في عقد واحد، تسهيلًا للباحثين والدارسين عند الرجوع إليه.
2) بيان القراءات المتواترة من القراءات الشاذة من خلال الموازنة بين قراءات أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي، وقراءات الأئمة العشرة.

3) توجيه هذه القراءات، وتوجيه ما يقابلها من قراءات الأئمة العشرة.

منهج البحث العلمي:

سلكنا في هذا البحث المنهج الاستقرائي، وذلك بجمع قراءات أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي من مظانها، يتبعه المنهج الوصفي في بيان توجيه هذه القراءات.

المبحث الأول-لتعريف بعلم القراءات القرآنية وأركانها وأقسامها:

أولًا-التعريف بعلم القراءات:

القراءات جمع قراءة، وهي مصدر من قَرَأَ قراءة وقرآنًا.[1] وفي الاصطلاح تعريف الإمام ابن الجزري؛ إذ قال: "هو علم يعرف به اختلاف ألفاظ القرآن الكريم، وكيفية أدائها، معزوًا لناقله".[2]

ثانيًا-أركان القراءة الصحيحة:

وضع أئمة القراءة ضوابط وشروطًا للقراءة الصحيحة، وهي:[3]

1-موافقة أحد المصاحف العثمانية، ولو احتمالًا:

يقصدون به أن تكون القراءة ثابتة ولو في بعض المصاحف، كقراءة ابن كثير ﴿جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ﴾ [التوبة:100] في الموضع الأخير من سورة التوبة، بزيادة كلمة "من" فإن ذلك ثابت في المصحف المكي.[4] أما قولهم: (ولو احتمالًا) فيقصدون به أنه يكفي في القراءة أن توافق رسم المصحف ولو تقديرًا، أي: ولو موافقة غير صريحة، كقوله تعالى: ﴿مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ [الفاتحة:4] فَإِنَّهُ رسم في جميع المصاحف بحذف الألف من كلمة «مَالِكِ»، فقراءة حذف الألف موافقة للرسم تحقيقًا، وقراءة الألف موافقة للرسم تقديرًا.[5]

2-موافقة العربية، ولو بوجه:

ويقصدون به أن توافق القراءة وجهًا من وجوه النحو وقواعد اللغة، سواء كان أفصح أم فصيحًا، مجمعًا عليه أم مختلفًا فيه اختلافا لا يضر مثله، عند كون القراءة مما شاع وذاع، وتلقاها الأئمة بالإسناد الصحيح. وهذا هو المختار عند المحققين في ركن موافقة العربية.[6]

3-صحة الإسناد:

يقصد به أن يروي تلك القراءة العدل التام الضبط عن مثله متصل السند إلى رسول الله -ﷺ- من غير شذوذ ولا علة قادحة. والتواتر رأي جمهور القراء، وهو قول الأصوليين والفقهاء.[7] وخالف مكي بن أبي طالب، وابن الجزري في اشتراط التواتر ركنًا في القراءة الصحيحة، وقالا: إن صحة الإسناد مع الاشتهار تكون كافية لإثبات القراءة القرآنية، إضافة إلى الركنين الآخرين، موافقة سنن العربية، وموافقة الرسم العثماني[8]. وحدد بعضهم أوجه الخلاف بين الفريقين بقوله: "ووجه الفرق بين الفريقين بالنسبة

للركنين الآخرين، أَنَّ الركنين الآخرين عند القائلين بالتواتر، هما ركنان لازمان للتواتر، بمعنى: أَنَّ القراءة المتواترة لا بد فيها من تحقق الشرطين الآخرين بطريق التَّتبع. بخلاف القائلين: بِأَنَّ التواتر ليس شرطًا في صحة القراءة، فإِنَّ الركنين الآخرين يعدَّان ضروريين لاعتبار صحة القراءة، فكون القراءة وردت بطريق الآحاد لا يكفي لاعتبار صحة القراءة بالحرف المروي. وحينئذ يظهر: أَنَّ الخلاف بين الفريقين مؤداه واحد، ذلك أَنَّ الفريقين يشترطان التواتر لاعتبار إثبات القراءة وبيان ذلك كما يلي:

إِنَّ القائلين بالتواتر يعدُّون الشرطين الأخيرين بمنزلة تحصيل الحاصل وتابع لتواتر الرواية، وكذلك الحال بالنسبة للقائلين بصحة السند مع الاشتهار، وموافقة الوضع العربي والرسم العثماني، فإِنَّ هذين الشرطين يعطيان الرواية الصحيحة المشتهرة قوة التواتر فيتألف الكلام حينئذ ولا يختلف".[9] قال ابن عابدين: "القرآن الذي تجوز به الصلاة بالاتفاق هو المضبوط في مصاحف الأئمة التي بعث بها عثمان إلى الأمصار، وهو الذي أجمع عليه الأئمة العشرة، وهذا هو المتواتر جملة وتفصيلًا، فما فوق السبعة إلى العشرة غير شاذ، وإنما الشاذ ما وراء العشرة، وهو الصحيح".[10]

ثالثًا-أقسام القراءات:

قسم العلماء القراءات إلى ستة أقسام، وهي:

1- القراءة المتواترة:

وهي القراءة التي رواها جمع عن جمع – من غير تعيين عدد على الصحيح – يمتنع عادة تواطؤهم على الكذب، عن مثلهم إلى منتهاه، وهذا غالب القراءات المقروء بها.[11] وَمِثَالُ هذا القسم: «مَالِكِ»، وَ«مَلِكِ»، و«يَخْدَعُونَ»، و«يُخَادِعُونَ»، «وَأَوْصَى»، «وَوَصَّى»، و«يَطَّوَّعُ»، و«تَطَوَّعَ»، ونحو ذلك من القراءات.[12]

2-القراءة الصحيحة المشهورة:

وهي القراءة التي صح سندها ولم تبلغ درجة التواتر، ووافقت وجهًا من العربية، ووافقت الرسم ولو احتمالًا، واشتهرت عند القراء بالقبول، فلم يعدّوها من الغلط ولا من الشذوذ، ومثالها ما اختلفت الطرق في نقله عن السّبعة، فرواها بعض الرواة عنهم دون بعض، وأمثلة ذلك كثيرة في فرش الحروف من كتب القراءات، ومن ذلك قراءة ابن ذكوان: «تَتَّبِعَانِ»[يونس: 89] بتخفيف النون.[13]

3-القراءة الآحاد:

هي القراءة التي صح سندها وخالفت رسم المصحف أو سَنَنِ اللغة العربية أو لم تشتهر الاشتهار المذكور.[14] وأمثلة هذه القراءة كثيرة في كتب السُّنَّة، من ذلك ما أخرجه الحاكم من طريق عاصم الْجَحْدَرِي، عن أبي بكرة، أنّ النبي -ﷺ- قرأ ﴿مُتَّكِئِينَ عَلَىٰ رَفَارِفَ خُضْرٍ وَعَبَاقِرِيٍّ حِسَانٍ﴾[15]، وأخرج من حديث أبي هريرة -رضي الله عنه-، أَنَّهُ -ﷺ- قرأ: ﴿فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُم مِنْ قُرَّاتِ أَعْيُنٍ﴾[16]، وأخرج عن ابن

عباس –رضي الله عنه–، أنه –ﷺ–، قرأ ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفَسِكُمْ﴾ بفتح الفاء[17]. وأخرج عن عائشة–رضي الله عنها– أَنَّهُ –ﷺ–، قرأ «فَرُوحٌ وَرَيْحَان» يعني بضم الراء.[18]

4-القراءة الشاذة:

وهي القراءة التي لم يصحّ سندها وخالفت رسم المصحف أو لا وجه لها في سنن اللغة العربية، وهذه القراءة لا يُقرأ بها، وفيها كتب مؤلفة، من ذلك قراءة: «مَلَكَ يَوْمَ الدِّينِ» بصيغة الماضي، ونصب "يَوْمَ"، و«إياك يُعبَد» ببنائه للمفعول.[19]

ويطلق العلماء على القسم الثالث والرابع – القراءة الآحاد والقراءة الشاذة –مصطلح القراءات الشاذة.[20]

5-القراءة الموضوعة:

هي القراءة التي نسبت إلى قائلها من غير أصل ولا سند، أو هي المكذوبة المختلقة المنسوبة إلى قائلها كقراءات أبي الفضل الخزاعيّ[21]، قال ابن الجزري: ومثاله مما نقله غير ثقة كثير مما في كتب الشواذ مما غالب إسناده ضعيف كقراءة ابن السَّمَيْفَع اليَمَانِي وأبي السمال وغيرهما في «نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ»، «نُنَحِّيكَ»: بالحاء المهملة، «لِتَكُونَ لِمَنْ خَلَفَكَ آيَةً» بفتح اللام، وكالقراءة المنسوبة إلى الإمام أبي حنيفة –رضي الله عنه– التي جمعها أبو الفضل محمد بن جعفر الخزاعي ونقلها عنه أبو القاسم الهذلي وغيره، فَإِنَّهَا لا أصل لها ولا سند، قال أبو العلاء الواسطي: "إن الخزاعي وضع كتابًا في الحروف نسبه إلى أبي حنيفة فأخذت خط الدارقطني وجماعة أن الكتاب موضوع لا أصل له".[22] (قلت) – أي ابن الجزري–: وقد رويت الكتاب المذكور ومنه: (إنما يخشى الله من عبادهُ العلماءَ): برفع الهاء ونصب الهمزة، وقد راج –أي اشتهر– ذلك على أكثر المفسرين ونسبها إليه وتكلف توجيهها، وَإِنَّ أبا حنيفة لبريء منها[23]، ومثال ما نقله ثقة ولا وجه له في العربية ولا يصدر مثل هذا إلا على وجه السهو والغلط وعدم الضبط ويعرفه الأئمة المحققون والحفاظ الضابطون وهو قليل جدًا، بل لا يكاد يوجد، وقد جعل بعضهم منه رواية خارجة عن نافع «مَعَائِشَ» بالهمز، وما رواه ابن بكار عن أيوب عن يحيى عن ابن عامر الشامي من فتح ياء «أَدْرِي أَقَرِيبٌ» مع إثبات الهمزة، وهي رواية زيد وأبي حاتم عن يعقوب، وما رواه أبو علي العطار عن العباس عن أبي عمرو «سَاحِرَانِ تَظَّاهَرَا» بتشديد الظاء، والنظر في ذلك لا يخفى) [24].

6-القراءة المدرجة أو التفسيرية:

وهي العبارة التي زيدت بين الكلمات القرآنية على وجه التفسير.[25] وهذا النوع لا يُعَدُّ قراءةً، ومثاله قراءة سعد بن أبي وقاص ﴿وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ مِنْ أُمٍّ﴾ [26]، وقراءة ابن عباس: ﴿لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ فِي مَوَاسِمِ الحَجِّ﴾ .[27] وغيرها.

وقراءة عبد الله بن الزبير: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيَسْتَعِينُونَ بِاللهِ عَلَى مَا أَصَابَهُمْ﴾، قال عمر: فما أدري: أكانت قراءته أم فسَّر؟ [28]، وجزم بِأَنَّهُ تفسير. [29] قال ابن الجزري في آخر كلامه: "وربما كانوا يدخلون التفسير في القراءة إيضاحًا وبيانًا؛ لأنهم محققون لما تلقوه عن النبي -ﷺ- قرآنا؛ فهم آمنون من الالتباس، وربما كان بعضهم يكتبه معه، وأما من يقول: إن بعض الصحابة كان يجيز القراءة بالمعنى فقد كذب"[30].

المبحث الثاني-التعريف بأبي العَالِيَة الرِّيَاحيّ[31]

أولًا-اسمه ونسبه ولقبه وكنيته:

رُفَيْع بن مِهْرَان، أبو العَالِيَة الرِّيَاحيّ، البصري[32]. والرِّيَاحيّ: نسبة إلى رياح بن يربوع بن حنظلة بن مالك بن مضر، بطن من تميم مشهور[33]، ونسبته للرِّياحيّ بالولاء؛ حيث كان مولىً لامرأة من بني رياح بن يربوع، ثم أعتقته[34].

ثانيًا-مولده وحياته:

قال الذهبي: "أدرك زمان النبي-ﷺ- وهو شاب، وأسلم في خلافة أبي بكر الصديق ودخل عليه"[35]، وقيل: ولد قبل وفاة الرسول -ﷺ- بأربعة أعوام[36]. ويحتمل أن يكون أصله فارسيًا؛ وذلك لأَنَّهُ تكلم الفارسية، كما أَنَّ اسم أبيه مِهران، وهو اسم اشتهر به أهل فارس، كذلك أخبر عن نفسه أَنَّهُ تعلم العربية؛ حيث قال: "كُنْتُ مَمْلُوكًا أَخْدُم أهلي فَتَعَلَّمْتُ القرآن ظاهرًا والكتابة العربية"[37]. وقد تزوج بجارية له بعد أن أعتقها[38]، وقيل: كان ولد منه واسمه "حَرْبُ بن أبي العَالِيَة"[39].

ثالثًا-إسلامه:

أسلم أبو العَالِيَة الرِّيَاحيّ بعد وفاة النبي -ﷺ- بسنتين، وهو من كبار التابعين.[40]

رابعًا-صفاته وأخلاقه:

كان جميل الخلقة، حسن الهيئة، وكان رحب النفس، مزاحًا، قيل: إِنَّهُ كان إذا دخل عليه أصحابه يُرَحِّب بهم ويقرأ: ﴿وَإِذَا جَاءَكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِنَا فَقُلْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ﴾ [الأنعام: 54] [41]. ومما أُثِرَ عنه قوله: "كُنَّا عبيدًا مَمْلُوكِين، منَّا من يؤدي الضرائب، ومنا من يَخْدُم أهله، فكنَّا نَخْتِمُ كل ليلة فَشَقَّ علينا حتى شَكَا بعضنا إلى بعض، فَلَقِيَنَا أصحاب رسول الله -ﷺ- فَعَلَّمونا أن نَخْتِمَ كل جمعة، وَنِمْنَا ولم يَشُقَّ علينا"[42]. وكان أبو العالية ورعًا، زاهدًا، عابدًا، وكان مما قاله: "إني لأرجو ألَّا يهلك عبد بين نعمتين: نعمة يحمد الله عليها، وذنب يستغفر الله منه."[43]

خامسًا-فضائله:

من فضائل أبي العالية أنَّه أول من أَذَّنَ بما وراء النهر، وكان الصحابة رضوان -ﷺ- يُكْرِمونه لجلالة قدره، وكان ابن عبَّاس -ﷺ- يأخذ بيده ويُجْلِسه بقربه، قال: "كنت آتي ابن عباس وهو أمير البصرة فيجلسني على السرير وقريش أسفل".[44] ومما يُذْكَرُ عنه أنَّه حجَّ ستين حِجَّة[45].

سادسًا-طلبه للعلم ومكانته العلمية:

كان أبو العالية لا يألو جهدًا في تحمل المشاق وأخذ العلم عن مصادره، قال عن نفسه: "كُنْتُ أرحل إلى الرَّجُلِ مسيرة أيام لأسمع منه"، [46] وقال: "كُنَّا نَسْمَعُ الرواية بالبصرة عن أصحاب رسول الله -ﷺ- فلم نَرْضَ حتى رَكِبْنَا إلى المدينة فَسَمِعْنَاهَا من أفواههم"[47]. وكان يسعى سعيًا حثيثًا لتعلم القرآن الكريم واللغة العربية، قال: "كُنْتُ مَمْلُوكًا أَخْدُم أهلي فَتَعَلَّمْتُ القرآن ظاهرًا والكتابة العربية".[48]

وقد أخذ أبو العَالِيَة الرِّيَاحيّ القراءة عرضًا على كبار القراء من الصحابة رضوان -ﷺ-، كأُبَيّ بن كعب وزيد بن ثابت وابن عباس، وقرأ القرآن على عمر بن الخطاب ثلاث مرات[49].

وما يدل على مكانته العلمية -إضافة لإجلال الصحابة له -ما نُقِلَ من أقواله ووصاياه التي تدل على تبحره في العلم ودقة فهمه، فمن أقواله: "قرأتُ القرآن بعد نبيكم بعشر سنين"[50]، وقوله: "تعلموا القرآن خمس آيات، خمس آيات، فَإِنَّهُ أحفظ عليكم، وجبريل كان ينزل به خمس آيات".[51] وروي عنه في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَشْتَرُوا بِآيَاتِي ثَمَنًا قَلِيلًا﴾ [البقرة:41] قال: "لا تأخذ على ما عَلَّمْتَ أجرا، فإنما أجر العلماء والحكماء والحلماء على الله عز وجل"[52].

وأُثِرَ عنه أيضًا قوله: " كُنَّا نرى من أعظم الذنب أن يتعلم الرَّجُل القرآن ثم ينام حتى يَنْسَاه، لا يَقْرَأ منه شيئًا"[53].

سابعًا-شيوخه وتلامذته:

تتلمذ أبو العَالِيَة الرِّيَاحيّ سماعًا وقراءة على كبار الصحابة -ﷺ-، وهم: أُبَيّ بن كعب الأنصاري، وعمر بن الخطاب، وعلي بن أبي طالب، وأم المؤمنين عائشة، وأبو ذر الغفاري، وعبد الله بن مسعود، وأبو موسى الأشعري، وأبو أيوب الأنصاري، وزيد بن ثابت الأنصاري، وعبد الله بن عباس، رضي الله عنهم أجمعين[54].

وتتلمذ على يديه جماعة من التابعين، منهم: أبو صالح شعيب بن الحبحاب الأزدي، وأبو سعيد الحسن بن أبي الحسن البصري، وأبو محمد سليمان بن مهران الأعمش، وأبو عمرو زبان بن العلاء البصري، وخالد الحذاء، وداود بن أبي هند، ومحمد وحفصة ابنا سيرين، والربيع بن أنس، وبكر بن عبد الله المزني، وثابت البناني، وقتادة بن دعامة السدوسي، ومنصور بن زاذان[55].

ثامنًا-ثناء العلماء عليه:

قال أبو بكر بن أبي داود: "ليس أحد بعد الصحابة أعلم بالقرآن منه وبعده سعيد بن جبير وبعده السدي وبعده الثوري"[56]، وروى جرير عن مغيرة قال: "كان أشبه أهل البصرة علمًا بإبراهيم النخعي أبو العالية".[57] وقال الإمام الذهبي: "البصري الفقيه المقرئ"، وقال: "وقد وَثَّقَ أبا العالية الحافظان أبو زرعة وأبو حاتم".[58]

تاسعًا-وفاته:

قيل إنَّهُ توفي في شوال سنة تسعين[59]، ورجَّح ذلك ابن حجر في الإصابة[60]، وقال البخاري: توفي سنة ثلاث وتسعين.[61]

المبحث الثالث-القراءات المتواترة المروية عن أبي العالية رُفَيْع بن مِهْران الرِّيَاحي

القراءة الأولى:

في قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُمَسِّكُونَ بِٱلْكِتَٰبِ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ ﴾ [الأعراف: 170]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي وهي قراءة أبي بَكْرِ بن عَيَّاش عن عَاصِم الكُوفِي «يُمْسِكُونَ» خفيفة السين،[62] وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «يُمَسِّكُونَ» بتشديد السين[63].

ب-توجيه القراءة:

أما على قراءة «يُمْسِكُونَ» خفيفة السين، فمن أَمْسَكَ يُمْسِكُ، أي: يأخذون بما فيه من حلاله وحرامه، لقوله تعالى: ﴿فَكُلُوا۟ مِمَّآ أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ ﴾ [المائدة: 4]، وقوله: ﴿أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ ﴾ [الأحزاب: 37]، ولم يقل: «مَسِّكَ»، ومَسَّكُوا «المعنى: أَنَّ طائفة من أهل الكتاب لا يَتَمَسَّكُونَ بالكتاب ولا يعملون بما فيه مع كَوْنِهِم قد دَرَسُوه وَعَرَفُوه، وطائفة يَتَمَسَّكُونَ بالكتاب، أي: التوراة ويعملون بما فيه، ويَرْجِعُونَ إليه في أَمْرِ دينهم، فهم المُحْسِنُون الذين لا يَضِيعُ أجرهم عند الله والموصول مبتدأ، وفيه مَدْحُ الذين يُمَسِّكُونَ بالكتاب بمعنى يَسْتَمْسِكُونَ به ويعتصمون به[64].

وعلى قراءة «يُمَسِّكُونَ» بتشديد السين، مِنْ مَسَّكَ وتَمَسَّكَ، أي اسْتَمْسَكَ بالكتاب وهو: التوراة، وأَنَّهُ يقال: مَسَّكْتُ بالشيء، فإذا خففوا لم يدخلوا بالباء، وأَمْسَكْتُ الشيء، لا يقال: أَمْسَكْتُ بالشيء، وقراءة التشديد أبلغ؛ لأَنَّ فيها معنى التكرير والتكثير للتَّمَسُّكِ بكتاب الله تعالى وبدينه، فبذلك يمدحون، فالتمسك بكتاب الله والدّين يحتاج إلى الملازمة والتكرير لفعل ذلك[65]، ومنه قول الشاعر[66]:

ولا تَمَسَّكُ بالعَهْدِ الذي زَعَمْتْ إلاّ كَمَا يُمْسِكُ المَاءَ الغَرابِيلُ

القراءة الثانية:

في قوله تعالى: ﴿وَإِن كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ ٱلْجِبَالُ ﴾ [إبراهيم: 46]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي، وهي قراءة الكِسَائِيّ من العشرة: «لَتَزولُ» بفتح اللام الأولى ورفع الثانية.[67] وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «لِتَزُولَ» بكسر اللام الأولى وفتح الثانية.[68]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «لِتَزُولَ» بكسر اللام ونصب الفعل، ففيها ثلاثة أوجه، أحدها: أنها نافية واللام لام الجحود؛ لأنها بعد كون منفي، وفي «كَانَ» حينئذ قولان، أحدهما: أنها تامة، والمعنى: تحقير مكرهم، أَنَّهُ ما كان لتزول منه الشرائع التي كالجبال في ثبوتها وقوتها. ويؤيد كونها نافية قراءة عبد الله: «وما كان مكرهم». القول الثاني: أنها ناقصة، وفي خبرها القولان المشهوران بين البَصْرِيّين والكوفيين: هل هو محذوف واللام متعلقة به، وإليه ذهب البَصْرِيّون، أو هذه اللام وما جرته، وإليه ذهب الكوفيون.

الوجه الثاني: أن تكون المخففة من الثقيلة. ويكون معنى القراءة: وإن عظم مكرهم وتبالغ في الشدة، فضرب زوال الجبال منه مثلا لشدته، أي: وإن كان مكرهم معدا لذلك.

والوجه الثالث: أَنَّهَا شرطية، وجوابها محذوف، أي: وإن كان مكرهم معدا لإزالة أشباه الجبال الرواسي، وهي المعجزات والآيات، فالله مجازيهم بمكرٍ هو أعظم منه.[69] وأما قراءة «لَتَزُولُ» بفتح اللام ورفع الفعل: ففي «إِنْ» وجهان: مذهب البَصْرِيّين، أنها المخففة واللام فارقة، ومذهب الكوفيين: أنها نافية واللام بمعنى «إِلَّا»، وتحقيق المذهبين كما في القراءة الأولى.[70]

القراءة الثالثة:

في قوله: ﴿ وَإِذَآ أَرَدۡنَآ أَن نُّهۡلِكَ قَرۡيَةً أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا ﴾ [الإسراء: 16]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي وهي قراءة يَعْقُوب الحَضْرَمِي، «آمَرْنا» بالمد.[71] وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «أَمَرْنَا» خفيفة الميم، قصيرة الألف.[72]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «آمَرْنا» بالمد، فهي اللغة العالية المشهورة، وهي من باب "فاعَل"، وأصلها: أَأْمَرْنا، فخُفِّفَت، والمعنى: أَكْثَرْنَا جَبَابِرَتَهَا وأُمَرَاءَهَا.[73] قال أبو حيان: "ومعناه كَثَّرْنَا، يقال أَمَرَ الله القوم وآمَرَهُمْ فَتَعدّى بالهمزة".[74] وقال الزَّجَاج: "ومن قرأ «آمَرْنا» فتأويله أَكْثَرْنَا، والكَثْرَة ههنا يصلح أن يكون شيئين: أحدهما: أن يكثر عدد المترفين، والآخر أن تكثر جِدّتهم ويَسَارهم"، وقال أبو عُبَيْدَة مَعْمَر بن المُثَنَّى: "آمَرْتُهُ بالمد وَامَّرْتُهُ، لغتان بمعنى كَثَّرْتُهُ".[75]

وأما قراءة «أَمَرْنَا» مخففة الميم، على وزن «فَعَلْنَا»، وفيها ثلاثة أقوال: أحدها: أَنَّهُ مِنَ الأَمْرِ، وفي الكلام إِضْمَارٌ، تقديره: أَمَرْنَا مُتْرَفِيها بالطاعة فَفَسَقُوا. وهذا مذهب سعيد بن جُبَير، ومثله في

الكلام: أَمَرْتُكَ فَعَصَيْتَنِي، فقد عُلِمَ أن المعصية مخالفة الأمر. والثاني: كَثَّرْنَا، يقال: أَمَرْتُ الشيء وآمَرْتُهُ، أي: كَثَّرْتُهُ، ومنه قولهم: مُهْرَةٌ مَأْمُورَةٌ، أي: كثيرة النِّتَاج، يقال: أَمِرَ بَنُو فُلَان يَأْمُرُونَ أَمْرًا: إذا كَثُرُوا، وهذا القول لأبي عُبَيْدَة، وابن قُتَيْبَة. والثالث: أن معنى «أَمَرْنَا»: أَمَّرْنَا، يقال: أَمَرْتُ الرَّجُلَ، بمعنى: أَمَّرْتُهُ، والمعنى: سلَّطنا مُتْرَفِيها بالإمارة، وهذا ذكره ابن الْأَنْبَارِيّ.(76)

القراءة الرابعة:

في قوله تعالى: ﴿ أَفَتُمَٰرُونَهُۥ عَلَىٰ مَا يَرَىٰ ﴾ [النجم: 12]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي وهي قراءة يَعْقُوب الحَضْرَمِي، وخَلَف الكوفي، وحمزة الزيات، والكِسَائِيّ «أَفَتُمْرُونَهُ» بضم التاء وسكون الميم(77) وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «أَفَتُمَارُونَهُ» بالألف وضم التاء(78).

ب-توجيه القراءة:

أما على قراءة «أَفَتَمْرُونَهُ» من أَمْرَيْت، أي: أَتُرِيْبُونَهُ وتَشُكُّونَ فِيهِ، وعلى قراءة «أَفَتُمْرُونَهُ» أي: أَفَتَجْحَدُونَهُ، تقول العرب: مَرَيْتُ الرَّجُلَ حَقَّهُ إِذَا جَحَدْتُهُ، وقال الشاعر:(79)

لَئِنْ هَجَوْتَ أَخًا صِدْقٍ وَمَكْرُمَةٍ لَقَدْ مَرَيْتَ أَخًا مَا كَانَ يَمْرِيكَا

أي: جَحَدْتَهُ(80). وعلى قراءة «أَفَتُمَارُونَهُ» من المُمَارَاةُ، وهي المُجَادَلَةُ والمُلَاحَة، كَأَنَّ كل واحد من المُتَجَادِلين يُمْرِي ما عند صَاحِبِهِ، على معنى أَفَتُجَادِلُونَهُ على ما يَرَى، وذلك أنهم جَادَلُوهُ حين أُسْرِيَ بِهِ، فقالوا: صَفْ لنا بيت المقدس، وأخبرنا عن عِيْرِنَا في الطريق، وغير ذلك مما جادلوه به، والمعنى: أَفَتُجَادِلُونَهُ جِدَالًا تَرُومُونَ بِهِ دَفْعَهُ عَمَّا رَآهُ وَعَلِمَهُ، والحجة قوله تعالى: ﴿ أَلَآ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُمَارُونَ فِي ٱلسَّاعَةِ ﴾ [الشورى: 18](81).

القراءة الخامسة:

قال تعالى: ﴿ يَقُولُ أَهْلَكْتُ مَالًا لُّبَدًا ﴾ [البلد:6]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي وهي قراءة أبي جعفر المدني «لُبَّدا» بضم اللام وشد الباء مفتوحة،(82) وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «لُبَدا» بضم اللام وفتح الباء(83).

ب-توجيه القراءة:

قراءة «لُبَّدَا» بضم اللام وشد الباء مفتوحة؛ جمعُ «لابِد» مِثْلَ رَاكِعٍ وَرُكَّعٍ، وَسَاجِدٍ وَسُجَّدٍ، وشَاهِدٍ وَشُهَّدٍ، ونحوه، وكل شيء أَلصقته بشيء إلصاقًا شديدًا، فقد لَبَّدْتَه.(84)

وقراءة «لُبَدًا» بضم اللام وفتح الباء، جمعُ لُبْدَة بضمِّ اللامِ، نحو: غُرْفة وغُرَف، وهو فعل للكثرة، وقيل: بل هو اسمٌ مفردٌ صفةٌ من الصفاتِ، نحو: رجلٌ حُطَم: إذا كان كثير الحَطْمِ، وقيل: اللُّبَدُ الشيء الدَّائِمُ، وقيل: اللُّبْدة: الشيءُ المتلبِّدُ أي: المتراكبُ بعضُه على بعضٍ، والمعنى: مالٌ كثيرٌ دائم لَا يُخاف فَنَاؤه كأَنه التَبَدَ بعضُه عَلَى بعض.(85)

وفي المعنى للقراءتين قولان: أحدهما: أَنَّهُ أراد: أهلكت مالًا كثيرا في عداوة محمّد -ﷺ- قاله ابن السائب، فكأَنَّهُ استطال بما أنفق. والثاني: أنفقت في سبيل الله وفي الكفارات مالًا كثيرًا، قاله مقاتل، فَكَأَنَّهُ ندم على ما أنفق.(86)

المبحث الرابع-القراءات الشاذة المروية عن أبي العالية الرّيَاحي.

القراءة السادسة:

في قوله: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا﴾ [النساء: 94]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «مُؤْمَنًا» بالهمز، وفتح الميم الثانية(87)، وقرأ الأئمَّة العشرة: «مُؤْمِنًا» بالهمز وكسر الميم الثانية.(88)

ب-توجيه القراءة:

قراءة «مُؤْمَنًا» بالهمز، وفتح الميم الثانية، اسم مفعول، أي: لا نُؤَمِّنُكَ في نفسك، فهو من الأمان(89)، وقراءة «مُؤْمِنًا» بالهمز وكسر الميم الثانية، اسم فاعل، من الإيمان.(90)

القراءة السابعة والثامنة:

في قوله: ﴿إِن يَدْعُونَ مِن دُونِهِ إِلَّا إِنَٰثًا﴾ [النساء: 117]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «أُنُثًا»، بنون قبل الثاء، وقرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي أيضًا «أُنَاثًا» برفع الهمزة(91)، وقُرِئَتْ «أُنُثًا» بثاء قبل النون، وقُرِئَتْ «وُثُنًا» بضم الواو والثاء من غير همز، وقُرِئَتْ «أوثانًا».(92) وقرأ الأئمَّة العشرة «إِنَاثًا»(93).

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة: «أُنُثًا»، بتقديم النون على الثاء: جمع أَنِيث، والمراد به الأصنام، كقولهم: سَيْفٌ أَنِيثُ الْحَدِيدِ: إِذَا كَانَتْ حَدِيدَتُهُ أُنْثَى، والإِنَاثُ كل شيء ليس فيه رُوح، خَشَبَةٌ يَابِسَةٌ وَحَجَرٌ يَابِسٌ، وهو اسم صَنَمٍ لِحَيٍّ من العَرَبِ، كانوا يعبدونها ويُسَمُّونَهَا أُنْثَى بني فلان(94).

وأما قراءة: «أُثُنًا» بثاء قبل النون: فمن "أُثُن" فجمع وَثَن، وأصله وُثُن، فلما انضمت الواو ضمًّا لازمًا قلبت همزة، كقول الله تعالى: «وَإِذَا الرُّسُلُ أُقِّتَت» [المرسلات: 11]، وكقولهم في وُجوه: أُجُوه، وفي وُعِد: أُعِد، ونظير وَثَن وأُثُن؛ أَسَد وأُسُد[95].

وقراءة: «وُثُنًا» بضم الواو والثاء من غير همز، على وزن فُعُل كَشُقُقٍ، وقراءة: «أُنَاثا»: برفع الهمزة، على وزن فُعَال، وقراءة: «أوثانًا»: جمع وَثَن، وهو الصنم، وقراءة «إِنَاثًا» جمع أُنْثَى[96].

القراءة التاسعة:

في قوله: ﴿حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفًا فَمَرَّتْ بِهِۦ﴾ [الأعراف: 189]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «فَمَرَتْ بِهِ» خفيفة الراء، وقُرِئَتْ «فَمَارَتْ بِهِ» بألف وتخفيف الراء، وقرأ الأئمَّة العشرة: «فَمَرَّتْ بِهِ» مشددة الراء.[97]

ب-توجيه القراءة:

قراءة «فَمَرَّتْ بِهِ» أي اسْتَمَرَّتْ بِهِ، وقيل: هذا على القَلْبِ أي فَمَرَّ بِهَا، أَي اسْتَمَرَّ بِهَا، وقال الزمخشري: فَمَضَتْ به إلى وقت ميلاده من غير إِخْرَاج وَلَا إِزْلَاق، وقيل: «حَمَلَتْ حَمْلًا خفيفًا» يعني النُّطْفَة، «فَمَرَّتْ بِهِ» فَقَامَتْ به وقعدت فَاسْتَمَرَّت به، وأما قراءة «فَمَرَتْ بِهِ» خفيفة الراء: من الْمِرْيَةِ أي فَشَكَّتْ فيما أصابها أهو حَمْلٌ أو مرض، وقيل: معناه اسْتَمَرَّتْ بِهِ، لكنهم كرهوا التضعيف فخففوه، نحو «وَقَرَنَ» [الأحزاب: 33] فيمن فتح من القَرَار، وقُرِئَتْ «فَمَارَتْ بِهِ» بألف وتخفيف الراء، أي جاءت وذهبت وتصرفت به، كما تقول مَارَتِ الرِّيحُ مَوْرًا وَوَزْنُه فَعَلَ. وقال الزمخشري: من الْمِرْيَةِ كقوله تعالى «أَفَتُمارُونَهُ»، ومعناه ومعنى المخففة «فَمَرَتْ بِهِ» وقع في نفسها ظَنُّ الْحَمْلِ وَارْتَابَتْ به، وَوَزْنُه فَاعَلَ[98].

القراءة العاشرة:

في قوله تعالى: ﴿وَٱتَّقُوا۟ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنكُمْ خَآصَّةً﴾ [الأنفال: 25]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «لَتُصيبَنَّ» بفتح اللام من غير ألف[99]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «لَا تُصيبَنَّ»[100].

ب-توجيه القراءة:

أما على قراءة «لَتُصيبَنَّ» على أن اللام جواب لقسم محذوف، والتقدير: اتقوا فتنة والله لَتُصيبَنَّ الذين ظلموا منكم خاصة، تفيد أَنَّ الفتنة تصيب الظالم خاصة، والمراد منها: لَا تُصيبَنَّ فحذفت الألف

تخفيفًا[101]، وعلى قراءة «لَا تُصيبَنَّ» على جعل "لا" نافية، وذهب بعضهم إلى أَنَّهَا نافية، وقيل: إِنَّهُ نَهْيٌ بعد أمر، نهي في موضع وصف فتنة والنهي للظالمين، أي: لا يَقْرَبَنَّ الظُّلْم[102].

القراءة الحادية عشرة:

في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ﴾ [التوبة: 128]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «مِنْ أَنْفَسِكُمْ» بفتح الفاء، وقرأ الأئمَّة العشرة «مِنْ أَنْفُسِكُمْ» بضم الفاء[103].

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «من أَنْفَسِكُمْ» بفتح الفاء، فالمعنى: من أَشْرَفِكُمْ وأَعَزِّكُمْ، وذلك من النَّفَاسَةِ، وهو راجع لمعنى النَّفْسِ، فَإِنَّهَا أَعَزُّ الأشياء، وأما قراءة «مِنْ أَنْفُسِكُمْ» بضم الفاء، جمع نَفْسٍ، والمعنى: من جِنْسِكُمْ ومن نَسَبِكُمْ عَرَبِيٌّ قُرَشِيٌّ مِثْلُكُمْ[104].

القراءة الثانية عشرة:

في قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَآ أَخَذَتِ ٱلْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَٱزَّيَّنَتْ﴾ [يونس: 24]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «وَأَزْيَنَتْ» بهمزة قطع مفتوحة وزاي ساكنة وياء مفتوحة، وقرأ الأئمَّة العشرة «وَازَّيَّنَتْ» بهمزة وصل وزاي وياء مشددتين مفتوحتين[105].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «وَازَّيَّنَتْ» فالمعنى وَتَزَيَّنَتْ، أدغمت التاء في الزاي فَاجْتُلِبَتْ همزة الوصل لضرورة تَسْكِين الزاي عند الإدغام، وقراءة «وَأَزْيَنَتْ» على وزن أَفْعَلَتْ، كَأَحْصَدَ الزَّرْعُ أي حَضَرَتْ زِينَتُهَا وَحَانَتْ. وصَحَّت الياء فيه على جهة النُّدُورِ، كَأَعْبَلَتِ الْمَرْأَة. والقياس: وَأَزَانَتْ، كقولك وَأَبَانَتْ[106].

قال ابن جِنّي: "أما «أَزْيَنَتْ» فمعناه: صارت إلى الزِّينَةِ بالنَّبْتِ، ومثله من أَفعَل أي: صار إلى كذا، وأَجْذَعَ المُهْرُ صار إلى الإِجْذَاع، وأَحْصَدَ الزرع وَأَجَزَّ النخل: أي صار إلى الحَصَادِ والجِزازُ، إلا أَنَّهُ أخرج العين على الصحة، وكان قياسه أَزَانَتْ، مثل أَشَاعَ الحديث، وأَبَاعَ الثوب: أي عَرَضَهُ للبيع"[107].

القراءة الثالثة عشرة:

في قوله تعالى: ﴿وَإِن كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ ٱلْجِبَالُ﴾ [إبراهيم: 46]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي ﴿وَإِنْ كَادَ مَكْرُهُمْ لَتَزُولَ مِنْهُ الْجِبَالُ﴾ بوضع «كَادَ» مكان «كَانَ».[108] وقرأ الأئمَّة العشرة: «وَإِنْ كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ الْجِبَالُ» بـ «كان».[109]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «كَادَ» ففعل مقاربة، ويكون في معنى الآية أَنَّ الزوال فيه غير واقع.[110] وقراءة «كَانَ»: فيها قولان: أحدهما: أَنَّهَا تامة، والمعنى: تحقير مكرهم، أَنَّهُ ما كان لتزول منه الشرائع التي كالجبال في ثبوتها وقوتها. ويؤيد كونها نافية قراءة عبد الله: «وَمَا كَانَ مَكْرُهُمْ». القول الثاني: أنها ناقصة، وفي خبرها القولان المشهوران بين البَصْرِيّين والكوفيين: هل هو محذوف واللام متعلقة به، وإليه ذهب البَصْرِيّون، أو هذه اللام وما جرته، وإليه ذهب الكوفيين.[111]

القراءة الرابعة عشرة:

في قوله: ﴿وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا﴾ [الإسراء: 16]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «أَمَّرْنَا» بتشديد الميم مفتوحة.[112] وقرأ يَعْقُوب الحَضْرَمِي «آمَرْنَا» بالمد، وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «أَمَرْنَا» خفيفة الميم، قصيرة الألف.[113]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «أَمَّرْنَا» بتشديد الميم مفتوحة، فالمعنى: سَلّطْنَا شِرَارَهَا، فَعَصَوا فيها، فإذا فعلوا ذلك أهلكناهم، وقيل: جعلناهم أُمَرَاءَ مُسَلَّطين.[114] وأما قراءة «آمَرْنَا» بالمد، فهي اللغة العالية المشهورة، وهي من باب "فاعَل"، وأصلها: أَأْمَرْنا، فخُفِّفَت، والمعنى: أَكْثَرْنَا جَبَابِرَتَهَا وأُمَرَاءَهَا.[115] قال أبو حيان: "ومعناه كَثَّرْنَا، يقال أَمَرَ الله القوم وآمَرَهُمْ فَتَعدّى بالهمزة".[116] وقال الزَّجَاج: "ومن قرأ «آمَرْنا» فتأويله أَكْثَرْنَا، والكَثْرَة ههنا يصلح أن يكون شيئين: أحدهما: أن يكثر عدد المترفين، والآخر أن تكثر جِدّتهم ويَسَارهم"، وقال أبو عُبَيْدَة مَعْمَر بن المُثَنَّى: "آمَرْتُهُ بالمد وَامَّرْتُهُ، لغتان بمعنى كَثّرْتُهُ".[117]

وأما قراءة «أَمَرْنَا» مخففة الميم، على وزن «فَعَلْنَا»، وفيها ثلاثة أقوال: أحدها: أَنَّهُ مِنَ الأَمْرِ، وفي الكلام إِضْمَار، تقديره: أَمَرْنَا مُتْرَفِيها بالطاعة فَفَسَقُوا. وهذا مذهب سعيد بن جُبَير، ومثله في الكلام: أَمَرْتُكَ فَعَصَيْتَنِي، فقد عُلِمَ أن المعصية مخالفة الأمر. والثاني: كَثَّرْنَا، يقال: أَمَرْتُ الشيء وآمَرْتُهُ، أي: كَثَّرْتُهُ، ومنه قولهم: مُهْرَةٌ مَأْمُورَةٌ، أي: كثيرة النِّتَاج، يقال: أَمِرَ بَنُو فُلَان يَأْمُرُونَ أَمْرًا: إذا كَثُرُوا، وهذا القول لأبي عُبَيْدَة، وابن قُتَيْبَة. والثالث: أن معنى «أَمَرْنَا»: أَمَّرْنا، يقال: أَمَرْتُ الرَّجُلَ، بمعنى: أَمَّرْتُهُ والمعنى: سلَّطنا مُتْرَفِيها بالإمارة، وهذا ذكره ابن الْأَنْبَارِيّ.[118]

القراءة الخامسة عشرة:

في قوله تعالى: ﴿فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ﴾ [الكهف: ٧٧]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «يَنْقَاصُ» بالقاف وألف ثم صاد غير معجمة[119]، وقرأ الأئمَّة العشرة: «يُرِيدُ أَنْ يَنقَضَّ» بالضاد المعجمة المشددة[120].

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة: «يَنْقَضَّ» بالضاد المعجمة المشددة: مفعولُ الإرادة، و"انْقَضَّ" يُحتمل أن يكونَ وزنُه انْفَعَلَ، من انقِضاضِ الطائرِ أو مِنْ القِضَّة وهي الحَصَى الصِّغار، والمعنى: يريدُ اَنْ يتفتَّتَ كالحصى، ومنه طعامٌ قَضَضٌ إذا كان فيه حَصَى صِغارٌ. وأن يكونَ وزنُه افْعَلَّ كاحْمَرَّ مِن النَّقْضِ يقال: نَقَضَ البناءَ يَنْقُضُه إذا هَدَمه، وقراءة: «يَنْقَاصُ» بالصاد مهملةً: فهو مِنْ قاصَه يَقِيْصُه، أي: كسره وتقول العرب: انقاصَتِ السِّنُّ: إذا انشقَّتْ طولًا.[121]

القراءة السادسة عشرة:

في قوله تعالى: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾ [الأنبياء: 98]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «حَطَبُ» بالطاء[122]. وقُرِئَتْ «حَصْبُ» بإسكان الصاد، وقُرِئَتْ «حَضَبُ» بالضاد المعجمة المفتوحة، وقُرِئَتْ «حَضْبُ» بالضاد المعجمة الساكنة[123]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «حَصَبُ» بالحاء والصاد المهملتين[124].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «حَصَبُ» بالحاء والصاد المهملتين، وهو ما يُحْصَبُ به أي يُرْمَى به في نار جهنم، وقبل أَنْ يَرْمِيَ بِهِ لا يُطْلَقُ عليه حَصَبٌ إلا مجازًا، وقراءة «حَصْبُ» بإسكان الصاد، وهو مصدر يُرَادَ به المفعول أي الْمَحْصُوبُ، وقراءة «حَضَبُ»، «حَضْبُ» بالضاد المعجمة المفتوحة أو الساكنة، فهو ما يُرْمَى به في النار، وَالْمِحْضَبِ: الْعُودُ، أو الْحَدِيدَةُ، أو غيرهما، مِمَّا تَحَرَّكَ به النار.[125]

وقراءة «حَطَبُ» بالطاء، قال ابن جِنِّي: "أَمَّا الحَضَبُ بالضاد مفتوحة، وكذلك بالصاد غير معجمة فكلاهما الحَطَبُ، ففيه ثلاث لغات: حَطَبٌ، وحَضَبٌ، وحَصَبٌ، وإنما يقال: حَصَبٌ إذا أُلْقِيَ في التَّنُّورِ المُوقَدِ، فأمَّا مَا لَمْ يُسْتَعْمَل فلا يُقَالُ لَهُ: حَصَبٌ"[126].

القراءة السابعة عشرة:

في قوله تعالى: ﴿وَمَن يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ﴾ [لقمان: 22]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «يُسَلِّمْ» بتشديد اللام مضارع «سَلَّم» المضعَّف[127]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «يُسْلِمْ» مضارع «أَسْلَمَ»[128].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «يُسْلِمْ» وَمَنْ يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ بأن فوض إليه تعالى جميع أموره وأقبل عليه سبحانه بقلبه وقالبه، فالإسلام كالتَّسْلِيم التَّفْوِيضُ، والوجه الذات، والكلام كناية عن تسليم الأمور جميعها إليه تعالى والإقبال التام عليه عز وجل، وقراءة «يُسَلِّمْ» بفتح السين وشد اللام ومعناه يُخْلِصُ ويُوَجِّهْ ويَسْتَسْلِمْ بِهِ، من التَّسْلِيم وهو أشهر في معنى التَّفْوِيضُ من الإسلام[129].

القراءة الثامنة عشرة:

في قوله تعالى:﴿ أَجَعَلَ ٱلْأَلِهَةَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا ۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ عُجَابٌ ﴾ [ص: 5]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «عُجَّاب» بشد الجيم[130]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «عُجَابٌ» بالتخفيف في الجيم[131].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «عُجَابٌ» بالتخفيف في الجيم، أي: بليغ في العَجَبِ، وقراءة «عُجَّاب» بشد الجيم من العَجَبِ كذلك، إلا أنَّه أبلغ من المخفف، ويدل على أَنَّهُ قد تجاوز الحد في العَجَبِ[132].

القراءة التاسعة عشرة:

في قوله تعالى:﴿ وَيَٰقَوْمِ إِنِّىٓ أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ ٱلتَّنَادِ ﴾ [غافر: 32]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «التَّنَادِّ» بتشديد الدال[133]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «التَّنَادِ» بتخفيف الدال[134].

ب-توجيه القراءة:

أما على قراءة «التَّنَادِّ» بتشديد الدال من ندَّ البعير إذا هرب، ونَدَّ يَنِدُّ، إذا مر على وجهه هاربًا، ومعناه: أَنَّهُم إذا سمعوا بزفير جهنم ندوا، وهربوا، فلا يأتون قطرًا من أقطار الأرض إلا وجدوا صفوفًا من الملائكة فيرجعون إلى المكان الذي كانوا فيه فذلك قوله «يَومُ التَّنَادِّ»[135]. وعلى قراءة «التَّنَادِ» بتخفيف الدال: المعنى: أَنَّهُ عند نفخة الفزع ينادي الناس بعضهم بعضًا، والأصل: التَّنَادِي، وهو التَّفَاعُل من النداء[136].

القراءة العشرون:

في قوله: ﴿فَنَقَّبُواْ فِي ٱلۡبِلَٰدِ هَلۡ مِن مَّحِيصٍ﴾ [ق: 36]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «فَنَقَبُوا» بفتح النون وتخفيف القاف وفتحها.[137] وقرأ الأئمَّة العشرة: «فَنَقَّبُوا» بفتح القاف مشددة.[138]

ب-توجيه القراءة:

قراءة «فَنَقَّبُوا» بفتح القاف مشددة، على إسناد الفعل إلى القرون الماضية، والمعنى: وَلَجُوا البلاد من أنقابها، وقيل: ساروا فيها طلبًا للمَهرَب، وقيل: أَثَّرُوا في البلاد[139]، قال أبو حيان: "الضمير في نَقَّبُوا عائد على كَمْ، أي دخلوا البلاد من أَنْقَابِهَا، والمعنى: طَافُوا في البلاد، وقيل: نَقَّرُوا وبحثوا، وَالتَّنْقِيبُ: التَّنْقِيرُ والبحث".[140]

وقراءة «فَنَقَبُوا» بفتح النون وتخفيف القاف وفتحها: هي بمعنى التشديد، واللفظة أيضًا قد تقال بمعنى البَحْثِ والطَلَبِ، تقول: نَقَّبَ عن كذا أي اسْتَقْصَى عنه، ومنه نَقِيبُ القَوْمِ؛ لأنه الذي يبحث عن أمورهم ويباحث عنها، وهذا تشبيه بالدخول من الأَنْقَابِ.[141]

القراءة الواحدة والعشرون:

في قوله: ﴿وَٱلسَّمَآءِ ذَاتِ ٱلۡحُبُكِ﴾ [الذاريات: 40]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «الحِبْكِ» بكسر الحاء وإسكان الباء.[142] وَقُرِئَتْ «الحِبِكِ» بكسر الحاء والباء جميعًا.[143] وقرأ الأئمَّة العشرة: «الحُبُكِ» بضم الحاء والباء.[144]

ب-توجيه القراءة:

قراءة «الحُبُكِ» بضم الحاء والباء: واحدها حَبِيكَةٌ، كطريقة وطُرُق، أو حِبَاك، كمثال ومُثُل، وقراءة «الحِبِكِ» بكسر الحاء والباء: على أَنَّهَا لغة كإِبِل وإِطِل.[145] وقراءة «الحِبْكِ» بكسر الحاء وإسكان الباء: على جهة التخفيف: أيضًا كإِبْل وإِطْل بسكون الباء والطاء.[146] وفي معنى «الحُبُكِ» أربعة أقوال: أحدها: ذات الخَلْق الحَسَن، رواه ابن أبي طلحة عن عبد الله بن عَبَّاس، وبه قال قَتَادَة، والثاني: البُنيان المُتْقَن، قاله مجاهد، والثالث: ذات الزِّينة، قاله سعيد بن جُبَير، وقال الحسن البَصْرِيّ: حُبُكها: نُجومها والرابع: ذات الطرائق، قاله الضَّحَّاك واللُّغَوِيُّونَ[147]. وقال الفَرَّاء: "الحُبُك: تَكَسُّر كلّ شيء كالرَّمْل إذا مَرَّت به الرِّيح السّاكنة، والماء القائم إذا مَرّت به الرِّيح، والشَّعرةُ الجَعْدَة تكسُّرُها حُبُك، وواحد الحُبُك: حِبَاكٌ وحَبِيكَةٌ".[148] وقال الزَّجَاج: "أهل اللغة يقولون: الحُبُك: الطرَّائق الحَسَنة، والمَحْبُوك في

اللغة: ما أُجيد عملُه، وكل ما تراه من الطَّرائق في الماء وفي الرَّمْل إذا أصابته الرِّيح فهو حُبُك.[149] وروي عن عبد الله بن عَمْرو أَنَّهُ قال: "هذه هي السماء السابعة".[150]

القراءة الثانية والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿ مُتَّكِـِٔينَ عَلَىٰ رَفْرَفٍ خُضْرٍ وَعَبْقَرِيٍّ حِسَانٍ ﴾ [الرحمن: 76]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «عَبَاقِرِيٌّ» بكسر القاف والتنوين على الصَّرْفِ.[151] وقُرِئَتْ «عَبَاقِرِيَّ» بكسر القاف وفتح الياء مشددة.[152] وقُرِئَتْ «عَبَاقَرِيَّ» بفتح القاف، والياء مشددة.[153] وقرأ الأئمَّة العشرة: «عَبْقَرِيٍّ».[154]

توجيه القراءة:

قراءة «عَبَاقِرِيَّ» بكسر القاف وفتح الياء مشددة. على المنع من الصرف، قال أبو حيان: "فأما منع الصرف من «عَبَاقِرِيَّ»، وهي الثياب المنسوبة إلى عَبْقَر، وهو موضع تجلب منه الثياب على قديم الأزمان، فإن لم يكن بمجاورتها، وإلا فلا يكون يمنع التصرف من ياءي النسب وجه إلا في ضرورة الشعر".[155]

قال ابن عطية: "«عَبَاقَرِيَّ» بفتح القاف والياء، على أن اسم الموضع عَبَاقَر بفتح القاف، والصحيح في اسم الموضع عَبْقَر"[156]، وقال الزمخشري: "«عَبَاقَرِيَّ» بفتح القاف ومنع الصرف، وهذا لا وجه لصحته"[157]، قال أبو حيان: "وقد يقال: لمَّا مُنِعَ الصرف «رَفَارِفَ» شاكله في «عَبَاقِرِيَّ»، وكما قد ينون ما لا ينصرف للمشاكلة، يمنع من الصرف للمشاكلة"[158].

القراءة الثالثة والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿ وَحُورٌ عِينٌ ﴾ [الواقعة: 22]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «وَحُورًا عِينًا» بالنصب[159]، وقرأ حمزة والكسائي «وَحُورٍ عِينٍ» بجرهما. وقرأ بقية الأئمَّة العشرة «وحورٌ عينٌ» برفعهما[160].

ب-توجيه القراءة:

قراءة: «وَحُورًا عِينًا» بالنصب: حملًا على المعنى؛ لأَنَّ المعنى: يُعطَون هذه الأشياء ويُعطَون حُورًا عِينًا، وقراءة: «وَحُورٌ عينٌ» برفعهما: على تقدير: ولهم حورٌ عينٌ، أو على مبتدأ محذوف هو وخبره، تقديره: لهم هذا كله وحورٌ عينٌ، وقيل: من رفعه حمله على المعنى؛ لأَنَّ معنى الكلام: فيها أكواب وأَبَارِيق، فعطف «وَحُورٌ عينٌ» على المعنى، ولم يعطفه على اللفظ، وقراءة: «وَحُورٍ عِينٍ»

بجرهما: عطفًا على ما قبله، أي: يطوف عليهم ولدان بكذا وكذا وحورٍ عينٍ، وقيل: هو على معنى: ينعمون بهذا كله وبحورٍ عينٍ[161].

قال الزجاج: "والذين رفعوا كرهوا الخفض؛ لأَنَّهُ معطوف على قوله: يَطُوفُ عَلَيْهِمْ، قالوا: والحُور ليس ممّا يطاف به، ولكنه مخفوض على غير ما ذهب إليه هؤلاء؛ لأَنَّ المعنى: يطوف عليهم ولدانٌ مخلَّدون بأكواب ينعّمون بها، فكذلك ينعّمون بلحم طير، وكذلك ينعّمون بحور عين، والرفع أحسن، والمعنى فلهم حُورٌ عِينٌ".[162]

القراءة الرابعة والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿فَٱسۡعَوۡاْ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِ وَذَرُواْ ﴾ [الجمعة: 9]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «فَامْضُوا»، وقرأ الأئمَّة العشرة: «فَٱسۡعَوۡاْ».[163]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «فَٱسۡعَوۡاْ»: فالسَّعْيُ في اللغة يأتي على عدة معاني، يقال: سَعَى إذا عَدَا، وسَعَى إذا مَشَى، وسَعَى إذا عَمِلَ، وسَعَى إذا قَصَد[164]، وبالمعنى الأخير فُسِّر قوله تعالى: ﴿فَٱسۡعَوۡاْ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِ﴾، وفُسِّر كذلك بالعَمَلِ.[165] وقيل: إنَّ عبد الله بن مَسْعُود لما قرأ «فَامْضُوا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ» قال: لو كانت من السَّعْيِ؛ لَسَعَيْتُ حتى يَسْقُطَ رِدَائِي.[166]

وأما قراءة «فَامْضُوا»: فيقال في اللغة: مَضَى الشَّيءُ إِذَا خَلَا وَذَهَبَ، وامْضُوا أي اذْهَبُوا.[167] وعليه يأتي معنى الآية: «فَامْضُوا»: أي فاذهبوا. وقيل: إِنَّ السَّعْيَ يأتي بمعنى المُضِيّ، غير أنه لا يخلو من الجِدِّ والانْكِمَاشِ، ومنه قولهم: هو يَسْعَى في البِلاد يَطْلُبُ فَضْلَ اللهِ، معناه هو يَمْضِي بِجِدٍّ واجْتِهَادٍ.[168]

القراءة الخامسة والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿ يَوۡمَ يَخۡرُجُونَ مِنَ ٱلۡأَجۡدَاثِ سِرَاعًا كَأَنَّهُمۡ إِلَىٰ نُصُبٖ يُوفِضُونَ ﴾ [المعارج: 43]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «نُصْبٍ» بضم النون وسكون الصاد، وَقُرِئَتْ «نُصْبٍ» بضم النون وسكون الصاد، وَقُرِئَتْ «نَصَبٍ» بفتحتين[169]. وقرأ ابن عامر الشامي، وحفص عن عَاصِم الكُوفِي «نُصُبٍ» بضم النون والصاد، وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «نَصْبٍ» بفتح النون وسكون الصاد[170].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «نَصْبٍ» بفتح النون، فالنَّصْبِ كل شيء نُصِبَ، والمعنى كأنهم إلى عَلَمٍ لهم يستَبِقون، وقراءة «نُصْبٍ» بضم النون وسكون الصاد فيه وجهان: أحدهما: النَّصْبُ والنُّصْبُ لغتان مثل الضَّعْفِ وَالضُّعْفِ، وثانيهما: أن يكون جَمْعَ نَصَبٍ كَشُقْفٍ جَمْعُ شَقَفٍ، والقراءة المتواترة بضم النون وضم الصاد[171].

وعلى قراءة الضم والفتح «نَصَبٍ»، «نُصُبٍ»، ما نُصِب فَعُبِد من دون الله، والنُّصُبُ جَمْعُ النَّصْبِ مِثْلَ رَهْنٍ وَرُهُنٍ، وقيل: النُّصُبُ جمع نِصَابٍ، وهو حَجَرٌ أو صَنَمٌ يُذْبَحُ عليه، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا ذُبِحَ عَلَى ٱلنُّصُبِ﴾ [المائدة: 3]، فهما بمعنى واحد، وقيل: معنى «إلى نُصُبٍ»، إلى غاية، وهي التي تَنْصِبُ إليها بَصَرَكَ، وكانوا يَبْتَدِرُونَ إذا طلعت الشمس إلى نُصُبِهِمُ التي كانوا يعبدونها من دون الله لا يَلْوِي أولهم على آخرهم[172].

القراءة السادسة والعشرون:

قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ [الغاشية: 17-20]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «خَلَقْتُ»، و«رَفَعْتُ»، و«نَصَبْتُ»، و«سَطَحْتُ»، بفتح الحرف الأول والثاني، وسكون الثالث، وضم الأخير[173]. وقرأ الأئمَّة العشرة: «خُلِقَتْ»، و«رُفِعَتْ»، و«نُصِبَتْ»، و«سُطِحَتْ»، بضم الحرف الأول، وكسر الثاني، وفتح الثالث، وسكون الأخير[174].

ب-توجيه القراءة:

قراءة «خَلَقْتُ»، و«رَفَعْتُ»، و«نَصَبْتُ»، و«سَطَحْتُ»، بفتح الحرف الأول والثاني، وسكون الثالث، وضم الأخير: فالتاء للمتكلم، مبنيًا للفاعل، وهو الله وتقدست أسماؤه، والمفعول محذوف، أي: خَلَقْتُهَا، رَفَعْتُهَا، نَصَبْتُهَا، سَطَحْتُهَا، قال ابن جِنّي: "المفعول هنا محذوف لدلالة المعنى عليه، أي: كيف خَلَقْتُهَا، رَفَعْتُهَا، نَصَبْتُهَا، سَطَحْتُهَا؟ وحذف المفعول به أقوى دليل على قوة عربية الناطق به"[175]. وقراءة «خُلِقَتْ»، و«رُفِعَتْ»، و«نُصِبَتْ»، و«سُطِحَتْ»، بضم الحرف الأول، وكسر الثاني، وفتح الثالث، وسكون الأخير: فالتاء للتأنيث، مبنيًا للمفعول[176].

القراءة السابعة والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ﴾ [الضحى: 3]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «مَا وَدَعَكَ» بتخفيف الدال.[177] وقرأ الأئمَّة العشرة: «مَا وَدَّعَكَ» بشد الدال.[178]

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة: «مَا وَدَّعَكَ» بتشديد الدال، فَإِنَّهُ من التَّوْدِيعِ، مبالغة في الوَدَعِ؛ لأنّ من ودَّعَكَ مفارقًا فقد بالغ في تَرْكِك.[179] وأما قراءة «ما وَدَعَك» بمعنى: ما تركك.[180] قال الشاعر[181]:

وَثَـمَّ وَدَعْنَـا آلَ عَمْـرٍو وَعَـامِرٍ فَرَائِسَ أَطْرَافِ الْمُثَقَّفَةِ السُّمْرِ

قال ابن جِنّي: (هذه قليلة الاستعمال –يعني التخفيف– وقال سيبويه: استغنوا عن وَذَرَ، ووَدَعَ بقولهم: "تَرَكَ "، وعلى أَنَّهَا قد جاءت في شعر أبي الأسود، قال: وأنشدناه أبو علي[182]:

لَيْتَ شِعْرِي عَنْ خَلِيلِي مَا الَّذِي غَالَـهُ فِـي الْحُـبِّ حَتَّـى وَدَعَـهُ

إلا أَنَّهُم قد استعملوا مضارعه، فقالوا: يَدَعُ[183]. ويروى بيت الفرزدق[184]:

وعَضُّ زمانٍ يَا ابْنَ مَرْوانَ لَمْ يَدَعْ مِـنَ المـالِ إلاَّ مُسْـحَتًا أو مُجَلَّـفُ

على ثلاث أضرب: لم يدع، ولم يدع –بكسر الدال، وفتح الياء– ولم يدع، بضم الياء.

على ثلاث أضرب: لَمْ يَدَعْ، بفتح الياء والدال، ولَمْ يَدِعْ، بكسر الدال، وفتح الياء، وَلَمْ يُدَعْ، بضم الياء. فأما يَدَعْ، بفتح الياء والدال، فهو المشهور، وإعرابه أَنَّهُ لما قال: لَمْ يَدَعْ منَ المالِ إلاَّ مُسْحَتًا دل على أَنَّهُ قد بقي، فأُضْمِرَ ما يدل عليه القول، فَكَأَنَّهُ قال: وبقي مُجَلَّفُ. وأما يَدِعْ، بفتح الياء وكسر الدال، فهو من الاتِدَاعِ، كقولك: قد استراح وَوِدَعْ، وهو وادِعٌ من تَعَبِه. فَالمُسْحَت –على هذه الرواية– مرفوع بفعله، ومجلف معطوف عليه، وهذا ما لا نظر فيه لوضوحه. وأما يُدَعْ، بضم الياء، فقياسه يُودَعْ، كقول الله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ [الإخلاص:3]، ومثله يوضع، والحديد يوقع، أي: يطرق، من قولهم: وقعت الحديدة، أي: طرقتها. قالوا: إلا أَنَّ هذا الحرف كَأَنَّهُ –كثرة استعماله– جاء شاذا، فحذفت واوه تخفيفا، فقيل: لم يَدَعْ، أي: لم يترك، والمُسْحَتُ والمُجَلَّفُ جميعا مرفوعان أيضًا، كما يجب).[185] وغير ما ذكره ابن جِنّي من شواهد العرب في أشعارها فَإِنَّ ذلك قد ورد عن رسول –ﷺ– كما روى عبد الله بن عَبَّاس أَنَّهُ –ﷺ– قال: « لَيَنْتَهِيَنَّ أَقْوَامٌ عَنْ وَدْعِهِمُ الْجُمُعَاتِ، أَوْ لَيَخْتِمَنَّ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ، ثُمَّ لَيَكُونُنَّ مِنَ الْغَافِلِينَ»[186]، إذن: فالحديث، والشواهد الشعرية دليل على استعمال العرب للمصدر من "وَدَعَ" وكذلك الماضي والمضارع.

القراءة الثامنة والعشرون:

في قوله تعالى: ﴿وَطُورِ سِينِينَ﴾ [التين: 2]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «سَيْنَاءَ» بفتح السين والمد.[187] وقُرِئَتْ «سِيْنَاءَ» بكسر السين والمدّ.[188] وقرأ الأئمَّة العشرة: «سِينِينَ»، بكسر السين.[189]

توجيه القراءة:

كلمة «سِينِينَ» ليست كلمة عربية، وهي طور سيناء في مصر، وردت في القرآن الكريم باسمين «سَيْنَاءَ» كما في قوله تعالى: ﴿وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِن طُورِ سَيْنَآءَ﴾ [المؤمنون:20]، ووردت ﴿وَطُورِ سِينِينَ﴾ كما في سورة التين. و«سِينِينَ» صفة للجبل عند بعض المفسرين، وهي بمعنى: مبارك بالسُّرْيَانِيَّة، وقيل: بمعنى الحسن. فالكلام من قبيل إضافة الصفة للموصوف.(190)

وقيل: إن كلمة «سِينِينَ» عَلَمٌ على كل جَبَل فيه شَجَر مُثْمِر، وكل جَبَل بهذه الصفة فهو «سِينْين، وسِيْنَاء»، وهي جميعًا لغات اختلفت في هذا الاسم السُّرْيَانِيّ على عادة العرب في تصرفها في الأسماء الأعجمية.(191) وقال الأخفش: "«سِينِينَ» جمعٌ بمعنى شَجَر واحدته سِيْنِيَّة"(192)، فَكَأَنَّهُ قيل: طُورُ الأَشْجَارِ. وأما قراءة «سِيْنَاءَ» بكسر السين وبفتحها، فقال الزمخشري: "«وَطُورِ سِينِينَ»، لا يخلو إمَّا أن يُضافَ فيه الطورُ إلى بقعةٍ اسمُها سِينَاء، وسِيْنُون، وإمَّا أَنْ يكونَ اسمًا للجبلِ مركبًا من مضاف ومضاف إليه، كامرئ القيس، وكَبَعْلَبَك، فيمن أضاف. فمن كسر سين «سِينَاءَ» فقد منع الصرف للتعريف والعجمة أو التأنيث؛ لأَنَّهَا بقعة، وفِعْلَاءُ لا يكون ألفه للتأنيث كَعَلْبَاءَ، وحِرْبَاءُ، ومن فتح فلم يصرف؛ لأَنَّ الألف للتأنيث كَصَحْرَاء"(193).

القراءة التاسعة والعشرون:

قال تعالى:﴿تَنَزَّلُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَٱلرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِم مِّن كُلِّ أَمْرٍ﴾ [القدر:4]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «مِنْ كُلِّ امْرِئٍ»، وقرأ الأئمَّة العشرة: «مِنْ كُلِّ أَمْرٍ»(194).

ب-توجيه القراءة:

قراءة «مِنْ كُلِّ امْرِئٍ»: أي من أَجْلِ كُلِّ إنسان، وقيل: يُرَادُ بكل امْرِئٍ الملائكة، أي مِنْ كُلِّ مَلَكٍ تحيةً على المؤمنين العاملين بالعبادة(195). وقراءة «مِنْ كُلِّ أَمْرٍ»: أي تَتَنَزَّلُ من أَجْلِ كُلِّ أَمْرٍ قَضَاهُ الله لتلك السَّنَةِ إلى قَابِلٍ، و"سَلَامٌ": مُسْتَأْنَفٌ خبر للمبتدأ الذي هو هِيَ، أي هِيَ سَلَامٌ إلى أول يومها(196).

القراءة الثلاثون:

قال تعالى: ﴿أَلْهَىٰكُمُ ٱلتَّكَاثُرُ﴾ [التكاثر:1]

أ-القراءة:

قرأ أبو العَالِيَةِ الرِّيَاحِي «أَأَلْهَاكُمُ» بهمزتين(197)، وقرأ يَعْقُوب الحَضْرَمِي، وهي مروية عن ابن عامر الشامي «آلْهَاكُمُ» بالمد(198) وقرأ الباقون من الأئمَّة العشرة: «أَلْهَاكُمُ» بهمز واحدة، وقرأ بالإمالة حمزة، والكِسَائِيّ، وخَلَف الكوفي، وبالفتح والتقليل(199)وأبو يَعْقُوب الأزرق، وورش، والباقون بالفتح(200).

ب-توجيه القراءة:

أما قراءة «أَأَلْهَاكُمُ» بهمزتين، و«آلْهَاكُمُ» بالمد: فعلى الاستفهام، ومعنى الاستفهام: التوبيخ والتقرير على قبح فعلهم، وأما قراءة: «أَلْهَاكُمُ» بهمز واحدة: فعلى الخبر، بمعنى ألهاكم: شغلكم عن طاعة الله وعبادته.[201]

وقد ذكر الفراء سبب نزول هذه السورة، فقال: نزلت في حَيَّيْنِ من قريش تفاخروا: أيُّهم أكثر عددًا؟ وهما بنو عبد مناف، وبنو سهم، فكثرت بنو عبد مناف بني سهم، فقالت بنو سهم: إن البغي أهلكنا في الجاهلية، فعادّونا بالأحياء، والأموات، فكثرتهم بنو سهم، فأنزل الله-ﷻ-: «أَلْهَاكُمُ التَّكَاثُرُ» حتى ذكرتكم الأموات، ثم قال لهم: كلا، ليس الأمر على ما أنتم عليه[202]، وقال ابن الجوزي، ومعنى: أَلْهَاكُمُ: شغلكم عن طاعة الله، وعبادته[203]، وقال النحاس: أصوب ما قيل في معناه: أنّ المعنى: ألهاكُم التكاثر عن طاعة الله-ﷻ-، إلى أن صرتم إلى المقابر فَدُفِنتم، ودلت هذه الآية على عذاب القبر بعده «كَلاَّ سَوْفَ تَعْلَمُونَ» أي: إن صرتم إلى المقابر، وروي عن زِر بن حُبَيْش، عن عَلِيّ بن أبي طَالِب-ﷺ-، نزل في عذاب القبر: «أَلْهَاكُمُ التَّكَاثُرُ»، وقرأ إلى قوله: «كَلاَّ سَوْفَ تَعْلَمُونَ».[204]

الخاتمة

نخلص من هذا البحث إلى النتائج الآتية:

1- بلغ عدد قراءات أَبِي الْعَالِيَةِ الرِّيَاحِي في هذه الدراسة ثلاثون قراءة، منها خمس قراءات متواترة، وخمس وعشرون قراءة شاذة، كما أَنَّ جميع القراءات محذوفة الإسناد.

2- إِنَّ اشتراط التواتر في القراءة الصحيحة قول أكثر الفقهاء والأصوليين.

3- إِنَّ القراءات القرآنية وحي منزل من الله إلى رسوله، ولم تكن من اجتهاد الصحابة أو التابعين، واختلاف القراءات اختلاف تنوع لا اختلاف تعارض وتناقض.

4- إن القراءات الشاذة ليست قرآنًا، ولا يجوز القراءة بها مطلقًا، ويمكن الاستفادة منها في استنباط الأحكام الشرعية، وفي جوانب التفسير واللغة ونحو ذلك.

5- إن القراءات شغلت حيزًا لا يستهان به في مصنفات المفسرين؛ ولذلك تُعَدُّ مصدرًا مهمًا من مصادر القراءات؛ وخاصة الشاذة منها.

6- وفي نهاية الدراسة نوصي بدراسة جميع قراءات التابعين ومن بعدهم المنشورة في كتب التفسير، دراسة علمية دقيقة، ونشرها في أيدي طلبة العلم لينهلوا منها.

وأخيرًا نرجو الله جل في عليائه أن نكون قد وفّقنا في وضع معالم هذا البحث، وآخر دعوانا أنِ الحمد لله رب العالمين.

(1) ينظر: لسان العرب لابن منظور: مادة: (قرأ) 51/7.

(2) ينظر: منجد المقرئين لابن الجزري: ص49، لطائف الإشارات للقسطلاني: 172/1.

(3) ينظر: غيث النفع للصفاقسي: ص14، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب للقاضي: ص7.

(4) ينظر: الإبانة لمكي: ص51، النشر لابن الجزري 11/1، الإتقان للسيوطي: 231/1 – 232.

(5) ينظر: المصادر السابقة: 51، 11/1، 231/1 – 232.

(6) ينظر: الإبانة لمكي: ص51، إبراز المعاني لأبي شامة: ص5، النشر لابن الجزري: 10/1.

(7) ينظر: المستصفى للغزالي: 101/1، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي: 160/1، منتهى الوصول لابن الحاجب: ص46، غيث النفع للصفاقسي: ص14، إرشاد الفحول للشوكاني: ص30، القراءات الشاذة وتوجيهها للقاضي: 7.

(8) ينظر: الإبانة لمكي: ص57، النشر لابن الجزري: 14/1.

(9) مقدمات في علم القراءات لمحمد القضاة، وإخوانه: ص69 – 70.

(10) رد المحتار لابن عابدين: 486/1.

(11) ينظر: الإتقان للسيوطي: 264/1.

(12) ينظر: التيسير للداني: ص18.

(13) ينظر: التيسير للداني: ص123، الإتقان للسيوطي 264/1.

(14) ينظر: الإتقان للسيوطي: 264/1.

(15) المستدرك على الصحيحين: كتاب: (التفسير): باب: (قراءات النبي ﷺ): برقم: (2986): 273/2. وقال الحاكم: (هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه)، وفي التلخيص للذهبي قال: (منقطع وعاصم لم يدرك أبا بكرة). تعليق مدرج في المصدر نفسه.

(16) المستدرك على الصحيحين: كتاب: (التفسير): باب: (قراءات النبي ﷺ): برقم: (2975) 271/2. وقال الحاكم: (هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه)، وفي التلخيص للذهبي قال: (حديث صحيح). تعليق مدرج في المصدر نفسه.

(17) المستدرك على الصحيحين: كتاب: (التفسير): باب: (قراءات النبي ﷺ): برقم: (2945) 262/2. وسكت عنه الذهبي في التلخيص. تعليق مدرج في المصدر نفسه.

(18) المستدرك على الصحيحين: كتاب: (التفسير): باب: (قراءات النبي ﷺ): برقم: (2924) 257/2. وقال الحاكم: (هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه)، وفي التلخيص للذهبي قال: (على شرط البخاري ومسلم). تعليق مدرج في المصدر نفسه.

(19) ينظر: الإتقان للسيوطي: 265/1.

(20) وهذه القراءات الشاذة يؤخذ بها –إذا صَحَّتْ –في التفسير، والأحكام، واللغة، وغيرها، ولا يُقرأ بها. كما سيأتي بيان ذلك.

(21) ينظر: الإتقان للسيوطي: 265/1، الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير لأبي شُهبة: ص332.

(22) ينظر: النشر لابن الجزري: 16/1.

(23) قال ابن الجزري في غاية النهاية (110/2) أثناء ترجمته للخزاعي: "حكى أبو العلاء الواسطي أنه وضع كتابا في الحروف نسبه إلى أبي حنيفة، فأخذت خط الدار قطني وجماعة أن الكتاب موضوع لا أصل له، فكبر ذلك عليه ونزح عن بغداد قلت: لم تكن عهدة الكتاب على الخزاعي بل على الحسن بن زياد كما تقدم، وإلا فالخزاعي إمام جليل من أئمة القراء الموثوق بهم والله أعلم".

(24) ينظر: النشر لابن الجزري: 16/1.

(25) ينظر: المصدر السابق نفسه.

(26) ينظر: التفسير من سنن سعيد بن منصور: رقم: (592) 1187/2. ونصه: (حدثنا سعيد، عن هشيم، عن يعلى بن عطاء، عن القاسم بن ربيعة ابن قانف، عن سعد بن أبي وقاص، أنه كان يقرأ: (وإن كان رجل يورث كلالة أو امرأة وله أخ أو أخت من أم)، قال محققه سعد آل حميد: (سنده ضعيف لجهالة حال القاسم وتفرده بالحديث، وأما هشيم فإنه وإن لم يصرح بالسماع هنا، فقد صرح به في رواية أبي عبيد وغيره). والحديث في الدر المنثور 448/2، فضائل القرآن لأبي عبيد: برقم: (589): 247، جامع البيان للطبري: برقم: (8775) 62/8، سنن البيهقي: كتاب: (الفرائض)، باب: (فرض الإخوة والأخوات للأم) 231/6، المصنف لابن أبي شيبة: برقم: (11650) 416/11 – 417، سنن الدارمي: برقم: (2979) 264/2. قال القرطبي: (فأما هذه الآية فأجمع العلماء على أن الإخوة فيها عنى بها الإخوة للأم). الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 78/5.

(27) أخرجها البخاري في صحيحه: كتاب: (الحج): باب: (التجارة أيام الموسم، والبيع في أسواق الجاهلية): برقم: (1770) 18/2، كتاب: (تفسير القرآن): باب: (ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلًا من ربكم): برقم: (4519) 27/6.

(28) ينظر: التفسير من سنن سعيد بن منصور: رقم: (520) 1084/2. ونصه: (حدثنا سعيد، عن سفيان، عن عمرو، سمع عبد الله بن الزبير يقول: (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويستعينون بالله على ما أصابهم)، فلا أدري أكانت قراءته، أو فسَّر؟). قال محققه سعد آل حميد: (سنده صحيح على شرط الشيخين). والحديث في الدر المنثور 288/2، تفسير الطبري: برقم: (7596) 91/7، المصاحف لابن أبي داود: 93، الكشف والبيان للثعلبي: 122/2، إلا أنهم لم يذكروا قوله: (فلا أدري أكانت قراءته، أَوْ فسَّر؟).

(29) ينظر: الإتقان للسيوطي: 265/1.

(30) ينظر: النشر لابن الجزري: 32/1.

(31) ينظر ترجمته في: التاريخ الكبير للبخاري: 326/3، المعارف لابن قتيبة: 454، سير أعلام النبلاء للذهبي: 207/4–213، غاية النهاية لابن الجزري: 259/1، الإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر: 514/2.

(32) ينظر: التأريخ الكبير للبخاري: 326/3، المعارف لابن قتيبة: 454، سير أعلام النبلاء للذهبي: 207/4.

(33) ينظر: الأنساب للسمعاني: 207/6.

(34) ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 79/7–80، التأريخ الكبير للبخاري: 326/3، سير أعلام النبلاء للذهبي: 207/4، شذرات الذهب للابن العماد: 102/1،

(35) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 207/4.

(36) ينظر: أخبار أصبهان لأبي نعيم: 314/1.

(37) ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 80/7.

(38) ينظر: المصدر السابق: 83/7.

(39) ينظر: المعارف لابن قتيبة: 454.

(40) ينظر: التأريخ الكبير للبخاري: 326/3، غاية النهاية لابن الجزري: 259/1، الإصابة لابن حجر: 514/2.

(41) ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 80/7، تهذيب تاريخ دمشق لابن بدران:328/5.

(42) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 4/ 209.

(43) ينظر: المصدر السابق: 210/4.

(44) ينظر: المصدر السابق: 209/4.

(45) ينظر: المعارف لابن قتيبة: 454.

(46) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 4/ 209.

(47) ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 80/7.

(48) ينظر: المصدر السابق: 80/7.

(49) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 4/ 208، الإصابة لابن حجر: 514/2.

(50) ينظر: الإصابة لابن حجر: 514/2.

(51) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 211/4.

(52) ينظر: حلية الأولياء لأبي نعيم: 222/2.

(53) ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 80/7.

(54) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 207/4، غاية النهاية لابن الجزري: 259/1.

(55) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري: 259/1، الإصابة لابن حجر: 514/2.

(56) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 208/4، غاية النهاية لابن الجزري: 259/1.

(57) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 209/4.

(58) ينظر: تذكرة الحفاظ للذهبي: 61/1، سير أعلام النبلاء للذهبي: 208/4.

(59) ينظر: المعارف لابن قتيبة: 454، سير أعلام النبلاء للذهبي: 214/4، الإصابة لابن حجر: 514/2.

(60) ينظر: الإصابة لابن حجر: 514/2.

(61) ينظر: التأريخ الكبير للبخاري: 356/3، سير أعلام النبلاء للذهبي: 214/4، الإصابة لابن حجر: 514/2. وقال الإمام الذهبي:" وشذ المدائني فوهِم وقال: مات سنة ست ومائة. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 214/4.

(62) ينظر: السبعة لابن مجاهد: ص297، التيسير للداني: ص87، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 313/7، النشر لابن الجزري: 273/2 فتح القدير للشوكاني: 430/2، معجم القراءات للخطيب: 213/3.

(63) ينظر: التيسير للداني: ص87، النشر لابن الجزري: 273/2.

(64) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 313/7، فتح القدير للشوكاني: 430/2.

(65) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 313/7.

(66) البيت لكعب بن زهير، ينظر ديوانه: 9.

(67) ينظر: جامع البيان للطبري: 40/17، الدر المصون للسمين الحلبي: 127/7، تفسير القرآن العظيم لابن كثير: 443/4، الدر المنثور للسيوطي: 53/5، معجم القراءات للخطيب: 515/4.

(68) ينظر: السبعة لابن مجاهد: ص363، المبسوط لابن مهران: ص257، النشر لابن الجزري: 300/2.

(69) الحجة لابن خالويه: ص203 – 204، الدر المصون للسمين الحلبي: 126/7 – 127.

(70) إعراب القراءات لابن خالويه: 337/1، الدر المصون للسمين الحلبي: 126/7 –127.

(71) ينظر: جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7، النشر لابن الجزري: 306/2، معجم القراءات للخطيب: 31/5 –32.

(72) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، جامع البيان للطبري: 403/17، السبعة لابن مجاهد: ص379، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7، النشر لابن الجزري: 306/2، معجم القراءات للخطيب: 30/5.

(73) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، الحجة للفارسي: 91/5 المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(74) البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(75) معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3.

(76) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، زاد المسير لابن الجوزي: 16/3، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(77) ينظر: الكشاف للزمخشري:420/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 199/5، البحر المحيط لأبي حيان:12/10، النشر لابن الجزري:379/2، فتح القدير للشوكاني: 177/5، معجم القراءات للخطيب: 181/9.

(78) ينظر: الكشاف للزمخشري:420/4، النشر لابن الجزري:379/2، فتح القدير للشوكاني: 177/5، معجم القراءات للخطيب: 181/9.

(79) لم أقف على قائله فيما بين يدي من المصادر، وهو بدون نسبة في: الكشاف للزمخشري:420/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 199/5، فتح القدير للشوكاني: 177/5.

(80) ينظر: حجة القراءات لابن زنجلة: ص360، الكشاف للزمخشري:420/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 199/5، البحر المحيط لأبي حيان:12/10، فتح القدير للشوكاني: 177/5.

(81) ينظر: حجة القراءات لابن زنجلة: ص360، الكشاف للزمخشري:420/4، البحر المحيط لأبي حيان:12/10، فتح القدير للشوكاني: 177/5.

(82) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 483/5، زاد المسير لابن الجوزي: 447/4، البحر المحيط لأبي حيان:482/10، النشر لابن الجزري: 401/2، معجم القراءات للخطيب: 439/10.

(83) ينظر: النشر لابن الجزري: 401/2.

(84) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 23/19 –24، 64/20، لسان العرب لابن منظور: مادة: (لبد): 372/3 – 373، الدر المصون للسمين الحلبي: 498/10 –499.

(85) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 23/19 –24، 64/20، الدر المصون للسمين الحلبي: 498/10 –499.

(86) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 447/4.

(87) ينظر: الكشاف للزمخشري: 552/1، زاد المسير لابن الجوزي: 453/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 96/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 428/3، البحر المحيط لأبي حيان: 32/4، النشر لابن الجزري: 251/2، معجم القراءات للخطيب: 432/1.

(88) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 96/2، زاد المسير لابن الجوزي: 453/1، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 428/3، النشر لابن الجزري: 251/2، معجم القراءات للخطيب: 432/1.

(89) ينظر: الكشاف للزمخشري: 552/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 96/2، زاد المسير لابن الجوزي: 453/1، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 428/3، البحر المحيط لأبي حيان: 32/4، معجم القراءات للخطيب: 432/1.

(90) ينظر: الكشاف للزمخشري: 552/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 96/2، زاد المسير لابن الجوزي: 453/1، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 428/3، البحر المحيط لأبي حيان: 32/4.

(91) ينظر: مختصر ابن خالويه: 29، المحتسب لابن جِنّي: 198/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 113/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 387/5، زاد المسير لابن الجوزي: 472/1، البحر المحيط لأبي حيان: 69/4، معجم القراءات للخطيب: 157/2 -159.

(92) ينظر: كتاب سيبويه: 571/3، مختصر ابن خالويه: 29، المحتسب لابن جِنّي: 198/1، الكشاف للزمخشري: 566/1، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 387/5، معجم القراءات للخطيب: 157/2 -159.

(93) ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 108/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 387/5، معجم القراءات للخطيب: 157/2 -159.

(94) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 198/1، الكشاف للزمخشري: 566/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 113/2، زاد المسير لابن الجوزي: 472/1، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 387/5، البحر المحيط لأبي حيان: 69/4.

(95) ينظر: المصادر السابقة.

(96) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 113/2، زاد المسير لابن الجوزي: 472/1، البحر المحيط لأبي حيان: 69/4.

(97) المحتسب لابن جني: 269/1.

(98) ينظر: مختصر ابن خالويه: ص47، المحتسب لابن جني: 269/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 486/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 338/7، البحر المحيط لأبي حيان: 246/5، معجم القراءات للخطيب: 234/3.

(99) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 277/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 516/2، معجم القراءات للخطيب: 282/3.

(100) ينظر: الكشاف للزمخشري: 211/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 516/2، البحر المحيط لأبي حيان: 304/5، 305.

(101) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 277/1، المحرر الوجيز لابن عطية: 516/2، البحر المحيط لأبي حيان: 304/5، 305.

(102) ينظر: الكشاف للزمخشري: 211/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 516/2، فتح القدير للشوكاني: 496/2.

(103) ينظر: المحتسب لابن جني: 306/1، الكشاف للزمخشري: 325/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 3/ 100، البحر المحيط لأبي حيان: 533/5.

(104) ينظر: الكشاف للزمخشري: 325/2، البحر المحيط لأبي حيان: 533/5، الدر المصون للسمين الحلبي: 141/6.

(105) ينظر: المحتسب لابن جني: 311/1 -312، زاد المسير لابن الجوزي: 325/2، البحر المحيط لأبي حيان: 38/6، الدر المصون للسمين الحلبي: 178/6، معجم القراءات للخطيب: 526/3 -527.

(106) ينظر: المحتسب لابن جني: 311/1 -312، زاد المسير لابن الجوزي: 325/2، معجم القراءات للخطيب: 526/3 -527.

(107) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 325/2، البحر المحيط لأبي حيان: 38/6، الدر المصون للسمين الحلبي: 178/6.

(108) ينظر: جامع البيان للطبري: 40/17، إعراب القرآن للأصبهاني: 183/1، الدر المصون للسمين الحلبي: 127/7، تفسير القرآن العظيم لابن كثير: 443/4، معجم القراءات للخطيب: 515/4.

(109) ينظر: جامع البيان للطبري: 40/17، معجم القراءات للخطيب: 515/4.

(110) الدر المصون للسمين الحلبي: 127/7.

(111) ينظر: جامع البيان للطبري: 40/17، الدر المصون للسمين الحلبي: 127/7، الدر المنثور للسيوطي: 53/5.

(112) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7، معجم القراءات للخطيب: 32/5 – 33.

(113) ينظر: جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، السبعة لابن مجاهد: ص379، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7، النشر لابن الجزري: 306/2، معجم القراءات للخطيب: 30/5.

(114) ينظر: جامع البيان للطبري: 17/ 403، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 3/ 231، الحجة للفارسي: 91/5، المحتسب لابن جِنّي: 2/ 15 الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 10/ 233، البحر المحيط لأبي حيان: 7/ 24.

(115) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، جامع البيان للطبري: 403/17، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، الحجة للفارسي: 91/5 المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(116) البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(117) معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3.

(118) ينظر: معاني القرآن للفراء: 119/2، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 231/3، المحتسب لابن جِنّي: 15/2 – 16، زاد المسير لابن الجوزي: 16/3، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 233/10، البحر المحيط لأبي حيان: 24/7.

(119) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 32/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 534/3، البحر المحيط لأبي حيان: 210/7، الدر المصون للسمين الحلبي: 533/7 –534، روح المعاني للألوسي: 329/8 – 330، معجم القراءات للخطيب: 275/5–277.

(120) ينظر: البحر المحيط لأبي حيان: 210/7، الدر المصون للسمين الحلبي: 533/7، معجم القراءات للخطيب: 275/5.

(121) ينظر: البحر المحيط لأبي حيان: 210/7، الدر المصون للسمين الحلبي: 533/7 –534.

(122) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 101/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 343/11–344، البحر المحيط لأبي حيان: 469/7، الدر المصون للسمين الحلبي: 206/8، معجم القراءات للخطيب: 61/6 – 60.

(123) ينظر: المصادر السابقة.

(124) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 101/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 343/11–344، الدر المصون للسمين الحلبي: 206/8، روح المعاني للآلوسي: 91/9، معجم القراءات للخطيب: 61/6 – 60.

(125) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 343/11–344، البحر المحيط لأبي حيان: 469/7، الدر المصون للسمين الحلبي: 206/8.

(126) المحتسب لابن جِنّي: 66/2.

(127) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 75/14، البحر المحيط لأبي حيان: 418/8، روح المعاني للآلوسي: 94/11، معجم القراءات للخطيب: 201/7.

(128) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 75/14، البحر المحيط لأبي حيان: 418/8، معجم القراءات للخطيب: 201/7.

(129) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 353/4، روح المعاني للآلوسي: 94/11.

(130) ينظر: معاني القرآن للزجاج: 321/4، المحتسب لابن جني: 230/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 149/15، فتح القدير للشوكاني: 646/4، معجم القراءات للخطيب: 80/8.

(131) ينظر: النشر لابن الجزري: 99/2، فتح القدير للشوكاني: 646/4، معجم القراءات للخطيب: 80/8.

(132) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 149/15، فتح القدير للشوكاني: 646/4،

(133) ينظر: الكشاف للزمخشري: 165/4، زاد المسير لابن الجوزي: 36/4، فتح القدير للشوكاني: 752/4، معجم القراءات للخطيب: 221/8.

(134) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 36/4، فتح القدير للشوكاني: 752/4، معجم القراءات للخطيب: 221/8.

(135) ينظر: الكشاف للزمخشري: 165/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 558/4، زاد المسير لابن الجوزي: 36/4، فتح القدير للشوكاني: 752/4.

(136) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 36/4، فتح القدير للشوكاني: 752/4.

(137) ينظر: معاني القرآن للفراء: 79/3، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 48/5، السبعة لابن مجاهد: ص607، الحجة لابن خالويه: ص332، المحتسب لابن جِنّي: 285/2، زاد المسير لابن الجوزي: 164/4، البحر المحيط لأبي حيان: 540/9، معجم القراءات للخطيب: 115/9.

(138) ينظر: معاني القرآن للفراء: 79/3، جامع البيان للطبري: 371/22، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 48/5، السبعة لابن مجاهد: ص607، الحجة لابن خالويه: ص332، المحتسب لابن جِنّي: 285/2، الكشاف للزمخشري: 390/4، زاد المسير لابن الجوزي: 164/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 22/17، البحر المحيط لأبي حيان: 540/9، معجم القراءات للخطيب: 115/9.

(139) ينظر: معاني القرآن للفراء: 79/3، المحتسب لابن جِنّي: 285/2، الكشاف للزمخشري: 390/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 167/5، زاد المسير لابن الجوزي: 164/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 22/17، البحر المحيط لأبي حيان: 540/9.

(140) ينظر: البحر المحيط لأبي حيان: 540/9.

(141) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 285/2، الكشاف للزمخشري: 390/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 167/5، زاد المسير لابن الجوزي: 164/4، البحر المحيط لأبي حيان: 540/9.

(142) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 286/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 172/5، زاد المسير لابن الجوزي: 167/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9، معجم القراءات للخطيب: 123/9.

(143) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 286/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 172/5، زاد المسير لابن الجوزي: 167/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9، معجم القراءات للخطيب: 123/9.

(144) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 172/5، زاد المسير لابن الجوزي: 167/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9، معجم القراءات للخطيب: 123/9.

(145) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 172/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9.

(146) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 286/2، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9،

(147) ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 286/2، المحرر الوجيز لابن عطية: 172/5، زاد المسير لابن الجوزي: 167/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 32/17، البحر المحيط لأبي حيان: 546/9.

(148) معاني القرآن للفراء: 82/3.

(149) معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 52/5.

(150) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 167/4.

(151) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 17/ 193، البحر المحيط لأبي حيان: 10/ 71، روح المعاني للآلوسي: 325/14.

(152) ينظر: جامع البيان للطبري: 95/27، الكشاف للزمخشري: 454/4، التفسير الكبير للرازي: 381/29، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 193/17، البحر المحيط لأبي حيان: 71/10، معجم القراءات للخطيب: 284/9.

(153) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 236/5، البحر المحيط لأبي حيان: 71/10، روح المعاني للآلوسي: 325/14.

(154) ينظر: جامع البيان للطبري: 95/27، التفسير الكبير للرازي: 381/29، معجم القراءات للخطيب: 284/9.

(155) البحر المحيط لأبي حيان: 71/10.

(156) المحرر الوجيز لابن عطية: 236/5.

(157) الكشاف للزمخشري: 454/4.

(158) البحر المحيط لأبي حيان: 71/10.

(159) ينظر: معاني القرآن للفراء: 406/1، 124/3–216، مختصر ابن خالويه: 151، المحتسب لابن جِنّي: 309/2، زاد المسير لابن الجوزي: 221/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 204/17–205، معجم القراءات للخطيب: 297/9.

(160) ينظر: كتاب سيبويه: 87/1، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 111/5، التيسير للداني: 207، زاد المسير لابن الجوزي: 221/4، النشر لابن الجزري: 383/2، معجم القراءات للخطيب: 296/9 –297.

(161) ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 111/5، المحتسب لابن جِنّي: 309/2، الكشف لمكي: 304/2، زاد المسير لابن الجوزي: 221/4، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 204/17–205، البحر المحيط لأبي حيان: 80/10، معجم القراءات للخطيب: 297/9.

(162) معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 111/5.

(163) ينظر: جامع البيان للطبري: 380/23 –381، المحتسب لابن جِنّي: 321/2 – 322، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 102/18، تخريج قراءات فتح القدير للشوكاني: 412، معجم القراءات للخطيب: 461/9.

(164) ينظر: الصحاح للجوهري: مادة: (سعى): 2377/6، لسان العرب لابن منظور: مادة: (سعى): 385/14.

(165) ينظر: جامع البيان للطبري: 380/23.

(166) ينظر: جامع البيان للطبري: 380/23، معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 171/5، المحرر الوجيز لابن عطية: 309/5.

(167) ينظر: الصحاح للجوهري: مادة: (مضى): 2494/6، لسان العرب لابن منظور: مادة: (مضى): 284/15.

(168) ينظر: معاني القرآن للفراء: 156/3، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 102/18 – 103.

(169) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية:371/5، الدر المصون للسمين الحلبي: 463/10 – 464، فتح القدير للشوكاني: 497/5، معجم القراءات للخطيب: 91/10.

(170) ينظر: التيسير للداني: ص167، البحر المحيط لأبي حيان: 4650/10، الدر المصون للسمين الحلبي: 10/ 464، النشر لابن الجزري: 391/2، معجم القراءات للخطيب: 91/10.

(171) ينظر: الموضح في وجوه القراءات لابن أبي مريم: 1299/3، البحر المحيط لأبي حيان: 4650/10، الدر المصون للسمين الحلبي: 10/ 464، الدرر الباهرة للزهيري: ص783.

(172) ينظر: جامع البيان للطبري:105/16، البحر المحيط لأبي حيان: 4650، فتح القدير للشوكاني: 479/5،

(173) ينظر: مختصر ابن خالويه: ص172، المحرر الوجيز لابن عطية: 475/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 36/20، البحر المحيط لأبي حيان:465/10، فتح القدير للشوكاني: 431/5، معجم القراءات للخطيب:404/10.

(174) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 475/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 36/20، معجم القراءات للخطيب:404/10.

(175) المحتسب لابن جني: 356/2.

(176) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي:36/20، البحر المحيط لأبي حيان:465/10، معجم القراءات للخطيب:404/10.

(177) ينظر: مختصر شواذ القرآن لابن خالويه: 175، المحتسب لابن جِنّي: 364/2، تهذيب اللغة للأزهري: 136/3، الكشاف للزمخشري: 765/4 – 766، المحرر الوجيز لابن عطية: 493/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 94/20، معجم القراءات للخطيب: 479/10–480.

(178) ينظر: الكشاف للزمخشري: 765/4، المحرر الوجيز لابن عطية: 493/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 94/20، معجم القراءات للخطيب: 479/10.

(179) ينظر: الكشاف للزمخشري: 765/4 – 766، المحرر الوجيز لابن عطية: 493/5.

(180) ينظر: الكشاف للزمخشري: 754/4، الدر المصون للسمين الحلبي: 537/6، روح المعاني للآلوسي: 156/3.

(181) لم أقف عليه، وهو في: إعراب القراءات الشواذ للعكبري: 721/2، الكشاف للزمخشري: 754/4، الدر المصون للسمين الحلبي: 537/6.

(182) نسب ابن منظور هذا البيت في لسان العرب: 342/8، إلى أبي الأسود الدؤلي، ثم قال "وهذا البيت روى الأزهري عن ابن أخي الأصمعي أن عمه أنشده لأنس بن زنيم، قال ابن بري: وقد روي البيتان للمذكورين".
ينظر: المحتسب لابن جِنّي: 432/2، تهذيب اللغة للأزهري: 136/3، التفسير الكبير للرازي: 192/31، لسان العرب لابن منظور: 384/8، البحر المحيط لأبي حيان: 496/10، روح المعاني للآلوسي: 374/15 –375.

(183) ينظر: التفسير الكبير للرازي: 192/31، البحر المحيط لأبي حيان: 496/10، روح المعاني للآلوسي: 374/15 –375.

(184) ديوان الفرزدق: 26/2.

(185) المحتسب لابن جِنّي: 364/2 – 365.

(186) سنن ابن ماجه بتحقيق الأرناؤوط وإخوانه: كتاب: (المساجد والجماعات): باب: (التغليظ في التخلف عن الجماعة): برقم: (794): 507/1، قال المحققون: حديث صحيح.

(187) ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج: 343/5، مختصر ابن خالويه: ص176، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 112/20، البحر المحيط لأبي حيان:49/10، معجم القراءات للخطيب: 497/10.

(188) ينظر: البحر المحيط لأبي حيان: 496/10، فتح القدير للشوكاني: 465/5، معجم القراءات للخطيب: 497/10.

(189) ينظر: معاني القرآن للأخفش: 581/2، الكشاف للزمخشري: 180/3، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 112/20، روح المعاني للآلوسي: 393/15 – 394.

(190) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 20/ 112، فتح القدير للشوكاني: 5/ 465، روح المعاني للآلوسي: 15/ 393.

(191) ينظر: الكشاف للزمخشري: 180/3، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 112/20.

(192) معاني القرآن للأخفش: 581/2.

(193) الكشاف للزمخشري: 180/3.

(194) ينظر: معاني القرآن للفراء: 280/3، معاني القرآن للزجاج: 347/5، مختصر في شواذ القراءة لابن خالويه: ص176، المحتسب لابن جني: 368/2، البحر المحيط لأبي حيان:483/10، الدر المصون للسمين الحلبي: 464/11، معجم القراءات للخطيب: 518/10.

(195) ينظر: المحرر الوجيز لابن عطية: 504/5، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي:134/20-133، البحر المحيط لأبي حيان:515/10، الدر المصون للسمين الحلبي: 464/11.

(196) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي:134/20-133، البحر المحيط لأبي حيان:515/10.

(197) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 485/4، البحر المحيط لأبي حيان:536/10، معجم القراءات للخطيب: 562-561/10.

(198) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 485/4، معجم القراءات للخطيب: 562-561/10.

(199) التقليل: هو عبارة عن النطق بالألف بحالة بين الفتح المتوسط والإمالة المحضة، ويقال له: بَيْنَ بَيْنَ، وبين اللفظين أي لفظ الفتح ولفظ الإمالة، ويسمى أيضًا التلطيف. ينظر: النشر لابن الجزري: 30/2، الإضاءة في بيان أصول القراءة للضباع: ص30.

(200) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 485/4، معجم القراءات للخطيب: 562-561/10.

(201) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 485/4، البحر المحيط لأبي حيان:536/10، معجم القراءات للخطيب: 562-561/10.

(202) معاني القرآن للفراء: 287/3.

(203) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: 219/9.

(204) ينظر: إعراب القرآن للنحاس: 283/5.

قائمة المصادر والمراجع

1. إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، المسمى: منتهى الأماني والمسرات في علوم القراءات: أحمد بن محمد البنا الدمياطي ت 1117هـ، تح. د. شعبان محمد إسماعيل – ط1 عالم الكتب –1407هـ –1987م.
2. الإتقان في علوم القرآن: جلال الدين السيوطي ت911 هـ، تح. أحمد بن علي، ط دار الحديث القاهرة –1425هـ –2004م.
3. الإحكام في أصول الأحكام: علي بن أحمد بن سعيد بن حزم ت 456هـ، تح. أحمد شاكر ط دار الآفاق الجديدة – بيروت. (د.ت).
4. إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، محمد علي الشوكاني ت 1250هـ، ط دار المعرفة، بيروت –لبنان.
5. الاستيعاب في معرفة الأصحاب: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرظي ت 463هـ، تح: علي معوض، وأخوه ط1 دار الكتب العلمية بيروت–1415هـ –1995هـ.
6. أسد الغابة في معرفة الصحابة: لأبي الحسن علي بن محمد الجزري المعروف بابن الأثير ت 630هـ تح. خليل مأمون شيحا – ط1 دار المعرفة –بيروت –1418هـ –1997م.
7. الإصابة في تمييز الصحابة: أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني المعروف بابن حجر ت 852هـ، تح. د. طه أحمد، ط1 مكتبة الكليات الأزهرية – مصر –1396هـ –1976م.
8. إعراب القراءات السبع وعللها، الحسين بن أحمد بن خالويه، تح: عبد الرحمن العثيمين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1413هـ.
9. إعراب القراءات الشواذ: أبو البقاء العكبري ت 616هـ، تح: محمد عزوز، ط1 عالم الكتب، بيروت – لبنان، 1417هـ – 1996م.
10. إنباه الرواة: جمال الدين القفطي ت 646هـ، تح: محمد أبو الفضل ط1 دار الفكر العربي، القاهرة 1406 – 1982م.
11. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، عبد الله بن عمر البيضاوي، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان، ط1، 1408هـ.
12. البحر المحيط: لمحمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي ت 745هـ، تح. عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط1 دار الكتب العلمية –بيروت –1413هـ –1993م.
13. البداية والنهاية: لأبي الفداء إسماعيل ابن كثير الدمشقي ت 774هـ، تح. علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، ط2 دار الكتب العلمية–بيروت –1417هـ –1997م.
14. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، أبو بكر مسعود الكاساني، دار الفكر، بيروت –لبنان، ط1، 1417هـ.
15. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة: جلال الدين عبد الرحمن السيوطي ت911هـ، تح. محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2 دار الفكر –1399هـ –1979م.
16. تأويل مشكل القرآن، عبد الله بن مسلم بن قتيبة ت 276هـ، المكتبة العلمية، (د.ت).
17. تفسير ابن كثير: المسمى "تفسير القرآن العظيم": أبو الفداء اسماعيل بن كثير القرشي ت 774هـ، تح: محمد حسين شمس الدين، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت 1419هـ.
18. تفسير أبي السعود: المسمى إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: أبو السعود بن محمد العمادي الحنفي ت982هـ، تح. عبد القادر أحمد عطا، ط2 مكتبة الرياض الحديثة – الرياض–1402هـ –1982م.
19. تفسير البيضاوي المسمى "أنوار التنزيل وأسرار التأويل": ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر البيضاوي ت 685هـ، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1 دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1418هـ.
20. تفسير الشوكاني: محمد بن علي الشوكاني ت 1250هـ، ط1 دار ابن كثير – دار الكلم الطيب، دمشق – بيروت، 1414هـ.

21. تفسير الطبري: محمد بن جرير الطبري ت 310هـ، تح: أحمد شاكر، ط1 مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، 1420هـ -2000م.
22. تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير، تح: سامي السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1418هـ.
23. تفسير القرآن، عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تح: مصطفى مسلم، مكتبة الرشد، الرياض، ج1، 1401هـ.
24. تفسير القرطبي: أبو عبد الله محمد القرطبي ت 671هـ، تح: أحمد البردوني وأخوه، ط 2 دار الكتب المصرية، القاهرة، 1384هـ.
25. التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب: لفخر الدين محمد بن عمر بن الحسين بن الحسن التميمي الرّازي الشافعي ت 604هـ، تح. عماد زكي البارزدي -ط المكتبة التوقيفية -مصر – القاهرة.
26. التفسير من سنن سعيد بن منصور، أبو عثمان سعيد بن منصور الخراساني الجوزجاني ت 227هـ، تح: سعد بن عبد الله آل حميد، ط1 دار الصميعي، 1417هـ -1997م.
27. تلخيص العبارات بلطيف الإشارات في القراءات السبع: أبو علي الحسن بن خلف بن عبد الله بن بليمة ت 514هـ -ط دار الصحابة للتراث بطنطا -القاهرة.
28. التيسير في القراءات السبع: أبو عمرو الداني ت 444هـ، تح: أوتو تريزل ط 2 دار الكتاب العربي بيروت، 1404هـ -1984م.
29. جامع البيان في القراءات السبع: عثمان بن سعيد أبو عمرو الداني ت 444هـ ط1 جامعة الشارقة، الإمارات، 1428هـ -2007م.
30. الجامع الصحيح، محمد بن عيسى الترمذي، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1420هـ.
31. الجامع لشعب الإيمان: أحمد بن الحسين البيهقي ت 458هـ، تح. د. عبد العلي حامد، ط1 مكتبة الرشد – الرياض، 2003م.
32. جمال القراء وكمال الإقراء: أبو الحسن علم الدين علي بن محمد السخاوي ت 643هـ تح: مروان عطية وأخيه، ط1 دار المأمون للتراث سوريا – دمشق، لبنان – بيروت 1418هـ -1997م.
33. جمهرة اللغة: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد ت321هـ: تح. د. رمزي منير بعلبكي، ط1 دار العلم للملايين -بيروت.
34. حجة القراءات، عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة أبو زرعة، تحقيق: سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، 1402هـ.1982م.
35. الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد بن خالويه، تح: د. عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1417هـ.
36. الحجة للقراء السبعة: أبو علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي ت 377هـ، تح. بدر الدين قهوجي، ط دار المأمون للتراث -دمشق.
37. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء: لأبي نعيم أحمد بن عبد الله الأصفهاني الشافعي ت 430هـ، تح. مصطفى عبد القادر عطا، ط1دار الكتب العلمية -بيروت -1418هـ -1997م.
38. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: لأحمد بن يوسف السمين الحلبي ت 756هـ، تح. د. أحمد محمد الخرّاط، ط دار القلم -دمشق.
39. الدر المنثور في التفسير بالمأثور: عبد الرحمن جلال الدين السيوطي ت911هـ، ط دار الفكر-بيروت – لبنان -1993م.
40. ديوان أبي النجم العجلي ت 130هـ: تح: د. محمد اديب عبد الواحد، ط مجمع اللغة العربية، دمشق، 1427هـ -2006م.

41. ديوان النابغة الذبياني: زياد بن معاوية الذبياني ت 18 ق هـ، ط 3 دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1416هـ -1996م.
42. ديوان امرئ القيس، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط4، 1378هـ.
43. رد المحتار على الدرّ المختار حاشية ابن عابدين: محمد أمين بن عمر عابدين ت 1252هـ، تح. عادل عبد الموجود، علي معوض، ط دار عالم الكتب -الرياض -1423هـ -2003م.
44. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود الألوسي البغدادي ت 1270هـ، ط دار إحياء التراث العربي – بيروت.
45. زاد المسير في علم التفسير، أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، تح: محمد عبد الرحمن عبد الله، خرج أحاديثه: السعيد بسيوني زغلول دار الفكر، بيروت -لبنان، ط1، 1407هـ.
46. السبعة في القراءات: أبو بكر بن مجاهد ت 324هـ، تح. د. شوقي ضيف، ط2 دار المعارف، القاهرة 1400هـ.
47. سر صناعة الإعراب: أبو الفتح عثمان بن جني ت 392 هـ، تح. محمد حسن إسماعيل، ط1 دار الكتب العلمية -بيروت -2000م.
48. سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها: لمحمد ناصر الدين الألباني، ط2 مكتبة المعارف – الرياض -1995م.
49. سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة: لمحمد ناصر الدين الألباني، ط1 مكتبة المعارف -1422هـ -2002م.
50. سنن ابن ماجة: أبو عبد الله محمد القزويني ت 273هـ، تح: شعيب الأرنؤوط، وإخوانه، ط1 دار الرسالة العالمية، 2009م.
51. سنن أبي داود: أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني ت 275هـ، حكم على الأحاديث: محمد ناصر الدين الألباني 1420هـ، ط مكتبة المعارف الرياض – السعودية، (د.ت).
52. سنن الترمذي: محمد بن عيسى بن سورة الترمذي ت 279هـ، حكم على الأحاديث: محمد ناصر الدين الألباني ت 1420هـ، ط1 مكتبة المعارف، الرياض – السعودية، (د.ت).
53. سنن الدارقطني، علي بن عمر الدارقطني، عالم الكتب، بيروت -لبنان، ط2، 1403هـ.
54. سنن الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي، تح: د. مصطفى ديب البغا، دار القلم، دمشق، ط2، 1417هـ.
55. السنن الكبرى: أبو عبد الرحمن بن شعيب النسائي ت303هـ، تح: شعيب الأرنؤوط، ط 1 مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، 2001م.
56. سير أعلام النبلاء: محمد بن أحمد الذهبي ت 748هـ، تح. شعيب الأرنؤوط، ط8 مؤسسة الرسالة – بيروت -1412هـ -1992م.
57. شذرات الذهب في أخبار من ذهب: لأبي الفلاح عبد الحي بن أحمد بن العماد الحنبلي الدمشقي ت 1089هـ تح. محمود الأرناؤوط ط1 دار ابن كثير -دمشق، بيروت -1408هـ -1988م.
58. شرح الفاسي على الشاطبية المسمى اللآلئ الفريدة في شرح القصيدة: أبو عبد الله محمد بن الحسن بن محمد الفاسي ت 656هـ، تح. عبد الرزاق بن علي بن إبراهيم موسى، ط1 مكتبة الرشد – الرياض – 1426هـ -2005م.
59. شرح النووي على صحيح مسلم المسمى: "المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج": أبو زكريا يحيى بن شرف النووي ت 676هـ، ط3 دار إحياء التراث العربي بيروت، 1392هـ.

60. شعب الإيمان: أبو بكر بن الحسين البيهقي ت 458هـ، تح: د. عبد العلي حامد، ط1 مكتبة الرشد، الرياض، 1423هـ -2003م.
61. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل الجوهري ت 393هـ، تح: أحمد عطار، ط4 دار العلم، بيروت، 1407هـ -1987م.
62. صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري ت 256هـ، تح: محمد زهير الناصر، ط1 دار طوق النجاة، 1422هـ.
63. صحيح الجامع الصغير وزياداته: محمد ناصر الدين الألباني ت 1420هـ، ط المكتب الإسلامي، (د.ت).
64. صحيح مسلم بن الحجاج النيسابوري ت 261هـ، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، ط دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، (د. ت).
65. طبقات الشافعية الكبرى طبقات الشافعية الكبرى: تاج الدين أبي نصر عبد الوهاب السبكي ت771هـ، تح. محمود محمد الطناحي، عبد الفتاح محمد الحلو، ط 2 هجر للطباعة، 1413هـ.
66. طبقات الفقهاء: لأبي إسحاق الشيرازي الشافعي ت 476هـ، تح: د. إحسان عباس، ط دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، (د.ت).
67. الطبقات الكبير: محمد بن سعد الزهري ت230هـ، تح. د. علي محمد عمر، ط1 مكتبة الخانجي –القاهرة – 1421هـ -2001م.
68. طبقات المفسرين، محمد بن علي الداودي، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان.
69. طبقات النحويين واللغويين: أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي ت 379هـ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2 دار المعارف، (د.ت).
70. طيبة النشر في القراءات العشر: محمد بن محمد بن محمد بن الجزري ت833هـ، صححه محمد تميم ط2 مكتبة دار الهدى – المدينة المنورة -1414هـ -1994م.
71. العين مرتبًا على حروف المعجم: تصنيف: الخليل بن أحمد الفراهيدي ت 170هـ: ترتيب وتحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، ط1 دار الكتب العلمية –بيروت -2003م – 1424هـ.
72. غاية النهاية في طبقات القراء: محمد بن الجزري ت833هـ، تح: برجستراسر، ط1 مكتبة ابن تيمية، بيروت، 1427هـ-2006م.
73. غيث النفع في القراءات السبع: علي النوري الصفاقسي ت 1117هـ، ط دار الصحابة للتراث بطنطا -1425هـ -2004م.
74. فتح الباري شرح صحيح البخاري: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت 852هـ، ط دار المعرفة، بيروت – لبنان، 1379هـ.
75. القاموس المحيط: مجد الدين محمد الفيروز أبادي ت 817هـ، ط2 دار إحياء التراث العربي – بيروت – 1424هـ -2003م.
76. القراءات وأثرها في التفسير والأحكام: محمد بن عمر بازمول، ط1 دار الهجرة، (د.ت).
77. كتاب سيبويه: أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت180هـ، تح. عبد السلام محمد هارون، ط1 دار الجيل –بيروت.
78. كشاف القناع عن متن الإقناع: منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، ط عالم الكتب، 1403هـ -1983م.
79. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، جار الله محمود بن عمر الزمخشري ت 538 هـ، ط7 دار الكتاب العربي، بيروت، 1407 هـ.
80. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: مصطفى القسطنطيني: المعروف بحاجي خليفة ت 1067هـ، ط دار الفكر – بيروت -1990م.

81. الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها: أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي ت437هـ تح. د. محيي الدين رمضان، ط4 مؤسسة الرسالة – بيروت –1407هـ –1987م.
82. الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق ت 427هـ، تح: محمد بن عاشور، ط1 دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، 1422هـ.
83. لباب التأويل في معاني التنزيل، علاء الدين علي محمد البغدادي، الشهير بالخازن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.
84. لسان العرب: لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي ت 711 هـ، ط3 دار صادر – بيروت –2004م.
85. لطائف الإشارات لفنون القراءات: شهاب الدين القسطلاني: تح: عامر السيد عثمان وأخوه، ط لجنة إحياء التراث الإسلامي، مصر –القاهرة، 1392هـ –1972م.
86. متن الشاطبية، المسمى حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع: أبو القاسم القاسم بن فيرة بن خلف بن أحمد الشاطبي الرعيني الأندلسي ت 590هـ، ضبط وتصحيح: محمد تميم، ط4 دار الغوثاني للدراسات القرآنية –دمشق –1426هـ –2005م.
87. متن طيبة النشر في القراءات العشر: ابن الجزري ت 833 هـ، تح: محمد تميم، ط1 دار الهدى، جدة، 1414هـ –1994م.
88. مجموع الفتاوى: ابن تيمية ت728هـ، تح: عبد الرحمن قاسم ط مجمع الملك فهد، المدينة المنورة، 1416هـ –1995م.
89. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: عثمان بن جني الموصلي ت 392 هـ، ط وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للشئون الإسلامية 1420هـ –1999م.
90. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي ت 546هـ تح. عبد السلام عبد الشافي محمد، ط1 دار الكتب العلمية –بيروت –1422هـ –2001م.
91. مختصرٌ في شواذ القرآن، الحسين بن أحمد بن خالويه ت 370هـ، مكتبة المتنبي، القاهرة.
92. مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد النسفي، تح: مروان الشعَّار، ط1 دار النفائس، بيروت –لبنان، 1416هـ.
93. مدخل لطيف حول توجيه القراءات، المختار ولد أمين، مقرر لطلبة معهد الإمام الشاطبي، جدة – السعودية، 1438هـ.
94. المستدرك على الصحيحين: أبو عبد الله الحاكم ت 405هـ، تح: مصطفى عطا، ط1 دار الكتب، بيروت، 1411هـ –1990م.
95. المستنير في القراءات العشر: أبو طاهر أحمد بن علي بن عبيد الله بن عمر بن سوار البغدادي ت 411هـ تح. د. عمار أمين الددو ط1 دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث –1426هـ –2005م.
96. مسند أحمد بن حنبل ت241هـ، تح. شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، ط1 مؤسسة الرسالة – بيروت –1416هـ –1995م.
97. مسند الدارمي المعروف بسنن الدارمي: أبو محمد عبد الله الدارمي ت 255هـ، تح. حسين الداراني، ط1 دار المغني، الرياض –1421هـ –2000م
98. مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب ت 437هـ، تح: د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط2، 1405هـ.
99. المصنف: أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة ت 235هـ، تح. حمد الجمعة، وأخوه، ط1 مكتبة الرشد، الرياض –2004م.
100. المصنَّف، عبد الرزاق بن همام الصنعاني، تح: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت –لبنان، ط1، 1392هـ.

101. معالم التنزيل، الحسين بن مسعود البغوي، تح: خالد العك، مروان سوار، ط2دار المعرفة، بيروت –لبنان، 1407هـ.
102. معالم السنن، حمد بن محمد الخطابي، ط2المكتبة العلمية، بيروت –لبنان، 1401هـ.
103. معاني القرآن الكريم، أبو جعفر النحاس ت 328هـ، تح: محمد الصابوني، جامعة أم القرى، ط1معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة 1408هـ.
104. معاني القرآن وإعرابه: أبو إسحاق إبراهيم بن السري المعروف بالزَّجاج ت 311هـ، تح. د. عبد الجليل عبده شلبي، ط1 عالم الكتب – بيروت–1408هـ –1988م.
105. معاني القرآن: سعيد بن مسعدة الأخفش ت 215هـ، تح. د. هدى قراعة، ط1 مكتبة الخانجي – القاهرة – 1411هـ –1990م.
106. معاني القرآن: أبو زكريا يحيى بن زياد الفرّاء ت 207هـ، ط3 عالم الكتب –بيروت –1403هـ –1983م.
107. معجم الأدباء: ياقوت الحموي الرومي البغدادي ت 626هـ، ط دار النفائس –الرياض، دار إحياء التراث العربي –بيروت.
108. معجم البلدان: ياقوت الحموي ت626هـ، ط2 دار صادر، بيروت – لبنان، 1995م.
109. معجم الصحابة: أبو الحسين عبد الباقي بن قانع ت351هـ، ضبطه أبو عبد الرحمن المصراتي، ط مكتبة الغرباء الأثرية (د.ت).
110. المعجم الكبير للطبراني: سليمان أبو القاسم الطبراني ت360هـ، تح: حمدي عبد المجيد، ط2 مكتبة ابن تيمية، القاهرة – مصر، (د. ت).
111. معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية: عمرو رضا كحالة ت 1408هـ، دار إحياء التراث العربي بيروت – لبنان، (د.ت).
112. معجم مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تح: نديم مرعشلي، ط دار الفكر، بيروت –لبنان.
113. معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت 395هـ، تح. عبد السلام محمد هارون، ط دار الفكر –بيروت.
114. معرفة الصحابة: أبو نعيم الأصبهاني ت430هـ، تح. عادل العزازي، ط1 دار الوطن للنشر –الرياض – 1419هـ –1998م.
115. معرفة القراء الكبار على الطبقات الأعصار: الذهبي ت 748هـ، ط 1 دار الكتب العلمية، 1417هـ–1997م.
116. الموضح في وجوه القراءات وعللها: نصر بن علي بن محمد الشيرازي المعروف بابن أبي مريم ت بعد 565هـ، تح: د. عمر حمدان الكبيسي، ط1 الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، 1414هـ –1993م.
117. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين يوسف بن تغري بردي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ.
118. النشر في القراءات العشر: محمد بن محمد بن محمد بن الجزري ت 833هـ، صححه على الضباع ط دار الكتب العلمية – بيروت.
119. النكت والعيون، تفسير الماوردي، علي بن حبيب الماوردي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنات. (د. ط)، (د. ت).

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

توجيه الشاطبي للقراءات في حرز الأماني ووجه التهاني

أ/ بشرى ناصر أحمد الشنة

باحثة دكتوراه بقسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى بيان علم من علوم القراءات التي حوتها منظومة حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع، وهو علم توجيه القراءات، ومؤلف الحرز هو: القاسم بن فيرّه بن خلف بن أحمد الشاطبي (ت:590هـ) وهذه القصيدة من أوائل القصائد التي نظمت في علم القراءات إن لم تكن أوّلها على الإطلاق، وفضلًا عن أنها حوت القراءات السبع المتواترة فتعدُّ من عيون الشعر بما اشتملت عليه من عذوبة الألفاظ، ورصانة الأسلوب، وجودة السَّبك، وقد تعرضتُ لبعض الأنموذجات من توجيه الشاطبي للقراءات؛ كون المقام لا يكفي لحصرها، وقسمت هذه التوجيهات إلى قسمين: توجيهات صريحة، وتوجيهات غير صريحة سواء في الأصول أو الفرش، وخلصت إلى عدد من النتائج من أهمها: أَنَّ الشاطبي في توجيهاته إما تبعًا لأصله وهو كتاب التيسير، وإما هي من زيادته على التيسير، كما أَنَّ توجيهاته الصريحة تنوعت بين نحوية وصرفية ولغوية، والأهم من ذلك أَنَّهُ أصّل لقاعدة الرواية وثبوت الأثر أولًا، ثم التوجيه والاعتلال وذلك من خلال قوله في باب الراءات:

وَمَـا بَعْـدَهُ كَسْـرٌ أَوِ الْيَـا فَمَـا لَهُـمْ بِتَرْقِيقِـهِ نَـصٌّ وَثِيـقٌ فَيَمْـثُلَا

الكلمات المفتاحية: توجيه الشاطبي، القراءات، حرز الأماني ووجه التهاني.

Abstract:

This research aims to spot a light on one of recitations' sciences included in the poem; "Herz Al-Amani Wa Wagh Al-Tahani" on the seven recitation modes which is known as the science of Qur'an recitation modes' guidance. The author of "Herz Al-Amani Poem" is Alqasim Ben Fairah Ben Khalaf Al-Shatebi was deceased on 590 A.H. This poem is one – if not the first at all – of the early poems had been written on science of recitation modes. As well as this poem includes the seven recurrent recitation modes, it is considered as one of the poetry essence for what it includes of words sweetness, method sobriety and quality of moulding.

The researcher focused on some models of Al-Shatebi Guidance for it can't be presented all models in this study. These directives has been divided by the researcher into two parts; explicit directives and non-explicit directives either in origins or in

It has been concluded to a number of results in which the most prominent ones clarifies that Al-Shatebi's directives are being either related to its origin (Al-Taiseer book) or it is considered as an addition to Al-Taiseer book. Moreover, Al-Shatebi's explicit directives varies between grammatical, morphological and lingual. More importantly, he at first established the origin of the narration base and the evidence of trace, and then the directive and cachexy throughout his saying in the chapter of Ra'aat (Arabic R Letter Chapter):

What is followed by a "Kasr" or "Ya'a" , it hasn't proven by a text to be diluted and included.

***Keywords**: Al-Shatebi Guidance, Herz Al-Amani Wa Wagh Al-Tahani.*

المقدمة:

الحمد لله حمدًا كثيرًا، والصلاة والسلام على خاتم الرسل أجمعين، وآله وأصحابه والتابعين، ومن تبعهم في حفظ آياته وقراءاته، فكان منهم أئمة القراءات العاملين، الذين جرّدوا حياتهم للإقراء والتلقين، رضي الله عنهم أجمعين. وبعد..

إن أشرف العلوم وأرفعها منزلة ما يتصل بالقرآن الكريم، وَإِنَّ علم القراءات هو ذروة سنام علوم القرآن، وهو إكليلها المحلّى باللآلئ الحسان؛ لاتّصاله بالسند عن رسول الله –ﷺ– وقد حظي هذا العلم بعناية العلماء منذ نشأته إلى وقتنا الحاضر، فقد قيّض الله له رجالًا عظماء، قاموا بحفظه ونظمه وشرحه، ومن هؤلاء: الإمام الفذّ: أبو القاسم بن فيرّه الشاطبي(ت:590هـ) الذي شارك في خدمة هذا العلم بقصيدته المسماة بـ: (حرز الأماني ووجه التهاني) التي نظم فيها القراءات السبع الواردة في كتاب التيسير، وكان يوجّه بعض القراءات وبعضها يلمح إلى توجيهها إلماحًا؛ لما تقتضيه طبيعة النظم من الاختصار والاقتضاب، وقد عمدت إلى بيان بعض توجيهات الشاطبي للقراءات سواء ما كان منها صريحًا أو غير صريح، من خلال بحثي الموسوم بـ: (توجيه الشاطبي للقراءات في حرز الأماني ووجه التهاني).

أهمية البحث:

1–مكانة قصيدة حرز الأماني ووجه التهاني فقد سار بها الرُّكبان، وحفظها خَلقٌ لا يحصون، وكتب الله لها الشهرة والقبول، وشروحها دلالة واضحة على المكانة التي احتلتها.

2–علوّ منزلة الشاطبي المشهود له بالفضل وطول الباع في علم القراءات.

أسباب البحث:

1–تطرّق الشاطبي لتوجيه بعض القراءات في نظمه واهتمامه بذلك، ولم تُفرد دراسة لهذا الموضوع رغم أهميته عدا ما تطرّق لبيانه شرّاح هذا النظم عند شرحهم للأبيات.

2–بعض التوجيهات التي أوردها الشاطبي وألمح إليها إلماحًا وهي بحاجة لبيان وإيضاح.

أهداف البحث:

1– توضيح طرائق الشاطبي في توجيه القراءات.

2– بيان أنموذجات من التوجيهات الصريحة وغير الصريحة في أصول الشاطبية وفرشها.

3– تتبّع توجيهات الشاطبي ومعرفة ما كان منها موافقًا للتيسير وما زاد عليه منها.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذا البحث المناهج الآتية:

– المنهج التاريخي: وذلك من خلال ترجمة الإمام الشاطبي، وفيما ورد في البحث من تراجم مقتضبة للأعلام.

- المنهج الاستقرائي الوصفي: من خلال تتبع المواضع التي ورد فيها توجيه للقراءات في الشاطبية أصولًا وفرشًا تصريحًا أو تلميحًا، وإعطائها حقها من الشرح والبيان.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاعي وبحثي في الشبكة العنكبوتية لا توجد دراسة خاصة بهذا الموضوع.

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من تمهيد ومبحثين وخاتمة على النحو الآتي:

التمهيد وفيه: التعريف بمصطلحات العنوان.

أولًا- التعريف بعلم توجيه القراءات.

ثانيًا- التعريف بالشاطبي.

ثالثًا- التعريف بحرز الأماني ووجه التهاني.

المبحث الأول: أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في حرز الأماني ووجه التهاني.

المطلب الأول: أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في أصول الحرز.

المطلب الثاني: أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في فرش الحرز.

المبحث الثاني: أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة الواردة في حرز الأماني ووجه التهاني.

المطلب الأول: أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة الواردة في أصول الحرز.

المطلب الثاني: أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة الواردة في فرش الحرز.

الخاتمة: أودعت فيها ما توصلت إليه من النتائج والتوصيات.

التمهيد:

أولًا-التعريف بعلم توجيه القراءات:

هذا العنوان مركب من جزأين:(التوجيه) و(القراءات)، وسوف أُبيّن كل جزء على حدة في اللغة، وبعدها سأذكر التعريف الاصطلاحي الجامع لجزأي العنوان ثم تعريفه بوصفه علمًا من العلوم.

أ-التوجيه في اللغة:

الواو والجيم والهاء أصل واحد يدل على مقابلة الشيء، ووجّهت الشيء جعلته على جهة، ووجه كل شيء: مستقبله، ووجه الكلام: السبيل الذي تقصده به، يقال: وجه الحجر وِجهة مّا له ووجهًا مّاله: يريد وجّه الأمر وَجْهه، يضرب مثلًا للأمر إذا لم يستقيم من جهة أن يوجّه له تدبيرًا من جهة أخرى[1].

ب-القراءات في اللغة:

القراءات جمع قراءة، وقراءة مصدر قرأ، وقرأت الشيء: جمعته وضممت بعضه إلى بعض، فهي بمعنى الجمع والضم[2]. وقيل: إنَّ القراءة مصدر سماعي من قرأ بمعنى: تلا[3].

ج-التوجيه في الاصطلاح:

حقيقة التوجيه في العلوم هو: أَنَّهُ إذا وقعت صعوبة في فهم كلام مؤلف، فالشارح يقف هناك فيحل تلك الصعوبة، ويزيل ذلك الغموض[4]، والتوجيه فيه التفصيل والشرح والتبرير، فهو يبحث لمِّيّة الشيء، أي: لمَ كان هذا الشيء على هذا الوجه؟[5]

د-القراءات في الاصطلاح:

هي مذهب يذهب إليه إمام من أئمة القراء مخالفًا به غيره في النطق بالقرآن الكريم، مع اتفاق الروايات والطرق عنه، سوآءً كانت هذه المخالفة في نطق الحروف أم في نطق هيئاتها[6].

هـ-تعريف توجيه القراءات بوصفه مصطلحًا مركبًا:

هو الآلة التي من خلالها يتم الكشف عن معاني القراءات وحججها وعللها مسندًا بالدليل[7].

و-أما تعريف توجيه القراءات بوصفه علمًا:

فهو علم يعنى ببيان وجوه القراءات في اللغة والتفسير وبيان المختار منها، ويسمى بـ: (علل القراءات)، و(حجج القراءات)، و(الاحتجاج للقراءات)، ولكن الأولى التعبير بالتوجيه بحيث يقال: وجه كذا؛ لئلا يوهم أن ثبوت القراءة متوقف على صحة تعليلها[8].

ثانيًا-التعريف بالشاطبي:

أ-اسمه وكنيته ومولده:

هو القاسم بن فِيرّه[9] بن خلف بن أحمد، أبو القاسم، وقيل أبو محمد الرعيني الشاطبي الأندلسي الضرير،[10] ولد أواخر عام 538هـ بمدينة شاطبة[11]، أعمى مكفوف البصر.[12]

ب-نشأته وطلبه للعلم:

نشأ بمدينة شاطبة، وقرأ القرآن وأتقن القراءات بها على بعض مشايخه، ثم رحل إلى بلنسية[13] فقرأ بها القراءات وعرضها، وسمع بها الحديث والفقه، ودَرَسَ العربية والآداب وغير ذلك من علوم الرواية على جماعة من المشايخ ثم رجع إلى شاطبة فذاع صيته، وجلس إليه بعض أصحابه فقرؤوا عليه القراءات، وكان إمامًا ذكيًا كثير الفنون منقطع القرين[14].

ج-مشايخه وتلاميذه:

تلقّى الشاطبي عن عدد من المشايخ منهم:[15]

4- محمد بن علي النفزي [16].

5- ابن النعمة، أبو الحسن الأنصاري (ت: 567هـ).[17]

كما قصده من آفاق الدّنا كثير من طلاب العلم فأفاض عليهم من سَيْب جُود علمه المدرار ومنهم:[18]

1- علي بن محمد عبد الصمد السخاوي (ت: 643هـ)[19].
2- عبد الرحمن بن إسماعيل التونسي (ت: 625هـ)[20].
3- أبو عبد الله القرطبي (ت: 631هـ)[21].

د-وفاته وآثاره:

تُوفي بالقاهرة بعد صلاة العصر من يوم الأحد لليلتين بقيتا من جمادى الآخرة سنة تسعين وخمسمائة، ودفن بمقبرة البيساني[22]، وأما آثاره العلمية فعلى الرغم من أَنَّه فاقد لحاسة البصر التي هي من أهم الحواس في الاشتغال بالتأليف وغيره، فَإِنّهُ قد أسهم إسهامًا كبيرًا في إغناء المكتبة القرآنية، واستخدام أسلوب النظم التعليمي الذي يساعد في تقريب العلوم وتيسير حفظها فجاءت آثاره مصوغة في قوالب رائعة استهوت العلماء للإقبال على شرحها وبيانها، وحفظها وسماعها، وأهم هذه الآثار هي:

1- قصيدته حرز الأماني ووجه التهاني وتسمى باللامية.
2- قصيدته عقيلة أتراب القصائد في أسنى المقاصد في علم رسم المصاحف، وتسمى بالرائية.
3- قصيدته ناظمة الزهر، وتسمى الرائية في عد الآي[23].

ثالثًا-التعريف بحرز الأماني ووجه التهاني:

أ-التسمية ومعناها:

حرز الأماني ووجه التهاني هو الاسم الذي اختاره الشاطبي (ت: 590هـ) لقصيدته، نصَّ على ذلك فيها قائلًا:

70-وَسَمَّيْتُهَا حِرْزَ الأَمَانِيْ" تَيَمُّنًا وَوَجْهَ التَّهَانِي فَاهْنِهِ مُتَقَبِّلَا[24]

والحرز: هو ما يُحفظُ الشيءُ به ويصان عن الأخذ، وهو الذي تودع فيه الأشياء، فَكَأَنَّ الشاطبي أودع فيها ما يتمناه طالب هذا العلم.[25]

الأماني: جمع أمنية، وهي ما يُتمنى ويشتهى، والتمني: تشهي حصول الأمر المرغوب فيه، وحديث النفس بما يكون وما لا يكون.[26]

الوجه: الجارحة، قال تعالى: ﴿فَاغْسِلُوا۟ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ﴾ [المائدة:6]. والجمع وجوه، وهو مأخوذ من قولهم فلان وجه القوم، أي شريفهم: ووجه الشيء: أحسنه[27].

التهاني: جمع تهنئة تفعلة ما يتلذذ به[28]، وتحتمل معنيين:[29]

الأول-أَنَّهَا مأخوذة من قولهم: هنأت فلانًا أهنئه إذا أعطيته، فيكون المقصود: أعط الحرز القبول منك والإقبال عليه؛ لتنال الغرض منه بيسر وسهولة.

الثاني–أَنَّهَا مأخوذة من هنأه الطعام، أي: لذّ له وطاب، فيكون المقصود: كن لما في الحرز متلذذًا ومترفّقًا به؛ لتنال غرضك منها بغير مشقة.

وقد أخبر أَنَّهُ وضع لها هذا الاسم تبرُّكًا وتفاؤلًا لها بجمع المعاني الكثيرة في الألفاظ القليلة كي تتحقق فيها أماني طلبة علم القراءات[30].

وعلى الرغم من أن الشاطبي وضع لقصيدته هذه التسمية فَإِنَّهَا لم تشتهر بهذا الاسم واشتهرت بمتن الشاطبية؛ نسبة لمؤلفها.

ب-المراد بحرز الأماني:

هي قصيدة من ثاني بحر الطويل[31]، وقافيتها لامية من المتدارك[32]، في القراءات السبع المتواترة[33]، وتعدُّ اختصارًا لكتاب التيسير في القراءات السبع للإمام أبي عمرو عثمان بن سعيد الداني (ت: 444هـ)، ونصّ على ذلك الشاطبي في قصيدته قائلًا:

68–وَفِي يُسْرِهَا التَّيْسِيرُ رُمْتُ اخْتِصَارَهُ فَأَجْنَتْ بِعَوْنِ اللهِ مِنْهُ مُؤَمَّلَا[34]

وأوضح إلى أن قصيدته زادت على أصلها بفوائد فقال:

69– وَأَلْفَافُهَا زَادَتْ بِنَشْرٍ فَوَائِدٍ فَلَفَّتْ حَيَاءً وَجْهَهَا أَنْ تُفَضَّلَا[35]

ج-عدد أبياتها والموضوعات التي حوتها:

يبلغ عدد أبياتها ثلاثة وسبعين ومائة وألف بيت، نص على ذلك الشاطبي فقال:

1161–وَأَبْيَاتُهَا أَلْفٌ تَزِيدُ ثَلَاثَةً وَمَعْ مِائَةٍ سَبْعِينَ زُهْرًا وَكُمَّلَا[36]

وأما الموضوعات التي حوتها فيمكننا تقسيمها إلى خمسة أقسام:

الأول– خطبة الكتاب وهي مقدمة القصيدة، واستهلها بما يليق من الثناء على رب العزة سبحانه، ثم الصلاة والسلام على خير خلقه وآله والصحابة ومن سار على منواله، ثم تحدث عن القرآن الكريم وفضائله وفضائل حملته، ثم تحدث عن القراء السبعة ورواتهم، ثم تحدث عن الرموز الدالة على القراء والرواة، ثم أردف ذلك بالحديث عن اصطلاحاته في القصيدة، واختتمها بالدعاء والمناجاة، وعدد أبيات المقدمة أربعةٌ وتسعون بيتًا.[37]

الثاني–الأصول، وهي جمع أصل، وتعني: القواعد الكلية التي تندرج تحتها الجزئيات المتماثلة فيأتي حكمها مطّردًا[38]، وقد أودع الشاطبي فيها أصول القراء على ماهي في التيسير بزيادة بابين هما: باب اتفاقهم في إدغام (إذ، وقد، وتاء التأنيث، وهل، وبل)، وباب مخارج الحروف وصفاتها[39]، وعدد أبيات الأصول خمسون وثلاثمائة بيت[40].

الثالث–الفرش: البسط، وهو ما قلّ دوره من الحروف يسمى فرشًا؛ لانتشاره، فكأنه انفرش،[41] وقد أودع الشاطبي في هذا القسم فرش الحروف مرتبة على ترتيب سور القرآن الكريم بدءًا بسورة البقرة وانتهاءً بسورة الناس، وعدد أبيات الفرش ستة وسبعون وستمائة بيت[42].

الرابع–باب التكبير: المراد به قول القارئ (الله أكبر) قبل التسمية وله صيغ أخرى، واشتهر عن أهل الأداء من قراءة ابن كثير[43]، وعدد أبيات هذا الباب ثلاثةَ عشرَ بيتًا[44].

الخامس–باب مخارج الحروف وصفاتها، وهو من زيادات الشاطبي على أصله وضمّنه خاتمة قصيدته، التي مدح فيها قصيدته مع اعترافه بعجزه وتقصيره سائلًا الله أن يعفو عنه، وعدد أبيات هذا الباب أربعون بيتًا[45].

المبحث الأول-أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في حرز الأماني ووجه التهاني:

المطلب الأول: أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في أصول الحرز.

أولًا-باب الاستعاذة:

96–عَلَى مَا أَتَى فِي النَّحْلِ يُسْرًا وَإِنْ تَزِدْ لِرَبِّكَ تَنْزِيهًا فَلَسْتَ مُجَهَّلَا[46]

المراد: الأمر بالاستعاذة على اللفظ الذي أتى في سورة النحل، في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿٩٨﴾ ﴾ [النحل:98]، وهذا اللفظ هو أدنى الكمال في الخروج عن عهدة الأمر الذي في الآية الكريمة، والشاطبي في هذا البيت وجّه لفظ الاستعاذة:(أعوذ بالله من الشيطان الرجيم)؛ بِأَنَّهُ موافقٌ للنص وهو في هذا تبعًا لما جاء في التيسير[47]، وكذلك وجّه لفظ الاستعاذة الزائد على ما ورد في النحل؛ بِأَنَّهُ زيادة تنزيه لله بذكر صفة من صفاته التي نثني بها عليه ،وبهذه الزيادة أيها القارئ لست منسوبًا إلى الجهل ولا مخالفًا للعقل؛ لأَنَّ ذلك صواب مروي[48]، وهذا من زياداته على ما جاء في التيسير.

المراد: أَنَّهُ رُوي إخفاء التعوذ عن حمزة ونافع، ومدلولهما: الفاء من (فصل)، والألف من (أباه)، ولكن المشهور عنهما الجهر كسائر القراء[49]، ووجّه الشاطبي إخفاء التعوذ بكلمة (فصل) وهي تحتمل توجيهين:

99– وَإِخْفَاؤُهُ فَصْلٌ أَبَاهُ وَعُاتُنَا .....[50]

أحدهما صريحًا هو: أَنَّ التعوذ فصل من فصول القراءة وباب من أبوابها كرهه مشايخنا وردّوه ولم يأخذوا به؛ لأَنَّ الجهر بها إظهار لشعار القراءة.

ثانيهما غير صريح وهو: أَنَّهُ أشار بكلمة فصل إلى حكمة إخفاء التعوذ وهي الفصل بين ما هو قرآن وما ليس بقرآن[51]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على ما في التيسير.

ثانيًا-باب البسملة:

100–وَبَسْمَلَ بَيْنَ السُّورَتَيْنِ بِسُنَّةٍ رِجَالٌ نَمَوْهَا دِرْيَةً وَتَحَمُّلَا[52]

المراد: أَنَّهُ قرأ بإثبات البسملة بين السورتين قالون، والكسائي، وعاصم، وابن كثير، المشار إليهم بقوله: (بسنة رجال نموها درية)[53].

ووجّه الشاطبي إثبات البسملة هنا بِأَنَّهُ السنة، أي آخذين أو متمسكين بسنة، وهي كتابة الصحابة -رضي الله عنهم- لها في المصحف وما رُوي من الآثار في ذلك،[54] وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على ما في التيسير.

105-وَمَهْمَا تَصِلْهَا أَوْ بَدَأْتَ بَرَاءَةً لِتَنْزِيلِهَا بالسَّيْفِ لَسْتَ مُبَسْمِلَا[55]

المراد: أن سورة براءة -التوبة- لا بسملة في أولها، سواء وصلها القارئ بالأنفال أو ابتدأ بها، والضمير في وصلها لبراءة، أضمر قبل الذكر على شريطة التفسير[56].

وجّه الشاطبي ترك البسملة في سورة براءة؛ بقوله: لتنزيلها بالسيف، وكنّى بالسيف عما اشتملت عليه السورة من الأمر بالقتل والأخذ والحصر، وفيها الآية التي تسمى: آية السيف[57]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على ما في التيسير.

ثالثا-باب الإدغام الكبير:

122-وَقَدْ أَظْهَرُوا فِي الْكَافِ يَحْزُنْكَ كُفْرُهُ إِذِ النُّونُ تُخْفَى قَبْلَهَا لِتُجَمَّلَا[58]

المراد: أَنَّ رواة الإدغام عن السوسي أظهروا الكاف في قوله تعالى: ﴿يَحۡزُنكَ كُفۡرُهُۥٓ﴾ [سورة لقمان:23][59].

ووجّه الشاطبي الإظهار؛ بِأَنَّ النون التي قبل الكاف أخفيت، والإخفاء قريب من الإدغام فَكَأَنَّ الكاف الأولى مدغم فيها؛ فامتنع إدغامها فيما بعدها، وقوله: (لتجملا): تعليل أي أَنَّ الكلمة تجمل ببقائها على صورتها[60]، وهو في هذا التوجيه تبعًا للداني في التيسير[61].

126- وَإِظْهَارُ قَوْمٍ آلَ لُوطٍ لِكَوْنِهِ قَلِيلَ حُرُوفٍ رَدَّه مَنْ تَنَبَّلَا

127-بِإِدْغَامِ لَكَ كَيْدًا وَلَوْ حَجَّ مُظْهِرٌ بِإِعْلَالِ ثَانِيهِ إِذَا صَحَّ لَاعْتَلَا

128-فَإِبْدَالُهُ مِنْ هَمْزَةٍ هَاءٌ اَصْلُهَا وَقَدْ قَالَ بَعْضُ النَّاسِ مِنْ وَاوٍ ابْدِلَا[62]

المراد: أَنَّ الناقلين للإدغام منعوا إدغام: لفظ (آل لوط) حيث وقع في القرآن الكريم[63] محتجين بقلة حروف الكلمة، ونقض ذلك حذّاق القراء بإدغام قوله تعالى: ﴿لَكَ كَيۡدًا﴾ [يوسف:5]، فلو كانت قلة الحروف مانعة للإدغام لامتنع هذا بوجه أولى؛ لأنه أقل منه حروفا، ثم ذكر الشاطبي حجة وجيهة للإظهار -على تقدير ثبوته[64] وهي إعلال ثاني آل لوط، أي: حرف الألف، وذكر في كيفية الإعلال مذهبين:

الأول-مذهب سيبويه: وهو أن أصل آل (أهل) قلبت الهاء همزة توصلًا إلى الألف، ثم قلبت الهمزة ألفًا وجوبًا؛ لاجتماع الهمزتين فصار آل.

الثاني–مذهب الكسائي، المشار إليه بقوله:(بعض الناس)، وهو: أَنَّ أصل آل (أول) تحركت الواو وانفتح ما قبلها فقلبت ألفًا فصار(آل)، وما غُيّر هذا التغيير لم يغير مرة أخرى بالإدغام[65] والشاطبي في هذه العلل تبعًا للداني في التيسير، وإنما زاد عليه بذكر مذهب الكسائي في الاعتلال[66].

129–وَوَاوَ هُوَ الْمَضْمُومُ هَاءً كَهُو وَمَنْ فَأَدْغِمْ وَمَنْ يُظْهِرْ فَبِالْمَدِّ عَلَّلَا

130–وَيَأْتِيَ يَوْمٌ أَدْغَمُوهُ وَنَحْوَهُ وَلاَ فَرْقَ يُنْجِي مَنْ عَلَى الْمَدِّ عَوَّلَا[67]

المراد: أمر الشاطبي بإدغام واو هو مضمومة الهاء؛ حيث وقعت في القرآن الكريم[68]، وحكى مذهب الغير وهو الإظهار وبيّن فساد علته، وهي أَنَّ الواو إذا كان مضموم ما قبلها وسكنت للإدغام صارت حرف مد، وحرف المد لا يدغم بالإجماع، ثم أورد نقدًا على من علل الإظهار بالمد أنهم أدغموا قوله تعالى: ﴿ يَأْتِيَ يَوْمٌ ﴾ [سورة البقرة:254] ونحوه، وينبغي لهم أن يظهروه كما أظهروا الواو من (هو) مضموم الهاء؛ لأَنَّ العلة الموجبة للإظهار

هناك موجودة هنا فلا فرق بينهما[69]، والشاطبي في توجيهه تبعًا للداني في التيسير[70].

131–وَقَبْلَ يَئِسْنَ الْيَاءُ فِي اللَّاءِ عَارِضٌ سُكُونًا أَوَ اصْلًا فَهُوَ يُظْهِرُ مُسْهِلَا[71]

المراد: أَنَّ أبا عمرو أظهر الياء من قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّٰٓـِٔي ﴾، الواقع قبل قوله تعالى: ﴿بَيِسَ﴾ [الطلاق:4]، ووجّه ذلك الشاطبي بعلتين:[72]

الأولى–بِأَنَّ سكون الياء عارض.

الثانية–بِأَنَّ أصل الياء عارض؛ لأَنَّ أصل اللائي بهمزة مكسورة بعدها ياء ساكنة فحذفت الياء تخفيفًا؛ لتطرفها وانكسار ما قبلها، ثم أبدل من الهمزة ياء مكسورة على غير قياس، ثم أسكنت الياء؛ استثقالًا للحركة عليها[73]. والشاطبي في توجيهه تبعًا للداني في التيسير وإنما زاد عليه بذكر العلة الأولى[74].

رابعًا-باب إدغام الحرفين المتقاربين في كلمة أو كلمتين:

135- وَإِدْغَامُ ذِي التَّحْرِيمِ طَلَّقَكُنَّ قُلْ أَحَقُّ وَبِالتَّأْنِيثِ وَالْجَمْعِ أُثْقِلَا[75]

المراد: أَنَّ إدغام ﴿طَلَّقَكُنَّ﴾ [التحريم:5].أحق من إدغام ما تقدم من نحو: ﴿ خَلَقَكُمْ ﴾ [البقرة:21].

ووجّه الشاطبي أحقية الإدغام في لفظ: ﴿طَلَّقَكُنَّ﴾ للثقل الحاصل منه بسبب الجمع[76]، والتأنيث، والإدغام شُرع للتخفيف[77]. والشاطبي في توجيهه تبعًا للداني في التيسير[78] .

148–وَفِي جِئْتِ شَيْئًا أَظْهَرُوا لِخِطَابِهِ وَنُقْصَانِهِ وَالْكَسْرُ الاِدْغَامَ سَهَّلَا[79]

المراد: أَنَّ الرواة عن السوسي رووا الإظهار والإدغام في التاء في قوله تعالى ﴿لَقَدْ جِئْتِ شَيْـًٔا فَرِيًّا﴾ [سورة مريم:27]، وحجة الإظهار والإدغام ذكرها الشاطبي، فأبان أَنَّ حجة الإظهار هي كون التاء فيها تاء خطاب، ونقصان الكلمة وذلك بسبب حذف عينها، وحجة الإدغام هو ثقل الكسر على التاء[80]. والشاطبي في توجيهه تبعًا للداني في التيسير وزاد عليه حجة الإظهار بكون التاء فيها للخطاب[81].

145- وَلاَ يَمْنَعُ الإِدْغَامُ إِذْ هُوَ عَارِضٌ إِمَالَةَ كَالأَبْرَارِ وَالنَّارِ أَثْقِلَا[82]

المراد: لا يمنع الإدغام إمالة نحو: قوله تعالى: ﴿وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ رَبَّنَآ﴾ [آل عمران:193- 194].

وذكر الشاطبي علة ذلك بِأَنَّهُ وإن زال الكسر الموجب للإمالة بواسطة الإدغام لكن الإمالة جازت؛ لأن الإدغام عارض، فكأن الكسر المحذوف في حكم الموجود، فالإدغام كالوقف في عروض السكون وكون الحركة مرادة[83] والشاطبي في توجيهه تبعًا للتيسير[84].

خامسًا-باب المد والقصر:

178- وَفي نَحْوِ طهَ الْقَصْرُ إِذْ لَيْسَ سَاكِنٌ وَمَا فِي أَلِفْ مِنْ حَرْفِ مَدٍ فَيُمْطَلَا[85]

المراد: أن القصر متعين في نحو (طه)، أي: الحروف المقطعات مما كان منها على حرفين نحو: ها، يا، را، ووجّه الشاطبي ذلك بقوله:(إذ ليس حرف ساكن): أي ليس حرف ساكن بعد المد فيمد، وكذلك ليس في الألف مد في نحو: قوله تعالى: ﴿الٓمٓ﴾ [البقرة:1].

ووجه ذلك كما ذكره الشاطبي: أنه ليس في هجائها حرف مد أصلًا[86]. وهذه المسألة وتوجيهها من زيادات الشاطبي على التيسير.

سادسًا-باب الهمز المفرد:

219-وتُؤْوِي وَتُؤْوِيهِ أَخَفُّ بِهَمْزِهِ وَرِئْيًا بِتَرْكِ الْهَمْزِ يُشْبِهُ الامْتِلَا[87].

المراد: عطف الشاطبي هذا البيت على ما استثني للسوسي من الإبدال، فأخبر أن قوله تعالى: ﴿وَتُؤْوِيٓ إِلَيْكَ﴾ [الأحزاب:51]، وقوله تعالى: ﴿ٱلَّتِي تُؤْوِيهِ﴾ [المعارج:13] لا يبدلها السوسي، ثم علل ذلك الشاطبي أن تحقيق الهمز هنا أخف من إبداله[88].

كما أخبر أن قوله تعالى: ﴿هُمْ أَحْسَنُ أَثَٰثًا وَرِءْيًا ﴿٧٤﴾﴾ [سورة مريم:74]، مستثنى للسوسي من الإبدال – أيضًا– ثم ذكر علة ذلك أن رءيا بالهمز من الرواء، وهو ما رأته العين من حسن الهيئة والمنظر، فلو أبدلت الهمزة يلتبس المعنى بالريّ الذي هو بمعنى الامتلاء؛ لذا عدل السوسي عن إبدالها خوف الالتباس في المعنى[89]، والشاطبي في كلا التوجهين تبعًا للتيسير[90].

220-وَمُؤْصَدَةٌ أَوْصَدتُ يُشْبِهُ كُلُّهُ .....[91]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ ﴿مُّؤْصَدَةٌ﴾ [92] مستثناة للسوسي من الإبدال، ثم ذكر علة ذلك وهي تداخل اللغتين؛ لأنه من آصدت بمعنى أطبقت، فلو أبدل لأشبه لغة أوصدت، فالإبدال يخرجها إلى لغة أخرى[93]. والشاطبي في هذا التوجيه تبعًا للتيسير[94].

221- وَبَـارِئُكُمْ بِـالْهَمْزِ حَـالَ سُـكُونِهِ ..... [95]

المراد: ذكر الشاطبي أَنَّ بارئكم[96] -أيضًا- من مستثنيات السوسي، وذكر علة ذلك وهي كون الهمز ساكنًا وسكونه عارض، فَكَأَنَّ الهمز متحرك[97]، والداني لم يذكر هذه الكلمة في مستثنيات السوسي فهي من زيادات الشاطبي وكذا توجيهها.

سابعًا-باب نقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها:

233- وَتَبْـدَأْ بِهَمْـزِ الْوَصْـلِ فـي النَّقْـلِ كُلِّـهِ وَإِنْ كُنْـتَ مُعْتَـدًّا بِعَارِضِـهِ فَـلَا[98]

المراد: أَنَّهُ إذا نقلت الحركة عن همزة قطع إلى لام التعريف فللقارئ وجهان:

الأول- أن يبدأ بهمزة الوصل، والثاني- أن يبدأ بلام التعريف دون همزة الوصل، وعلل الشاطبي ذلك بِأَنَّهُ من اعتد بحركة النقل العارضة ابتدأ باللام، ومن لم يعتد بها ابتدأ بهمزة الوصل[99]، وهو في ذلك تبعًا للتيسير إلا أَنَّه جعلها بصورة قاعدة وعلل لها[100].

ثامنًا-باب وقف حمزة وهشام على الهمزة:

237- وَحَـرِّكْ بِـهِ مَـا قَبْـلَهُ مَتَسَـكِّنًا وَأَسْـقِطْهُ حَتَّـى يَرْجِـعَ اللَّفْـظُ أَسْـهَلَا[101]

المراد: أمر الشاطبي بنقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها، ثم أمر بحذف الهمزة بعد ذلك، ثم ذكر علة النقل وهي حتى يرجع اللفظ أيسر في النطق مما كان عليه قبل النقل[102]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على ما في التيسير.

تاسعًا-باب أحكام النون الساكنة والتنوين:

288-وَعِنْـدَهُمَا لِلكُـلِّ أَظْهِـرْ بِكِلْمَـةٍ مَخَافَـةَ إِشْـبَاهِ الْمُضَـاعَفِ أَثْقَـلَا[103]

المراد: أمر الشاطبي بإظهار النون عند الواو والياء إذا كان في كلمة واحدة لجميع القراء نحو قوله تعالى: ﴿صِنْوَانٍ﴾ [سورة الرعد:4]، و(الدنيا) حيث وقعت، وعلل الشاطبي لذلك مخافة اشتباه الكلمة المدغمة بالمضعفة[104].

عاشرًا-باب الفتح والإمالة وبين اللفظين:

306- وَمِمَّـا أَمَـالَاهُ أَوَاخِـرُ آيِ مَـا بِطِـهِ وَآيِ النَّجْـمِ كَـيْ تَتَعَـدَّلَا[105]

المراد: أمال حمزة والكسائي العائد إليهما ضمير ألف الاثنين في (أمالاه) أواخر الآي التي في سورة طه، والتي في سورة النجم سواء كانت ألفها منقلبة عن واو أو ياء إلا ما استثنى سابقًا، ثم وجّه

الشاطبي هذه الإمالة بقوله: (كي تتعدلا): أي رؤوس الآي تتعدل فتصير على سنن واحد[106].[107] وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي.

307- وَقُــــــــلْ أَوْ كِلاَهُـــــــــمَا شَفَـــا وَلِكَسْــرٍ أَوْ لِيَـــاءٍ تَمَـــيَّلَا[108]

المراد: أمال حمزة والكسائي –المرموز لهما بالشين في شفا– ألف (كلا) في قوله تعالى: ﴿أَوْ كِلَاهُمَا﴾ [الإسراء:23]، وذكر الشاطبي علة الإمالة؛ لكسر أو لياء تميلا، أي: أَنَّ الإمالة إما لأجل كسرة الكاف وهي ما تعرف بالكسرة القبلية، وإما لكون ألفه منقلبة عن ياء فأمال؛ لتدل الإمالة على الأصل[109]، وتوجيه الشاطبي هنا من زياداته على التيسير.

307-وَلاَ يَمْنَــعُ الإِسْــكَانُ فِــي الْوَقْــفِ عَارِضًــــــــــــــــــــــــــــــــا إِمَالَـةَ مَـا لِلْكَسْـرِ فِـي الْوَصْـلِ مُـيِّلَا[110]

المراد: أخبر الشاطبي أن سكون الوقف لا يمنع إمالة الألف التي تمال في الوصل بسبب الكسر، وعلل ذلك بِأَنَّ الوقف عارض، والعارض لا يعتد به، فَكَأَنَّ الكسرة موجودة[111]. والشاطبي في توجيهه تبعًا للتيسير[112].

الحادي عشر-باب مذهب الكسائي في إمالة هاء التأنيث وما قبلها في الوقف:

340-......................... وَأَكْهَــرُ بَعْــدَ الْيَــاءِ يَسْـكُنُ مُـيِّلَا[113]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ حروف (أكهر) وهي: (الهمز والكاف والهاء والراء) إذا وقعت قبل هاء التأنيث وكان قبل هذه الحروف الأربعة ياء ساكنة أو كسرة فِإِنَّ الهاء تمال عند الكسائي، وأخبر أَنَّهُ إذا وقع بين الكسر وبين حرف من حروف أكهر حرف ساكن فلا يضر، وعلل ذلك بِأَنَّ الإسكان ليس بحاجز حصين يمنع الكسر من اقتضاء الإمالة[114]، وتوجيه الشاطبي هنا من زياداته على التيسير.

الثاني عشر- باب مذاهبهم في الراءات:

345-وَفَخَّمَهَــا فــي الأَعْجَمِــيِّ وَفِــي إِرَمْ وَتَكْرِيرِهَـــا حَتَّـــى يُـــرى مُتَعَـــدِّلَا[115]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ ورشًا يفخم الراء في الاسم الأعجمي[116] وفي قوله تعالى: ﴿إِرَمَ﴾ [الفجر:7]. وفخم الراء في حالة تكريرها أي: إذا وقع قبل الراء ما يوجب ترقيقها وجاء بعدها راء مفتوحة أو مضمومة نحو:(ضرارًا) فإِنَّ الراء الأولى يُعدل عن ترقيقها إلى التفخيم لورش، وبيّن الشاطبي علة هذه القاعدة بقوله: (حتى يرى معتدلا) أي: ليساوي اللفظ باتحاد صوت الراءين فمناسبة الراء بأختها أحسن من مناسبتها بغيرها[117]. وتوجيه الشاطبي لهذه القاعدة من زياداته على التيسير.

الثالث عشر-باب ياءات الزوائد:

440-وَفِــي الْكَهْــفِ تَسْــأَلْنِيْ عَــنِ الْكُــلِّ يَـــــــــــــــــــــــــاؤُهُ عَلَـى رَسْـمِهِ وَالْحَـذْفُ بِـالْخُلْفِ مُـثِّلَا[118]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ القراء السبعة أثبتوا الياء في قوله تعالى: ﴿ فَلَا تَسْـَٔلْنِي عَن شَيْءٍ ﴾ [الكهف:70] في الحالين (الوقف والوصل)، وَأَنَّ المرموز له بالميم من (مثلا) وهو ابن ذكوان يقرأ له بالوجهين الحذف والإثبات في الحالين، وذكر الشاطبي علة الإثبات لجميع القراء وهي أَنَّ الياء ثابتة في الرسم العثماني في جميع المصاحف[119]. وتوجيه الشاطبي هنا من زياداته على التيسير.

المطلب الثاني: أنموذجات من التوجيهات الصريحة الواردة في فرش الحرز:

أولًا-سورة البقرة

503-وَكَسْرُ بُيُوتٍ وَالْبُيُوتَ يُضَمُّ عَنْ حِمَى جِلَّةٍ وَجْهًا عَلَى الأَصْلِ أَقْبَلَا [120]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ المرموز لهم بالعين والحاء والجيم وهم ورش وأبو عمرو وحفص قرأوا بضم الباء من بيوت؛ حيث جاء معرفة أو نكرة، وقرأ الباقون بالكسر، ووجّه الشاطبي قراءة الضم بأنها جاءت على الأصل[121]، وتوجيه الشاطبي من زياداته على التيسير.

ثانيًا- سورة الأنعام:

670-وَزَيَّنَ فِي ضَمٍّ وَكَسْرٍ وَرَفْعُ قَتْـ ـلَ أَوْلَادِهِمْ بِالنَّصْبِ شَامِيُّهُمْ تَلَا

671 – وَيُخْفَضُ عَنْهُ الرَّفْعُ فِي شُرَكَاؤُهُمْ وَفِي مُصْحَفِ الشَّامِينَ بِالْيَاءِ مُثِّلاَ

672 – وَمَفْعُولُهُ بَيْنَ المُضَافَيْنِ فَاصِلٌ وَلَمْ يُلْفَ غَيْرُ الظَّرْفِ فِي الشِّعْرِ فَيْصَلَا

673-كَلِلَّهِ دَرُّ الْيَوْمَ مَنْ لاَمَهَا فَلاَ تَلُمْ مِنْ مُلِيمِي النَّحْوِ إِلاَّمُجَهِّلَا

674 – وَمَعْ رَسْمِهِ زَجَّ الْقَلُوصَ أَبِي مَزَا دَةَ الْأَخْفَشُ النَّحْوِيُّ أَنْشَدَ مُجْمِلَا [122]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ ابن عامر قرأ ﴿ وَكَذَٰلِكَ زَيَّنَ ﴾ [الأنعام:137] بضم الزاي وكسر الياء، ورفع ﴿ قَتْلَ ﴾ [الأنعام:137] ونصب ﴿ أَوْلَٰدِهِمْ ﴾ وجر ﴿ شُرَكَآؤُهُمْ ﴾ [الأنعام:137]، وقرأ الباقون ﴿ زَيَّنَ ﴾ بفتح الزاي والياء، و ﴿ قَتْلَ ﴾ بالنصب، و ﴿ أَوْلَٰدِهِمْ ﴾ بالجر و ﴿ شُرَكَآؤُهُمْ ﴾ بالرفع، وفي قراءة ابن عامر فصل بين المضاف والمضاف إليه بالمفعول، وقد طعن بعض النحاة في قراءة ابن عامر بسبب ذلك، وقالوا لا يصح الفصل بين المضاف والمضاف إليه إلا بالظرف، ويكون ذلك في الشعر خاصة، ولا يكون في الكلام المنثور فضلًا عن كلام الله، ونقل الشاطبي كلام النحاة بقوله: (ولم يلف غير الظرف في الشعر فيصلًا)، ومثّل له بقوله:(كلله درّ اليومَ من لامها) فقوله: (در) مضاف إلى الاسم الموصول وهو (من)، وفصل بينهما بـ(اليوم) وهو ظرف.

وقول الشاطبي:(فلا تلم من ملمي النحو إلا مجهلا) إشارة إلى النحاة الذين أنكروا هذه القراءة وهم فريقان: فريق أنكرها؛ لمخالفتها القياس، وفريق أنكرها وجهَّل القارئ بها وهو ابن عامر، فنبّه الشاطبي على ذلك، وأنه لا يُذم من الفريقين إلا الفريق الثاني؛ لأنه تعدّى طوره بطعنه في إمام من أئمة المسلمين أجمعت الأمة على جلالة قدره وكمال ضبطه، وقد احتج الشاطبي لقراءة ابن عامر في نظمه بأمرين:

الأول– أَنَّ (شركاؤهم) رسم في المصحف الشامي بالياء.

الثاني– ما أنشده الأخفش[123] عن بعض العرب:

فزججتهـــــــــــا بمزجـــــــــــة زج القلـــــوص أبـــــي مـــــزادة[124]

والشاهد أَنَّ (زجّ) مصدر، وهو مضاف إلى (أبي مزادة) و(القلوص) مفعول المصدر، وقد فصل بين المضاف والمضاف إليه[125]. وتوجيه الشاطبي هنا من زوائده على ما في التيسير.

ثالثا-سورة إبراهيم:

798..... مُصْـــرِخِيَّ اكْسِـــرْ لِحَمْـــزَةَ مُجْمِـــلَا

799–كَهَـا وَصْـلٍ أَوْ لِلسَّـاكِنَينِ وَقُطْـرُبٌ حَكَاهَـا مَـعَ الْفَـرَّاءِ مَـعْ وَلَـدِ الْعَـلَا[126]

المراد: أَنَّ حمزة قرأ بكسر الياء في قوله تعالى: ﴿ بِمُصْرِخِيَّ ﴾ [إبراهيم:22]، وقرأ الباقون بفتحها، ثم وجّه الشاطبي قراءة حمزة بتوجيهين من القياس العربي ولم يذكرهما الداني في التيسير، وهما:

الأول– قوله: (كها وصل)، أي أَنَّ هذه الياء شبهها بهاء الوصل، أي: (هاء الضمير)، بجامع الإضمار والخفاء والتوحّد، فالياء كسرت هنا إما؛ لأَنَّ قبلها ياء ساكنة فكسرت كما تكسر الهاء في (عليه)[127]، وإما أن الكسرة دالة على ياء الصلة المحذوفة فـ﴿ بِمُصْرِخِيَّ ﴾ بثلاث ياءات، ياء الجمع، وياء الإضافة، وياء الصلة، فحذفت الثالثة كراهة اجتماع الأمثال بعد إدغام الأولى في الثانية وبقيت الكسرة دالة عليها[128].

الثاني–قوله: (أو للساكنين)، أي كسرت الياء للتخلص من التقاء الساكنين وهما ياء الإضافة وقبلها ياء الإعراب ساكنة، فكسرت ياء الإضافة على ما هو الأصل في التخلص من التقاء الساكنين[129].

وقوله: (وقطرب حكاها مع الفراء مع ولد العلا) تبعًا للتيسير، أي: حكى هذه اللغة قطرب النحوي[130]عن العرب حيث أنشد للأغلب العجلي:[131]

مـــــاضٍ إذا مـــــا هـــــمَّ بالمضـــــيِّ قـــــال لهـــا هـــل لـــك ياتـــا فـــيِّ

الشاهد: كسر الياء في (فيِّ)، وزعم أَنَّهُ لغة في بنى يربوع[132]، وكذلك الفراء[133] أنشد ذلك، وقال أبو عمرو بن العلاء حين سئل عنه: (من شاء فتح ومن شاء كسر)، وفي رواية عنه: إنها بالخفض حسنة[134]، ووجّه الشاطبي هذه القراءة؛ لأَنَّ جماعة من النحاة أنكروا هذه القراءة ونسبوها إلى الوهم واللحن، وقول الشاطبي مجملا: يعني في تعليل قراءة حمزة، وهو من قولهم أحسن وأجمل في قوله أو فعله، أي اكسر غير طاعن على هذه القراءة كما فعل من أنكرها من النحاة[135].

رابعًا-سورة الجاثية:

1031–مَعًـا رَفْـعُ آيَـاتٍ عَلَـى كَسْـرِهِ شَـفَا وَإِنَّ وَفِـــي أَضْـــمِرْ بِتَوْكِيـــدٍ اَوَّلَا[136]

المراد: قرأ حمزة والكسائي المرموز لهم بالشين في (شفا) بكسر التاء نصبًا في موضعين –علم ذلك من وقوله (معًا)– هما قوله تعالى: ﴿ءَايَٰتٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ [الجاثية:4]، وقوله تعالى: ﴿ءَايَٰتٞ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ﴾ [الجاثية:5]، وقرأ الباقون بالرفع فيها، فالنصب في قوله تعالى: ﴿وَفِي خَلۡقِكُمۡ وَمَا يَبُثُّ مِن دَآبَّةٍ ءَايَٰتٞ﴾ عطف على اسم إنَّ وذلك؛ لظهور حرف (في) فيها، وأما قوله تعالى ﴿وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ﴾ فلم يأتِ فيه حرف (إن) ولا حرف (في) فهنا اختلف النحاة فقيل: إنَّ الواو نائبة عنهما وإن اختلف عملهما لفظًا ومعنى، وهذا هو ما يسمى بالعطف على عاملين ويردّه بعض النحاة ويخطِّئوه[137]، والتوجيه الآخر لقراءة النصب هي التوكيد، أي (آيات) الموضع الثاني والثالث تأكيد لـ:(آيات) الموضع الأول؛ أعيد لطول الكلام، والتقدير: إنَّ في السموات وفي خلقكم واختلاف الليل لآياتٍ آياتٍ آياتٍ، وهذا الوجه هو الذي اختاره الشاطبي؛ حيث قال: (وإن وفي أضمر بتوكيد أولا) أي أُول ذلك بالتوكيد لا بالعطف على عاملين، وقوله: (أضمر) قال أبو شامة: (قال الشيخ –ﷺ– لم أرد بقولي أضمر الإضمار الذي هو كالمعطوف به وإنما أردت أَنَّ حرف العطف ناب في قوله تعالى ﴿وَفِي خَلۡقِكُمۡ﴾ عن (إن) وفي قوله تعالى: ﴿وَٱخۡتِلَٰفِ﴾ عن (إن) و(في)[138]، واختيار الشاطبي هو الأولى؛ لأَنَّ حق كلام الله أن يُحمل على وجه لم يورد عليه بوجه[139]، وتوجيه الشاطبي لهذه القراءة من زياداته على التيسير.

خامسًا- سورة الرحمن:

1058–وَآخِرُهَا يَا ذِي الْجَلاَلِ ابْنُ عَامِرٍ بِوَاوٍ وَرَسْمُ الشَّامِ فِيهِ تَمَثَّلاَ [140]

المراد: قرأ ابن عامر في آخر السورة قوله تعالى: ﴿تَبَٰرَكَ ٱسۡمُ رَبِّكَ ذِي ٱلۡجَلَٰلِ وَٱلۡإِكۡرَامِ﴾ [الرحمن:78] بالواو وقرأ الباقون بالياء، ثم وجّه الشاطبي قراءة ابن عامر بالواو؛ بِأَنَّهَا اتباعًا لرسم المصحف الشامي، وقوله تمثلا: أي تشخص الواو في رسم المصحف الشامي[141]، وتوجيه الشاطبي هنا من زياداته على التيسير.

سادسًا- سورة المعارج:

1081–وَسَالَ بِهَمْزٍ غُصْنُ دَانٍ وَغَيْرُهُمْ مِنَ الْهَمْزِ أَوْ مِنْ وَاوٍ اَوْ يَاءٍ اَبْدَلاَ [142]

المراد: قرأ أبو عمرو وعاصم وحمزة والكسائي وابن كثير المرموز لهم بالغين والدال من (غصن دان) قوله تعالى: (سأل) بهمزة مفتوحة، وقرأ البقية بألف مكان الهمزة، وتوجيه قراءتهم تحتمل ثلاثة أوجه حسب ما ذكره الشاطبي في قوله:(من الهمز أو من واو أو ياء أبدلا) وهي:

1- أن يكون الألف مبدلًا من الهمز على غير قياس[143] –البدل السماعي– فيكون بمعنى قراءة الهمز[144]. قال حسان بن ثابت:

سَالتْ هذيلٌ رسولَ اللهِ فاحشةً ضلت هذيلٌ بما سالت ولم تُصِب[145]

2- أن يكون الألف بدلًا عن واو، وهي لغة قريش فهي من سأل يسأل وأصله سَوِل[146]، قال الزجاج:[147] (يقال: سألت اسأل وسلت أسال، والرجلان يتساءلان ويتساولان بمعنى واحد)[148].

3- أن تكون الألف منقلبة عن ياء من سال يسيل سيلًا[149] ، وتعضده قراءة ابن عباس (سال سيلٌ)[150]. وهذا التوجيهات من زيادة الشاطبي على التيسير.

المبحث الثاني-أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة في حرز الأماني ووجه التهاني:

المطلب الأول- أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة في أصول الحرز:

أولًا-البسملة:

101-وَوَصْلُكَ بَيْنَ السُّورَتَيْنِ فَصَاحَةٌ ..... [151]

المراد: أن حمزة المشار إليه بالفاء من قوله: (فصاحة)، قرأ بالوصل بين السورتين دون بسملة[152]. ووجّه الشاطبي الوصل لحمزة بِأَنَّهُ فصاحة؛ لأَنَّ في ذلك تبيينًا وكشفًا للإعراب فهو فصاحة[153]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على ما في التيسير.

ثانيًا-باب الهمزتين من كلمتين:

211- .....وَقُلْ يَشَاءُ إِلَى كَالْيَاءِ أَقْيَسُ مَعْدِلَا [154]

المراد: ذكر الشاطبي أَنَّ الهمزة المكسورة بعد المضمومة نحو قوله تعالى: ﴿يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [البقرة:142] فأهل سما يقرؤونها بالتسهيل كالياء أي بين الهمزة والياء؛ لأَنَّ حركة الهمزة الكسر[155]، وأشار الشاطبي بقوله: (أقيس معدلا) إلى أَنَّ التسهيل بينها وبين الياء هو القياس، وهو أقيس من عدوله إلى البدل المحض[156]. والشاطبي في توجيهه تبعًا للداني في التيسير[157].

ثالثًا-باب وقف حمزة وهشام على الهمز:

245-..... وَالاَخْفَشُ بَعْدَ الْكَسْرِ والضَّمِّ أَبْدَلَا

246-بِيَاءٍ وَعَنْهُ الْوَاوُ فِي عَكْسِهِ وَمَنْ حَكَى فِيهِمَا كَالْيَا وَكَالْوَاوِ أَعْضَلَا [158]

المراد: أخبر الشاطبي أن الأخفش يبدل الهمزة في نوعين وهما:

الأول-الهمزة المضمومة بعد كسر يبدلها ياء مضمومة نحو: ﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا ﴾ [الأعلى:6].

الثاني- الهمزة المكسورة بعد ضم يبدلها واوًا مكسورة نحو قوله تعالى: ﴿سُئِلُوا۟ ﴾ [الأحزاب:14] ومن حكى عن الأخفش تسهيل هذين النوعين الأول كالياء والثاني كالواو فقد أتى بأمر معضل؛ لأَنَّ الأصل في التسهيل أن تبدل الهمزة بحركتها لا بحركة ما قبلها؛ لأنها أحق بها وأدلّ عليها[159]، فالشاطبي أشار بقوله معضل إلى عدم جواز هذا النوع من التسهيل؛ لأنه معضل. وهذا من زيادات الشاطبي على التيسير.

253-وَمَنْ لَمْ يَرُمْ وَاعْتَدَّ مَحْضًا سُكُونَهُ وَأَلْحَقَ مَفْتُوحًا فَقَدْ شَذَّ مُوغِلَا[160]

المراد: أي من لم يرم[161] في شيء من الحركات الثلاث (الفتحة، والضمة، الكسرة) فالسبب عنده أَنَّ الهمزة المسهلة في قوة الساكنة وإليه أشار بقوله: (واعتد محضًا سكونه) أي جعله كالسكون المحض، وقوله: (وألحق مفتوحًا) المراد به: أي من رام مطلقًا في الحركات الثلاث، فألحق المفتوح بالمكسور والمضموم، وقوله: (فقد شذ موغلا): الشذوذ هو الانفراد أي انفرد عن الناس[162]، وموغلا: الإيغال: الإسراع في السير: أي مبعدًا في الشذوذ متجاوزًا الغاية القصوى[163] ، والحاصل أن هذا البيت جمع مذهبين:

1- ترك التسهيل بالروم في جميع الحركات.

2- التسهيل بالروم في جميع الحركات.

وأشار الشاطبي إلى أَنَّهُ لا يؤخذ بهذين المذهبين والعلة هي شذوذهما، فشذوذ الأول من جهة تركه لما وردت الرواية به مع تأتِّي الرواية به على نحو ما هو موضح في الأبيات قبله، وشذوذ الثاني من جهة إلحاقه المفتوح بالمضموم والمكسور في الروم، وليس الروم في المفتوح من مذهب القراء ولا من عادتهم[164].

هذان المذهبان وتوجيه الشاطبي لهما من زياداته على التيسير.

رابعًا-أحكام النون الساكنة والتنوين:

286-وَكُلُّهُمُ التَّنْوِينَ وَالنُّونَ أَدْغَمُوا بِلاَ غُنَّةٍ فِي اللاَّمِ وَالرَّا لِيَجْمُلَا[165]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ جميع القراء أدغموا التنوين والنون المتطرفة في اللام والراء بلا غنة نحو قوله تعالى: ﴿ مِّن رَّبِّهِمْ ﴾ [البقرة:5]، وقوله تعالى: ﴿ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة:2].[166] وأشار الناظم إلى حجة الإدغام بقوله ليجملا: أي ليحصل لهما جمال لفظي بعدم الغنة لما يحصل بذلك من الخفة[167]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على التيسير.

خامسًا- باب الفتح والإمالة وبين اللفظين:

327-وَإِضْجَاعُ أَنْصَارِي تَمِيمٌ .....[168]

المراد: أخبر الشاطبي أَنَّ دوري الكسائي المشار إليه بالتاء من تميم أمال الألف في قوله تعالى: ﴿ مَنْ أَنصَارِيٓ إِلَى ٱللَّهِ ﴾ [آل عمران:52]، وأشار الناظم إلى حجة الإمالة هنا بقول تميم أي أَنَّ الإمالة لغة تميم[169]، وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على التيسير.

المبحث الثاني-أنموذجات من التوجيهات غير الصريحة في فرش الحرز

أولًا-سورة النساء:

580-..... وَحَمْزَةُ وَالأَرْحَامَ بِالْخَفْضِ جَمَّلَا[170]

المراد: أخبر أن حمزة قرأ بخفض الميم في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ﴾ [النساء:1](171) وأشار الشاطبي إلى علة الخفض بقوله جُمِّلا، قال السخاوي: (فيه تورية مليحة؛ لأَنَّ الخفض في الجواري الختان، وهو لهن جمال، والخفض الذي هو الإعراب الأرحام؛ لما فيه من تعظيم شأنها)(172) بسبب عطفها على اسم الله تعالى، أو بسبب القسم بها، وبهذين الوجهين عُلّلت هذه القراءة(173). وتوجيه الشاطبي من زياداته على التيسير.

ثانيًا-سورة المائدة:

621-وَقَبْلَ يَقُولَ الْوَاوُ غصْنٌ وَرَافِعٌ .....سِوَى ابْنِ الْعَلاَ.....(174)

المراد: قرأ أبو عمرو وعاصم وحمزة والكسائي قوله تعالى: ﴿وَيَقُولُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ﴾ [المائدة:53] بواو في أول الكلمة ورفع اللام ماعدا أبا عمرو فَإِنّهُ نصب اللام(175) وأشار الشاطبي بقوله: (غصن) إلى حجة القراءة بالواو، فقد جعل الواو غصنًا؛ لأنها تصل ما بعدها بما قبلها؛ كونها عاطفة كغصن امتد من شجرة إلى أخرى.(176) وهذا التوجيه من زيادات الشاطبي على التيسير.

الخاتمة:

برحمة من الله وفضل وصلت للختام بعد رحلة ماتعة جمعتني بالإمام الشاطبي -رحمه الله- وأحببت أن أعرض عددًا مما قطفته من ثمار حديقته الغنّاء، فمن أهم ما توصلت إليه:

1- الإمام الشاطبي من العلماء الذين لم يسعفنا الزمان بمثلهم فقد كان منارًا لكثير من العلوم، وفي التأليف انفرد بأسلوب النظم فقدّم هذه العلوم في قوالب جميلة جذبت عيون الشّراح إليها، وسلبت عقول القارئين.
2- علم توجيه القراءات من العلوم التي حوتها الشاطبية سواء في الأصول أو الفرش، وسواء ما كان منها صريحًا بلفظ الشاطبي، وما أشار إليه إشارة؛ لكون النظم يفرض ذلك.
3- علم توجيه القراءات من العلوم المتعلقة بالقراءات؛ ولذا اهتم به العلماء، ومما يدل على ذلك اهتمام الشاطبي بها في نظمه على الرغم من حرص الناظم على الاختصار.
4- توجيهات الشاطبي في قصيدته إما تبعا لأصله وهو كتاب التيسير، أو هي من زياداته على التيسير وهي الأكثر كما بيّنا.
5- توجيهات الشاطبي الصريحة تنوعت بين نحوية، وصرفية، ولغوية.

وأخيرا: ما ذكرته في هذا البحث هو نزر يسير، ولا تزال التوجيهات الصريحة وغير الصريحة حبيسة شروح الشاطبية، تنتظر من يتناولها بالبيان والتعليق، ويخرجها للقارئ الكريم، وحسبي أنني اجتهدت في إظهار هذا العلم وبيانه عند الشاطبي، والله أسأله القبول.

هوامش البحث

(1) ينظر: معجم مقاييس اللغة، مادة: (وجه): 6/ 88، لسان العرب، مادة: (وجه): 13/ 555.

(2) ينظر: لسان العرب، مادة: (قرأ): 1/ 128.

(3) الجدول في إعراب القرآن الكريم:113/7.

(4) ينظر: الفوز الكبير للدهلوي: 137.

(5) ينظر: مفتاح السعادة ومصباح السيادة: 2/ 335.

(6) مناهل العرفان في علوم القرآن: 1/ 412.

(7) التعريف الذي خلص إليه الدكتور فائز الغرازي في بحثه فن توجيه القراءات القرآنية: 4.

(8) معجم المصطلحات في علمي التجويد والقراءات: 46.

(9) معناه بلغة الأندلس: الحديد، ينظر: غاية النهاية: 2/ 31. فإن قيل ما وجه التسمية؟ هو احتمال أن يكون إشارة إلى قوة المسمى به في الدين وشدة بأسه على الأعداء المارقين وكثرة نفعه للموحدين، قال تعالى ﴿وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ﴾ [سورة الحديد:25]. مختصر الفتح المواهبي: 32.

(10) ينظر: الذيل والتكملة السفر الخامس:2/ 548.

(11) هي: مدينة في شرق الأندلس وشرقي قرطبة، وهي مدينة كبيرة قديمة خرج منها خلق من الفضلاء، واشتقاقها من الشطبة وهي السعفة الخضراء الرطبة. ينظر: معجم البلدان: 3/ 309.

(12) ينظر: مختصر الفتح المواهبي في مناقب الشاطبي: 33.

(13) هي: مدينة مشهورة بالأندلس، وهي شرقي قرطبة وشرقي تدمير، برية بحرية، ذات أشجار وأنهار، وتعرف بمدينة التراب. ينظر: معجم البلدان:490/1.

(14) ينظر: نفح الطيب:22/2.

(15) ينظر: غاية النهاية: 2/ 32.

(16) هو: محمد بن علي بن محمد بن أبي العاص النفزي، أبو عبد الله بن اللايه الشاطبي، كان ديّنًا خيّرًا بصيرًا بالروايات، ولا يعلم له تاريخ وفاة. ينظر: معرفة القراء الكبار: 3/ 1048.

(17) هو: علي بن عبد الله بن خلف، أبو الحسن بن النعمة الأنصاري البلنسي، عالمًا متقنًا، حافظًا للفقه والتفاسير، ومعاني الآثار والسنن، خاتمة العلماء بشرق الأندلس، توفى 567هـ.ينظر: معرفة القراء الكبار: 3/ 1031.

(18) ينظر: غاية النهاية: 2/ 33.

(19) هو: على بن محمد بن عبد الصمد، أبو الحسن السخاوي، المقرئ المفسر النحوي اللغوي، شيخ مشايخ الإقراء بدمشق من أجلّ أصحاب الشاطبي، من مؤلفاته: فتح الوصيد في شرح القصيد، والوسيلة إلى شرح العقيلة، ت 643هـ.ينظر: غاية النهاية: 1/ 791.

(20) هو: عبد الرحمن بن إسماعيل عبد الرحمن، أبو القاسم التونسي، علامة أستاذ، قرأ على الشاطبي وسمع من ابن بري النحوي، وعمل شرحًا للشاطبية، قال ابن الجزري: يحتمل أن يكون أول من شرحها، توفى 625هـ. غاية النهاية: 1/ 511.

(21) هو: محمد بن عمر بن يوسف، أبو عبد الله القرطبي الأنصاري، إمام عالم فقيه مفسر نحوي، قرأ القراءات على الشاطبي، وقرأ عليه القصيدتين (اللامية والرائية)، توفى 631هـ. ينظر: غاية النهاية: 2/ 292.

(22) ينظر: الذيل والتكملة السفر الخامس: 2/ 556.

(23) ينظر: مختصر الفتح المواهبي: 57- 56.

(24) حرز الأماني:6.

(25) ينظر: لسان العرب، مادة (حرز): 5/ 333، فتح الوصيد: 1/ 178.

(26) ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر: 4/ 367، كنز المعاني للجعبري لشعلة: 1/ 305.

(27) ينظر: إبراز المعاني: 51، كنز المعاني للجعبري: 1/ 325.

(28) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 305، كنز المعاني للجعبري: 1/ 325.

(29) ينظر: العقد النضيد: 1/ 260.

(30) ينظر: سراج القارئ: 27، الوافي: 63.

(31) هي من ثاني بحر الطويل، ضربة مقبوض كعروضه، والقبض: هو حذف الخامس الساكن من (مفاعيلن) وحشوه تارة يكون سالمًا عنه وتارة لا يكون سالمًا عنه، وأجزاء بحر الطويل ثمانية هي:
فعول مفاعيلن فعول مفاعلن فعول مفاعيلن فعول مفاعلن. ينظر: كنز المعاني للجعبري: 1/ 177. شرح الدرة للنويري: 1/137.

(32) المتدارك: أحد ألقاب القافية والمراد ما وقع فيه متحركان بين ساكنين. ينظر: كنز المعاني للجعبري: 1/ 177، شرح الدرة للنويري:1/ 137.

(33) ينظر: كنز المعاني للجعبري: 1/ 177.

(34) حرز الأماني: 6.

(35) المصدر السابق:6.

(36)المصدر السابق: 93.

(37) المصدر السابق:8.

(38) ينظر: مقدمات في علم القراءات:137.

(39) ينظر: العقد النضيد:1/258.

(40) حرز الأماني: 36.

(41) ينظر: إبراز المعاني: 319، كنز المعاني لشعلة: 50/2.

(42) المصدر السابق:90.

(43) ينظر: إبراز المعاني: 738.

(44) حرز الأماني:91.

(45) المصدر السابق:94.

(46) المصدر السابق:8.

(47) ينظر: التيسير: 122.

(48) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 230، وإبراز المعاني: 62.

(49) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 234، فتح الوصيد: 2/ 200.

(50) حرز الأماني: 8.

(51) ينظر: إبراز المعاني: 64، كنز المعاني للجعبري: 1/ 363.

(52) حرز الأماني:9.

(53) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 337.

(54) ينظر: إبراز المعاني: 65، العقد النضيد: 1/ 329.

(55) حرز الأماني: 9.

(56) ينظر: تقريب الشاطبية: 42.

(57) ينظر: إبراز المعاني: 68.

(58) حرز الأماني: 10.

(59) ينظر: كنز المعاني للجعبري: 1/ 433.

(60) ينظر: إبراز المعاني: 82، العقد النضيد: 1/ 433.

(61) ينظر: التيسير: 130.

(62) حرز الأماني: 11.

(63) وردت في أربعة مواضع: موضعان في الحجر [59- 61]، وموضع في النمل: [56]، وموضع بالقمر [34].

(64) لأن الداني قال في غير التيسير: لا أعلم الإظهار فيه من طريق اليزيدي. ينظر: إبراز المعاني:84.

(65) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 281، كنز المعاني للجعبري: 436/1، تقريب الشاطبية: 48.

(66) ينظر: التيسير: 131.

(67) حرز الأماني: 11.

(68) وذلك في ثلاثة عشر موضعًا البقرة: 18، الأنعام 106،59،17، الأعراف 27، يونس 107، النحل: 76، طه: 98، النمل: 42، القصص: 39، التغابن:13، المدثر:31.

(69) ينظر: العقد النضيد: 1/ 458، تقريب الشاطبية:50.

(70) ينظر: التيسير: 131.

(71) حرز الاماني: 11.

(72) قال شعلة: (وفي التعليل على كلا التقديرين نظر؛ لإدغام ﴿فَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ﴾ [سورة القلم:48]، مع عروض السكون، وتجويز الوجهين في ﴿يَبۡتَغِ غَيۡرَ﴾[سورة آل عمران:85]مع كون الأصل غير التماثل. كنز المعاني لشعلة : 1/ 378.

(73) ويدخل معه البزي هنا. ينظر: إتحاف فضلاء البشر: 33.

(74) ينظر: التيسير: 132.

(75) حرز الأماني: 11.

(76) قال السمين الحلبي: (أما الجمع فلا يظهر لذكره له وجه؛ لأنه مشترك بين الموضعين فلو ذكر التشديد موضعه لكان أظهر وأكثر فائدة، ولكنه تبع صاحب التيسير في هذه العبارة). العقد النضيد: 1/ 480.

(77) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 288، كنز المعاني لشعلة: 1/ 392.

(78) ينظر: التيسير: 133.

(79) حرز الأماني: 12

(80) ينظر: فتح الوصيد: 2/ 248، وكنز المعاني لشعلة: 392.

(81) ينظر: التيسير: 138.

(82) حرز الأماني: 13.

(83) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 398.

(84) ينظر: التيسير: 140.

(85) حرز الأماني: 15.

(86) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 362، كنز المعاني للجعبري: 2/ 560.

(87) حرز الأماني: 18.

(88) لأنه لو سهّل الهمزة فيهما لأبدلهما واوًا ساكنة، وبعدها واو ثم ياء، فيجتمع في الكلمة واوان وياء، وذلك ثقيل جدًا فهمزهما لذلك. ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 422.

(89) ينظر: العقد النضيد: 2/ 856، الوافي: 171.

(90) ينظر: التيسير: 159.

(91) حرز الأماني: 18.

(92) موضعان: البلد:20، الهمزة: 8.

(93) ينظر: كنز المعاني لشعلة : 2/ 472، العقد النضيد: /858.

(94) ينظر: التيسير: 159.

(95) حرز الأماني: 18.

(96) موضعان في البقرة: 54.

(97) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 474.

(98) حرز الأماني: 19.

(99) ينظر: العقد النضيد: 2/ 920.

(100) ينظر: التيسير: 484.

(101) حرز الأماني: 19.

(102) ينظر: الوافي: 19.

(103) حرز الأماني: 24.

(104) ينظر: العقد النضيد: 2/ 1251.

(105) حرز الأماني: 25.

(106) هذه الحكمة لترك الإمالة أنسب لها منها؛ لأن في أواخر الآي من السور المذكورة مالا يمال، وليس فيها مالا يفتح، ينظر: إبراز المعاني: 215.

(107) ينظر: فتح الوصيد: 2/ 430، كنز المعاني لشعلة: 562.

(108) حرز الأماني: 26.

(109) ينظر: الدرة الفريدة: 2/ 151، إبراز المعاني: 221.

(110) حرز الأماني:27.

(111) ينظر: الدر الفريدة: 2/ 188، والوافي: 263.

(112) ينظر: التيسير: 188.

(113) حرز الأماني: 28.

(114) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 597، إبراز المعاني: 245، الوافي: 270.

(115) حرز الأماني: 28.

(116) جاء في القرآن في ثلاثة ألفاظ: إبراهيم، إسرائيل، وعمران حيث وقعت.

(117) ينظر: كنز المعاني للجعبري: 2/ 896، تقريب المعاني: 117.

(118) حرز الأماني: 36.

(119) ينظر: الدر الفريدة: 2/ 357، كنز المعاني للجعبري: 3/ 1089.

(120) حرز الأماني: 40.

(121) ينظر: إبراز المعاني: 307، كنز المعاني للجعبري: 3/ 1209.

(122) حرز الأماني: 53.

(123) هو: سعيد بن مسعدة، أبو الحسن الأخفش، ولقّب بالأخفش الأوسط، من نحاة البصرة، عالمًا متواضعًا، يقدّر العلماء، من تلاميذه: سيبويه، وحماد بن سلمة، ومن مؤلفاته: الأوسط في النحو، معاني القرآن، توفي 210هـ. ينظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة:145، إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين:131.

(124) خزانة الأدب:380/4.

(125) ينظر: الدرة الفريدة :468/3، إبراز المعاني:461.

(126) حرز الأماني: 63.

(127) ينظر الوافي: 504.

(128) ينظر: الدرة الفريدة: 4/ 340، كنز المعاني للجعبري: 4/ 1818.

(129) ينظر: الدرة الفريدة: 4/ 241، كنز المعاني للجعبري: 4/ 1820.

(130) هو: محمد بن المستنير، الملقب بقطرب، أخذ النحو عن سيبويه وهو الذي لقبه لبكوره في الطلب وإتيانه إليه بالأسحار وكان عالمًا ثقة، من مصنفاته: الاشتقاق، والاضداد، توفي 206هـ. ينظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة:284، إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين:338.

(131) هو: الأغلب بن عمرو بن عبيدة بن حارثة، أدرك الجاهلية والإسلام، هو أول من أطال الرجز، قال الآمدي: هو أرجز الرجاز وأرصنهم كلامًا وأصحهم، تتفي642هـ. ينظر: الأعلام:335/1.

(132) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 2/ 359.

(133) هو: يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور، أبو زكريا الديلمي، المعروف بالفراء، الإمام المشهور أخذ عنه الكسائي، وكان أبرع الكوفيين، من مصنفاته: معاني القرآن، توفي 207هـ. ينظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة:313، إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين:379.

(134) ينظر: إبراز المعاني:551.

(135) ينظر: المصدر السابق: 549.

(136) حرز الأماني: 83.

(137) قال ابن السراج: (العطف على عاملين خطأ في القياس، غير مسموع من العرب، وسيبويه وأكثر البصريين:كنزالمعاني:2299/5.

(138) إبراز المعاني: 684.

(139) ينظر: الدرة الفريدة: 5/ 93-96، كنز المعاني لشعلة: 2/ 612-615، كنز المعاني للجعبري: 5/ 2298، 2300، إبراز المعاني: 684.

(140) حرز الأماني: 85.

(141) ينظر: إبراز المعاني: 696، وكنز المعاني للجعبري: 5/ 2363.

(142) حرز الأماني: 87.

(143) القياس فيها هو التسهيل بين بين. ينظر: نشر القراءات العشر:1219/2.

(144) ينظر: الدرة الفريدة: 5/ 195، إبراز المعاني: 705.

(145) ديوان حسان بن ثابت:46.

(146) ينظر: الدرة الفريدة: 195.

(147) هو : إبراهيم بن السّري بن سهيل، أبو إسحاق الزجاج النحوي، من نحاة البصرة، كان من أهل الفضل والدين، له مؤلفات حسان منها: معاني القرآن، الاشتقاق، الأنواء، توفي 311هـ. ينظر: إنباه الرواة: 1/ 194.

(148) ينظر: معاني القرآن:219/5.

(149) ينظر: إبراز المعاني: 706.

(150) المحتسب: 2/ 330، الموضح: 3/ 1294.

(151) حرز الأماني: 9.

(152) ينظر: الوافي في شرح الشاطبية: 83.

(153) ينظر: الدرة الفريدة: 1/ 243، وكنز المعاني للجعبري: 1/ 368.

(154) حرز الأماني: 17.

(155) ينظر: كنز المعاني لشعلة: 1/ 463.

(156) ينظر: إبراز المعاني:145، العقد النضيد : 2/ 817.

(157) ينظر: التيسير: 153.

(158) حرز الأماني: 20.

(159) ينظر: إبراز المعاني: 175، والعقد النضيد: 2/ 989.

(160) حرز الأماني : 21.

(161) الروم هو: هو تضعيف الصوت بالحركة حتى يذهب معظمها. ينظر. النشر في القراءات العشر. 3/ 1862.

(162) ينظر: الدرة الفريدة: 515/1.

(163) اللآلئ الفريدة:320/1.

(164) المصدر السابق.

(165) حرز الأماني: 24

(166) ينظر: الوافي: 235.

(167) ينظر: العقد النضيد: 2/ 1245.

(168) حرز الأماني: باب الفتح والإمالة وبين اللفظين: 27.

(169) ينظر: إبراز المعاني: 235، الوافي: 261.

(170) حرز الأماني: 410.

(171) ينظر: الوافي: 404.

(172) فتح الوصيد: 3/ 820.

(173) إبراز المعاني: 410.

(174) حرز الأماني (فرش سورة المائدة): 50

(175) ينظر: الدرة الفريدة: 3/ 363.

(176) ينظر: إبراز المعاني: 430.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع: عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، المعروف بأبي شامة، ت 665هـ، تح: إبراهيم عطوة عوض، دار الكتب العلمية.
3. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي ت1117هـ، تح: أنس مهرة، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006م.
4. إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين: عبد الباقي بن عبد المجيد اليماني، ت 743هـ، تح: عبد المجيد دياب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط1، 1406هـ-1986م.
5. الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين: خير الدين الزركلي، ت 1396هـ، ط5، دار العلم للملايين، بيروت.
6. البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة: محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، ت 817هـ، تح: محمد المصري ط1، جمعية إحياء التراث الإسلامي، الكويت، 1407هـ.
7. تقريب الشاطبية: إيهاب فكري، ط1، المكتبة الإسلامية، مصر، 1426-2005.
8. التيسير في القراءات السبع: أبو عمر عثمان الداني، ت 444هـ، تح: حاتم الضامن، مكتبة الصحابة الإمارات-الشارقة، ط1، 1429هـ-2008م.
9. الجدول في إعراب القرآن الكريم: محمود بن عبد الرحيم، ط4، دار الرشيد، مؤسسة الإيمان، دمشق، 1418هـ.
10. حرز الأماني ووجه التهاني: القاسم بن فيرُّه بن خلف بن أحمد الشاطبي، ت 590هـ، ويليه الدرة المضيّة في القراءات الثلاث المرضيَّة للإمام: محمد بن محمد بن محمد الجزري، ت 833 هـ، تح: محمد تميم الزعبي، ط9، مؤسسة ألف لام ميم، المدينة المنورة، 1436هـ- 2015م.
11. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: عبد القادر ب عمر البغدادي، ت 1093هـ، تح: محمد طريفي، أميل اليعقوب، دار الكتب العلمية-بيروت-1998م.
12. الدرة الفريدة في شرح القصيدة: لابن النجيبين الهمداني، ت 643هـ، تح: جمال محمد طلبة السيد، ط1، مكتبة المعارف، الرياض، 1433هـ-2012هـ.
13. ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، شرحه: عبدأ علي مهنا، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1414هـ- 1994م.
14. الذيل والتكملة السفر الخامس، محمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري، تح: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت- لبنان.
15. سراج القارئ المبتدي وتذكار المُقرئ المنتهي: أبو القاسم علي بن عثمان بن محمد بن أحمد بن الحسن، المعروف بابن القاصح العذري البغدادي، ت 801هـ، تح: محمد عبد القادر شاهين، ط1، دار الكتب العلمية، 1491هـ 1999م.
16. شرح الدرة المضية في القراءات الثلاث المروية: محمد بن محمد النويري، تح: عبد الرحيم الطرهوني، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
17. العقد النضيد في شرح القصيد: أحمد بن يوسف بن محمد المعروف بالسمين الحلبي، ت 756هـ، تح: أيمن سويد، ط1، دار نور المكتبات، جدة، 1422هـ-2001م.
18. غاية النهاية في طبقات القراء: محمد بن محمد بن محمد بن علي بن يوسف الجزري ت833هـ، تح: علي محمد عمر، ط1، مكتبة الخانجي – القاهرة، 1431- 2010م.
19. فتح الوصيد في شرح القصيد: أبو الحسن على بن محمد السخاوي، ت 643هـ، تح: مولاي محمد الادريسي الطاهري، ط2، مكتبة الرشد، الرياض . السعودية، 1426هـ- 2005م.
20. فن توجيه القراءات القرآنية: أ.د فائز محمد الغرازي، مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، اليمن، العدد:(30)، أبريل-يونيو2013م.

21. الفوز الكبير في أصول التفسير: أحمد بن عبد الرحيم المعروف بولي الله الدهلوي، ط1، دار الغوثاني للدارسات القرآنية، دمشق 1429- 2008م.
22. كنز المعاني في شرح حرز الأماني ووجه التهاني: إبراهيم عمر الجعبري، ت732هـ، تح: فرغلي عرباوي، ط1، مكتبة أولاد الشيخ، 2011م.
23. كنز المعاني في شرح حرز الأماني: محمد بن أحمد بن محمد المعروف بشعلة، ت656هـ، تح: محمد المشهداني، ط1، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، 1433هـ-2012م.
24. اللآلئ الفريدة في شرح القصيدة: عبد الله محمد بن الحسن الفاسي، 656هـ، تح: عبد الرزاق علي إبراهيم، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1426هـ-2005م.
25. لسان العرب: ابن منظور، ت 711هـ، تح: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصَّادق العبيدي ط3، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان، 1419هـ -1999م.
26. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: عثمان بن جني، تح: علي النجدي، عبد الفتاح شلبي.
27. مختصر الفتح المواهبي في مناقب الإمام الشاطبي: أحمد بن محمد القسطلاني، ت 923هـ، تح: محمد حسن عقيل موسى، ط1، الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، 1415هـ-1995م.
28. معاني القرآن واعرابه: أبو إسحاق إبراهيم الزجاج، ت 311هـ، تح: عبد الجليل شلبي، عالم الكتب ط1، بيروت-لبنان، 1408هـ-1988م.
29. معجم البلدان: أبوعبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي، ت 1229هـ، دار صادر بيروت 1397هـ – 1977م.
30. معجم المصطلحات في علمي التجويد والقراءات: إبراهيم بن سعيد الدوسري، ط1، فهرسة مكتبة الملك فهد، الرياض، 1425هـ-2004م.
31. معجم مقاييس اللغة: أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، ت395هـ، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.
32. معرفة القراء الكبار معرفة القراء الكبار على الطبقات والأمصار: عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي ت 748هـ تح: طيار التي قولاج، إستانبول، 1416هـ 1995م.
33. مفتاح السيادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم: أحمد بن مصطفى المشهور بطاش كبري زادة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1405هـ- 1985م.
34. مقدمات في علم القراءات: محمد القضاة، أحمد شكري، محمد منصور، ط1، دار عمار، عمان، 1422- 2001م.
35. مناهل العرفان في علوم القرآن: محمد عبد العظيم الزرقاني، ط3، مطبعة عيسى البابي الحلبي.
36. الموضح في وجوه القراءات وعللها: نصر بن علي بن محمد الشيرازي المعروف بابن أبي مريم، تح: عمر حمدان الكبيسي، ط1، الجمعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، 1414هـ- 1993م.
37. نشر القراءات العشر: محمد بن محمد بن علي المعروف بابن الجزري، ت 833هـ، تح: أيمن رشدي سويد، ط1، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، بيروت – لبنان، 1439- 2018م.
38. النشر في القراءات العشر: محمد بن محمد بن محمد بن علي بن يوسف بن الجزري، ت 833هـ تح: أيمن رشدي، ط1، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، بيروت – لبنان، 1439هـ- 2018م.
39. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب: أحمد بن محمد المقرئ التلمساني، تح، إحسان عباس، دار صادر بيروت.
40. النهاية في غريب الحديث والأثر: المبارك بن محمد الأثير، ت 606هـ، تح: محمود محمد، طاهر أحمد الزاوي، مؤسسة التاريخ العربي.
41. الوافي في شرح الشاطبية: عبد الفتاح عبد الغني القاضي، ت 1403هـ، تح: عبد العزيز القارئ، ط1، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، 1439-2018م.

التوسع في أدوات المناهج الاستدلالية وأثره في الفقه الإسلامي (القياس والعرف أنموذجًا)

أ.م.د/إبراهيم سليمان أحمد حيدرة

أستاذ الفقه وأصوله المشارك بقسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب

وعميد مركز الجودة، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

Email: abuabrar456@gmail.com

المخلص:

إن متغيرات الحياة وأحداثها ووقائعها المتنوعة التي من خلالها حصل تعدد للرؤى والأفكار في مجال الفقه الإسلامي وأصوله، وظهرت الأصول والمناهج عند علماء الفقه الإسلامي وأصوله ومقاصده، وتناولت كثيرًا من المسائل الفقهية منه ما تم إثباته، ومنه ما تم إنكاره، ولأهمية دراسة الواقع وما يدور فيه؛ فإن دراستنا في هذا البحث ستتناول التوسع في أدوات المناهج الاستدلالية التي بنى عليها الفقهاء آرائهم وأفكارهم –في الوقت الحاضر– وكذا مسائلهم الفقهية وطرقهم الاستدلالية، وعرض المنهج الاستدلالي وأدواته التي تعتمد عليها المستجدات والنوازل الفقهية، كما أن الدراسة تهدف إلى دراسة التوسع في أدوات المنهج الاستدلالي –القياس والعرف أنموذجًا– للتوصل إلى معرفة أحكام مسائل الفقه المعاصرة، مع تحليل الوقائع والأحداث المعاصرة وفق المنهج الاستدلالي وأدواته؛ للوصول إلى بعض المسائل الفقهية لمناقشتها وتطبيقاتها على أدوات القياس والعرف، مستخدما فيه المنهج الاستقرائي وكذا المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، للوصول إلى أهم النتائج البحثية والمتمثلة في أن المناهج الاستدلالية بوصفها قواعد لا يمكنها إنشاء قاعدة جديدة، لكن يمكن وجود أدوات استدلالية من خلالها يستطيع الباحث تطبيقها على المسائل المعاصرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن للقياس عدة أدوات غير العلة التي استند عليها الفقهاء سابقًا، وهي: القياس على الأشباه والأوصاف، والقياس على القياس، والقياس على قول فقيه، والقياس على اللغة، كما أن العرف يتغير بتغير الأزمنة والأمكنة، وعليه إذا تغير العرف يتغير الحكم بما يتناسب مع الزمان الذي ظهر فيه، أو المكان الذي ظهر فيه العرف.

الكلمات المفتاحية: التوسع، أدوات الاستدلال، المنهاج الاستدلال، القياس والعرف.

Abstract:

Changes of life and its various events induce a multiplicity of visions and notions in the field of Islamic jurisprudence and its fundamentals together with multiple jurisprudential issues; some of them have been proved while some others still have not. Due to the importance of studying the reality and its goings, this study attempts to address expansion of inductive techniques on which jurists' views, jurisprudential issues and inferential techniques are based.

So, this study aimed to study the expansion of the inferential approach techniques, analogy(qeyas) and custom (orf) as a model, to know the rules of contemporary jurisprudence issues, and analyze contemporary events in accordance with the inferential approach to reach to some jurisprudence issues for discussing and applying them using analogy and custom techniques. This was done through using the inductive, descriptive, and analytical approaches.

Accordingly, a number of conclusions were revealed, most notably: the inferential approaches, as rules, could not create a new rule, but there were inferential techniques applied to contemporary issues; analogy was of several techniques other than reasons (ellah) on which jurists previously relied, namely analogy with similarities and descriptions, analogy with analogy, analogy with a jurist's saying, and analogy with language; and customs change in accordance with time and place, allowing rules to be changed in accordance with time and place they appear in.

***Keywords**:* Expansion, Tools, Approach, Inference.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد:

إن المناهج الاستدلالية وأدواتها مرت بمراحل متعددة من حيث النشأة والتوسع حتى وصلت إلى القرن الخامس عشر مبتدئة بالمنهج الذي وضعه المصطفى ﷺ في مكة متناسبًا مع كل مكونات الحياة، وانتهاءً بالمنهج الذي وضعه في المدينة متناولًا فيه كل أبجديات الحياة، وبناء على هذه الرؤى والمناهج التي وضعها المصطفى ﷺ ذهب الفقهاء إلى أن النصوص متناهية بانتهاء فترة التنزيل، واكتملت باكتمال التقعيد والتقنين لكل المناهج الاستدلالية والقواعد الأصولية التي تعد المنهج التشريعي للفقه الإسلامي ومسائله، أما الأحداث والوقائع في منظور الفقهاء فإنها غير منتهية، ولا توجد نصوص شرعية تستوعبها؛ كون الأحداث متسارعة، والتنزيل لم يعد موجودًا، وقواعد التشريع تم إغلاق بابها عند علماء الأصول والمذاهب الفقهية المعتمدة؛ ولذا فإن مستجداته تحتاج إلى دراسة وتحليل، لاستخراج أحكامها واستنباطها من النصوص الشرعية.

أهمية البحث:

إن المتأمل في زماننا الحاضر يجد أن هناك متغيرات متعددة وأحداث ووقائع متنوعة، بسببها تعددت الرؤى والأفكار الفقهية المعاصرة، وبناء على هذه التعددات ظهرت أصول ومناهج عند علماء الفقه الإسلامي، تتناول كثيرًا من المسائل الفقهية منها ما تم إثباته، ومنها ما تم إنكاره. ولأهمية دراسة الواقع وما يدور فيه، فإن دراستنا في هذا البحث ستتناول التوسع في أدوات المناهج الاستدلالية التي بنى عليها الفقهاء آراءهم وأفكارهم في الوقت الحاضر وطرقهم الاستدلالية عليها.

ولذا جاءت فكرة البحث في "التوسع في أدوات المناهج الاستدلالية وأثرها في الفقه الإسلامي (القياس والعرف أنموذجًا)" لأقدم رؤية علمية لديها القدرة على التعامل مع مستجدات الحياة واستيعابها، سواء أكانت مستجدات سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية أم أسرية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1- عرض المنهج الاستدلالي وأدواته التي يعتمد عليها في بيان حكم المستجدات والنوازل الفقهية.
2- دراسة تطبيقية لأدوات المنهج الاستدلالي (القياس والعرف أنموذجًا) للتوصل إلى معرفة الأحكام لمسائل الفقه المعاصرة.
3- دراسة الوقائع والأحداث المعاصرة وتحليلها، وفقًا للمنهج الاستدلالي وأدواته، للوصول إلى بعض المسائل الفقهية لمناقشتها وتطبيقها على أدوات القياس والعرف.

منهج البحث وإجراءاته:

تقوم الدراسة على مناهج البحث العلمي وهي: الاستقرائي، والوصفي الذي من خلاله سيتم عرض المسائل والأحداث والوقائع وتكييفها، ومعرفة المسائل وجزئياتها وما يتعلق بها، كما ستستخدم المنهج التحليلي: الذي تقوم الدراسة من خلاله بتحليل أدوات المناهج والآراء الفقهية والمستجدات الفقهية المعاصرة للوصول إلى نتائج البحث وما يترتب عليها، ومعرفة محل النزاع إن وجد، للخروج برؤية علمية دقيقة.

أسباب اختيار البحث:

بدأت فكرة البحث في عام 2014م، عندما بدأت أدرس طلبة الماجستير والدكتوراه مقرر أصول الفقه المقارن، والاطلاع على بعض أقوال علماء الأصول، ولا سيما قولهم إن قواعد أصول الفقه منتهية ومحترقة، ويصعب إنشاء قاعدة أصولية جديدة، من هنا جاءت فكرة البحث في ثنايا كتب الأصول والفقه ومقاصد الشرعية، عن مسألة التجديد، وهل توصل العلماء إلى شيء جديد، وفي أثناء البحث اطلعت على كتاب "**مناهج التشريع الإسلامي في القرن الثاني للهجري**" للدكتور/ محمد بلتاجي الذي تناول فيه المناهج الاستدلالية لتسعة من أئمة الفقه الإسلامي ومذاهبهم ابتداءً بالإمام زيد بن علي ﷺ، وانتهاءً بالإمام الشافعي ﷺ، وكان كتابه عبارة عن رسالة دكتوراه قدمها في عام1968م، وكانت فكرة الباحث تقوم على استعراض أدلة الأئمة التسعة ﷺ، وهناك من كتب من الناحية التجديدية كما يدعي، لكنه لم يقدم شيئًا جديدًا، وهذه النتيجة تظهر من خلال استعراض كتاب: **التجديد في أصول الفقه**، – رسالة دكتوراه– لجميلة أبوخاتم الذي من خلاله استعرضت الطرق البحثية لكتب الأصول، مع الطرق والأساليب لمنهجية التأليف في كتب الأصول، ولم تتطرق إلى أدوت الاستدلال الأصولية المعاصرة، ثم ظهر كتاب **التجديد الأصولي** للدكتور أحمد الريسوني وفريقه البحثي، وبعد الاطلاع عليه ظهر أنه لم يستعرض الأدوات الاستدلالية المعاصرة بوصفها مؤثرًا في القضايا الفقهية، ومن هنا بدأت أجمع المادة العلمية حتى استطيع أن أقدمها في بحث علمي أو بداية رؤية علمية من خلالها نفتح أفقًا لطلبة العلم والدارسين.

حدود البحث:

إن المناهج الاستدلالية كثيرة وواسعة الأفق وقد يتم تناول بعض جزئياتها في رسائل دكتوراه، وعليه: فإن الدراسة ستكتفي بالقياس والعرف بوصفهما أنموذجًا فقط بما يتناسب مع البحث.

خطة البحث وهيكلته:

تحتوي الخطة على مقدمة البحث وأهميته وأهدافه وأسباب اختياره، وحدوده وتقسيماته، وهي:

المبحث الأول: مفاهيم البحث ومصطلحاته.

المبحث الثاني: نشأة المناهج الاستدلالية وتطورها.

المبحث الثالث: التوسع في أدوات القياس وأثره الفقهي.

المبحث الرابع: العرف وعلاقته بأدوات الاستدلال المعاصرة.

المبحث الأول-مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولًا-مفهوم المناهج:

إن كلمة (مناهج) لفظ مصطلحي معاصر لم يتناوله علماء الأصول والفقه في كتبهم، وتعد كلمة (مناهج) مصطلح يعتمد عليه علماء البحث والتحقيق، ولكن عندما تعددت طرائق الاستدلال وأدواته عند علماء الأصول، كالاستنباط والاستقراء، ومسالك العلل كتنقيح المناط وتحقيق المناط وتخريج المناط والسبر والتقسيم، وغيرها من الأدوات لاستخراج العلل ومقاصد التشريع من النصوص، أطلق عليها علماء الفقه والأصول مصطلح المناهج الاستدلالية أو المناهج التشريعية.

فتعريف المناهج لغة هو: من (النهج) بوزن الفلس، و(المنهج) بوزن المذهب و(المنهاج) الطريق الواضح، ونهج الطريق أبانه وأوضحه، و(نهجه) أيضًا سلكه وبابهما قطع، والجمع نهوج ونهاج وهو المنهج والجمع مناهج[1]، والمنهج بوجه عام هو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة[2].

وأما المنهج في المصطلح العلمي: "فيعني الطريقة التي يصل بها الإنسان إلى الحقيقة، بعد الجهد والمشقة، من خلال قواعد ومبادئ عامة يعمل بها، لتوصله إلى النتيجة المطلوبة"[3]، وعليه فإن المنهج هو عبارة عن أسلوب منظم ذو مراحل متدرجة تقود إلى الكشف عن حقائق مجهولة من تتبع وفحص الأشياء المعلومة[4]، ومن خلال التعريف الاصطلاحي يظهر أن المناهج مصطلح واسع التناول عند العلماء سواء أكانت العلوم تربوية أم تجريبية أم شرعية، ولكن هذا البحث سيتناول أدوات المنهج الاستدلالي والتشريعي، وليس القاعدة الأصولية؛ كون القواعد تم دراستها، وأما الأدوات فتنقسم إلى قسمين: أدوات استدلالية تم تناولها، ودراستها في كتب الأصول، وأدوات ظهرت مع تطور وتسارع الأحداث والوقائع في الوقت المعاصر، فمنهم من أثبتها، ومنهم من أنكرها، لكنها تحتاج إلى دراسة متعمقة وواسعة كما أشار الدكتور: محمد البلتاجي بقوله: "إن استنباط الأحكام الفقهية – بحسب قواعد التشريع الإسلامي وأصوله المعتبرة– أمر يتطلب من الفقيه علمًا واسعًا عميقًا بالنصوص، وطرق إثباتها، وفهمها وتطبيقها بطريقة صحيحة، كما يتطلب منه دراية بمصادر التشريع فيما ليس فيه

---

[1] محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، (ص681).

[2] ينظر: علي خليل مصطفى أبو العينين، منهجية البحث في التربية الإسلامية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض/ السعودية، العدد 24، السنة الثامنة، (ص 3).

[3] طلال المجذوب، منهج البحث وإعداده دراسة نظرية وتطبيقية، (ص17).

[4] ينظر: عبد الغني العمراني، دليل الدارس إلى كتابة البحث العلمي، (ص 18)

نصوص خاصة، بحيث يؤدي اجتهاده في نهاية الأمر إلى ما يحقق المطالب الشرعية بعامة، ...ومن مجموع هذه المواقف تتكون خطة تشريعية هي ما نطلق عليها مناهج التشريع، فمنهج التشريع إذن هو الخطة التي اتبعها فقيهٌ ما في مجال استنباطه للأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية ومقررات التشريع وأهدافه العامة"[1].

ثانيًا-مفهوم الاستدلال:

قبل تعريف الاستدلال يتوجب علينا معرفة الدليل المشتق منه الاستدلال، وما يشتق منه أو يرادفه: **فالدليل**: "هو المرشد والموصل للمطلوب"[2]، **والاستدلال**: "هو عبارة عن طلب الإرشاد والاهتداء إلى المطلوب"[3]، قال الرازي إنه: "طلب الدلالة والنظر فيها للوصول إلى العلم بالمدلول"[4]، وعرفه المناطقة بقولهم: "الاستدلال عملية عقلية منطقية ينتقل فيها الباحث من قضية أو عدة قضايا إلى قضية أخرى تستخلص منها مباشرة دون اللجوء إلى التجربة"[5]، مثال: عليٌّ مؤمنٌ صادق الإيمان، وكل مؤمنٍ صادقُ الإيمانِ يدخل الجنة، النتيجة: عليٌّ يدخل الجنة، وقولهم: الخمر مسكر، كل من شرب الخمر جلد، النتيجة: كل من شرب مُسكرًا جُلِد.

الاستدلال، والنظر، والتدبر والتفكر، أسماء لعملية عقلية عند المتكلمين تعني: النظر والفكر في الدليل والتأمل فيه، للوقوف على ما يغيب عن الحواس (سواء أكانت الأدلة ضرورية أم كسبية)، قال الإمام القرافي: "الاستدلال: هو إقامة الدليل الموصل إلى الحكم الشرعي من جهة القوانين العقلية، لا من جهة الأدلة التي نصبت لذلك من الكتاب والسنة والإجماع والقياس الشرعي"[6].

وفي هذا البحث سنحاول جمع الأدوات الاستدلالية التي ظهرت في وقتنا المعاصر، وكان لها تأثير على أحكام الفقه الإسلامي، في القياس والعرف، لصعوبة تناولها في كل الأدلة التشريعية؛ لأنه لن يحتويها هذا البحث وإنما تحتويها دراسات وأبحاث علمية مخصصة لها وتحوي مادتها.

المبحث الثاني-نشأة وتطور المناهج الاستدلالية:

إنَّ الاستدلال وأدواته مرا بعدة مراحل في الفقه الإسلامي من بداية نزول الوحي وحتى وقتنا المعاصر، إذا كان الاستدلال في زمن رسول الله ﷺ، قائم على ثلاثة مناهج استدلالية، وهي: الوحي سواء أكان متلوًا –القرآن الكريم– أو غير متلو –السنة النبوية– والاجتهاد(القياس)، وهذه المناهج برزت

---

(1) محمد البلتاجي، مناهج التشريع الإسلامي في القرن الثاني للهجري، (ص16).

(2) عبدا لملك الجويني إمام الحرمين، شرح الورقات، تح: حسام الدين بن موسى عفانة، (ص100)

(3) أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص، الفصول في الأصول، (9/4).

(4) أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص، الفصول في الأصول، (9/4).

(5) عبد الرحمن حسن حبنكة، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، (104)

(6) الحسين بن علي، رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، تح: أحمد السراج، د/ عبد الرحمن الجبرين، (224/6).

في تساؤلات الرسول ﷺ في كيفية الحكم والقضاء الموجهة إلى معاذ بن جبل عندما بعثه إلى اليمن قال: «كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟» قال: أقضي بكتاب الله، قال: «فإن لم تجد في كتاب الله؟»، قال: فبسنة رسول الله ﷺ ، قال: «فإن لم تجد في سنة رسول الله ﷺ ، ولا في كتاب الله؟» قال: أجتهد رأيي، ولا آلو، فضرب رسول الله ﷺ صدره، وقال: «الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله»[1].

ولذا فإنَّ المنهجية الاستدلالية انحصرت في زمن رسول الله حتى توفي بثلاثة أدلة، وبعد وفاته في زمن خلافة أبي بكر الصديق ﷺ ظهرت أداة استدلال جديدة، وهي الإجماع؛ كون الإجماع لم يكن معتبرًا في زمن رسول الله ﷺ؛ لأنَّ الإجماع إن كان صحيحًا سيكون مؤيدًا بالوحي، وهنا سينقلب الإجماع إلى نص وسيكون وحيًا وليس إجماعًا، وإن كان الإجماع فاسدًا سيلغى بوحي ولن يكون له أثر في الواقع العملي أو الاستدلالي، وما ثبت بنص سيعود إلى الاستدلال بطريقة الوحي، وبعد وفاة أبي بكر الصديق ﷺ، وتولي الخلافة عمر بن الخطاب ﷺ ظهرت بعض أدوات الاستدلال الجديدة كالتعليل ومقاصد الأحكام الشرعية، وسبب التوسع الذي ظهر في زمن عمر بن الخطاب ﷺ يعود إلى توسع الدولة الإسلامية، واندماج حضارات مشهورة بالعلم والمعرفة، مع الحضارة الإسلامية، سواء أكان بالتبادل التجاري أو العلاقة السياسية، أو أن الجيوش الإسلامية حررتها من العبودية، كالحضارة الاغريقية واليونانية والفارسية والرمانية التي كانت تمتلك ثروة هائلة من علم الفلسفة والمنطق والرأي، وبهذه العلوم تأثر كثير من علماء المسلمين، فتعلموها؛ وهو ما جعلها تؤثر في أدوات الاستدلال وتطوره، وظهرت مناهج وأدوات استدلالية متعددة ومنها: منهج المتكلمين ومنهج الفقهاء.

فأما منهج المتكلمين فإنَّ: "عناية الباحثين فيه متجهة إلى تحقيق القواعد وتنقيحها من غير اعتبار مذهبي، بل يريدون إنتاج أقوى القواعد، سواء كان يؤدي إلى خدمة مذهبهم أم لا يؤدي"[2]، فقد كان البحث فيه لا يعتمد على تعصب مذهبي، ولم تخضع فيه القواعد الأصولية للفروع المذهبية، بل كانت القواعد تدرس على أَنَّهَا الحاكمة على الفروع، وعلى أَنَّهَا دعامة الفقه وطريقة الاستنباط[3]، ومن اعتمد هذه المنهجية هم: الشافعية والمالكية والحنابلة، وكتاب (الرسالة) للإمام الشافعي أبرز ما صنف في ذلك.

وأما منهج الفقهاء: الذي اعتمد عليه الأحناف، ويمثل الاتجاه المقابل لمنهج المتكلمين وطريقته، فهو يعتمد في صياغة قواعده على الفروع الفقهية، وكان اتجاههم كما نص عليه الإمام أبو زهرة في أصوله بقوله: "هو الاتجاه المتأثر بالفروع، اتجه فيه الباحثون إلى قواعد الأصول ليقيسوا بها فروع مذهبهم ويثبتوا سلامتها بهذه المقاييس، وبذلك يصححون بها استنباطهم، ويتزودون بها في مقام الجدل

---

[1] سليمان بن الأشعث بن إسحاق، سنن أبي داود، رقم الحديث (3592) (3 / 303).

[2] أبو زهرة، أصول الفقه (ص16).

[3] ينظر: المرجع السابق (ص17)، مصطفى الخن، أثر الاختلاف في القواعد الأصولية، (138 وما بعدها).

والمناظرة، فكانت دراسة الأصول على ذلك النحو صورة لينابيع الفروع المذهبية وحججها"[1]، وبهذا يظهر أَنَّ طريقة الأحناف ومنهجهم كانت غير حاكمة على الفروع بعد أن دونت، أي أَنَّهُم استنبطوا القواعد التي تؤيد مذهبهم ودافعوا عنها، فهي مقاييس مقررة وليست مقاييس حاكمة، وهذه المناهج الاستدلالية مرت بمرحلتين هما: منهج المتقدمين ومنهج المتأخرين.

أولًا-الاستدلال عند المتقدمين:

يُعَدُّ الإمام الشافعي ﷺ أحد المؤسسين الرئيسين للمناهج الاستدلالية على طريقة المتكلمين وهو ما أظهرته رسالته التي كتبها بناء على رسالة من الحافظ عبد الرحمن بن مهدي؛ إذ سيجد المطلع عليها أَنَّ المناهج الاستدلالية التي دونها في كتابه هي: الكتاب والسنة والإجماع والاستدلال الذي يقابل القياس وأدواته المحصورة في زمن التدوين لعلم الأصول، وهذه المنهجية تبناها أئمة الشافعية ﷺ، وذهبوا إلى أَنَّ الاستدلال يقوم مقام الأدلة العقلية كالقياس وغيره من الأدلة[2].

وقد جعل الاستدلال على خمسة أضرب هي:

- الاستدلال ببيان العلة.
- الاستدلال بالأولى.
- الاستدلال بالتقسيم.
- الاستدلال بالعكس.
- الاستدلال بالأصول [3].

أما إمام الحرمين ﷺ فهو أول من تحدث عن الاستدلال بوصفه بناءً مستقلًا قائمًا بذاته له طبيعة خاصة تميزه عن غيره، وقد عرفه بِأَنَّهُ: "معنى مشعر بالحكم، مناسب له فيما يقتضيه الفكر العقلي من غير وجدان أصل متفق عليه، والتعليل المنصوب جار فيه"[4]، وعليه فقد علق الكفراوي بقوله: "فالاستدلال عنده يعنى: بناء الأحكام الشرعية على المعاني الكلية المناسبة من غير نظر إلى غيرها من الأصول الجزئية"[5]، وقد عارض الإمام الغزالي ﷺ فكرة الإمام الجويني ووضحها بقوله: "كل معنى مناسب للحكم مطرد في أحكام الشرع، لا يرده أصل مقطوع به مقدم عليه من كتاب أو سنة أو إجماع، فهو مقول به، وإن لم يشهد له أصل معين"[6]. فالمعتبر في الاستدلال: أن يكون المعنى الكلي المناط

---

(1) أبو زهرة، أصول الفقه (18)، مصطفى الخن، أثر الاختلاف في القواعد الأصولية، (127 وما بعدها).

(2) ينظر: مسعود بن موسى فلوسي، مدرسة المتكلمين ومنهجها في دراسة أصول الفقه، (351-357).

(3) ينظر: هشام قريسة، الاستدلال وأثره في الخلاف الفقهي، (رسالة دكتوراه)، (ص8-9).

(4) عبد الملك بن عبد الله الجويني، البرهان في أصول الفقه، تح: صلاح بن محمد بن عويضة، (161/2).

(5) ينظر: أسعد الكفراوي، الاستدلال عند الصوليين (ص105).

(6) أبو حامد الغزالي، المنخول من تعليقات الأصول ص 364.

به الحكم مخيلًا به مناسبًا له –أي يقصد منه المحافظة على مقصود الشرع من الخلق بحفظ دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم– يطرد في أحكام الشرع لا يتخلف في بعضها، سالمًا على السبر، لا يرده أصل قطعي من كتاب أو سنة أو إجماع، وإن لم يشهد له أصل جزئي بعينه من الأصول الشرعية؛ ولذا فإنَّ الاستدلال واسع الأفق عند الإمام الجويني[1].

ثانيًا-الاستدلال وأنواعه عند المتأخرين من علماء الأصول:

تناول علماء الأصول المتأخرون الاستدلال وعرفه الإمام الآمدي في الإحكام بقوله: "هو عبارة عن دليل لا يكون نصًا ولا إجماعًا ولا قياسًا"[2]؛ ولذا فإنَّ الاستدلال عند الإمام الآمدي ينقسم إلى أربعة أنواع وهي:

النوع الأول وعبر عنه بقوله: وجد السبب فثبت الحكم، ووجد المانع وفات الشرط فينتفي الحكم.

النوع الثاني وعبر عنه بقوله: نفي الحكم لانتفاء مداركه، كقولهم: الحكم يستدعي دليلًا، ولا دليل: فلا حكم، مثال: وجوب الوتر والأضحية فالمجتهد إذا بحث عن مدارك الأدلة في وجوب الوتر، والأضحية وأمثالها فرآها ضعيفة، ولم يظهر له دليل مع شدة بحثه وعنايته بالبحث، غلب على ظنه انتفاء الدليل، فنزل ذلك منزلة العلم في حق العمل؛ لأَنَّهُ ظن استند إلى بحث واجتهاد وهو غاية الواجب على المجتهد.

النوع الثالث وعبر عنه بقوله: القياس المنطقي وهو عبارة عن عملية ذهنية يقوم بها المجتهد من ترتيب المقدمات المرجوة إن توفرت شروط الإنتاج، وسلمت هذه العملية عن المعوقات، مثال: المقدمة الأولى: الوضوء عبادة، المقدمة الثانية: كل عبادة تفتقر إلى نية، النتيجة: الوضوء يفتقر إلى نية. ومثال ذلك كقولهم: النبيذ مسكر، وكل مسكر حرام، النتيجة: النبيذ حرام.

النوع الرابع: والأخير الاستدلال عنده هو استصحاب الحال[3].

وبهذا يظهر أَنَّ مصطلح الاستدلال أخذ معنى آخر متمم لما عناه إمام الحرمين، فقد عنى به إمام الحرمين البناء (وبهذا قد يكون دليلًا قائمًا بحد ذاته)، أما الإمام الآمدي فقد عنى به: منهج الاستنباط ومجموعة الأدوات التي نتوصل بها إلى هذا البناء.

وفي زمن شيخ الإسلام زكريا الانصاري والشيخ ابن النجار الحنبلي بدأت تنحصر وتظهر الأدلة التي كانت أحد أقسام الاستدلال أو يتضمنها الاستدلال بوصفها أدلةً قائمة بحد ذاتها مع الاختلاف بين العلماء حولها أو حول مصطلحاتها وقوة إدراك القائلين بها أو عدم إدراك القائلين بها، وهو ما أشار

---

[1] ينظر: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، (174/1)، أسعد عبد الغني السيد الكفراوي، الاستدلال عند الأصوليين، (ص105).

[2] أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، (118/4).

[3] المصدر السابق. (118/4-119).

إليه الإمام الشنقيطي في (المذكرة على الروضة) أَنَّ الأصوليين جرت بهم العادة بعقد باب يسمونه (الاستدلال) ومرادهم بالاستدلال: "هو ما لم يدل عليه دليل من كتاب ولا سنة ولا إجماع ولا قياس ومسائل كتاب الاستدلال كثيرة منها: الاستحسان والاستصحاب والمصالح المرسلة وقول الصحابي، وشرع من قبلنا وغيرها"[1]، ومن هنا ظهرت كذلك منهجية متأخري المتأخرين كالصنعاني والشوكاني والشنقيطي وغيرهم فمن أراد أن يتوسع فيها فليراجع كتبهم أو كتب الأصول؛ لأَنَّ دراستنا ليس لها علاقة بعرض المنهج الاستدلالي لكل فقهيه.

المبحث الثالث-التوسع في أدوات القياس وأثره الفقهي:

تناول علماء الأصول تعريف القياس، وجعلوا العلة أداته الأقوى لإثبات الحكم هي العلة، وأما دراستنا في هذا البحث فهي التوسع الذي حصل للقياس في أدواته، وعدم الاعتماد على العلة في إثبات الحكم أو الكشف عنه، وخاصة في زماننا المعاصر الذي كثرت فيه الحوادث والوقائع، وهو ما أشار إليه محمد أحمد الراشد في كتابه (أصول الإفتاء والاجتهاد التطبيقي) في المجال الدعوي بقوله: "النص قليل، والإجماع أقل وإنما النجدة العريضة يأتينا بها القياس، فَإِنّهُ فتّاح الأبواب المغلقة، وحلّال المشاكل، وملاذ الحيارى، وجعل الله فيه إغاثة المتقي المحرج اللهفان"[2]، ومن خلاله فلن نشرع في تعاريف القياس وأركانه وحجيته، وإنما تتناول الدراسة الأدوات الاستدلالية التي لها أثر في القضايا الفقهية، ويستخدمها علماء الفقه والأصول حاليًا في إثبات الحكم أو الكشف عنه، وتقوم مقام العلة في واقعنا المعاصر؛ لأَنَّ السبب في التوسع لأدوات القياس يعود إلى كثرة النوازل والحوادث والوقائع غير المتناهية، وبهذا ظهر فقه ابن عاشور بقوله: "إنما هرع الفقهاء في التشريع والتفريع إلى القياس على النظائر والجزئيات ولم يعمدوا إلى الفحص عن المعاني الكليات القريبة، ولا إلى الفحص عن إثبات وجود الكليين العاليين وهما المصلحة والمفسدة؛ لأَنَّهُم رأوا دلالة النظير على نظيره أقرب إرشادًا إلى المعنى الذي صرح الشارع باعتباره في نظيره، أو أومأ إلى اعتباره فيه، أو أوصل الظن بِأَنَّ الشارع ما راعى في حكم النظير إلى ذلك المعنى، فَإِنَّ دلالة النظير على المعنى المرعي للشارع حين حكم له بحكم ما دلالة مضبوطة ظاهرة مصحوبة بمثالها"[3]، وقال الدكتور فتحي الدريني: "إِنَّ القياس قد أكد ما يقتضيه منطق التشريع في الوقائع غير المنصوص عليها، بما يحقق العدالة في مظان أحكامها، وهو منطق ثابت مقرر قبل إجراء عملية القياس، فجاء القياس عملًا فكريًا اجتهاديًا تحليليًا مظهرًا لمقتضى هذا المنطق الواقعي الثابت، ومن هنا قرر الأصوليون أَنَّ القياس مظهر للحكم لا مثبت

---

[1] محمد الأمين بن محمد مختار الشنقيطي، مذكرة في أصول الفقه، (ص402)

[2] أحمد محمد الراشد، أصول الإفتاء والاجتهاد التطبيقي، في نظريات فقه الدعوة الإسلامي، (163/1)

[3] ينظر: ابن عاشور، في مقاصد الشريعة الإسلامية، (ص 108-109).

له"[1]؛ لأَنَّ القياس يرتقي بالنص من أُفقِه اللغوي المحدود، إلى أفق منطقه التشريعي الرحب الذي لا حدود له، فأضحى بذلك خطة تشريعية اجتهادية لتحقيق العدالة في جميع مظان حكمها في الفروع المستجدة إلى ما لا نهاية حتى لا تجد بينها تخالفًا أو تنافضًا ولا نقصد بمنطق التشريع إلا هذا[2].

ومن هنا يبدو في يسر ووضوح، أن الوقوف عند حرفية النص اصطناعا للمنهج اللغوي المحض، إهدار للمنطق التشريعي؛ بل إهدار للعدالة نفسها –وهي أساس التشريع كله– في جميع مظان أحكامها التي يمكن إثباتها عن طريق الاجتهاد القياسي القائم على أصل معين يشهد لعلته بالاعتبار. ويقول العلامة عبد الوهاب خلاف: "إنَّ صحة التعليل بالمناسب بناء على اعتبار جنسه في جنس الحكم تفتح أبواب القياس بسعة"[3]، وبناء على هذه التوسعات في أدوات القياس، وعدم تقيدهم من العلة إلى غيرهما من أوجه التعليل ذهب الفقهاء إلى أدوات متعددة للاستدلال بها في القياس، وهي كالآتي:

أولًا-استخدام قياس الشبه، (القياس بكثرة الأشباه) في إثبات الحكم:

الأصل عند علماء الأصول أَنَّ القياس: هو إلحاق ما ليس فيه نص بما فيه نص[4]، وهناك تعريفات أخرى، تناولها علماء الأصول، لكن الذي نحن بصدده هو مفهوم قياس الشبه، وهو ما عرفه الآمدي بقوله: "إنَّ القياس هو التشبيه، ويلزم عليه أن يكون تشبيه أحد الشيئين بالآخر في المقدار، وفي بعض صفات الكيفيات كالألوان والطعوم ونحوها"[5]، وقال الزركشي: "إن قياس الشبه هو إلحاق فرع بأصل لكثرة إشباهه بالأصل في الأوصاف من غير أن يعتقد أَنَّ الأوصاف التي شابه الفرع بها الأصل علة حكم الأصل"[6]. ومن خلال تعريفهما يظهر أَنَّ القياس لا يقوم على العلة فقط، وإنما يقوم عليها، وعلى غيرها من الأوصاف التي توصل إلى الحكم الشرعي، وهذا ما نقله الزركشي عن ابن فورك بقوله: "من الناس من اقتصر على الشبه ومنع القول بالعلة. وقال ابن السمعاني: ذهب بعض القياسيين من الحنفية وغيرهم إلى صحة القياس من غير علة إذا لاح بعض الشبه"[7]، ومن هنا يظهر أن ابن فورك والسمعاني يتوسعان في القياس، وينقلانه من العلة إلى الشبه، وهو ما أشار إليه بعض

---

(1) فتحي الدريني، المناهج الأصولية (603).

(2) محمد أحمد الراشد، أصول الإفتاء والاجتهاد التطبيقي، (1/166-167).

(3) عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، (ص74).

(4) عبد الكريم بن علي النملة، المهذب في أصول الفقه المقارن، (4/1833).

(5) الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام (3 / 184).

(6) أبو عبد الله بدر الدين الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه (7 / 295).

(7) أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، (7 / 142).

علماء الأصول بقولهم: إنَّ الشبه هو أن يتردد الفرع بين أصلين[1]؛ فيلحق بأكثرهما شبهًا كالاختلاف في العبد هل يُملك؟ وهل إذا قتل تلزم فيه القيمة أو الدية؟ فَإِنّهُ يشبه المال من حيث إِنَّهُ يباع، ويوهب، ويورث ونحو ذلك، ويشبه الحر من حيث إِنَّهُ يثاب، ويعاقب، وينكح ويطلق ونحو ذلك، فيلحق بأكثرهما شبهًا، والأكثر على أَنَّ شبهه بالمال أكثر فتلزم فيه القيمة إذا قتل، وقيل: بالعكس، وهذا النوع هو المعروف بغلبة الأشباه، وأجمع الجمهور على أَنَّ غلبة الأشباه لا يخرج عن الشبه؛ لأَنَّهُ إما أن يكون هو بعينه، وإما أن يكون نوعًا منه خلافًا لما زعمه العضد من أَنَّهُ ليس نوعًا من المسلك المسمى (بالشبه)، وَإِنَّ حاصله تعارض مناسبين بالذات رجح أحدهما؛ فهو من مسلك المناسب بالذات، وَأَنَّ الشبه لفظ مشترك يطلق على كل منهما، وغلبة الأشباه من أقوى قياسات الشبه[2]، وقياس الشبه ليس على درجة واحدة، بل هو على ثلاث مراتب مختلفة كما قال الشنقيطي: "وأقوى أنواعه: الشبه في الحكم والصفة معًا، ثم الشبه في الحكم فقط، ثم الشبه في الصفة فقط؛ فمثال الشبه في الصفة والحكم معًا: شبه العبد بالمال في أن يورث ويباع ويشترى ونحو ذلك، وهذا شبه في الحكم، وشبهه للمال في الصفة هو كون العبيد تتفاوت قيمة أفرادهم بحسب تفاوت أوصافهم جودة ورداءة، والشبه في الصفة فقط كشبه الأقوات بالبر والشعير في الربا"[3].

ويمثل له: بتكرار مسح الرأس في الوضوء دائر بين أصلين فيلحق بأكثرهما شبهًا، وذلك من وجهين:

أحدهما– أَنَّهُ مسح فلا يتكرر كغيره من المسح، كمسح الوجه واليدين في التيمم، ومسح الخف في الوضوء.

ثانيهما–أَنَّهُ ركن من أركان الوضوء الأربعة المذكورة في الآية فيكرر كما يكرر غسل الوجه واليدين، فمن قال: بعدم تكرار مسحه، قال: إِنَّهُ أكثر شبها بالأول، ومن قال: بتكراره، قال: أَنَّهُ أكثر شبهًا بالثاني. وناقش هذه المسألة الفقهاء فذهب الأحناف إلى أَنَّ مسح الرأس لا يتكرر، تشبيها له بمسح الخف والتيمم، وتعليله في ذلك الوصف الشبهي الجامع بينهم، فقد ألحق مسح الرأس في الوضوء بمسح الخفين، والمسح على أعضاء التيمم في عدم مشروعية التكرار[4]. وخالفهم الإمام الشافعي ﷺ: إلى أَنَّ مسح الرأس يتكرر في الوضوء مستدلًا بقياس الشبه؛ لأَنَّهُ أصل يؤدى

---

[1] وعلق عليها الإمام الشيرازي بقوله:" الشبه وذلك مثل أن يتردد الفرع بين أصلين يشبه أحدهما في ثلاثة أوصاف ويشبه الآخر في وصفين فيرد إلى أشبه الأصلين به وذلك كالعبد يشبه الحر في أنه آدمي مخاطب مثاب معاقب ويشبه البهيمة في أنه مملوك مقوم فيلحق بما هو أشبه به" ينظر: اللمع في أصول الفقه (ص: 101).

31 ينظر: أبو علي الحسن بن شهاب العكبريّ، رسالة في أصول الفقه، تح: د. موفق بن عبد الله بن عبد القادر، (ص71)، محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، مذكرة في أصول الفقه (ص 316، 317).

[3] محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الشنقيطي، مذكرة في أصول الفقه، (ص317).

[4] محمد بن محمد بن محمود الرومي، العناية شرح الهداية، (14/1).

بالماء فيتكرر كالأعضاء الثلاثة، فَكَأَنَّهُ يقول: هي إحدى الوظائف الأربع في الوضوء؛ فالأشبه التسوية بين الأركان الأربعة [1]، قال الغزالي: "ولا ينكر تأثير كل واحد من الشبهين في تحريك الظن إلى أن يترجح"[2].

يظهر مما سبق أَنَّ النزاع الحاصل بين الأوصاف التي ذهب إليها الفقهاء أثر في الترجيح، فمسح الخف لم لا يستحب تكراره، أيقال: إِنَّهُ تعبد لا يعلل؟ أو لأَنَّ تكراره يؤدي إلى تمزيق الخف؟ أو لأَنَّه وظيفة تعبدية تمرينية لا تفيد فائدة الأصل؛ إذ لا نظافة فيه، لكن وضع لكي لا تركن النفس إلى الكسل؟ أو لأَنَّهُ وظيفة على بدل محل الوضوء لا على الأصل؟ فمن سلم أَنَّ العلة المؤثرة في الأصل هي المسح يلزمه، ومن لم يشبهه بالخف وإنما هو أشبه بالعضو الواجب وضوؤه، أو بالجبيرة التي يجب تكرار مسحها، فذهب إلى تكرار المسح.

ثانيًا-القياس على فتوى سابقة (القياس على قول فقيه):

يُعَدُّ إن العلم وجهان: اتباع واستنباط، والاتباع: اتباع كتاب، فإن لم يكن فسنة، فإن لم يكن فقول عامة من سلف لا نعلم له مخالفًا، فإن لم يكن فقياس على كتاب الله، فإن لم يكن فقياس على سنة رسول اللهﷺ، فإن لم يكن فقياس على قول عامة من سلف لا مخالف له[3]، إلا أَنَّ المنهج أو الطريقة الأخيرة التي أشار إليها الإمام الشافعي وهو القياس على قول أحد أئمة السلف، تعد من الطرق المستشكلة عند الفقهاء، لأَنَّ هذه الأداة لا تقوم على معايير ومسالك العلة، من السبر والتقسيم، وتحقيق المناط، وتنقيح المناط، وتخريج المناط، وإنما تقوم على المناظرة والمماثلة للمسألة الفقهية، أو ما يسمى بتخريج الأقوال في النظائر، والسبب في الذهاب إلى هذه الأداة والتوسع في إثبات الحكم من خلالها، لوجود مسائل ظهرت في وقتنا المعاصر ليس فيها نص مماثل من خلاله نبحث عن علته، وإنما توجد بعض الفتاوى تشابه هذه القضية أو النازلة، ولهذا ذهبت الدراسة إلى استخدام هذه الأداة، وتأثيرها في بعض الأقوال الفقهية ومنها: مسألة حق التأليف والطبع والنشر الذي هو من الحقوق الجديدة الداخلة في نطاق ما أطلق عليه العلماء باصطلاح الحقوق المعنوية، فقد اختلف العلماء في تكييفه وتخريجه؛ الأمر الذي ترتب عليه اختلاف وجهات نظرهم في حكمه، فهل يُعَدُّ مالًا، وحكمه حكم المال أم لا يُعَدُّ مالًا، ومن خلاله حصل خلاف بين الفقهاء المعاصرين حول هذه المسألة وهو كالآتي:

ذهب بعض الفقهاء المعاصرين كالشيخ/ مصطفى الزرقا، والدكتور/ فتحي الدريني، والدكتور/ وهبة الزحيلي، إلى اعتبار حق التأليف، وحق الإبداع والابتكار مما له صفة المالية؛ لأَنَّ المنافع

---

[1] زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، (39/1).

[2] ينظر: الغزالي، المستصفى (ص: 317).

[3] صالح بن محمد بن نوح بن عبد الله العَمْري، إيقاظ همم أولي الأبصار للاقتداء بسيد المهاجرين والأنصار، (35/1).

كالسكنى والركوب تُعدُّ أموالًا[1]، قياسهم الحقوق المعنوية على المصنوعات؛ لأَنَّ الكتاب المؤلف كالمصنوع، والمؤلف كالصانع فكما أَنَّ من صنع جهازًا، أو شيئًا فَإِنَّهُ يكون له، ومن حقه منع غيره من الاستفادة منه، أو إجازته الاستفادة منه بالأجر، أو المجان فكذلك الكتاب. وهو شيء متأكد متقوم، وليس حقًا محضًا غير متأكد ولهذا فَإِنَّهُ يورث. واستدلوا على ذلك بإفتاء علماء المذهب الشافعي [2]، بجواز أخذ الأجرة على فعل بعض الطاعات، كالإمامة والأذان وتعلم القرآن، مع أَنَّ الأصل عدم الجواز عند الأحناف[3]، ولكن استثنيت تلك الأمور استنادًا إلى قاعدة: (لا ينكر تغير الأحكام بتغير الأزمان) [4]، ومعنى ذلك قياس أمر استحساني على أمر استحساني، وإذا كان هناك نص يخالف ذلك فَإِنَّ العرف يصلح مخصصًا، كما خصص المنع من أخذ الأجرة على الطاعات.

وخالف في هذا المسألة بعض الفقهاء ومنهم الدكتور/ أحمد الحجي الكردي[5]، والشيخ تقي الدين النبهاني في كتابه (مقدمة الدستور الإسلامي) حكمًا مخالفًا لما تقدم، وذهب إلى أَنَّهُ ليس لمؤلف الكتاب أي حق في الاستئثار به، وَأَنَّه يجوز لأي ناشر كان، فردًا أو مؤسسة، أن ينشره كما يشاء، وخرج ذلك على مصلحة ترويج الفكر الإسلامي، وتحريره من كافة القيود؛ لكي يصل إلى أكبر قدر من الناس، فهم شركاء في البحث عن الحقيقة، وفي وصولها إليهم أيضًا[6]. والذي يظهر أَنَّهُم قاسوه على ما كان الناس فيه شركاء كالماء والكلأ، كما قاسوه على حق الشفعة، إلا أَنَّ الزحيلي رد عليهم بقوله: "وهذا قياس مع الفارق، فليس حق المؤلف كحق الشفعة، وإنما هو كما أثبت حق مالي مملوك، كحقوق الارتفاق، كما أَنَّ حق المؤلف ونحوه من الحقوق المعنوية، فلم يثبت لصاحبه دفعًا للضرر عنه فقط، وإنما ثبت له ابتداء"[7].

وقد ناقش مجلس مجمع الفقه الإسلامي في مؤتمره الخامس المنعقد في الكويت في جمادي الأول سنة 1409هـ (كانون الأول 1988م) بهذا الشأن وأصدر قراره رقم(5)، باعتبار الحقوق المعنوية كالاسم التجاري، والعنوان التجاري، والعلامة التجارية، والتأليف والاختراع، أو الابتكار حقوقًا خاصة لأصحابها، وأنها أصبحت في العرف المعاصر ذات قيمة مالية معتبرة لتمول الناس بها، وهي حقوق

---

(1) ينظر: مصطفى الزرقا، المدخل الفقهي نظرية الالتزام، (21/3)، فتحي الدريني، حق الابتكار في الفقه الإسلامي (136)، وهبة الزحيلي، المعاملات المالية المعاصرة (593).

(2) ينظر: أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، (116/1).

(3) ينظر: أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، (152/1).

(4) أحمد بن الشيخ محمد الزرقا، شرح القواعد الفقهية، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا (227).

(5) حكم الإسلام في حقوق التأليف والنشر والترجمة، بحث منشور في مجلة هدى الإسلام، المجلد (25) العددان (7-8) 1401هـ / 1981م

(6) المصدر السابق: (162و 163)

(7) وهبة الزحيلي، المعاملات المالية المعاصرة (ص592).

يعتد بها شرعًا، فلا يجوز الاعتداء عليها، وَأَنَّه يجوز التصرف بها ونقلها بعوض مالي، ونص في الفقرة الثالثة منه على حقوق التأليف والاختراع أو الابتكار، وعدها حقوقا مصونة شرعًا، لأصحابها حق التصرف فيها ولا يجوز الاعتداء عليها[1]. ومن خلال ما سبق يظهر أَنَّهَا ذات قيمة مالية معتبرة حكمها حكم الأموال سواء أكانت نقدية أم منقولة أم عقارية.

ومن المسائل المعاصرة في الوقت الحاضر قياس العلماء المعاصرين جواز العقود عبر الاتصالات الحديثة، على فتوى العلماء سابقًا، ومنها ما نقله الإمام النووي في المجموع بقوله: " لو تناديا وهما متباعدان وتبايعا صح البيع بلا خلاف"[2]، وجاء خلاف هذه المسألة ما نصه في الفتاوى الهندية قال: "ولا يجوز أن يناديه من بعيد أو من وراء جدار، رجل في البيت فقال : للذي في السطح بعته منك بكذا، فقال: اشتريت، صح إذا كان كل واحد منهما يرى صاحبه، ولا يلتبس الكلام للبعد كذا في القنية ، والبعد إن كان بحائل يوجب الالتباس بقول كل واحد منهما يمنع وإلا فلا"[3]، قال الإمام النووي :"قال أصحابنا : فلو لم يتفرقا ولكن جعل بينهما حائل من ستر أو نحوه أو شق بينهما نهر، لم يحصل التفرق بلا خلاف ، وَإِنَّ بني بينهما جدار فوجهان، حكاهما القاضي حسين والبغوي والرافعي وآخرون أصحهما، لا يحصل التفرق كما لو جعل بينهما ستر لأَنَّهُمَا لم يتفرقا وممن صححه البغوي والرافعي وظاهر كلام المصنف القطع به؛ لأنه قال لو جعل بينهما حاجز من ستر وغيره لم يسقط الخيار، والثاني: يسقط وبه قطع المتولي وادعى أَنَّهُ يسمى تفرقا وليس كما قال، وقال الروياني: إِنَّ جعل بينهما حائط أو غيره لم يحصل التفرق لأنهما لم يفترقا ولأنهما لو غمضا أعينهما لم يحصل التفرق"[4]، وبناء على ما ذهب إليه العلماء القدامى في كتبهم وفتاواهم المذكورة رجح المجمع الفقهي المنعقد بجدة في المملكة العربية السعودية من 17-24 شعبان 1410هـ الموافق 14-20 / مارس: 1990م، إلى الآتي:

أولًا- إذا تم التعاقد بين غائبين لا يجمعهما مكان واحد ولا يرى أحدهما الآخر معاينة ولا يسمع كلامه، وكانت وسيلة الاتصال بينهما الكتابة أو الرسالة أو السفارة (الرسول) وينطبق على البرق والتلكس

---

(1) ينظر: نص هذا القرار في قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي 1406 - 1409هـ/ 1985 - 1988م: 93. هذا ومما يجدر التنويه عنه بحث الدكتور بكر بن عبد الله أبو زيد (حق التأليف تاريخًا وحكمًا) في المجلد الثاني من كتابه فقه النوازل من ص 77 - 146، وقد ذكر مؤلفه أنه يرى أن الأولى للعالم المسلم، إذا لم تدعه حاجة، أن لا يأخذ عوضًا عن مؤلفاته، وأما إذا دعته الحاجة فيأخذ بقدرها، ومن أغناه الله فالأولى له التعفف. ص 143.

(2) النووي، المجموع، 181/9.

(3) الفتاوى الهندية 5/3.

(4) النووي، المجموع (181/9).

والفاكس وشاشات الحاسب الآلي (الحاسوب) ففي هذه الحالة ينعقد العقد عند وصول الإيجاب إلى الموجه إليه وقبوله.

ثانيًا–إذا تم التعاقد بين طرفين في وقت واحد وهما في مكانين متباعدين وينطبق هذا على الهاتف واللاسلكي، فإِنَّ التعاقد بينهما يعتبر تعاقدًا بين حاضرين، وتطبق على هذه الحالة الأحكام الأصلية المقررة لدى الفقهاء المشار إليها في الديباجة (هو تطابق الإيجاب والقبول والموالاة بينهما).

ثالثًا–إذا أصدر العارض بهذه الوسائل إيجابًا محدد المدة يكون ملزمًا بالبقاء على إيجابه خلال تلك المدة وليس له الرجوع عنه[1].

ثالثًا-القياس على اللغة:

هو تسمية شيء باسم شيء آخر لغة لوجود معنى فيه، يظن أَنَّهُ سبب لإطلاق هذا الاسم عليه ولدورانه معه وجودًا وعدمًا، ونظرًا للتشابه اللغوي في بعض الألفاظ والمصطلحات، حصل خلاف في بعض الأحكام الفقهية، ومنها مسألة النباش والطرار، هل تقطع أيديهم؟ أو لا تقطع أيدهم، وهل لفظ النباش ينطبق من حيث اللغة على لفظ السارق لغة أو لا ينطبق، وكذلك الطرار، فمن ذهب من الفقهاء بِأَنَّهُ ينطبق قال: بقطع يد النباش والطرار، ومن قال: إِنَّ اللفظ اللغوي لا ينطبق عليه، قال: بعدم قطع يد النباش والطرار، وهذا ما أشار إليه الإمام السرخسي بقوله:" ولا قطع على النباش في قول أبي حنيفة ومحمد رحمهما الله، وقال أبو يوسف والشافعي رحمهما الله يقطع، والاختلاف بين الصحابة ﷺ فعمر، وعائشة، وابن مسعود، وابن الزبير ﷺ قالوا بوجوب القطع، وابن عباس ﷺ كان يقول لا قطع عليه، وعليه اتفق من بقي في عهد مروان من الصحابة على ما روي أن نباشا أتي به مروان فسأل الصحابة ﷺعن ذلك فلم يبينوا له فيه شيئا فعزره أسواطا، ولم يقطعه، وبهذا تبين فساد استدلال من يستدل بالآية لإيجاب القطع عليه، فإِنَّ اسم السرقة لو كان يتناوله مطلقا لما احتاج مروان إلى مشاورة الصحابة ﷺ مع النص، وما اتفقوا على خلاف النص، فأما من أوجب القطع استدل بقوله ﷺ «من نبش قطعناه»[2] والمعنى فيه أَنَّهُ سرق مالا كامل المقدار من حرز لا شبهة فيه فيقطع، كما لو سرق لباس الحي، وهذا؛ لأَنَّ الآدمي محترم حيا وميتا"[3].

ومن أمثلة القياس على اللغة مسألة الفاسد والباطل؛ كونهما لفظين مترادفينْ قياسًا للشرع على اللغة، حيث إِنَّ الباطل لغة بمعنى: الفاسد والساقط، يقال: "بطل الشيء"، إذا فسد وسقط حكمه، فإذا لم

---

[1] محمد حسين الجيزاني، فقه النوازل (كافة قرارات المجامع) 105/3.

[2] أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي، السنن الصغير للبيهقي، تح: عبد المعطي أمين قلعجي، رقم الحديث (2622)، (313/3)

[3] السرخسي، المبسوط (9 / 159)

يفرق بينهما لغة فَإِنّهُ يجب عدم التفريق بينهما شرعًا؛ حملًا للمقتضيات الشرعية على مقتضياتها اللغوية؛ لأَنَّ الأصل عدم التغيير[1].

رابعًا-عدم اشتراط العلة المنضبطة في القياس، والاكتفاء بالقياس بالحكمة:

ناقش هذه القضية كثير من علماء الأصول في كتبهم، لفتح مجال لكثير من المسائل؛ كون العلل المنضبطة قد يصعب إثبات الحكم بها في بعض القضايا الفقهية، فالعلة: لا تختلف باختلاف الأشخاص، ولا باختلاف الأحوال، ولا باختلاف البينات، بحيث يكون محدود المعنى في كل ما يتحقق فيه، فالسكر علة تحريم الخمر، أما الحكمة: فهي وصف مناسب للحكم يتحقق في أكثر الأحوال، وهو غير منضبط، وغير محدود [2]، وقال: "ولذلك اعتبر الوصف المناسب يكون علة للقياس من غير نظر إلى كونه منضبطًا أو غير منضبط، وقرروا أَنَّهُ لا يمكن أَنَّ يكون نصًا قرآنيًا أو نبويًّا إلا وله حكمة واضحة ومصلحة مشروعة، وبهما تناط الأحكام، وهذه المصلحة المشروعة هي التي تربط بها الأشباه والنظائر".[3]

وهذا مما حصل فيه اختلاف بين علماء الأصول في قولهم القياس على الحكمة هل هي معتبرة أو غير معتبرة:

أصحاب القول الأول: ذهبوا إلى عدم جواز القياس مطلقا سواء أكانت العلة منضبطة أم غير منضبطة، وكذا عدم القياس بالحكمة وهم الظاهرية، قال ابن حزم: " فصح أَنَّهُ لا يحل لأحد تعليل في الدين، ولا القول بِأَنَّ هذا سبب هذا الحكم إلا أن يأتي به نص فقط"[4]. ومن أنكر القياس على الحكمة أبو زيد الدبوسي قال: "الحكم يتبع السبب دون حكمة السبب، وإنما الحكمة ثمرة، وليست بعلة فلا يجوز أن يقال جعل القتل سببا للقصاص للزجر والردع فينبغي أن يجب القصاص على شهود القصاص لمسيس الحاجة إلى الزجر"[5].

أصحاب القول الثاني: ذهبوا إلى جواز القياس بالحكمة مطلقا، وهم: الغزالي والعز بن عبد السلام، والشاطبي والرازي والبيضاوي أجازوا القياس بالحكمة مطلقا سواء أكانت ظاهرة أم خفية، منضبطة أم غير منضبطة[6].

---

[1] عبد الكريم النملة، الجامع لمسائل أصول الفقه وتطبيقاتها على المذهب الراجح (ص69).

[2] ينظر: أبو زهرة، أصول الفقه، (250).

[3] أبو زهرة، أصول الفقه (250)

[4] ابن حزم الظاهري، الاحكام في أصول الأحكام، (8 /92)

[5] الغزالي، المستصفى (ص: 329)

[6] ينظر: الرازي، المحصول، ج2 ص389 والغزالي، شفاء الغليل (614)، وشرح الأسنوي للمنهاج (105/3)، أبو اسحاق ابراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات في اصول الشريعة، (ج1ص199).

وأما بعض الأصوليين كالآمدي وابن الحاجب وهو الظاهر من مذهب الحنابلة إلى التفصيل، فأجازوا القياس بالحكمة إذا كانت منضبطة، وظاهرة لا خفاء فيها[1]. وقد رجح بعض الباحثين – السعدي وشلبي–[2] قول المفصلين أو القائلين القياس بالحكمة المنضبطة، إلا أنهم استدركوا ولاحظوا أمورًا يجب التنبيه عليها من أَنَّ فقهاء الصحابة والتابعين وقبل نشوء علم الكلام والجدل لم يفرقوا بين المصطلحات فعللوا بالحكمة والمصلحة ورفع الحرج ودفع المشقة، ما ينبئ أنهم مؤيدون للقول الثاني القياس بالحكمة سواء أكانت منضبطة أم غير منضبطة، ظاهرة أم خفية.

ومن الأمثلة على ذلك قوله تَعَالَىٰ:﴿ خُذۡ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ صَدَقَةٗ تُطَهِّرُهُمۡ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيۡهِمۡۖ إِنَّ صَلَوٰتَكَ سَكَنٞ لَّهُمۡۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ١٠٣ ﴾ [التوبة: ١٠٣]

بينت الآية الكريمة حكمة أخذ الزكاة بِأَنَّهَا تُطهرهم وتُنمي حسناتهم، فهي طهارة للنفس من رذيلة البخل، أو لأَنَّهَا تطهرهم من الذنوب، فهذا الحق أثبته الله لمصلحة الدافع والآخذ؛ فأما في حق الدافع فيطهره وتضعيف أجوره، وأما في حق الدافع فلسد حاجته[3]، وهذا كله من قبيل التعليل بالحكمة.

والأمثلة لها، قياس الرفقة الثقات على المحرم للمرأة المسافرة للحج، فعند الشافعية أَنَّهُ: "لا يجب عليها –المرأة– الحج حتى تأمن على نفسها فإِنَّ خرج معها زوج أو محرم إما بنسب أو غيره فذاك وإلا فنظر إن وجدت نسوة ثقات يخرجن فعليها أن تحج معهن".(4)

خامسًا-القياس على القياس:

الأصل عند علماء الأصول أن القياس مبنى على أصل، وليس على فرع؛ لأن الأصل فيه نص، والفرع ما ليس فيه نص، وهنا حصل خلاف بينهم هل يصح القياس على القياس، أو القياس على الفرع، فقد نقل الزركشي الخلاف عن علماء الأصول في كتابه فقال: "قال الآمدي يطلق الأصل على ما يتفرع عليه غيره وعلى ما يعرف بنفسه وإن لم يبن عليه غيره، كقولنا: تحريم الربا في النقدين أصل، وهذا منشأ الخلاف في أنه هل الأصل في تحريم النبيذ الخمر أو النص أو الحكم؟ قال: واتفقوا على أن العلة ليست أصلا، وقال الرازي: تسمية العلة في محل النزاع أصلا أولى من تسميته محل الحكم في محل الوفاق أصلا؛ لأن التعلق الأول أقوى من الثاني قال وتسمية محل الوفاق بالأصل أولى من تسميته محل الخلاف بالفرع، لأنه أصل الأصل، وهذا أصل الفرع، قال: لكنا نساعد الفقهاء على

---

(1) ينظر: محمد عبد الرحيم الارموي، نهاية الوصول الى علم الاصول، (2/ 215)، شهاب الدين القرافي، شرح تنقيح الفصول، (406).

(2) ينظر: محمد مصطفى شلبي، تعليل الاحكام، ص118 وما بعدها، والسعدي، مباحث العلة في القياس: ص118، رائد نصري، التعليل بالحكمة: ص91130وغيرها.

(3) انظر: ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، ج 1ص255.

(4) عبد الكريم بن محمد الرافعي القزويني، فتح العزيز بشرح الوجيز، (7 / 22).

مصطلحهم في تسمية محل الوفاق بالأصل ومحل الخلاف بالفرع. مسألة: لا يشترط قيام الدليل على جواز القياس على القياس بنوعه أو شخصه؛ بل كل معنى قدح فيه معنى مخيل غلب على الظن اتباعه قيس عليه، خلافا لعثمان البتي، وقال قوم لا بد من قيام الدليل على تعليله ولم يكتفوا بقيام الدليل على أصل القياس"[1].

كما أفرد أبو الحسين البصري فصلا يناقش فيه القياس على القياس فقال: "اعلم أنه إذا وقعت المعارضة في علة الأصل واستوى العلتان فلا بد من ترجيح أحدهما على الأخرى، وذلك يكون بوجهين أحدهما: يرجع إلى قوة طريق صحة العلة، والثاني: إلى تعدي العلة، أما قوة طريق صحة العلة بأن تكون إحدى العلتين مجمع عليها دون الأخرى، أو تكون إحداهما منصوصًا عليها والأخرى معلومة بمفهوم النص، أو إحداهما طريقها مفهوم النص وطريق الأخرى الاستنباط، أما الترجيح بالتعدي فبأن تكون إحداهما متعدية دون الأخرى، أو بأن تكون إحداهما أكثر فروعًا من الأخرى، هذا على قول الأكثر لا يفسد العلة إذا لم تكن متعدية، وأما إذا عورض القياس بقياس فإنه يتجه علته من الكلام في إفساده وتصحيح علته ما قد سلف فإذا استويا رجح أحدهما على الآخر، وترجيح القياس يكون بما يرجع إلى أصله أو إلى حكمه أو إلى علته"[2]، وهذا ما أشار إليه المالكية بقولهم: إن الحكم الثابت بالقياس يصح أن يقاس عليه، وقد قال ابن رشد الكبير: إذا علم الحكم في الفرع، صار أصلًا، وجاز القياس عليه بعلة أخرى مستنبطة منه، وإنما سمي فرعًا ما دام مترددًا لم يثبت له الحكم بعد، وكذلك إذا قيس على ذلك الفرع بعد أن ثبت أصلًا بثبوت الحكم فيه فرع آخر بعلة مستنبطة منه أيضًا، فثبت الحكم فيه، صار أصلًا وجاز القياس عليه إلى ما لا نهاية"[3]. وهذه الأداة الاستدلالية قد أثرت في بعض القضايا الفقهية وظهر نزاعها بشكل كبير في الوقت الحاضر وهي **تولي المرأة القضاء**، وكان سبب الخلاف، عدم وجود دليل بجواز توليها قاضية وإنما الحكم مبني على قياس أو فرع مستنبط وهي الفتوى؛ لأن الفتوى مستنبطة من عموم الشريعة، وليس بنص شرعي، وما ذهب إليه بعض علماء السلف، من حيث الجواز كابن جرير الطبري، والأصم وابن عُليَّة، واختاره علماء الحنفية والظاهرية [4]، وقال به من المعاصرين الدكتور عبد الكريم زيدان، الذي يقول: "ويجوز لها أن تستزيد من المعرفة بأحكام الدين... بحيث إن تكون معلمة لغيرها، أو داعية للإسلام، أو مفتية في أمور الشرع، أو قادرة على تولي مناصب القضاء"[5]. وفي سياق حديثه عن حقوق المرأة، يؤكد حق المرأة في تولي منصب

---

[1] الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه (4 / 69).

[2] محمد بن علي بن الطيب البصري أبو الحسين، المعتمد، تح: خليل الميس، (2 / 457).

[3] ابن رشد الكبير، المقدمات والممهدات (22/1)، وينظر: أبو زهرة، أصول الفقه (ص 215).

[4] عثمان بن علي بن محجن البارعي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد الشِّلْبِيُّ (187/4)، أبو محمد علي بن أحمد بن حزم الظاهري، المحلى بالآثار (527/8).

[5] عبد الكريم زيدان، المفصل في أحكام المرأة (252/4)

القضاء، فيقول: "يجوز للمرأة أن تتولى وظيفة عامة في الدولة الإسلامية كوظيفة القضاء"[1]، وكان من أبرز أدلتهم على جواز تولي المرأة منصب القضاء ما يلي:

1-الأصل أن كل من تكون عنده مقدرة الفصل في قضايا الناس، يكون حكمه جائزًا، وهذا هو أصل عام، أي: قاعدة كلية، فيصح للمرأة أن تتولى القضاء، ولا تعد أنوثتها مانعًا؛ لأنها لا تؤثر في فهمها للحجج، وفصلها في الخصومات[2].

2-قياس القضاء على الفتوى[3]. فكما يجوز للمرأة أن تكون مفتية، يجوز لها أن تكون قاضية. والقضاء في الحقيقة هو إظهار للحكم الشرعي في قضية من القضايا، والرجل والمرأة يستويان في إظهاره، بدليل جواز الفتوى منهما، إلاَّ أن القضاء يختلف عن الفتوى بكونه ملزمًا بحكم القاضي، بخلاف إظهار الحكم الشرعي من المفتي فهو غير ملزم، والإلزام بحكم القاضي إنما جاء من الشرع لا من القاضي، بمعنى أن الذكورة والأنوثة لا علاقة لها بالإلزام بالحكم من عدمه، وطالما أن الإلزام كان من الشرع لحكم القاضي فهذه الميزة ممنوحة للقاضي سواء أكان ذكرًا أم أنثى.

3-قياس القضاء على الحسبة، بجامع أن كلا منهما ولاية عامة، فالأصل المقيس عليه هنا هو الحسبة، والفرع المقيس هو القضاء، والعلة الجامعة فيهما هي أن كلا منهما ولاية عامة، وكما يجوز تولي المرأة الحسبة جاز لها أن تتولى القضاء قياسًا[4]. وبهذا استدل ابن حزم الظاهري.

4-قياس القضاء على الشهادة، فكما يجوز لها أن تشهد يجوز لها أن تقضي فيما تشهد فيه.

7-إجماع الفقهاء على صلاحيةُ المرأة لتولي بعض الولايات الخاصة، فهي تصلح لأن تكون وصية على الأيتام، وتصلح لأن تكون ناظرة مال الوقف؛ لأنها قادرة على أن تقوم بأمور هذه الولايات؛ فجاز إسنادها إليها، والقضاء يُعد من الولايات الخاصة، فيجوز إسناده إليها، ما دام مناط الحكم -وهو القدرة على ممارسته- متحققًا.

ولكن اعتراض المانعين على قول المجزين، بأنه لا يوجد نص يصرح بجواز توليها وما استدل به القائلون بالجواز إنما هي أقيسة على فروع مستنبطة، وفي نظرهم يعد استدلال غير معتبر؛ لأن المقيس عليه من الفروع والقواعد المستنبطة.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] ينظر: ابن رشد، بداية المجتهد، (564/2)، والشيرازي، تكملة المجموع شرح المهذب، (911/19)، ابن فرحون، تبصرة الحكام (24/1).

[3] ابن قدامة، المغني (39/9).

[4] ابن حزم، المحلى بالآثار، (363/9).

المبحث الرابع-العرف وعلاقته بأدوات الاستدلال المعاصرة:

تعريف العرف: لغة: هو المعرفة ويطلق على الشيء المعروف المألوف الذي استحسنته العقول واستطابته الأمزجة ومنه قوله تَعَالَىٰ:﴿ خُذِ ٱلۡعَفۡوَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡعُرۡفِ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ ﴿١٩٩﴾ ﴾ [الأعراف: ١٩٩]

اصطلاحًا: هو مرادف لمعنى العادة، وهو من العود، وهو التكرار، وقد عرفه الغزالي رحمه الله بقوله: العادة والعرف ما استقر في النفوس من جهة العقول، وتلقته الطباع السليمة بالقبول [1].

أنواعه: ينقسم العرف إلى أنواع، فهو أولًا: يقسم إلى عرف قولي وعرف عملي، وثانيًا: يقسم إلى عرف خاص، وعرف عام.

1-**العرف القولي:** هو تعارف قوم على النطق بلفظ من الألفاظ على معنى معين بحيث لا يتبادر إلى الذهن عند سماعه غيره مثل إطلاق اللحم على الحيوان وعدم إطلاقه على السمك والطير.

2-**العرف العملي:** هو تعارف قوم على القيام بعمل معين كأكلهم لحم الضأن دون غيره وشربهم ماء النهر دون غيره وأكلهم خبز برٍ دون غيره وتقسيم المهر إلى معجل ومؤجل.

3-**العرف الخاص:** وهو عرف جماعة بعينهم كعرف التجار، وعرف الحاكة، وعرف الحرفيين، أو عرف قرية من القرى دون سائر البلاد.

4-**العرف العام:** هو ما كان متفقًا على التعامل به في سائر البلاد[2].

العرف وأدواته وأثاره في إثبات الحكم:

تعد الأدلة الشرعية قائمة بحد ذاتها في استدلالاتها الشرعية، ويعد العرف أحد أدلتها الشرعية، لكن يحصل تساؤل حول العرف من حيث التوسع في أدواته أو آثاره على الأحكام الفقهية، كما هو حاصل للقياس، فالذي ظهر للدراسة بعد البحث في كتب الفقه والأصول والمجامع الفقهية، أن العرف لم يحصل له توسع في أدواته، وظل كما هو دليل من الأدلة الشرعية المعتبرة، وإنما الذي حصل له تغير الأعراف والتقاليد والأحوال الحاصلة للناس، كما أنه استجدت أعراف وقضايا جديدة يجب إعمالها واعتبارها؛ كونها لم تصادم النص شرعًا ولم تعارضه، ومن الأمثلة على ذلك.

أولًا-عدم الحكم على العاقلة في اليمن:

اتفق الفقهاء على أن العاقلة -عاقلة الجاني- تحمل عن الجاني ما يجب عليه من دية أو أرش جنايته على ما دون النفس، على وجه الخطأ، ونحوه مما يجب فيه الأرش، ولكنهم اختلفوا في تحديد مقدار الأرش الذي يجب على الجاني حتى تحمله عنه عاقلته، وهذه المسألة ليس بصدد مناقشتها

---

[1] أحمد يحيى الكردي، مصادر التشريع الإسلامي الأصلية والتبعية، ص58، محمد الحبش، شرح المعتمد، ص61.

[2] محمد الحبش، شرح المعتمد ص61، السعدي، وشرح منظومة القواعد الفقهية، ص54.

فقيها، ولكن مما يظهر عند الفقهاء أن العاقلة هي التي تدفع الدية والأرش للجاني[1]، ولكن للمتغيرات والحوادث الجديدة فإن المحاكم الجنائية في الجمهورية اليمنية في وقتنا الحاضر صارت من الصعب بمكان تنفيذ الحكم على العاقلة، وخاصة مع التوسع الحاصل في المجتمع من خلال مكونات الأسرة أو العمران، فصار الحكم على العاقلة إضاعة لحق المجني عليه، وإرهاق له في تنفيذ الحكم الصادر لصالحه، فطرأ عرف جديد لدى القضاة والمحاكم بأن لا يحكم على العاقلة، وإنما يحصر الحكم على المتهم وللمتهم الرجوع على عاقلته في أخذ ما يخصهم من الدية أو الأرش، وهذا ما ثبت في أثناء البحث والتساؤل حول القضية، فقد ألتقيت بمدير إصلاحية السجن المركزي في أثناء تدريسي لهم ببرنامج الماجستير بجامعة الجزيرة للعام الجامعي2020-2021م، فأخبرني بأن هناك ما يقارب 150سجينًا في السجن المركزي، قضيتهم متعلقة بالديات، والسبب في عدم إخراجهم من السجن هو عدم إجبار العاقلة على دفع ديات المقتول خطأ؛ كون القرار الصادر من المحكمة متعلق بالجاني وليس بالعاقلة.

ثانيًا-إدخال متر في الشارع عند بيع الأراضي:

صار من المعروف لدى الناس يومنا هذا عند بيع الأراضي التي على الشوارع إدخال متر الشارع في المبيع أو ما يسمى متر البلكونة وصار معروفًا لدى جميع الكتاب الذين يحررون وثائق البيع ولدى جميع تجار الأراضي اعتبار ذلك فلو لم يذكر ذلك في صيغة عقد البيع فإنه عند احتساب المساحة للأرض المباعة فإنه يدخل في الحساب متر الشارع للعرف الحاصل لدى الناس، وهذا مما لا يصادم نصًا ولا يعارضه؛ بل إنه داخل ضمن القواعد السابقة أن المعروف عرفًا كالمشروط شرطًا وغيرها من القواعد المشابهة[2].

ثالثًا-المهر المؤجل:

إنَّ من المقرر أن المرأة تستحق المهر المؤجل بمجرد الدخول عليها ويصير بذلك معجلًا واجب الأداء إلا أنه في يومنا الحاضر صار عرف الناس أن المهر المؤخر لا يدفع للزوجة إلا عند الموت (موت الزوج) أو الطلاق أما قبل ذلك فإن المرأة نفسها لو سلم لها الزوج المهر المؤخر لأقامت الدنيا واقعدتها مدعية أنه يريد طلاقها أو الزواج عليها؛ لذا صار غالبية الناس لا يخرجون المهر المؤخر إلا في الحالتين المذكورتين عند موت الزوج أو طلاق الزوجة.

---

[1] ينظر: أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، (196/4)، الشيرازي، مغني المحتاج (98/4)، ابن قدامة، المغني (768/7).

[2] وهذا ما اثبتته وثائق الأراضي الموجودة بين أيدينا، وما تحكم به إدارة العقارات والسجلات المدنية.

وعند مناقشة هذا الموضوع نجد أن المرأة ضمنًا هي من تطالب بهذا التأخير اعتقادًا منها أن ذلك ضمان لبقاء الحياة الزوجية، ثم إن المتفق عليه ضمنًا عند العقد هو هذا المعنى المراد أنه لا يدفع المهر المؤخر إلا في هاتين الحالتين فصار ذلك عرفًا يقيد ما سبق من لزوم دفع المهر المؤخر بعد الدخول ويجعله إلى ما بعد الموت أو الطلاق.

الخاتمة والتوصيات:

أتقدم إلى الله سبحانه وتعالى بالشكر والثناء والحمد على أن سهل لي جمع المادة العلمية لبحث أدوات المناهج الاستدلالية الذي أخذت مني جهدًا كبيرًا، وبعد الدارسة والبحث ظهرت لي عدة نتائج:

1- إن المناهج الاستدلالية بوصفها قواعد لا يمكن إنشاء قاعدة جديدة لكن يمكن إيجاد أدوات استدلالية من خلالها يستطيع الباحث تطبيقها على المسائل المعاصرة.

2- توصلت الدراسة إلى أن القياس له عدة أدوات غيرة العلة التي استند عليها الفقهاء سابقًا، وهي: القياس على الأشباه والأوصاف، والقياس على القياس، والقياس على قول فقيه، والقياس على اللغة.

3- توصلت الدراسة إلى أن العرف يتغير بتغير الأزمنة والأمكنة، وعليه إذا تغير العرف يتغير الحكم بما يتناسب مع الزمان الذي ظهر فيه، أو المكان الذي ظهر فيه العرف.

التوصيات:

تعد الدارسة من الدراسة الجديدة، وتحتاج إلى فريق عمل ومراكز بحثية لكي تتوصل لجمع المادة العلمية في مناقشة أدوات الاستدلالية المعاصرة وتطبيقاتها الفقهية.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)، السنن الصغير للبيهقي، المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي، دار النشر جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي . باكستان، الطبعة: الأولى، 1410هـ - 1989م
2. ابن دقيق العيد، إحكام الإحكام شرح عمدة الأحكام، الناشر: مطبعة السنة المحمدية، الطبعة: (د ط ت).
3. ابن عاشور، في مقاصد الشريعة الإسلامية، دار سحنون للنشر والتوزيع، دار السلام، الطبعة الثانية، 1428/ 2007م.
4. أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (المتوفى: 476هـ)، المهذب في فقه الإمام الشافعي، الناشر: دار الكتب العلمية.
5. أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي (المتوفى: 631هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، الناشر المكتب الإسلامي، بيروت–دمشق– لبنان.
6. أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد (المتوفى: 595هـ، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، الناشر: دار الحديث – القاهرة، تاريخ النشر: 1425هـ -2004 م (196/4)، الشيرازي، مغني المحتاج (98/4)، ابن قدامة، المغني (768/7).
7. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، المستصفى، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1413هـ -1993م.
8. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، المنخول من تعليقات الأصول، حققه وخرج نصه وعلق عليه: الدكتور محمد حسن هيتو، الناشر: دار الفكر المعاصر–بيروت لبنان، دار الفكر دمشق – سورية، الطبعة: الثالثة، 1419 هـ -1998 م.
9. أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني (المتوفى: 275هـ)، سنن أبي داود، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.
10. أبو زهرة، أصول الفقه، دار الفكر العربي (د ط ت).
11. أبو عبد الله الحسين بن علي بن طلحة (ت899)، رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط1 1425هـ 2004م، تح: أحمد بن محمد السراج، د/ عبد الرحمن بن عبد الله الجبرين.
12. أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، الناشر: دار الكتبي، الطبعة: الأولى، 1414هـ -1994م.
13. أبو علي الحسن بن شهاب بن الحسن بن علي بن شهاب العكبريّ الحنبلي (المتوفى: 428هـ)، رسالة في أصول الفقه، تح: د. موفق بن عبد الله بن عبد القادر، الناشر: المكتبة المكية - مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 1413هـ-1992م،
14. أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (المتوفى: 456هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، المحقق: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ الدكتور إحسان عباس، دار الآفاق الجديدة، بيروت.
15. أحمد بن الشيخ محمد الزرقا [1285هـ - 1357هـ]، شرح القواعد الفقهية، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا، الناشر: دار القلم - دمشق / سوريا، الطبعة: الثانية، 1409هـ - 1989م.
16. أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي (المتوفى: 370هـ)، الفصول في الأصول، الناشر: وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة الثانية، 1414هـ -1994م، (9/4).
17. أسعد عبد الغني السيد الكفراوي، الاستدلال عند الأصوليين، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
18. حكم الإسلام في حقوق التأليف والنشر والترجمة، بحث منشور في مجلة هدى الإسلام، المجلد (25) العددان (7-8) 1401هـ / 1981م

19. زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي (المتوفى: 926هـ)، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، الناشر: دار الكتاب الإسلامي (د ت ط).
20. محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (المتوفى: 483هـ)، المبسوط، الناشر: دار المعرفة – بيروت، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: 1414هـ-1993م.
21. صالح بن محمد بن نوح بن عبد الله العَمْري (المتوفى: 1218هـ)، إيقاظ همم أولي الأبصار للاقتداء بسيد المهاجرين والأنصار، الناشر: دار المعرفة – بيروت.
22. طلال المجذوب، منهج البحث وإعداده دراسة نظرية وتطبيقية (د ط) بيروت، عزالدين للطباعة والنشر.
23. عبد الرحمن حسن حبنكة، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم بدمشق، الطبعة الأولى 1395م.
24. عبد الغني محمد العمراني، دليل الدارس إلى كتابة البحث العلمي، دار الكتاب الجامعي، صنعاء.
25. عبد الكريم بن علي النملة، المهذب في أصول الفقه المقارن، دار النشر: مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة الأولى: 1420 هـ - 1999م.
26. عبد الكريم بن محمد الرافعي القزويني (المتوفى: 623هـ)، فتح العزيز بشرح الوجيز، الناشر: دار الفكر.
27. عبد الكريم زيدان، المفصل في أحكام المرأة، مؤسسة الرسالة الطبعة الثالثة 1420هـ 2000م.
28. عبد الملك الجويني إمام الحرمين، شرح الورقات، تح: حسام الدين بن موسى عفانة، الناشر: مكتبة العبيكان، الطبعة: الأولى، 1421هـ -2001م.
29. عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني (المتوفى: 478هـ)، البرهان في أصول الفقه، تح: صلاح بن محمد بن عويضة، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، الطبعة الأولى 1418 هـ - 1997م.
30. عبد الوهاب خلاف (المتوفى: 1375هـ)، علم أصول الفقه، الناشر: مكتبة الدعوة – شباب الأزهر، الطبعة: عن الطبعة الثامنة لدار القلم.
31. عبد الكريم بن علي النملة، الجامع لمسائل أصول الفقه وتطبيقاتها على المذهب الراجح، مكتبة ابن رش، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى 1420/ 2000م.
32. عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي (المتوفى: 743 هـ) تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد الشِّلْبِيُّ (المتوفى: 1021 هـ)، الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1313 هـ (187/4).
33. علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (المتوفى: 587هـ)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ -1986م.
34. علي خليل مصطفى أبو العينين، منهجية البحث في التربية الإسلامية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض / السعودية، العدد 24، السنة الثامنة.
35. الفتاوى الهندية، لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي، الناشر: دار الفكر، الطبعة: الثانية، 1310 هـ.
36. فتحي الدريني، المناهج الأصولية، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1429/ 2008م
37. فتحي الدريني، حق الابتكار في الفقه الإسلامي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1429/ 2008م.
38. فقه النوازل (كافة قرارات المجامع) د. محمد حسين الجيزاني،
39. أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، المحصول، دراسة وتحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، 1418 هـ -1997 م.

40. إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، الموافقات، المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، الطبعة: الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م.
41. أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (المتوفى: 456هـ)، المحلى بالآثار، دار الفكر – بيروت، (ب د ط ت)
42. محمد أحمد الراشد، أصول الإفتاء والاجتهاد التطبيقي، في نظريات فقه الدعوة الإسلامي، دار المحراب، فان كوفر كندا، زيورج سويسرا، الطبعة الأولى 1423هـ 2002م.
43. محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي (ت: 1393هـ)، مذكرة في أصول الفقه، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط5، 2001م.
44. محمد البلتاجي، مناهج التشريع الإسلامي في القرن الثاني للهجري، دار السلام للطباعة والنشر، ط1 1425هـ -2004م
45. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ط1 بيروت دار الكتاب العربي.
46. محمد بن علي بن الطيب البصري أبو الحسين، المعتمد، تح: خليل الميس، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، 1403.
47. محمد بن محمد بن محمود الرومي (المتوفى: 786هـ)، العناية شرح الهداية، الناشر: دار الفكر (د ت ط).
48. محمد عبد الرحيم الارموي، نهاية الوصول الى علم الاصول، شهاب الدين القرافي، شرح تنقيح الفصول: 406.
49. مسعود بن موسى فلوسي، مدرسة المتكلمين ومنهجها في دراسة أصول الفقه، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى، 1425/ 2004م.
50. مصطفى الخن، أثر الاختلاف في القواعد الأصولية، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية 2003/1424م.
51. مصطفى الزرقا، المدخل الفقهي نظرية الالتزام، دار القلم دمشق، الطبعة الثانية 1425هـ 2004م.
52. محمد مصطفى شلبي، تعليل الاحكام، دار النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت.
53. أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، المغني، الناشر: مكتبة القاهرة، الطبعة: بدون طبعة
54. محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، مجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي)، الناشر: دار الفكر.
55. هشام قريسة، الاستدلال وأثره في الخلاف الفقهي، رسالة دكتوراه من جامعة الزيتونة لعام 1980، الناشر دار ابن حزم، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2005/1426م.
56. وهبة الزحيلي، المعاملات المالية المعاصرة، دار الفكر المعاصر، الطبعة الأولى 1423هـ 2002م.

العلامة جلال الدين الكُرلاني ومنهجه في كتابه الكفاية في شرح الهداية من أوَّل باب السَّلَم إلى آخر كتاب الشهادات (أنموذجًا)

أ.م.د/ مصطفى محمود صالح الروسي

أستاذ الفقه وأصوله المشارك، ورئيس قسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

Email:mustafa22019x@gmail.com

أ/عبد اللطيف محمد قاسم عبد الرحمن الصبان

طالب دكتوراه في قسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، بكلية الآداب، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

ملخص البحث:

تناولنا في هذا البحث التعريف بالإمام جلال الدين الكُرلاني (ت:767هـ)، وبيان مكانته العلمية ونتاجه العلمي، ومنهجه في كتابه الكفاية في شرح الهداية في الفروع الحنفية، وقد تم في هذا البحث الكشف عن منهج المؤلف وعقيدته، والمنهج الذي سار عليه في كتابه الكفاية، وصحة نسبته إليه، وقد قسّمنا هذا البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة. تناولت المقدمة: أهمية البحث، وأسباب اختياره، وأهدافه، ومنهجه، وتناول المبحث الأول: التعريف بالمؤلف السيد جلال الدين الكرلاني-رحمه الله-، والمبحث الثاني: التعريف بالكتاب -الكفاية في شرح الهداية- من حيث: اسمه، ونسبته للمؤلف، موارده ومصادره، ومميزاته ومآخذه، أما المبحث الثالث: فتناول منهج المؤلف في كتابه الكفاية، من حيث عرض المسائل الفقهية، والأصولية، واللغوية، التفسيرية، والعقدية، ثم الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث، ومنها:

1- أن المؤلف السيد جلال الدين الكرلاني فقيه، وأصولي عظيم العلم، وجليل الشأن.

2- صحة عنوان الكتاب وصحة نسبته للمؤلف.

3- أن المؤلف سار بمنهجه على أحسن طرق الشروح الفقهية والأصولية.

4- احتوى الكتاب على مادة علمية قيمة، وفوائد غزيرة، تعد خزانة صغيرة للقواعد الفقهية والأصولية خاصة.

5- عَرض المؤلف شرحه بأسلوب موجز سهلٍ، مع جزالة اللفظ وقوة العبارة وغزارة العلم؛ وهو ما جعله مناسبًا للمتخصصين وغيرهم.

6- المؤلف في العقيدة من أهل السنة والجماعة؛ وتجلّى ذلك من خلال عرضه لمسائل العقيدة.

7- برز مذهب المؤلف الحنفي عند عرضه للمسائل الفقهية، وقد يرجح المذهب الشافعي والمالكي في بعض المسائل الخلافية.

8- على الرغم من تميز المؤلف في شرحه، فإنَّهُ لم يخلُ من بعض المآخذ التي تمت الإشارة إليها في ثنايا البحث.

الكلمات المفتاحية: جلال الدين الكُرلاني، الكفاية في شرح الهداية.

Abstract:

In this research we dealt with introducing Imam Jalal al-Din al-Karlani (d .: 767 AH), explaining his scholarly position and his scientific output, and his approach in his book The Sufficient Explanation of Guidance in the Hanafi branches, and in this research the author's approach and belief, and the method he followed in his book Al-Kifaya, And the validity of his attribution, and we have divided this research into an introduction, three sections, and a conclusion. The introduction dealt with the importance of the research, the reasons for choosing it, its objectives, and its method. The first topic dealt with introducing the author, Mr. Jalal al-Din al-Karlani-, and the second topic: the definition of the book - the sufficiency in explaining the guidance - in terms of: its name, its attribution to the author, its resources and sources, and its features And its drawbacks, as for the third topic: It dealt with the author's approach in his book al-Kifiyya, in terms of presenting the issues of jurisprudence, fundamentalism, linguistic, exegetical, and dogmatic issues, and then the conclusion: It contains the most important results of the research, including:

1. *The author, Mr. Jalal al-Din al-Karlani, is a jurist, and a fundamentalist of great knowledge and great concern.*
2. *The title of the book is correct and its attribution to the author is correct.*
3. *The author followed his method according to the best methods of jurisprudential and fundamentalist explanations.*
4. *The book contains valuable scientific material, and abundant benefits, which are considered as a small treasury for the principles of jurisprudence and fundamentalism in particular.*
5. *The author presented his explanation in an easy, concise manner, with abundance of pronunciation, strength of expression, and abundance of knowledge.*

Make it convenient for professionals and others.

6. *The author on the creed from the Sunnis and the community; This was demonstrated through his presentation of questions of faith.*
7. *The author's Hanafi school of thought emerged when he presented the issues of jurisprudence, and the Shafi'i and Maliki doctrine may favor some controversial issues.*
8. *Although the author was distinguished in his explanation, he was not without some shortcomings that were mentioned in the course of the research.*

***Keywords**: jalal al-Din al-Karlani, The Sufficient Explanation of Guidance in the Hanafi .*

المقدمة:

الحمد لله مستحق الحمد والتمجيد، والصلاة والسلام على من أيده الله بالعناية والتسديد، سيدنا محمد وعلى آله وصحابته، الطيبين الطاهرين.

أما بعد:

فإن الفقه الإسلامي منَّة إلهية يهبها الله لمن يشاء من عبادة، ومنذ بداية ظهور الإسلام ظهر معه الفقه واشتهر فيه صحابة كرام، ثم الأتباع اشتَهَرَ منهم فُقهاء سبعة بُحور، ثم أئمة أربعة، وهكذا عُني بالمزيد من البحث والعناية والتنقيب عن أسراره وعجائبه، وأصوله، وقواعده، وفوائده ولطائفه ونكته الذي معينه لا ينضب، وأسراره لا تقف عند حد، بل لا يزال الباحثون على مر الأزمان – باختلاف وجهاتهم– يجدون فيه بغيتهم، في جوانب كثيرة، من أهمها: الجانب العقدي، والفقهي، واللغوي، والاجتماعي، حتى الجانب السياسي والاقتصادي، وغيرها من الجوانب التي لا غنى للإنسان عنها، ولا تكتمل حياته إلا بها؛ ولذلك أقبل نحوه الفقهاء، فلم يتركوا فيه كبيرة ولا صغيرة إلا بينوها، ولم يمروا على لطيفة إلا كشفوها، ولا فائدة إلا وضحوها، ثم توجه بعد ذلك المحققون إلى كتب الفقه، فأظهروا ما خفي منها وغاب، وأصلحوا ما انحرف عن الصواب، لتكتمل خدمة هذا المجال، وينالوا شرفًا بعلمه، وأجرًا بالعمل به، وبرز الكثير من الفقهاء منذ نزول القرآن الكريم بالأحكام في عهد النبي ﷺ، ففسروها جملة وتفصيلا، وغاصوا في بحره الذي لا ينضب، وأسراره التي لا تنتهي، فظهرت أقوال، وآراء واجتهادات كثيرة بلا عدد، ومنها ما تداوله العلماء وانتشر بين طلبة العلم، ومنها ما ظل محبوسًا على رفوف المكتبات العلمية العامة والخاصة مخطوطات، كُتبت على أيدي علماء جهابذة، وتعد ثروة علمية وتراثًا إسلاميًا عربيًا عظيمًا، ومنها: (كتاب: الكفاية في شرح الهداية، للإمام جلال الدين الكرلاني (ت:767هـ) الذي تناولتُ تحقيق جزء منه في رسالتي للماجستير (من أول باب السَّلَم من كتاب البيوع إلى نهاية كتاب الشهادات)، وقد استليتُ هذا البحث المعنون بـ: (الإمام جلال الدين الكُرلاني، ومنهجه في كتابه الكفاية في شرح الهداية) من تلك الرسالة، كبحث محكّم قبل المناقشة، بالمشاركة مع الأستاذ الدكتور/ مصطفى محمود الروسي –حفظه الله.

أهمية البحث:

1–إظهار مكانة الإمام السيد جلال الدين الكرلاني وصدارته، وبيان ملكته الفقهية، واهتمامه بالفقه وأصوله.

2–إبراز ما تضمنه الكتاب من جمهرة عظيمة من الاختيارات، والترجيحات الفقهية والأصولية، وما حواه من مادة علمية رصينة في مجال الفقه المقارن، واللغة العربية وعلومها، والتفسير، والعقيدة.

أسباب اختيار البحث:

1–جدِّية الموضوع، وعدم الكتابة حوله من قبل.

2-الإسهام في خدمة التراث الإسلامي، بالتعريف ببعض علمائه وكتبهم.

3-الاستفادة، واكتساب المهارة والمعرفة في هذا التخصص.

أهداف البحث:

1- إبراز مؤلف الكتاب -جلال الدين الكرلاني- وجوانب من قدراته العلمية في علم الفقه وأصوله.

2- التعريف بكتاب "الكفاية" وما يحتويه من مادة علمية، وبيان مصادره وموارده.

3- الكشف عن المنهج الذي التزمه المؤلف في أثناء تفسيره.

منهج البحث:

استخدمنا المنهج الاستقرائي، وكذلك المنهج الوصفي، والتاريخي، فقمت بالتعريف بالمؤلف، من خلال تتبع كتب التراجم والتاريخ، ثم عرض منهجه في شرحه.

هيكل البحث:

اقتضت صيغة البحث أن يكون في مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: وفيها أسباب اختيار البحث، وأهدافه، ومنهجه.

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حياته الشخصية (اسمه، ونسبه، ومولده، ووفاته).

المطلب الثاني: حياته العلمية (شيوخه، وتلاميذه، فضائله، ومناقبه، وثناء العلماء عليه، مذهبه الفقهي والعقدي، آثاره العلمية).

المبحث الثاني: التعريف بالكتاب، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالكتاب (اسمه، ونسبته للمؤلف).

المطلب الثاني: موارده ومصادره.

المطلب الثالث: مميزاته ومآخذه.

المبحث الثالث: منهج المؤلف في كتابه الكفاية، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: منهجه في عرض المسائل الفقهية:

المطلب الثاني: منهجه في شرح الهداية أصوليًا:

المطلب الثالث: منهجه في اللغة والنحو والإعراب:

المطلب الرابع: اهتمامه بالتفسير.

المطلب الخامس: منهجه في عرض مسائل العقدية.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

المبحث الأول-التعريف بالمؤلف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حياته الشخصية (اسمه ونسبه ومولده ووفاته).

أولًا-اسمه ونسبه:

هو: جلال الدين بن شمس الدين الخوارزمي الكرلاني، اشتهر بالسيد جلال الدين، وبشارح الهداية، وبالكرلاني، والكرلابي، وبالخوارزمي. [1][2]

ثانيًا-مولده ووفاته:

مولده: لم نقف فيما قرأناه مما كتب عن الكرلاني -رحمه الله- على شيء حول مولده ونشأته وطلبه للعلم، وهذا حال كثير من العلماء، فإنه لا يُكتب عن بداياتهم؛ بسبب أنهم لم يكونوا معروفين ولم يشتهروا، ومن ثم لا يُكتب عنهم، لكن ذكر اللكنوي صاحب الفوائد البهية أن شيخنا الكرلاني قد أخذ عن السَغناقي وعبد العزيز البخاري، ومن هنا نستطيع أن نستنتج أنه ولد في آخر القرن السابع، إذا قلنا إنه (ت: ٧٦٧هـ) وأنَّه طلب العلم في سن مبكرة.[3]

وفاته: أطلعنا على نسخة مخطوط للكفاية، في مكتبة شهيد علي باشا رقم (880) عليها اسم المؤلف جلال الحق والدين الكرلاني وفيها: "توفي مولانا الإمام الهمام العالم الرباني، والحبر الصمداني، المحقق المدقق، كشاف المشكلات، مفتاح المعضلات، ملك العلماء، أستاذ الفضلاء، المجتهد برأيه وبرأي القدماء، أعلم علماء العصر، وأزهد زهاد الدعوة، علامة الورى، المنتشر علومه وتصانيفه أطراف الدنيا، ملجأ الغرباء، ملاذ الفقراء، مبيّن الحلال والحرام، مفتي البشر، منشى النظر، مولانا خاتمة المجتهدين، وأستاذنا وأستاذ العالم، سيد جلال الحق والدين الكرلاني قدس الله روحه، ووفر من الرضوان فتوحه، وقت الظهر يوم الثلاثاء، العشرين من جمادي الأخرة، سنة سبع وستين وسبعمائة.[4]

المطلب الثاني-حياته العلمية (شيوخه وتلاميذه، فضائله ومناقبه وثناء العلماء عليه، مذهبه الفقهي والعقدي، آثاره العلمية).

أولًا-شيوخه:

أخذ الكُرلاني عن عدد من الشيوخ منهم:

---

(1) ينظر: الفوائد البهية (ص:٥٨)، كشف الظنون: لحاجي خليفة (ص:٢٠٣٤).

(2) الكُرلاني بضم الكاف أو فتحها، نسبة إلى كرلان. قال: حاجي خليفة في كتابه، سلم الوصول إلى طبقات الفحول: (5/ 243) إليه ينسب: السيد جلال الدين نزيل خوارزم. روى عن الحافظي، وقال: سمعت منه وقرأت عليه "المنظومة النَّسفية". وحاليًا: كرلان قرية تقع جنوب قصبة بنجوين وهي: مدينة عراقية تقع في إقليم كردستان بمحافظة السليمانية وتبعد عن المحافظة 96كم تقريبًا. قرب الحدود الإيرانية.

(3) ينظر: الفوائد البهية: اللكنوي (ص:١٠٠).

(4) ينظر: كشف الظنون: لحاجي خليفة (ص: 2034)، وفهرس المخطوطات في المكتبة السليمانية (38/2)، وكتاب أعلام الأخيار: للكفوي (٤٦٤ /أ).

1- حسام الدين حسين أو الحسين -على اختلاف بين المترجمين في اسمه- بن علي بن الحجاج أو حجاج بن علي السغناقي (ت:٧١٤هـ) على الصحيح.[1]

2- عبد العزيز بن أحمد بن محمد الإمام علاء الدين البخاري، توفى ببخارى في محرم (729هـ) وقيل: (ت:730هـ).[2]

3- الحافظي: المصدّر: لقب الشيخ الإمام تاج الدين أبي عبد الله محمد بن محمد بن محمد الحافظي البخاري، وهو: جدّ خواجه محمد البارسا (ت:710هـ)، وقد كان من أجلة العلماء. قال حاجي خليفة: السيد جلال الدين نزيل خوارزم. روى عن الحافظي، وقال: سمعت منه وقرأت عليه: المنظومة النَّسفية".[3]

ثانيًا-تلاميذه:

تتلمذ على يد الشيخ الإمام الكرلاني عدد من التلاميذ منهم:

1- ناصر الدين محمد بن شهاب بن يوسف بن عمر بن أحمد الكردي، الخوارزمي، فقيه حنفي، هو: والد حافظ الدين محمد البزازي، صاحب الفتاوي البزازية، ودرس عليه.[4]

2- طاهر بن إسلام بن قاسم بن أحمد الأنصاري، الخوارزمي، الشهير بسعد غديوش صاحب "جواهر الفقه".[5]

3- عبد الأوَّل بن برهان الدين علىّ بن عماد الدين بن جلال الدين محمد بن زين الدين عبد الرحيم بن عماد الدين ابن صاحب الهداية علي بن أبي بكر المرغيناني.[6]

4- أَحْمد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد الْجلَال أَبُو الطَّاهِر بن الشَّمْس بن الْجلَال بن الْجمال الخجندي ثمَّ الْمدنِي وَيعرف بالأخوي (719هـ -٨٠٢هـ)، درس عند الكرلاني بعد (742هـ).[7]

5- الشيخ الإمام علاء الدين أحمد بن محمد السِّيرامي وقيل: السيرافي،[8] الحنفي الشهير بالعلاء السيرامي وشيخ الشيوخ بالمدرسة الظاهرية -البرقية-(ت:790هـ) على الصحيح.[9]

---

(1) ينظر: الكافي: للسغناقي (1/٥٥-56 ، 87).

(2) ينظر: الجواهر المضيئة: القرشي (١/٤٢٨)، وهدية العارفين: للباباني (١/٥٨١)، وكشف الظنون: لحاجي خليفة (ص: ١١٢)، والفوائد البهية: اللكنوي (ص: ٩٤)، والأعلام: للزركلي(٤/١٣)، ومعجم المؤلفين: كحالة (٥/٢٤٢)، وسلم الوصول: لحاجي خليفة (2/ 280).

(3) ينظر: سلم الوصول إلى طبقات الفحول: لحاجي خليفة (5/ 308، 243).

(4) ينظر: الفوائد البهية: اللكنوي (ص: ١٧٨)، وشذرات الذهب: لابن العِماد الحنبلي (٧/١٨٢)، والأعلام: الزركلي (٧/٤٥)، والسعاية: اللكنوي (ص: 27).

(5) ينظر: الفوائد البهية (ص: ٨٤)، وكشف الظنون (١/٦١٥)، ومعجم المؤلفين (٥/٣٥)، والأعلام (٣/٢٢٢).

(6) ينظر: الفوائد البهية: اللكنوي (ص: 58).

(7) ينظر: الضوء اللامع: للسخاوي (2/ 194- 200)، والأعلام: للزركلي (1/ 225).

(8) تقع سيراف حاليًا في مقاطعة كنعان من محافظة بوشهر في جنوب إيران على الخليج العربي، وتبعد عن مدينة الأحواز (434كم) إلى الجنوب. ينظر: صفحة بوشهر على النت بتأريخ : 2017/2/14م.

(9) ينظر: سلم الوصول (1/ 242)، وبغية الوعاة (٢/١٣٨)، وشذرات الذهب (٦/٣١٢)، والسلوك لمعرفة دول الملوك: المقريزي (5/ 214)، والمنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي: ابن تغري بردي (2/ 173).

6- علي بن حافظ حسن القريمي، نسخ كتاب التوضيح للمحبوبي، وقال في نهايته أنَّهُ أتمَّهُ في جرجانية خوارزم في المدرسة السامنية، وقت العصر في الرابع عشر من رمضان سنة (736هـ)، وبعدها بخمسة أشهر أي: في يوم الخميس الثَّانِي عشر من صفر، سنة (737هـ)، حصل على إجازة من الكرلاني بخطه، نصها ما يأتي:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ لله الذي خصّ طائفةٌ من الطَّلبةِ بإحاطة الطائفِ بكتُبِ المعقولِ والمنقول، وأكرمهم بإدراكِ غوامضِ دقائقِ أسرارِ العلومِ في الفروعِ والأصول، ويسَّر لهم بكمالِ عنايتهِ الوقوفُ على المآخِذِ والمدارك، وأوضحَ لهم بفضلهِ في استنباطِ الفقهِ، المعالِمِ والمسَالك، يستفرِغُونَ جُهدَهم في توضيحِ الأحكامِ وتقريرِ المسائل، ويستنفِذُونَ وسعهم في تلقيح بيانِ العكرِ وتنقيحِ الدَّلائل، فهم حُرّاسُ الشريعةِ الغراء، وسوَامِرِ الملَّةِ الحنيفيةِ الزَّهراء، عصمَهمُ اللهُ عن بيانِ البدعِ والضَّلالة، وصانَهم بلطفهِ عن بوائقِ فتنِ الزيغِ والغِواية، والصلاةُ والسلامُ على خير من أُوحِي إليه، حبيبُ اللهِ، أبي القاسم محمد سيد الرُّسُلِ والأنبياء، أجملُ بني هاشم، وعلى آله الأطهار، وخلفائه وصحابته من المهاجرينَ والأنصار، وبعد:

فإنَّ اللهَ سُبحانَهُ لمَّا جَعَلَ شريعتنا هذه ناسخةً للشرائعِ والأديان، باقيةً إلى آخرِ الدُّهُورِ والأزمان، لم يخل عزَّ اسمه، مصرٍ منَ الأمطارِ في عصرٍ منَ الأعصارِ عن عالمٍ متقنٍ محقّقٍ، مدركٍ لغوامضٍ لطائف، مراعيًا ومدققٍ راسخٍ في أنواعِ العلومِ الدينية، متلجج به بجارِ المعارفِ المختلفة، قادر جهدهُ في دفعِ غُبارِ الحقِ، ونَصْبِ لواءِ الإسلام، مستنفذًا وُسعَهُ في كَسرِ شوكة الباطل، وإظهارِ شعائِرِ الشَّرعِ والأحكام، وقد وفقهُ اللهُ تعالى لإحراز قصب السبق في أنواعِ العلومِ، وأكرمَهُ بإدراكِ دقائقِ كُلِّ منطوقٍ ومفهُوم، الإمام العَالم العَامل، والهُمام الفاضل الكامل، زينة المحافلِ والمجالس، رونَقُ المساجدِ والمدارس، مَنْبَعُ المناقبِ والمآثر، مجمعَ الفضائلِ والمفاخر، الأخُ في الله علاء المِلَّةِ والدين، شَرَف الإسلامِ والمسلمين: علي بن حافظ حسن القريمي، أبقَاهُ اللهُ تعالى لتجدِيدِ مراسمِ الشَّرعِ، وتمهيدِ قواعدِ الأصلِ والفرع، فإنَّهُ سلَّمَهُ الله، شرَّفني بحضورهِ مجالس الدرس، وقرأ عليَّ كتابَ التَّنقيح من أوَّله إلى قريبٍ من آخره، قراءةَ عالمٍ بحقائقهِ، واقف على غَوامضهِ ودقائقه، فأجزتُ لهُ أنْ يَروِي عنِّي هَذَا الكِتَاب، وجميع مقروآتهِ ومسموعاتهِ المتقنةِ في كلِّ باب، بالشَّرائط المعتبرةِ عندَ علماءِ الإسلام، أعلى اللهُ درجاتِهم في دارِ السَّلام والمرجوّ من عميمِ كرمِهِ والمأمولُ أنْ لا ينساني في صالحِ أدعيتِه في مظانِّ الإجابة والقبول، وكَتَبَ هذه الأسطر، الفقير إلى اللهِ الغني، جلال بن شمس الكرلاني يوم الخميس الثَّانِي عشر من صفر، خُتِمَ بالخيرِ والظَّفر، سنة سبعَ وثلاثين وسبعمائة، حامدًا لله تعالى ومصليًا على سيِّدِ الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه وعن تابعيهم إلى يومِ الدين.[1]

[1] ينظر: التوضيح في حلِّ غوامض التنقيح: لصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود تاج الشريعة (ظ/190- و/191)، مخطوط، مكتبة: جار الله، تركيا، رقم (451)، وهي بخط صاحب الإجازة أنتهى منها سنة (736ه).

ثالثًا-مذهبه الفقهي والعقدي:

1-يعد الإمام الكرلاني أحد أئمة المذهب الحنفي، ويبرز ذلك من خلال مؤلفاته، وترجمة العلماء له – كما سبق ذكره– وذكرهم له في مسلسلهم الحديثي والفقهي، ومن خلال عرضه للمسائل الفقهية ودفاعه عن أبي حنيفة –رضي الله عنه–.

2-مذهبه العقدي هو: مذهب أهل السنة والجماعة الذي مثلته في حينه الماتريدية[1] والأشاعرة،[2][3] وتجلى ذلك من خلال النظر في مسائل العقيدة التي تناولها، حيث تولى الدفاع عن عقيدة أهل السنة والجماعة، والرد على أهل الأهواء والروافض والخوارج والمعتزلة وإبطال معتقدهم.[4]

رابعًا-فضائله ومناقبه:

كان الكرلاني سيدًا شريفًا عالمًا، وأستاذًا، وإمامًا فاضلًا، ومحدثًا، ومفتيًا وفقيها بارزًا، وأصوليًا بارعًا، عظيم الجاه زائد الخشمة، جليل القدر، عالي الرتبة، تُضرب به الأمثال، وتُشد إليه الرِّحال، وله اليد الباسطة في المذهب والخلاف، ويكفي أنه قد تصدى لشرح الهداية، وهو: من أعظم كتب الأحناف في الفقه، وشرح أصول البزدوي، وهو: من أعظم كتبهم في الأصول، ووضع حاشية على مشكاة المصابيح في الحديث.[5]

نزل خوارزم ودرّس في المدرسة التنكية[6] لأكثر من أحد عشر عامًا لَازمه تلميذه: أحمد الأخوي فيها قَرِيبا من إِحْدَى عشرَة سنة حَتَّى أَخذ عَنهُ فِي الشّركَة الْهِدَايَة فِي الْفِقْه فِي مُدَّة ثَمَان سِنِين وبقراءته بمفرده قنية التفاري وبالسماع المصابيح وَالْبَعْض من الْمَشَارِق للصغاني والبزدوي والجامعين والزيادات، وَمن الْأُصُول وَالْفُرُوع والفرائض وَالتَّفْسِير والْحَدِيث مَا يطول شَرحه.[7]

---

(1) في: فرقة كلامية (بدعية)، تُنسب إلى أبي منصور الماتريدي، قامت على استخدام البراهين والدلائل العقلية والكلامية في محاججة خصومها، من المعتزلة والجهمية، وغيرهم، لإثبات حقائق الدين والعقيدة الإسلامية. ينظر: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة: الندوة العالمية للشباب الإسلامي (1/ 95).

(2) هي: فرقة كلامية إسلامية، تنسب لأبي الحسن الأشعري الذي خرج على المعتزلة. وقد اتخذت الأشاعرة البراهين والدلائل العقلية والكلامية وسيلة في محاججة خصومها من المعتزلة والفلاسفة وغيرهم، لإثبات حقائق الدين، والعقيدة الإسلامية على طريقة ابن كلاب. ينظر: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة: الندوة العالمية للشباب الإسلامي (1/ 83).

(3) يقول الإمام الرملي في: نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (8/ 305): (وَتُقْبَلُ شَهَادَةُ) كُلِّ (مُبْتَدِعٍ) وَهُوَ مَنْ خَالَفَ فِي الْعَقَائِدِ مَا عَلَيْهِ أَهْلُ السُّنَّةِ مِمَّا كَانَ عَلَيْهِ النَّبِيُّ -ﷺ- وَأَصْحَابُهُ وَمَنْ بَعْدَهُمْ، وَالْمُرَادُ بِهِمْ فِي الْأَزْمِنَةِ الْمُتَأَخِّرَةِ إمَامَاهَا أَبُو الْحَسَنِ الْأَشْعَرِيُّ وَأَبُو مَنْصُورٍ الْمَاتُرِيدِيُّ وَأَتْبَاعُهُمَا.

(4) ينظر: (أ/[69/ظ]، [83/ظ]، [و/84]، [82/ظ]، [59/ظ]، [و/69]، [و/78]).

(5) ينظر: اللكنوي: الفوائد البهية (ص: 58).

(6) يقول السخاوي في ترجمة الأخوي تلميذ الكرلاني: ثم دخل خوارزم على درب قريب من جيحون وَسكن فِيهَا بِالْمَدْرَسَةِ التنكية ووافى بهَا من محققي الْعلمَاء شُيُوخًا وكهولا وشبانا عددا كثيرا وَأما من الطّلبَة فنحو ألف طَالب نبلاء أذكياء وَلأهل الْعلم وَالدّين فِيهَا رونق تَامّ وبهجة وَحُرْمَة وافرة لَا مزِيد عَلَيْهَا وفيهَا مَا تشْتَهي من كل خير وثمار، وَمِمَّنْ أَخذ عَنهُ بهَا السَّيِّد جلال الدّين الكرلابي الْحَنَفِيّ شَارِح الْهِدَايَة وَغَيرهَا. ينظر: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع: للسخاوي (2/ 196).

(7) ينظر: الضوء اللامع: للسخاوي (2/ 196).

خامسًا-ثناء العلماء عليه:

أثنى عليه كثير من العلماء، فقال عنه البزازي صاحب الفتاوى البزازية: " أمير همام الملة والدين وخاتمة العلماء شرف الفترة مولانا السيد جلال الملة والدين ابن السيد شمس الملة والدين الكرلاني".[1]

وقال الكفوي في ترجمته: "الشيخ الإمام العلامة المولى الفاضل الفهامة شرف العترة الحسينية... كان عالمًا فاضلا عظيم الجاه زائد الحشمة، جليل القدر، عالي الرتبة، تضرب به الأمثال، ويُشد إليه الرحال، له اليد الباسطة في المذهب والخلاف".[2]

وذكر الشيخ العالم طاهر الشهير بسعد غدبوش صاحب كتاب: الجواهر في باب صفة الصلاة: استفتيت من أستاذي الإمام الفاضل صاحب شرح الهداية مولانا السيد جلال الدين الكرلاني الخوارزمي أن أهل كورةً تركوا الجماعة هل تقبل شهادتهم أم لا؟ قال في جوابه: لا نقبل شهادتهم انتهى كلامه.[3]

سادسًا-آثاره العلمية:

كانت حياة الإمام الكرلاني حافلة بالعلم؛ حيث قد نزل خوارزم ودرّس في المدرسة التنكية، وكان -رحمه الله- محققًا بارعًا، ومفسرًا ومحدثًا، ويده باسطة في كثير من العلوم، وله العديد من المؤلفات، والشروح، والحواشي، ولا يزال الأكثر منها مخطوطًا، منها:

1-الكفاية في شرح الهداية،[4] وهو: المخطوط الذي يقوم الباحث -حاليًا-بتحقيق جزء منه.

2-الشافي في الأصول، شرح أصول البزدوي.[5]

3-حاشية على المشكاة -مشكاة المصابيح- (مخطوط).[6]

وبالبحث في مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض[7]: الكاشف العام نسب إليه مخطوطات منها:

1- فيوض الإتقان في وجوه الفرقان.

2- حاشية على لوامع الأسرار في شرح مطالع الأنوار.

3- أربعون حديثًا.

4- شرح قطر الندى وبل الصدى.

---

(1) ينظر: كتائب أعلام الأخيار: للكفوي (462/2).
(2) ينظر: كتائب أعلام الأخيار: للكفوي (332/2).
(3) السابق (ص: 59).
(4) ينظر: تاريخ الأدب العربي: لبروكلمان (6/ 315)، ومعجم المطبوعات: لسركيس (ص: ٨٣٩).
(5) ينظر: مركز الملك فيصل: خزانة التراث (781/87) (79905).
(6) ينظر: مقدمة تحقيق: مصابيح السنة: للبغوي (1/ 74)، وجامع الشروح والحواشي: لعبد الله الحبشي (3/ 1998)، وتاريخ الأدب العربي: لبروكلمان (6/ 241)، ومشكاة المصابيح، هي: للتبريزي: محمد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدين، التبريزي (ت: 741هـ)، طبعت في (3 مجلدات)، تحقيق: الألباني، المكتب الإسلامي - بيروت، ط3، 1985.
(7) ينظر: بتأريخ: 2020/3/11م:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://m.facebook.com/mokhtout.kotob/posts/394930087346410&ved=2ahUKEwiD9se_ppPoAhWNHhQKHcYHBok4FBAWMAJ6BAgDEAE&usg=AOvVaw2t09owHT_QTp4Zi-xUtLmm.

5- شرح الأمثلة.

6- تفسير آيات قرآنية متفرقة.

7- رسالة في الفرق الضالة.

8- تحفة المملوك وعمدة الملوك.

9- حاشية على شرح تهذيب المنطق.

المبحث الثاني-التعريف بالكتاب ومنهج المؤلف فيه، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول-التعريف بالكتاب (اسمه وصحة نسبته للمؤلف):

أولًا-اسمه:

الكفاية في شرح الهداية، وحُددت هذه التسمية في مقدمة المؤلف في النسخ، وذكرها كل من نسبه إليه من المفهرسين – التالي ذكرهم[1] في صحة نسبة الكتاب للمؤلف-.

ثانيًا-صحة نسبته للمؤلف:

تتظافر الأدلة أن نسبة الكتاب للمؤلف نسبة صحيحة، ومما يدل على ذلك:

1- ذُكر اسم الكتاب واسم مؤلفه في مطلع ومقدمة النسخ التي حصل عليها الباحث.

2- من خلال البحث في الكتب والتراجم، وتتبع فهارس الكتب والكشافات ثبتت نسبة الكتاب للمؤلف، ومنها:

أ- الشقائق النعمانية: لطاش كبرى زادة.[2]

ب- كتائب أعلام الأخيار: للكفوي.[3]

ج- كشف الظنون: لحاجي خليفة.[4]

د- اكتفاء القنوع: لإدوارد فنديك.[5]

هـ- معجم المطبوعات العربية والمعربة: لسركيس.[6]

و- معجم التاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم: لعلي الرضا قره بلوط.[7]

ز- خزانة التراث – فهرس مخطوطات.[8]

ح- الفهرس الشامل للتراث العربي الشامل المخطوط الفقه وأصوله.[9]

---

[1] انظر: (ص:13).
[2] ينظر: الشقائق (ص: 261).
[3] ينظر: الكتائب (333/2).
[4] ينظر: كشف الظنون (2/ 2022) (2035/2).
[5] ينظر: اكتفاء القنوع (ص: 143).
[6] ينظر: معجم المطبوعات (2/ 839).
[7] ينظر: معجم التأريخ (2/ 783) رقم (2062).
[8] ينظر: خزانة التراث (56/ 802).
[9] ينظر: الفهرس الشامل (8/ 218)(8/369-371)(286).

ومن ذلك يتبين صحة عنوان الكتاب، وصحة نسبته للمؤلف –¬–.

ثالثًا-موضوعه:

شرح فيه المؤلف كتاب الهداية للمرغيناني في الفقه الحنفي، فأتمه بطريقة وصفها في مقدمته أنها بعيدة عن التطويل الممل والتقصير المخل خلاف غيره من الشراح؛ وهو ما جعله مميزًا حقًا مرموقًا أعتمد عليه جل الفقها والقضاة والمصنفين، وفعلًا سار على المنهج الذي اتخذه؛ حيث فسر ما صعب وأشكل بعبارات موجزة واضحة أحيانًا بكلمة وأحيانًا بسطر، ويتوسط أحيانًا بحسب ما تقتضيه المسألة، ولا يطوّل في المسائل إلا نادرًا، وأحيانًا يفسر الهداية بالهداية، وأحيانًا بكتب اللغة، وأحيانًا بكتب التفسير، والأصول، وقد وجد الباحثان أنَّ المؤلف يكثر من نقل آراء واختيارات الفقهاء المتقدمين والمعاصرين واللُغويين والمفسرين وغيرهم عند شرحه للمسائل، وذكر اختلاف المتقدمين والمتأخرين من الفقهاء، ويتناول في بعض المسائل آراء الشافعية، والمالكية، ولا يرجح إلا القليل موافقة لمن سبقه، ولقد اهتم المؤلف اهتمامًا بالغًا بما يتعلق بأصول الفقه، وجمَّل شرحه بالفوائد واللطائف العظيمة، بما يجعله كفاية حقًا.

المطلب الثاني-موارده ومصادره:

اعتمد المؤلف في شرحه على الكثير من المصادر ينقل منها بالنص، أو بالمعنى، وغالبًا ما يصرح بذكر الكتاب أو مؤلفه، ومن هذه المصادر:

في اللغة:

1- الصحاح في اللغة: لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت: ٣٩٣هـ). (مطبوع) [1]

2- المغرب في ترتيب المعرب: لأبي الفتح ناصر بن أبي المكارم المطرزي (ت:٦١٠هـ). (مطبوع)[2]

3- الديوان= معجم ديوان الأدب لأبي إبراهيم: إسحاق بن إبراهيم بن الحسين الفارابي، (ت: 350هـ). (مطبوع) [3]

وفي الفقه الحنفي:

1- المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة –ﷺ– (طبع)، والذخيرة البرهانية (طبعت): لأبي المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مَازَةَ البخاري الحنفي (ت: ٦١٦هـ)، كما أن الذخيرة مختصرة من المحيط.[4]صرح بالذخيرة في (26موضعًا)، والمحيط في (4 مواضع).

---

[1] ينظر: (أ/ و:58، و:89).
[2] ينظر: (أ/ و:58، ظ:63).
[3] ينظر: (أ/ و:89).
[4] ينظر: (أ/ ظ:72).

2- المبسوط(طبع)، والأصول(طبع): لمحمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت: 483هـ). وقد بالغ بالنقل منه مع بيان اسمه أو كتبه وتارة لا يصرّح.

3- النهاية شرح الهداية (مخطوط): لحسام الدين السِّغْنَاقي (ت:714هـ).[1]

4- كتب قاضي خان: فخر الدين حسن بن منصور الأوزجندي الفرغاني الحنفي (ت:592هـ)، صرح بعدد من كتبه منها. الفتاوى (طبع)، وشرح الجامع الصغير (مخطوط).[2]

5- التقويم (طبع)= تقويم الأدلة في أصول الفقه: لأبي زيد الدّبوسيّ الحنفي (ت: 430هـ).[3]

6- تحفة الفقهاء(طبع)، وشرح الجامع الصغير(مخطوط)، لعلاء الدين السمرقندي (ت:539هـ)، وعيون المسائل(طبع)، لأبي الليث السمرقندي (ت: 373هـ).[4]

المطلب الثالث: مميزاته وأهم المآخذ عليه:

أولًا-مميزاته:

يُعد كتاب الكفاية من الكتب التي برزت وفرضت مكانتها المرموقة بين كتب الفقه عمومًا وكتب الفقه الحنفي خصوصًا وما ذلك إلا لتميزه بمزايا عديدة، منها:

1- **الاستشهاد:** يغلب المؤلف في كتابه من كثرة الاستشهاد: بالكتاب والسنة وآثار الصحابة، مما أكسب للكتاب قوته وأصالته.

2- **الأسلوب:** اعتمد المؤلف في شرحه على أسلوب سهل، ووسط، ينساب بمنهج علمي عميق، يتضح به أسلوب العالم الفقيه، القادر على معالجة المسائل الفقهية، مع عذوبة تدفع القارئ إلى المتابعة، ويظهر ذلك جليًا في أغلب مسائل الكتاب.

3- **العرض:** يمتاز المؤلَف بجودة العرض: حيث يمهد المؤلِف أحيانًا بتعاريف لغوية واصطلاحية وفقهية لبعض الأبواب والفصول والكتب، كما يعرض بعض المسائل الفقهية مبينًا القول الصحيح أو الأصح في المذهب في أغلب المواضع، وفي بعض الأحيان يذكر من قال به واختاره من أصحاب المذهب، سواءً من المتقدمين أو المتأخرين، ويذكر أقول أئمة المذاهب الأخرى في بعض المسائل كـ: مالك، والشافعي -رحمهم الله جميعًا-، وقد يعرض آراء بعض الأصوليين كـ: الإمام البزدوي، والدبوسي، والسرخسي، وغيرهم.

4- **العناية:** اعتني المؤلف بتوضيح بعض الكلمات الغريبة والتدقيق فيها: فكثيرًا ما يرى أن في بعض الكلمات غرابة، فيبادر بتوضيح المراد منها، وبيانها، مشيرًا في بعض المواضع إلى الكتب التي اعتمد عليها في ذلك، مثل: الصحاح، والمغرب، وطلبة الطلبة، والعين، والديوان، واعتنى بنص الهداية بمقابلة نسخ عدة منها.

---

[1] ينظر: (أ/ظ:51).
[2] ينظر: (أ/ و:51، ظ:57).
[3] ينظر: (أ/ ظ:72).
[4] ينظر: (أ/ و/86، و:62، ظ:57).

5- **الموضوعية:** يمتاز الكتاب بوحدة الموضوع، وتماسك الفكرة، في كافة المسائل التي تناولها، بعيد عن الاستطراد المخل والتطويل الممل؛ وهو ما يجعله متماسكًا ببعضه، وقد يشرح الهداية من كتاب الهداية نفسه.

6- **الاستدراك والتقييد:** يقوم المؤلف بإصلاح بعض العبارات الواردة في المتن، ويؤيد ذلك بالتعليل، أو يستدرك أحيانًا بذكر الصحيح مع التعليل على ذلك مستخدمًا ألفاظ منها: (وهو: الظاهر)، (وهذا ليس بصحيح؛ لأنه...)، (لكن)، (وهذا ليس بصحيح، بل الصحيح عكسه) ... وهكذا.

7- **الربط بالعلوم الأخرى:** لم يقتصر المؤلف في شرحه على الجانب الفقهي، وتوضيح المسائل الفقهية، ومناقشتها، بل كان شرحه محلى بالفنون الأصلية، فكان يعمد إلى مناقشة آراء الأصوليين، والمفسرين، واللغويين، وغيرهم، معتمدًا في ذلك على مصادرهم وكتبهم، مما يؤكد أصالة مصادر هذا الكتاب وتنوعها.

8- **الأمانة العلمية:** ينسب المؤلف غالبًا القول إلى قائله، والترجيح إلى مرجحه، والاختيار إلى من اختاره، والكلام إلى مصدره، في أمانة وتجرد.

9- **الاحتواء:** يتضمن الكتاب آراء علماء وأئمة فقدت آثارهم، وآخرين لا تزال كتبهم مخطوطة؛ وهو ما جعل كثيرًا من المفتين والقضاة والمصنفين بعده يعتمدوا عليه، مما يظهر أنه ثروة علمية يستحق الاهتمام به.

10- **الدفاع، والرد:** يقف المؤلف عقديًا أمام المذاهب الباطلة والمخالفة لمنهج أهل السنة والجماعة، مبطلًا آراءهم المخالفة كـ: الخوارج والروافض، وأهل الأهواء، وغيرهم.

ثانيًا-أهم المآخذ عليه:

المؤلف فقيه وأصولي ومحقق بارع، ولا يعني ذكر المآخذ عليه التقليل من شأنه وشأن كتابه، فله قيمته العلمية العظيمة، ومما قد يؤخذ عليه الآتي:

1- ينقل نقلًا مطولًا من بعض الكتب، كالكافي للنسفي، والمبسوط للسرخسي، والمحيط لابن مازة، والنهاية للسغناقي.

2- اعتمد المؤلف في نقل الأحاديث على المبسوط للسرخسي، والهداية للمرغيناني وغيرها، فنقل منها أحاديث ضعيفة وأحاديث لا أصل لها، وذكر أقوال فقهاء على أنها أحاديث دون الرجوع لمصادرها، والسبب يكمن في أن السرخسي أملى كتابه المبسوط وهو: في الجب غيبًا.

3- لا يحكم على الأحاديث التي يوردها.

المبحث الثالث-منهج المؤلف في كتابه الكفاية:

سلك الإمام جلال الدين الكرلاني في شرحه مسلكًا وسطًا لا يختلف عن مسلك الشراح السابقين والمعاصرين له، وإن كان لم يذكر منهجه في مقدمة شرحه، كما يفعل بعض الشراح، إلا أنه من خلال الدراسة والتحقيق نستطيع التوصل لمنهجه، فالمؤلف متوسع في العلم متمكن من الأصول، واللغة إلا

أنه حاول جاهدًا في التزام منهج التوسط، فلم يفصّل كل شيء بل وضح ما رآه لازم، فيوضح كلمة، ويوضح جملة، وأحيانًا مقطوعة، يذكر منها ويقول إلى قوله كذا، بل إنه شرح وعلق على أهم ما يحتاج إلى ذلك وسنتعرض لمنهجه في المطالب الآتية:

المطلب الأول-منهجه في عرض المسائل الفقهية:

تبين للباحث من خلال التحقيق أن المؤلف حنفي المذهب وتجلى ذلك من خلال المسائل التي مرت في ثنايا التحقيق فقد تعرض لمسائل منها:

1-منهجه في شرح الهداية بالهداية نفسها:

يبرز كمال إتقان المؤلف لكتاب الهداية أن يشرح أقواله بأقواله الأخرى محيلًا إلى الباب أو الفصل أو الكتاب وهي: كثير اقتصر على ذكر نماذج منها وهي:

عند قوله: (إِلَّا أَنَّ فِيهِ نَوْعَ خُبْث) قال: أي: على قول أبي حنفية. و(نُبَيِّنُه): وهو: قوله في تعليل قول أبي حنيفة-رضي الله عنه-: (وله: أنه تمّكن الخبث مع الملك؛ إمَّا لأنَّهُ بسبيل من الاسترداد···إلى آخره)[1].

وعند قوله: (ثم حكمها في الولادة شرحناه في الطلاق) بين الموضع والقول فقال: أي: في باب ثبوت النسب، وهو: قوله: (وإذا تزوج الرجل امرأة فجاءت بولد لستة أشهر فصاعدًا فجحد الزوج الولادة، تثبت الولادة بشهادة امرأة واحدة).[2]

وعند قوله: **(وهذا هو محمل الحديث على ما مرّ)**: وهو ما ذَكر في الفصل المتصل بباب المرابحة والتولية بقوله: "**ومحمل الحديث اجتماع الصفقتين على ما نبين**".[3]

2-منهجه في شرح الهداية بأقوال المتقدمين:

نالت الكتب السابقة اهتمامًا لدى المؤلف كما حازت الهداية فلم يُدر ظهره للكتب السابقة على كتاب الهداية بل وظفها بطريقة بديعة في خدمة وشرح الهداية وكأنك تتصفح عددًا من الكتب والآراء في آن واحد على أنها سلسلة مترابطة وكنموذج نجده يشرح الهداية بالمبسوط للسرخسي الذي شرح به الكتب الستة بشكل لافت، وليس هذا عيبًا فيه، بل هو طابع أصيل؛ إذ يلتقط الفوائد بحرفها وبمعناها وكثيرًا ما يختصر صفحات في سطور وجمل مفيدة كثمرات لا تغني عن الشجرة وبذلك ربط بين كتابين عظمين وعلمين بارزين؛ مما يثير القارئ بالعودة للمصادر الأصلية التي اعتمد عليها ومن الأمثلة على ذلك:

عند قوله: **(وَلَا فِي الْحَطَبِ حُزْمًا)**: أو أوقارًا؛ لِأَنَّ هَذَا مَجْهُولٌ لَا يُعْرَفُ طُولُهُ، وَعَرْضُهُ، وَغِلَظُهُ، فَإِنّ عرف ذلك فهو جائز، قال: كذا في المبسوط.[4]

---

(1) ينظر: الهداية (3/ 94).
(2) ينظر: الهداية (2/ 281،282) وانظر: (أ/ظ:80).
(3) الهداية: للمرغيناني (3/ 59).
(4) ينظر: المبسوط: للسرخسي (12/ 131)، وانظر: (أ/ظ:46).

وعند قوله: **(وإن كان ثوب حرير لابد من بيان وزنه أيضًا)**: قال مؤيدًا ومكملًا قول الهداية بالمبسوط: وذكر في المبسوط: "وإِذَا أَسْلَمَ فِي الْحَرِيرِ يَنْبَغِي أَنْ يُشْتَرَطَ الْوَزْنُ؛ لِأَنَّ قِيمَةَ الْحَرِيرِ تَخْتَلِفُ بِاخْتِلَافِ الْوَزْنِ. وَيَنْبَغِي أَنْ يُشْتَرَطَ الطُّولُ وَالْعَرْضُ مَعَ الْوَزْنِ؛ لِأَنَّ الْمُسْلَمَ إلَيْهِ ربما يَأْتِي وَقْتَ حُلُولِ الْأَجَلِ يَقْطَعُ الْحَرِيرَ بِذَلِكَ الْوَزْنِ وَنَحْنُ نَعْلَمُ يَقِينًا أَنَّهُ لَمْ يُرِدْ بِهِ قَطْعَ الْحَرِيرِ".[1] وأما في الثياب: فلا يشترط الوزن.[2]

وحتى لا يكرر اسم الكتاب في فقرة واحدة أتى بفائدة أخرى وهو ذكر المؤلف فقال: وذكر: شمس الأئمة السرخسي-ﷺ-: اشْتِرَاطَ الْوَزْنِ فِي الْوَذَارِيِّ[3]وَمَا يَخْتَلِفُ بِالثِّقَلِ وَالْخِفَّةِ.[4]

3-منهجه في شرح الهداية بأقوال المذاهب الأخرى:

يثري الإمام الكرلاني كتابه بمسائل مجمع عليها في المذهب، وبأقوال الأئمة الأخرى دالًا بذلك على عدم التعصب، وتوسعه الفقهي؛ وهو ما شكل مقارنة فقهية بديعة رائعة مقنعة يجعل المذاهب الأخرى تقتنيه لاحتوائه على كم ضخم من أقوالها، ونموذج ذلك:

قوله: **(وجواز السَّلَم بإجماعٍ لا شبهة فيه)** أي: بإجماع الصحابة - -ﷺ- -.

قوله: **(وفي تعاملهم الاستصناع نوعُ شبهة)**: فإن عند زفر والشافعي -رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: لا يجوز؛[5] ولأنه نقل من الصحابة -ﷺ- تعاملهم السَّلَم، وتأيّدَ الإجماع في السَّلَم بظاهر الكتاب والسنة المشهورة.

وفي فعل الصحابة -ﷺ- في تعاملهم الاستصناع شبهة، **(فكان الحمل على السَّلَم أولى. والله أعلم)**.

وعند قوله: قَالَ: أي: القدوري: **(وَلَا تُقْبَلُ شَهَادَةُ الْأَعْمَى)**[6]: وَقَالَ مالك-رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: "تُقْبَل"؛[7] "لِأَنَّ العمَى لَا يَقْدَحُ فِي الْوِلَايَةِ وَالْعَدَالَةِ، وباعْتِبَارِهِمَا يَجِبُ الشَّهَادَة؛ وَلِهَذَا قُبِلَتْ رِوَايَةُ الْأَعْمَى".[8]

(وَقَالَ زُفَرُ -رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: وَهُوَ رِوَايَةٌ[9] عَنْ أَبِي حَنِيفَةَ -رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: تقبل فِيمَا يَجْرِي فِيهِ التَّسَامُعُ)؛ لِأَنَّهُ فِي السَّمَاعِ كالْبَصِيرَ. (وَقَالَ أَبُو يُوسُفَ وَالشَّافِعِيُّ -رَحِمَهُمَا ٱللَّهُ-): إذَا تحمّل الشهادة وهو بَصِيرًا، وأدّاها وهو أعمى، تقبل، فيما لا يحتاج إلى الإشارة كالديون، والعقار.[10]

---

(1) المبسوط: للسرخسي (12/ 133-134).
(2) ينظر: المبسوط للسرخسي (12/ 133).
(3) (الْوَذَارِيُّ) ثَوْبٌ مَنْسُوبٌ إلَى (وَذَارَ) قَرْيَةٌ بِسَمَرْقَنْدَ. ينظر: المغرب: للمطرزي (ص: 481).
(4) ينظر: المبسوط: للسرخسي (12/ 153)، وانظر: (أ/ظ:51).
(5) ينظر: المحيط البرهاني: لابن مازة (7/ 134)، والأم للشافعي (3/ 134)، ونهاية المطلب: لأبو المعالي الجويني (1/ 40)، الوسيط في المذهب: لأبو حامد الغزالي (4/ 166).
(6) ينظر: مختصر القدوري (ص: 220).
(7) ينظر: المدونة: للإمام مالك (2/ 93) البيان والتحصيل: لابن رشد (ت:520هـ) (9/ 444).
(8) المبسوط: للسرخسي (16/ 129).
(9) أي: "رِوَايَةُ ابْنِ شُجَاعٍ". ينظر: العناية: للبابرتي (7/ 398).
(10) ينظر: المبسوط: للسرخسي (16/ 129)، والأم للشافعي (7/ 48).

المطلب الثاني-منهجه في شرح الهداية أصوليًا:

يبدي المؤلف براعته الأصولية في المسائل التي فيها اختلاف بين الفقهاء أو الأئمة أصوليًا فيبدأ بأصل المذهب الآخر مع بيان أدلته وأمثلته، ثم يذكر أصل علماء مذهبه مع الأدلة، ثم يذكر حجة المذهب الآخر، ثم يذكر حجة مذهبه، بطريقة مهذبة خالية من التعصب، ونموذج ذلك مسألة:

[السَّلم بغير أجل]:

قوله: **(ولا يجوز السَّلَم إلا مؤجلًا، وقال: الشافعي-رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: يجوز[1]؛ لإطلاق الحديث: ورخص في السَّلَم)**: نلاحظ أنه بدأ بتوضيح أصل الشافعي فقال: فمن أصل الشافعي -رَحِمَهُ ٱللَّهُ-: حمل المطلق على المقيّد[2] وهنا لم يحمل مطلق قوله-ﷺ-: «وَرَخَّصَ في السَّلَم» على المقيّد من قوله -ﷺ-: «مَنْ أَسْلَمَ مِنْكُمْ فَلْيُسْلِمْ فِي كَيْلٍ مَعْلُومٍ وَوَزْنٍ مَعْلُومٍ إِلَى أَجَلٍ مَعْلُومٍ».[3] فقال: إنما تركت أصلي؛ لأني وجدت الأصول متعارضة؛ حيث وجدت البيع غير مؤجل والكتابة مؤجلة على أصلي، وهذا دأبه كما يقول: تركت أصلي في كفارة اليمين؛ لأني وجدت الأصول متعارضة، فإن صوم المُتعة[4] مشروع بصفة التفرق[5][و/47] وصوم الظهار[6] مشروع بصفة التتابع[7]، فتركت صوم كفارة اليمين مطلقًا على حالةٍ[8]: إن شاء فرَّق كما في صوم المتعة، وإن شاء تابع كما في صوم الظهار، ومن أصل علمائنا -رضي الله عنهم-: أنه لا يحمل المطلق على المفيد، إذا أمكن العمل بهما.[9]

فأمَّا إذا لم يمكن، كما في النّصين: في صوم كفارة اليمين عَمِلنَا بالتتابع بطريق الزيادة، وهنا لما ورد الإطلاق التقييد في الحكم وهو جواز عقد السَّلَم عند ذكر الأجل، وعدم الجواز عند تركه، كان التقييد بشرط الأجل وصفًا زائدًا على الحكم المطلق، ولم يمكن العمل بهما، فَعَمِلنَا بالزيادة لا على طريق حمل المطلق على المفيد.

احتج الشافعي -رَحِمَهُ ٱللَّهُ- لك بالحديث: «وَرَخَّصَ في السَّلَم»، فقد أثبت في السَّلَم رخصة مطلقة، فاشتراط التأجيل فيه زيادة على النص، والمعنى فيه: أنه معاوضة مال بمال، فيكون الأجل فيه ترفيهًا لا شرطًا: كالبيع، والإجارة؛ ولأن الظاهر من حال العاقل: أنه لا يلتزم تسليم ما لا يقدر على تسليمه،

---

(1) ينظر: الأم: للشافعي (3/ 95)، والوسيط في المذهب: للغزالي (3/ 425)، ونهاية المطلب: للجويني (6/ 16).

(2) ينظر: اللمع في أصول الفقه: للشيرازي (ص: 44).

(3) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: السلم، باب: السلم في وزن معلوم (3/ 85) (2240)، ومسلم في صحيحه كتاب: المساقاة، باب: السلم (3/ 1226) (127- (1604) عن ابْن عَبَّاس -¶ - قدم النَّبِي -ﷺ-: وَالنَّاس يسلفون فِي التَّمْر السنتين وَالثَّلَاث فَقَالَ: -ﷺ-: «من أسلف فِي شَيْء فليسلم فِي كيل مَعْلُوم وَوزن مَعْلُوم إِلَى أجل مَعْلُوم».

(4) أي: في الحج. ينظر: البناية: للعيني (135/6).

(5) مأخوذًا من قوله تعالى: {فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ فِي ٱلْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ ۗ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ} [سورة البقرة:196].

(6) عَرَّفَ الجرجاني الظهار فقال: هو: تشبيه زوجته، أو ما عبر به عنها، أو جزء شائع منها، بعضو يحرم نظره إليه من أعضاء محارمه، نسبًا أو رضاعًا، كأمه وابنته وأخته. ينظر: التعريفات (ص: 144).

(7) وهو: قوله تعالى: {فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ} [سورة المجادلة: 4].

(8) وهو: قوله تعالى: {فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ} [سورة المائدة:89].

(9) ينظر: أصول السرخسي (1/ 268)، وكشف الأسرار: لعلاء الدين البخاري (2/ 287).

فكان الظاهر: أنه يقدر على تسليمه، وذلك يكفى لجواز العقد، ولئن لم يكن قادرًا على التسليم فيما يدخل في ملكه من رأس المال، يقدر على التحصيل والتسليم، ولهذا أَوجبنا تسليم رأس المال على رَبِّ السَّلَم أوّلًا قبل قبض المسلم فيه، وبهذا فارق الكتابة لحالة.

قال: فإنِّي لا أجوّز الكتابة الحالة، فإن العبد يخرج من يد مولاه غير مالك لشيء، فلا يكون **(قادرًا على التسليم)** أي: على تسليم البدل، وبما يدخل في ملكه لا يقدر على التحصيل إلا بمدّة، فلهذا لا أجوزه إلا مؤجلًا.

وحجتنا فيه قوله: -عليه السلام-: «مَنْ أَسْلَمَ مِنْكُمْ فَلْيُسْلِمْ فِي كَيْلٍ مَعْلُومٍ، وَوَزْنٍ مَعْلُومٍ، إِلَى أَجَلٍ مَعْلُومٍ».[1] فقد شرط لجواز السَّلَم إعلام الأجل، كما شرط إعلام القدر.

والمراد: بيان أنَّ الأجل من شرائط السَّلَم، كالرّجل يقول: من أَراد الصلاة فليتوضأ، لا أن يكون المراد أنه إذا أسلم مؤجلًا، ينبغي أن يكون الأجل معلومًا.

وقال: صاحب الأسرار فيه: ظاهره تحريم السَّلَم على من أراد إلا بهذه الأوصاف، كمن قال لآخر: من دخل داري فليدخل غاض البصر، ومن كلمني فليكلم بالصواب.[2]

المطلب الثالث-منهجه في اللغة والنحو والإعراب:

في ثنايا الكتب والأبواب والفصول:

يضبط ويبين المؤلف الألفاظ الغريبة في المتن ويدقق في المشكل منها مع التعريف والتعليل، وإن كانت تحتمل معنى آخر نبه عليه، ويذكر أن هذا المعنى ليس هنا محله، مع بيان الكتب التي أستند لها نموذجه ما يلي:

في النحو:

قوله: **(حتى يجتمع في المُوَلَّى)**: على لفظ اسم المفعول؛ ليكون فيه دلالةٌ على تولية غيره إيّاه بدون طلبه، وهو الأولى للقاضي على ما يجئ إن شاء الله تعالى.[3]

وفي اللغة:

قوله: **(ولا في الرَّطْبَةِ جُرزًا)**: بتقديم الراء المهملة على الزاي المعجمة وهو: الْقَبْضَةُ مِنْ الْقَتِّ[4]وَنَحْوِهِ، أَوْ الْحُزْمَة؛ لِأَنَّهَا قِطْعَةٌ من الجرز، وهو القطع، ومنها قولهم: بَاعَ الْقَتَّ جُرْزًا وَمَا سِوَاهُ

---

(1) سبق تخريجه.

(2) ينظر: كشف الأسرار: لعلاء الدين البخاري (3/ 307).

(3) ينظر: (أ/ و: 69).

(4) قال الخليل بن أحمد في العين (5/ 19) القَتُّ: الفسفسة اليابسة، وفي تهذيب اللغة: للأزهري (8/ 222) يكون رَطْبًا ويكونُ يَابسا، وقال نشوان الحميري في كتابه: شمس العلوم (8/ 5067): الفِسْفِسة: الرَّطْبَة، وهي فارسية، أصلها: اسْفِست.

تَصْحِيفٌ. كذا في المغرب.[1][ظ/46] وأما الِجزز بكسر الجيم والزائين المعجمتين جمع جزَّةٍ وهي: "الصوف المجزوز"[2]، وهذا ليس بموضعه.

وقوله: **(إذا كان على وجه لا يتفاوت)** أي: بالشِّدِ نحو: العصا، أما إذا كان يتفاوت نحو: الشوك والسوس فلا يجوز؛ لإفضائه إلى المنازعة.[3]

وقوله: **(من الفلوس)**: بيان لقوله: **(ما يباع)**، وفي المغرب: "الدَانِق: بالفتح والكسر قيراطان والجمع دوانق ودوانيق".[4] وفي الصحاح: "الدانق: سدس الدرهم"[5]، "والقيراطُ: نصفُ دانقٍ".[6]

وقوله: **(وَيُكْرَهُ السَّفَاتِجُ)**: السَّفَتِجَة تعريب سفته، وسفته شيء محكمٌ، وَسُمِّيَ هَذَا الْقَرْضُ بِهِ لِإِحْكَامِ أَمْرِهِ.[7] وفي المغرب: "السُفْتَجَةِ بِضَمِّ السِّينِ وَفَتْحِ التَّاءِ[ظ/68] واحدهُ السفاتج".[8]

في بداية شرحه للكتب والأبواب والفصول، يمهد المؤلف للكتاب أو الباب أو الفصول بتعاريف لغةً واصطلاحًا أو شرعًا، ويناقشها أحيانًا وقارن أحيانًا بين المذاهب، ثم يتكلم عن مشروعيته من الكتاب والسنة والإجماع والمعقول، ثم يتكلم عن الشروط...إلى آخره. كما في كتاب أدب القاضي من الكفاية.[9] وباب السَّلَم من كتاب البيوع نموذج ذلك:

قال-رَحِمَهُ ٱللَّهُ -:كتاب أدب القاضي، وافتتح الكتاب بتعريف القضاء فقال: القضاء: هو عبارة عن الإحكام لغةً.[10] قال:[11] وَعَلَيْهِمَا مَسْرُودَتَانِ قَضَاهُمَا[12]، وعن الإلزام شريعة.[13]

وعن مشروعيته قال: وهو: مشروع بالكتاب، قال الله تعالى: ﴿ وَأَنِ ٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ﴾ [سورة المائدة:49]، والسنةِ فَإِنَّهُ -عَلَيْهِ السَّلَامُ- قضى، وَوَلِيّ عَلِيًا، ومعَاذًا-¶-، والإجماع، والمعقول، ففي القضاء بالحق إظهار العدل، وبه قامت السماوات والأرض ودفع الظلم من الجاَهل: وهو مما يدعوا إليه عقل

---

(1) ينظر: المغرب في ترتيب المعرب: للمطرزي (ص: 80).
(2) جمهرة اللغة: لابن دريد (2/ 1003).
(3) ينظر: البناية: للعيني (8/ 337).
(4) المغرب: للمطرزي (ص: 169)، والدانق عند الجمهور: = (0،496) جرام، وعند الحنفية =(0،521) جرام. ينظر: معجم شجاب (ص: 85-86).
(5) الصحاح: للجوهري (4/ 1477)، ومختار الصحاح: للرازي (ص: 108).
(6) الصحاح: للجوهري (3/ 1151)، ومختار الصحاح: للرازي (ص: 251).
(7) ينظر: أنيس الفقهاء: للقونوي (ص: 82) كشاف اصطلاحات الفنون: للتَّهَانَوي (1/ 956).
(8) المغرب: للمطرزي (ص: 226).
(9) ينظر: (أ/ و:69).
(10) ينظر: مقاييس اللغة: لابن فارس (5/ 99)، ولسان العرب: لابن منظور (15/ 186).
(11) أي: أَبُو ذُؤَيْبٍ الهذلي: وهو خويلد بن خالد بن محرز بن زيد الهذلي، شاعر مجيد مخضرم، أدرك الجاهلية والإسلام، قدم المدينة عند وفاة النبي -ﷺ-" فأسلم وحسن إسلامه، روى عنه: صعصعة الهذلي، له: (ديوان أبي ذؤيب -طبع) (ت: 27ه). ينظر: الشعر والشعراء لابن قتيبة (ص435-437)، ومعجم الأدباء: لياقوت الحموي (3/ 1275)، الإكمال: لابن ماكولا (1/ 459)، معرفة الصحابة لابن منده (ص: 855)، الأعلام للزركلي (2/324-325).
(12) وَعَلَيْهِمَا مَسْرُودَتَانِ قَضَاهُمَا ... دَاوُدُ أَوْ صَنَعُ السَّوَابِغِ تُبَّعُ. ينظر: معجم مقاييس اللغة لابن فارس (99/5)، والتذكرة الحمدونية (2/ 419). ومعنى: مسرودتان: درعان، قضاهما: عملهما، ومعنى: صنع السوابغ: الماهر بعمل الدروع.
(13) ينظر: كشاف اصطلاحات الفنون: للتَّهَانَوي (2/ 1323)، والكليات: لأبو البقاء الحنفي (ص: 155)، ودستور العلماء: لـــ الأحمد نكري (3/ 54)، ومعجم المصطلحات: د محمود عبد الرحمن عبد المنعم (3/97- 100).

كل عاقل، وإنصاف المظلوم والملهوف[1]والنهيُ عن المنكر، والأمرُ بالمعروف، ولأجله بُعث الرُسل والأنبياء وكان عليه الخلفاء والعلماء.[2]

المطلب الرابع-اهتمامه بالتفسير:

يعطي المؤلف للتفسير اهتمامًا بالغًا فقد نقل بتوسط تارة وبإيجاز تارة أخرى ومن التفاسير التي أعتمد عليها: الكشاف: للزمخشري، وبحر العلوم: للسمرقندي، وغيرها، ونموذج ذلك: قول المؤلف – رَحِمَهُ ٱللَّهُ–: وفي الكشاف:[3] قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ ﴾ [سورة الحجرات: 13]: "الشعب: الطبقة الأولى من الطبقات الست التي عليها العرب، وهي: الشعب، والقبلية، والعمارة، والبَطن، والفخذ، والفصيلة.

فالشعب يجمع القبائل، والقبلية تجمع العمائر، والعمارة تجمع البطون، والبطون تجمع الأفخاذ، والفخذ يجمع الفصائل: خزيمة شعب، وكنانة قبيلة، وقريش عمارة، وقصي بطن، وهاشم فخذ، والعباس فصيلة.

وسمّيت الشعب؛ لأن القبائل تنشعب منها".[4] فعلى هذا لا يكون الفخذ هي القبيلة الخاصة، والمراد بالفخذ في الكتاب القبيلة الخاصة.

المطلب الخامس-منهجه في عرض مسائل العقدية:

تبين للباحثين من خلال التحقيق أن المؤلف من أهل السنة والجماعة وتجلى ذلك من خلال المسائل التي مرت في ثنايا التحقيق فقد تعرض لمسائل أبرزها:

صحة خلافة الخلفاء الراشدين، ونوبة علي –كرم الله وجهه– فقد وافق إجماع الأمة، وأبطل مذهب الروافض: فقال: قوله:(في نوبتهِ)[5]أي: في نوبة عليّ، وإنما قُيّد به احترازًا عن مذهب الروافض[6] فإنهم يقولون: كان الحق في يد عليّ في نوبة أبي بكر، وكذلك في نوبة عمر، وعثمان– ﷺ– ولكن ما قالوه باطل؛ لإجماع الأمة[7]على صحة خلافة الخلفاءِ الراشدين،[8]ولو كان الأمر على

---

(1) الملهوف: المَظْلوم يُنَادي ويستغيث. ينظر: تاج العروس: للزبيدي (24/ 381)، والمعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2/ 842).

(2) ينظر: المبسوط: للسرخسي (16/ 60).

(3) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: لأبو القاسم: محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ).(طبع)

(4) ينظر: تفسير الزمخشري (4/ 374 -375).

(5) النائبة: النازلة والجمع نوائب. ينظر: المغرب: للمطرزي (ص: 473).

(6) الرَّوافض والرافضة: هم طائفةٌ من الشيعة يرفضون الشيخين وعثمانَ -ﷺ-. ينظر: التعريفات الفقهية: للبركتي (ص: 106).

(7) الإجماع: لغةً: العزم والاتفاق، اصطلاحًا: اتفاق المجتهدين في أمة محمد -ﷺ- في عصر على أمر ديني. وهو: أيضًا: العزمُ التام على أمر من جماعة أهل الحل والعقد. ينظر: التعريفات: للجرجاني (ص: 10)، الحدود الأنيقة: زَكَرِيًّا الأَنْصَارِي (ص: 81).

(8) الخلفاءُ الراشدون: هم سادتنا: أبو بكر وعمرُ وعثمانُ وعلي-ﷺ- ومَن بعدهم من الخلفاء هم ملوك الإسلام. ينظر: التعريفات الفقهية: للبركتي (ص: 89)، ومعجم لغة الفقهاء (ص: 199).

ما قالته الروافض لكان إجماع الأمة على باطلٍ، ولا تجتمع الأمةُ على باطل، ولم يُرو عن عليّ -رضي الله عنه- ولا من غيره مخالفة ذلك الإجماع.[1]

1-مسألة الصحابة وترضيه عنهم ورد شهادة من سبهم:

ترضى عنهم جميعًا وجعلهم سلف لأسلافه فقال: (ولا تقبل شهادة من يظهر سبّ السّلف).[2]

وفي المستصفى: السلف: جمع سالف[3]وهو: الماضي، وفي الشرع: اسم لكل من تقلد مذهبه، ويقتفي أثره، كأبي حنيفة -رضي الله عنه-، وأصحابه -ô- فإنهم سلفنا، والصحابة والتابعون سلف لأبي حنيفة وأصحابه، كذا ذكر بدر الدين -رحمه الله-.[4]

وفي الذخيرة: وقال أبو يوسف -رضي الله عنه-: لا أجيز شهادة من شتم أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم-؛ لأنه لو شتم واحدًا من الناس لا يجوز شهادته، فها هنا أولى.[5]

2-مسألة رد شهادة أهل الأهواء:

يعرض المؤلف المسألة بمنهجية علمية رصينة؛ حيث عرف الهوى، وذكر سبب التسمية، وأصولهم، وعدد فرقهم، وهذا يختص بعلم العقيدة، ثم ذكر حكم شهادتهم في المذهب مع الترجيح، ثم ذكر قول الشافعي مع التعليل، ثم ناقش آراء المذهبين مع الأمثلة وذكر ما اتفقا عليه: وهاك المسألة:

قال: قوله:(وتقبل شهادة أهل الأهواء)[6]: "الهوى: ميلان النفس إلى ما يستلذ به من الشهوات،[7]وإنما سموا به؛ لمتابعتهم النفس، ومخالفتهم السنة، كالخوارج[8]، وغيرهم، فإن أصول أهل الأهواء[9] ستة: الجبر[1]، والقدر[2]، والرفض[3]، والخروج[4]، والتشبيه[5]، والتعطيل[6]، ثم يصير كل واحد اثنتي عشر فرقة، فيبلغ إلى اثنين وسبعين فرقة.[7]

---

(1) ينظر: العناية: للبابرتي (7/ 263)، (أ/ظ:69).

(2) يقول: الرملي: في نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (8/ 305) قال: (وَتُقْبَلُ شَهَادَةُ) كُلِّ (مُبْتَدِعٍ) وَهو: مَنْ خَالَفَ فِي الْعَقَائِدِ مَا عَلَيْهِ أَهْلُ السُّنَّةِ مِمَّا كَانَ عَلَيْهِ النَّبِيُّ -ﷺ- وَأَصْحَابُهُ وَمَنْ بَعْدَهُمْ، وَالْمُرَادُ بِهِمْ فِي الْأَزْمِنَةِ الْمُتَأَخِّرَةِ إمَامَاهَا أَبُو الْحَسَنِ الْأَشْعَرِيُّ وَأَبُو مَنْصُورٍ الْمَاتُرِيدِيُّ وَأَتْبَاعُهُمَا، وَقَدْ يُطْلَقُ عَلَى كُلِّ مُبْتَدِعٍ أَمْرٍ لَمْ يَشْهَدْ الشَّرْعُ بِحُسْنِهِ وَلَيْسَ مُرَادًا هُنَا (لَا نُكَفِّرُهُ) بِبِدْعَتِهِ وَإِنْ سَبَّ الصَّحَابَةَ -رضي الله عنهم- أَوْ اسْتَحَلَّ أَمْوَالَنَا وَدِمَاءَنَا لِأَنَّهُ يَزْعُمُ أَنَّهُ بِحَقِّ، وَشَمِلَ كَلَامُهُ الدَّاعِيَ إلَى بِدْعَتِهِ وَهو: كَذَلِكَ إلَّا الْخَطَّابِيَّة".

(3) ينظر: تاج العروس: للزبيدي (23/ 455)، ولسان العرب: لابن منظور (9/ 158).

(4) ينظر: الكليات: لأبو البقاء الحنفي (ص: 511)، دستور العلماء: لنكري (2/ 129)، البناية: للعيني (9/ 150-151).

(5) ينظر: الذخيرة البرهانية: لابن مازة (397/14)، (أ/ظ:83).

(6) ينظر: الكفاية في علم الرواية: للخطيب البغدادي (ص: 120).

(7) ينظر: "التعريفات: للجرجاني (ص: 257)، معجم مصطلح الأصول: هيثم هلال (ص: 343).

(8) الْخَوَارِج: هم الَّذين خَرجُوا على عَليّ بن أبي طالب-رضي الله عنه- مِمَّن كَانَ مَعَه فِي حَرْب صفّين، وكبار الْفرق مِنْهُم: المحكمة، والأزارقة، والنجدات والبهيسية، والعجاردة، والثعالبة، والإباضية، والصفرية، وَالْبَاقُونَ فروعهم، ويجمعهم القَوْل بالتبري من عُثْمَان، وَعلي -رضي الله عنهما-، ويكفرون أَصْحَاب الْكَبَائِر، ويرون الْخُرُوج على الإِمَام إِذا خَالف السّنة حقًّا وَاجِبا، إِلَى غير ذَلِك. ينظر: الْملَل والنحل: للشهرستاني (1/ 114)، الْفرق بَين الْفرق: للبغدادي (ص:54-92).

(9) قَالَ الْأَنْقَانِيُّ: أَرَادَ بِأَهْلِ الْأَهواءِ أَصْحَابَ الْبِدَعِ كَالْخَارِجِيِّ وَالرَّافِضِيِّ الْجَبْرِيِّ وَالْقَدَرِيِّ وَالْمُشَبِّهِ وَالْمُعَطِّلِ وَيُسَمَّى أَهْلُ الْبِدَعِ أَهْلَ الْأَهواءِ لِمَيْلِهِمْ إِلَى مَحْبُوبِ أَنْفُسِهِمْ بِلَا دَلِيلٍ شَرْعِيٍّ أَوْ عَقْلِيٍّ فَالْهوى مَحْبُوبُ النَّفْسِ مِنْ هوى الشَّيْءَ إِذَا أَحَبَّه. ينظر: تبيين الحقائق: للزيلعي (4/ 223).

وفي الذخيرة: وشهادة أهل الأهواء مقبولة عندنا، إذا كان هوى لا يكفر به صاحبه، ولا يكون ماجنًا، ويكون عدلًا في تعاطيه، وهو: الصحيح.[8]

(وقال الشافعي -رحمه الله-: ولا تقبل شهادة أهل الأهواء؛ لأنهم فسقة؛ إذ الفسق اعتقاد أغلظ منه تعاطيًا، ولا شهادة للفاسق،[9] (ولنا): أنَّ الفاسق إنما لا تقبل شهادته؛ لتهمة الكذب والفسق من حيث الاعتقاد لا يدل على ذلك؛ لأنه إنما وقع في الهوى للتعمق في الدين، ألا ترى أن منهم من يعظم الذنب حتى يجعله كفرًا، فيكون ممتنعًا عن الكذب كمن يتناول المثلث[10]، أو متروك التسمية[11] عمدًا معتقدًا إباحته فإنه لا يصير به مردود الشهادة.[12]

---

(1) الجَبْر: إفراط في تفويض الأمور إلى الله تعالى، بحيث يصير العبد بمنزلة جماد لا إرادة له، والقدرُ: تفريط في ذلك بحيث يصير العبد خالقًا لأفعاله. وعرفه الجرجاني فقال: هو: إسناد فعل العبد إلى الله تعالى، والجبرية: اثنان: متوسطة، تثبت للعبد كسبًا في الفعل كالأشعرية، وخالصة لا تثبت، كالجهمية. ينظر: التعريفات الفقهية (ص: 68) التعريفات: للجرجاني (ص: 74).

(2) القدر: تعلق الإرادة الذاتية بالأشياء في أوقاتها الخاصة، فتعليق كل حال من أحوال الأعيان بزمان وعين وسبب معين عبارة عن القدر. ينظر: التعريفات: للجرجاني (ص: 174). وفي كتاب: الأساس في السنة وفقهها: لسعيد حوّى (ت:1409هـ) (2/ 682) "القدرية المذمومون عند أهل السنة والجماعة قدريتان: أولى؛ انقرضت قبل انتهاء القرن الثاني الهجري وهي التي تنفي القدر وتقول: (إن الله لم يقدر الأمور أزلًا وإن الله يستأنف الأمر علمًا حال وقوعه) وهؤلاء كفار قطعًا، والقدرية الثانية؛ هم المعتزلة الذين ينسبون أفعال العباد إلى قدراتهم وهؤلاء مبتدعة إذا لم يجتمع لهم مع البدعة مُكَفِّر.

(3) الرَفْض: مصدر رفض، الترك والمجانبة، ومنه الرافضة: هم طائفةٌ من الشيعة يرفضون الشيخين وعثمانَ رضي الله عنهم وعن جميع الصحابة وأتباعهم. ينظر: معجم لغة الفقهاء (ص: 224) التعريفات الفقهية (ص: 106)

(4) هو: التمرد على الإمام: الخروج عليه = البغي. ينظر: معجم لغة الفقهاء (ص: 146).

(5) التشبيه: هو: التسوية بين المشبه، والمشبه به في أكثر الصفات، والتمثيل: التسوية في كل الصفات، المشبهة: قوم شبهوا الله تعالى بالمخلوقات، ومثلوه بالمحدثات. ينظر: التعريفات (ص: 216)، ونهج الرشاد في نظم الاعتقاد: لجمال الدين السُّرَمَرّي (ص: 30)، وقال الإمام أحمد لما سئل عن التشبيه: هو: أن يقول: يد كيدي، ووجه كوجهي، فأما إثبات يد ليست كالأيدي، ووجه ليس كالوجوه، فهو: كإثبات ذات ليست كالذوات، وحياة ليست كغيرها من الحياة، وسمع وبصر ليسا كالأسماع والأبصار.

(6) التعطيل: هو: لغة: الترك، والمراد به: نفي الصفات الإلهية عن الله تعالى وإنكار قيامها بذاته تعالى أو إنكار بعضها. ينظر: شرح العقيدة الواسطية: لشيخ الإسلام ابن تيمية (ص: 10).

(7) ينظر: العناية: للبابرتي (7/ 415)، وتبيين الحقائق: للزيلعي (4/ 223).

(8) ينظر: الذخيرة البرهانية: لابن مازة (393/14).

(9) ينظر: الأم: للشافعي (4/ 230).

(10) الْمُثَلَّثُ مِنَ الشَّرَابِ: الَّذِي طُبِخَ حَتَّى ذَهَبَ ثُلُثَاهُ مِنْهُ. وعند أبي حنيفة وأصحابه: يجوز شرب عصير العنب إذا طبخ حتى يذهب ثلثاه. وقد روي عن أبي حنيفة كراهة شرب المُنَصَّف الذي يطبخ حتى يذهب نصفُه، وإن شربه شارب لم يُحَدَّ، وإن بِيع جاز بيعُه. والصحيحُ عنه أنه لا يجوز شربُه، وكذلك قولُ أصحابه.
وعند الشافعي ومالك وكثير من الفقهاء: لا يجوز شربُ المُثَلَّث ولا المُنَصَّف، ولا يعتبر الطبخُ في جواز شربه. ينظر: شمس العلوم: لنشوان الحميري اليمني (المتوفى: 573هـ) (2/ 871)، مختار الصحاح: للرازي (المتوفى: 666هـ) (ص: 50).

(11) "قَالَ عَطاء -رحمه الله-: كل مَا لم يذكر اسْم الله عَلَيْهِ من طَعَام وشراب فَهُوَ: حرَام متمسكا بِعُمُوم مَا فِي قَوْله تَعَالَى: {وَلَا تَأْكُلُوا مِمَّا لم يذكر اسْم الله عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لفسق} وَلما احْتمل أَن يكون مجَازًا عَن الذّبْح خصها غَيره بالذبيحة ليساق الْآيَة، فَقَالَ مَالك: مَتْرُوك التَّسْمِيَة من الذَّبَائِح عمدا أَو سَهوا: حرَام، وَقَالَ الشَّافِعِي: مَتْرُوك التَّسْمِيَة حَلَال عمدا أَو سَهوا، وَلما احْتمل أَيْضا أَن يكون المُرَاد التَّلَفُّظ بِالتَّسْمِيَةِ عِنْد الذّبْح حمل عَلَيْهِ الْحَنَفِيَّة، وَخص مِنْهُم النَّاسِي لَهَا فَتحل ذَبِيحَته، لِأَن الْكَلَام إِذا احْتمل أَن يكون فِيهِ تَخْصِيص ومجاز فَحَمله على التَّخْصِيص أولى، لِأَن دلَالَة الْعَام على أَفْرَاده بعد التَّخْصِيص يحْتَمل أَن تكون حَقِيقَة، وَدلَالَة الْمجَاز على مَعْنَاهُ الْمجَازِي لَا تحْتَمل ذَلِك لكَونه خلاف الْإِجْمَاع، والحقيقة راجحة على الْمجَاز، والمحتمل للراجح رَاجِح". ينظر: الكليات: للكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت:1094هـ) (ص: 458).

(12) ينظر: المبسوط: للسرخسي (16/ 133).

قوله: (إلا الخطابية): الخطابية: قوم من الروافض ينسبون إلى أبي الخطاب محمد بن أبي وهب الأجدع، وكان يزعم أن عليًا -رضي الله عنه- الإله الأكبر، وجعفر بن محمد الصادق الإله الأصغر، فطرده جعفر فادعى في نفسه أنه إله، وزعم أتباعه أن جعفر إله، وأبو الخطاب أعظم منه، وهم كانوا يدينون بشهادة الزور لموافقيهم على مخالفيهم، وقيل: يعتقدون الشهادة لمن حلف عندهم أنه محق، ويقولون: المسلم لا يحلف كاذبًا فيتمكن شبهة الكذب في شهادتهم.[1]

3 مسألة الاجتهاد نبه على منهج المعتزلة في أن المجتهد لا يخطئ فقال:

قوله: (وهذا يكشف عن مذهبه) أي: فإن قوله: وهو: (ظلم)، يكشف عن مذهب أبي حنيفة -رضي الله عنه-: (أن المجتهد يخطئ)، وقول من قال: "كل مجتهد مصيب"[2] ينزع إلى مذهب أهل الاعتزال، لما أن عندهم الأصلح واجب على الله تعالى، وكان صيانة الله تعالى المجتهدين عن الخطاء، وتقريرهم على الصواب واجبًا عليه، فيلزم من هذا ضرورة أن يقال: كل مجتهد مصيب، ونسبوا هذا القول إلى أبي حنيفة -رضي الله عنه- وإليه أشار بقوله: (لا كما ظنه البعض)، وإنما وقعوا في هذا الظن بسبب ما نقل عن أبي حنيفة -رضي الله عنه- أنه قال: لِيُوسُفُ بْنُ خَالِدٍ السَّمْتِيُّ[3]: وكل مجتهد مصيب، والحق عند الله تعالى واحد قلنا: معنى هذا الكلام أنه مصيب في حق عمله حتى إن عمله به يقع صحيحًا شرعيًا، وإن كان مخطئًا للحق عند الله تعالى.[4]

---

(1) ينظر: (أ/و:84).

(2) هو: قَوْل أبي الْهُذيْل والجبائي وَابْنه وَابْن الباقلاني وَأحد قولي الْأَشْعَرِي. ينظر: المنتقى من منهاج الاعتدال: للذهبي (ص: 59)، وفي كتاب الإشارة إلى مذهب أهل الحق للشيرازي(ص: 399) أنه حديث ولم أجده، في كتب الحديث.

(3) في النسخ الخطية أنه أبو يوسف بن خالد وهو: تصحيف، والصواب "أنه قال: ليوسف بن خالد السمتي"، البصري، مولى بني ليث، يكنى أبا خالد، سكتوا عَنهُ، فقيه، روى عن عاصم الأحول و عنه نصر بن علي وجماعة، قال عن نفسه: «جالست أبا حنيفة سنتين ونصف سنة» من آثاره: كتاب وضعه في التهجم ينكر فيه الميزان والقيامة. (ت:190ه). ينظر: الطبقات: لخليفة بن خياط (ص: 388)، الضعفاء الصغير: للبخاري (ص: 122)، معجم المؤلفين: لكحالة (13/ 295) ميزان الاعتدال: للذهبي: (329/3، 330). مناقب الإمام أبي حنيفة وصاحبيه: للذهبي (ص: 40).

(4) ينظر: (أ/و:78).

الخاتمة:

يخلص الباحثان بعد تحريرهما لهذا الموجز عن كتاب الكفاية ومؤلفه، إلى النتائج الآتية:

4- أن المؤلف السيد جلال الدين الكرلاني فقيه، وأصولي عظيم العلم، وجليل الشأن.

5- صحة عنوان الكتاب وصحة نسبته للمؤلف.

6- أن المؤلف سار بمنهجه على أحسن طرق الشروح الفقهية والأصولية.

7- احتوى الكتاب على مادة علمية قيمة، وفوائد غزيرة، تعد خزانة صغيرة للقواعد الفقهية والأصولية خاصة.

8- عَرض المؤلف شرحه بأسلوب موجز سهلٍ، مع جزالة اللفظ وقوة العبارة وغزارة العلم، وهو ما جعله مناسبًا للمتخصصين وغيرهم.

9- المؤلف في العقيدة من أهل السنة والجماعة؛ وتجلّى ذلك من خلال عرضه لمسائل العقيدة.

10- برز مذهب المؤلف الحنفي عند عرضه للمسائل الفقهية، وقد يرجح المذهب الشافعي والمالكي في بعض المسائل الخلافية.

11- على الرغم من تميز المؤلف في شرحه، فإنَّهُ لم يخلُ من بعض المآخذ التي تم الإشارة إليها في ثنايا البحث.

قائمة المصادر والمراجع:

1. التوضيح في حلِّ غوامض التنقيح: لصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود تاج الشريعة، مخطوط، مكتبة: جار الله، تركيا، رقم: (451).
2. الفوائد البهية في تراجم الحنفية، محمد عبد الحي بن محمد عبد الحليم الأنصاري اللكنوي الهندي، أبو الحسنات (ت: 1304 هـ)، دار السعادة بجوار محافظة مصر، ط: الأولى، 1324 هـ.
3. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني المشهور باسم حاجي خليفة أو الحاج خليفة (ت: 1067هـ)، مكتبة المثنى –بغداد، د.ط، 1941م.
4. سلم الوصول إلى طبقات الفحول، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني العثماني المعروف بـ «كاتب جلبي» وبـ «حاجي خليفة» (المتوفى 1067 هـ)، تح: محمود عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة إرسيكا، إستانبول – تركيا، د.ط، 2010م.
5. الموسوعة الفقهية الكويتية، صادر عن: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت، ط: (من 1404 – 1427 هـ)، الأجزاء 1 – 23: ط: الثانية، دار السلاسل – الكويت، الأجزاء 24 – 38: ط: الأولى، دار الصفوة – مصر، الأجزاء 39 – 45: ط: الثانية، طبع الوزارة.
6. صفحة حلب على GeoNames ID" بتأريخ 2017/2/14م.
7. فهرس المخطوطات في المكتبة السليمانية، أمير أش، سقيفة الصفاء العلمية –جدة– السعودية–، ط: الأولى، 1431هـ–2010م.
8. كتائب أعلام الأخيار، محمود بن سليمان الحنفي الرومي الكفوي (ت:990هـ)، دار الكتب العلمية –بيروت– لبنان، ط: الأولى، 2018م.
9. الكافي شرح البزودي، الحسين بن علي بن حجاج بن علي، حسام الدين السِّغْنَاقي (ت: 714 هـ)، تح: فخر الدين سيد محمد قانت (رسالة دكتوراه)، مكتبة الرشد، ط: الأولى، 1422 هـ – 2001م.
10. الجواهر المضية في طبقات الحنفية، عبد القادر بن محمد بن نصر الله القرشي، أبو محمد، محيي الدين الحنفي (ت: 775هـ)، الناشر: مير محمد كتب خانه – كراتشي، د.ط، د.ت.
11. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (ت: 1399هـ)، الناشر: طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول (1951)، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت – لبنان.
12. الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط: الخامسة عشر – أيار / مايو 2002م.
13. معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشق (ت: 1408هـ)، مكتبة المثنى – بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت، د.ط، د.ت.
14. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي (ت: 902هـ)، دار مكتبة الحياة – بيروت، د.ط، د.ت.
15. صفحة بوشهر على النت بتأريخ : 2017/2/14م.
16. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية – لبنان / صيدا، د.ط، د.ت.

17. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت: 1089هـ)، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق – بيروت، ط: الأولى، 1406 هـ – 1986م.
18. السلوك لمعرفة دول الملوك، أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي، تقي الدين المقريزي (ت: 845هـ)، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – لبنان/ بيروت، ط: الأولى، 1418هـ – 1997م.
19. المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي، يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي، أبو المحاسن، جمال الدين (ت: 874هـ)، تح: دكتور محمد محمد أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، د.ت.
20. تاريخ الأدب العربي بروكلمان، الجزء الثالث، الباب الخامس التاريخ، أدخله للشاملة: هاني القزاز.
21. معجم المطبوعات العربية والمعربة، يوسف بن إليان بن موسى سركيس (ت: 1351هـ)، مطبعة سركيس بمصر، د.ط، 1346 هـ – 1928م.
22. خزانة التراث – فهرس مخطوطات، قام بإصداره مركز الملك فيصل.
23. مصابيح السنة، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (ت: 516 هـ)، تح: الدكتور يوسف عبد الرحمن المرعشلي، محمد سليم إبراهيم سمارة، جمال حمدي الذهبي، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط: الأولى، 1407 هـ – 1987م.
24. مشكاة المصابيح، محمد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدين، التبريزي (ت: 741هـ)، تح: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي – بيروت، ط: الثالثة، 1985.
25. الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، أحمد بن مصطفى بن خليل، أبو الخير، عصام الدين طاشْكُبْري زَادَهْ (ت: 968هـ)، دار الكتاب العربي – بيروت، د.ط، د.ت.
26. اكتفاء القنوع بما هو مطبوع، أشهر التآليف العربية في المطابع الشرقية والغربية، ادوارد كرنيليوس فانديك (ت: 1313هـ)، صححه وزاد عليه: السيد محمد علي البيلاوي، مطبعة التأليف (الهلال)، مصر، د.ط، 1313 هـ – 1896م.
27. معجم التاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم، علي الرضا قره بلوط – أحمد طوران قره بلوط، دار العقبة / قيصري – تركيا، د.ط، د.ت.
28. الفهرس الشامل للتراث العربي الشامل المخطوط الفقه وأصوله، مؤسسة آل البيت للفكر الإسلامي (مآب) – عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية، د.ط، جمادى الآخرة 1425هـ – تموز (يوليو) 2004م.
29. الهداية في شرح بداية المبتدي، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني المرغيناني، أبو الحسن برهان الدين (ت: 593هـ)، تح: طلال يوسف، دار احياء التراث العربي – بيروت – لبنان، د.ط، د.ت.
30. المبسوط، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت: 483هـ)، دار المعرفة – بيروت، د.ط، 1414هـ – 1993م.
31. المغرب في ترتيب المعرب، ناصر بن عبد السيد أبى المكارم ابن على، أبو الفتح، برهان الدين الخوارزمي المُطَرِّزِيّ (ت: 610هـ)، دار الكتاب العربي، د.ط، د.ت.
32. المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه، أبو المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مَازَةَ البخاري الحنفي (ت: 616هـ)، تح: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: الأولى، 1424 هـ – 2004م.

33. الأم، الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت: 204هـ)، دار المعرفة – بيروت، د.ط، 1410هـ/1990م.
34. نهاية المطلب في دراية المذهب، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (ت: 478هـ)، تح: أ. د/ عبد العظيم محمود الدّيب، دار المنهاج، ط: الأولى، 1428هـ-2007م.
35. الوسيط في المذهب، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: 505هـ)، تح: أحمد محمود إبراهيم، محمد محمد تامر، دار السلام – القاهرة، ط: الأولى، 1417.
36. مختصر القدوري في الفقه الحنفي، أحمد بن محمد بن أحمد بن جعفر بن حمدان أبو الحسين القدوري (ت: 428هـ)، تح: كامل محمد محمد عويضة، دار الكتب العلمية، ط: الأولى، 1418هـ – 1997م.
37. المدونة، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت: 179هـ)، دار الكتب العلمية، ط: الأولى، 1415هـ – 1994م.
38. البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (ت: 520هـ)، تح: د محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، ط: الثانية، 1408 هـ – 1988م.
39. العناية شرح الهداية، محمد بن محمد بن محمود، أكمل الدين أبو عبد الله ابن الشيخ شمس الدين ابن الشيخ جمال الدين الرومي البابرتي (ت: 786هـ)، دار الفكر، د.ط، د.ت.
40. اللمع في أصول الفقه، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت: 476هـ)، دار الكتب العلمية، ط: الثانية 2003 م -1424هـ.
41. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط: الأولى، 1422هـ.
42. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ)، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي -بيروت، د.ط، د.ت.
43. البناية شرح الهداية، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين العيني (ت: 855هـ)، دار الكتب العلمية -بيروت، لبنان، ط: الأولى، 1420 هـ -2000م.
44. التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت: 816هـ)، دار الكتب العلمية بيروت -لبنان، ط: الأولى 1403هـ -1983م.
45. أصول السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت: 483هـ)، دار المعرفة – بيروت، د.ط، د.ت.
46. كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، عبد العزيز بن أحمد بن محمد، علاء الدين البخاري الحنفي (ت: 730هـ)، دار الكتاب الإسلامي، د.ط، د.ت.
47. العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت: 170هـ)، تح: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د.ط، د.ت.
48. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط: الأولى، 2001م.

49. شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميرى اليمني (ت: 573هـ)، تح: د حسين بن عبد الله العمري – مطهر بن علي الإرياني – د يوسف محمد عبد الله، دار الفكر المعاصر (بيروت – لبنان)، دار الفكر (دمشق – سورية)، ط: الأولى، 1420 هـ – 1999م.
50. جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، ط: الأولى، 1987م.
51. معجم شجاب
52. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت: 393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط: الرابعة 1407 هـ – 1987م.
53. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (ت: 666هـ)، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط: الخامسة، 1420هـ / 1999م.
54. أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي الرومي الحنفي (ت: 978هـ)، تح: يحيى حسن مراد، دار الكتب العلمية، د.ط، 2004م–1424هـ.
55. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمّد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي (ت: بعد 1158هـ)، تح: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ط: الأولى – 1996م.
56. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت: 395هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د.ط، 1399هـ – 1979م.
57. لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت: 711هـ)، دار صادر – بيروت، ط: الثالثة – 1414هـ.
58. الشعر والشعراء، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ)، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 1423هـ.
59. معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت: 626هـ)، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: الأولى، 1414 هـ – 1993م.
60. الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، سعد الملك، أبو نصر علي بن هبة الله بن جعفر بن ماكولا (ت: 475هـ)، دار الكتب العلمية –بيروت–لبنان، ط: الأولى، 1411هـ–1990م.
61. معرفة الصحابة لابن منده، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى بن مَنْدَه العبدي (ت: 395هـ)، تح: أ.د/ عامر حسن صبري، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ط: الأولى، 1426 هـ – 2005م.
62. التذكرة الحمدونية، محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، أبو المعالي، بهاء الدين البغدادي (ت: 562هـ)، دار صادر، بيروت، ط: الأولى، 1417هـ.
63. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت: 1094هـ)، تح: عدنان درويش – محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت، د.ط، د.ت.
64. دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري (ت: ق 12هـ)، دار الكتب العلمية – لبنان / بيروت، ط: الأولى، 1421هـ – 2000م.

65. معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، د محمود عبد الرحمن عبد المنعم، مدرس أصول الفقه بكلية الشريعة والقانون – جامعة الأزهر، دار الفضيلة، د.ط، د.ت.
66. معرفة الصحابة، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (ت: 430هـ)، تح: عادل بن يوسف العزازي، دار الوطن للنشر، الرياض، ط: الأولى 1419 هـ – 1998م.
67. أسد الغابة في معرفة الصحابة، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (ت: 630هـ)، تح: علي محمد معوض – عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، ط: الأولى، 1415هـ – 1994م.
68. تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي (ت: 1205هـ)، دار الفكر – بيروت، ط: الأولى، 1414هـ.
69. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار)، دار الدعوة، د.ط، د.ت.
70. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت: 538هـ)، دار الكتاب العربي – بيروت، ط: الثالثة – 1407هـ.
71. التعريفات الفقهية، محمد عميم الإحسان المجددي البركتي، دار الكتب العلمية (إعادة صف للطبعة القديمة في باكستان 1407هـ – 1986م)، ط: الأولى، 1424هـ – 2003م.
72. الإصابة في تمييز الصحابة، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: 852هـ)، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الأولى – 1415هـ.
73. الاستيعاب في معرفة الأصحاب، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت: 463هـ)، تح: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط: الأولى، 1412 هـ – 1992م.
74. معجم الصحابة، أبو الحسين عبد الباقي بن قانع بن مرزوق بن واثق الأموي بالولاء البغدادي (ت: 351هـ)، تح: صلاح بن سالم المصراتي، مكتبة الغرباء الأثرية – المدينة المنورة، ط: الأولى، 1418.
75. الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي (ت: 926هـ)، تح: د. مازن المبارك، دار الفكر المعاصر – بيروت، ط: الأولى، 1411.
76. معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي – حامد صادق قنيبي، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط: الثانية، 1408 هـ – 1988م.
77. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شهاب الدين الرملي (ت: 1004هـ)، دار الفكر، بيروت، ط: أخيرة – 1404هـ/1984م.
78. الذخيرة البرهانية، أبو المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مَازَةَ البخاري الحنفي (ت: 616هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: الأولى، 2019م.
79. الكفاية في علم الرواية، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت: 463هـ)، تح: أبو عبد الله السورقي، إبراهيم حمدي المدني، المكتبة العلمية – المدينة المنورة، د.ط، د.ت.
80. معجم مصطلح الأصول، هيثم هلال (معاصر)، دار الجيل – بيروت، ط: الأولى، 2003م – 1424هـ.
81. الملل والنحل، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبى بكر أحمد الشهرستاني (ت: 548هـ)، مؤسسة الحلبي، د.ط، د.ت.
82. الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية، عبد القاهر بن طاهر بن محمد بن عبد الله البغدادي التميمي الأسفراييني، أبو منصور (ت: 429هـ)، دار الآفاق الجديدة – بيروت، ط: الثانية، 1977.

83. تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي (ت: 743هـ)، الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشِّلْبِيُّ (ت: 1021هـ)، المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، القاهرة، ط: الأولى، 1313هـ.
84. الأساس في السنة وفقهها، سعيد حوّى (ت: 1409هـ)، دار السلام، ط: الثالثة، 1416 هـ – 1995م.
85. روضة الطالبين وعمدة المفتين، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت: 676هـ)، تح: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت– دمشق– عمان، ط: الثالثة، 1412هـ / 1991م.
86. المغني لابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (ت: 620هـ)، مكتبة القاهرة، د.ط، د.ت.
87. تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين، فيليب حتي، تح: جوج حداد، دار ومكتبة التراث الأدبي، ط: الأولى، 2017م.
88. مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن إسحاق بن سالم بن إسماعيل بن عبد الله بن موسى بن أبي بردة بن أبي موسى الأشعري (ت: 324هـ)، دار فرانز شتايز، بمدينة فيسبادن (ألمانيا)، ط: الثالثة، 1400 هـ – 1980م.
89. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت: 681هـ)، تح: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، د.ط، 1900–1994م.
90. صفة الصفوة، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت: 597هـ)، تح: أحمد بن علي، دار الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، 1421هـ/2000م.
91. المنتقى من منهاج الاعتدال في نقض كلام أهل الرفض والاعتزال، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ)، تح: محب الدين الخطيب، د.ط، د.ت.
92. الإشارة إلى مذهب أهل الحق، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت: 476هـ)، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الأولى/ 1425هـ.
93. طبقات خليفة بن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري (ت: 240هـ)، رواية: أبي عمران موسى بن زكريا بن يحيى التستري (ت: ق 3هـ)، محمد بن أحمد بن محمد الأزدي (ت: ق 3هـ)، تح: د سهيل زكار، دار الفكر، د.ط،1414 هـ = 1993م.
94. الضعفاء، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: 256هـ)، تح: أبو عبد الله أحمد بن إبراهيم بن أبي العينين، مكتبة ابن عباس، ط: الأولى، 1426هـ/2005مـ.
95. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ)، تح: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط: الأولى، 1382 هـ – 1963م.
96. الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط: الرابعة، 1420هـ..
97. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شهاب الدين الرملي (ت: 1004هـ)، دار الفكر، بيروت، ط: أخيرة – 1404هـ/1984م.
98. مناقب الإمام أبي حنيفة وصاحبيه، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ) ، تح: محمد زاهد الكوثري، أبو الوفاء الأفغاني، لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد الدكن بالهند، ط: الثالثة، 1408هـ.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

الحِجَاجُ في شعر عبد اللّه عبد الوهَّاب نعمان (الفضول) قصيدة "نشيد الضائعين" أنموذجًا

د/ عبد الفتاح صالح أحمد باعبَّاد
أستاذ الأدب والنقد المساعد -بقسم اللغة العربية -كلية التربية إب-جامعة إب-الجمهورية اليمنية
Email: fattahbaabbad@gmail.com

الملخص:

يتناول هذا البحث الموسوم بـ" الحجاج في شعر عبدالله عبدالوهاب نعمان "الفضول" قصيدة نشيد الضائعين أنموذجا"، الحجاج وآلياته وروافده وتقنياته في قصيدة نشيد الضائعين من خلال دراستها دراسة تحليلية نقدية تهدف إلى إظهار أهم الآليات الحجاجية التي استخدمها الشاعر في قصيدته؛ حيث استخدم حججا ذات علاقات سببية وتتابعية وتناقضية قائمة على الأدلة والبراهين، وتم إيضاح دور الإيقاع في زيادة الطاقة الحجاجية المتمثل في بنية التكرار واسم الفاعل، كما كان للأساليب الإنشائية من (استفهام وأمر ونهي وتمن وسخرية) دور بالغ في عملية الإقناع وتفنيد حجج المتلقي؛ كونها تعمل على إثارة العواطف والأحاسيس لديه، وتم بيان أثر الروابط الحجاجية في الربط بين حجج الشاعر وأقواله؛ وهو ما يزيد من قوتها ومتانتها، وتوظيفه للنفي الذي يعد عاملًا حجاجيًا حقق به وظيفة اللغة الحجاجية في قصيدته ومن خلالها عمد إلى توجيه المتلقي إلى ما يريده، وبيان أثر الصورة الشعرية في زيادة حجاجية القول وخروجه عن حد الإمتاع والجمالية إلى حد الاستمالة والتأثير، وفي الأخير تم توضيح أهم خصائص وسمات الحجاج التي استعان بها الشاعر في وصوله إلى غايته، وهي إظهار حقيقة العرب وإبطال حججهم ومزاعمهم.

يُعَدُّ الحجاج ظاهرة لغوية انفعالية وتفاعلية، أفرزها المجتمع بغرض الإقناع والتأثير في الطرف الآخر؛ لإحداث تغيير في بنية تفكيره –أي الآخر–، وتحويله من حالة الثبات والسكون التي يعيشها إلى الحركية والتفاعل، فهو يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يؤثر الحجاج في التحوير الزمني، فيوسع آفاق الفكر من حالة الثبات (الماضي) إلى حالتي التجدد والتفاعل (في المستقبل).

الكلمات المفتاحية: الحجاج في شعر، عبد الله عبد الوهاب نعمان، الفضول

.

Abstract:

This paper titled "Argument in the Poetry of Abdullah Abdul Wahab Noman" Al-Fudool "The Poem of the Anthem of the Lost as a Model", the argument and its mechanisms, tributaries and techniques, in the poem "Anthem of the Lost" through its study of a critical and analytical study, aimed at showing the most important argument mechanisms used by the poet in his poem in which he used arguments with causal, sequential and contradictory relationships based on evidence and proofs, and the role of rhythm in increasing the argumentative energy represented in the structure of repetition and the name of the actor, as well as the structural methods of (interrogation, command, prohibition, wishfulness and sarcasm) had a great role in the process of persuasion and refuting the arguments of the recipient; as they work on stirring his emotions and feelings, and the effect of the argumentative links in linking the poet's arguments and statements, which increases their strength and durability, and his employment of negation, which is an argumentative factor, with which he investigated the function of the argumentative language in his poem and through it he deliberately directed the recipient to what he wanted, and the effect of the poetic image in increasing the argumentative speech and its departure from the limit of pleasure and aesthetics to the point of conciliating and influencing, and in the end, the most important features and characteristics of the argument that the poet used in reaching his goal, which is to show the reality if Arabs and nullify their arguments and allegations.

***Keywords**: Argument in the Poetry, Abdullah Abdul Wahab Noman, Al-Fudool*

مقدمة:

يعد الحجاج ظاهرة لغوية انفعالية وتفاعلية، أفرزها المجتمع بغرض الإقناع والتأثير في الطرف الآخر؛ لإحداث تغيير في بنية تفكيره –أي الآخر–، وتحويله من حالة الثبات والسكون التي يعيشها إلى الحركية والتفاعل، فهو يذهب إلى أبعد من ذلك؛ حيث يؤثر الحجاج في التحوير الزمني، فيوسع آفاق الفكر من حالة الثبات (الماضي) إلى حالتي التجدد والتفاعل (في المستقبل).

وفي هذا البحث يتم دراسة الحجاج في قصيدة "نشيد الضائعين" للشاعر عبد الله عبد الوهاب نعمان (الفضول)، من خلال معرفة أهم الوسائل والتقنيات التي استخدمها، وكان لها دور في التأثير وحمل المتلقين على الإذعان. فهذه القصيدة يخاطب فيها الشاعر العرب ويهجوهم، ويذكرهم بماضيهم العقيم القائم على التعصب والنزاعات والصراعات فيما بينهم، وكيف أن حاضرهم لا يختلف كثيرًا عن ماضيهم؛ فكان ذلك سببا في ضياعهم وتخلفهم.

لقد تأسس هذا البحث على إشكالية رئيسة مفادها، كيف وظف الشاعر "الفضول" الحجاج في القصيدة؟ وقد انبنت إشكالات فرعية على هذا الإشكال، تتمثل في الآتي:

- كيف يكون للإيقاع دور في زيادة الطاقة الحجاجية للنص الشعري؟
- كيف وظف الشاعر الأساليب الإنشائية والفنية وما دورها في الحجاج؟
- ما أهم الروابط الحجاجية في قصيدة نشيد الضائعين؟
- ما دور حجاجية النفي والصورة في زيادة الطاقة الحجاجية؟
- ما أهم خصائص وسمات الحجاج في القصيدة؟

ومن خلال هذه الأسئلة تم إعداد هذا البحث بمكوناته المختلفة، من توطئة ومباحث ثلاثة وخاتمة؛ لتوضيحها والإجابة عنها.

- فالتوطئة تم فيها إعطاء فكرة عن البحث، بوصفه مدخلًا يسترشد من خلاله القارئ الولوج في تفريعاته والتعرف على خفاياه ورؤاه بشكل موجز وواضح. وهو ما يجعل القارئ يلم بمحتوياته بيسر وسهولة.
- والمبحث الأول تم فيه أخذ مفهوم الحجاج لغة واصطلاحا، والتعرف على أنواعه وضوابطه.
- أما المبحث الثاني الموسوم بروافد الحجاج وأفانينه، قد تم في المطلب الأول منه دراسة دور الإيقاع في العملية الحجاجية من حيث بنية التكرار واسم الفاعل، وتم في المطلب الثاني دراسة الأساليب الإنشائية "الاستفهام والأمر والنهي والتمني والسخرية"، ودورها في تقوية الحجة والتأثير بالمتلقي.
- أما المبحث الثالث الموسوم بتقنيات الحجاج فقد تم فيه رصد أهم الروابط الحجاجية التي كان لها دور في الربط بين أجزاء القصيدة وزيادة الطاقة الحجاجية، ومعرفة أثر حجاجية النفي والصورة في تقوية الحجة الموجهة.

- وفي المبحث الرابع تم دراسة أهم خصائص وسمات الحجاج وأثرها في حجاجية القصيدة الموصلة إلى الغاية التي يريدها الشاعر، وكيف وظفها في قصيدته.
- وفي الخلاصة: تم عرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث.

واعتمد البحث على مجموعة من الدراسات السابقة منها (الحجاج في الشعر العربي القديم بنيته وأساليبه) لسامية الدريدي، و(الروابط الحجاجية في شعر المتنبي) لخديجة بوحشة، و(الحجاج والمغالطة) لرشيد الراضي... وغيرها. وانتهج البحث في دراسته المنهج التحليلي النقدي؛ لملاءمته للدراسات التطبيقية وتوافقه معها.

المبحث الأول-مفهوم الحجاج:

الحجاج لغة: "الحجة هي البرهان، وقيل الحجة ما دوفع به الخصم، وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، وحاجَّه محاجَّة وحجاجًا: نازعه الحجة، وهو رجل محاجج أي جدل، والتحاج: التخاصم، وجمع الحجة حجج وحجاج، وحجَّه يحجُّه حجًّا أي غلبه حجته، وفي الحديث: "فحج آدم موسى" أي غلبه"(ابن منظور، 1998، 28).

والحجاج عند ابن منظور له معانٍ متعددة، فهو بمعنى البرهان، والتخاصم، والجدل، والغلبة والقدرة على الإقناع. والمحجوج أي المغلوب، والغالب هو الشخص المتكلم، والسامع المحاجَج المغلوب أي المقتنع بحجة المتكلم.

والحجاج اصطلاحا: يصعب تحديده وحصره بمفهوم محدّد؛ لأَنَّهُ يتميز بكثرة الحقول المعرفية؛ إذ نجده متواترا في الأدبيات الفلسفية المنطقية، والبلاغة التقليدية، والدراسات القانونية، والخطابة المعاصرة. فهو "جملة من الأساليب التي تضطلع في الخطاب بوظيفة حمل المتلقي على الإقناع بما نعرضه عليه، أو الزيادة في حجم هذا الإقناع لغاية أساسية هي الفعل في المتلقي على نحو يدفعه إلى العمل أو يهيئه للقيام بالعمل" (بيرلمان وتيتكا، 1981، 92).

بمعنى قدرة النص الخطابي على التأثير في المتلقي وإقناعه فيحمله على القيام بالعمل المطلوب (سواء من حيث إنجازه أو الكف عنه) أو يهيئه للقيام بذلك العمل في الوقت المناسب، ويرى بيرلمان أن هدف نظرية الحجاج دراسة التقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة وتعزيز موافقة الأشخاص على القضايا التي تقدم لها (طلحة، 2010، 103).

أما ديكرو فيرى أن "كل خطاب حال في اللغة هو حجاج؛ لأَنَّهُ يجعل الأقوال تتتابع وتترابط على نحو دقيق فتكون بعضها حججًا تدعم وتثبت بعضها الآخر...إلخ" (الدريدي، 2011، 2-3). كما يرى أن "غاية الخطاب الحجاجي يتمثل في أن نفرض على المخاطب نمطا من النتائج بوصفه الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطب أن يسير فيه، فهو في نظره خطاب يسد المنافذ على أي حجاج مضاد

فيحرص على توجيه المتلقي إلى وجهة واحدة دون سواها" (الدريدي، 23، 2011-24)؛ ولهذا فالخطاب الحجاجي من وجهة نظر ديكرو ينتهي إلى ميزتين، هما:

-التأكيد على الوظيفة الحجاجية للبنى اللغوية (الحجاج قائم في جوهر اللغة).
-الأسلوب التوجيهي للخطاب.

وحدُّ الحجاج أَنَّهُ فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي؛ لأَنَّ طابعه الفكري مقامي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك جماعيًّا في إنشاء معرفة علمية إنشاءً موجها بقدر الحاجة، وهو أيضا جدلي؛ لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة (عبد الرحمن، 2007، 65).

ويتضح من خلال هذه التعريفات والمفاهيم المختلفة للحجاج أَنَّهُ فعل خطابي موجه من مرسل إلى متلق، قائم على سلسلة من الحجج، تتحقق في سياقات مقامية مختلفة داخل اللغة؛ تهدف إلى النفي أو الإثبات بغرض الإقناع والتأثير.

أنواع الحجاج:

لقد تعددت وجهات نظر الباحثين وآراؤهم في تحديد أنواع الحجاج، وقد إلى تحديد عدة أنواع، منها:

1-الحجاج التوجيهي:

بمعنى إقامة الدليل على الدعوى بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل، علمًا بِأَنَّ التوجيه هو هنا فعل إيصال المستدل لحجته إلى غيره، فقد ينشغل المستدل بأقواله من حيث إلقائه لها ولا ينشغل بالمقدار نفسه بتلقي المخاطب لها ورد فعله عليه، فتجده يولي أقصى عنايته إلى قصوده وأفعاله المصاحبة لأقواله الخاصة (الشهري، 2004، 437).

2-الحجاج التقويمي:

يقوم على مراعاة المتكلم في خطابه الحجاجي لشيئين، هما: (الشهري، 473، 2004)

- الهدف المراد تحقيقه (الإقناع).
- الحجج التي يمكن أن يعارضه بها المخاطب، والتي يضعها في الحساب في أثناء بناء خطابه، ويستحضرها في حجاجه، فيقوم بتفنيذها بحجج معارضة قبل أن يطرحها عليه المخاطب، أو يتوقع منه أن يعارضها.

3-الحجاج البلاغي:

وهو الحجاج الذي يعتمد على البلاغة ويستقي منها آلياته لغرض إقناع المتلقي والتأثير فيه من خلال توظيف الأساليب البلاغية والصور البيانية (جدي وروابحي، 2016، 28).

4-الحجاج الفلسفي:

وهو ذلك النوع من الحجاج الذي يتخذ الفلسفة بعدًا من أبعاده وآلية من آلياته، فتقاس نجاعته بمعايير خارجية كالقوة والضعف والكفاءة أو عدمها والنجاح أو الفشل في الإقناع، ويكون هدفه التأثير والتقبل (مدقن، 2005، 173).

5-الحجاج التداولي:

ويهتم بالجانب التداولي في الخطاب وما يتعلق به، من نظرية أفعال الكلام في الخطاب بغرض إقناع المخاطب، فالخطاب الحجاجي يفترض وجود متكلم وسامع؛ حيث يكون نيَّة أحدهما التأثير في الآخر، وهذا هو شأن التداولية التي تحاول الإجابة عن الأسئلة من قبيل: من يتكلم؟ إلى من يتكلم؟ ماذا يقصد؟ ماذا يقول حين يتكلم؟ وماذا يقصد من كلامه؟

ضوابط الحجاج:

هناك عدد من الضوابط ينبغي للحجاج أن يتقيد بها، منها: (الشهري، 2004، 465)

1- أن يكون الحجاج ضمن إطار الثوابت مثل: الثوابت الدينية والثوابت العرفية، فليس كل شيء قابل للنقاش والحجاج.
2- أن تكون دلالة الألفاظ محددة، والمرجع الذي يحيل عليه الخطاب محدد؛ لئلا ينشأ من عدم التحديد الدقيق مشكلة في تأويل المصطلحات.
3- ألا يقع المرسل في التناقض بقوله أو بفعله.
4- موافقة الحجاج لما يقبله العقل وإلا بدا زيف الخطاب ووهن الحجة.
5- توفر المعارف المشتركة بين طرفي الخطاب؛ وهو ما يسوغ قبول المرسل إليه لحجج المرسل أو إمكانية مناقشتها أو تفنيدها، وإلا انقطع الحجاج بينهما أو توقفت عملية الفهم والإفهام، بل الإقناع.

وبتوافر هذه الضوابط تتحقق عملية التأثير في المتلقي.

أما الخصائص التي تتميز بها هذه الحجج، فتتمثل في: (العزاوي، 2010، 59)

1- **سياقية Contextual**: يقدم المتكلم حجة قد تؤدي إلى حجة أخرى، وذلك بحسب السياق الذي يمنحها صيغة حجاجية، مما يعني أن لها دورًا فاعلًا في الحجاج.

2- **نسبية Reletivity**: إذ تحمل كل حجة قوة حجاجية معينة، فقد يقدم المتكلم حجة ما يدافع بها عن قضية معينة، لكن في المقابل يستدل الخصم بحجة أقوى تكون مناقضة ومضادة لها، بمعنى تكون أكثر قوة، أي أن هناك حججًا قوية وأخرى ضعيفة، وهي تترتب بحسب درجتها.

3- **قابلة للإبطال Voidable**: فالحجاج اللغوي عمومًا نسبي مرن، وتدريجي وسياقي بخلاف البرهان المنطقي الذي هو حتمي مطلق.

المبحث الثاني-روافد الحجاج وأفانينه:

المطب الأول- التكرار واسم الفاعل:

1-بنية التكرار Repetition Structure:

لقد شكل التكرار عنصرا بالغ الأهمية في الحجاج؛ حيث يعرض الخطاب عرضا حجاجيًا؛ لإبراز شدة حضور الفكرة المقصود إيصالها والتأثير بها، فالكلمة المكررة التي لها نظام موسيقي مؤثر لها تأثير تحدثه في نفس المتلقي، وهو ما يؤكده النقاد بقولهم: "أما الدوافع الفنية للتكرار فإن ثمة إجماعًا على أَنَّهُ يحقق توازنًا موسيقيًّا، فيصبح النغم أكثر قدرة على استثارة المتلقي والتأثير في نفسه" (حسين، د.ت ، 219).

فالتكرار تقنية حجاجية تؤثر في المتلقي وتساعد على إقناعه وحمله على الإذعان، كما تفيد التأكيد وترسيخ الفكرة في ذهن المتلقي بعد تبليغه وإفهامه، فنجد أن "الفضول" قد وظف هذه التقنية وكان لها وضوح بارز في قصيدته، مثل قوله: (الفضول، 2009، 156)

قـــدرٌ أنّـــا خُلِقنَـــا هازِلِينـــا ... قـــدرٌ أنّـــا خُلِقنـــا ضَـــائِعينا
قـــدرٌ أنْ ترشُـــدَ الـــدُّنيا ... ونـــرفُض أنْ نبـــدُو عليهـــا راشِـــدينا
قـــدَرٌ أنْ تنتَـــهِي كُـــلُّ المَجنَّـــاتِ ... في النَّـــاسِ ونبقـــى ماجِنِينـــا
قـــدرٌ أنْ تعـــرِفَ الـــدُّنيا لنـــا ... قـــدرَنا فِيهـــا ونَبقـــى جَاهِلينـــا
قـــدرٌ أنْ يطـــرحَ الـــصِّدقُ علـــى ... حجْمِنـــا الضَّـــوءَ ونبقـــى مُـــدَّعينا
قـــدرٌ أنْ نـــدّعي أنّا صَـــنعنا الضّـــوءَ ... للنّـــاسِ ونبقَـــى مُظلِمينـــا
قـــدرٌ أنْ لمْ يعُـــد يلقـــى لـــهُ الـــزُّورُ ... في الـــدُّنيا سِـــوانا عاشِـــقِينا
قـــدرٌ أنّـــا بِعاهـــاتِ التبَـــجُّحِ ... مِـــن كُـــلِّ الأمانـــاتِ بَرِينَـــا

حيث كرر الشاعر لفظة "**قَدَرٌ**" ثمان مرات؛ ليؤكد للعرب ويرسخ في أذهانهم أن الأمر الذي يتحدث عنه أصبح متأصِّلًا ثابتًا فيهم لا يمكن تعديله، وهذا التكرار يوحي بمدى حرقة نفس الشاعر وقنوطه وغضبه من العرب ومن الحال الذي آلوا إليها.

كما أَنَّهُ كرر لفظة الصدق في قصيدته في أكثر من موضع، فمثلا قوله: (الفضول، 160، 2009)

وتمزقنـــا وقـــد مـــات بنـــا ... غضـــب الصـــدق وصـــدق الغاضـــبينا

وقوله أيضا (الفضول، 2009، 157)

أنا مشـــتاق إلى شـــيء مـــن الصـــدق لأنَّـــا بالبـــلاهات ابتلينـــا
ليـــس حقـــا أبـــدًا أنَّا بكـــل شـــعاع الصـــدق والنبـــل كسينـــا
ليـــس صـــدقًا أبـــدًا أنَّا عـــلى قمـــم يحـــضنها الفجـــر ربينـــا

لقد كرر الشاعر هذه اللفظة أربع عشرة مرة، قاصدًا بذلك التهويل والتعظيم للصدق والتفخيم من أمره في قلوب العرب؛ لافتًا انتباههم إلى أهمية امتثالهم للصدق؛ لأَنَّ عدم امتثالهم لهذه الصفة في أقوالهم وأفعالهم والتزامهم بها مع أنفسهم سيجعلهم يعيشون في غيٍّ وتكبر وتبجُّح، فلا يرون أخطاءهم وإن رأوها لجؤوا إلى الكذب والتزوير وتضليل الحقيقة؛ فمن الألفاظ المكررة في القصيدة –كذلك–: العجز، ليس، العدل، والضمير "نحن"... وغيرها.

وقد أدى هذا التكرار إلى خلق نوع من الانسجام في السبك، والترابط بين أجزاء نص القصيدة، وإلى قوة حجاجية تتمثل في الإلحاح على المعنى وتأكيده، "ذلك أن التكرار يحدث نوعًا من "السبك اللفظي والحبك المعنوي في القصيدة بأسرها وتوفير أقصى درجات المعايير النصيَّة فيها، بتوفير أقصى درجات التواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء المكونة للنص" (إبراهيم، 2007، 105).

كما كرر الشاعر بعض الأدوات الحجاجية (أبدًا، الواو، أو، أنَّا، نحن، قد...)، وهذا يجعل الخطاب متناغمًا بين أجزائه، كما أَنَّ الشاعر قد كرر شطرًا بكامله؛ ليوهم المتلقي بأنَّه غير المعنى مع أَنَّ حقيقة الأمر تأكيد المعنى، كما في قول: (الفضول، 157، 2009)

إنَّـــا مـــن بُـــؤر الليـــل أتينـــا ومـــن ثـــدي الضّـــلالات غـــذينا

فالشطر الثاني جاء مؤكدا للشطر الأول وموضحا له، ومبينا مدى الجهل والضلال الذي يعيشه العرب. كما كرر الشاعر ألفاظًا في القصيدة من حيث المعنى، مثل: (العقم – العجز)، (بترنا– قطعنا)، (خجلنا – خزينا)، (دماثات – لينا)...إلخ .

2-اسم الفاعل Name of Subject:

لقد استعمل الفضول اسم الفاعل بشكل كبير؛ وهو ما أضفى على القصيدة نغمة موسيقية خاصة، تزيد المعنى قوة وجمالًا، من مثل قوله: (الفضول، 156، 2009)

قـــدرٌ أنـّـا خُلقنـــا هازلينَـــا قـــدرٌ أنّـــا خُلقنـــا ضـــائعينا

في هذا البيت توزيع موسيقي محكم، أضفى على البنية الداخلية للوزن جمالًا وتناسقًا تميل إليه الأذن، وتنجذب إليه النفوس وتتأثر به. كما أن وجود التصريع في البيت –بحيث تتساوى فيه قافية الشطر الأول من البيت مع قافية الثاني– أضاف للموسيقا الداخلية جمالا وقوة ورونقا. وإتيانه بصيغ اسم الفاعل(هازلينا، ضائعينا)؛ للدلالة على ترسخ هذه الصفات وثبوتها لدى العرب.

وفي موضع آخر يقول: (الفضول، 158، 2009)

خســـــر المربـــــع والمهجـــــع والـــــ أمـــــل الآمـــــل والـــــصبر المعينـــــا

واستخدام الشاعر لاسم الفاعل (الآمل ـ المعين)؛ للدلالة على لزوم هاتين الصفتين للأمل والصبر، وأنهما شرطان أساسيان لحدوثهما، وفيه أيضًا حسن تقسيم وجرس موسيقي رائع أسهم في استمالة المتلقي لسماعه والانتباه إليه.

ويمكن إجمال الكلمات التي جاءت على صيغة اسم الفاعل في القصيدة كما يأتي: (هازلينا، ضائعينا، راشدينا، ماجنينا، جاهلينا، مدعينا، مظلمينا، عاشقينا، مشتاق، منجزينا، عاجز، معجزينا، ذاهلينا، قادرينا، مشينا، الصادقينا، فاضلينا، محسنينا، جارمينا، العارم، قاصرينا، مهينا، الآمل، المعينا، الغاضبينا، القاطنينا، فاضح، المنصفينا- الغازين، مستكينا، ممتحنينا، منتصرينا، حاقدينا، الآمنينا، حاضن، حامل، المتقينا، راعدا، كاذبينا، الخائفينا، صارخينا، أمينا، لاعنينا).

لقد استخدم الشاعر صيغة اسم الفاعل بما يزيد على أربعة وأربعين مرة؛ وذلك للدلالة على إثبات وجود هذه الصفات ودوامها عند العرب أو نفيها، كما أَنَّهَا أضفت على القصيدة نوعا من النغم والموسيقا، وجعلت منها قيثارة رائعة تُصدر أعذب الألحان، فتستميل المتلقي إلى التأمل في ألفاظها، والتغني في ألحانها، والتعمق في أفكارها.

المطلب الثاني-الأساليب الإنشائية Structural methods:

للأساليب الإنشائية دور بالغ الأهمية في الحجاج؛ فهي تثير العواطف والأحاسيس، والأسلوب الإنشائي فعل كلامي لا ينقل واقعًا ولا يحتمل الصدق أو الكذب، بل له تأثير مهم في الحجاج. وهذا الفعل قد يكون "تهديدًا أو خوفًا أو ألمًا أو فرحًا، خاصة إن تضمنت فعلًا كلاميًّا غير مباشر" (بوحشة ، 2010، 73)، جاعلًا المتلقي يتمعن القول، ويحلله في ذهنه للكشف عن قصد المحتج، فيقتنع بأطروحته. ومن الأساليب الإنشائية في القصيدة، الآتي:

1-أسلوب الاستفهام Interrogative Technique:

عندما يطرح الشاعر سؤالًا، فَإِنَّهُ يجعل للمتلقي قرارًا عند الإجابة؛ وبذلك تكمن حجاجية السؤال وتظهر قيمته "لما كان إثارة أو استدعاء له، فَإِنَّهُ يولد بالضرورة نقاشًا ومن ثمَّة حجاجًا، فإذا بالكلام والحجاج متصلان على نحو عميق، وإذا بالحجاج ماثل في كل نوع من أنواع الخطاب" (الدريدي، 2011، 141).

لقد وظف الشاعر أسلوب الاستفهام في قصيدته توظيفا بيِّنًا؛ لما له من أهمية من الناحية الحجاجية، فهو وسيلة مهمة لإثارة ودفع الآخرين إلى إعلان موقفهم نحو أمر ما.

والاستفهام الغالب الذي استخدمه الشاعر في قصيدته هو "الاستفهام الإنكاري"، وهو أقوى أنواع الاستفهام؛ لأَنَّ حجاجيته أقوى فهو إنكار يراد به التوبيخ، أو إنكار للتكذيب، إضافة إلى السخرية التي

يمتلكها، وقد صبغ أسلوبه بصبغة الرفض، كما أتت ألفاظه تموج بالحزن والأسى طالبًا من العرب الاعتراف بحقيقة أنفسهم والصدق مع ذواتهم، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 156)

أيُّ شـــيءٍ نحـــن أبـــدعناه للنـــاس أو كنَّـــا بـــه يومـــًا عنينـــا
ولإنســـــانية الإنســـــان مـــــاذا نحـــن أبـــدعنا وكنـــا مُنجزينـــا
وإذا كنـــا كمـــا قلنـــا فكيـــف بنـــا مـــن دون إبـــداع بقينـــا
ولمـــاذا ســـرح العقـــم بنـــا نمـــلأ الأيـــام عجـــزًا وجنونـــا
ولمـــاذا نحـــن كنـــا خـــارج الخـــدر إشـــعاعًا وفي الخيمـــة طينـــا

فصيغة الاستفهام –هنا– تفيد الاستنكار والبرهان والحجة، وتحمل الإجابة في طيَّاتها، فهي توحي بالتوبيخ؛ حيث استخدم حججا ذات علاقات تناقضية تفند أقوالهم، وجاءت هذه الحجج بصيغة الاستفهام (أيُّ شيء نحن أبدعناه – ولإنسانية الإنسان ماذا نحن أبدعناه – ولماذا سرح العقم بنا– ولماذا نحن كنا خارج الخدر...) لتكون أبلغ تأثيرًا وأكثر إقناعًا.

وقد يفيد الاستفهام استحالة وقوع الشيء، كما في قوله : (الفضول، 2009، 156)

وإذا كنَّـــا كمـــا قلنـــا فكيـــ ـــف بنـــا مـــن دون إبـــداع بقينـــا

فصيغة السؤال تفيد الاستنكار وتؤكد الاستحالة، فهي حجة على أمر مستحيل، ومثله أيضا: (الفضول، 2009، 159)

نحـــن أوغـــاد فـــلا نرجـــو مـــن الـــ ـــعدل أن ينصـــفنا ممـــا لقينـــا
ومـــتى أخلاقـــه قـــد بـــاركت أوجهًـــا تبكـــي وخـــدًّا مســـتكينا

فالشاعر يرى أَنَّهُ من الاستحالة أن تجد العدل حليفا لأشخاص ضعفاء وجبناء كانوا سببا في تضييع حقهم وحق أمتهم بخيانتهم المستمرة وتناحرهم فيما بينهم، وصيغة السؤال "متى" أفادت الإنكار والسخرية من العرب وتحقيرهم، وأكدت على استحالة حدوث الشيء.

وبذلك فإن الاستفهام محاججة تتراوح بين العقل والعاطفة، مع غلبة العاطفة لما لها من دورٍ في التأثير والتعبير عما في النفس من مشاعر، فعاطفة الشاعر مليئة بالحزن والأسى، مع الشعور بالسخط على العرب، فأراد محاججتهم وإقناعهم باستخدام أسلوب الاستفهام؛ ليضعهم في موقف يتطلب منهم التفكير بما يقول، ومن ثم الاقتناع به والإذعان له.

2-أسلوبا الأمر والنهي Command and Prohibtion Techniques:

تعد صيغتا الأمر والنهي فنَّين من فنون الإقناع، فهي بمعنى الدعوة، وصلتهما بالحجاج وثيقة؛ لأَنَّهُما يهدفان إلى توجيه المتلقي إلى سلوك معين، تحدده أطروحات الشاعر ومبادئه (الدريدي، 2011، 149). وبذلك فإِنَّ أسلوبي الأمر والنهي يكسبان القول قوة حجاجية؛ لأَنَّ هدفهما الإقناع

والتأثير في المتلقي، والتفاعل مع حجج الشاعر بعقله ووجدانه؛ وهو ما يحثه على تغيير قناعاته ومواقفه، من ذلك قول الشاعر: (الفضول، 2009، 157)

هـــذه كـــلُّ المرايـــا فاكـــسِروها فكـــم تبـــدُون فيهـــا بَـشعينـــا
واقـــرأوا هـــذا بمقـــتٍ وابصـــقوا كـــلَّ حـــرفٍ معكـــم كـــان أمينـــا
والعنُـــوه.. والعنـــوا الـــصِّدقَ بـــه طالمـــا للـــصِّدق كُنـــتم لاعِنينـــا

فصيغة الأمر هنا يهدف منها الشاعر تعجيز العرب والسخرية منهم، فهو يعلم أَنَّ العرب يصعب عليهم الاعتراف بحقيقة أنفسهم؛ لذلك طلب منهم القراءة (واقرؤا) لما في القراءة من تمعن لمضمون الكلام ومحاولة فهمه، كما أَنَّ حسن تعبير يزيد من حجاجية النص وقوته؛ حيث أتى بالنتيجة قبل الفعل وهو ما يضفي على النص بعدا خاصا، فاللعن والبصق بعد القراءة اختزال للوقت والتفكير؛ حيث شبه الحقيقة بشيء يبصق، وهذا النوع من الأساليب يقوي الحجاج ويزيده تأكيدا، كما أَنَّهُ قبل ذلك قام باستدعاء المرايا لا للإتيان بوظيفتها بل لتكسيرها وتعطيلها عن مهمتها، وهذا التعطيل للمرآة يوحي بالحجج الواهية التي أتوا بها، والتي تفتقد لأدنى معايير الصدق، وهو ما يزيد حجته قوة وإقناعا.

كما أَنَّ الشاعر قد زاد حجته قوة في قوله "وابصقوا" طالبًا منهم الاعتراف بكل ما يخفونه ولا يستطيعون إظهاره، وفيه استعارة مكنية؛ حيث شبه الحقيقة بشيء يبصق وذلك لكراهيته وعدم استساغته ذلك إن العرب يكرهون أن يظهرون حقيقتهم لبشاعتها ولكن الشاعر قد هزئ منهم وطلب منهم أن يبصقوا الحقيقة بصقا سخرية منه واستخفافًا بالعرب، وغرض هذا التشبيه التشخيص والتجسيم.

كما ربط الشاعر صيغ الأمر بواو تفيد الترتيب، هو ما يوجد التأثير في المتلقي والقناعة بتلك الحجج المضمنة في صيغ الأمر المتعدد (واقرؤا ، وابصقوا ، والعنوه... إلخ). وفي قوله "ولا تخشوا بقاء الصادقيانا" فهو أسلوب نهي، غرضه النصح للالتزام بالسلوكيات المبتغاة؛ ولذلك فصيغ الأمر والنهي –الآنفة– نابعة من عاطفة تحمل في طياتها سخطا وحنقا يملأ الآفاق بعدم الرضا لما آل إليه حال شعبه.

3-أسلوب التمنِّي Wishful Technique:

يقصد بالتمني "طلب شيء محبوب لا يرجى حصوله لكونه مستحيلًا أو بعيد الوقوع (العثيمين، 2004، 55). وقد استخدم الشاعر أسلوب التمني لإظهار الحسرة والحزن والألم الذي يعاني منه، بسبب المآل الذي وصل إليه العرب، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 158)

ليتنـــا يـــوم هُزمنـــا قـــد رجعـــ ـنـــا علـــى أحقادنـــا منتصرينـــا

أداة التمني "ليت" المقترنة بنا المتكلمين، تظهر شدة الأسى والحزن الناتجة عن السلوكيات المنهزمة المتمثلة بالحقد والضغائن التي في قلوبهم، بعدها تتوحد كلمتهم، وترفع رايتهم، ويجتمعون حول غاية واحدة يعملون من أجلها، وبذلك يتحقق النصر على العدو.

ويدل استخدام الشاعر لأسلوب التمني في هذا الموضع، على استحالة حدوث هذا الشيء عند العرب وإن كان ممكنًا، مع شعوره بالألم والحسرة لحالهم بسبب الصراعات التي كانت سببًا من أسباب ضياعهم وتخبطهم.

وفي قوله: (الفضول، 2009، 158)

ليـــتَ أنَّـــا قـــد خجِلنـــا مـــرةً وبأنَّـــا ذاتَ يـــومٍ قـــد خَزِينـــا

فأسلوب التمني "ليت" تَظهَرُ أهميته عند الشاعر في تحقيق الفكرة التي يعمل من أجلها، ويكون رافدا قويا من الحجج التي تظهر منطقية ما يقول، من خلال طرحه لمواقف متعددة توحي بالأمل المعقود المنضوي بين هذه الأساليب المتضاربة ذات العلاقات السببية المرتبطة بواقع المعيش لهم. كما يؤكد هذه الحجية تكراره لحرف التحقيق "قد" وحرف التوكيد "إن" مع الفعل الماضي، ويجعل المتلقي عاجزا عن التهرب والإنكار للواقع المأساوي الذي تعيشه الأمة.

4-أسلوب السُّخرية Irony Technique:

للسخرية تعريفات متعددة؛ إذ يعدها البعض صورة من الصور المجازية، تسمع بقول ما هو مختلف عما نراه. ويقدم "برندونير" تعريفًا للسخرية يجعل صلتها بالحجاج وثيقة فهي "تناقض قيم حجاجية فيما يسمح بقيام جملة ما ساخرة عنده كونها حجة على فرضية ما" (الدريدي، 164،2011).

فالسخرية تعد رافدا حجاجيًّا يزيد من الطاقة الحجاجية للنص، وقصيدة "نشيد الضائعين" تعتمد في أسلوبها على السخرية؛ حيث إن الشاعر وظفها بما يخدم فكرته، ولكن بصورة مجازية تفيد السخرية. فللسخرية دور فعال في تنبيه المخاطب بعظم الخطأ الذي وقع فيه؛ لذلك عمد الشاعر إلى أسلوب السخرية. من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 158)

نَحـــنُ صَـــحراءٌ مِـــن التـــاريخِ مِـــن كُـــلِّ العطـــاءاتِ قـــدْ عَرينـــا
كـــلُّ مـــا يحملُـــهُ الـــصِّدقُ لنـــا أنَّنَـــا كُنّـــا غُـــزاةً فغُزينـــا
وهُـــو لـــولا أنَّ في آفاقِنـــا لهـــبَ الآبـــارِ كُنّـــا قـــد نُـــسينا
ومَـــنِ استنبَـــطَهُ؟ عقـــلُ سِـــوانا أمْ هُـــوَ العقـــلُ الـــذي كنَّـــا حُبينـــا؟
ومـــنِ ابتـــاعَ وأعطَـــى واســـترَدّ وأضـــحَى عنـــدهُ المـــالُ رهِينـــا؟
وتـــولّى ســـاندًا أو عائـــدًا حنكًـــا يمـــضغُنا زادًا سَمِينـــا

يسخر الشاعر من العرب، ويذكرهم بحقيقة أنفسهم وكيف أنهم مكنوا العدو المستعمر من ممتلكاتهم والتصرف فيها بإرادتهم، فأصبحوا ينتظرون الفضل من غيرهم وهم أصحاب الحق. ففي البيت الأول استخدم الشاعر الحجة الرمزية في قوله "نحن صحراء" بحيث رمز للعرب بالصحراء؛ للدلالة على أن العرب يعيشون في جمود فكري، فالصحراء تدل على الفقر والانعدام.

كما أَنَّ الشاعر في قصيدته لا يوغل في المعنى ولا يحسم الموقف؛ بل يعمد إلى التشكيك، مكونا جوا ساخرا يدعم الحجاج القائم في القول، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 159)

لا أرى أيَّ امتحـــانٍ قـــد دخلـــ ـــناهُ لم نســـقطْ بـــهِ مُمتحينـــا
ليتنـــا يـــومَ هُزِمنـــا قـــدْ رجعنَـــا عـــلى أحـــقادِنا مُنتصِرينـــا
لم نُحـــاربْ بـــلْ تَحـــاربنا وســـار بِنـــا السُّـــوءُ صِـــغارًا حاقدينـــا
وأتـــتْ أخلاقُنـــا النُّبـــلَ لتَـــفتحَ في أخلاقِـــهِ جُرحًـــا ثَخِينـــا
وغَـــدَرنا الـــدَّمَ والقُـــربى وطُفـــ ـــنا علـــى النّـــاسِ بأشـــلاءِ أخينـــا
وحَرقنـــا الكَـــرْمَ والأفيـــاءَ والخُبـــزَ والثـــوبَ وســـترَ الآمنينـــا
ونسْـــفنا الـــدُّورَ فيهـــا كـــلُّ حاضـــنٍ أو حـــاملٍ تـــؤوي جَنينـــا

المقام هنا هجاء، والفضول يحشد في كل أبيات القصيدة الحجج، ويجمع البراهين على وضاعة المهجو، ووصفه بأحط النعوت، وأشد أنواع السباب والشتم والذم. فالعلاقة بين الهجاء والمهجو علاقة سببية؛ لذلك لزمه الإسهاب وتكرار السخرية للمنعوت من بيت إلى آخر، وهو ما أضاف للقصيدة رونقا وألقا، وجعلها تؤتي المعنى حقه وحقيقته. وخلاصة القول عنده، هذا البيت الذي يقول فيه: (الفضول، 2009، 160)

وســـقطتُم.. فـــادخُلوا أجْحَـــارَكُم وانشُـــدوا فيـــهِ نـــشيدَ الـــضّائعينا

المبحث الثالث-تقنيات الحجاج:

المطلب الأول: الروابط الحجاجية.

تعد الروابط الحجاجية "جملة من الأدوات التي توفرها اللغة للربط بين مفاصل الكلام وأجزائه، فتتأسس عندها العلاقات الحجاجية" (الدريدي، 2011، 344)، فهي المؤثر الأساس والبارز وهي – كذلك– الدليل القاطع على أَنَّ الحجاج مؤشر له في بنية اللغة نفسها؛ إذ تربط بين قولين أو بين حجتين أو أكثر، وتسند لكل قول دورًا محددًا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة.

ويمكن التمثيل للروابط الحجاجية بالأدوات الآتية: (بل، لكن، حتى، لاسيَّما، إذن، لأن، الواو، الفاء، اللام...إلخ).ومن الروابط الحجاجية التي وظفها الشاعر في قصيدته "نشيد الضائعين"، الروابط الآتية:

1-بـــلْ:

وهي أداة للربط بين قولين، ومعناها "الإضراب عن الأول والإثبات للثاني" (المبرِّد، 2004، 5)، ويتحدد دورها في الربط نفيًا أو إيجابًا حسب السياق الذي ترد فيه، ومهمتها "تدارك كلام غلط فيه... وتكون لترك شيء من الكلام وأخذ غيره" (الزجاجي، 2005، 6). وقد استخدمها الشاعر بقوله: (الفضول، 2009، 157)

ويُلاقـــــي الصِّـــــدقُ أنّا لمْ نكـــــنْ أبـــــدًا في أيّ يـــــومٍ مُعجزِيـــــنا
وبأنّـــــا لـــــمْ نـــــعشْ أيّـــــامَنا نُـــــذهلُ النـــــاسَ بهـــــا بـــــلْ ذاهِلينـــــا

هكذا تترادف الحجج عند الشاعر، فالشاعر يخالف ادِّعاء العرب في أنهم أذهلوا الآخرين بما قدموه لهم من فكر وإنتاج وإبداع، بحجة أخرى تبطل قولهم وادعاءهم وتناقضه، مفادها أنهم هم من ذُهِلوا بما قدمه الآخرون وأنتجوه، فكانت الحجة مثبتة من خلال الفعل المضارع المقترن بأداة النفي "لم"؛ لما له من قوة التأثير باستمراره وتجدده وقوة حُجيته، لينتهي الموقف بتأكيد هذه الحجة باستخدام "بل" المتبوعة باسم الفاعل الموحية بشدة الواقعة وهي الذهول وتمكنها من العرب. وهذا النوع من الإضراب يطلق عليه النحاة اسم "الإضراب الإبطالي"؛ إذ "يقتضي نفي الحكم السابق في الكلام قبل "بل" والقطع بِأَنَّه غير واقع، ومدعيه كاذب والانصراف عنه واجب إلى حكم آخر يجيء بعده" (حسن، 1966، 623).

2-حتّى:

يكمن دور حتى في ترتيب عناصر القول، ويفهم معناها الوظيفي من السياق الذي ترد فيه، وقد استخدم الفضول هذه الأداة في معنيين، هما:

أ-حتى العاطفة: ولا بد فيها من مراعاة شروط المعطوف، وهما شرطان: (المرادي، 1992، 539-547)

- أن يكون بعض قبلها أو كبعضه.
- أن يكون غاية لما قبلها في زيادة أو نقص.

وقد جاءت حتى في القصيدة دالة على الضعف والنقص في قوله: (الفضول، 2009، 158)

نحـــنُ عجـــزٌ مطلـــقٌ حـــتّى علـــى فهمِنـــا للعجـــزِ لسْـــنا قادِرينـــا

يصور الشاعر أحكاما عامة تجعل الطرف الآخر مقيدا عن الرد أو المجابهة، فالعجز هنا لم يكن محددا أو آنيا بل تجاوز كل الاحتمالات والتوقعات، فقد وصل هذا الأمر إلى مرحلة لا تخطر على بال أحد، ويؤكد هذا المعنى بحرف الجر والمصدر وفعل النفي المقترن بالضمير المتصل الدال على العموم، وكل واحد منها يقوي الحجة ويؤكدها.

ب-حتى الجارة: وتفيد انتهاء الغاية، ولمجرورها شروط، هي: (المرادي، 1992، 245-243)

- أن يكون ظاهرًا.
- أن يكون آخر جزء أو ملاقي آخر جزء.

وتبرز القوة الحجاجية لـ "حتَّى" في قول الفضول": (الفضول، 2009، 160)

إذا رأونـــــا كـــــذِبًا أيَّامُـــــهم لبِســـــتْنا كـــــذِبًا حـــــتّى بلِينَـــــا

لا يزال الشاعر يسترسل في الإتيان بالحجج المثبتة لصدق قوله قولا ومعنى، وهو ما أكده بوقوله "حتّى بلِينا" لتكن حجة أقوى تخدم نتيجة ضمنية واحدة في البيت هي "الاستسلام للعجز والإصابة بالضعف والهوان".

3-لام التعليــل:

وقد سميت –كذلك– بلام كي؛ لأَنَّهَا "تتصل بالأفعال المستقبلية، وينتصب الفعل بعدها عند البصريين بإضمار أنْ، وعند الكوفيين اللام هي نفسها الناصبة للفعل، وهي في كلا المذهبين متضمنة معنى كي، فمثلًا قولك: زرتك لتُحسن إليّ، المعنى: كي تُحسن إلي، وتقديره لأَنَّ تحسن إليَّ، فالناصب للفعل أنْ المقدرة بعد اللام، وهذه اللام عند البصريين هي الخافضة للأسماء، فتكون أنْ والفعل بتقدير مصدر مخفوض باللام "جئتك لتحسن إليَّ" أي للإحسان إليَّ (الزجاجي، 2005، 14).

ولكون اللام تفيد التعليل، فَإِنّهَا تعمل على الربط بين المقدمة والنتيجة، ومن ذلك قول الشاعر: (الفضول، 2009، 157)

نحــنُ ســطَّرنا الأســاطيرَ ليلــــ ـــبسها التــاريخُ تلفيقًــا مشــينا
نــحنُ زوَّرنــا بــهِ أنفُسَنــا وجعلنــا منْــهُ كــذَّابًا لعينــا

فالشاعر ربط المقدمة (نحن سطرنا الأساطير)، مستخدما الأداة "لام التعليل" المقترن بالنتيجة (يلبسها التاريخ تلفيقا مشينا)، وذكر مفردة الأساطير، ليثبت أن ما ندعيه ليس سوى خرافات التاريخ القديم المتمثل بالأسطورة التي ترسم واقعا وإنما عبارة عن لحظة نشوة قيل فيها ما لا يمت إلى الواقع بصلة، واستند في إثبات حجته هذه بلام التعليل السببية المؤكدة والجازمة لذلك الحال.

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الروابط "بل" و "حتى" تؤدي علاقة تناقض أو عدم اتفاق؛ حيث يقوم الشاعر بذكر أمر مناقض لنتيجة الخطاب منسجما ومتناغما، ويبنى هذا الترابط والاتصال على الانفصال فتكون الحجة الثانية أقوى من الأولى، وبذلك تؤدي إلى قدرة الشاعر على إثبات أمر ما بعد رفض الأمر السابق ودحضه إياه.

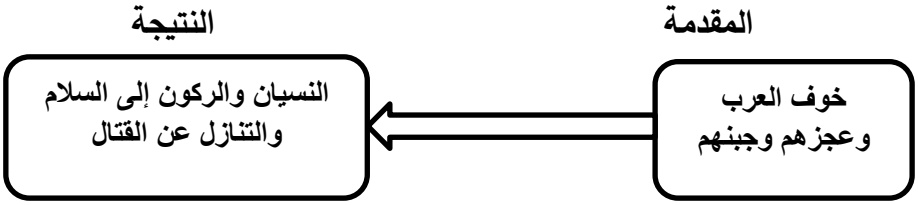
أما "لام التعليل" فتقوم على العلاقة السببية التي تربط النتيجة بمقدمتها، فيكون ما بعد لام التعليل سببا لحدوث ما قبلها. وعليه فَإِنَّ العلاقات التناقضية والسببية تؤدي دورًا حجاجيًّا؛ يهدف من خلالها الشاعر إلى إقناع المخاطبين والتأثير فيهم.

4-إذا:

تستعمل إذا الشرطية "مع المتوقع وقوعه، فالأصل في إذا أن يكون الشرط مقطوعًا بوقوعه" (المخزومي، 1987، 291). وشاعرنا الفضول قد استخدم إذا الشرطية للربط بين المقدمة والنتيجة، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 195)

كـم لبِثنـا نعلـنُ الحـربَ ضـحًى فـإذا مَـا غابـتِ الـشمسُ نسِينـا
وإذا قُلنـــا كلامـــًا راعِـــدًا جـــاء كـــذّابًا وجِئنـــا كاذبِينـــا

فإذا الشرطية في البيت الأول ربطت المقدمة "غياب الشمس، –وهي كناية عن ركون العرب للسلام وعدم القتال وفيه مجاز عقلي– فالشمس لم تغب بإرادتها؛ إنما غيّبت. فالتغييب مطلب العرب الذي يوصلهم إلى نتيجة يطلبونها وهي النسيان أو التناسي الذي أتى نتيجة الخوف. فالعلاقة –هنا– بين المقدمة والنتيجة علاقة سببية يمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:



أما البيت الثاني: (الفضول، 2009، 159)

وإذا قُلنـــا كلامـــًا راعِـــدًا جـــاء كـــذّابًا وجِئنـــا كاذبِينـــا

قوله: "فإذا قلنا كلامًا راعدًا" جملة الشرط، وهي السبب والجزاء "جاء كذّابًا وجئنا كاذبينا". بمعنى أن هذا البيت يقوم على علاقة السببية من حيث إن خوفهم وعدم قوتهم كان بسبب الخيانة، ويقوم على علاقة التناقض من حيث الأقوال التي يأتون بها؛ ثم يخالفونها في أفعالهم. وعليه فإن للرابط الحجاجي "إذا الشرطية" قوة حجاجية مؤثرة في نفس المتلقي، تدفعه إلى التسليم بما عرض عليه من القضايا والأفكار والإذعان لها، وفي هذا دلالة على أن أسلوب الشاعر فذ متميزا بتعبيره عن الأحداث والمواقف، ومعرفة نفسية من يخاطبه وإلمامه بها.

5-الواو:

يعد الواو من أهم الروابط الحجاجية، فهو لا يجمع بين الحجج فقط؛ بل يقوّي الحجج بعضها ببعض، حتى يحقق النتيجة أو الغاية التي يريدها المتكلم، فهو رابط حجاجي يدعم الحجج المتساوقة أو المتساندة. وقد استخدم الشاعر هذا الرابط في قصيدته للربط بين الحجج وترتيبها حسب قوتها وأكثرها إقناعًا، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 159)

لم نُحـــــاربْ بـــــلْ تحاربنـــــا وســـارَ بِنـــا السُّـــوء صـــغارًا حاقـــدينا
وأتـــتْ أخلاقُنـــا النُّبـــلَ لتفـــ تـــحَ في أخلاقِـــه جُرحًـــا ثخينـــا
وغدرنـــا الـــدَّمَ والقُربـــى وطُفـــ ـــنا علـــى النّـــاسِ بأشـــلاءِ أخينـــا
وحرقْنـــا الكـــرْمَ والأفيـــاءَ والخُبـــزَ والثـــوبَ وسِـــترَ الآمنِينـــا
ونســـفناالدورَ فيهـــا كـــلَّ أمٍّ حاضـــنٍ أو حـــاملٍ تُـــؤوي جَنِينـــا
وبَترنـــا كُـــلَّ ثـــديٍ ربَّمـــا قـــدْ رضَـــعنا منـــهُ يومًـــا ورُوينـــا

فالواو هنا قام بالوصل بين الحجج وترتيبها؛ لدعم النتيجة المطروحة ومساندتها، المتمثلة بالتزام العرب بالصدق والاعتراف بحقيقتهم مهما كانت مريرة؛ حيث كانت كل حجة ذكرها الشاعر في هذه الأبيات نتيجة حدوث الحدث السابق للواو، وكل حجة ذكرت بعد الواو أقوى من سابقتها. ففي الحجة الأولى يعبر عن مدى تفرق العرب داخليًّا وحقدهم على بعضهم البعض، وهذا نتيجة لصغر عقولهم، ونتيجة هذه الفرقة والحقد فقد العرب أخلاقهم ومبادئهم و تصرفوا بهمجية نظرًا لطمعهم وجشعهم وعمالتهم ، فكان ذلك سببًا في خيانتهم لمن قدموا أرواحهم فداءً لأوطانهم وقد عبر عنهم "بالدم" نتيجة لكثرة الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم من أجل أوطانهم، فقام العملاء من العرب ببيع الوطن بعرض زائل زهيد وغدروا بشعوبهم وساعدوا العدو في الوصول إلى ممتلكاتهم فكان ذلك سببًا في عيشهم بذل ومهانة وضعة.

فقد قامت هذه الحجج على علاقة التتابع، واستدل الشاعر بحجج وبراهين تدعم قوله؛ حيث جاء ترتيبها ترتيبا منطقيا يدعو المتلقي إلى التفاعل مع الشاعر ويسلم بحججه؛ وهو ما يدفعه إلى تغيير قناعته وعمله على تغيير سلوكه، وبذلك تتحقق عملية التأثير والتأثر لدى المتلقي. كما أن الواو تفيد الاشتراك في الحكم؛ حيث ينزل المعطوف عليه منزلة المعطوف، واستعمال المعطوف في النص دليل على القوة (محفوظي، 2007، 67)؛ ولذلك حقق الفضول هدفه من كل ذلك وهو الإقناع والتأثير، ووصل إلى غايته وهي إظهار العرب على حقيقتهم.

المطلب الثاني-حجاجية النفي:

يعد الحجاجيون النفي عاملًا حجاجيًا يحقق به المتكلم وظيفة اللغة الحجاجية المتمثلة في إنكار قضية ودحض رأي أو رد فكرة أو تكذيب ادعاء أو هدم صورة...بقصد إثبات نقيض ذلك وإقامة ما يخالفه، ومن خلال النفي عمد الفضول إلى توجيه المتلقي إلى ما يريده، والسير به نحو إدراك النتيجة التي يروم إدراكها بتوظيف ملفوظ من الملفوظات الدالة على النفي، ويمكن إجمال عوامل النفي التي استخدمها الشاعر فيما يأتي:

١-لم:

حازت حرف النفي "لم" المرتبة الأولى من حيث نسبة ورودها في القصيدة محل الدراسة؛ إذ بلغ عدد المرات التي وظفت فيها عشر مرات. ولم حرف نفي وجزم وقلب، أي أنها تجزم الفعل المضارع وتقلب زمنه من الحاضر إلى الماضي وتنفي حدوثه والنفي بها منقطع، وتؤثر في الفعل تأثيرين النفي والنقل إلى الماضي (الرماني، 1918، 100، 101).

فالشاعر يقول: (الفضول، 2009، 157)

ويلاقـــي الصـــدق أنا لم نكـــن	أبـــدًا في أي يـــوم معجزينـــا
وبأنا لم نـــــش أيامنـــــا	نـــذهل النـــاس بهـــا بـــل ذاهلينـــا

حيث استخدم الأداة "لم" للنفي المنقطع، بحيث أن العرب لم يعجزوا ويذهلوا أحدا بأفكارهم واختراعاتهم لا في الماضي البعيد ولا القريب، وهكذا في جميع المواضع الأخرى التي استخدم بها الشاعر هذا العامل للنفي، فقد وظفه لدحض المزاعم والأكاذيب التي زعمها العرب في أنفسهم ليثبت لهم مدى عجزهم وتخلفهم.

٢-ليس:

تأتي "ليس" في المرتبة الثانية من حيث نسبة تواردها في القصيدة؛ اذ بلغ تكرارها خمس مرات. تدخل على الجملة الاسمية لتنفي الخبر عن المبتدأ، وتنفي مضمون الجملة في الحال. وذكر الرضي أن "ليس فعل يدخل على جملة ابتدائية فينفيها في الحال" (الزمخشري، 2001، 366).

وتأتي "ليس" لنفي الحال على الإطلاق، وقد استخدمها الفضول لنفي القضايا والمزاعم التي أتى بها العرب وأنكارها ودحضها، فمن ذلك قوله: (الفضول، 2009، 156)

لـــيس عقـــلًا أبـــدًا أن تجـــد الـــــ معجـــز الخـــارق للعجـــز مـــدينا

ويلحظ مما سبق أَنَّ الشاعر أتى بـ"ليس" لإنكار مزاعم العرب وأباطيلهم الواهية، ففي البيت الأول جاء الشاعر بحجة مقنعة تفند زعم العرب في أنهم قد أعجزوا الشعوب بما قدموه لهم من العلوم والمعارف والاختراعات في حين يلحظ مدى الاعتمادية والاتكالية التامة لدى الشعوب العربية في جميع مجالات الحياة على الغرب المنتج؛ لذا أتى بـ"ليس" لإثبات العجز التام والاتكالية العمياء، ومثال ذلك في قوله: (الفضول، 2009، 157)

لـــيس حقـــا أبـــدًا أنا بكـــل شـــعاع الصـــدق والنبـــل كســـينا
لـــيس صـــدقًا أبـــدًا أنا علـــى قمـــم يحضـــنها الفجـــر ربينـــا

فليس هنا جاءت لنفي ما يزعمه العرب وإثبات عكس ما يقولونه، فكان لها التأثير القوي في المتلقي وإدراكه للغاية التي يريد الوصول إليه الشاعر وهي إظهار حقيقة العرب.

٣-لا:

ورد هذا العامل في القصيدة في ثلاثة مواضع وهي غير عاملة لا تؤثر في حركة ما بعدها، فمثلا قول الشاعر: (الفضول، 2009، 158)

كـــبُر الخـــزي.. فـــلا نملـــك إلا جـــوابا يلعـــق القـــاع مهينـــا

ففي قوله "فلا نملك إلا جوابا" فالمتأمل للنفي الوارد في هذا البيت يجده متلوا بإثبات متمثلا في أسلوب القصر "إلا" وفي ذلك تقوية له وتوهين لما رمي به. وقد ذكر أداة النفي لا وبعدها فعل المضارعة في جميع المواضع في القصيدة (لا نملك، فلا نرجو، لا أرى)؛ الأمر الذي يدل على نكران

الشيء واستحالة حدوثه مثبتا ما يخالفه. وهو بهذا النفي أوضح للعرب بأنهم في قمة العجز والضعف والضعة التي لا يستطيعون معها الخروج من حاضرهم ومثالبهم السابقة، فكيف بهم يقولون بأنهم أصحاب الحضارة والعلم والثقافة والرقي؟!!!

المطلب الثالث-حجاجية الصورة الشعرية:

تعد الصورة الشعرية من أهم وأبرز مكونات النص الشعري، فهي العنصر الأساس الذي يميز الشعر عن غيره، ولها وظائف عدة من بينها الوظيفة الحجاجية التي تهدف الى إحداث تغيير في الموقف الفكري والعاطفي لدى المتلقي، وذلك بتوخي الباث مختلف الأساليب الملائمة قصد استمالته والتأثير فيه وإقناعه.

إذن فإِنَّ لها تأثير يخرج عن حد الإمتاع والجمالية إلى حد الاستمالة والتأثير، فهي تعد آلية من آليات الحجاج؛ لأَنَّهَا تدعم طاقة القول الحجاجية، كما تثبت قدرة المتكلم الإقناعية "وكأننا بالإقناع والجمال مترابطين، متصلين لا يكاد أحدهما ينفصل عن الآخر أو يقوم بغير الآخر" (الدريدي، 2009، 114).

ومن خلال تحليل قصيدة نشيد الضائعين لوحظ أَنَّ الشاعر اعتمد في توجيه خطابه للعرب ومحاججتهم على هذه الصورة المتمثلة في المجاز والاستعارات والتشبيهات والكنايات التي كان لها الأثر البارز في تقوية حجة الشاعر وقدرته على دحض حججهم وتسليمهم بصحة ما يرمي إليه.

فمثلا قوله:(الفضول، 2009، 157)

لـــيس حقًـــا أبـــدًا أنا بكـــل شـــعاع الصـــدق والنبـــل كســـينا

ففي قوله: "شعاع الصدق والنبل كسينا" استعارة مكنية حيث حذف المشبه به "الشمس، الثياب" وذكر المشبه "الصدق والنبل" الغرض منه التشخيص والتجسيد اللذان يوحيان بالمبالغة التي في مدى انتفاء الصفتين المذكورتين والسخرية المتمثلة في قوله شعاع وكسينا؛ حيث إِنَّه وظف الاستعارة في وجهين: الأول جمالي يزيد من الزخرفة اللفظية والأسلوبية وموازنة الإيقاع الصوتي، والثاني حجاجي عقلي ذو غاية تأثيرية إقناعية تجعل المتلقي أكثر قناعة وتسليما بما يوجه له من الخطاب. مثله في قوله أيضا: (الفضول، 2009، 157)

إنَّنـــا مـــن بـــؤر الليـــل أتينـــا ومـــن ثـــدي الضـــلالات غـــذينا

يلحظ التشبيه، حيث شبه الليل بامرأة تلد، وفي قوله "بؤر الليل" يوحي بالتخلف الشديد الذي يعيش فيه العرب والضياع المقذع. وأيضا الصورة البلاغية "من ثدي الضلالات غذينا" استعارة مكنية، حيث شبه الضلالات بامرأة ترضع وليدها، وهي توحي بمدى الجهل والغواية عند العرب، حتى أصبح متأصلًا فيهم يجري مجرى الدم.

ومن خلال ما سبق فإنَّ للصورة الشعرية تأثيرًا بالغ القوة في إيصال الحجة الدامغة التي لا تترك للمتلقي مجال في إنكار ما يوجه إليه من أقوال وحجج، ومن ثم التأثير والتأثر بين الباث والمتلقي.

المبحث الرابع-خصائص الحجاج وسماته:

المطلب الأول-خصائص الحجاج:

يترتب على الحجاج جملة من الخصائص التي تميزه، وهي:

1-القوة Power:

هناك علاقة بين التراتب الحجاجي والقوة؛ حيث يمتلك كل دليل قوة أو تنقص على قوة دليل آخر، بمعنى أن العلاقات الحجاجية تكون متفاوتة في قوتها بحسب القوة الحجاجية لكل دليل، ومن ثمَّ فالعلاقات الحجاجية تتصف بالقصدية التي تستند إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي تسعى إلى غاية واحدة (بوقرة، 2012، 140).

واستخدم الشاعر الفضول العديد من الأدلة والحجج القوية ليصل إلى غايته، وهي تفنيد مزاعم العرب وأقوالهم، وإقناعهم بحججه ورؤيته عنهم، فمثلًا قوله: (الفضول، 2009، 156)

قــدر أن نــدعي أنا صــنعنا الضــوء للنـــــاس ونبقـــــى مظلمينـــــا

فالشاعر –في هذا البيت– يرد على زعم وحجة العرب بقولهم إنهم أصحاب العلم والتقدم والحضارة، وأن الأمم الأخرى لم تصل إلى ماهي عليه الآن من التطور والحضارة إلا نتيجة لما قدموه لهم، بحجة قوية "ونبقى مظلمينا" من خلال استخدامه للرابط الحجاجي "الواو" المدرج للنتائج، فهو قصد بقوله "ونبقى مظلمينا" أي أننا أصبحنا في تخلف وجهل، فلا يوجد أي نوع من التقدم والتطور الفكري والثقافي والصناعي؛ وهو ما يثبت أننا أصحاب الفضل على غيرنا، وعبّر عن ذلك كله بقوله: "مظلمينا"، وهي كناية عن التخلف والضياع الذي يعيشه العرب.

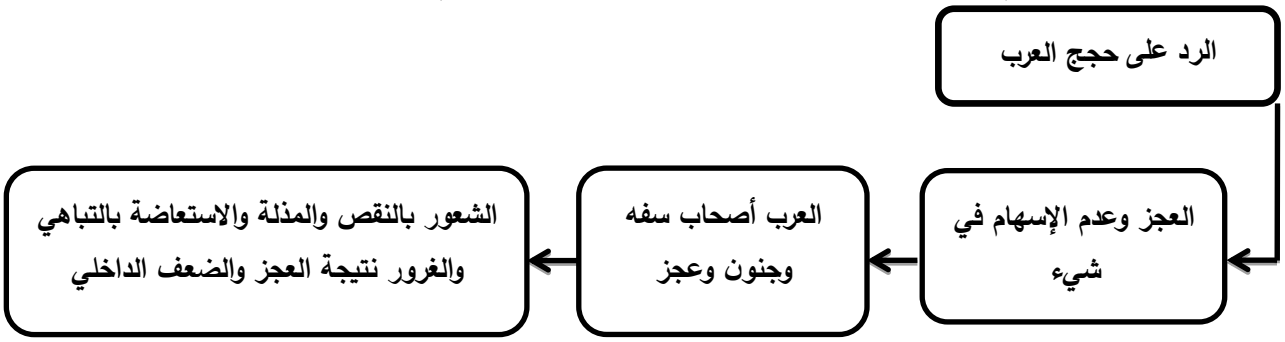
وتتمثل القصدية في حجة الفضول في إظهار الحقيقة للعرب في أنهم لم يصنعوا شيئًا يستحقون الثناء عليه، فهم ضائعون لا فكر فيهم مثمر ولا إبداع حضاري وثقافي مبهر.

ومن ذلك أيضًا استخدامه لحجج يرد فيها على حجج العرب بأدلة تتفاوت في قوتها من بيت إلى آخر، فمثلًا قوله: (الفضول، 2009، 156)

وإذا كنــا كمــا قلنــا فكيــف بنــــا مـــــن دون إبـــــــداع بقينـــــا
ولمـــاذا ســـــرح العقـــــم بنـــــا نمـــــلأ الأيـــام عجـــزًا وجنونـــا
ولمـاذا نحـن كنـا خـــارج الخـــدر إشـــعاعًا وفـــي الخيمـــة طينـــا

ففي هذه الأبيات أتى الشاعر بحجج مقنعة قوية، متفاوتة في القوة، فالحجة الأولى "فكيف بنا من دون إبداع بقينا"، قصد بها عدم إسهام العرب في أي إنجاز أو إبداع على المستوى الثقافي والفكري،

وبهذه الحجة أراد الشاعر التهكم والسخرية من حال العرب الراهن. أما الحجة الثانية فكانت أقوى من الأولى، وهي أنَّ العرب قد تفشى فيهم الجهل والتخلف والضياع فكان ذلك سببًا لإصابتهم بالعجز والسفه والجنون، وفي قوله "سرح العقم" استعارة مكنية حيث شبه العقم بإنسان يسرح. والحجة الثالثة أكثر قوة؛ حيث إن الشاعر يذكر أن العرب يتباهون بما لا يملكون وهذا دليل على عجزهم الكبير. وعليه يمكن ترتيب الحجج التي قدمها الشاعر للرد على العرب على النحو الآتي:



2- التوجه الحجاجي Argument orientaion:

ترتكز العلاقات الحجاجية على ما نسميه التوجه الذي يقوم بتحديد تسلسل القضايا، والذي بدوره يتفرع إلى فرعين:

أ-**توجيه مزدوج:** بحيث ينتمي فيه الملفوظان إلى الفئة الحجاجية نفسها؛ لتحقيق غرض معين. فمثلًا قول الشاعر: (الفضول، 2009، 157)

لـيس صـدقًا أبـدًا أنّـا علـى قمـمٍ يحـضنها الفجـرُ ربينـا
إنّنـا مِـن بـؤر الليـل أتينـا ومِـن ثـدي الـضَّلالات غـذينا

فالحجتان "من بؤر الليل أتينا" و"من ثدي الضلالات غذينا"، ذات علاقة تتابع مؤسسة لبنية الواقع؛ حيث إنَّ الشاعر اعتمد في إثباتها على الاستعارة والتشبيه، مستخدمًا حرف الواو القائم على الاشتراك بين شيئين وارتباط أحدهما بالآخر، والدال على أنّ الحجج من الفئة الحجاجية نفسها.

ففي الحجة الأولى تشبيه؛ حيث شبه الليل بامرأة تلد، وفي قوله "بؤر الليل" يوحي بالتخلف الشديد الذي يعيش فيه العرب والضياع المقذع. أما الحجة الثانية "من ثدي الضلالات غذينا" استعارة مكنية، حيث شبه الضلالات بامرأة ترضع وليدها، وهي توحي بمدى الجهل والغواية عند العرب، حتى أصبح متأصلًا فيهم يجري مجرى الدم، ومن المعروف أَنَّ الطفل يكتسب الكثير من خصال الشجاعة والإقدام من حليب أمه، لكن الشاعر رأى بِأَنَّ العرب قد رضعوا وغذوا من الضلالات، فلم يكتسبوا إلا صفات الغدر والختانة والعار والنفاق.

وقصد الشاعر من هاتين الحجتين (السخرية والقنوط) من العرب وتذكيرهم بحقيقة أنفسهم، حتى لا يظلوا في تكبُّر وغيٍّ يؤدِّي ذلك إلى ضياعهم.

ب–توجيه معاكس: وهي الحالة التي تحصل فيها على ملفوظين متناقضين. فالشاعر يقول: (الفضول، 2009، 159)

كـمْ لبِثنـا نُعلـنُ الحـربَ ضـحًى فـإذا مـا غابـتِ الـشّمسُ نسِينـا
وإذا قُلنـــا كلامـًـــا راعـــدًا جـــاء كـــذّابًا وجِئنـــا كاذِبينـــا

لقد أتى الشاعر بحجج تقوم على التناقض وعدم التماثل، ففي البيت الأول يقول إنَّ العرب إذا ما نابتهم نائبة، أو اعتدى أحد عليهم تأخذهم العزة، ويعلنون الحرب في أثناء تفاعلهم مع الحدث الواقع، ولكن بسبب خذلانهم وعجزهم وعدم صدقهم مع أنفسهم، لا يمر بهم وقت حتى تكون هممهم قد ضعفت وركنوا إلى السلام، ثم يقول في البيت الثاني إنهم كثيرًا ما يأتون بالخطب الحماسية المحفزة التي تدعو إلى الدفاع عن ممتلكاتهم وأرضهم وشعوبهم؛ لكن حقيقة كلامهم تضليل وتزوير وكذب على أنفسهم؛ لأنهم عملاء مستضعفون لا يجرؤون على فعل شيء.

فهنا ذكر الشاعر حُججا تعاكس أقوال العرب، وتناقضها أفعالهم؛ كي يزيد من قوة حجاجيته وإرغام العرب على التسليم بما يقول، كما حثهم على لزوم الصدق في أقوالهم وأفعالهم مع أنفسهم وغيرهم.

واستخدم الشاعر لصيغتي المبالغة واسم الفاعل في "كذَّابًا ـ كاذبينا"؛ للدلالة على تجذر هذه الصفة فيهم، ومزاولتهم لها في كثير من أمورهم.

إذن فالعلاقة الحجاجية تتميز بالقصدية الحجاجية المسهمة في تحديد التوجه الحجاجي للملفوظ.

كما أن النص الحجاجي هدفه برهاني، فإذا كان قصده معلنا، واستدلاله واضحا، وأفكاره مترابطة؛ فذلك؛ لأَنَّهُ يحرص على الإقناع، إقناع المتلقي بوجهة نظره أو طريقته في تناول الأشياء(الدريدي، 2011، 25)، وهو ذو غاية محددة يروم منها لحمل متلقيه على الإيمان بها أو تبنيها أو العمل بمقتضاها.

المطلب الثاني-سمات الحجاج:

تتمثل سمات الحجاج في الآتي:

1-القصد المعلن Declared intent:

معنى البحث عن إحداث تأثير ما في المتلقي، أي إقناعه بفكرة معينة، وهو ما يعبر عنه اللسانيون بالوظيفة الإيحائية للكلام (الدريدي، 2011، 25). والفضول شاعر يعتمد على الإيحاء في خطابه، وقد أدرج حججه بما يحقق من خلاله إقناع المتلقي والتأثير فيه، مستخدمًا الإيحاء في عباراته وألفاظه؛ الأمر الذي يجعل المتلقي قادرًا على معرفة ما يريد التحدث عنه وإيصاله إليه، مثل قوله: (الفضول، 2009، 159)

لـــم نُحـــاربْ بـــلْ تحاربنـــا وسـارَ بِنـا السُّـوءُ صِـغارًا حاقـدينا

وأتــتْ أخلاقُنـــا النّبْـــل لتفـــــ تـحَ فـي أخلاقِـــه جُرحـًا ثَخينـا
وغَـــدرنا الـــدَّمَ والقُـــربى وطُفـــ ـنا علـى النّـاسِ بأشـــلاءِ أخينـــا

أراد الشاعر –هنا– إيصال فكرة محددة للعرب، هي اتصافهم بالخيانة وحب الذات، فهم من أجل مصالحهم ومآربهم الشخصية، مستعدون أن يفعلوا أي شيء، حتى وإن كان ذلك سببًا في قتل الأبرياء، وسفك الدماء، وتيتيم الأطفال، والاعتداء على الأعراض.

2-التناغم Harmony:

يُعَدُّ من أهم الخصائص التي تميز الخطاب الحجاجي عن غيره من الخطابات؛ بوصفه خطابا مستدلا عليه، "فهو يقوم على منطق ما في كل مراحله، ويوظف على نحو دقيق التسلسل بحكم ما يحدثه الكلام من تأثيرات سواء تعلق الأمر بالفتنة، أو الانفعال، أو إحداث مجرد تقدم، وهو ينم من هذا الوجه عن ذكاء صاحبه ويشي بمعرفته الدقيقة بنفسية المتلقي وقدراته وآفاقه" (الدريدي، 2011، 27) فالخطاب الحجاجي خطاب متناغم ومترابط؛ لذلك يعلن الشاعر أمرًا ويذكر آخر، يختزل فكرة ويسهب في تحليل فكرة أخرى، يسأل ويجيب، بل قد يأتي بالفكرة الواحدة على أنحاء مختلفة، قاصدًا الإيحاء وبلوغه هدفه الخاص من النص، فيتجلى في نصه سحر البيان وتتأكد فتنة الكلام (الدريدي، 2011، 27)، وهذا ما لاحظناه عند دراستنا لروافد الحجاج وتقنياته في المبحث الثاني والثالث.

3-الاستدلال Inference:

هو سياق الحجاج العقلي "أي تطوره المنطقي، ذلك أَنَّ النص الحجاجي نص قائم على البرهنة، فيكون بناؤه على نظام معين تترابط فيه العناصر وفق نسق تفاعلي، وتهدف جميعا إلى غاية مشتركة (الدريدي، 2011، 27)، وهو ما تم الإشارة إليه في المطلب الأول من المبحث الثاني "الروابط الحجاجية".

4-البرهنة Proof:

هي الطريقة التي توظف فيها الحجج، لحمل المتلقي على الإذعان "وإليها ترد الأمثلة والحجج وكل تقنيات الإقناع، مرورًا بأبلغ إحصاء وأوضح استدلال، وصولًا إلى ألطف فكرة وأنفذها" (الدريدي، 27، 2011) وهو ما تم ملاحظته في المباحث السابقة.

5-الحوارية أو التحاورية Dialog or chatting:

لا تتحقق إلا بوجود طرفين (باث/ ومتلقي) تجمع بينهما معارف وخبرات مشتركة. والحوار يعد من أهم أساليب الإقناع؛ لأَنَّهُ يجعل المتلقي في عمق الحدث، وجزءًا أساسيًّا في خلق الفكرة؛ حيث يبتعد المخاطِب عن أسلوب الناصح الواعظ في تقديم فكرته، ويختار منهجًا للحوار يقوم على تبادل

الأفكار ووجهات النظر، وبذلك يجعل المتلقي مشاركًا في طرحها ومناقشتها، ومتفاعلًا عقليًّا وعاطفيًّا معها.

لقد اتخذ الشاعر من الحوار في قصيدة "نشيد الضائعين" شكلًا واحدًا، فقد استخدم في حوار المتلقي صيغة الجمع "نا المتكلمين، ونحن" من بداية القصيدة حتى نهايتها؛ قاصدًا بذلك التعبير عن رؤيته في أن الشعر بمثابة صلة بين شاعر يفهم ما يقول ومستمع يفهم ما يقرأ أو يسمع، ويتفاعل بحسه ووجدانه. فالشاعر لم يحدد جهة مقصوده في خطابه، وإنَّما عمَّم هذا الخطاب، وهذا ما تميَّز به أسلوبه، إضافة إلى أنَّ الشاعر قصد باستخدامه لضمير المتكلمين "نا" مشاركته لأمته في همومها ومشاكلها والتفاعل معها، وعمل على حلِّها وعلاجها، وأن المسؤولية نحو الوطن والأمة تقع على عاتق الجميع دون استثناء وتعني كل فرد في الأمة، فهو لم يخص نظامًا ولا قائدًا ولا حاكمًا بعينه؛ لأَنَّهُ يعلم بِأَنَّ أسلوب التخصيص والتشهير لن يعمل إلا على زيادة مأساة الأمة، وهو ما يدل على نظرته العميقة وبصيرته النافذة المستوعبة لأمراض الأمة.

لقد استخدم الشاعر في أسلوب الحوار تساؤلات متعددة، تحمل في طياتها دلالات عميقة توصله إلى الرؤية التي يؤمن بها، من ذلك قوله: (الفضول، 2009، 157)

ومَـــنِ استنبَـــطهُ؟ عقـــلُ سِـــوانا	أمْ هـــو العقـــلُ الـــذي كُنَّـــا حَبينـــا؟
ومَـــن ابتـــاعَ وأعْطـــى واســـترَدّ	وأضْـــحى عنـــدهُ المـــالُ رهِينًـــا؟
وتـــــولّى ســـــاندًا أو عائـــــدًا	حنكًـــــا يمـــــضّغنا زادًا سمينـــــا
ورآنـــــا حذقَـــــه رُغـــــم لِحانـــــا	السُّـــودَ والبـــيضَ عيـــالًا قاصِـــرينا

وقصده بالسؤال هنا التهكم والسخرية والتوبيخ، فقد أراد من العرب التفكير بالحجج التي قدمها لهم ومشاركته لرأيهم؛ فيحثهم على تغيير ذواتهم وواقعهم، ويجعلهم يتفاعلون معه عقليًّا بالتفكير في كيفية تغيير حالهم الضائع، وعاطفيًّا بالشعور بالخزي والعار والإهانة من الحال الذي آلوا إليه من العجز والاعتماد على الغير في استخراج خيراتهم وتمويلها. إن الأسلوب الحواري المستخدم من قبل الشاعر قد "كسر جمود المتلقي، وجعله جزءا من المشاهد، وتخصيصها بالخطاب لتقترب من ذهنه وقلبه"(كامل نزال، 2013، 297)، وهو ما يرفع من قوة حجاجيَّة أقواله، وبذلك كان خطابه أكثر إقناعًا وتأثيرًا فيهم.

6-التخطيط: Planning

هو الإعداد المسبق لكيفية بناء الخطاب الحجاجي وفق معايير معينة؛ يهدف الباث من خلاله إلى إقناع المتلقي، ويعتمد التخطيط أساسا على البعد الحواري.

وتمثل ذلك التخطيط في قصيدة الفضول، في قوله "قدر أنَّا"، مخطِّطًا من خلالها الانتقال إلى الحجج التي يريد توجيهها للعرب، بعد إثبات الشاعر أَنَّ هذه الحجج متأصلة واضحة ومنغرسة عند

العرب، ومنطلقًا –أيضًا– إلى غايته المتمثلة بإقناع العرب بحقيقة أنفسهم، وأنهم ضائعون متجردون من الكثير من محامد الأخلاق، مثال ذلك قوله: (الفضول، 2009، 156)

قـــــدرٌ أنّـــا خُلقنـــا هازِلينَـــا قـــدرٌ أنَّـــا خُلِقنـــا ضَـــائِعينا
قـــــدرٌ أنْ ترشُـــــدَ الـــــدُّنيا ونـــرفُضُ أنْ نبـــدُو عليهَـــا راشِـــدينا
قـــدرٌ أنْ تنتـــهِي كـــلُّ المَجنَّـــاتِ في النَّـــاس ونبقَـــى ماجِنِينـــا

7-الانتقاء أو الانتقائية Selection or selectivity:

تعد الانتقائية مهمة في تحقيق الفاعلية الإقناعية؛ بوصفها انتقاء لمكونات الخطاب، حيث ينبغي على الباث أن يحسن انتقاء حججه؛ لتكون ملائمة لوضعية المتلقي فتتحقق غاية الخطاب، وقد أتى الشاعر بألفاظ قوية معبرة عن نفسيته المنفعلة الساخطة على العرب والناقمة عليهم، كقوله: (الفضول، 2009، 156)

وتركنَـــا الـــوَحشَ فِينـــا مُطلقًـــا لمْ يجـــدْهُ العقـــلُ في يـــومٍ سَجِينـــا

لقد انتقى الشاعر لفظة "الوحش" للتعبير عن الشر والرغبات الجامحة للعرب، وحب السلطة والتملك التي قد ابتلوا بها؛ كونها أكثر قوة وأبلغ تعبيرًا؛ إذ إنها توحي بفظاعة الأفعال التي أحدثها العرب، وبذلك كانت أكثر إقناعا للمتلقي من غيرها من الألفاظ. ففي قوله "وتركنا الوحش فينا" استعارة مكنية، حيث شبه الرغبات وحب السلطة والتملك بوحش يدمر ويفسد كل شيء.

والشاعر قصد باستخدامه لفظة "الوحش" التعبير عن مدى البطش والهمجية التي يتصف بها العرب، وأنهم حتَّى يصلوا إلى غاياتهم المنشودة، من حصول على سلطة أو مال أو سيادة على استعداد في بيع المحظورات، فيبيعون ضمائرهم ويضحون بشعوبهم، بل قد يشعلون الفتن والحروب والصراعات داخل أوطانهم، حتَّى يتسنَّى لهم الوصول إلى ما يريدون، دون مراعاتهم للحدود الدينية والإنسانية التي أمر الله بها.

ومما سبق يتضح إنَّ الشاعر بارع في اختيار ألفاظه وصوره، وهو ما يزيد حججه قوة، ويجعلها أكثر إقناعًا، فيكون المتلقي بذلك مذعنًا لما يقول الشاعر، ولما يملكه من جمال تصوير وقوة تعبير وفهم لما يقول، فهو بحق شاعر مجيد في اختيار ألفاظه وصوره ومعانيه، المعبرة عن عاطفته وأحاسيسه.

9-الغائية Teleology:

يعد نص الحجاج نصّا غائيّا، فالغاية من الحجاج هي تعديل أو تغيير فكرة أو حكم عند الآخر، وغاية الفضول من قصيدته –نشيد الضائعين–، الإتيان بحجج مقنعة يرد بها على أقوال العرب، المتصفة بالكبر والتعالي والكذب، مثبتًا لهم عكس ذلك بأدلة وشواهد كثيرة.

الخاتمة:

ويمكن إجمال النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث في النقاط الآتية:

- تعددت تعريفات الحجاج وتنوعت، وكلها تخدم غاية واحدة، هي محاولة التأثير في المتلقي، وحمله على الإذعان لما وجه إليه.
- استخدام الشاعر حججا ذات علاقات سببية وتتابعية قائمة على الأدلة والبراهين، وأيضًا علاقات تناقض بحيث يذكر حجج العرب وادعاءاتهم، ثم ينفيها بحجج أخرى تقوم على علاقة التناقض، أو يذكر أسباب ضياع العرب وتخلفهم بحجج ذات علاقة سببية.
- دور الإيقاع في زيادة الطاقة الحجاجية لنص القصيدة، من خلال ملاءمته لعاطفة الشاعر المتمثلة بالحزن والألم والسخط على العرب، وكان لهذا الإيقاع دور في جذب السامع واستمالته، وتفاعله وجدانيًّا مع المرسل والتأثر بأقواله، ومن أكثر الظواهر الموسيقة التي تضمنها النص وكان لها دور في عملية التأثير:

أ- التكرار: فقد كرر الشاعر في قصيدته الكثير من الألفاظ والعبارات، من حيث اللفظ أو المعنى، قاصدا بذلك التأكيد على أمر ما وإبراز أهميته، وقد أضفى هذا التكرار على النص جرسًا موسيقيًّا رائعًا.

ب-اسم الفاعل: وماله من دور متميز في خلق وحدة موسيقية متناغمة داخل القصيدة تؤثر في السامع، وما يدل عليه اسم الفاعل -أيضًا- من تأكيد صفات العرب التي جاءت على هذه الصيغة ومداومتهم عليها، حتَّى أصبحت راسخة في طباعهم لا يستطيعون تغييرها.

- للأساليب الإنشائية من (استفهام وأمر ونهي وتمني وسخرية) دور بالغ في التأثير في المتلقي وحمله على الإذعان، فهي تعمل على إثارة العواطف والأحاسيس عند المتلقي؛ كونها نابعة من أحاسيسه وانفعالاته في أثناء إلقاء القصيدة، وقد استخدمها الفضول قاصدًا بذلك إنكار حجج العرب والسخرية منهم، وإلزامهم بالتفكير فيما يقول، وتوجههم لما ينبغي فعله، ومن ثم حملهم على التغيير في سلوكهم والاعتراف بحقيقة أنفسهم، وتمثلهم للأخلاق والفضائل الحميدة.
- كان أسلوب الفضول في قصيدته من بداءتها حتَّى نهايتها متمثلًا في السخرية من العرب وتحقيرهم، والغرض من استخدام هذا الأسلوب التنبيه والإنكار في الوقت نفسه، ولمّا كان للسخرية وقع شديد في النفس أكثر من أي أسلوب، فقد استخدمه الشاعر في هجائه؛ وهو ما جعل للقصيدة الأثر الكبير والقدرة على التأثير في المتلقي .
- استخدام الشاعر الروابط الحجاجية التي تعمل على الربط بين الحجج، بما فيها من علاقات سببية أو تتابعية أو تناقضية.

- توظيف الشاعر للنفي الذي يعد عاملًا حجاجيًا حقق به وظيفة اللغة الحجاجية في قصيدته ومن خلالها عمد إلى توجيه المتلقي إلى ما يريده، والسير به نحو إدراك النتيجة التي يروم إدراكها بتوظيفه لعوامل النفي الآتية: لا، لم، ليس.
- كان للصورة الشعرية في قصيدته تأثير يخرج عن حد الإمتاع والجمالية إلى حد الاستمالة والتأثير، فكان لها الأثر البارز في تقوية حجة الشاعر وقدرته على دحض حججهم، تجسيد القيم المعنوية بصور حسية ذات تأثير كبير في المتلقي.
- تمثل قصيدة "نشيد الضائعين" خصائص الحجاج وسماته، فقد كانت حجج الشاعر قوية متفاوتة في القوة، حسب الغاية والقصد من أقواله التي يريد إيصالها للعرب، كما تجلى الحوار في القصيدة بشكل واضح من خلال محاورة الشاعر للعرب.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. نعمان، عبد الله عبد الوهاب "الفضول" (2009)، "أشعار الفضول"، المركز الرئيسي صنعاء- شارع العدل: مكتبة خالد بن الوليد للطباعة والنشر والتوزيع، ط2.
2. سعيد، محيي الدين علي(2006)، "الظمأ العاطفي في شعر الفضول وألحان أيوب"، صنعاء : مركز عبادي للدراسات والنشر، ط1- ط2.

المراجع:

3. إبراهيم، إبراهيم عبد المنعم (2007). " بلاغة الحجاج في الشعر العربي، شعر ابن الرومي نموذجًا"، القاهرة: مكتبة الآداب، ط1.
4. ابن منظور (1990). "لسان العرب"، بيروت: دار صادر، المجلد 2، ط1.
5. الدريدي، سامية (2011). "الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه"، أربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، ط1.
6. الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (1918).معاني الحروف، تحقيق عبد الفتاح إسماعيل شلبي، السعودية: دار الشروق.
7. الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (2005). "معاني الحروف"، مكتبة مشكاة الإسلامية.
8. الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر (1998)، "أساس البلاغة"، بيروت – لبنان: دار المعرفة، ط1.
9. الزمخشري(2001)، شرح المفصل، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية. ج4، ط1.
10. الشهري، عبد الهادي بن ظافر (2004)، "استراتيجيات الخطاب"، مقاربة لغوية تداولية. بيروت– لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1.
11. الطلبة، محمد سالم محمد الأمين (2008)، "الحجاج في البلاغة المعاصرة"، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1.
12. العزاوي، أبوبكر (2010). "الحجاج في اللغة"، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته. الأردن: عالم الكتب الحديث، المجلد 1، ط1.
13. القرطاجني، حازم (1966). "منهاج البلغاء وسراج الأدباء"، تونس: دار الكتب الشرقية.
14. المبرّد، أبو العباس محمد بن يزيد (2004). "المقتضب في اللغة"، مكتبة مشكاة الإسلامية، المجلد 1، و2.

15. المخزومي، مهدي(1987). "في النحو العربي نقد وتوجيه"، بيروت . لبنان: دار الرائد العربي، ط2.
16. المرادي، الحسن بن القاسم (1992). "الجنى الداني في حروف المعاني"، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.
17. بوحشة، خديجة (2010). "الروابط الحجاجية في شعر المتنبي"، رسالة ماجستير– جامعة وهران– قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر.
18. بوقرة، نعمان (2012). "الخطاب الأدبي ورهانات التأويل"، قراءات نصية تداولية حجاجية– جامعة الملك سعود: عالم الكتب الحديث، المجلد 1.
19. بيرلمان وتيتكا (1981). "مصنف في الحجاج"، الخطابة الجديدة، ليون– فرنسا: المطابع الجامعية، ج1 نقلًا عن (الدريدي، سامية (2011). "الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه"، أربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، ط1).
20. تجاني، أمينة (2014). "الحجاج في رسائل الشيخ أحمد التيجاني"، رسالة ماجستير، جامعة حمه لخضر الوادي – كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، الجزائر.
21. جدي، إيمان وروابحي، أحلام (2016). "الحجاج والمغالطة"، دراسة تداولية في سورة الفرقان، رسالة ماجستير في اللغة والأدب العربي– جامعة العربي التبسي – كلية الآداب واللغة، الجزائر(تبسة).
22. صولة، عبد الله (2001). "الحجاج في القرآن من خلال خصائص أسلوبية"، جامعة منوبة، الآداب، تونس.
23. طلحة، محمود (2010). "تداولية الخطاب السردي"، دراسة تحليلية في وحي القلم، أربد– الأردن: عالم الكتب الحديث ، ط1 .
24. عبد الرحمن، طه (2007). "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام"، المغرب : المركز الثقافي العربي، ط1.
25. حسن، عباس (1966). "النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة"، مصر: دار المعارف، ط3.
26. حشاني، عباس (د.ت). مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته". رسالة ماجستير– جامعة بسكرة– كلية الآداب واللغات، الجزائر.
27. حسين، عدنان (د.ت). "الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي". مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع.
28. عرابي، محمد (2008). "البنية الحجاجية في قصة سيدنا موسى– عليه السلام–". رسالة ماجستير في اللغة العربية– جامعة اللسانية وهران– كلية الآداب والفنون واللغات، الجزائر.
29. كامل نزال، فوز سهيل(2013). "أساليب الإقناع اللغوية في شعر الوعظ الديني شعر الإمام الشافعي أنموذجًا". ا
30. محفوظي، خديجة (2007). "بنية الملفوظ الحجاجي للخطبة في العصر الأموي ". قسطنطينة، جامعة منتوري.

أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي

د/ أكرم عبد الريم عطران
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة إب -الجمهورية اليمنية
Email:Dr.akram_08@Yahoo.com
أ/بجاش حميد مارش راصع
طالب دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، بكلية التربية، جامعة إب -الجمهورية اليمنية

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؛ حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي –التصميم شبه التجريبي–في بحثه وقد تكونت عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف السابع في مدرسة البدراء الأساسية والثانوية في مديرية فرع العدين محافظة إب، البالغ عددهم (34) تلميذًا وتلميذةً، تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وتكونت من (10) تلاميذ، و(7) تلميذات ومجموعة ضابطة وتكونت من (11) تلميذًا، و(6) تلميذات، وأعد الباحثان أدوات بحثهما المتمثلة بـ :اختبار مهارات التواصل الرياضي (الكتابة والتمثيل)، وبطاقة ملاحظة لاختبار القراءة الرياضية، وبعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار مان وتني، واختبار ولكاكسون، توصل البحث الى النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الرياضي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين، التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الكتابة الرياضية، القراءة الرياضية، والتمثيل الرياضي على الترتيب.

وبذلك يوصي الباحث باستخدام استراتيجية خرائط العقل في تدريس الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: خرائط العقل، ومهارات التواصل الرياضي.

Abstract:

This research aimed at finding out the impact of mental maps use in developing the skills of mathematical communication among the seventh grade students. The researcher used the experimental method - semi-experimental design - in his study. The sample of the study consisted of seventh grade students in Al-Badra Elementary and Secondary School, (34) students, the sample was selected in an intentional manner, divided into two groups, experimental group consisting of (10) male, (7) famale and a control group consisting of (11) male and (6) famale, And prepared the researcher tools of study of: Tested T mathematical achievement, and testing of sports communication skills (writing and representation), and note card to test the mathematical reading, and after statistical analysis of the data using a statistical of arithmetic averages and standard deviations and test Mann Whitney methods, testing and wilcoxon study reached the following results:

- *There were statistically significant differences between the intermediate scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group in the post-test of mathematical communication skills.*
- *There were statistically significant differences between the average scores of the students of the two groups, experimental and control in favor of the experimental group in the scale of mathematical writing skills, mathematical reading, and mathematical representation respectively.*

Thus, the researcher recommended by use of strategy maps of the mind in the teaching of mathematics.

KeyWords: *mental maps,* skills of mathematical communication.

1-الإطار العام للبحث والدراسات السابقة:

1-1-الإطار العام للبحث:

1-1-1-المقدمة:

يُعَدُّ زمننا الحاضر زمن التقدم المتسارع في عالم المعرفة والتكنولوجيا؛ ولذا سمي بزمن الانفجار المعرفي، ومع هذا التقدم والتطور المتسارع في جميع المجالات العلمية والتربوية والنفسية برزت بعض المشكلات والتحديات التي تحتاج إلى الوقوف بجد من قبل المؤسسات التربوية للتغلب على هذه التحديات، والنهوض بالمجال التربوي نحو الأفضل، وذلك لإعداد مخرجات قادرة على مواجهات تحديات المستقبل، والرقي بالجانب التعليمي؛ ولتحقيق ذلك ومواجهة تلك المشكلات والتحديات التي تواجه الجانب التربوي وتواكب الانفجار المعرفي حاول علماء التربية وعلم النفس تكثيف الدراسات والبحوث الرامية إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم بحيث يصبح التركيز على المتعلم وجعله المحور الأساس في العملية التعليمية، ومن المحاولات التي قام بها علماء التربية وعلم النفس في تطوير العملية التعليمية محاولة إيجاد طرق واستراتيجيات جديدة وحديثة في التدريس يستطيع المعلم من خلالها أن يوصل رسالته للمتعلم بكل يسر وسهولة، ويستطيع المتعلم من خلالها أن يكون مشاركًا فعالًا وإيجابيًا في أثناء عملية التعليم والتعلم، ويتقبل ويستوعب الرسالة من معلمه ويفهمها بشكل صحيح وميسر ودائم؛ وهو ما يساعده في رفع مستواه التحصيلي الذي يفيده في مواجهة مستقبله العلمي المستمر والمتجدد، ويسهل عليه استيعاب الدروس المعقدة، كما في المواد الصعبة التي نجد تحصيل أغلب الطلبة متدنيًا فيها، ومنها مادة الرياضيات التي لها مكانتها الكبيرة في عصرنا الحالي؛ حيث يشير الشمري (2012: 2) إلى أن الرياضيات تعد ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في كثير من العلوم الإنسانية والطبيعية والاجتماعية؛ بل يمكن القول إن تطور المعرفة الإنسانية يصاحبه تطور كبير في الاهتمام بمناهج الرياضيات وأساليب تدريسها؛ وذلك لأهميتها التي تنعكس على الكثير من المعارف والعلوم الإنسانية.

وتعد الرياضيات لغة لها مفرداتها الخاصة من حيث مصطلحاتها ورموزها وتمثيلاتها التي تعبر عن محتواها وتعتبر وسيلة لمساعدة الإنسان على التفكير وحل المشكلات وتبادل الأفكار بوضوح، ودقة (مهدي، وآخرون، 2008: 2).

وقد أشار بدوي (2003: 168) إلى أن هناك جهودًا عالمية تبذل منذ مطلع الثمانينيات، من أجل تطوير تعليم وتعلم الرياضيات، وهذه الجهود جاءت استجابة للدعوات الوطنية والعالمية التي تدعو لإعادة النظر في مقررات الرياضيات وأهداف واستراتيجيات تعليمها، وطرق تقويم تعلمها.

ونتيجة لجهود التطوير في تعليم وتعلم الرياضيات ظهرت مفاهيم جديدة من أهمها، مفهوم القوة الرياضية؛ حيث أصبحت تمثل هدفًا رئيسًا لتعليم الرياضيات، وتهدف إلى تكوين اتجاهات واعتقادات صحيحة حول بنية الرياضيات وأهميتها مع الإحساس بجمالها (عبيدة، 2006: 52).

ويقصد بالقوة الرياضية كما أشار المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (1989) NCTM: امتلاك التلميذ العمليات الرياضية ومنها التواصل والترابط والاستدلال الرياضي. فالقوة الرياضية تمثل محورًا أساسيًا في تعليم الرياضيات؛ لذلك يرى بدوي (34:2003) أن أي فرد قوي رياضيًا يجب ان يكون قادرًا على التفكير والتواصل الرياضي وحل المشكلات باستخدام الرياضيات.

ويمثل التواصل الرياضي أحد أهم مكونات المقدرة الرياضية التي تمكن المتعلم من استخدام لغة الرياضيات عند مواجهة موقف مكتوب أو مرسوم أو مقروء أو ملموس، وتفسيره وفهمه من خلال المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين (بدوي، 2003: 272).

ويرجع الاهتمام بالتواصل الرياضي إلى أهميته في تعليم وتعلم الرياضيات؛ فمن خلاله يمكن تبادل الأفكار وتوضيح الفهم، كما تصبح للأفكار والمعلومات معانٍ محسوسة تظهر في المناقشة والتفكير والتعليل.

ويؤكد أهمية التواصل الرياضي اهتمام مؤسسات وهيئات عديدة، مثل المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية NCTM، ومكتب التربية بنيوجرسي، والمعايير القومية للتعليم في مصر باعتبار التواصل الرياضي من أهداف تعليم الرياضيات (طافش، 2011: 17).

وقد تناولت العديد من الدراسات تنمية مهارات التواصل الرياضي ومنها دراسة طافش (2011)، ودراسة القرشي (2012)، دراسة عفيفي (2008)، ودراسة القواس (2013)، ودراسة عبد الفتاح (2008) التي أكدت أن التواصل الرياضي يمكن أن ينمو لدى التلاميذ من خلال حفزهم على حل مشكلات ذات حلول متعددة تحتاج الى الاكتشاف والابتكار.

ويتضح مما سبق أن التواصل الرياضي من الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات، وأحد مكونات القدرة الرياضية، وجانب أساسي من جوانب تعليم وتعلم الرياضيات.

وعليه فإن تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى المتعلمين أصبحت ضرورة في تعليم وتعلم الرياضيات، وهذه التنمية لا تحدث دون تمكن المعلم من هذه المهارات وقدرته على تعليمها لتلاميذه، فكما هو معروف فإن المواقف التي يكوِّنها المعلم في أثناء الدرس داخل حجرة الدراسة تحدث التفاعل وتساعد المتعلمين على الاستقصاء والدراسة؛ فالمعلم هو المسؤول عن خلق جو تعليمي جيد من خلال استخدام أفضل الطرق التدريسية والاستراتيجيات المناسبة (سليمان، 1999: 163).

ومن ثم إذا نجح المعلمون في استخدام سلوكيات تدريسية فعالة فإن ذلك يساعد على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ، وهذا ما أكدته دراسة عفيفي(2008)، ودراسة القرشي(2012)، ودراسة القواس (2013).

وبناءً على ما سبق وكون البحث يسعى الى تنمية مهارات التواصل الرياضي فإنه لابد من البحث عن طريقة أو استراتيجية تدريس جديدة تساعده على تحقيق ذلك، ومن أجل ذلك استخدم الباحثان

استراتيجية خرائط العقل؛ كونها استراتيجية تدريس جديدة يعتقد الباحث قدرتها على تحقيق ما يسعى إليه.

حيث ذكرت دراسة بني فارس (2013)، ودراسة وقاد (2009) أن استراتيجية خرائط العقل هي إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها للتدريس لتحقيق الأهداف المرجوة؛ إذ أشارت إلى أن استخدام خرائط العقل أدى إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة المجموعات التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية خرائط العقل، لكنها في مواد غير الرياضيات.

وكذلك توصلت دراسة (Akinoglu, Zenyep, 2007) إلى أن خرائط العقل استراتيجية مهمةٌ في رفع تحصيل الطلبة الأكاديمي، وتحسين اتجاهاتهم نحو العلم، كما أنها مهمةٌ في التعليم.

كما أوصت دراسة يوسف (2012)، ودراسة هلال وجودة، (2014) اللتان تناولت استراتيجية خرائط العقل بوصفها متغيرًا مستقلًا، بتناول استراتيجية خرائط العقل في تدريس المواد الدراسية والقيام بأبحاث مشابهة لمعرفة أثر هذه الاستراتيجية في متغيرات أخرى

1-1-2-مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث من خلال نتائج الزيارة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان والتي أجريا من خلالها مقابلات مع عدد من معلمي الرياضيات في المدارس الأساسية لمعرفة مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ في مادة الرياضيات وتقصي الصعوبات التي تواجه تلاميذ صفوف المرحلة الأساسية من التعليم الأساسي عند تدريس الرياضيات وقد تحددت تلك الصعوبات بالآتي:

أ- صعوبة تذكُّر المفاهيم العلمية بعد مرور فترة من الزمن.

ب- ضعف التواصل الرياضي لدى التلاميذ.

ج- كره بعض التلاميذ لمادة الرياضيات.

د- قلة التطرق لمهارات التواصل الرياضي في أثناء التدريس وتعريف التلاميذ بها.

ولعل أسباب ذلك تعود إلى اعتماد معلمي الرياضيات الطرق التقليدية في تدريسها وعدم الاعتماد على الطرق الحديثة التي تستثير دافعية المتعلمين وحماسهم.

ومن أجل رفع مستوى تحصيل التلاميذ ومعرفتهم في تنمية مهارات التواصل الرياضي لديهم الذي يعد هدفًا أساسيًا من أهداف تعليم الرياضيات وعنصرًا أساسيًا من عناصر القوة الرياضية؛ وبما أنه لا يمكن إحداث تنمية لمهارات التواصل الرياضي، إلا باستخدام أساليب واستراتيجيات جديدة وحديثة في تدريس الرياضيات، كان لابد من التوصل إلى طرق واستراتيجيات جديدة في تدريس الرياضيات تؤدي إلى رفع معرفة التلاميذ لمهارات التواصل الرياضي.

ومن خلال ما سبق واستنادًا إلى توصيات بعض الدراسات السابقة وحاجة الواقع إلى استراتيجيات جديدة تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ في الرياضيات وبالأخص تنمية مهارات التواصل الرياضي لديهم، فقد رأى الباحثان تجربة استخدام استراتيجية خرائط العقل في تدريس الرياضيات ومعرفة أثر ذلك على تنمية مهارات التواصل الرياضي وبذلك فإن مشكلة البحث تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟ والتي يتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام خرائط العقل في تنمية مهارة الكتابة الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟
- ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام خرائط العقل في تنمية مهارة القراءة الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟
- ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام خرائط العقل في تنمية مهارة التمثيل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟

1-1-3-هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارة الكتابة الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.
- أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارة القراءة الرياضية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.
- أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارة التمثيل الرياضي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

1-1-4-فرضيات البحث:

أ-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات (الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي)، على الترتيب، عند تطبيق الاختبار البعدي.

ب-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التواصل الرياضي بشكل عام، عند تطبيق الاختبار البعدي.

1-1-5-أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

أ- يبين مدى أثر استراتيجية خرائط العقل في تدريس الرياضيات وتأثيرها في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

ب- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لعمل دراسات أخرى مشابهة.

ج- قد تفتح المجال أمام معلم الرياضيات على اتباع طريقة جديدة في التدريس.

د- تقدم الدراسة مقياسًا لمهارات التواصل الرياضي الذي قد يفيد الباحثين والمهتمين.

هـ- قد تلفت انتباه المشرفين التربويين في المجال التربوي إلى توصية معلمي الرياضيات على استخدام خرائط العقل في تدريس الرياضيات.

1-1-6-حدود البحث:

- يقتصر البحث الحالي على تدريس وحدة المعادلات والمتراجحات لتلاميذ الصف السابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني للعام 2016م-2017م، في مدرسة البدراء، مديرية فرع العدين -محافظة إب -الجمهورية اليمنية.
- مهارات التواصل الرياضي التي تهدف الدراسة إلى تنميتها هي (الكتابة والقراءة والتمثيل الرياضي).

1-1-7-مصطلحات البحث:

أ) خرائط العقل:

عرفها وقاد (2009، 11) بأنها: استراتيجية تعليمية فعالة تقوم بربط المعلومات المقروءة في الكتب والمذكرات بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة تحول الفكرة المقروءة إلى خريطة تحوي أشكالا مختصرة ممزوجة بالألوان والأشكال في ورقة واحدة؛ حيث تعطي للمتعلم مساحة واسعة من التفكير وتمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع وترسيخ البيانات والمعلومات الجديدة في مناطق المعرفة الذهنية.

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتمثلة في تحويل محتوى وحدة المعادلات والمتراجحات في كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي إلى شكل خرائط العقل من خلال استخدام الرسومات والألوان والأشكال التي يتم ربطها بمفردات الوحدة الدراسية لتسهيل إيصال المحتوى إلى التلاميذ؛ لتنمية مهارات التواصل الرياضي مقاسًا في الاختبارات المعدة لذلك.

ب) التواصل الرياضي:

عرفه عفانة وحمش(21:2011): بأنه: وسيلة يستطيع المعلم والتلاميذ من خلالها أن يشارك بعضهم بعضًا في عملية تعليم وتعلم الرياضيات بحيث يصبح التلاميذ قادرون على التعبير عن أفكارهم وعمليات حل المسالة بأساليب متنوعة شفهية وكتابية.

ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة تلاميذ الصف السابع على استخدام لغة الرياضيات عند مواجهة موقف رياضي مكتوب أو مرسوم وتفسيره وفهمه واستيعابه من خلال المناقشات المنتظمة مع المعلم مناقشة شفهية أو كتابية.

ج) مهارات التواصل الرياضي:

يعرفها حسين (8:2012) بأنها: تتمثل في تأمل الطالب لما يدور في ذهنه من أفكار رياضية وتوضيحها للآخرين والتعبير عن الأفكار الرياضية شفاهةً، وكتابة، وقراءة النص الرياضي المكتوب مع الفهم، وصياغة التعريف الرياضي والتعبير عن التعميمات التي تم اكتشافها وتقدير جمال لغة الرياضيات ورموزها في التعبير عن الأفكار.

وتعرَّف إجرائيا بأنها: قدرة تلاميذ الصف السابع على استخدام لغة الرياضيات ورموزها في التعبير عن المواقف الرياضية في وحدة المعادلات والمتراجحات كتابة وقراءة وتمثيلا بفهم وسهولة ودقة مقاسا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس مهارات التواصل الرياضي المعد في هذا البحث لذلك.

التعريف الإجرائي لمهارة القراءة الرياضية: هي قدرة تلاميذ الصف السابع على قراءة القوانين والتعميمات والرموز والاشكال والمسائل الرياضيات الموجودة في وحدة المعادلات والمتراجحات قراءةً صحيحة، مقاسًا بالدرجة التي سيحصلون عليها في بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية المعدة لذلك.

التعريف الإجرائي لمهارة الكتابة الرياضية: هي قدرة تلاميذ الصف السابع على استخدام لغة الرياضيات المكتوبة في شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات والقوانين والتعميمات الرياضية الموجودة في وحدة المعادلات والمتراجحات، مقاسًا بالدرجة التي سيحصلون عليها في اختبار الكتابة الرياضية المعد لذلك.

التعريف الإجرائي لمهارة الكتابة الرياضية: هي قدرة تلاميذ الصف السابع على ترجمة الأشكال والمصطلحات والمسائل الرياضية الموجودة في وحدة المعادلات والمتراجحات من شكل إلى آخر بطريقة صحيحة، مقاسًا بالدرجة التي سيحصلون عليها في اختبار التمثيل الرياضي المعد لذلك.

1-2--الدراسات السابقة:

1-2-1-الدراسات التي تناولت خرائط العقل:

هدفت دراسة البلادي (2010) إلى التعرف على أثر استخدام خريطة العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من(63) تلميذًا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام اختبار تحصيلي أداةً للدراسة، وبعد تطبيق الدراسة وتحليل البيانات إحصائيًا توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة العقل.

وهدفت دراسة Marten(2011) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية رسم الخرائط الذهنية في تحسين إنجاز الطلاب في الكتابة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبًا تم تقسيم العينة إلى مجموعتين كل مجموعة تكونت من (33) طالبًا واستخدمت

مجموعات غير متكافئة تصميم ما قبل الاختبار البعدي في هذا دراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لدى الطلاب الذين يكتبون الإنجاز الذي تم تدريسه من خلال استراتيجية رسم الخرائط الذهنية لذلك، ويمكن الاستنتاج أن استراتيجية رسم الخرائط الذهنية حسنت كتابة الطلاب .

كما هدفت دراسة أبو سكران (2012) إلى الكشف عن فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية حل المسألة الهندسية والاتجاه نحو الهندسة لدى طلا الصف الثامن الأساسي؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة حطين الأساسية في غزة؛ حيث استخدام الباحث أداتين للدراسة، وهما اختبار لقياس مهارات حل المسألة ومقياس الاتجاه نحو الهندسة، وبعد إجراء الدراسة توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الهندسية ومقياس الاتجاه نحو الهندسة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتهدف دراسة رزوقي وكامران (2012) إلى إجراء دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من استراتيجية التدريس بخرائط العقل القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة على مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث لمعهد إعداد المعلمين بالكرخ، وتألفت عينة الدراسة من (41) طالبًا موزعين على مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى مكونة من (21) طالبًا والثانية مكونة من (20) طالبًا، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية خرائط العقل على طلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية النمذجة في مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في الرياضيات عند مستوى دلالة (0.05).

هدفت دراسة Carolina, Yaya, Jozua, Jarnawi (2016) إلى تعزيز قدرة التفكير الرياضي في رتبة المدرسة (منخفضة، متوسطة وعالية)، كام (عالية، متوسطة ومنخفضة) لدى طلاب المدارس الثانوية من خلال تطبيق استراتيجية رسم خرائط العقل؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (130) طالبًا من طلاب مدارس أمبون، وبعد إجراء الدراسة توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج أهمها:

- وجود فروق في الإنجاز وتعزيز كام.
- هناك تفاعل بين التعلم ورتبة المدرسة في تعزيز قدرة التفكير الرياضي.
- لا يوجد تفاعل بين التعلم وكام في زيادة القدرة على التفكير الرياضي.

1-2-2-الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الرياضي:

هدفت دراسة البركاتي (2007) إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست K.W.L في التحصيل الدراسي والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (95) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية والرابعة

ضابطة وقد أظهرت النتائج تفوق كل من المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة من حيث التحصيل الدراسي والترابط والتواصل الرياضي.

وقد هدفت دراسة عبد الفتاح (2008) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)على تنمية التواصل الرياضي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الدقهلية؛ حيث اختارت الباحثة عينة دراستها من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة أبو نبهان في محافظة الدقهلية البالغ عددهم (77) تلميذًا وتلميذةً ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار التواصل الرياضي واختبار الإبداع الرياضي أدوات لدراستها، وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التواصل الرياضي واختبار الإبداع الرياضي.

وهدفت دراسة عفيفي (2008) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على التواصل الرياضي وتحديد العلاقة بين مستويات مهارات التواصل الرياضي ومستوى التحصيل لديهم؛ حيث تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (70) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في جمهورية مصر العربية وقد وأكدت النتائج أن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة قد أسهمت إيجابيا في إيجاد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى مهارات التواصل الرياضي ومستوى التحصيل في الرياضيات، فكلما زادت قدرة التلاميذ على التواصل الرياضي ازدادت قدرتهم على التحصيل الرياضي.

وهدفت دراسة حمادة (2009) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تطوير بعض مهارات التفكير والتواصل الرياضي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في مهارة الاستدلال والبرهنة، واختبار لقياس مهارة الكتابة الرياضية، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من(98) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بجمهورية مصر العربية؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن استخدام التدريس التبادلي وما يتمتع به من مزايا، قد أدى إلى نمو في مستوى التفكير الرياضي، وكذلك في نمو مهارة التواصل الكتابي لدى المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة لوكسي وكيرني Lexi & Kearney(2009) إلى التعرف على فاعلية مهارات التواصل الرياضي في تعليم الرياضيات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(30) تلميذًا ومعلميهم . وأشارت النتائج إلى تمكن المعلمين من مهارات التواصل الرياضي إلى حد ما، وأن المعلم المتمكن بدرجة أفضل كانت نتائج تلاميذه على اختبار التواصل أفضل، كما وجد أن تمكن التلاميذ من مهارات التواصل الرياضي انعكس على تعاملهم مع المفردات الرياضية، وفهمها، وهو ما عداه الباحثان مؤشرًا على الإنجاز في الرياضيات.

وتهدف دراسة الشرع (2012) الدراسة إلى قياس فاعلية النموذج التوليدي G.L.M لتدريس مادة الرياضيات في مهارات التواصل الرياضي والتفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني متوسط،

وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا، وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في كل من مهارات التواصل الرياضي والتفكير المنظومي.

وتهدف دراسة الشمري (2012) إلى التعرف على أثر المخططات الخوارزمية على تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالرياض، وتم تطبيق الدراسة على عينة تم اختيارها عشوائيا، وبلغ عددها (46) طالبةً من طالبات الصف الخامس، وبعد إجراء الدراسة وتحليل البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الدراسي ومهارات التواصل الرياضي الكتابة والتمثيل لصالح المجموعة التجريبية.

وقد هدفت دراسة العيسى (2013) إلى معرفة فاعلية أنموذج التعلم البنائي GLM في تنمية التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي في مادة الرياضيات؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (124) طالبًا من طلاب الصف الثاني متوسط؛ حيث أعد الباحث أداتين وهي عبارة عن اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي واختبار لقياس مهارات التواصل الرياضي، وبعد تطبيق الاختبارين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الابداعي بشكل عام ومهارات التواصل الرياضي بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة القواس (2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج تسريع التفكير CAME من خلال تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة هوازن الثانوية في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في كل من عادات العقل والتحصيل الدراسي ومهارات التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

1-2-3-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

أ-تأكيد الأثر الإيجابي لخرائط العقل في تنمية التحصيل العلمي وتحقيق الأهداف الأخرى التي أجريت هذه الدراسات لتحقيقها لدى العينات التي طبقت عليها، وفي المجالات الدراسية المتعددة؛ وهو ما يدل على أهمية هذه الاستراتيجية التدريسية وجدواها العملية في التدريس.

ب-استراتيجيات التدريس الحديثة لها دور إيجابي في رفع مستوى التلاميذ في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

كما استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة ما يلي:

أ–بناء أدوات البحث الملائمة والتعرف على أنسب الوسائل لضبط المتغيرات في أثناء التجريب.

ب–الوقوف على كيفية استخدام خرائط العقل في تدريس المحتوى عن طريق تحويل المحتوى على شكل خرائط العقل.

ج–الاستفادة من المراجع الجديدة والحديثة التي تفيد البحث الحالي.

د–بنا اختبار مهارات التواصل الرياضي وكيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه.

هـ– اختيار الأنشطة الموجهة التي تحقق أهداف الدراسة والإلمام بكيفية تطبيقها وخصوصًا مهارات التواصل الرياضي.

و–اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة في اختبار صدق اختبار مهارات التواصل الرياضي وثباته.

2-الإطار النظري للبحث:

2-1-خرائط العقل:

ظهر مصطلح الخريطة العقلية الذهنية في أواخر الستينيات من القرن العشرين على يد البريطاني توني بوزان، وتعرف بأنها: أداة تعليمية تعتمد على الذاكرة البصرية؛ حيث يتم التعبير عن الفكرة المعرفية بالمخططات والفروع المتشعبة، إضافة إلى الكلمات والألوان التعبيرية والصور والرسومات التوضيحية؛ حيث تتفرع الفكرة المعرفية الأساسية إلى العديد من الأفكار التي ترتبط بالفكرة الرئيسة من خلال روابط تجعل المفاهيم المعرفية ذات معنى لدى المتعلمين لتيسير التعلم وفق قواعد وأنظمة منطقية (أبو شريخ، 2014م: 256-255).

وعرفها Buzan (2002) بأنها: أداة تفكير تنظيمية نهائية تعمل على تحفيز التفكير أو استثارة التفكير، وهي في غاية البساطة حيث تعد الخارطة الذهنية أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ، وأيضًا لاسترجاع هذه المعلومات؛ ولذلك فهي وسيلة إبداعية وفعالة للتعليم.

2-1-1-فوائد خرائط العقل:

يشير وقاد(2009: 33) إلى أَنَّ ادعاءات بوزان حول فوائد خرائط العقل كبيرة، وتظهر وكأنها أداة سحرية يمكن التفوق من خلالها في الأعمال الفكرية والعلمية؛ حيث إِنَّهَا تعمل على توحيد الفهم المتبادل بين المعلم والطالب وتحقيق تعلم ذي معنى؛ لذلك فَإِنَّ الاتساق والمرونة لكل خريطة تفكيرية يشجع ويعزز على الأمور الآتية:

أ– تجعل الطالب هو محور عملية التعلم.

ب– التشجيع على تفعيل التعلم التعاوني بين الطلبة.

ج– تعمل على تطوير المفاهيم لدى الطلبة.

د– تحفز التفكير لدى المعلم والمتعلم.

هـ- تخلق الإبداع لدى المتعلمين.

و- تحقق التواصل الفعال بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.

ز- تساعد على التطور المعرفي المستمر للمعلم والمتعلم.

ح- تعمل على زيادة قدرة المعلم والمتعلم على التحليل.

ط- تساعد المتعلم في بناء معرفته الجديدة وتجعل منه متعلمًا ذاتيا، متأملا، وحلالا لمشاكله الحياتية.

2-2-التواصل الرياضي:

يعرفه المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM بِأَنَّه: قدرة الفرد على استخدام مفردات ورموز بنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها، وتتضمن خمس مهارات، هي: القراءة، والكتابة، والتمثيل، والتحدث، والاستماع (سلمان، وفارس، 2007: 9).

2-2-1--أهمية التواصل الرياضي:

أشار عفانة وحمش (2012: 196) إلى أهمية التواصل الرياضي في العملية التعليمية على اختلاف مستوياتها ومراحلها، وتبرز أهميته بصفة خاصة في تعليم وتعلم الرياضيات ويمكن عرض أهمية التواصل الرياضي في الآتي:

أ- يساعد في تحسين فهم التلاميذ للرياضيات وتعزيزه.

ب- يساعد في تبادل الأفكار وتوحيد الفهم المشترك للرياضيات لدى التلاميذ.

ج- يسهم في جعل البيئة الصفية أكثر حرية يعبر فيها التلاميذ عن أفكارهم.

د- يساعد في التقليل من أخطاء التلاميذ مع علاج بعض منها.

هـ- يساعد في تنمية قدرة التلاميذ على التأمل لما يدور في ذهنهم من أفكار رياضية والتعبير عنها وتوضيحها للآخرين.

و- تنمية القدرة الرياضية المتمثلة في حل المشكلات والاستدلال.

ز- يؤثر إيجابيا في اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات وفي تفكيرهم الرياضي.

ح- الاستماع بفهم للرياضيات ولغتها مع توظيفها في المواقف الحياتية.

2-2-2-أنواع مهارات التواصل الرياضي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن أنواع مهارات التواصل الرياضي تتمثل بالقراءة، والكتابة، والتمثيل، والتحدث، والاستماع، وفي البحث الحالي سيتم التركيز والتحدث عن مهارات الكتابة، والقراءة، والتمثيل الرياضي، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ-الكتابة الرياضية:

وتتضمن مهارة الكتابة الرياضية استخدام المفردات الرياضية، والمصطلحات، والتراكيب؛ للتعبير عن الأفكار بصورة كتابية ومن أمثلة ذلك:(الشرع، 2012: 48)

-تقديم وصف لأنماط عددية أو هندسية بصورة كتابية.

-تقديم وصف كتابي لموقف حياتي يتطلب عملية الجمع مثلا.

ب-القراءة الرياضية:

والقراءة الرياضية تختلف عن القراءة العامة؛ إذ إنَّ الأولى تحتاج دقة ونظامًا ومرونة وتركيز يختلف عن قراءة القصة أو الصحيفة، فالقراءة العامة يمكن أن تتم دون توجيه الانتباه إلى التفاصيل (القرشي، 2012: 22).

ويشير حمادة (2007: 39) إلى أَنَّ الاهتمام بتنمية مهارة القراءة الرياضية تسهم في الآتي:

- استخدام التلاميذ للرموز والمصطلحات والمفردات الرياضية في حل مشكلات رياضية وغير رياضية.
- استيعاب التلاميذ لطرق حل المشكلات الرياضية المقروءة بدقة ووضوح والتعبير عنها شفهيا.
- تشجيع التلاميذ على القراءة والاطلاع والبحث في موضوعات ومجالات مادة الرياضيات.
- تطوير مهارات التعلم الذاتي.

ج-التمثيل الرياضي:

يُعَدُّ التمثيل الرياضي من أهم مهارات التواصل الرياضي بالنسبة لدراسة الرياضيات فالتلاميذ بإمكانهم تعميق فهمهم للمفاهيم الرياضية تطويره، وذلك عندما يقومون بابتكار مقارنة استعمال أشكال متنوعة من التمثيلات الرياضية، مثل الصور والأشكال والرسوم البيانية والجداول والخرائط والترجمة الرمزية التي تساعد على تواصل تفكيرهم الرياضي (الكبيسي، والمشهداني، 2014: 101).

ومن أمثلة مهارة التمثيل الرياضي (عفانة، وحمش،2011: 197)

أ- تمثيل الأعداد بصور مختلفة.

ب- ترجمة ما تمثله الرسوم والأشكال إلى رموز عددية أو رموز جبرية.

ج- ترجمة المسائل اللفظية إلى صور أو أشكال توضيحية.

د- ترجمة المسائل المصورة إلى رموز وكلمات رياضية.

هـ- ترجمة الصيغ اللفظية إلى رسوم وأشكال هندسية على نحو صحيح.

3-إجراءات البحث ومناقشة النتائج:

3-1-إجراءات البحث:

3-1-1-مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية فرع العدين البالغ عددهم (2299) تلميذًا وتلميذة؛ حيث تم الرجوع إلى كشوفات المركز التعليمي بالمديرية لمعرفة عدد تلاميذ الصف السابع في المديرية.

كما حددت عينة البحث، بجميع تلاميذ وتلميذات الصف السابع الأساسي في مدرسة البدراء في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016–2017م البالغ عددهم (34) تلميذًا وتلميذةً، تم اختيارها بطريقة قصدية من مجتمع البحث وذلك للأسباب الآتية:

1– قرب المدرسة من مقر إقامة الباحثين ومقر عمله.

2– إبداء مدير المدرسة ومعلميها التعاون الكامل مع الباحثين في أثناء التطبيق الميداني للدراسة.

وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ حيث تم تعيين المجموعتين بطريق عشوائية، فتكونت المجموعة التجريبية من (10) تلاميذ و(7) تلميذات وتكونت المجموعة الضابطة من (11) تلميذًا و(6) تلميذات.

3-1-2-أدوات البحث:

تحددت أدوات البحث الحالي في إعداد اختبار لقياس مهارات (الكتابة والتمثيل) الرياضي، وإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهاة القراءة الرياضية.

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي تناولت التواصل الرياضي، وبعد الاطلاع على بعض الاختبارات التي تقيس مهارات التواصل الرياضي، تم بناء هذا الاختبار لقياس مهارات التواصل الرياضي المتمثلة بـ(الكتابة، والتمثيل) وبطاقة ملاحظة للقراءة الرياضية معتمدًا على مهارات التواصل الرياضي التي أقرها المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM 2000) التي وردت في دراسة عبد الفتاح (2008) وكذلك دراسة حسين هاشم (2012) ودراسة الكبيسي والمشهداني (2014)، التي تتمثل في الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي ومؤشرات تحقيق كل مهارة من هذه المهارات ويمكن توضيح أدوات البحث كما يلي:

3-1-2-1-اختبار الكتابة والتمثيل الرياضي:

اتبع الباحثان في إعداد اختبار مهارات التواصل الرياضي (الكتابة الرياضية، والتمثيل الرياضي) الخطوات الآتية:

أ-صياغة فقرات اختبار الكتابة والتمثيل وتعليماته:

أعد الباحثان فقرات الاختبار بصورته الأولية بناءً على ما يأتي:

- تحديد المهارات الرئيسة للتواصل الرياضي التي تمثل محاور بناء اختبار التواصل الرياضي.
- تحديد مؤشرات تحقيق هذه المهارات في صورتها السلوكية.
- ترجمة كل مؤشر من هذه المؤشرات إلى سؤال بلغة الرياضيات.
- وضع قائمة بالمهارات والمؤشرات والأسئلة التي تقيسها؛ لكي يمكن الحكم عليها مع الأخذ بالاعتبار أَنَّهُ قد تم تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة من مهارات التواصل الرياضي (الكتابة والتمثيل) بناءً على عدد مؤشرات تحقيق هذه المهارة؛ حيث صاغ الباحث عشرة أسئلة، خمسة لمهارة الكتابة وخمسة لمهارة التمثيل، كما تم صياغة تعليمات الاختبار بسهولة ووضوح بطريقة تساعد تلاميذ الصف السابع الأساسي على التعامل مع الاختبار بشكل صحيح وفقا لما هو مطلوب.

ب-صدق اختبار (الكتابة والتمثيل):

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وقد طرح المحكمون آراءهم وتعديلاتهم في الاختبار وقد تم الأخذ بالتعديلات المقترحة من قبلهم وإعداد الاختبار بصورته النهائية.
- صدق المحتوى: تم تحديد مؤشرات تحديد المهارة وصياغة سؤال لكل مؤشر، وهذا يدل على تغطية الاختبار لكل الأهداف.
- الصدق الذاتي: وتم التأكد منه عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي بلغت قيمته (0.91%) وهي قيمة تدل علي صدق الاختبار الذاتي.

ج-ثبات اختبار (الكتابة والتمثيل):

من أجل تحديد ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع البحث والمتمثلة بتلاميذ الصف السابع في مدرسة علي بن أبي طالب، وبعد رصد الدرجات تم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية؛ ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لبيرسون التي بلغت قيمته (69%)، ثم تم حساب ثبات الاختبار عن طريق معامل سيبرمان وبراون؛ حيث بلغت نسبة ثبات اختبار الكتابة الرياضية والتمثيل الرياضي (82%) تقريبًا، وهي قيمة مناسبة كما يراها أصحاب الاختصاص، وحدد زمن اختبار الكتابة والتمثيل بـ (35)دقيقة.

3-1-2-2-بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية:

تم بناء بطاقة الملاحظة وفقا للخطوات الآتية:

أ-الهدف من البطاقة:

تهدف هذه البطاقة إلى قياس وتحديد ومعرفة أداء تلاميذ الصف السابع الأساسي للعام 2016-2017م لمهارة القراءة الرياضية في وحدة المعادلات والمتراجحات.

ب-صياغة فقرات البطاقة:

قام الباحثان بصياغة فقرات بطاقة القراءة الرياضية بناءً على مؤشرات أداء تحقيق المهارة مع استخدام ثلاث من الرتب الفئوية لتقييم ومعرفة درجة أداء التلاميذ في كل فقرة من فقرات البطاقة.

ج-صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

تم عرض بطاقة الملاحظة مرفقة مع اختبار الكتابة الرياضية والتمثيل الرياضي على مجموعة من المحكمين، وقد طرح المحكمون آراءهم وتعديلاتهم في الطاقة وقد تم الأخذ بالتعديلات المقترحة من قبلهم وإعدادها بالصورة النهائية.

ولاختبار ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحثان بتطبيقها على (5) تلاميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها من مجتمع البحث المعروفة؛ حيث تم تقديم مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقًا على التلاميذ وملاحظة الإجابة الشفوية لها ومدى قدرتهم على أداء القراءة الرياضية واستعان الباحثان بمعلم الرياضيات بعد أن أوضح له كيفية تطبيق الملاحظة بتسجيل أداء التلاميذ ومن خلال ذلك تم حساب ثبات البطاقة عن طريق استخدام معادلة كوبر، علمًا أن فقرات البطاقة هي سبع فقرات، والجدول الآتي يوضح نسبة الثبات.

جدول رقم (1) نسبة ثبات بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية

الطالب	نقاط الاتفاق	نسبة الثبات	النسبة المئوية
الأول	6	0.86	%86
الثاني	5	0.71	%71
الثالث	6	0.86	%86
الرابع	6	0.85	%85
الخامس	6	0.86	%86
الكل	29	0.83	%83

المقياس بصورته النهائية:

بعد تحكيم المقياس ومعرفة الصدق والثبات لاختبار الكتابة والتمثيل الرياضي وكذلك معرفة صدق بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية وثباتها، تم إعداد المقياس بصورته النهائية؛ حيث تكون من (10) أسئلة (5) منها للكتابة الرياضية و(5) للتمثيل الرياضي، وكذلك بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية التي تكونت من (7) فقرات.

3-1-3-إجراءات تطبيق البحث:

تم تطبيق التدريس الميداني بواسطة الباحثين أنفسهم لمجموعتي البحث التجريبية باستخدام خرائط العقل للمجموعة التجريبية، وباستخدام الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة في وحدة المعادلات والمتراجحات ابتداءً من يوم السبت 18/ 3/ 2017م إلى يوم الثلاثاء 28/ 3/ 2017م بواقع حصة يوميًا لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، وبعدها تم تطبيق اختبار الكتابة والتمثيل في يوم الأحد 4/ 2/ 2017م، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية في يوم الاثنين 2017/4/3م.

3-1-4-أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي هي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة الفروق بين المجموعات.
- معادلة كوبر لاختبار ثبات بطاقة ملاحظة القراءة الرياضية.
- معادلات بيرسون وسيبرمان براون لاختبار ثبات اختبار الكتابة الرياضية والتمثيل الرياضي.
- اختبار Mann whitney U: وهو من الاختبارات اللامعلمية، بوصفه بديلًا لامعلمي لاختبار ت T-test، لعينتين مستقلتين ويستخدم في حالة إجراء مقارنة بين المجموعات غير المتجانسة صغيرة الحجم.

3-2-نتائج البحث:

سعى البحث إلى معرفة أثر استخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي (الكتابة، والتمثيل، والقراءة) لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، ومن ثم سيتم عرض النتائج حسب فرضيات البحث على النحو الآتي:

3-2-1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

وهي التي تنص على أَنَّهُ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=05,0) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات (الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي)، على الترتيب، عند تطبيق الاختبار البعدي، ولاختبار هذه الفرضية ومعرفة ما إذا كانت الفروق دالة بين المتوسطات تم استخدام اختبار Mann whitney U، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (2) اختبار Mann whitney U لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي على الترتيب

مهارات التواصل	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الكتابة الرياضية	التجريبية	17	23,6	401	41	0,000 دال
	الضابطة	17	11,4	194		
القراءة الرياضية	التجريبية	17	23,3	398	36	0,000 دال
	الضابطة	17	11,7	197		
التمثيل الرياضي	التجريبية	17	24,9	423	19	0,000 دال
	الضابطة	17	10،1	172		

نلاحظ من الجدول (2) ما يلي:

- أَنَّ قيمة U للكتابة الرياضية = (41) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0،05)؛ وذلك لأَنَّ قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها تساوي (0,000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة النظري(0,05)، وهذا يعني أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الكتابة الرياضية.
- أَنَّ قيمة U للقراءة الرياضية =(36) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)؛ وذلك لأَنَّ قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها تساوي (0,000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة النظري(0,05)، وهذا يعني أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة القراءة الرياضية.
- أَنَّ قيمة U للتمثيل الرياضي =(19) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها تساوي (0,000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة النظري(0,05)، وهذا يعني أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التمثيل الرياضي.

وتم حساب حجم الأثر أيضًا لتحديد تأثير المتغير المستقل (خرائط العقل) في تنمية مهارات، الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي على الترتيب، لتلاميذ المجموعة التجريبية للتأكد من الأثر لاستراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات، الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي على الترتيب، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) قيمة حجم التأثير ومقدار حجم التأثير لخرائط العقل في تنمية مهارات الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي على الترتيب لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

المتغير المستقل	المتغير التابع	ر1	ر2	حجم العينة	قيمة حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
خرائط العقل	الكتابة الرياضية	6 ،23	4 ،11	34	0، 7	متوسط *
	القراءة الرياضية	3 ،23	7 ،11	34	0، 7	متوسط *
	التمثيل الرياضي	9 ،24	1 ،10	34	0، 9	كبير *

*** حجم التأثير= رر≤ 0.2 (ضعيف)، رر= 0.5 (متوسط)، رر≤0.8 (كبير).**

نلاحظ من الجدول (3) ما يلي:

- حجم تأثير استراتيجية خرائط العقل في الكتابة الرياضية، متوسط؛ لأَنَّ قيمة حجم التأثير يساوي (0,7) وهي قيمة أكبر من (0,5) وأقل من (0,8).

- حجم تأثير استراتيجية خرائط العقل في القراءة الرياضية، متوسط؛ لأَنَّ قيمة حجم التأثير يساوي (0,7) وهي قيمة أكبر من (0,5) وأقل من (0,8).
- حجم تأثير الاستراتيجية المستخدمة في التمثيل الرياضي، كبير؛ لأَنَّ قيمة حجم التأثير يساوي (0,9) وهي قيمة أكبر من (0,8).

ومما سبق نلاحظ أَنَّ استخدام استراتيجية خرائط العقل في تدريس الرياضيات كان له أثر بارز في تنمية مهارات، الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي على الترتيب لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

وبناءً على ما سبق نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أَنَّهُ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات (الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي)، على الترتيب، عند تطبيق الاختبار البعدي، وهذا يعني أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات (الكتابة الرياضية والقراءة الرياضية والتمثيل الرياضي)، على الترتيب لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

3-2-2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وهي التي تنص على أَنَّهُ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التواصل الرياضي بشكل عام، عند تطبيق الاختبار البعدي. ولاختبار هذه الفرضية ومعرفة ما إذا كانت الفروق دالة بين المتوسطات تم استخدام اختبار Mann whitney U، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول(4) اختبار Mann whitney U لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات التواصل الرياضي ككل في الاختبار البعدي

مهـــــارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةU	مستوى الدلالة
التواصـــل الرياضي	التجريبية	17	22,4	381	61	0,003 دال
	الضابطة	17	12,6	214		

نلاحظ من الجدول (4) أَنَّ قيمة U =(61) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) وذلك؛ لأَنَّ قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها تساوي (0,003)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة النظري (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام.

وتم حساب حجم التأثير أيضًا لتحديد تأثير خرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام، لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي؛ كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5) قيمة حجم التأثير ومقدار حجم التأثير لخرائط العقل في تنمية مهارات التواصل الرياضي ككل لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

المتغير المستقل	المتغير التابع	ر1	ر2	حجم العينة	قيمة حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
خرائط العقل	مهارات التواصل الرياضي بشكل عام	4 ،22	6 ،12	34	0، 6	متوسط *

*** حجم التأثير= ررّ 0.2 (ضعيف)، رر= 0.5 (متوسط)، ررّ0.8 (كبير).**

نلاحظ من الجدول (5) أَنَّ حجم تأثير الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات التواصل الرياضي متوسط؛ لأَنَّ قيمة حجم التأثير تساوي (0,6) وهي قيمة أكبر من (0,5) وأقل من (0,8).

ومما سبق نلاحظ أَنَّ استخدام استراتيجية خرائط العقل في تدريس الرياضيات ذات أثر متوسط في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أَنَّهُ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكلٍ عام عند تطبيق الاختبار البعدي. وهذا يعني أَنَّهُ يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التواصل الرياضي بشكل عام (الكتابة والقراءة والتمثيل).

3-2-3-ملخص النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

يمكن تلخيص نتائج البحث الحالي في الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الرياضي الكتابة الرياضية، والقراءة الرياضية، والتمثيل الرياضي سواءً بشكل كلي أو متفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أَنَّ لاستراتيجية خرائط العقل دورًا إيجابيًّا في تنمية مهارات التواصل الرياضي، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الرياضي، ومنها دراسة رزوقي وكامران،2011()، ودراسة العيسى (2013)، ودراسة عفيفي (2008)، ودراسة القواس (2013)، ودراسة الشرع (2012)، ودراسة عبد الفتاح (2008)، دراسة لوكسي وكيرني (Lexi & Kearney2009)، ودراسة حمادة (2009)، ودراسة البركاتي (2007).

ويعزو الباحث ذلك إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية خرائط العقل في مساعدة تلاميذ المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التواصل الرياضي من خلال استخدامها للأشكال والألوان أكثر من الطريقة التقليدية التي تعلموا بها تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وهو ما أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات التواصل الرياضي في موضوع المعادلات والمتراجحات؛ وذلك من خلال ظهور ذلك في النتائج في مقياس مهارات التواصل الرياضي.

3-3-التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أ- تأهيل معلمي الرياضيات على استخدام خرائط العقل في التدريس.

ب- عقد الدورات والورش لمعلمي الرياضيات للتعرف على المزايا التربوية لخرائط العقل ومجالات استخدامها وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.

ج- توجيه أنظار لجان إعداد المناهج في المرحلة الأساسية إلى تضمين مهارات التواصل الرياضي في الرياضيات.

د- على معلمي الرياضيات التطرق إلى مهارات التواصل الرياضي عند تدريس الرياضيات.

هـ- على معلمي الرياضيات استخدام خرائط العقل في تدريس الرياضيات لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارات التواصل الرياضي (الكتابة، والقراءة، والتمثيل).

3-4-المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يقدم الباحث عددًا من المقترحات التي ترتبط بموضوع البحث، وهي:

1- دراسة معرفة أثر استخدام خرائط العقل على التحصيل الرياضي في الهندسة التحليلية.

دراسة معرفة أثر استخدام خرائط العقل على تنمية مهارات التواصل الرياضي (الاستماع الرياضي، والتحدث الرياضي).

4-المراجع:

4-1-المراجع العربية:

- بدوي، رمضان مسعد، (2003). "استراتيجيات تعليم وتقويم الرياضيات "، دار الكتاب: القاهرة.
- البركاتي، نيفين، (2007)، " أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست K.W.L في التحصيل الدراسي والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة "، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى: السعودية.
- بلادي، منصور عامر، (2010)."أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل طلبة المتوسط بالمدينة المنورة" ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- بني فارس، محمود، (2013). "أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة"، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (21)، العدد(4)، كلية التربية، جامعة طيبة: السعودية.
- حسين، هاشم، (2012). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود: السعودية.
- حمادة، محمد محمود، (2007). "فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي "، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد (10)، ص ص 13–69.
- حمادة، فايزة أحمد(2009). "استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياض والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية"، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد(25)، عدد(1)، ص ص299-332 .
- رزوقي، رعد مهدي، ومولود مفتاح كامران، (2012)، " دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من استراتيجية التدريس بخرائط العقل القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة على مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب"، رسالة ماجستير، الكلية التربوية المفتوحة: بغداد.
- أبو سكران، محمد نعيم، (2012). "فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

- سلمان، جاسم، وإلهام فارس، (2007م)، "مهارات التواصل الرياضي لدى مدرسي رياضيات المرحلة المتوسطة"، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (50): العراق.
- سليمان، علي السيد، (1999)."عقول المستقبل، استراتيجيات تعليم الموهوبين وتنمية الابداع"، الطبعة الأولى: الرياض.
- الشرع، رياض فاخر، (2012م)، " فاعلية استخدام أنموذج التعلم التوليدي الرياضيات في مهارات التواصل الرياضي والتفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، مجلة الفتح، العدد(53).
- أبو شريخ، شاهر ذيب، (2014م)، "فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية وأنموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الاسلامية "، بحث، كلية التربية، جامعة جرش: الأردن.
- الشمري، مها، (2012). "أثر استخدام المخططات الخوارزمية على تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود: السعودية.
- طافش، إيمان سعد، (2011)، " أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة: فلسطين.
- عبد الفتاح، ابتسام عز الدين، (2008)، " أثر استخدام استراتيجية (فكر-زاوج -شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبيدة، ناصر السيد، (2006)."تطوير منهج الرياضيات في ضوء المعايير المعاصرة وأثر ذلك على تنمية القدرة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، المؤتمر العلمي السنوي السادس، الذي تقدمه الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات في الفترة ١٩-٢٠ يوليو، القاهرة ص ص 50-101.
- عفانة، عزو، وحمش، نسرين، (2011). "أثر استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة"، بحث مقدم لمؤتمر التواصل والحوار التربوي المنعقد بكلية التربية، الجامعة الإسلامية: فلسطين.

- عفيفي، أحمد محمد، (2008)، " أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع 141، ص ص14-68.
- العيسى، تامر حمد، (2013). "فاعلية أنموذج التعلم البنائي GLMفي تنمية التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي في مادة الرياضيات "، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: السعودية.
- القرشي، محمد بن عواض، (2012م). " درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.
- القواس، محمد أحمد، (2013). "فاعلية برنامج تسريع التفكير CAME في الرياضيات على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.
- مهدي، عبد الله، وناصر، محمد، والذارحي، فاطمة، (2008م). "التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل"، بحث مستل من رسالة الماجستير لفاطمة الذارحي، صنعاء: اليمن، مجلة الاندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية، العدد(3).
- هلال، ميس، وجودت، عبد السلام، (2014م). "فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (19): العراق.
- وقاد، هديل، (2009م). "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي كبيرات بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.
- يوسف، السعدي الغول، (2012م). " فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، بحث، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

4-2-المراجع الأجنبية:

- Akinoglu, Orhan, Yaser, Zeynap. (2007)." The effects of note taking inscience education through the mind mapping technique on student's attitudes, achievement and concept learning", Journal of Baltic science Education, 6 (3), 34-42.
- Buzan, T. (2002). How To Mind Map. London: Thorons.

- Carolina. S. Ayal &Yaya S. Kusuma &Jozua Sabandar& Jarnawi Afgan Dahlan, (2016), " The Enhancement of Mathematical Reasoning Ability of Junior High School Students by Applying Mind Mapping Strategy" , Journal of Education and Practice , ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X, (Online) www.iiste.org.
- Lexi , Wichelt& Kearney, NE(2009). Communication: A Vital Skill of Mathematics", University of Nebraska – Lincolns http://digitalcommons.unl.edu/mathmidacHonresearch/18.
- Marten , Mary Barone, (2011), "mind maps for conceptual Under Standarding :Apreliminary Report", Middle Tennessee State University.

احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار من وجهة نظرهم

أ.م.د/نصر محمد الحجيلي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك، بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية – وناائب رئيس الجامعة لشؤون الطلبة، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية

Email:dr.nasr8@gmail.com

د/علي محمد قراضة

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية جامعة ذمار

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار من وجهة نظرهم، والتعرف إلى ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول تلك الاحتياجات، تعزا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، العمر، طبيعة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة.

وقد طور الباحثان استبانة خاصة مكونة من (56) فقرة، تم تطبيقها على (173) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث الآتي:

1- وجود حاجة "عالية" لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار إلى التطوير المهني في المجال الكلي للتطوير وفي كل مجال من مجالات التطوير الثلاثة الرئيسة، وهي: مجال البحث العلمي بمتوسط بلغ (2.73)، ومجال التدريس الجامعي بمتوسط بلغ (2.49)، ومجال خدمة المجتمع بمتوسط بلغ (2.37).

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) في احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار تعزا إلى تأثير أي متغير من متغيرات: النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل.

الكلمات المفتاحية: احتياجات، التطوير المهني، المهني.

Abstract:

The aim of the current research is to determine the professional development needs of the faculty members of teaching staff at Thamar University according to their point of view. It also aims to identify whether there are statistically significant differences at a significance level (0.05) among the opinions of faculty members about those needs attributed to variables such as: gender, age, nature of work, academic degree, years of experience.

The researchers developed a questionnaire consisting of (56) items and it was distributed to the sample of the study which encompassed 173 faculty members at Thamar University. The most important findings of the research are outlined below:

1- *The results of the study indicate that there is a "high level" of professional needs among the faculty members at Thamar University for professional development in the overall field and in each of the three main areas, namely: the field of scientific research with an average of "2.73", the field of university teaching with an average of "2.49", and the field of community service with an average of 2.37.*

2- *The absence of a statistically significant difference at the level of significance (0.05) in the professional development needs of the members of teaching staff at Thamar University regarding the variables: gender, age, nature of work, academic degree, years of experience.*

keywords: Needs, Development needs, Professional.

مقدمة:

في ظل التطورات التقنية والعلمية المتسارعة وتعدد مصادر المعرفة وتنوعها وسهولة نشرها وتداولها، وفي ظل تعقد الأدوار الأكاديمية والبحثية والمجتمعية التي ينبغي على أعضاء هيئة التدريس القيام بها؛ يُعد التطوير المهني هدفًا استراتيجيًا تنشده الجامعات، وهذا ما جعلها تبحث عما هو جديد لتقديم برامج تطوير مهنية لهم، من أجل تحقيق ميزة تنافسية لها ومكانة علمية مرموقة.

كما يُعَدُّ الأستاذ الجامعي من أبرز الركائز الأساسية للعملية التعليمية، والعامل الرئيس في نجاح الجامعة وتحقيق أهدافها التي من أجلها أنشئت، فلا يمكن قيام جامعة دون أساتذة جامعيين ينفذون برامج الجامعة الأكاديمية بصورة حقيقية، فهم الذين يعدون الطلبة الإعداد العلمي السليم ويبنون شخصياتهم بناءً متوازنًا، ويزودونهم بالخبرات اللازمة لهم حاضرًا ومستقبلًا بما امتلكوا من قدرات تعليمية ومهارات تربوية مناسبة (سنقر، 2000، 123).

وقد بدأ الاهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر وكانت دوافع الاهتمام منطلقة من التطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية؛ وهو ما أدى إلى بروز الحاجة إلى الإعداد الأكاديمي. وقد أشار (كليبر) إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الامريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعدادًا خاصًا يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات وقد أخذ الاهتمام بتطوير مهارات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يحظى باهتمام كبير في جامعات أمريكا وبريطانيا وكندا وفرنسا والعالم العربي خصوصًا في جامعات دول الخليج، ومصر، والأردن، والجزائر، والعراق (مرسي 2002، 48).

وقد شهد عصرنا الحالي تطورات كثيرة ومتسارعة، جعلت عضو هيئة التدريس في الجامعة تقع على عاتقه مسؤوليات كبيرة تجاه تلك التطورات ولاسيما التطورات التي تحدث في مجال العلم والمعرفة، وبما أن المعرفة العلمية في كل التخصصات في تطور مستمر وسريع فلابد لعضو الهيئة التدريسية في الجامعة من متابعة هذه التطورات والتعامل معها لما لها من انعكاسات على مجالات عمله الجامعي (العمري، 2009، 535).

كما أسهمت تلك التطورات التي شهدها عصرنا الحالي–ولو بطريقة غير مباشرة– في تطوير أساليب التدريس الجامعي ودخول تكنولوجيا التعليم إلى علم أساليب التدريس مثل تصميم التدريس الإلكتروني... وغيرها؛ ولكي يستطيع الأستاذ الجامعي القيام بدوره الجديد بنجاح، لابد له من الاطلاع على كل جديد في مجال تخصصه، وأن يمتلك الكفايات اللازمة لتحقيق ذلك الدور، فلم يعد يكفي أن يتقن مادته العلمية؛ بل أضحى من الضروري أن يكون متمتعا بكفايات شخصية متكاملة وقدرات خلّاقة، ومعدًا إعدادًا جيدًا علميًا وثقافيًا ومهنيًا، وقادرًا على فهم حاجات طلبته وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسير مشاركتهم الفعالة وحفز تعلمهم، ويكون قادرًا على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته التي يقوم بتدريسها كما أصبح عليه أن يساعد طلبته على الوعي بمشكلات مجتمعاتهم والإسهام في حلها

وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الآخر، هذا بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته وتجديد معلوماته. وبذلك فإن مجالات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس تأتي في سياق وظائف الجامعات الثلاث (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).

ويعدُ التطوير المهني أحد المرتكزات الأساسية لعملية الإصلاح الإداري، وأحد المداخل الأساسية لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وتمكين الجامعات من بلوغ أهدافها؛ إذ يسعى التطوير المهني إلى إكساب أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المهارات والقدرات التي تمكنهم من تحسين أداء تلك الجامعات وإنجاز أهدافها بكفاية واقتدار، إضافة إلى إكسابهم أساليب عمل جديدة ومبتكرة لتحسين ممارساتهم، والارتقاء بجامعاتهم إلى مشارف التجديد والإبداع (الخطيب والخطيب، 1997، 1).

ولذلك فقد بادرت معظم الجامعات في الدول المتقدمة والنامية إلى الاهتمام بموضوع التدريب والتنمية المهنية والتوجه نحو برامج التنمية المهنية التي تهدف إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق أفضل النتائج في المجال الأكاديمي، وسعت تلك الجامعات لتحقيق ذلك التوجه، من خلال إنشاء مراكز أو وحدات ذات طابع خاص تهتم بتنمية قدرات الأعضاء، وكان في مقدمة تلك الجامعات على المستوى العالمي جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وذلك في الثمانينيات من القرن العشرين ثم تبعتها جامعات ألمانيا وهولندا والسويد.

كما بدأت الجامعات اليمنية الاهتمام بموضوع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وعقد دورات في مجال إعداد المعلم الجامعي؛ إذ بدأت أولًا في جامعتي صنعاء وعدن، ثم امتدت إلى عدد من الجامعات اليمنية، فعلى سبيل المثال عُقد في رحاب جامعة ذمار المؤتمر الدولي الأول لتطوير أداء الأستاذ الجامعي الذي نظمته الجامعة بمشاركة جامعة تعز خلال الفترة 13 – 14 أغسطس 2007م، تحت شعار "الجامعة وعوامل النهوض بها" وكان من أهم توصياته ضرورة الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وإعداد برامج لتطوير قدراتهم.

لما كانت المشكلات التي تواجهها برامج التطوير المهني تتركز بشكل أساسي في عدم تحديد الاحتياجات التدريبية التي تخاطبها تلك البرامج بدقة؛ كون التدريب الفاعل يبدأ بتحديد احتياج تدريبي/ تطويري معين (الخطيب والخطيب، 1997، 38؛ ليسلي، 2001، 31)؛ فقد بات من الضروري تسليط الأضواء على احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال دراستها وتحليلها علميًا؛ ولعل ذلك أحد الأسباب التي دفعتنا إلى الاهتمام بموضوع تنمية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات اليمنية وتحديد احتياجات التطوير المهني لديهم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها الجامعات اليمنية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية فيها، فإنَّ طبيعة المستجدات العلمية والتقنية والتحديات العصرية جعلت عضو هيئة التدريس بحاجة ملحَة للتطوير المهني لمتابعة هذه المستجدات ومواكبة التطورات وخاصة في ظل

الظروف الاستثنائية التي يمر بها الوطن وما لها من انعكاسات سلبية على التعليم الجامعي. يؤكد ذلك ما اشارت إليه بعض الدراسات ومنها: دراستي السماوي(2008)، والخطيب (2011).

وتزداد الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية؛ كون الجامعات اليمنية ومنها جامعة ذمار تمر حاليًا بمرحلة صعبة بفعل الحرب والحصار الاقتصادي الخانق اللذين حالا دون الاستمرار في عملية تنمية وتطوير أدوار أعضاء هيئة التدريس لمواكبة المستجدات، بالإضافة لصعوبة مشاركتهم بالندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية في الخارج؛ وهو ما يؤثر سلبًا في تطورهم المهني؛ لا سيما وأن التطوير المهني متطلب رئيس لتحقيق الجودة وبدونهِ فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمرًا صعبًا.

وبما أن عملية تحديد احتياجات التطوير المهني أو الاحتياجات التدريبية تمثل نقطة البداية والأساس الأول الذي يمكن أن يبنى عليه بعد ذلك برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطوير أدائهم لعملهم، وذلك لأن عملية تحديد الاحتياجات هي أولى عمليات التخطيط للبرامج التدريبية، بل هي العنصر الرئيس والهيكلي في عملية التدريب كلها، فنجاح أي برنامج تدريبي إنما يقاس بمدى التعرّف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها؛ لذا أوصت العديد من الدراسات العلمية كدراسة السويدي وحيدر(1998) ودراسة بامدهف (2006)، ودراسة تمام وعفيفي (2009) قادة الجامعات، بوجوب تحديد احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال تنفيذ استطلاع دوري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية كل فترة زمنية تتراوح بين (3 – 5 سنوات) للتعرّف على احتياجاتهم الجديدة ووضعها في الاعتبار عند التخطيط لبرامج التطوير المهني في تلك الجامعات.

ونتيجة لكل ما سبق، فقد تبين وجود حاجة ملحّة للتعرّف على احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار، ولا سيما في ظل اهتمام الجامعة بالتطوير الأكاديمي وضمان الجودة. ومن ثم فقد تبلورت فكرة القيام بالبحث الحالي الذي تحددت مشكلته في السؤالين الآتيين:

1-ما درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار للتطوير المهني في مجالات التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع من وجهة نظرهم؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار لحاجتهم للتطوير المهني تُعزا إلى تأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل)؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث فيما يلي:

- حداثة موضوع البح؛ إذ إنه يمثل إحدى الأبحاث العلمية القليلة التي وجهت اهتمامها إلى البحث في موضوع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ بل هو -بحسب علم الباحثين- أول

بحث في اليمن يتناول موضوع احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار؛ إذ لم يحظَ هذا الموضوع بعناية الباحثين في الجامعة، وهذا في حد ذاته يمكن أن يكون مسوغًا كافيًا لمدى أهمية هذا البحث.

- إن النتائج التي يمكن أن يسفر عنه هذا البحث ستسهم في توفير بيانات دقيقة حول احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار، تمكن القائمين على هذه الجامعة من الوقوف على هذه الاحتياجات، ومن ثم وضع البرامج التطويرية والتدريبية التي تفي بهذه الاحتياجات تمهيدًا لتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.
- كون عملية تحديد احتياجات التطوير المهني عملية مهمة وحاسمة لفاعلية البرامج التطويرية؛ وذلك لأن إعداد برنامج تطويري مناسب لأعضاء هيئة التدريس يتطلب أولا القيام بدراسة احتياجاتهم المهنية وتحديدها بدقة.
- إن البحث الحالي ومن خلال نتائجه وتوصياته يمكن أن يساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير قدراتهم، وكفاياتهم، ومهاراتهم في المجالات المرتبطة بعملهم المهني.
- يمثل هذا البحث إسهامًا علميًا متواضعًا في رفد المكتبة اليمنية بجهد علمي في مجال التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، خدمةً للعلم والمعرفة.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار، وذلك من خلال ما يلي:

1- تحديد درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار للتطوير المهني في مجالات التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار لحاجتهم إلى التطوير المهني تعزا إلى تأثير متغيرات: "النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل".

حدود البحث:

تتحدد نتائج هذا البحث بالمحددات الآتية:

- اقتصر البحث الحالي على دراسة احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار من وجهة نظرهم؛ كونهم الفئة المستهدفة والقادرة على الإسهام في تحديد هذه الاحتياجات أكثر من أي فئة أخرى.

- أن دقة نتائج البحث الحالي وإمكانية تعميمها تتحدد بطبيعة الأداة المستخدمة وشموليتها والمجالات الثلاثة الواردة فيها، وهي مجالات: (التدريس الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، وطبيعة المعالجات المستخدمة لتحليل البيانات في هذا البحث.
- اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس العاملين فعليًا في مختلف كليات جامعة ذمار خلال العام الجامعي(2019-2020). وذلك لأسباب منها: محدودية الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، هذا فضلاً عن أنّها مكان عمل الباحثين؛ الأمر الذي يسر إجراء البحث والحصول على البيانات التي اعتمد عليها.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات: هي الفجوة القائمة بين ما هو كائن، وما يجب أنْ يكون عليه أداء عضو هيئة التدريس في جامعة ذمار من امتلاكهُ لمعارف ومعلومات ومهارات متميزة تتسم بالجودة وتواكب متطلبات العصر في مجالات التدريس الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

التطوير المهني: يُعرف بأنهُ: عبارة عن مجموعة من البرامج التي تقوم بها الجامعة لإكساب منتسبيها مزيدًا من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، لرفع مستوى أدائه بما يمكنه من أداء دوره بصورة جيدة (عبد المطلب، 2011، 110)

عضو هيئة التدريس: هو الأستاذ الجامعي الذي يحمل درجة الدكتوراه في حقل من حقول المعرفة، ويقوم بالتدريس في إحدى كليات جامعة ذمار والذي استجاب لأداة البحث التي أعدت لتحقيق هدفي البحث. علمًا بأن أعضاء هيئة التدريس الممثلين بهذه البحث موزعين على كليات الجامعة المختلفة.

الخلفية النظرية:

إن التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة في الوقت الحاضر يمثل مطلبًا مهمًا من متطلبات التعليم الجامعي ولعل من أهم المبررات التي حفزت الجامعات عالميًا ومحليًا على الاهتمام بالتطوير المهني والأخذ به عدد من المتغيرات التي أفرزها روح العصر والتي تأتي على رأسها الانفجار المعرفي، يضاف إلى ذلك التغير الذي حصل في أدوار أعضاء هيئة التدريس فتطور تقنيات الاتصال وتعدد مصادر التعلم أديا إلى إحداث تغييرات جوهرية في متطلبات الموقف الأكاديمي من حيث وسائل نقل المعرفة وأدوار أعضاء هيئة التدريس التي تحولت من الأدوار التقليدية التي تعد المدرس مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لها ومرشد لطلبته، هذا إلى جانب التطور التقني وانعكاساته على العملية الأكاديمية من حيث توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم وأساليبه، وهو ما يتطلب زيادة الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية (يونس، 2014، 207). والملاحظ أن هناك اهتماما عالميا ومحليا في مجال تحقيق النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في مختلف الجامعات؛ وذلك نظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به عضو هيئة

التدريس في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، ولا يخفى أن حصول عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه في التخصص أو ما يعادلها يعد اللبنة الأولى في التكوين الأكاديمي، وهو لقب يطلق على كل من حصل على المؤهل العلمي المطلوب للتعيين في عضوية هيئة التدريس ويحمل لقب دكتور (سنقر، 2000، 223).

مفهوم التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة:

إن التطوير المهني والتنمية المهنية يحملان المعني نفسه، فهما يعدان وجهين لعملة واحدة، فقد عرّفت عبد المطلب (2011، 110) التطوير المهني بأنه: عبارة عن مجموعة من البرامج التي تقوم بها الجامعة لإكساب منتسبيها مزيدًا من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة أدوراه المهنية (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) لرفع مستوى أدائه بما يمكنه من أداء دوره بصورة جيدة.

أما التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات فيمكن تعريفها بأنها: أي نشاط يتم في البيئة الجامعية يستهدف تعزيز الأداء التدريسي أو تحسين مستويات التعلم المهنية لأعضاء هيئة التدريس (Messina & Grassi, 2011, 4).

كما عرفها حداد (2004، 23) بأنها: "عمليات مؤسسية تهدف لتغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابل حاجات الجامعة وحاجات أنفسهم".

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يُقصد به جميع البرامج والأنشطة التي تقدمها الجامعة لتحسين وتجويد مهارات ومعارف أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة كالتدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وغيرها من المجالات الضرورية لتلبية احتياجاتهم المهنية، وبما يمكنهم من القيام بمهامهم المناطة على أكمل وجه.

أهمية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة:

تكمن أهمية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات في العديد من الجوانب، أوردها يوسف (2010) المشار إليه في أبو سمرة وطوطح (2018، 23):

- للتطوير المهني مكانة كبيرة في تنمية الكفايات البشرية في الجامعة، وتحقيق أهدافها، وتحقيق الإشباع الشخصي لعضو هيئة التدريس نفسه.
- التطوير المهني يزوّد عضو هيئة التدريس بالمهارات اللازمة لتحسين أدائه الوظيفي في الجامعة.
- التطوير المهني يساعد عضو هيئة التدريس على تحقيق إنجازات علمية من خلال الانفتاح على أفكار جديدة ورؤى جديدة.

وتبرز أهمية التطوير المهني كونها عملية تهدف إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم ليكونوا أكثر كفاءة وفاعلية لسد حاجات الجامعة والمجتمع وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم؛ حيث يمكن عضو هيئة التدريس من القيام بالمسؤوليات الآتية:

1- مسؤوليتهُ تجاه طلبته، وتشمل التدريس، والتقويم، والإرشاد والتوجيه، والإشراف على بحوث الطلبة ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل التالية، وتيسير عملية التعلم وتسهيلها، وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.

2- مسؤوليتهُ تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وتشتمل العمليات الإدارية بما فيها من مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة، وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.

3- مسؤوليتهُ تجاه المجتمع المحيط به، وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة، وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في خدمة طلبة الجامعة.

4- مسؤوليتهُ تجاه نفسه، وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنيًا من خلال الاطلاع والبحث، والمشاركة في المؤتمرات، وتنظيم الزيارات، وحضور حلقات النقاش، والدورات التدريبية، وتبادل الزيارات مع زملاء في الجامعات الأخرى.

مجالات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

- يمثل الأستاذ الجامعي أهم عناصر المنظومة التعليمية الجامعي؛ حيث إنهُ المنوط به القيام بأهم أدوارها في الوظائف الثلاث (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، وهذا ما يؤكده مصطفى (2005، 93)؛ حيث يرى أن مجالات التطوير المهني ترتكز على وظائف الجامعة الثلاث الأنفة الذكر، كما يجمع عليها معظم الباحثين والمهتمين في هذا المجال. كما يفصل القادري (2005، 116) مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الآتي:
- تنمية القدرة التدريسية وتحسين الممارسة التعليمية.
- تنمية القدرة البحثية.
- تنمية القدرة على تطوير البرامج التعليمية.
- تنمية القدرة على الإرشاد والتفاعل الإنساني وخدمة المجتمع.
- تنمية القدرة على إدارة الوقت وضغوط العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- تنمية القدرة على توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بشكل فعّال.

الصفات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

يعد عضو هيئة التدريس القدوة والنموذج الأول الذي يحتذي به الطالب الجامعي؛ لذا نجد أن واجبات عضو هيئة التدريس تتعدد وتتنوع فهو يقوم بتعميق الإيمان الصادق بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، ويسهم في وضع الخطط والبرامج التنموية، والتربوية، والفكرية، والعلمية، والتكنولوجية التي تؤدي إلى تطوير

الإنسان والمجتمع، ولكن مع غياب التنسيق بين خطط التعليم العالي وحاجات المجتمع ومتطلباته نجد أن جهد عضو هيئة التدريس وإسهاماته مهمشة وليست ذات تأثير (بشير، 2001، 22).

وتبرز أهمية عضو هيئة التدريس والارتقاء بسمعته العلمية من خلال محاولاته الجادة في تطوير ذاته مهنيا، فإن من أهم واجباته في هذا الصدد أن يظل على اتصال بكل جديد في مجال تخصصه، وذلك بالاطلاع المباشر على المؤلفات والدوريات المتخصصة، والمشاركة في الجمعيات العلمية، وحضور الندوات والمؤتمرات ذات الصلة. ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها عضو هيئة التدريس ما يلي: (فليه، 1997، 43)

- امتلاك القدرة على إجراء البحوث التطبيقية التي تواكب التغير السريع في التكنولوجيا.
- امتلاك قاعدة عريضة من العلوم الأساسية المتعلقة بتخصصه، ويطور ذاته ويتفاعل مع المجتمع.
- التمتع بقدرة على تقييم الأطر التدريسية والتقنية وتطويرها وفقا لاستراتيجية الجامعة والدولة ويستعمل كافة الوسائل في ذلك.
- حب العلم وتقديس الحرية والزمالة من أقوى الروابط التي تجمع بين أساتذة الجامعات.
- الشعور بأهمية المشاركة في نمو الكفاءات الجديدة في المجتمع وتطورها.
- الاهتمام ببيئة العمل والعمل الجماعي.

الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

يُعَدُّ عضو التدريس منفذًا لرسالة الجامعة بوظائفها الثلاث (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع)؛ حيث يرى فليه (1997، 43) أن أدوار عضو هيئة التدريس في الجامعات تتمحور في ثلاثة أدوار هي:

1- **الدور الأكاديمي:** ويتعلق هذا الدور بالبحث والتدريس وخدمة المجتمع والمشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية؛ حيث يجب على عضو هيئة التدريس تطوير ذاته ليحافظ على فاعلية هذا الدور.

2- **الدور الإداري:** ويتمثل هذا الدور في قيام عضو هيئة التدريس باعتلاء العديد من المناصب الإدارية الأكاديمية في شتى أقسام وكليات وإدارات الجامعة، وكذلك الاشتراك في الأنشطة الطلابية وأعمال اللجان المختلفة في الجامعة. وكما أن الدور الإداري لعضو هيئة التدريس لا يقتصر على ذلك، بل يتعدى إلى إدارة الذات والوقت والحوار... وغيرها.

3- **الدور القومي والعالمي:** ويظهر هذا الدور عند مشاركة عضو هيئة التدريس في وضع السياسات والخطط التنموية للمجتمع الذي يعيش فيه أو مجتمعات أخرى، وكذلك الإسهام في حل المشكلات التي قد تواجه المجتمع، أو الظواهر التي قد تؤثر فيه من خلال تقديمه للأبحاث والدراسات المختلفة.

التطوير المهني في جامعة ذمار:

أنشئت جامعة ذمار بموجب القرار الجمهوري رقم(158) في 1996/8/24م، وبدأت تمارس نشاطها العملي بوصفها جامعة مستقلة اعتبارًا من العام الجامعي 1997/1996م، وتُعد كلية التربية التي تم افتتاحها عام 1991/90م كليةً تابعة لجامعة صنعاء هي النواة الأولى للجامعة، ثم تلاها افتتاح كلية التربية رداع عام 1994/93م وتوالى إنشاء الكليات حسب الحاجة إليها حتى أصبحت تضم حاليًا –إضافة إلى معهد عالي وبعض المراكز التعليمية والبحثية والخدمية– عشر كليات علمية وإنسانية، وهي الكليات المبينة أسماؤها وأعوام تأسيسها في الجدول الآتي:

جدول (1) كليات جامعة ذمار

م	الكلية	عام التأسيس
1	كلية التربية	1990 م
2	كلية الآداب والألسن	1997/ 1996 م
3	كلية العلوم التطبيقية	1997/ 1996 م
4	كلية الزراعة	1997/ 1996 م
5	كلية طب الأسنان	1998/ 1997 م
6	كلية العلوم الإدارية	1998/ 1997 م
7	كلية الهندسة	1999/ 1998 م
8	كلية الطب والعلوم الصحية	1999/ 1998 م
9	كلية علوم الحاسوب ونظم المعلومات	2002/ 2001 م
10	كلية الطب البيطري	2020/2019

وتهدف جامعة ذمار إلى الآتي: (دليل الطالب، جامعة ذمار، 2013م ، 10).

- تأهيل الكوادر العلمية في أحدث التخصصات الجامعية مع تقديم تعليم متميّز يوائم التعليم الجامعي المعاصر.
- الاهتمام بالنواحي الإيجابية للعلوم والتكنولوجيا والاستفادة من ذلك في حل قضايا البيئة وتطوير المجتمع اليمني.
- الجمع بين المعارف النظرية والعلوم التطبيقية والتدريب بما يؤمن أن يكون المتخرجون عنصرًا للتطوير التكنولوجي والتقدم العلمي.
- إيجاد مراكز علمية حديثة لإجراء البحوث العلمية في مجال العلوم والتكنولوجيا وتوجيهها لخدمة المجتمع وخطط التنمية.
- توثيق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات الأخرى بما يساعد على تطوير الجامعة وتعزيز مكانتها العلمية.
- إسهام المجتمع في تقديم الخدمات الأساسية في التعليم المستمر وتأهيل الكوادر وتقديم الخدمات لتطوير التأهيل المهني وخدمة المجتمع.

التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار:

يُعَدُّ مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في جامعة ذمار حاليًا، هو الجهة المعنية بموضوع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم من خلال الارتقاء بأدائهم الأكاديمي.

أهم أنشطة مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة:

سعت جامعة ذمار لمواكبة التوجه العالمي نحو ضمان الجودة وكانت من الجامعات اليمنية السبّاقة في الاهتمام بمجال الجودة والاعتماد؛ إذ تم في العام 2009م إنشاء مركز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة وصدرت عدة قرارات تتعلق باعتماد الهيكل التنظيمي والنظام الداخلي للمركز وتعيين عميد له، وبدأ المركز بممارسة نشاطاته في العام نفسه، ومن أهم الأنشطة التي قام بها ما يأتي:

- عُقدت منذ بداية عام 2011/2010م عدد من ورش العمل لنشر ثقافة الجودة مع المفاهيم وإعطاء لمحة لتجارب بعض المراكز المحلية والإقليمية في هذا المجال شمل بعض الأكاديميين والإداريين في الجامعة.
- استكمال إعداد الخطة الاستراتيجية لمركز ضمان الجودة في الجامعة.
- استكمال الأنظمة والأدلة الخاصة بضمان الجودة في الجامعة وغيرها من الأنشطة المتعلقة بهذا الجانب.
- تعيين رؤساء وحدات ضمان الجودة في الكليات والمراكز المختلفة في الجامعة وبصورة شفافة؛ إذ تم مخاطبة الكليات لترشيح رؤساء وحدات الجودة في الكليات ممن تتوافر فيهم الشروط والمعايير المطلوبة وإصدار قرارات التعيين لهم.
- التنسيق مع قيادة الجامعة لإعداد وتأهيل قيادة وأعضاء فريق جودة من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء مركز ضمان الجودة في الجامعة.
- تأهيل خبراء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في مجال التقييم والمراجعة الخارجية للبرامج والمؤسسات الأكاديمية.
- تأهيل خبراء من الجامعة في مجال تطوير البرامج الأكاديمية.
- توقيع قيادة الجامعة لاتفاقية مع مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة بشأن ترشيح كليتي الطب البشري وطب الأسنان لإنجاز دراستي التقييم الذاتي والحصول على الاعتماد الأكاديمي وفقًا لمعايير المستوى الأول من مستويات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في بلادنا.
- الإسهام في إعداد فريقي التقييم الذاتي بكليتي الطب البشري وطب الأسنان وتقديم الدعم الفني اللازم لهما.
- المشاركة في إعداد الخطة الاستراتيجية لكلية الطب البشري.
- تنفيذ أسبوع الجودة الأول في رحاب جامعة ذمار في الفترة من 5-7 مايو 2013م، وقد ضم ثلاث جامعات حكومية هي جامعات: إب، البيضاء، ذمار.

- إقامة فعاليات أسبوع الجودة الثاني في الجامعة في الفترة من 11-14 مايو 2014م.
- تشكيل لجان للتهيئة لتقييم برامج الدراسات العليا في الجامعة.
- الإشراف والمتابعة لفرق التقييم الذاتي في الجامعة بصورة دورية.
- القيام بعملية التقييم الذاتي لكليتي الطب البشري وطب الأسنان وفقًا لمعايير المستوى الأول من مستويات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- إعداد وثيقة التقييم الذاتي لكلية الطب والعلوم الصحية وكتابتها.
- إقامة ورش لتوصيف البرامج والمقررات الدراسية لكلٍ من (التربية، الآداب والألسن، العلوم الإدارية، الطب البشري، طب الأسنان، العلوم التطبيقية، الزراعة والطب البيطري، معهد جامعة ذمار للتعليم المستمر).
- إقامة ورشة لطرق التدريس الفعَّال لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية.
- إقامة ورشة لتوصيف المقررات الدراسية لطب الأسنان بدعم من منظمة الصحة العالمية.
- تنفيذ ورشة لإعداد خطة استراتيجية لجامعة ذمار.
- تنفيذ ورشة لتوصيف البرامج الدراسية لمعهد جامعة ذمار للتعليم المستمر.

هذا وقد تمّ في العام 2016م – بعد موافقة مجلس الجامعة- دمج دائرة التطوير الأكاديمي بمركز ضمان الجودة وتعديل مسماه من مركز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة.

غير أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى مزيد من التطوير والتحديث لمواكبة المستجدات العصرية وخاصة في ظل الاوضاع الاستثنائية التي يمر بها الوطن والتي ينتج عنها الكثير من الانعكاسات السلبية على التعليم الجامعي ولاسيما في ظل تزايد الاحتياج لبرامج التنمية المهنية للهيئة التدريسية في جامعة ذمار كغيرها من الجامعات اليمنية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت التنمية المهنية، وسيتم عرض عددًا من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتحديد حاجاته بصورة مباشره، وهذا هي الدراسات بحسب تسلسلها الزمني:

عرض الدراسات السابقة:

دراسة أبي سمرة وطوطح (2018) في فلسطين: هدفت إلى التعرف على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة واقعه ومعوقاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (المشرفين

الأكاديميين) المتفرغين للعام الجامعي 2014/ 2015م والبالغ عددهم(330) عضوًا، في حين كان عدد أفراد عينة الدراسة (197) فردًا، تم اختيارها عشوائيًا، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها: أن واقع التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70) وبانحراف معياري(0.69)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي(3.21) وبانحراف معياري(0.82).

أما دراسة ربايعة (2017) فقد هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة وتكونت عينة الدراسة من(620) عضوً، وطور الباحث استبانة مكونة من(72) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة كانت بدرجة متوسطة في المجالات الآتية (التخطيط، والتدريس، والاتصال والتواصل، واستخدام التكنولوجيا، والبحث العلمي، والمهام الإدارية، والتقويم)، وأن درجة الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة كانت بدرجة عالية في مجال المجتمع المحلي. وقد أوصت الدراسة إدارة الجامعات بعقد دورات تدريبية في كافة مجالات الدراسة حيث كانت درجة الحاجة التدريبية متوسطة.

في حين هدفت دراسة سرحان (2017) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، في مجالات تكنولوجيا التعليم، كما هدفت إلى معرفة دور المتغيرات (الكلية، القسم العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة الجامعية) على تلك الاحتياجات؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة أداةً للدراسة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من(93) فردًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة مهمة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة وذلك لصالح الرتب الأكاديمية العليا وسنوات الخبرة التي أكثر من 10 سنوات.

وهدفت دراسة سالك وآخرين (Salek & others, 2014) إلى تقديم الاحتياجات البحثية والتعليمية لأعضاء هيئة التدريس من أجل تحسين أدائهم البحثي تطويره، في جامعة تبريز في إيران، وطبقت الدراسة على(250) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بصورة عشوائية من (10) كليات في الجامعة، وكانت النتائج إيجابية وفعالة وأدت دورًا مهمًا في تحسين أداء الطاقم الأكاديمي وتطويره.

فيما تناولت دراسة آل فرحان(2012) الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وتم إعداد أداة لتحديد هذا الاحتياج وقد تضمنت أربع مجالات تمثل الأدوار المهنية لعضو هيئة التدريس في الجامعة وهي(التدريس، والبحث العلمي، والإدارة الأكاديمية، وخدمة المجتمع)، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ظل أدوارهم المهنية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم كان بدرجة عالية في المجالات كلها. كما النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الاحتياجات التدريبية بين أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيري سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة العجمي (2012) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس ومن في حكمهنَّ من وجهة نظرهنَّ، في مجال البحث العلمي، إعداد المنهج التدريسي، والقاء المحاضرات، ومن خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة واستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، توصلت إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: عدم وعي عضوات هيئة التدريس بأهمية التدريب للأستاذ الجامعي لمواكبة التطورات الحديثة في مجال عمله، كما برزت الحاجة للتدريب على استخدام برامج البحث المعلوماتية في مجال إعداد البحث العلمي، وتلتها الحاجة للتدريب على استخدام أساليب تدريس تهتم بتنمية مهارات التفكير العلمي، والتدريب على استثارة الطالب طوال فترة المحاضرة بأساليب متعددة.

وأجرى استس وآخرون (Stes, et al, 2009) دراسته التي كانت بعنوان: وضع معايير للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث هدفت الدراسة إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس في خلق بيئة تعليمية أكثر نشاطا لطلبتهم. واستخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي. وقد أكدت نتائج الدراسة على: أهمية الدورات التي تهتم بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وأهمية إشراك الأعضاء الجدد مع ذوي الخبرة في إحداث أفكار إبداعية تسهم في التنمية المهنية، وأن تغطي معايير التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس البيئة التعليمية والمناهج والتكنولوجيا ومراعاة احتياجات الطلبة.

وفيما هدفت دراسة سوزان (2007) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، وسنوات الخبرة، والموقع الوظيفي ووفق المجالات الإدارية والمهنية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن كافة المستهدفين بحاجة ماسة إلى التدريب في مجال التطوير الذاتي.

وقد أظهرت دراسة بامدهف (2006) أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى عينة الدراسة نحو موضوع التدريب في أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؛ إذ أبدى أفراد عينة الدراسة في المتوسط موافقة عالية على غالبية محاور البرنامج التدريبي

المقترح شملت المحاور المتعلقة بمحتوى البرنامج (المعارف، المهارات، الاتَجاهات)، وأهدافه ومبرراته، وجهة الإشراف على البرنامج، وأساليب التدريب والتقييم، والمستهدفين بالتدريب، والحوافز والامتيازات المقترحة لإقناع أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في أنشطة البرنامج. وأظهرت نتائج الدراسة وجهود تباين في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مواعيد ومُدد التدريب المقترحة في البرنامج.

في حين هدفت دراسة باعوين (2005) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية سلطنة عمان، من حملة الماجستير والدكتوراه في مجال مهارات التدريس، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداةً للدراسة وتضمنت ستة مجالات رئيسة على عينة مكونة من(254) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (5.05) في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات المعنية تُعزا إلى متغير الكلية بين كل من كلية صلالة، والكليات الأخرى. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات تُعزا إلى متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والتخصص.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في الهدف الرئيس وهو تحديد احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ كون تحديد الاحتياجات يعد الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية، وبرامج التطوير والتنمية المهنية وذلك من أجل وضع برامج مناسبة تلبي تلك الاحتياجات وبما يسهم في الارتقاء إلى الأداء المناسب، بينما يختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في تناوله لاحتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار في مجالات (التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) من وجهة نظرهم. كما أن تلك الدراسات تمت في بيئات ومجتمعات أخرى، بينما يمثل هذا البحث أول بحث يتناول احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار.

إجراءات البحث:

أولًا-منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، لغرض تشخيص الواقع الفعلي لاحتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار.

ثانيًا-مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين خلال العام الجامعي (2020/2019م) في مختلف كليات جامعة ذمار البالغ عددهم (307) أعضاء هيئة تدريس، حسب إحصائيات الشؤون الأكاديمية في الجامعة.

ثالثًا-عينة البحث:

ولتحديد حجم العينة تم استخدام معادلة أركن (Arkin, 1984, 21) الآتي $n=\frac{p(1-p)}{(SE\div t)+[p(1-p)\div N]}$

حيث (N) حجم العينة، (t) الدرجة المعيارية ومقدارها (1.96)، و(SE) نسبة الخطأ ومقداره (0.05)، و(P) نسبة تحقق الخاصية المحايدة وتساوي (0.50)، وبتطبيق تلك المعادلة على حجم مجتمع هذا البحث تكونت عينة البحث من (171) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار بنسبة (55.70%) من حجم المجتمع، وقد اختيرت عينة البحث بطريقة العينة الطبقية العشوائية وبنسبة لا تقل عن (50%) تقريبًا من كل طبقة، مع مراعاة رفع نسبة تمثيل الطبقات ذات الحجم الصغير.

ولضمان استعادة العدد الكافي من الاستبانات الموزعة؛ تم إضافة (17) عضو هيئة تدريس إلى العدد المحدد سابقا عينةً للبحث وهو (171) عضوًا، فتم توزيع (188) استبانة، أُستعيد منها(173) استبانة، وبذلك فإن نسبة أعضاء هيئة التدريس المستجيبين بلغت (56.35%) من إجمالي أفراد مجتمع البحث. والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث: النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، العمر، وطبيعة العمل.

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث
(النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل)

م	المتغير		العدد	النسبة %	المجموع
1	النوع الاجتماعي	ذكر	165	95.4	173
		أنثى	8	4.6	
2	الدرجة العلمية	أستاذ	33	19.1	173
		أستاذ مشارك	60	34.7	
		أستاذ مساعد	80	46.2	
3	عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	21	12.1	173
		من 6 إلى 10 سنوات	46	26.6	
		أكثر من 10 سنوات	106	61.3	
4	العمر	أقل من 30 سنة	3	1.7	173
		من 30 سنة إلى 39 سنة	15	8.7	
		من 40 سنة إلى 49 سنة	91	52.6	
		50 سنة فأكثر	64	37.0	
5	طبيعة العمل	عميد	9	5.2	173
		نائب عميد	24	13.9	
		رئيس قسم	25	14.5	
		عضو هيئة تدريس	115	66.5	

رابعًا-أداة البحث:

وبغية معرفة احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار؛ طور الباحثان استبانة تكونت في صورتها النهائية من جزأين : يشتمل الجزء الأول منها على معلومات عامة عن المستجيب مثل: النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، والعمر، وطبيعة العمل ويشتمل الجزء الثاني على(56) فقرة تقيس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة احتياجاتهم للتطوير المهني، وتتوزع هذه الفقرات على ثلاثة مجالات رئيسة كما يأتي: مجال التدريس الجامعي(1-23)، ومجال البحث العلمي ويشمل الفقرات(24-44)، ومجال خدمة المجتمع ويشمل الفقرات(45-56). وأمام كل فقرة سلم إجابة مكون من ثلاثة مستويات هي: حاجة منخفضة وتأخذ الدرجة (1)، حاجة متوسطة وتأخذ الدرجة (2)، وحاجة عالية وتأخذ الدرجة (3)؛ بحيث يختار عضو هيئة التدريس منها التقدير الذي يعتقد أنه يمثل درجة حاجته للتطوير في هذه المهمة.

وقد بنيت هذه الاستبانة وبعد الرجوع إلى القوانين واللوائح المتعلّقة بالموضوع، ولاسيما تلك التي تحدد اختصاصات عضو هيئة التدريس ومسؤولياته وواجباته في الجامعات اليمنية، ومسح الأدب التربوي والإداري المتعلق بمهمات أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم التطويرية ومنها القائمة التي أعدها العمري (2009م).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة؛ قام الباحثان بعرض الأداة في صورتها الأولية على بعض الأساتذة الخبراء المحكمين من المتخصصين التربويين في كليات التربية في الجامعات اليمنية (ملحق1)، بُغية تحكيمها وتحديد مدى دقتها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وفي ضوء ملاحظة الخبراء وباعتماد معيار (80%) فأكثر من موافقة الخبراء على كل فقرة من فقرات الأداة؛ تم تنفيذ التعديلات اللازمة، حيث ركزت التعديلات على الجوانب اللغوية والشكلية للأداة، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية. (ملحق2)

ثبات الأداة:

لقياس ثبات الأداة، تم استخراج معامل ألفاكرونباخ (Cronbach Alpha)، على مستوى المجال الكلي وعلى مستوى كل مجال من المجالات الثلاثة على حدة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3)
معامل ألفاكرونباخ لإيجاد ثبات أداة البحث على مستوى كل مجال والأداة ككل

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
الأول	التدريس الجامعي	23	0.941
الثاني	البحث العلمي	21	0.942
الثالث	خدمة المجتمع	12	0.953
الأداة بشكل عام		56	0.970

حيث يتضح من الجدول تمتع الأداة ومجالاتها الثلاثة بثبات عالٍ؛ حيث بلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ للأداة بشكل عام (0.970)، في حين تراوح معامل ألفاكرونباخ للمجالات الثلاثة المكونة لهذه الأداة بين (0.941 –0.953) وهذا ما يشير إلى إن أداة البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأنها مناسبة لتحقيق أهداف البحث.

خامسًا-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على إجابات لأسئلة البحث تم معالجة البيانات من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعي (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص عينة البحث وفقًا لمتغيراته المستقلة.
- معامل ألفاكرونباخ بهدف إيجاد معامل الثبات لأداء البحث الحالي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجة احتياج أفراد العينة للتطوير المهني في مجال التدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.
- اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لمعرفة نتائج دلالة الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة حول حاجتهم للتطوير المهني في المجال الكلي وكل مجال من مجالات الأداة الرئيسة الثلاثة تبعًا لمتغير (النوع الاجتماعي).
- اختبار كروسكال والّس (Kruskal-Wallis) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة حول حاجتهم للتطوير المهني في المجال الكلي وكل مجال من مجالات الأداة الرئيسة الثلاثة تبعًا لمتغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل).

تصحيح المقياس: تم تحويل استجابات أفراد العينة من إجابات كيفية إلى إجابات كمية، من خلال تحويل كل بديل (إجابة) إلى رقم؛ بحيث يعكس درجة الإعاقة، كما تم تحديد المدى(R)، وطول الفئة (L) لتحديد الحدود العليا والدنيا الفعلية للفئات وذلك على النحو الآتي:

- **منخفضة:** وتأخذ القيمة (1)، ويكون المدى (من1.00 إلى 1.66).
- **متوسطة:** وتأخذ القيمة (2)، ويكون المدى (من 1.67 إلى 2.33).
- **عالية:** وتأخذ القيمة (3)، ويكون المدى (من 2.34إلى 3.00).

نتائج البحث:

أولا-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار للتطوير المهني في مجالات التدريس الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع من وجهة نظرهم؟

لتحديد احتياجات التطوير التي يقدرها أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية، للمجال الكلي ولكل مجال من مجالات الأداة الرئيسة الثلاثة، وترتيبها تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمجالات احتياج أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار للتطوير المهني مرتبة تنازليًا.

م	اسم المجال	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي للاحتياج
2	البحث العلمي.	الأول	2.73	0.61	عالي
1	التدريس الجامعي.	الثاني	2.49	0.62	عالي
3	خدمة المجتمع.	الثالث	2.37	0.54	عالي
	المتوسط العام		2.54	0.60	عالي

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح، أن درجة تقدير أفراد العينة لمدى حاجتهم إلى التطوير على مجموع الحاجات الرئيسة التي تشتمل عليها الأداة بشكل عام كانت بوجه عام "عالية"؛ إذ بلغ المتوسط العام لدرجة تقدير أفراد العينة على الأداة (2.54) فأخذ البديل اللفظي (عالي).

وبالنسبة لمدى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التطوير على مستوى كل مجال من المجالات الرئيسة الثلاثة الآنفة الذكر؛ فقد أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (4) حاجتهم العالية إلى التطوير في المجالات الثلاثة الرئيسة هي: "مجال البحث العلمي"؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي(2,73) فاحتل المرتبة الأولى، ومجال "التدريس الجامعي" الذي بلغ متوسطه الحسابي(2.49) فاحتل المرتبة الثانية، ومجال "خدمة المجتمع" الذي بلغ متوسطه الحسابي(2.37) فاحتل المرتبة الأخيرة بين جميع المجالات الثلاثة.

ويمكن القول إن ظهور هذه الدرجة العالية من احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار سواء على مستوى الأداة بشكل عام أو على مستوى المجالات الفرعية الثلاثة، يشير إلى مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم إلى التطوير المهني؛ وهو ما جعلهم يعبرون عنها بهذا الشكل حرصًا منهم على التدرب عليها واكتسابها واستدعاء خبراتهم السابقة حولها من أجل ممارستها في نطاق عملهم، وتعد هذه النتيجة نتيجة منطقية وواقعية تعكس قلة اهتمام الجامعات اليمنية ومنها جامعة ذمار بالتخطيط والتنفيذ لبرامج تطويرية تلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس المهنية، وقلة المبالغ المرصودة للتدريب والتطوير المهني؛ نتيجة الأوضاع الاستثنائية التي يمر بها الوطن؛ وهو ما جعلهم يعانون من قصور في امتلاك بعض تلك المهارات التي تساعدهم في القيام بعملهم الأكاديمي، والتي تمكنهم من مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي خاصة ونحن نعيش في عصر اقتصاد المعرفة الذي من سماته تدويل التعليم.

ولمعرفة الاحتياجات الفرعية التي يقدر أعضاء هيئة التدريس أنهم في حاجة إلى التطوير المهني فيها، حُسب المتوسط الحسابي لكل حاجة فرعية، ورتبت الاحتياجات الفرعية لكل مجال على حدة، وذلك استنادًا إلى المتوسط الحسابي كما هو مبين في الجداول (5، 6، 7).

المجال الأول-احتياجات التطوير المهني في مجال التدريس الجامعي:

يتضمن هذا المجال(23) فقرة تتعلق بـ: احتياجات التطوير المهني في مجال التدريس الجامعي، تم ترتيبها تنازليا بحسب المتوسط الحسابي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات التطوير المهني في مجال التدريس الجامعي

م	أولًا–مجال التدريس الجامعي: – الحاجة إلى التطوير المهني في الموضوعات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي للاحتياج	الترتيب
5	تكنولوجيا التعليم.	2.66	0.59	عالي	1
17	قواعد التدريس وطرائقه وتقنياته في نظم التعليم العالي	2.64	0.56	عالي	2
23	بناء المقررات الدراسية وتنظيمها.	2.64	0.58	عالي	3
1	أساليب التدريس.	2.61	0.56	عالي	4
9	مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاتها في نظم التعليم العالي.	2.57	0.60	عالي	5
6	استخدام مصادر التعلم.	2.54	0.61	عالي	6
11	اعتماد المقررات الجامعية.	2.54	0.60	عالي	7
14	أساليب التواصل والتفاعل مع الطلبة.	2.50	0.65	عالي	8
22	أساليب التقويم.	2.50	0.61	عالي	9
18	الاهتمام بمبادئ التعلم الذاتي في تدريس مقررات التعليم العالي كافة.	2.49	0.59	عالي	10
21	مساعدة الطلبة على التعلّم،	2.49	0.61	عالي	11
16	أهداف التعليم العالي وسياساته.	2.47	0.60	عالي	12
20	التعلّم المستند إلى الحاسوب.	2.47	0.64	عالي	13
2	إعداد الاختبارات التحصيلية	2.45	0.59	عالي	14
15	خصائص المتعلم في المستوى الجامعي.	2.45	0.60	عالي	15
12	تحديد الأهمية النسبية لموضوعات المقررات الدراسية	2.44	0.59	عالي	16
7	استخدام الحاسوب والإنترنت.	2.43	0.72	عالي	17
8	تخطيط الدرس.	2.43	0.66	عالي	18
4	اللغات المختلفة (العربية، الإنجليزية...الخ)	2.40	0.71	عالي	19
10	تأليف الكتب الجامعية المقررة.	2.38	0.67	عالي	20
13	تحديد الأهمية النسبية لمستويات الأهداف المختلفة.	2.38	0.64	عالي	21
19	التدريس في مجموعات صغيرة.	2.36	0.63	عالي	22
3	إدارة القاعة الدراسية.	2.32	0.66	متوسط	23
الوسط المرجح للمجال		2.49	0.62	عالي	

يتضح من الجدول السابق أن درجة احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار في مجال (التدريس الجامعي) جاءت بدرجة عالية بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط العام لدرجة الاحتياجات(2.49) بانحراف معياري بلغ (0.62)، وهو متوسط حسابي يُعبر عنه التقدير اللفظي "احتياج عالي"، ومن خلال النظر إلى الجدول يتضح أيضًا ما يلي:

- أن الفقر رقم (5) المتعلقة بموضوع (تكنولوجيا التعليم) حازت على أكبر درجة احتياج على مستوى فقرات مجال التدريس الجامعي؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.66) بانحراف معياري (0.59)، وهو متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي (احتياج عالي). وقد يعود ذلك إلى أهمية تكنولوجيا التعليم واستخداماتها في التعليم الجامعي؛ حيث أصبح الاستاذ الجامعي مطالبًا بتطبيق الوسائط الإلكترونية في عرض المحاضرات وفي المشاركة بالمؤتمرات والندوات العلمية المحلية والدولية، ومع انتشار التعليم الرقمي الإلكتروني، كما أن النشر العلمي في المجالات العلمية المرموقة يتطلب مهارات تقنية متطورة.
- أن الفقرة رقم (3) التي تنص على (إدارة القاعة الدراسية)، حصلت على أقل درجة احتياج على مستوى فقرات هذا المجال؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.32) بانحراف معياري بلغ (0.66) وهو متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي (احتياج متوسط). ويمكن أن يعود ذلك إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بأن طلبتهم ليسوا أطفال صغار يحتاجون إلى الضبط الصفي، وهو ما يعبّر عن مفهوم خاطئ لدى أعضاء هيئة التدريس حول موضوع إدارة الصف؛ فإدارة الصف لا تقتصر فقط على الضبط الصفي، بل تشمل ذلك وتسهم في استثمار قدرات المتعلمين وتحريك طاقاتهم الكامنة وإبداعاتهم المختلفة وفي تحقيق النمو المتكامل للمتعلِم.

المجال الثاني-احتياجات التطوير المهني في مجال البحث العلمي:

يتضمن هذا المجال(21) فقرة تتعلق بـ: احتياجات التطوير المهني في مجال البحث العلمي، تم ترتيبها تنازليا بحسب المتوسط الحسابي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات التطوير المهني في مجال البحث العلمي

م	ثانيًا-مجال البحث العلمي: - الحاجة إلى التطوير المهني في الموضوعات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي للاحتياج	الترتيب
3	استقطاب التمويل المالي لإعداد البحوث العلمية.	2.79	0.54	عالي	1
14	مهارة استخدام التقنيات الحديثة في البحث العلمي.	2.75	0.52	عالي	2
6	الاستفادة من المصادر الإلكترونية البحثية.	2.72	0.54	عالي	3
13	توفر الفرص الكافية لحضور المؤتمرات والندوات العلمية.	2.72	0.53	عالي	4
17	مهارات تقييم الأبحاث التخصصية الفردية والجماعية.	2.71	0.51	عالي	5
16	تنمية روح البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس الجدد.	2.68	0.55	عالي	6
11	التبادل والتعاون العلمي .	2.67	0.55	عالي	7
19	متابعة ما يتم في المؤتمرات العلمية (محليا/عربيا/ دوليا) مما له علاقة باهتماماتك.	2.67	0.54	عالي	8
4	توفير الخدمات الإدارية المساندة (الطباعة، التصوير...الخ)	2.64	0.56	عالي	9
5	توفير فرص نشر البحوث العلمية.	2.64	0.58	عالي	10
9	مهارات العمل البحثي ضمن الفريق الواحد.	2.64	0.55	عالي	11
15	وضع خطة للبحث تتضمن الأولويات في ميادين البحوث العلمية.	2.64	0.55	عالي	12
18	أسس الإشراف على الأبحاث العلمية لطلبة الدراسات العليا.	2.62	0.58	عالي	13
10	الاشتراك بالدوريات العلمية.	2.59	0.64	عالي	14
12	تحليل نتائج البحوث باستخدام الإحصاء والرزم الإحصائية(spss)	2.57	0.60	عالي	15
1	أساليب البحث العلمي المختلفة.	2.54	0.65	عالي	16
8	التسويق للبحوث العلمية	2.54	0.62	عالي	17
20	آليات إجراء الدراسات والأبحاث المشتركة مع الأقسام والتخصصات الأخرى.	2.49	0.63	عالي	18
2	إعداد البحوث العلمية.	2.46	0.67	عالي	19
21	تصميم الاستبانة الالكترونية وارسالها واستقبالها	2.40	0.66	عالي	20
7	استخدام المكتبة ومصادر المعلومات.	2.26	0.68	متوسط	21
الوسط المرجح للمجال		2.73	0.61	عالي	

يتضح من الجدول السابق أن درجة احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار في مجال (البحث العلمي)، جاءت بدرجة عالية بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط العام لدرجة الاحتياجات (2.73) بانحراف معياري بلغ (0.61)، وهو متوسط حسابي لدرجة الاحتياج فيه تعبر عنها الدلالة اللفظية عالية، ومن خلال النظر إلى الجدول يتضح أيضًا ما يلي:

- أن الفقرة رقم (3) التي تنص على (استقطاب التمويل المالي لإعداد البحوث العلمية) حصلت على أعلى درجة احتياج في هذا المجال؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.79)، بانحراف معياري (0.54)، وهو

متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي (احتياج عالي). وقد يعود هذا إلى قلة المبالغ المرصودة في موازنة الجامعة لتمويل الأبحاث العلمية؛ بل والغاء الجزء الخاص بالبحث العلمي من موازنة الجامعة خلال السنوات الخمس الأخيرة، وتتفق هذا النتيجة مع دراسة الحدابي (2014).

- أن الفقرة التي حصلت على أقل درجة احتياج على مستوى فقرات المجال هي الفقرة رقم(7) التي تنص على (استخدام المكتبة ومصادر المعلومات)؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.26) بانحراف معياري بلغ (0.68) وهو متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي (احتياج متوسط). وهذا يشير إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يحتاجون للتطوير في مجال "استخدام المكتبة ومصادر المعلومات المختلفة"؛ لقناعتهم بامتلاكهم هذه المهارة وسبق لهم ممارستها عمليًا في أثناء البحث في مرحلتي تحضير درجتي الماجستير والدكتوراه أو في أثناء تنفيذ البحوث والدراسات في مرحلة ما بعد الحصول على درجة الدكتوراه.

المجال الثالث-احتياجات التطوير المهني في مجال خدمة المجتمع:

يتضمن هذا المجال(12) فقرة تتعلق بـ: احتياجات التطوير المهني في مجال خدمة المجتمع، تم ترتيبها تنازليا بحسب المتوسط الحسابي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات التطوير المهني في مجال خدمة المجتمع

م	ثالثًا–مجال خدمة المجتمع: الحاجة إلى التطوير المهني في الموضوعات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي للاحتياج	الترتيب
7	توجيه بعض الأبحاث لتنمية البيئة المحلية وخدمة المجتمع .	2.68	0.57	عالي	1
11	الاستفادة من التقنيات الحديثة لتحديث برامج الخدمة العامة.	2.64	0.59	عالي	2
9	تقديم بعض الخدمات المهنية والاستشارات العلمية والفنية للمجتمع.	2.62	0.57	عالي	3
2	اساليب تنفيذ دراسات الجدوى للمشاريع الاقتصادية والتنموية.	2.61	0.59	عالي	4
8	الاتصال بالخبراء والمتخصصين للإسهام في برامج خدمة المجتمع.	2.60	0.59	عالي	5
3	تصميم وتنفيذ المشاريع المشتركة.	2.59	0.59	عالي	6
10	تنسيق الأنشطة العلمية مع الهيئات والجماعات الخارجية.	2.57	0.56	عالي	7
1	المشاركة في اللجان العلمية.	2.57	0.58	عالي	8
12	الاشتراك في عملية التدريب والتعليم المستمرين لأعضاء المجتمع المحلي.	2.57	0.60	عالي	9
6	التواصل والتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.	2.53	0.62	عالي	10
4	تدريب المؤسسات المجتمعية أو المجتمع المدني.	2.53	0.64	عالي	11
5	الاشتراك في الجمعيات والمنظمات المحلية ذات الصلة بالتخصص.	2.49	0.63	عالي	12
	الوسط المرجح للمجال	2.37	0.54	عالي	

يتضح من الجدول(7): أن درجة احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار في مجال (خدمة المجتمع) جاءت بدرجة عالية بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط العام لدرجة الاحتياجات (2.37) بانحراف معياري بلغ (0.54) وهو متوسط حسابي يعبِر عنه التقدير اللفظي (احتياج عالي). ومن خلال بيانات الجدول نفسه، يتضح أيضًا ما يلي:

- أن الفقرة رقم **(7)** التي تنص على (توجيه بعض الأبحاث لتنمية البيئة المحلية وخدمة المجتمع)، حصلت على أعلى درجة احتياج على مستوى فقرات هذا المجال؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.68)، وهو متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي للاحتياج (احتياج عالي). ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من إدراك أفراد عينة البحث لوجود شبه قطيعة حاليًا بين إنتاجية البحوث العلمية في الجامعة وبين متطلبات المجتمع المحلي وحاجاتهُ، فإنهم في الوقت نفسه مدركون أن خدمة المجتمع المحلي وتنميته تمثل الوظيفة الثالثة الرئيسة من وظائف الجامعة؛ وهو الأمر الذي يحتم عليهم تطوير أنفسهم في هذا المجال وبما يمكنهم من توجيه أبحاثهم نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته.
- أن الفقرة **(5)** ونصها: (الاشتراك في الجمعيات والمنظمات المحلية ذات الصلة بالتخصص) قد حصلت على أدنى احتياج وجاءت بالمرتبة الأخيرة في هذا المجال، وبالرغم من ذلك فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.49) وهو متوسط يعبر عنه التقدير اللفظي للاحتياج (احتياج عالي). ويمكن أن يعزا ذلك إلى تفاوت شروط ومتطلبات الاشتراك في الجمعيات والمنظمات التخصصية المحلية؛ فبعض المنظمات مثل المنظمات الطبية والهندسية تشترط شروط معينة تتعلق بالخبرة والتخصص وتجاوز العضو المتقدم لاختبارات محددة؛ وهو ما يتطلب من العضو المتقدم الخضوع لدورات وبرامج تطويرية في مجال التخصص، في حين أن الاشتراك في بعض الجمعيات والمنظمات المحلية الأخرى تُعد عملية سهلة جدا ولا يحتاج المتقدم إليها أن يخضع لأي دورات أو برامج تطويرية؛ بل إن الاشتراك في بعض هذه المنظمات لا يحتاج حتى إلى توافر شرط التخصص.

ثانيًا-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وينص هذا السؤال على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار لحاجتهم إلى التطوير المهني تعزا إلى تأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير (النوع الاجتماعي)، وتم استخدام اختبار كروسكال والّس(Kruskal-Wallis) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعًا لمتغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل): وذلك على النحو ألآتي:

1-دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي:

ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر/أنثى)، تم استخدام اختبار مان وتني(Mann-Whitney)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8)
نتائج اختبار مان وتني لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي

متغير النوع الاجتماعي			متوسطات الرتب ومجموعها		نتائج اختبار مان وتني للفروق			
المجال	فئات المتغير	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال الأول	ذكر	165	87.33	14409.00	606.000	-.391-	0.696	غير دالة
	أنثى	8	80.25	642.00				
	الكلي	173						
المجال الثاني	ذكر	165	88.54	14609.00	406.000	-1.840-	0.066	غير دالة
	أنثى	8	55.25	442.00				
	الكلي	173						
المجال الثالث	ذكر	165	87.70	14471.00	544.000	-.848-	0.396	غير دالة
	أنثى	8	72.50	580.00				
	الكلي	173						
الكلي للأداة	ذكر	165	87.94	14509.50	505.500	-1.117-	0.264	غير دالة
	أنثى	8	67,69	541.50				
	الكلي	173						

قيمة مستوى الدلالة عند (0.05).

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير أفراد عينة البحث لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني تعزا لمتغير (النوع الاجتماعي)؛ إذ بلغت قيمة(z) (-1.117-)، بمستوى دلالة بلغت (0.264)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

وهذا يعني أن احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار متشابه بين الذكور والإناث ولا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي.

2-دلالة الفروق تبعًا لمتغير الدرجة العلمية:

ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)، تم استخدام اختبار كروسكال والّس(Kruskal-Wallis Test) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (9)
نتائج اختبار كروسكال والّس لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

متغير الدرجة العلمية			متوسطات الرتب	نتائج اختبار كروسكال والّس للفروق			
المجـــال	فئات المتغير	N		قيمة مربع كاي Chi-Square	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال الأول	أستاذ	33	72.26	3.805	2	0.149	غير دالة
	أستاذ مشارك	60	87.97				غير دالة
	أستاذ مساعد	80	92.36				
	الكلي	173					
المجال الثاني	أستاذ	33	75.09	2.320	2	0.313	غير دالة
	أستاذ مشارك	60	90.15				
	أستاذ مساعد	80	89.55				
	الكلي	173					
المجال الثالث	أستاذ	33	80.29	.898	2	0.638	غير دالة
	أستاذ مشارك	60	90.45				
	أستاذ مساعد	80	87.18				
	الكلي	173					
المتوسط الكلي	أستاذ	33	74.47	2.555	2	0.279	غير دالة
	أستاذ مشارك	60	89.83				
	أستاذ مساعد	80	90.05				
	الكلي	173					

قيمة مستوى الدلالة عند (0.05).

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) غير دالة إحصائيا في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي للأداة؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة للأداة بشكل عام بلغت(0.279) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مستوى الأداة شكل عام أو على مستوى كل مجال من مجالات حاجات التطوير الثلاثة تعزا لمتغير الدرجة العلمية لدى عينة البحث.

3-دلالة الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل/ من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)، تم استخدام اختبار كروسكال والّس (Kruskal-Wallis Test)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10)
نتائج اختبار كروسكال والّس لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

متغير عدد سنوات الخبرة			متوسطات	نتائج اختبار كروسكال والّس للفروق			
المجـال	فئات المتغير	N		قيمة مربع كاي Chi-Square	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال الأول	5 سنوات فأقل	21	62.76	5.716	2	0. 057	غير دالة
	من 6 إلى 10 سنوات	46	92.35				
	أكثر من 10 سنوات	106	89.48				
	الكلي	173					
المجال الثاني	5 سنوات فأقل	21	79.79	0.740	2	0. 691	غير دالة
	من 6 إلى 10 سنوات	46	84.97				
	أكثر من 10 سنوات	106	89.31				
	الكلي	173					
المجال الثالث	5 سنوات فأقل	21	78.00	1.269	2	0. 530	غير دالة
	من 6 إلى 10 سنوات	46	84.02				
	أكثر من 10 سنوات	106	90.08				
	الكلي	173					
المتوسط الكلي	5 سنوات فأقل	21	69.69	3.006	2	0. 223	غير دالة
	من 6 إلى 10 سنوات	46	87.01				
	أكثر من 10 سنوات	106	90.42				
	الكلي	**173**					

قيمة مستوى الدلالة عند (0.05).

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) غير دالة إحصائيا في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي للأداة؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة للأداة بشكل عام بلغت (0.223) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مستوى الأداة بشكل عام أو على مستوى كل مجال من مجالات حاجات التطوير الثلاثة تعزا لمتغير سنوات خبرة أفراد عينة البحث.

4-دلالة الفروق تبعا لمتغير العمر:

ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي تبعًا لمتغير العمر (أقل من

30 سنة/ من 30 سنة إلى 39 سنة/ من 40 سنة إلى 49 سنة/ أكثر من 50 سنة)، تم استخدام اختبار كروسكال والّس(Kruskal-Wallis Test) ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (11)
نتائج اختبار كروسكال والّس لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير العمر

متغير العمر			متوسطات الرتب	نتائج اختبار كروسكال والّس للفروق			
المجـــال	فئات المتغير	N		قيمة مربع كاي Chi-Square	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال الأول	أقل من 30 سنة	3	51.17	5.933	3	0.115	غير دالة
	من 30 سنة إلى 39 سنة	15	67.73				
	من 40 سنة إلى 49 سنة	91	85.08				
	50 سنة فأكثر	64	95.92				
	الكلي	**173**					
المجال الثاني	أقل من 30 سنة	3	35.33	4.781	3	0.189	غير دالة
	من 30 سنة إلى 39 سنة	15	88.20				
	من 40 سنة إلى 49 سنة	91	83.74				
	50 سنة فأكثر	64	93.78				
	الكلي	**173**					
المجال الثالث	أقل من 30 سنة	3	30.00	5.855	3	0.119	غير دالة
	من 30 سنة إلى 39 سنة	15	81.53				
	من 40 سنة إلى 49 سنة	91	84.51				
	50 سنة فأكثر	64	94.50				
	الكلي	**173**					
المتوسط الكلي	أقل من 30 سنة	3	31.17	7.280	3	0.063	غير دالة
	من 30 سنة إلى 39 سنة	15	75.57				
	من 40 سنة إلى 49 سنة	91	83.88				
	50 سنة فأكثر	64	96.73				
	الكلي	**173**					

قيمة مستوى الدلالة عند (0.05).

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) غير دالة إحصائيا في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي للأداة؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة للأداة بشكل عام بلغت (0.063) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة(0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مستوى الأداة بشكل عام أو على مستوى كل مجال من مجالات حاجات التطوير الثلاثة تعزا لمتغير سنوات عمر أفراد عينة البحث.

5-دلالة الفروق تبعًا لمتغير طبيعة العمل:

ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة حاجتهم إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي تبعًا لمتغير طبيعة العمل (عميد/ نائب عميد/ رئيس قسم/ عضو هيئة تدريس)، تم استخدام اختبار كروسكال والّس-Kruskal) Wallis Test)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (12)
نتائج اختبار كروسكال والّس لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير طبيعة العمل

متغير طبيعة العمل			متوسطات الرتب	نتائج اختبار كروسكال والّس للفروق			
المجـــال	فئات المتغير	N		قيمة مربع كاي Chi-Square	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال الأول	عميد	9	116.72	6.062	3	0.109	غير دالة
	نائب عميد	24	70.50				
	رئيس قسم	25	92.24				
	عضو هيئة تدريس	115	86.98				
	الكلي	173					
المجال الثاني	عميد	9	101.44	1.126	3	0.771	غير دالة
	نائب عميد	24	85.67				
	رئيس قسم	25	91.50				
	عضو هيئة تدريس	115	85.17				
	الكلي	173					
المجال الثالث	عميد	9	98.11	1.232	3	0.745	غير دالة
	نائب عميد	24	90.40				
	رئيس قسم	25	92.48				
	عضو هيئة تدريس	115	84.23				
	الكلي	173					
المتوسط الكلي	عميد	9	109.33	**3.530**	**3**	**0.317**	**غير دالة**
	نائب عميد	24	76.10				
	رئيس قسم	25	94.42				
	عضو هيئة تدريس	115	85.91				
	الكلي	173					

قيمة مستوى الدلالة عند (0.05).

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) غير دالة إحصائيا في كل مجال من مجالات حاجات التطوير الرئيسة الثلاثة وفي المجال الكلي للأداة؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة للأداة بشكلٍ عام بلغت(0.317) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مستوى الأداة بشكل عام أو على مستوى كل مجال من مجالات حاجات التطوير الثلاثة تعزى لمتغير طبيعة عمل أفراد عينة البحث.

خلاصة النتائج:

يمكن تلخيص النتائج التي تم استعراضها آنفًا، في الآتي:

1- وجود حاجة "عالية" لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار إلى التطوير المهني في المجال الكلي للتطوير بمتوسط حسابي بلغ (2.54).

2- وجود حاجة "عالية" لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار إلى التطوير المهني في كل مجال من مجالات التطوير الثلاثة الرئيسة وهي على التوالي: مجال البحث العلمي بمتوسط بلغ (2.73)، ومجال التدريس الجامعي بمتوسط بلغ (2.49)، ومجال خدمة المجتمع بمتوسط بلغ (2.37).

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) في احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار تعزا إلى تأثير أي متغير من متغيرات: النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، طبيعة العمل.

التوصيات والمقترحات:

أولًا- التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي تم استعراضها آنفًا، يوصي الباحثان رئاسة جامعة ذمار بالآتي:

- اعتماد احتياجات التطوير المهني التي أظهرتها نتائج البحث الحالي في بناء برامج تدريبية لتطوير أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وتنفيذها في مجالات: التدريس الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع.
- الاستفادة من قائمة الاحتياجات التي تضمنتها أداة البحث الحالي، والتي خضعت لتحكيم الخبراء المتخصصين في الجامعات، بوصفها مرجعية وأداة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس البحثي.
- اعتماد حضور برامج التطوير المهني واجتيازها معيارا من معايير الحصول على الترقية الإدارية والعلمية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.
- اعتماد حضور برامج التطوير المهني واجتيازها معيارا للمفاضلة في إجراءات القبول للمتقدمين لشغل وظيفة التدريس في الجامعة.
- ضرورة وجود إدارة / وحدة متخصصة للتدريب والتطوير المهني والإداري في الجامعة تكون إحدى مسؤولياتها توجيه وتطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد مهنيًا من خلال تقديم البرامج التدريبية المناسبة.
- ضرورة العمل على تعزيز وتكثيف مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات، وورش العمل العلمية المحلية والعربية والدولية التي تعمل على تطويرهم وصقل معارفهم وخبراتهم.
- توفير متطلبات تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لاكتساب المعارف والمعلومات والمهارات ذات الصلة باحتياجات التطوير المهني.
- اشراك أعضاء هيئة التدريس في تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.
- تحقيق التكامل والتوازن بين النظرية والتطبيق في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس وتنويع أنشطة هذه البرامج.
- العمل المستمر على تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا بم يتلاءم مع الواقع والتقدم العلمي، وتزويدهم بالمجلات والدوريات، والنشرات العلمية والتربوية الحديثة.
- إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها لتنمية قدراتهم الأكاديمية والبحثية.

ثانياً- المقترحات:

استرشادًا بتوصيات البحث، نقترح إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- بناء برنامج تدريبي مقترح للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية.
- إجراء دراسات مماثلة للوقوف على احتياجات التطوير لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية المختلفة، حتى يتسنى تضمينها في برنامج تدريبي يطبق على مستوى جميع الجامعات اليمنية.
- دراسة مقارنة بين احتياجات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية في اليمن.

قائمة المراجع:

1-المراجع العربية:

- أبو سمرة، محمود أحمد، وطوطح، ليانا(2018). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمعوقات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 38(1)، 21 – 46.
- أبو علام، رجاء (2003)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط/ 4، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
- آل فرحان، محمد بم مسفر بن عبد الله(2012). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- باعوين، أحمد سليمان(2005). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- بامدهف، رفقية إبراهيم أحمد(2006). التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية دراسة اتَجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس أثناء الخدمة بجامعة عدن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن.
- بشير، محمد(2001). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ط/1، عالم الكتب، القاهرة.
- تمام، شادية عبد الحليم، عفيفي، أميمة محمد(2009). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس قي ضوء احتياجاتهم التدريبية، المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة، 15 – 16 يوليو، القاهرة، 1130 – 1224.
- جامعة ذمار، (2007)، آفاق جامعة ذمار، مجلة فصلية متنوعة، العدد الثاني.
- ـــــــــــ، (2007)،" انجازات جامعة ذمار للعام 2006/ 2007م وما تمَّ تنفيذه في برنامج فخامة الأخ الرئيس الانتخابي"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، اليمن.
- ـــــــــــ، (2010)،" دليل الطالب الجامعي "، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، جامعة ذمار، اليمن.
- ـــــــــــ، (2013)،" دليل الطالب الجامعي "، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، جامعة ذمار، اليمن.
- ـــــ ـــــــ، (2017)،" دليل الطالب الجامعي"، جامعة ذمار، اليمن.
- الحدابي، داوود عبد الملك (2014). تشخيص الوضع الراهن للتعليم العالي والبحث العلمي، مشروع الرؤية المتكاملة للتعليم العالي في اليمن، صنعاء.
- حداد، محمد بشير (2004) .التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي، القاهرة، عالم الكتب.

- الخطيب، احمد والخطيب، رداح(1997). الحقائب التدريبية، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الخطيب، خليل محمد مطهر(2009). واقع التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بجامعة صنعاء في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- ربايعه، عمر عبد الرحيم(2017). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات، 41(3)، 75 -101.
- سرحان، محمد عمر(2017). تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 176(1)، 537 – 581.
- السماوي، عبد الرقيب علي (2008). بناء برنامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز في ضوء مدخل الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية جامعة تعز.
- سنقر، صالحه(2000). التعليم العالي في سوريا من عام 1970 وحتى 2000 وتوجهاته المستقبلية، وزارة التعليم العالي، دمشق.
- سوزان، فاروق محمد(2007). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم التكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية.
- السويدي، خليفة؛ وحيدر، عبد اللطيف حسين(1998). أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع(48)، 39 – 45.
- عبد المطلب، أمل عبد المطلب (٢٠١١) .التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء الخبرة الاسترالية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 75(1)، 105 – 136.
- العمري، فواز جمال(2009). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، مجلة جامعة دمشق،25(3-4)،533-573.
- فلية، فاروق عبده(1997). أستاذ الجامعة الدور والممارسة، ط/1، دار الشروق، القاهرة.
- القادري، سليمان أحمد(2005). 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، 111 – 123.
- ليسلي، رآي (2001): كيفية قياس فاعلية التدريب، ترجمة حمزة سر الختم حمزة، الطبعة الثالثة، معهد الإدارة العامة: الرياض.

- مرسي، محمد منير (2002). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- مصطفى، يوسف عبد المعطي(2005). إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، المؤتمر العلمي السادس. (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) المنعقد بكلية التربية بالفيوم، مصر.
- المليجي، رضا إبراهيم (2010). التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – تجارب ومعايير ورؤى) المنعقد بالمركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، الفترة 13 – 15 يوليو.
- يونس، مجدي محمد (2014). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(15). 201 – 243.

2-المراجع الاجنبية:

- Arkin, Herbert. (1984). Handbook of Sampling for Auditing and Accounting. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- L. Messina, E. Grassi (2011). Media education and healthy nutrition: A training experience with teachers and students. REM-Research on Education and Media, 3(1), 45-63 (ISSN: 2037-0849).
- Salek, fariba.,Manouchehr Khoshbaten., Reza Ghaffari., Abolghasem Amini., sousan Hassanzadeh., & Parisa Gholanbar. (2014). Educational Needs Assessment of Faculty Members of Tabriz University of Medical Seciences, Tabriz Iran. Res Dev Med Educ, 3(1), 15- 20.
- Stes L. Coertjens P. Van Petegem (2009) Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach Springer Science+ Business Media , 187–204

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب.

د/ يوسف عبده محمد الشجاع
أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة إب-الجمهورية اليمنية
Email:alshugaayousif@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب، واتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تم إعداد مقياس اضطرابات النطق المصور وتطبيقه على عينة مكونة من (105) تلاميذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية واستخدمت التكرارات والنسب المئوية لمعالجة البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر اضطرابات النطق انتشارا هي الإبدال والحذف وأقلها انتشارا هي الإضافة والتشويه، وقد أوصى الباحث بتقديم برامج معالجة نطقية للتلاميذ والتركيز على معالجة الإبدال والحذف لديهم.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق، تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، التعليم الأساسي.

Abstract:

The study aimed to explore the prevalence extent of articulation disorders among students of the first, second and third grades of elementary education in Ibb governorate, Yemen. The descriptive research method was adopted in the present study. The researcher developed a scale of articulation disorders to achieve the study objectives. The scale was administered to a sample of 105 students with articulation disorders. The collected data was analyzed using frequencies and percentages. The results revealed that the most prevalent articulation disorders are substitution and omission respectively, whereas, addition and distortion are the least prevalent articulation disorders among the sample. The researcher recommended to provide articulation therapy programs to students with articulation disorders focusing on substitution and omission disorders.

***Keywords**: articulation disorders, students of the first, second and third grades, elementary education.*

أولًا-الإطار العام للدراسة:

1-مقدمة الدراسة Introduction of study:

يعد الكلام أداة رئيسة للتواصل البشري، يشترك في إنتاجه عدة أجهزة (الجهاز السمعي، الجهاز العصبي المركزي، الجهاز العصبي الطرفي، الجهاز التنفسي، الجهاز الصوتي) ويحدث نطق الإنسان للكلمات نتيجة لتكامل عمليات معقدة، أولها مرحلة استقبال الأصوات والوعي بها عن طريق حاسة السمع ويتم تحويل المثيرات الصوتية إلى تغيرات كيميائية ونبضات عصبية ينقلها العصب السمعي إلى المخ؛ حيث مرحلة المعالجة الأساسية التي يتم فيها تسجيل وفهم واختزان هذه النبضات العصبية، ثم تكون ممارسة الكلام من خلال أجهزة النطق فتظهر الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات المفردة، والجمل البسيطة، والكلام المستمر (الغزالي، 2014: 248).

وتعتبر اضطرابات النطق والكلام من أهم العوامل التي تؤدي إلى قصور التوافق الشخصي والاجتماعي لدى التلميذ؛ إذ تؤدي اضطرابات النطق إلى السلوك الانسحابي غالبًا تجاه التواصل اللفظي، فيبدو عليهم الانطواء والخجل، إذا أجبروا على المشاركة في أي حديث مع الآخرين، فيؤدي ذلك إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات؛ وهوما يعني عدم تقبله لذاته بالإضافة إلى إحساسه باتجاهات المجتمع السالبة نحوه، هذا المجتمع الذي يمثل الأسرة والمدرسة .

ويرى الخطيب أن حدوث خلل أو اضطراب في اكتمال أي من هذه المتطلبات يترتب عليه خلل في عملية النطق وإنتاج الكلام، ويمكن أن تظهر اضطرابات النطق والكلام عند الأفراد من جميع الأعمار، وقد تتراوح هذه الاضطرابات في حدتها من اضطرابات خفيفة إلى اضطرابات بالغة الحدة، علاوة على ذلك فإن اضطرابات النطق والكلام يمكن أن توجد كمظهر فريد عند الشخص، وقد تكون جزءًا من صورة معقدة من الإعاقات المتعددة، كذلك يمكن أن تكون هذه الاضطرابات وقتية ولا تستمر طويلًا، كما أنها يمكن أن تبقى مع الفرد مدى الحياة.

وتشير المحكات التشخيصية لاضطراب النطق النمائي كما أوردها الإصدار الرابع للدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية (A.P.A,1994:14) إلى أنه أكثر شيوعًا لدى التلاميذ؛ نظرًا لكونه عيب في النطق ناتج عن مشاكل التلاميذ المستمرة في توظيف الأصوات المنطوقة بشكل صحيح، يعبر عن الاضطرابات بالإبدال والحذف والتشويه والإضافة، وتتدرج تلك المحكات في عدم نجاح الفرد في استخدام الأصوات الكلامية بصورة سليمة تبعًا لعمره، ولغة بيئته والمرحلة النمائية؛ إذ تؤدي اضطرابات النطق إلى العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي من بينها الشعور بالرفض من الآخرين، أو الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، أو الإحباط أو الشعور بالنقص أو بالذنب، أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين، أو العمل على حماية أنفسهم بطريقة مبالغ فيها أو ما يعبر عنه باسم الحماية للذات (الروسان"أ"، 2001: 260).

وتعتبر مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي الفترة التكوينية الحاسمة من حياة التلميذ، وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة التلميذ وهي الفترة التي يكون فيها التلميذ فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهومها محددًا لذاته الجسيمة والنفسية والاجتماعية بما يساعده على الحياة في المجتمع، ويمكنه من التكيف السليم مع الذات (يوسف، 2008: 411).

وفي هذه المرحلة ينتقل فيها التلميذ من اعتماده الكامل على الوالدين إلى اعتماده شبه التام على نفسه، ولأن الاهتمام بهذه المرحلة هو الاهتمام بالمستقبل وبرجل وامرأة الغد، ومن الملاحظ أن الاهتمام بهذه المرحلة من أهم الطرق التي تؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، وقد يتعرض التلاميذ في أثناء هذه المرحلة الابتدائية إلى مشكلات كثيرة صحية ونفسية واجتماعية وغيرها، واضطرابات النطق والكلام هي إحدى هذه المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في هذه المرحلة الابتدائية (فتحي، 2004: 67).

ولذلك فإن أي اضطراب أو خلل أو قصور يصيب استقبال التلميذ للَغة وفهمه لها، أو يصيب قدرته على إنتاجها والتعبير من خلالها عن طريق النطق والكلام، سيؤدي بالضرورة إلى خلل في علاقته بالعالم، وبمفرداته المختلفة وإلى خلل في تمثيله لهذا العالم، ومن ثم انكماش أو فشل قدرته على التواصل، وما يترتب على ذلك من انخفاض مستوى كفاءته الاجتماعية وتوافقه الاجتماعي والنفسي. وقد أجريت الكثير من الدراسات في مجال اضطرابات النطق ومدى شيوعها وطرق المعالجة النطقية وبرامجها على المستوى العالمي والعربي، ولكنها على المستوى المحلي قليلة ونادرة؛ الأمر الذي يبرر إجراء المزيد من الدراسات المحلية في هذا الموضوع، ولاسيما إذا بدأت الدراسات في تحديد مدى انتشار هذه الاضطرابات النطقية؛ وذلك للتمهيد لبناء برامج علاجية للاضطرابات النطق.

2-مشكلة الدراسة Problem of Study:

تعد اضطرابات النطق من أهم الأعراض المشتركة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والسمعية والتلاميذ التوحديين وذوي الشلل الدماغي وغيرهم من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنها تعتبر إعاقة في حد ذاتها إذا استمرت لدى التلاميذ حتى سن المدرسة وما بعدها؛ حيث تشير إلى وجود عوامل غير طبيعية وخلل في النمو اللغوي يجعل التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما إذا كانت بدرجة تشوه لغة التلميذ الإرسالية، وتلفت انتباه الآخرين إليه وتشعره بالحرج.

يوجد ارتباط بين مظاهر الاضطرابات النطقية وبعض مظاهر الإعاقة العقلية أو السمعية والانفعالية أو صعوبات التعلم أو الشلل الدماغي، فليس من المستغرب أن نلاحظ تماثل خصائص ذوي الاضطرابات النطقية مع خصائص التلاميذ الذين يمثلون تلك الإعاقة من النواحي الانفعالية والاجتماعية مثل: الشعور بالرفض من الآخرين أو الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية أو الإحباط والشعور بالفشل أو الشعور بالنقص أو الذنب أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين أو

العمل على حماية أنفسهم بطريقة مبالغ فيها أو ما يعبر عنه باسم الحماية الزائدة (الحاج والعشاوي، 2004: 62).

إن وجود هذه الاضطرابات لدى التلاميذ في سن المدرسة يجعلهم بحاجة إلى خدمات التدخل المبكر وبرامج التخاطب والمعالجة النطقية، إلا أن تقديم هذه الخدمات يتطلب إجراء دراسات مسحية لأنواع الاضطرابات النطقية المنتشرة ونسبة انتشار كل نوع من هذه الاضطرابات، وتحديد موضع انتشار كل اضطراب على مستوى الحروف والكلمات، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية التي تحددت مشكلتها في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى انتشار اضطرابات النطق في الحروف الهجائية المنفردة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟
2- ما مدى انتشار اضطرابات النطق في أول الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟
3- ما مدى انتشار اضطرابات النطق في وسط الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟
4- ما مدى انتشار اضطرابات النطق في آخر الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟

3-أهمية الدراسة Importance of Study:

تعد اضطرابات النطق من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة بشكل خاص وعلم النفس بشكل عام، ويمثل التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات النطق إحدى فئات التربية الخاصة، وهؤلاء التلاميذ يعانون من العديد من المشاكل والاضطرابات التي تزيد من احتياجاتهم الخاصة؛ الأمر الذي تبرز أهمية الدراسات والبحوث التي تتناول هذا الموضوع من الاضطرابات التي يشيع وجودها مع اضطرابات النطق كما أشار إليها كل من عزت (2001: 258) وسليمان (2009: 3-36) كالآتي:

- تصاحب اضطرابات النطق شذوذات جسمية مثل: الشفة المشقوقة أو الشفة الأرنبية أو عيوب عصبية قد تكون مسؤولة عن أخطاء النطق، وقد سميت اضطرابات النطق بالاضطرابات الوظيفية؛ لأنه لا وجود لسبب واضح يفسرها، فقد تنتج عن متغيرات مثل: التمييز السمعي أو الذاكرة السمعية أو الشخصية.
- يصاحب النطق المعيب اضطرابات لغوية عديدة كاضطراب اللغة التعبيرية واضطراب اللغة الاستقبالية التعبيرية المختلط، واضطراب القراءة، والتأخر في النطق مثل: نطق الكلمة الأولى والجملة الأولى، بطء في نمو الحصيلة اللغوية، وفي المخرجات اللفظية، وفي تكوين العبارات والجمل.

- توجد علاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الأكاديمي والدرجات المدرسية والأداء المدرسي في القراءة والهجاء وصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- يصاحب اضطرابات النطق مشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية، فقد أثبتت الدراسات أن حوالي ثلث هؤلاء التلاميذ يعانون اضطرابات نفسية كالتبول اللاإرادي، اضطرابات عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطرابات قلق، اضطراب التوافق، الاكتئاب، أو أية عوامل أخرى قد تكون لها علاقة باضطرابات النطق.

أما من الناحية التطبيقية فإن أهمية الدراسة الحالية تتجلى في الآتي:

1- أهمية موضوع اضطرابات النطق وأهمية معرفة نسبة انتشار كل نوع من اضطرابات النطق ومواضع انتشاره في الحروف والكلمات؛ إذ تعد هذه خطوة مهمة يجب أن تبنى عليها برامج التدخل المبكر والمعالجة النطقية.
2- تعتبر مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أهم المراحل التي يتم فيها الكشف عن اضطرابات النطق وتقدير برامج علاجية في سن مبكرة قبل أن تتضاعف آثار هذه الاضطرابات لدى التلاميذ.
3- ندرة الدراسات المحلية ولاسيما المسحية التي تناولت اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الأولى؛ حيث إن أغلب الدراسات العربية كان مجال اهتمامها برامج علاجية لبعض الفئات الخاصة ومن بينهم المعاقين سمعيًا والمتخلفين عقليًا؛ لذا يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج علاجية من شِأنها التخفيف من اضطرابات النطق لدى التلاميذ في المدارس العادية.
4- تزويد الباحثين بالأدب النظري والبيانات المسحية المتعلقة باضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي؛ الأمر الذي قد يتيح لهم إجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع.

4-أهداف الدراسة Aims of Study:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1- مدى انتشار اضطرابات النطق في الحروف الهجائية المنفردة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟
2- مدى انتشار اضطرابات النطق في أول الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟
3- مدى انتشار اضطرابات النطق في وسط الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟

4- مدى انتشار اضطرابات النطق في آخر الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب؟

5-حدود الدراسة Imitation of Study:

تتحدد الدراسة الحالية في دراسة اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب – اليمن، وستتناول الدراسة أربعة أنواع من اضطرابات النطق وهي (الحذف والإبدال والتشويه والإضافة)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019-2020م.

6-مصطلحات الدراسة Terms of Study:

1-اضطرابات النطق articulation disorders:

- تعريف عبد المعطي (2001) أنها: "أخطاء في إصدار الصوت، أو إبدال صوت مكان آخر، أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة، أو تحريف نطق الكلمات".
- تعريف السرطاوي وآخرين (2003) أنها: "هي الحالة التي يلفظ فيها التلميذ الأصوات اللغوية بطريقة مشوهة؛ حيث لا يفهمه المستمع، أو قد يحذف أو يضيف أحد الأصوات اللغوية أو أكثر بحيث لا يؤدي المعنى المطلوب، أو ربما يستبدل التلميذ أحد الأصوات اللغوية بصوت أو أصوات لغوية أخرى".
- تعريف سيسالم (2002) أنها: "تتمثل في أخطاء الكلام التي تظهر على شكل حذف بعض أصوات الكلمة أو تحريفها أو استبدالها بصوت آخر، أو إضافة أصوات غير متعلقة بالكلمة".
- تعريف البلاوي (2007) أنها: "الأخطاء النطقية التي تظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات الآتية، الإبدال أو الحذف أو التحريف أو الإضافة أو التقديم".
- تعريف البطاينه وآخرين (2009) أنها: " خطأ كلامي بسبب أخطاء في حركة الفك واللسان والشفاه تظهر على شكل حذف أو إبدال أو تشويه في مخارج الحروف تعود إلى أسباب عضوية أو مشكلات انفعالية أو بطء في النمو".
- تعريف الخطيب وآخرين (2010) أنها: "الحالة التي يكون فيها الكلام شاذا مقارنة بكلام الآخرين، بحيث يلفت نظر كل منها المتكلم والمستمع إليه، ويعرقل مسار التواصل مع الآخرين".
- تعريف (البلاوي وعبد المعطي،2013) أنها: "خلل في نطق التلميذ لبعض الأصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات الآتية: (إبدال "نطق صوت بدلًا من صوت آخر"، أو حذف "نطق الكلمة ناقصة صوتًا أو أكثر"، أو تحريف وتشويه "نطق الصوت بصورة تشبه الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تمامًا"، أو إضافة صوتًا زائدًا إلى الكلمة)".

ركزت معظم التعريفات على مظاهر الاضطرابات النطقية الأربعة التي تناولتها الدراسة الحالية وهي (الإبدال والحذف والإضافة والتشويه)، في حين ركز تعريف الخطيب على المعيار الذي يفصل بين الاضطرابات النطقية وبعض المشاكل النطقية البسيطة؛ إذ تعد المشكلات النطقية اضطرابا عندما يصبح الكلام شاذا بدرجة تلفت انتباه الآخرين وتشوه الرسالة الكلامي؛ وهو ما يعرقل التواصل، ويجمع الباحث بين هذه التعريفات كما يأتي:

تعريف الباحث لاضطرابات النطق: هي الحالة التي يكون فيها النطق شاذا بدرجة تلفت انتباه الآخرين أو يغير بعض معاني الكلمات بسبب حذف أصوات بعض الحروف أو استبدالها بأصوات حروف أخرى، أو تشويه أصوات بعض الحروف، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة إلى الكلمة.

التعريف الإجرائي لاضطرابات النطق: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على فقرات مقياس النطق المصور المستخدم في الدراسة الحالية.

2-تلاميذ الثلاثة الصفوف الأولى من التعليم الأساسي:

هم التلاميذ الملتحقين بالصفوف الأساسية (الأول والثاني والثالث) الذين تظهر لديهم اضطرابات نطقية حسب ملاحظات المعلمين والمعلمات وإفاداتهم، وكذلك حسب المقابلة المبدئية ونتائج تطبيق مقياس النطق المصور عليهم من قبل الباحث.

3-مظاهر اضطرابات النطق (Manifestations of articulation disorders):

اضطرابات النطق متنوعة، فمنها الإبدال والحذف والتشويه أو التحريف والإضافة والضغط والتقديم، وكل هذه الأنواع تختلف في نسبة انتشارها بين التلاميذ، وكل نوع من هذه الاضطرابات له أسبابه وأعراضه وطرق علاجه، كما أن هناك تفاوتًا في نسبة الإصابة بكل منها، وسيحاول الباحث عرضها في النقاط الآتية:

أ-الحذف (Omission):

في هذا النوع من عيوب النطق يحذف التلميذ صوتًا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثم ينطق جزءًا من الكلمة فقط، وقد يشمل الحذف أصواتًا متعددة وبشكل ثابت يصبح كلام التلميذ في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق، حتى بالنسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهما، وتميل هذه العيوب إلى الظهور في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها (يوسف، 2000: 189)، (العفيف، 2008: 5)، (الفاخري، د.ت: 112).

يتضمن الحذف نطق الكلمة ناقصة حرفًا أو أكثر وغالبًا يتم حذف الحرف الأخير من الكلمة، وهو ما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام التلميذ وقد يميل التلميذ إلى حذف أصوات أو مقاطع صوتية

معينة، ويعد الحذف اضطرابًا شديدًا في النطق؛ نظرًا لصعوبة فهم كلام التلميذ خاصة إذا تكرر الحذف في كلامه (الزراد، 1990: 229).

كما ذكر (Haynes,1980) نقلًا عن (السعيد، 2002: 82) أن الحذف هو أن يحذف التلميذ صوتًا أو أكثر من الكلمة، بحيث يتغير المعنى، أي الفونيم لا يحدث مكانه.

وفيه يقوم التلميذ بحذف صوت أو أكثر من الكلمة، وعادة ما يقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة، كما يتسبب في عدم فهمها، إلا إذا استخدمت في جملة مفيدة، أو محتوى معروف لدى السامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت إنما يمتد ليحذف مقطع من الكلمة، فيقول التلميذ مك بدلًا من سمك، ويقول أم بدلًا من حمام (Palmer, g.m & yants, 1990:56).

وهذا ما سبق أن أكده كيرك وجالاجر (Kirk, A& Gallagher) من أن اضطراب الحذف يجعل كلام التلميذ غير مفهوم للمستمع له، وقد يحدث الحذف في مواضع الكلمة المختلفة، سواء في بداية الكلمة أو في منتصفها أو نهايتها، أو قد يكون في أكثر من موضع في الكلمة نفسها، وفي بعض الأحيان تكون هناك وقفات في كلام التلميذ بين الأصوات المحذوفة للمقاطع المتتالية التي تستبدل بصوت ساكن (Putsch& Peter,2001: 388) و(Kirk, A& Gallagher, 1986: 283).

ومثال على ذلك كلمة (حمام) التي ينطقها التلميذ مع الحذف (مام)، وقد يتم الحذف عند توالي صوتين ساكنين في أي موضع من الكلمة دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة، أي أن التلميذ يحذف الصوت الساكن الأول، فيقول (مدرسة) أو (مرسة) بدلًا من (مدرسة) (البيلاوي، 2003: 273). وبصورة عامة يتصف التلاميذ الذين يعانون من الحذف كما ذكرها (Weiss, 1980: 123 C,E,etal,) و(الشخص، 2006: 210) بالآتي:

1- أن كلامهم يتميز بعدم النضج أو الكلام الطفولي، وتشير نتائج الدراسات إلى أن الحذف يعد من اضطرابات النطق الحادة، سواء بالنسبة لفهم الكلام أو التشخيص، وكلما زاد الحذف في كلام التلميذ صعب فهمه.
2- غالبًا يميل التلاميذ إلى حذف بعض أصوات الحروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، فضلًا عن أن الحذف يحدث غالبًا في مواضع معينة من الكلمات، فقد يحذف التلاميذ أصوات (ج، ش، ف، ر) إذا أتت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة.
3- غالبًا ما يقل الحذف في كلام التلميذ مع تقدمه في السن، ومع ذلك فقد يظهر لدى الكبار ممن يعاون من خلل في أجهزة النطق، أو اضطرابات في الجهاز العصبي، وكذلك التلاميذ الذين يعانون من التوتر الشديد، وأولئك الذين يتحدثون بسرعة كبيرة.

هذا ويرى الباحث تلخيصًا لما سبق أن الحذف هو اضطراب نطقي في مخرج صوت الحرف يقع في أماكن مختلفة من الكلمة، إما في أولها أو في وسطها أو في آخرها، وهذا نادر ما يحدث بحيث

يؤثر في عدم فهم الأشخاص لكلام التلميذ؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على سلوكه الاجتماعي خاصة إذا تكرر الحذف في كلامه.

ب-الإبدال (Substitution):

يعد اضطراب الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعًا بين التلاميذ وحتى سن السادسة وأحيانًا السابعة من العمر (Harris, M, 1990: 55).

ويسمي علماء اللغة هذه الحالات الإبدالية اسم صعوبة النطق الجزئية (Partial, dysialia)؛ حيث يكون كلام التلميذ واضحًا في شكله العام عدا الاضطراب في نطق صوت أو أكثر (الزراد، 1990: 228).

ويقصد بالاضطرابات الإبدالية إبدال الصوت بصوت آخر لا لزوم له، كأن يستبدل التلميذ حرف (س) بصوت (ش) أو صوت (س) بصوت (ث)، والأخيرة من الحالات الشائعة يطلق عليها الثأثأة (Stigmatism) وتنتشر لدى التلاميذ في سن الدراسة من (5– 7) سنوات؛ إذ تبدأ مرحلة تبديل الأسنان وقد يكون هناك إبدال في أكثر من صوت نتيجة لتبديل الأسنان وعدم انتظامها (الدباس، 2013: 304).

وتوجد الاضطرابات الكلامية الإبدالية في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلًا عن الصوت المرغوب فيه، وهذا النوع من اضطراب النطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام التلميذ عندما يحدث بشكل متكرر (العفيف، 2008: 6).

يتضمن الإبدال نطق صوت بدلًا من آخر عند الكلام، ويكثر الإبدال بين أزواج أصوات من قبيل (س، ث، ل، ر، ذ، ظ، ق، د)، مثال: دبنة، بدلًا من جبنة (الشخص، 1997: 209– 211).

وقد يحدث الإبدال بصورة متعمدة؛ حيث يمارسه التلميذ لجلب انتباه الكبار وعطفهم، ويعتبر الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعًا بين التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات النطق النمائية (الغزالي، 2014: 199).

ولا يتسم الإبدال بالثبات؛ حيث يبدل التلميذ بصوت معين في كل مواضع الكلمة، بل إننا قد نجد التلميذ مثلًا عند نطق صوت (س) في أول الكلمة قد يستبدل به صوت (ث)، فيقول: (ثيارة) بدلًا من (سيارة)، وعند نطق صوت (س) في وسط الكلمة يستبدل به صوت (ش)، فيقول: (سمشية) بدلًا من (شمسية)، بينما إذا أراد نطق صوت (س) في آخر الكلمة فقد يستبدل به صوت (ت) فيقول: (موت) بدلًا من (موس) (حسن، 2009: 18)

وقد ترجع ظاهرة عدم إبدال الصوت بصوت بعينه بصورة دائمة إلى أن التلميذ قد اكتسب مجموعة من الأصوات الساكنة، أقل من تلك المكونة لنظام لغته الصوتي؛ وهو ما يدفعه إلى الإبدال غير الثابت للتعبير عن نفسه (المشاقبة، 1987: 60).

وذكر فهمي (1975: 105، 106) أن للإبدال مظاهر متعددة نفصلها فيما يلي:

1-اللدغة (Rhotacism):

أحد أنواع الديزلاليا الجزئية مما يسمى باللدغة، وقد سماها الجاحظ اللثغة في الراء، وتعرض لها في الآتي:

أ- أن يجعل الراء ياء، كقولهم في كلمة عمرو: عمي.

ب- أن يجعل الراء غينًا، وفي اللدغة ينطق التلميذ المصاب صوت الراء (ر) بطريقة غير صحيحة؛ حيث يبدله إما بصوت الياء (ي) كقوله (سياب) بدلًا من (سراب) أو يبدله بصوت الغين (غ) كقوله (سغاب) بدلًا من (سراب) أو يبدله بصوت حرف اللام (ل) كقوله (سلاب) بدلًا من (سراب)، ويطلق العامة على هذا العيب اللدغة، ويرجع هذا العيب إلى درجة ضغط اللسان على أعلى سقف الحلق في أثناء نطق الراء، إما لعيب خلقي في الحنك الصلب، أو لضعف عضلات اللسان (الفرماوي، 2006: 179).

حيث عرف ملحم (2002: 341) اللدغة بأنها: "صعوبة لفظ بعض الحروف الأبجدية من أبرزها حرف الراء والسين والزاي، وتحدث اللدغة عند التلميذ بسبب الصعوبة في لفظ حرف الراء نتيجة ضعف المهارة في تحريك اللسان عند ارتفاعه إلى أعلى قريبًا من سقف الفم، إما لكبر حجم اللسان، أو وجود شقوق في سطحه، كما في حالات التخلف العقلي واضطراب هرمون الغدة الدرقية".

2-الإبدال الشامل أو الشديد (Comprehensive or severe substitution):

وهو يأخذ أكثر من مظهر في الكلمة الواحدة نفسها، لدرجة تجعل فهمنا للكلام غير ممكن، ومن ذلك إبدال أكثر من صوت في الكلمة الواحدة مثل كلمة (كراسة) تصبح بعد الإبدال (تراته)، وكلمة (كرسي) تصبح بعد الإبدال (تلسي)، وفي مثل هذه الحالات يكون نطق الكلمة بصورة لا تماثل صوتها الأصلي (شاش، 2007: 59).

ويسمي علماء اللغة هذه الحالات الإبدالية اسم الديزلاليا الكلية (Vniversul Dyslalia)، وهي حالة أعم على مستوى الكلمة من الديزلاليا الجزئية؛ حيث يكون الكلام غير واضح لدرجة يستحيل معها فهمنا الكلام؛ حيث يأخذ أكثر من مظهر وأكثر من شكل في الكلمة الواحدة نفسها لدرجة تؤدي إلى نطق الكلمة بشكل غريب وغير مفهوم، مثل كلمة (كامليا) تصبح بعد الإبدال (أميلله)(المنجم، 2013: 782).

3-الثأثأة (Stigmatism):

وتتمثل في إبدال حرف (س) إلى حرف (ث)، وهي أكثر اضطرابات الكلام شيوعًا بين التلاميذ، وقد يرجع ذلك إلى عدم انتظام الأسنان، أو نتيجة لتقليد التلميذ للآخرين (الشويقي، 2002: 114).

وينطق التلميذ في الحالات الشديدة بألفاظ غير مفهومة، وهذا ينتج عن خلل في سمع التلميذ الذي يمنعه من تمييز الحروف التي يسمعها ممن حوله (حموم، 2016: 78).

يتضح مما سبق أن اضطراب الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعًا، حيث ينتشر بين التلاميذ فيما بين الخامسة والثامنة، والتلاميذ لا يدركون أن نطقهم يختلف عن نطق الآخرين، ولكنهم يشعرون بالضيق عندما يرون الآخرين لا يفهمون كلامهم جيدًا وهذا يعطي انعكاسًا سلبيًا على التلميذ.

ج-الإضافة (Addition):

تعد ظاهرة إضافة الأصوات للكلمات أمرًا طبيعيًا ومقبولًا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك العمر، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الإضافة للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر اضطراب النطق (الروسان"ب"، 2001: 250).

ويتضمن هذا الاضطراب إضافة صوت زائد إلى الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر مثل كلمة (سصباح الخير) وكلمة (سسلام عليكم)، وتوجد عيوب الإضافة عندما ينطق الشخص الكلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى النطق الصحيح، ويعتبر هذا العيب على أي حال أقل عيوب النطق انتشارًا خلال مراحل النمو العادي للكلام، واكتساب مهارة النطق (المنجم، 2013: 786).

ويقصد به إضافة صوت زائد على الكلمة المنطوقة مما يجعل كلامه غير واضح وغير مفهوم، ومثل هذه الحالات إذا استمرت مع التلميذ أدت إلى صعوبة في النطق، مثال ذلك (سسمكة، ممروحة، دادا) (الشخص، 1997: 210، 211) و(سيسالم، 2002: 35).

وقد تجتمع هذه المظاهر سواء في مظهرين أو أكثر عند التلميذ كالحذف والإبدال معًا (غازلي، 2014: 199).

أما خطاب (2011: 126) فيتحدث عن الإضافة من حيث موقعها في الكلمة فيقول: هو أن يضيف التلميذ حرفًا أو مقطعًا صوتيًا كوحدة مستقلة إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، مثل (أحمد، أممد).

وذكر عبد المجيد (2007: 55) أن أشهر الأخطاء في النطق التي تتعلق بالإضافة تتمثل بما يأتي:

1- إضافة صوت متحرك بين الأصوات الساكنة.
2- إضافة صوت متحرك بعد الساكن الأخير للكلمات.
3- إضافة صوت متحرك زائد على الصوت الأصلي أو ما يعرف بالمد غير الضروري في الصوت المتحرك.
4- التنفس المبالغ فيه بعد الأصوات المتحركة؛ وهو ما يعطيها صفات لأصواتها غير الحقيقية.

حيث إن الإضافة تأتي بزيادة حرف على الكلمة قد يقع في أماكن مختلفة، إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، ويعتبر طبيعي حتى سن دخول المدرسة، أما إذا استمر بعد ذلك السن فتكون مشكلة حقيقية تبحث عن حل وهو أقل الاضطرابات شيوعًا بين التلاميذ.

د-التشويه أو التحريف (Distortion):

توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريبًا من الصوت المرغوب فيه، والأصوات المحرفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الأصوات المحددة في اللغة، لذلك لا تصنف من جانب معظم المختصين على أنها عيوب إبداليه، فمثلًا قد يصدر الصوت بشكل هافت نظرًا لأن الهواء يأتي من المكان غير الصحيح أو اللسان لا يكون في الوضع الصحيح في أثناء النطق (داغستاني، 2011: 142).

وفيه ينطق التلميذ الصوت بشكل يقربه من الصوت الأصلي، غير أنه لا يشبهه تمامًا، أي ينطق التلميذ جميع الأصوات التي ينطقها الأشخاص العاديون ولكن بصورة غير سليمة عند مقارنتها باللفظ السليم؛ حيث يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائي اللازم لإنتاج ذلك الصوت (Hedge, M.N, 1991: 112) و(محمد، 2010: 252).

وقد يحدث ذلك نتيجة تساقط الأسنان أو عدم وضع اللسان في موضعها الصحيح في أثناء النطق أو انحراف وضع الأسنان أو تساقط الأسنان على جانبي الفك السفلي؛ وهو ما يجعل الهواء يذهب إلى جانبي الفك من ثم يتعذر على التلميذ نطق الأصوات مثل (س) أو (ز) (مليجي، 2003: 135). ويحدث التحريف نتيجة لعدة أسباب كما ذكرها (Weiss, C.E.etul, 1980: 125) بما يلي:

1- تأخر الكلام عند التلميذ حتى سن الرابعة.
2- وجود كمية من اللعاب الزائد عن الكمية الطبيعية.
3- ازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب تأثير لهجة على أخرى.
4- تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبي الفك السفلي.
5- قد ينتج عن مشكلة كلامية كالسرعة مثلًا.

وإلى غير ذلك من الأسباب الأخرى التي قد تسهم في اضطراب التحريف أو التشويه.

ومما سبق نجد أن التشويه أو التحريف يعد اضطرابًا يجب الانتباه إليه، فهو ينتشر بين التلاميذ الأكبر سنًا وبين الراشدين أكثر مما تنتشر عند التلاميذ بحيث ينطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي ولكنه لا يماثله تمامًا.

هـ-الضغط (Pressure):

ينشأ هذا الاضطراب النطقي لدى التلميذ نتيجة لعدم قدرة التلميذ على الضغط بلسانه على سقف الحلق، وخاصة في صوت (ر) وصوت (ل) في حالة السكون؛ حيث لا يستطيع إخراج هذه الحروف الساكنة بشكل صحيح. (الروسان"ب"، 2001: 36).

بعض الحروف تتطلب من الفرد نطقها وذلك بالضغط بلسانه على أعلى سقف الحلق مثل حرف (الراء) و(اللام)، وقد تنطق هذه الحروف بطريقة غير صحيحة وذلك لعيب خلقي في سقف الحلق الصلب أو في اللسان والأعصاب المحيطة به (الزراد، 1990: 228).

ويتضح أن اضطراب الضغط نتيجة لعدم القدرة على نطق أصوات سقف الحنك الصلب (Hard Palate) وهي (الراء، اللام) حيث تحتاج بعض الأصوات الساكنة عند نطقها بشكل صحيح إلى أن يضغط الفرد بلسانه سقف الحنك الصلب (عبد المعطي، 2001: 168).

ثانيًا-الدراسات السابقة:

هدفت دراسة البيلاوي (2003) إلى إعداد وتقنين مقياس لاضطرابات النطق لدى التلاميذ وقياس فاعلية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية في عمر (6-9) سنوات، تكونت عينة الدراسة من (50) طفلًا من مدرسة سلطانة الابتدائية للبنين بمدينة الرياض، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وأصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة على النطق الصحيح بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

أما دراسة نيبولد (Nippold,2003) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي لمعالجة الاضطرابات النطقية لدى التلاميذ على المقاطع الصوتية في ألمانيا، وتكونت عينة الدراسة من (32) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (16) طفلًا تم تدريبهم على التجزئة والتركيب خلال (8) أسابيع، والمجموعة الضابطة مكونة من (16) طفلًا لم يتلقوا أية تدريبات تراوحت أعمارهم ما بين (6-9) سنوات، وتمثلت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي لمعالجة الاضطرابات النطقية من خلال تدريب التلاميذ على المقاطع الصوتية، أي العمل على تجزئة الكلمات إلى مقاطع، ثم العمل على ربطها بجملة من واقع التلميذ وانعكاساتها على تطوير النطق السليم للطفل؛ مما يساعده على الطلاقة في التعبير، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على التجزئة، ثم العمل على ربطها بجملة من واقع التلميذ.

وقد هدفت دراسة جبسون (Gibson, 2003) إلى اختبار فاعلية برنامج لغوي قائم على تنمية الأصوات اللغوية للتلاميذ المعاقين عقليًا ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية ومقارنتهم مع التلاميذ

العاديين في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (30) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة بمعدل (15) طفلًا في كل مجموعة تراوحت أعمارهم ما بين (6–12) سنة، واستخدم الباحث أسلوب النمذجة ومحاكاة اللغة المنطوقة من قبل الكبار وبرنامج لغوي قائم على تنمية الأصوات اللغوية، معامل ارتباط بيرسون واختبار مان وتني واختبار ويلكاكسون، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة ريبان (Rupin, 2005) إلى التعرف على فاعلية العلاج باستخدام القصص مع التلاميذ في علاج اضطرابات النطقي إيطاليا، تكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ تتراوح أعمارهم بين (8– 11) عامًا، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس اضطرابات النطق من إعداد الباحث والبرنامج العلاجي؛ حيث استخدم فيه التدريب السمعي والتدريب على التمييز السمعي والتمييز بين النطق الخاطئ والنطق السليم واستخدام القصص، واستخدم معامل ارتباط ألفاكرونباخ واختبار مان وتني واختبار ويلكاكسون، أسفرت النتائج عن فاعلية المدخل العلاجي السمعي في علاج اضطرابات النطق لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة عواد (2007) إلى التعرف على شيوع اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في عمر (8–10) سنوات، تكونت عينة الدراسة من (11015) تلميذًا من (62) مدرسة من مدارس مركز إشراف شمال جدة وبعض مدارس مركز إشراف جنوب جدة، وتمثلت أدوات الدراسة بمقابلة الباحث للتلاميذ وآراء المعلمين والمرشدين واستبانة محكمة للقياس النطقي وأسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، كما أشارت إلى أن اضطرابات النطق الأعلى انتشارًا بين أفراد العينة هو اضطراب الحذف ويلي ذلك اضطراب الإبدال ثم التشويه للحروف بينما اضطراب الإضافة أقل الاضطرابات النطقية شيوعًا.

ودراسة سليمان وأبو الفضل (2009) التي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الروضة بمدينة الغردقة، ونسبة انتشار الأنماط الأكثر شيوعًا من هذه اضطرابات النطق بين تلاميذ الروضة بمدينة الغردقة، وتكونت عينة الدراسة من (64) طفلًا من ذوي الاضطرابات النطقية، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس تقييم اضطرابات النطق من إعداد الباحثين، وأسفرت النتائج عن أن نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى البنين أعلى من البنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين البنات والبنين في انتشار اضطرابات النطق في المرحلة العمرية (4–6) سنوات، وأن بعض التلاميذ لديهم مظاهر من اضطرابات النطق مشتركة.

أما دراسة عفراء خليل (2011) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التأتأة والقلق لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس محافظة دمشق، وكذلك المقارنة بين التلاميذ المتأتئين والتلاميذ العاديين في مستوى القلق تألفت عينة البحث من(48) تلميذًا وتلميذة بواقع(18) من الذكور و(6) من الإناث من التلاميذ المتأتئين و(24) تلميذًا وتلميذة بواقع (18) من الذكور و(6) من الإناث من تلامذة

الصف الرابع الابتدائي وهم يمثلون عينة التلاميذ العاديين، استخدم البحث الأدوات الآتية: (قائمة لرصد المؤشرات الدالة على اضطراب التأتأة، ومقياس القلق، ومقياس شدة التأتأة)، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التأتأة والقلق، كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمتأتئين في مستوى القلق لصالح التلاميذ المتأتئين.

وهدفت دراسة سلام ودخيخ (2012) إلى قياس أثر برنامج علاجي للاضطرابات الصوتية والنطقية لدى تلاميذ داون على مستوى الكلام واللغة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المعاقين عقليًا، ذوي متلازمة داون الذين يعانون من اضطرابات صوتية ونطقية تراوحت أعمارهم ما بين (6–13) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة أولياء الأمور من إعداد الباحثين، واختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية للطفل المعاق ذهنيًا فئة الداون من إعداد الباحثين، والبرنامج العلاجي الذي وضعه الباحثان، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزا لاستخدام البرنامج.

كما هدفت دراسة الفريجات وفضيلي (2016) إلى الكشف عن مستوى الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الروضة وعلاقتها بالترتيب الولادي لدى (140) طفلًا وطفلة من مختلف الأعمار، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في منطقة الطيرة بفلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس الحصيلة اللغوية وقد تكون من (72) صورة موزعة على (5) مجالات بعد تحقيق الصدق والثبات للمقياس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الروضة بمنطقة الطيرة جاء مرتفعًا، بينما لم توجد فروق ذا دلالة إحصائية للدرجة الكلية لإجابات تلاميذ الروضة على مقياس الحصيلة اللغوية تعزى لأثر الجنس والترتيب الولادي، كما لم توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الحصيلة اللغوية والترتيب الولادي لدى تلاميذ الروضة.

وهدفت دراسة زينب سعدان (2016) إلى قياس مدى انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء بمدينة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس والعمر وموضع الاضطراب، وتكونت عينة الدراسة من (220) طفلًا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم من(5) إلى (6) سنوات و(11) شهرا موزعين على (13) مركزا للإيواء في محافظة دمشق، والأداة التي استخدمت هي اختبار النطق من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ النسبة المئوية لانتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء في محافظة دمشق الذين تتراوح أعمارهم بين (5) سنوات إلى (6) سنوات و(11) شهرًا قد بلغت (12.84%). كما أشارت أَنَّ اضطراب النطق الأكثر انتشارًا لدى تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء الذين تتراوح أعمارهم بين (5) سنوات إلى (6) سنوات و(11) شهرًا هو اضطراب الإبدال، كما أشارت أن موضع الاضطرابات النطقية الأكثر انتشارًا لدى

تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء الذين تتراوح أعمارهم بين (5) سنوات إلى (6) سنوات و(11) شهرًا هو موضع المختلط.

أما دراسة عبدالفتاح (2016) فقد هدفت إلى معرفة درجات وشدة التلعثم والعمل على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي في التخفيف وعلاج التأتأة والتلعثم، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ يعانون من التلعثم والتأتأة (7) إناث و(3) ذكور، وتراوحت أعمارهم بين (8–13) سنة من مدارس مدينة الإسكندرية، تم تطبيق برنامج إرشادي ومقياس اختبار شدة التلعثم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تكرار حدوث التلعثم في القياس القبلي والقياس البعدي، ويعود ذلك الفرق للأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي على تكرار حدوث التلعثم.

كما هدفت دراسة العمرات وآخرين (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتصحيح اضطرابات النطق لدى تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلًا من تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعليم والمسجلين في مركز المنار للتنمية الفكرية بالأردن، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية تراوحت أعمارهم ما بين (6–9) سنوات، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس لاضطرابات النطق الأساسية وبرنامج سلوكي لتصحيح اضطرابات النطق كليهما من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تصحيح اضطرابات النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار تأثير البرنامج إلى وقت إجراء اختبار المتابعة.

وهدفت دراسة خليل الفيومي (2017) إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بحدوث الاضطرابات النطقية، وتكونت عينة الدراسة من (674) طالبًا وطالبة من المرحلة الأساسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي مؤشرات تسهم في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام.

ثالثًا-إجراءات الدراسة:

1-منهج الدراسة (Method of Study)

اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وطبيعتها، فالدراسة الحالية هي دراسة مسحية تهدف إلى جمع المعلومات المتعلقة باضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمدينة إب، ثم معالجة البيانات وترتيبها وتنظيمها للوصول إلى نتائج تصف الظاهرة وصفا دقيقا وتحقق أهداف الدراسة وهذا هو المنهج الوصفي المسحي المتبع في هذه الدراسة.

2-مجتمع الدراسة (Population of Study)

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع التلاميذ ذوي اضطرابات النطق في الثلاثة الصفوف الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بمديرية الظهار بمدينة إب البالغ عددهم (209)

تلاميذ، منهم (124) ذكرًا، و(85) أنثى موزعين على (12) مدرسة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2018م – 2019م والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (1)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مدارس مديرية الظهار بمدينة إب

م	الصف / اسم المدرسة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الإجمالي	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
1	أروى	0	2	0	7	0	5	0	14
2	الفاروق	9	0	12	0	14	0	35	0
3	الأجيال	4	1	2	1	3	3	9	5
4	اللواء الأخضر	2	0	4	1	6	1	12	2
5	الشهيد محمد حميد	0	3	0	9	0	7	0	19
6	الشهيد الصباحي	3	0	6	0	7	0	16	0
7	سميه	0	4	0	6	0	8	0	18
8	عائشة	0	5	0	4	0	6	0	15
9	كمران	6	0	3	0	4	1	13	1
10	محمد سري شايع	2	1	3	3	5	2	10	6
11	مجمع المنصوب	4	0	5	0	5	1	14	1
12	مجمع الغيثي	6	1	9	1	0	2	15	4
المجموع		36	17	44	32	44	36	124	85
المجمـوع الكلي		209							

ملحوظة: تم استبعاد بعض مدارس مديرية الظهار لعدم وجود تلاميذ مضطربين نطقيًا.

3-عينة الدراسة (Sample of Study)

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة الحالية، تم اختيار عينة طبقية عشوائية تمثل طبقات المجتمع المتمثلة بالصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي بما في هذه الصفوف من متغيرات كالجنس (ذكور، إناث)، والمدرسة، وذلك بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، وقد تراوح حجم العينة (105) تلاميذ، منهم (59) ذكرًا، (46) أنثى؛ وبعد تطبيق المقياس تم حذف ثلاثة مقاييس ناقصة وغير واضحة وبقيت (102) قيد الدراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (2)
توزيع أفراد عينة الدراسة على مدارس مديرية الظهار بمدينة إب

م	الصف / اسم المدرسة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الإجمالي	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
1	أروى	0	1	0	3	0	3	0	7
2	الفاروق	4	0	6	0	7	0	17	0
3	الأجيال	2	1	1	1	1	3	4	5
4	اللواء الأخضر	1	0	2	1	3	1	6	2
5	الشهيد محمد حميد	0	2	0	4	0	3	0	9
6	الشهيد الصباحي	2	0	3	0	3	0	8	0
7	سميه	0	2	0	3	0	4	0	9
8	عائشة	0	3	0	2	0	3	0	8
9	كمران	3	0	1	0	2	1	6	1
10	محمد سري شايع	1	1	1	1	2	1	4	3
11	مجمع المنصوب	2	0	2	0	3	0	7	0
12	مجمع الغيثي	3	1	4	1	0	1	7	3
المجموع		18	11	20	16	21	20	59	46
المجمـوع الكلي		105							

4-أداة الدراسة (Tools OF Study):

تتحدد أداة الدراسة بحسب طبيعتها وأهدافها وعينتها، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، فقد قام الباحث ببناء مقياس اضطرابات النطق المصور لتحقيق أهداف الدراسة.

5-مقياس اضطرابات النطق المصور Scale of articulation disorders:

تم بناء المقياس وفقا للخطوات الآتية:

- الاطلاع على مقاييس الدراسات السابقة كدراسة الببلاوي (2003)، ودراسة خطاب (2011)، ودراسة حسن (2014)، ودراسة عبد الفتاح (2016)، ودراسة العمرات وآخرين (2016)، ودراسة المليكي (2019).
- تحديد مجالات المقياس الأربعة، وقد تم تحديد هذه المجالات؛ كونها تخدم هدفين الأول هو تحديد مدى انتشار كل اضطراب، والثاني تحديد موضع انتشار كل اضطراب على مستوى الحروف والكلمات.
- وضع فقرات لكل مجال ووضع صورة لكل فقرة تساعد هذه الصورة على فهم محتوى الفقرة، وذلك للتلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة وخاصة تلاميذ الصف الأول.

يتكون المقياس بصورته الأولية من الآتي:

1- استمارة البيانات الأولية.

2- فقرات المقياس وعددها (112) فقرة أمام كل فقرة صورة تعبر عن مضمون الفقرة، وهذه الفقرات موزعة على أربعة مجالات هي كالآتي:

- **المجال الأول:** اضطرابات النطق (الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة) في الحروف، ويتكون من (28) فقرة.
- **المجال الثاني:** اضطرابات النطق (الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة) في بداية الكلمات، ويتكون من (28) فقرة.
- **المجال الثالث:** اضطرابات النطق (الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة) في وسط الكلمات، ويتكون من (28) فقرة.
- **المجال الرابع:** اضطرابات النطق (الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة) في آخر الكلمات، ويتكون من (28) فقرة.

أ. صدق المقياس (Validity the Scale):

يشير مصطلح صدق المقياس إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما صمم أصلًا لقياسه، ومن ثم فإنَّ الصدق عاده ما يرتبط بغرض الاختبار وبالهدف منه، وبالقرارات التي يتم اتخاذها بناءً على درجات الطلبة على الاختبار (البناء، 2017: 78).

ولغرض التحقق من صدق مقياس اضطرابات النطق المصور تم اتباع أنواع الصدق الآتية:

- صدق المحكمين (Contacted Validity):

ويسمى أيضًا بصدق المحتوى أو الصدق الظاهري، ولغرض التأكد من صدق المقياس بهذه الطريقة، تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية في الجامعات اليمنية، وبعض الدول العربية؛ حيث كان عددهم (21) محكمًا وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى صلاحية فقراته أو عدم صلاحيتها ومدى انتمائها لمجالات المقياس واقتراح التعديلات المناسبة، وقد اعتمدت نسبة اتفاق (90%) فأكثر، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين لم يتم استبعاد أي فقرة من المقياس، وتم تعديل بعضها من حيث الكلمات أو الصور، وبناء على ذلك يتكون المقياس بصورته النهائية (112) فقرة

- صدق التكوين الفرضي (Construct Validity):

يطلق على هذا النوع من الصدق عدة أسماء مثل: صدق المفهوم، الصدق العاملي، صدق البناء، الصدق الفرضي، وعمومًا يشير هذا النوع من الصدق إلى مدى قياس الأداة أو المقياس لمفهوم أو خاصية معينة، فالمقياس الذي صمم لقياس الذكاء يجب أن تكون فقراته كلها متجانسة وتقيس الذكاء، ولا تقيس شيئًا آخر، ويعد هذا الصدق أكثر أنواع الصدق قبولًا، ويرى عدد من المتخصصين أنه يتفق مع مقولة (Ebel) من أن الصدق هو (تشبع الاختبار بالمعنى) (البناء، 2017: 92)؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ المضطربين نطقيًا في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي من غير أفراد العينة الأصلية؛ وذلك للتحقق من ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتبين أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون(Pearson) مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال، وكذلك تشير إلى وجود ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أن المقياس بفقراته ومجالاته يتمتع بصدق التكوين الفرضي المناسب لاستخدامه في الدراسة الحالية، ويعرض الجدول الآتي معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3)

معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

م	المجالات	معامل الارتباط	الدلالة
1	اضطرابات النطق في الحروف منفردة	0.762**	0.000
2	اضطرابات النطق في أول الكلمة	0.844**	0,000
3	اضطرابات النطق في وسط الكلمة	0.894**	0,000
4	اضطرابات النطق في آخر الكلمة	0.665**	0.000

*** دالة عند (0.05). ** دالة إحصائيًا عند (0.01)**

ب. ثبات المقياس (Reliability Scale):

يعرف الثبات بِأَنَّهُ: اتساق درجات المقياس ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن، أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة، ومعامل الثبات هو تقدير حجم التباين الحقيقي إلى التباين الكلي للمقياس(عليان وغنيم، 2000: 76).

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على أفراد عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ المضطربين نطقيًا في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، ثم إيجاد الثبات بطريقتين وهما كالآتي:

- طريقة ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach):

يستخدم ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب ثبات المقياس؛ حيث يعتمد على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار(علام، 2000: 165). وقد تم حساب الثبات الكلي للمقياس والمجالات عن طريق حساب معامل ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach) والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول (4)معاملات ثبات الفاكرونباخ (Alpha Cronbach) لمقياس اضطرابات النطق المصور

المجال	قيمة معامل ألفاكرونباخ
اضطرابات النطق في الحروف منفردة	0.87
اضطرابات النطق في أول الكلمة	0.83
اضطرابات النطق في وسط الكلمة	0.88
اضطرابات النطق في آخر الكلمة	0.82
الدرجة الكلية	0.86

يتضح من خلال نتائج الجدول (9) لمعامل ثبات ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach) أن هذه القيم تدل على أَنَّ المقياس يتميز بثبات مرتفع للدرجة الكلية وكذلك لكل مجال من المجالات.

- طريقة إعادة تطبيق المقياس (Reapplying):

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية والمكونة من (50) تلميذًا وتلميذة من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التلاميذ المضطربين نطقيًا في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة إب، وبعد التطبيق الأول بخمسة عشر يومًا تم إعادة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم، ثم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب الثبات الكلي للمقياس والمجالات عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول (5) معاملات ثبات بيرسون(Pearson) لمقياس اضطرابات النطق المصور

المجال	قيمة معامل بيرسون
اضطرابات النطق في الحروف منفردة	0.91
اضطرابات النطق في أول الكلمة	0.89
اضطرابات النطق في وسط الكلمة	0.92
اضطرابات النطق في آخر الكلمة	0.89
الدرجة الكلية	0.91

يتضح من خلال نتائج الجدول (5) لمعامل ثبات بيرسون (Pearson) أن هذه القيم تدل على أَنَّ المقياس يتميز بثبات مرتفع للدرجة الكلية، وكذلك لكل مجال من مجالات المقياس.

رابعًا-نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الهدف الأول:

ينص الهدف الأول على "التعرف على مدى انتشار اضطرابات النطق في الحروف الهجائية منفردة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب".

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب تكرارات ونسب انتشار كل نوع من أنواع اضطرابات النطق في كل حرف على حدة، كما تم حساب المجموع الكلي للتكرارات والنسبة المئوية الكلية لكل نوع من أنواع اضطرابات النطق في جميع الحروف الهجائية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6)
نسب انتشار أنواع اضطرابات النطق الحروف الهجائية منفردة

م	الحروف الهجائية	الحذف		الإبدال		التشويه		الإضافة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	أ	1	1.0	0	0	0	0	0	0
2	ب	0	0	0	0	0	0	0	0
3	ت	16	15.7	1	1.0	0	0	0	0
4	ث	37	36.3	0	0	0	0	0	0
5	ج	46	45.1	1	1.0	0	0	0	0
6	ح	1	1.0	0	0	0	0	0	0
7	خ	38	37.3	0	0	0	0	0	0
8	د	21	20.6	0	0	0	0	0	0
9	ذ	10	9.8	0	0	0	0	0	0
10	ر	73	71.6	0	0	0	0	0	0
11	ز	24	23.5	0	0	0	0	0	0
12	س	21	20.6	0	0	0	0	0	0
13	ش	24	23.5	0	0	0	0	0	0
14	ص	25	24.5	0	0	0	0	0	0
15	ض	6	5.9	0	0	0	0	0	0
16	ط	39	38.2	0	0	0	0	0	0
17	ظ	21	20.6	0	0	0	0	0	0
18	ع	3	2.9	0	0	0	0	0	0
19	غ	33	32.4	0	0	0	0	0	0
20	ف	26	25.5	0	0	0	0	0	0
21	ق	28	27.5	0	0	0	0	0	0
22	ك	47	46.1	0	0	0	0	0	0
23	ل	16	15.7	0	0	0	0	0	0
24	م	2	2.0	0	0	0	0	0	0
25	ن	10	9.8	0	0	0	0	0	0
26	ه	4	3.9	0	0	0	0	0	0
27	و	3	2.9	0	0	0	0	0	0
28	ي	8	7.8	0	0	0	0	0	0
	المجموع	583	%20.41	2	%02	0	%00	0	%00

تشير نتائج الجدول (6) أن نسبة انتشار اضطراب الحذف عند نطق الحروف الهجائية منفردة هي أكبر نسبة انتشار؛ حيث بلغت (20.41%)، وتركزت حالات الحذف في الحروف (ج، خ، ط، غ، ك، ل)، بينما حصل اضطراب الإبدال على نسبة انتشار قدرها (02%)؛ حيث تركزت حالات الإبدال في الحرفين (ت، ج)، وهي قليلة جدا مقارنة بالحذف في حالة نطق الحروف منفردة، كما أشارت نتيجة الجدول السابق إلى عدم وجود اضطرابات التشويه والإضافة، وذلك لأَنَّ هذه الاضطرابات تظهر على شكل اضطراب الحذف لعدم قدرتهم أو لعدم محاولتهم نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وهذا يعني عدم تلقي هؤلاء التلاميذ لأي تدريبات نطقية؛ الأمر الذي يشير إلى خطر مضاعفات اضطراباتهم النطقية وامتناعهم عن المحاولات العشوائية ومواجهة صعوبات في تدريبهم كلما تقدموا بالعمر.

وقد اتفقت نتائج هذا الهدف مع دراسة عواد (2007) التي أشارت إلى أَنَّ اضطرابات النطق الأعلى انتشارًا بين أفراد العينة هو اضطراب الحذف، ويلي ذلك اضطراب الإبدال ثم التشويه للحروف، بينما اضطراب الإضافة كان أقل الاضطرابات شيوعًا، كما اتفقت من ناحية أخرى مع ما توصلت إليه دراسة سليمان وأبو الفضل (2009) التي أشارت إلى ارتفاع نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى التلاميذ وأن بعض التلاميذ لديهم مظاهر من اضطرابات النطق المشتركة.

نتائج الهدف الثاني:

ينص الهدف الثاني على: "التعرف على مدى انتشار اضطرابات النطق في أول الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب".

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب تكرارات ونسب انتشار كل نوع من أنواع اضطرابات النطق في كل حرف على حدة، كما تم حساب المجموع الكلي للتكرارات والنسبة المئوية الكلية لكل نوع من أنواع اضطرابات النطق في جميع الحروف الهجائية بأول الكلمة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (7) نسب انتشار اضطرابات النطق في أول الكلمة

م	الحروف الهجائية	الحذف		الإبدال		التشويه		الإضافة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	أ	36	35.3	9	8.8	3	2.9	0	0
2	ب	2	1.0	23	22.5	6	5.9	2	2.0
3	ت	36	35.3	2	2.0	2	2.0	0	0
4	ث	12	11.8	38	37.3	1	1.0	0	0
5	ج	6	5.9	67	65.7	1	1.0	0	0
6	ح	1	1.0	8	7.8	4	3.9	4	3.9
7	خ	1	1.0	63	61.8	3	2.9	1	1.0
8	د	8	7.8	34	33.3	4	3.9	0	0
9	ذ	6	5.9	32	31.4	10	9.8	0	0
10	ر	8	7.8	73	71.6	0	0	0	0
11	ز	3	2.9	45	44.1	3	2.9	0	0
12	س	0	0	12	11.8	14	13.7	3	2.9
13	ش	1	1.0	54	52.9	2	2.0	1	1.0
14	ص	7	6.9	18	17.6	3	2.9	1	1.0
15	ض	2	2.0	29	28.4	6	5.9	1	1.0
16	ط	4	3.9	56	54.9	9	8.8	3	2.9
17	ظ	4	3.9	49	48.0	12	11.8	0	0
18	ع	5	4.9	29	28.4	10	9.8	1	1.0
19	غ	2	2.0	48	47.1	19	18.6	2	2.0
20	ف	0	0	27	26.5	4	3.9	9	8.8
21	ق	0	0	45	44.1	21	20.6	2	2.0
22	ك	1	1.0	61	59.8	8	7.8	1	1.0
23	ل	11	10.8	7	6.9	3	2.9	0	0
24	م	0	0	27	26.5	32	31.4	3	2.9
25	ن	21	20.6	20	19.6	4	3.9	1	1.0
26	ه	38	37.3	17	16.7	4	3.9	1	1.0
27	و	2	2.0	15	14.7	18	17.6	2	2.0
28	ي	1	1.0	16	15.7	11	10.8	1	1.0
المجموع		218	%7.61	924	%32.35	217	%7.59	39	%1.37

تشير نتائج الجدول (7) أَنَّ نسبة انتشار اضطراب الإبدال عند نطق الحروف الهجائية في أول الكلمة هي أكبر نسبة وقدرها (32.35%)، وكانت الأحرف الأكثر إبدالًا في بداية الكلمات هي (جمل- دمل، شمس- سمس، غراب- علاب، كره . تكره)، وحصل اضطراب حذف نطق الحروف في أول الكلمات على نسبة انتشار قدرها (7.61%)، وكانت الأحرف الأكثر حذفًا في بداية الكلمات هي (أرنب- نب، تمر- مر، هديه- تيه)، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الانتشار؛ وحصل اضطراب تشويه نطق الحروف في نهاية الكلمات على نسبة انتشار قدرها (7.59%)، وكانت الأحرف الأكثر تشويهًا في بداية الكلمة هي (غراب . علاب، قلم . ألم، ملعقة . ملعاة، وجه . وت)، وتأتي في المرتبة الثالثة من حيث الانتشار، وحصل اضطراب الإضافة عند نطق الحروف في أول الكلمات على نسبة انتشار قدرها (1.37%)، وكانت الأحرف الأكثر إضافة في بداية الكلمات هي(حصان . حححصصان، فراشه . ففراشه)، وهي قليلة جدا مقارنة بالإبدال والحذف والتشويه.

نتائج الهدف الثالث:

ينص الهدف الثالث: "التعرف على مدى انتشار اضطرابات النطق في وسط الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب".

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب تكرارات ونسب انتشار كل نوع من أنواع اضطرابات النطق في كل حرف على حدة، كما تم حساب المجموع الكلي للتكرارات والنسبة المئوية الكلية لكل نوع من أنواع اضطرابات النطق في جميع الحروف الهجائية في وسط الكلمة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (8) نسب انتشار اضطرابات النطق في وسط الكلمة

م	الحروف الهجائية	الحذف		الإبدال		التشويه		الإضافة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	أ	19	18.6	14	13.7	4	3.9	0	0
2	ب	2	2.0	32	31.4	2	2.0	0	0
3	ت	17	16.7	3	2.9	2	2.0	0	0
4	ث	11	10.8	42	41.2	0	0	0	0
5	ج	6	5.9	67	65.7	4	3.9	0	0
6	ح	0	0	3	2.9	4	2.9	0	0
7	خ	1	1.0	52	51.0	1	1.0	0	0
8	د	45	44.1	20	19.6	6	5.9	0	0
9	ذ	23	22.5	29	28.4	7	6.9	0	0
10	ر	6	5.9	83	81.4	0	0	0	0
11	ز	1	1.0	38	37.3	5	4.9	0	0
12	س	3	2.9	22	21.6	10	9.8	0	0
13	ش	0	0	50	49.0	2	2.0	1	1.0
14	ص	0	0	20	19.6	3	2.9	0	0
15	ض	3	2.9	25	24.5	7	6.9	0	0
16	ط	2	2.0	67	65.7	6	5.9	0	0
17	ظ	2	2.0	52	51.0	16	15.7	1	1.0
18	ع	1	1.0	11	10.8	10	9.8	1	1.0
19	غ	1	1,0	57	55.9	2	2.0	0	0
20	ف	1	1.0	6	5.9	7	6.9	2	2.0
21	ق	2	2.0	46	45.1	17	16.7	11	10.8
22	ك	2	2.0	62	60.8	11	10.8	0	0
23	ل	1	1.0	14	13.7	4	3.9	0	0
24	م	0	0	1	1.0	6	5.9	0	0
25	ن	43	42.2	8	7.8	4	3.9	0	0
26	ه	6	5.9	13	12.7	8	7.8	0	0
27	و	4	3.9	1	1.0	26	25.5	2	2.0
28	ي	2	2.0	9	8.8	35	34.3	2	2.0
المجموع		204	%7.15	847	%29.66	202	%7.73	20	%0.70

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن نسبة انتشار اضطراب الإبدال عند نطق الحروف الهجائية في وسط الكلمة هي أكبر نسبة وقدرها (29.66%)، وكانت الحروف الأكثر إبدالًا في وسط الكلمة هي (اثنين . افنين، نجمه، نتمة، نخل . نحل، مشاط . مثاط)، وحصل اضطراب تشويه نطق الحروف في وسط الكلمات على نسبة انتشار قدرها (7.73%)، وكانت الحروف الأكثر تشويهًا في وسط الكلمة هي (نظاره . نتارة، مقص . معث،

بالون . لون)، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الانتشار، وحصل اضطراب حذف الحروف في نهاية الكلمات على نسبة انتشار قدرها (7.15%)؛ حيث كانت الأحرف الأكثر حذفًا في وسط الكلمة هي (فأر . فر، كتاب . كاب، أذن . أن، أنف . أف)، وتأتي في المرتبة الثالثة من حيث الانتشار، وحصل اضطراب الإضافة عند نطق الحروف في آخر الكلمات على نسبة انتشار قدرها (0.70%) وهي قليلة جدا مقارنة بالإبدال والتشويه والحذف.

نتائج الهدف الرابع:

ينص الهدف الرابع على: "التعرف على مدى انتشار اضطرابات النطق في آخر الكلمة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب".

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب تكرارات ونسب انتشار كل نوع من أنواع اضطرابات النطق في كل حرف على حدة، كما تم حساب المجموع الكلي للتكرارات والنسبة المئوية الكلية لكل نوع من أنواع اضطرابات النطق في جميع الحروف الهجائية في وسط الكلمة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (9) نسب وتكرارات انتشار اضطرابات النطق في آخر الكلمة

م	الحروف الهجائية	الحذف		الإبدال		التشويه		الإضافة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	أ	5	4.9	14	13.7	2	2.0	0	0
2	ب	2	2.0	13	12.7	2	2.0	0	0
3	ت	18	17.6	1	1.0	0	0	0	0
4	ث	7	6.9	53	52.0	3	2.9	0	0
5	ج	4	3.9	66	64.7	7	6.9	0	0
6	ح	2	2.0	15	14.7	6	5.9	3	2.9
7	خ	1	1.0	42	41.2	3	2.9	2	2.0
8	د	2	2.0	26	25.5	5	4.9	0	0
9	ذ	23	22.5	29	28.4	11	10.8	4	3.9
10	ر	3	2.9	82	80.4	1	1.0	0	0
11	ز	2	2.0	20	19.6	4	3.9	0	0
12	س	1	1.0	20	19.6	5	4.9	1	1.0
13	ش	1	1.0	63	61.8	2	2.0	0	0
14	ص	0	0	23	22.5	5	4.9	0	0
15	ض	6	5.9	17	16.7	6	5.9	0	0
16	ط	2	2.0	40	39.2	8	7.8	0	0
17	ظ	3	2.9	49	48.0	7	6.9	0	0
18	ع	1	1.0	19	18.6	5	4.9	0	0
19	غ	5	4.9	53	52.0	7	6.9	0	0
20	ف	1	1.0	24	23.5	8	7.8	3	2.9
21	ق	0	0	51	50.0	13	12.7	1	1.0
22	ك	19	18.6	35	34.3	8	7.8	1	1.0
23	ل	0	0	3	2.9	4	3.9	0	0
24	م	11	10.8	10	9.8	4	3.9	0	0
25	ن	46	45.1	6	5.9	3	2.9	0	0
26	ه	7	6.9	20	19.6	9	8.8	1	1.0
27	و	0	0	7	6.9	42	41.2	1	1.0
28	ي	2	2.0	4	3.9	8	7.8	1	1.0
المجموع		174	%6.09	805	%28.19	188	%6.58	18	%0.63

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن نسبة انتشار اضطراب الإبدال عند نطق الحروف الهجائية في آخر الكلمة هي أكبر نسبة وقدرها (28.19P%)؛ حيث كانت الأحرف الأكثر إبدالًا في نهاية الكلمة هي (مثلث . مثلت، ثلج . ثلد، أحمر . أحمد، دماغ . دماع)، وحصل اضطراب تشويه نطق الحروف في آخر الكلمات على نسبة انتشار قدرها (6.58%)؛ حيث كانت الأحرف الأكثر تشويهًا في نهاية الكلمة هي (تمساح . تمباح، لذيذ . لتيب، ورق . ولك، راديو- لاتيو)، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الانتشار، وحصل اضطراب حذف الحروف في نهاية الكلمات على نسبة انتشار قدرها (6.09%)؛ حيث كانت الأحرف الأكثر حذفًا في نهاية الكلمة هي(بيت . بي، سمك . سم، وجه . وج)، وتأتي في المرتبة الثالثة من حيث الانتشار، وحصل اضطراب الإضافة عند نطق الحروف في آخر الكلمات على نسبة انتشار قدرها (0.63%) وهي قليلة جدا مقارنة بالإبدال والتشويه والحذف، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زينب سعدان (2016) إلى أن اضطراب النطق الأكثر انتشارًا لدى تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء هو اضطراب الإبدال، وأن موضع الاضطرابات النطقية الأكثر انتشارًا لدى تلاميذ الأسر المهجرة في مراكز الإيواء هو موضع المختلط.

خامسًا-الاستنتاجات، والتوصيات والمقترحات:

1-الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

3- أكثر اضطرابات النطق انتشارا هو اضطراب الإبدال يليه من حيث الانتشار اضطراب الحذف.

4- اضطراب الحذف ينتشر في الحروف المنفردة أكثر من الكلمات.

5- اضطراب الإبدال ينتشر في الكلمات أكثر من الحروف المنفردة.

6- اضطراب التشوية ينتشر في وسط وآخر الكلمات ويقل في أول الكلمات وينعدم في الحروف المنفردة.

7- أقل اضطرابات النطق انتشارا هو اضطراب الإضافة؛ حيث ينتشر بنسبة بسيطة في بعض الكلمات، وينعدم في الحروف المنفردة.

2-التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- تقديم برامج علاج نطقي في المراكز المتخصصة والمدارس الأساسية مع التركيز على البرامج الخاصة بعلاج اضطرابي الإبدال والحذف كونها الأكثر انتشارا.

2- تقديم خدمات التدريب النطقي للتلاميذ اللذين لديهم مشكلات نطقية من خلال إيجاد مدربي نطق في المدارس الأساسية أو تقديم دورات في المعالجة النطقية لمعلمي الصفوف الأولى.

3- تزويد المدارس الأساسية بغرف مصادر تحتوي على أدوات المعالجة والتدريب النطقي وبرامج معالجة الحذف الإبدال.

4- قياس قدرة التلاميذ على النطق وتطبيق مقياس النطق المصور ومعالجة اضطراباتهم النطقية عند التحاقهم بالمدارس.

5- عدم إهمال الحالات التي تعاني من اضطرابات نطقية حتى لا تتضاعف اضطراباتهم بحيث يصعب تدريبهم ومعالجتهم مستقبلًا.

6- إدخال تخصص اضطرابات النطق والمعالجة النطقية ضمن برامج كليات التربية وأقسام التربية الخاصة في الجامعات اليمنية.

3-المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث المكملة للدراسة الحالية وهي:

1- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة مدى شيوع اضطرابات النطق على مستوى كل محافظة يمنية مع زيادة أعداد العينات للوصول إلى نتائج أكثر دقة.

2- إجراء دراسة عن العلاقة بين الاضطرابات النطقية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي.

3- إجراء دراسات حول أسباب اضطرابات النطق والمتغيرات المرتبطة بها.

4- إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى وضع برامج معالجة نطقية للتلاميذ المضطربين نطقيا ولاسيما برامج معالجة اضطرابي الحذف والإبدال.

قائمة المراجع:

1-المراجع العربية:

- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز(2003): فعالية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد (13)، العدد (55)،ص ص: 266- 315.
- ـــ(2007): مقياس كفاءة النطق المصور، دار الزهراء، الرياض: السعودية.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز، وعبد المعطي، حسن مصطفى(2013): فسيولوجية الإعاقة، ط1، دار الزهراء، الرياض: السعودية.
- البطاينة، اسامه محمد، والجراح، عبد الناصر ذياب، وعوائمة، محمود (2007): علم نفس الطفل غير العادي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- البناء، مأمون (2017): أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، مطابع دمشق، كلية التربية، جامعة إب: اليمن.
- الحاج، هدى عبد الله، والعشاوي، عبد الله (2004):صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، ط1، دار الشجرة.
- حسن، جمال محمد إبراهيم (2009): فاعلية برنامج تدريبي للأمهات وأطفالهن ضعاف السمع في خفض اضطرابات النطق لدى أبنائهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- حموم، مريم (2016): أثر اضطرابات النطق على عملية التعليم: التشخيص والعلاج، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، العدد (17، 18)، ص ص: 71- 83.
- خطاب، رأفت عوض (2011): فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها: مصر.
- الخطيب، جمال (1997): الإعاقة السمعية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان: الأردن.
- الخطيب، جمال وآخرين (2010): مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- خليل، عفراء (2011): العلاقة بين التأتأة والقلق، بحث ميداني على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، ص ص: 521- 547.
- داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل (2011): مشكلات الطفولة: التشخيص والعلاج، ط1، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: السعودية.
- الدباس، صادق يوسف(2013): الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات فلسطين، العدد (29)، ص ص: 293- 322.
- الروسان، فاروق(2001"أ"): سيكولوجية التلاميذ غير العاديين، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- ـــ(2001"ب"): مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان: الأردن.
- الزراد، فيصل محمد (1990): اللغة واضطرابات النطق والكلام، ط1، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية.
- سعدان، زينب حسين (2016) اضطرابات النطق لدى تلاميذ الأسر المهجرة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق.
- السرطاوي، عبد العزيز، والقريوتي، يوسف، والقادسي، جلال (2002): معجم التربية الخاصة، ط1، دار القلم، دبي: الإمارات.

- سلام، حسام عباس، ودخيخ، صالح بن أحمد صالح (2012): أثر برنامج تدخل مبكر باستخدام فنيات التخاطب لعلاج العيوب النطقية للأصوات على مستوى الكلام واللغة لدى التلاميذ ذوي(متلازمة داون)، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد(127)، ص ص:166- 203.
- السعيد، حمزة (2002): اضطرابات النطق عند الأطفال، مجلة الطفولة والتنمية، مصر، المجلد2، العدد5، ص ص: 79- 100.
- سليمان، جمال عبد الناصر (2009): اضطرابات النطق والكلام: فنيات علاجية وسلوكيه، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.
- سيسالم، كمال سالم (2002): موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات.
- الشخص، عبد العزيز السيد(1997): اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها- تشخيصها- أنواعها- علاجها، ط1، شركة الصفحات الذهبية المحدودة، الرياض: السعودية.
- ـــ(2006): اضطرابات النطق والكلام، ط1، شركة الصفحات المحدودة، الرياض: السعودية.
- الشخص، عبد العزيز السيد، والدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم (1992): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، (ب.ط)، دار زهراء الشرق، القاهرة : مصر.
- شاش، سهير (2007): اضطرابات التواصل، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة: مصر.
- الشويقي، أبو زيد سعيد (2002): اضطرابات اللغة: أسبابها، أنواعها، علاجها، حولية كلية المعلمين في أبها، السعودية، العدد (1)، ص ص: 111- 116.
- عبد الفتاح، أسماء عبد اللطيف محمود (2016):فاعلية استخدام برنامج إرشادي لتقليل تأثير صعوبات النطق لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة كامبريدج، انجلترا.
- عبد المجيد، عبد الفتاح صابر (2007): اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، ط1، مكتبة الانجلو، القاهرة: مصر.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (2001): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، ط1، مكتبة دار القاهرة، القاهرة: مصر.
- عزت، سعيد حسن (2001): الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام، ط1، دار الدولية، عمان: الأردن.
- العفيف، فيصل (2008): اضطرابات النطق واللغة، (ب.ط)، مكتبة الكتاب العربي، بيروت: لبنان.
- عليان، يحيى مصطفى، وغنيم، عثمان محمد (2000): مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- العمرات، محمد غازي رجا، يوسف، سوزان عبد الفتاح، عبد السلام، سميرة أبو الحسن (2016): فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تصحيح اضطرابات النطق لدى تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (172)، ص ص: 278- 310.
- عواد، عصام نمر(2007): اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جده . دراسة مسحية للتلاميذ ذوي الأعمار (8- 10) سنوات، مجلة البحوث والدراسات في الأدب والعلوم والتربية السعودية، المجلد (4)، العدد (7)، ص ص: 116: 147.
- غازلي، نعيمه (2014): اضطرابات النطق العضوية والوظيفية، مجلة الممارسات اللغوية . مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد (28)، ص ص: 291- 204.

- الغزالي، سعيد كمال عبد الحميد (2014): اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج، ط2، دار المسيرة، عمان: الأردن.
- الفاخري، صالح سليم عبد القادر (ب.ت): الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية: مصر.
- الفرماوي، حمدي علي (2006): نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: مصر.
- فتحي، وليد محمد (2004): التخاطب وعلاج مشكلات النطق والكلام، حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف، القاهرة: مصر.
- الفريجات، عمار عبد الله محمود، وفضيلي وعد ثابت حسن (2016) مستوى الحصيلة اللغوية لتلاميذ الروضة وعلاقته بالترتيب الولادي في منطقة الطيرة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، المجلد (35)، العدد (170) ص 683-708.
- فهمي، مصطفى (1975): أمراض الكلام سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مكتبة مصر، القاهرة: مصر.
- الفيومي، خليل (2017): اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد (13)، العدد الثاني، ص ص: 209- 221.
- كسناوي، غادة محمود محمد (2007): فاعلية برنامج إرشادي للحد من صعوبات النطق والكلام لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير (منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
- محمد، ياسين حمدي (2010): الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي اضطرابات النطق، دراسات الطفولة – مصر، المجلد (13)، العدد (46)، ص ص: 247- 275.
- المشاقبة، فارس (1987): اضطرابات النطق عند التلاميذ العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، (ب.ط)، الصفا للنشر والتوزيع، الكويت.
- ملحم، سامي محمد (2002): مشكلات طفل الروضة . التشخيص والعلاج، ط1، دار الفكر، عمان: الأردن.
- مليجي، آمال عبد السميع (2003): اضطرابات التواصل وعلاجها، ط1، مكتبة الانجلو، القاهرة: مصر.
- المليكي، ألفت أمين (2019): فاعلية برنامج علاجي للتخفيف من اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي بمدينة إب، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة إب، اليمن.
- المنجم، خالد علي (2013): اضطرابات النطق لدى التلاميذ المكفوفين . دراسة نظرية، مجلة كلية التربية عين شمس- مصر، المجلد (2)، العدد (37)، ص ص: 775: 803.
- يوسف، جمعة سيد (2000): الاضطرابات السيكولوجية وعلاجها، (ب.ط)، دار غريب للنشر، القاهرة: مصر.
- ـــ(1997): سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ط2، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.
- يوسف، هاله إسماعيل أحمد (2008): تصور مقترح لتوظيف التعليم الالكتروني لتنمية المهارات اللغوية لدى التلميذ في ضوء خصائص نموه، بحث مقدم في المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، جامعة القاهرة، مصر.

2-المراجع الأجنبية:

- American psychiatric Association (1994): Diagnostic and Statistical manual of disorders, 4th ed .,(D5 MIV), Washington D C, author.

- Gibson, D. (2003): Effects of grammar facilitation on the phonological performance of children with speech and language impairments, speech and hearing research , 37. pp: 594 -607.
- Harris. M. (1990): speech primer – Williams and wikns, envelopment psychology, third editionary land . U.S.A.
- Hedge, M.N.(1991): Introduction to communicative disorders, Austin, TX , PRO. E. D.
- Nippold, M.A. (2003): Mental imagery and idiom comprehension, a comparison of school age children and Adults, journal of speech, language, and Hearing Research, vol. 46, PP: 788 – 799.
- Rubin, Auberg, E. F. (2005): Auditory I put there using a story treat articulation disorder, Dissertation abstract, international, 44, 1, p: 34 .
- Nippold, M.A. (2003): Mental imagery and idiom comprehension, a comparison of school age children and Adults, journal of speech, language, and Hearing Research, vol. 46, PP: 788 – 799.
- Palmer, j , M & yantis , P.A. (1990): Survey of communication disorders, London, Williams * Willams.
- Putsch, L. & peter, B.(2001): Effects articulation training on the production of trained and untrained phonemes in conversation and formal tests, Journal Article, university of Melbourne, 20 (3), PP: 350 – 390.
- Kirk, A. & Gallagher, j. (1986): Educating exceptional children, Boston: Houghton mofflin company.
- Rubin, Auberg, E. F. (2005): Auditory I put there using a story treat articulation disorder, Dissertation abstract, international, 44, 1, p: 34.
- Weiss, C.E, Lilly white, H. S & Gordon, M.E. (1980): Clinical management of articulation Disorders, London, C.V. Mosdy company.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

أنماط الشخصية وفقًا لنظرية الإنيجرام لدى طلبة جامعة إب

أ/ جهاد أحمد محمد العزب

طالبة دكتوراه بقسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تعز-الجمهورية اليمنية

Email:1991gehad@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة جامعة إب وفقًا لنظرية (الإنيجرام)، ودلالة الفروق الإحصائية فيها وفقًا لمتغير النوع الإنساني (ذكور – إناث)، والتخصص (علمي – إنساني)، وقد شمل عينةً قوامها (541) طالبًا وطالبةً، بواقع (302) من الطلاب و(239) طالبةً بما بنسبة (8%) من المجتمع الكلي، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة أداةً تتكون من (141) فقرةً لقياس متغير أنماط (الإنيجرام) موزعةً على تسعة مقاييس فرعية والمقنن على البيئة اليمنية من قبل العبيدي (2012).

وقد توصل البحث إلى عدة النتائج، أهمها: شيوع سبعة أنماط (للإنيجرام) من أصل تسعة لدى عينة البحث، وسيادة نمط الشخصية (المتحدي) الذي حصل على المرتبة الأولى، يليه نمط الشخصية (الباحث، المنجز، المساعد، المخلص، المصلح، المتحمس) على التوالي، أما نمط الشخصية (صانع السلام) فكان وجوده في العينة عاديًا كعامة الناس؛ بينما نمط الشخصية (المتفرد) ليس له وجود حقيقي في عينة البحث؛ ووجود فروقات في أنماط (الإنيجرام) وفقًا للنوع الإنساني لدى كل من نمط الشخصية: (المساعد، المنجز، الباحث، المخلص، المتحمس، المتحدي) لصالح الذكور، ونمط الشخصية المتفرد لصالح الإناث؛ ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغير النوع الإنساني (ذكور، إناث) في نمطي (المصلح، صانع السلام)، لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أنماط (الإنيجرام) تعزا لمتغير التخصص (علمي، إنساني).

الكلمات المفتاحية: أنماط الشخصية، نظرية الإنيجرام، جامعة إب.

Abstract:

This research aims at recognizing the Enneagram types prevalent among the students of Ibb university, and their statistically significant differences according to the variables of gender (Male – Female) and major (scientific – humanities), The research included a sample made up of 541 male & female students who were divided into (302) male students and (239) female students with a percentage of (8%) of the whole research community. The samples were chosen by stratified random sampling method ،The researcher has introduced a new tool prepared by (Abdulsaheb: 2008), who applied it on the Yemeni environment (Al-Obaidi: 2012) to measure the variable of Enneagram, which has (141) sections; The data was processed statistically using face validity & predictive validity through the use of internal consistency reliability method, test-retest reliability method, split-half reliability method, Cronbach's alpha equation reliability, arithmetic means, standard deviations, T-test for two different samples, and Pearson's correlation.

The research have come to the following results:

-There are seven types out of nine in the research sample. The challenger personality type was prevalent and got the first place, and the runner-up is the personality types of (investigator, achiever, helper, loyalist, reformer, and enthusiast) respectively. The existence of the peacemaker personality type in the sample was normal – like rest of people – while individualist personality type has no actual existence in the sample of research.

-There are differences in the Enneagram types according to gender (Male – Female) in the personality types of (helper, achiever, investigator, loyalist, enthusiast, and challenger) in males, but the individualist personality type is in females. & There are no statistically significant differences in the personality types of (reformer and peacemaker)

here are no statistically significant differences in Enneagram types that are ascribed to the variable of major (scientific – humanities)

Keywords: Personal patterns the Enneagram, Ibb university

المقدمة:

إن المتتبع لتاريخ علم النفس يجد اهتمام علمائه منذ وقت مبكر بموضوع الشخصية؛ إذ إنها نقطة البدء ونقطة النهاية لجميع الدراسات النفسية، وأن فهمهما، وفهم سلوك صاحبها في مختلف الجوانب يضفي على العلم صفة الكلية العامة التي تؤدي بدورها إلى وضع القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية (Hurlock, 1964: 13)، وبصورة عامة يكاد يتفق علماء النفس على أن الشخصية هي "نمط سلوكي مركب، ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معًا التي تضم القدرات العقلية والانفعالية والتركيب الجسمي الوراثي، والوظائف الفسيولوجية، والأحداث التاريخية والحياتية التي تحدد طريقة الفرد الخاصة بالاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف مع البيئة" (عبدالخالق، 1993: 24)؛ إذ تُعَدُّ محاولة تصنيف الأفراد إلى أنماط محاولة قديمة ظهرت في جهود (أرسطو) و(جالينوس) منذ أكثر من ألفي عام ولا تزال الدراسات والبحوث والنظريات التي تقوم بتصنيف الأفراد متنوعة وقائمة حتى وقتنا الحاضر، وهنا جاءت العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن أنماط الشخصية السائدة لدى فئات اجتماعية معينة كدراسة هامرلي وروبنسون (199) التي طبقت على مجموعة من طلبة المراحل المنتهية في كليتي المحاسبة والتمثيل المسرحي، وهدفا عن طريقها إلى التعرف على نمط الشخصية السائد بين أفراد عينة البحث، وذلك باستخدام مقياس (ريسو–هيودسن) للأنماط التسعة للشخصية (الإنيجرام)، فوجدا عن طريقها أن ما نسبته (70%) من طلبة كلية المحاسبة يميلون نحو نمط الشخصية المنجز، ودراسة قام بها أومندسون وسكرودر (1996) وطبقت على مجموعة من طلبة قسم المحاسبة في كلية الإدارة العامة، هدفا عن طريقها إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلاب قسم المحاسبة، وباستعمال مقياس (واجنر) لأنماط للشخصية التسعة وفق نظرية (الإنيجرام)، اتضح أن أفراد العينة جميعهم كانوا من نمط الشخصية المنجز. في (الياسري، 2004: 10) وعني هذا البحث بمعرفة أنماط الشخصية وفق نظرية (الإنيجرام) لدى طلبة جامعة إب – الجمهورية اليمنية.

مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث بمحاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هي أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة جامعة إب وفقًا لنظرية (الإنيجرام) ؟

2- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة إب وفق نظرية (الإنيجرام) حسب متغيري الجنس (ذكور – إناث) التخصص (علمي – إنساني) ؟

أهمية البحث:

يشير كافين (Cavin 2003) إلى أهمية دراسة نمط الشخصية مستندًا على رأيه في أن السلوك يتأثر بنمط الشخصية أكثر من تأثره بالنوع أو الجنس، أو أية سمةٍ أو بعدٍ نفسي آخر لوحده، مضيفًا إلى أن إحدى فوائد دراسة أنماط الشخصية هو مساعدة الناس في التعرف على خصائصهم الشخصية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فهم أحسن لذواتهم، ومعرفة مكامن الضعف والقوة فيها، ومن ثم احترامهم وتقديرهم للآخرين؛ الأمر الذي يفتح الباب أمامهم نحو إقامة علاقات إيجابية مع البيئة المحيطة بهم الذي بدوره يعزز مستوى الصحة النفسية لديهم (Cavin, 2003: 3).

وتأتي أهمية البحث في أنماط الشخصية وفق نظرية (الإنيجرام)؛ لأنها أول دراسة في الجمهورية اليمنية تعنى بدراسة تلك الأنماط (الإنيجرام) لدى طلبة الجامعة بشكل خاص بحدود علم الباحثة.

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على:

1- أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة جامعة إب وفقًا لنظرية (الإنيجرام).

2- الدلالة الإحصائية للفروق في أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة إب وفقًا لمتغيري: الجنس (ذكور، إناث) التخصص (علمي، إنساني).

حدود البحث:

يتحدد البحث بالآتي:

- الحدود الموضوعية: أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة إب وفقًا لنظرية (الإنيجرام) وتتحدد أنماطها بالآتي: (النمط المساعد، النمط المنجز، النمط المتفرد، النمط الباحث، النمط المخلص، النمط المتحمس، النمط المتحدي، النمط صانع السلام، النمط المصلح).
- الحدود البشرية: طلبة جامعة إب تتمثل بطلبة الكليات العلمية (كلية الهندسة، كلية العلوم)، وطلبة الكليات الإنسانية (كلية التربية، كلية الآداب).
- الحدود المكانية: جامعة إب، مدينة إب –الجمهورية اليمنية.
- الحدود الزمانية: العام الجامعي 2014 – 2015 م.

مصطلحات البحث:

الإنيجرام Enneagram:

تعريف (الإنيجرام) Enneagram لغةً: مصطلح أساسه إغريقي، وهو مركب من مقطعين وهما الـ Ennea التي تعني الرقم تسعة، والمقطع الآخر للكلمة وهو Gram وتعني مخطط أو شكل ومركب المقطعين يعني " المخطط التساعي " Enneagram. (العبيدي، 2013: 103)

تعريف أنماط (الإنيجرام) Enneagram اصطلاحًا:

عرفه (RISO, 2003) بأنه: عبارة عن شكل هندسي يعكس تسعة أنماط للشخصية التي تتكون منها الطبيعة البشرية، متضمنةً العلاقات الشخصية الداخلية المعقدة للفرد، وأشكال السلوك الخارجي له، والاتجاهات الكامنة لديه، وخاصية إحساس الفرد بذاته، وكذلك دوافعه الشعورية واللاشعورية، وردود أفعاله الانفعالية، وميكانيزماته الدفاعية، وعلاقاته الموضوعية وما يثير انتباهه (RISO, 2003: 32).

وعرفه العبيدي (2012) بأنه: "شكل هندسي عبارة عن مخطط تساعي، يقوم على التدرج الهرمي وفقًا لنظرية النظم، يوصف شخصية الفرد وصفًا تكامليًا أو لا تكامليًا، باتجاه الصحة أو اللاصحة، ويوفر فرصة للتنبؤ بالسلوك من خلال تمثيل شخصيته بدائرة على محيطها تسعة نقاط، تتقاطع فيما بينها بخطوط بناء على التفاعل الدينامي بين مكوناته الداخلية والخارجية التي يترتب على ذلك وجود تسعة أنماط يرتبط كل عدد منها بأحد مراكز الشخصية الثلاث(التفكير، المشاعر، الغريزة)، ويؤدي هذا التفاعل الدينامي فيما بعد إلى أن يسلك الفرد بناء على نمط رئيس يكون قائدا، والنمطين المجاورين له يشكلان أجنحةً له، ويكونان مساندين له بأدوار أكبر من الأنماط الستة المتبقية، حتى وإن أبدى أي الأنماط الرئيسة سيادة موقفية، نتيجة للمرونة الشخصية ومقتضيات التكيف الموقفي الذي يبدو متعارضًا أحيانًا مع أدوار النمط الرئيس" وهذا التعريف تعتمده الباحثة تعريفًا نظريا لهذا البحث (العبيدي 2012: 12-13).

التعريف الإجرائي لأنماط (الإنيجرام): هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في أي من المقاييس التسعة لأنماط الشخصية (الإنيجرام) المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا-نظرية أنماط الشخصية (الإنيجرام):

يرى (ريسو) أن هذه النظرية تطرح نظامًا خلويًا، يقوم على مصفوفة خلوية (3×3) من أنماط تسعة للشخصية، وتتوزع هذه الأنماط التسعة على ثلاثة مراكز تتكون منها الشخصية الإنسانية، وهذه المراكز الثلاثة تتوزع عليها أنماط الشخصية التسعة كالآتي:

1- مركز المشاعر The Feeling Center:

- نمط الشخصية المساعد Type of the helper personality
- نمط الشخصية المنجز Type of the achiever personality
- نمط الشخصية المتفرد Type of the individualist personality

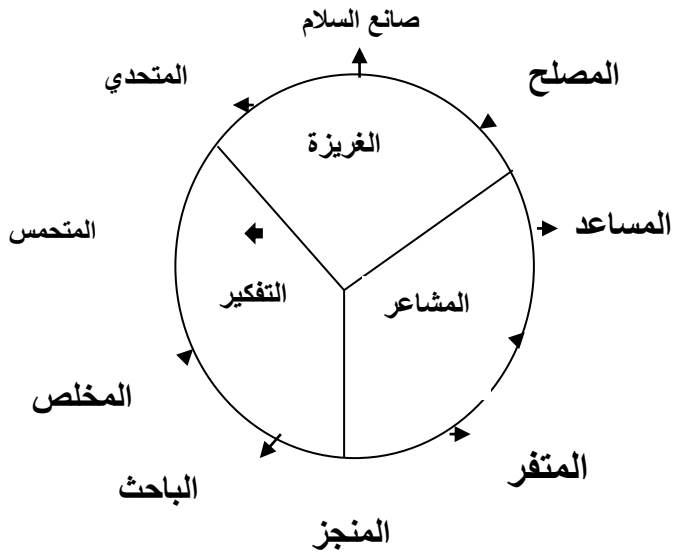
2- مركز التفكير The Thinking Center

- نمط الشخصية الباحث Type of the investigator personality
- نمط الشخصية المخلص Type of the loyalist personality
- نمط الشخصية المتحمس Type of the enthusiast personality

3- مركز الغريزة The Instinct Center

- نمط الشخصية المتحدي Type of the challenger personality
- نمط الشخصية صانع السلام Type of the peacemaker personality
- نمط الشخصية المصلح Type of the reformer personality

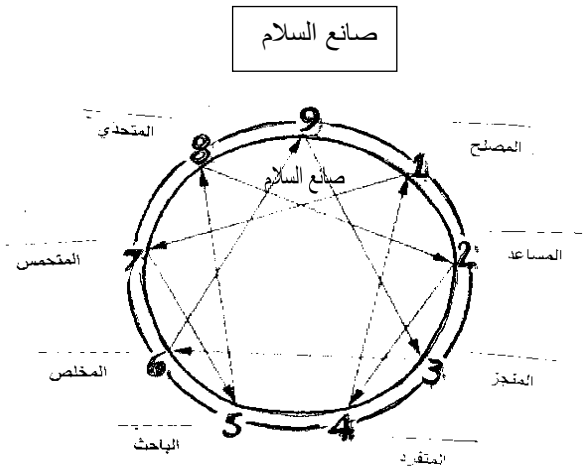
والشكل (1) يوضح مراكز الشخصية وأنماطها كما طرحها ريسو.



شكل (1) مراكز الشخصيه وانماطها (Riso, 1995: 85)

ويؤكد (ريسو) على عدم استقلالية كل مركز عن المركزين الآخرين بصورة تامة؛ إذ إن المراكز الثلاثة للشخصية متفاعلة بصورة دينامية، ويسود لدى الفرد نمط من الشخصية يُعد نمطًا رئيسًا .وتؤكد نظرية (الإنيجرام) على عدم وجود نمط شخصية خالص، وإنما يكون النمط عبارة عن خليط من نمط الشخصية الرئيس، وأحد النمطين المجاورين له في المخطط الدينامي (للإنيجرام)، كما أن الفروق في

أنماط الشخصية بين الأفراد تكون في المجتمعات المختلفة؛ إذ يسود نمط ما في مجتمع معين دون آخر، وهذا يعود في الأساس إلى عوامل تتعلق بالوراثة والبيئة التي تعزز ظهور وبروز هذا النمط من الشخصية دون غيره من الأنماط الثمانية المتبقية والشكل (2) يوضح ذلك:



شكل (2) التفاعل بين أنماط الشخصية (العبيدي، 2013: 103-104)

ويطلق على النمط الثاني بالنمط الثانوي أو الجناح ويؤكد (دون ريتشارد ريسو Don Richard Riso) أن خصائص النمط الذي يتمتع به الفرد تسود المظاهر السلوكية له، في حين يكمل النمط الثانوي أو الجناح في بعض الأحيان خصائص الشخصية، وقد تعود إليه أحيانًا الصفات المتناقضة التي تصدر عن الفرد (Riso, 1995: 14)، وتكون الأنماط التسعة متفاعلةً فيما بينها، ولا تأخذ صفة التصنيف الثابت المنعزل تمامًا، وهي تعكس عن طريق العلاقة التكاملية واللاتكاملية فيما بينها صور النمو النفسي والتدهور التي تتعرض لها الشخصية في أثناء حياة الفرد.

وتشترك الأنماط التسعة بمتوالية تعبر عن اتجاهين، يشير الأول منها إلى الحالة الصحية وتحقيق الذات، في حين يشير الثاني إلى الحالة غير الصحية والعصاب، وهذا بالنسبة لكل نمط من الأنماط التسعة، ويتجه الفرد بصورة تكاملية في الحالة الصحية، وعند غياب الضغوط، على الأخذ والاستعارة –وبصورة مؤقتة– من الخصائص والصفات الصحية للنمط الذي يشترك معه في اتجاه التكامل (Palmer, 1987: 120)، وكذلك الحال في الجانب غير الصحي، فقد تبدو بعض المظاهر السلوكية على نمط الشخصية مستمدةً من النمط الآخر الذي يشترك معه في المتوالية في حالة اللاتكامل كما في الشكل(3).

شكل (3) اتجاه التكامل واللاتكامل في أنماط الشخصية (Riso, 1995 :16).

وعلى الرغم من سيادة أحد أنماط الشخصية لدى الفرد؛ فإن هذا النمط يشترك مع نمطين آخرين في بعض السلوكيات، والاتجاهات الكامنة، ويرى ريسو أن الفرد لا تتغير شخصيته من نمط إلى آخر، وإنما يحصل التغير ضمن النمط ذاته، في المجالات الثلاثة (المشاعر، التفكير، الغريزة). ويعبر كل نمط من الأنماط الثلاثة عن حالة من ثلاث حالات هي (إفراط، ضعف أو نقص، ابتعاد) كما هو موضح بالجدول (1) كالآتي:

جدول (1)
أنماط الشخصية التي يحويها كل مركز والحالة التي يعبر عنها وفق منظور (ريسو)

المركز	إفراط	ضعف أو نقص	ابتعاد
مركز المشاعر	المساعد	المنجز	المتفرد
مركز التفكير	المتحمس	الباحث	المخلص
مركز الغريزة	المتحدي	المصلح	صانع السلام

ويرى(ريسو) أن الصفات والخصائص السلوكية الخاصة بالنمط لا تبقى فاعلةً وظاهرةً طوال الوقت، وإنما تتباين في الظهور على وفق ثلاثة جوانب (الجانب الصحي، الجانب المعدل، الجانب غير الصحي) موضحةً ومفصلةً لجميع أنماط (الإنيجرام) كالآتي:

المصلح: في الجانب الصحي يحرص على أن يكون على صواب دائمًا، ويتجنب أن يكون على خطأ، متمسكًا بالمبادئ والقيم، ويحاول أن يكون عادلًا، موضوعيًا، ذا خلقٍ عالٍ، صادق، يتمتع بإحساس عالٍ في تحمل المسؤولية، ويسعى نحو التكامل الشخصي، قناعاته متجهة نحو الصح أو الخطأ لما هو موجود في البيئة المحيطة به، وللمعتقدات الدينية والقيم الأخلاقية، في أفضل حالاته يكون ذا فطنة، لديه بصيرة وحكمة، يستطيع أن يكشف حقيقة الأمور بصورة تجريدية، واقعي. وفي الجانب المعدل يسعى لإصلاح الأمور، وينتقد نفسه والآخرين بدرجة كبيرة، يكون غاضبًا، يوجه الآخرين، يوضح الصورة الصحيحة التي يجب أن تكون عليها الأمور، ويحاول إرشاد الآخرين ويذكرهم بالنتائج التي ستحدث لو اتبعوا نصائحه، متزمت، منظم جدًا، مرتب، غير صبور، مندفع، يقيد مشاعره، متحذلق، من الصعب إرضاؤه. وفي الجانب غير الصحّي يعتقد أنه أفضل الموجودين، والأقوم أخلاقيًا بينهم، ليس لديه صبر أو تحمل أو مرونة، يتعامل مع الأمور المطلقة، يعتقد أنه أعلم

بحقيقة الأمور من بقية الناس، وهو على الصواب والجميع على خطأ، مُتشددًا في أحكامه، يكون وسواسيًا حول عدم الكمال والخطأ في السلوك، يلجأ إلى المراءة في سلوكه ضد ما يقتنع به وما يوعظ به الآخرين، كثير الإدانة للآخرين، وينتقدهم دائما وبشدة (Riso &Russ،1998: 1).

نمط المساعد: في الجانب الصحي: يركز حياته على منح الحب والحصول عليه من الآخرين، لديه القابلية للتعاطف معهم، والشعور بمشاعرهم، والاهتمام بهم وباحتياجاتهم، يقدم لهم الدعم المادي والمعنوي، ويراعي حقوقهم ومشاعرهم، متسامح ومخلص، وينظر للأشياء الإيجابية لديهم، كريم وصادق المشاعر ويراعي أمور التنشئة والتربية، وفي أفضل حالاته يكون لديه مستوى عالٍ من الإيثار والتواضع وحب الآخرين بحيث يشعر بأنه خلق من أجلهم. وفي الجانب المعدل: يسعى للتقرب أكثر من الآخرين، وجعلهم أكثر سعادة، صديق حميم جدًا إلى حد التطفل والتدخل في حياتهم، ويحاول أن يجعلهم يعتمدون عليه، ويتوقع الحصول على مقابل منهم، وهو مضحٍ بذاته، ويسلك على وفق مشاعره، ويهتم بالجوانب الجيدة. وفي الجانب غير الصحي: يمتاز بالمناورة والتلاعب، يحاول جعل الآخرين يشعرون بالذنب بتذكيرهم بما قدمه لهم، ومطالبًا إياهم بالتسديد، يعاني من سوء استخدام الأدوية والأغذية سعيًا وراء كسب تعاطف الآخرين معه، يعمل على إضعاف الروح المعنوية لهم، والتحكم عن طريق السيطرة عليهم والاستخفاف بهم وذمهم، يميل إلى الاستبداد، ويكون قادرًا على خلق الأعذار، وتبرير افعاله (Riso &Russ،1998: 2).

المنجز: في الجانب الصحي يتميز بالثقة بالنفس، والنشاط، ذو تقدير عالٍ لنفسه، يميل للتنافس، لديه قابلية للتكيف، يمتاز بالكرم، واللطف، والتميز الاجتماعي، مثالي، ويحبه الآخرون، لديه قدرة على التأثير فيهم، وفي أفضل حالاته يكون متقبلًا لذاته، وأصيل، ومتواضع، ومحل للثقة، مُحسن، لديه نزعة قوية للخير، يمتاز سلوكه بالاعتدال .وفي الجانب المعدل: مخلص في عمله، يخاف الفشل، يقارن نفسه بالآخرين، لديه روح المنافسة، يحاول أن يبرز عن طريق الأعمال ذات المهارات الخاصة، يروج لنفسه ولتفوقه، يمتاز بالتكبر، عملي، ولا يظهر عدم رضاه عن الواقع، لا يتبع عواطفه إذا تعارضت مع أهدافه. وفي الجانب غير الصحي: يعمل كل شيء للحفاظ على تفوقه خوفًا من الفشل أمام الآخرين، انتهازي واستغلالي، كثير الحسد، مخادع، يغش للهروب من الأعمال السيئة وتغطيتها، غير جدير بالثقة، يحاول أن يصبح أفضل من الآخرين بطرق غير سليمة، يحاول تدمير سعادتهم، يدمر أي شيء يذكره بتقصيره أو أي موطن للضعف لديه (Riso &Russ, 1998: 3).

المتفرد: في الجانب الصحي لديه وعي بالذات، رومانسي، يتفحص أفكاره ومشاعره، لديه حدس وحساسية عاليين نحو الآخرين، مهذب، لبق، عاطفي، مخلص لنفسه وصادق معها، يتمتع بالبوح الذاتي، تهكمي وساخر على نفسه وعلى الحياة، تتذبذب انفعالاته بين الشدة واللين وبين الجد والهزل. وفي أفضل حالاته يكون مبدعًا، يحول كل خبراته إلى أشياء قيمة، لديه قدرة على إنجاز الأعمال الفنية

والأدبية، ملهمًا للآخرين، لديه تجديد ذاتي. وفي الجانب المعدل: يكون مولع بالفنون، يسلك عن طريق مشاعره التي يحاول أن يكون دائم الاتصال بها، يحاول خلق بيئة جميلة، لديه ميل وقدرة على تضخيم الواقع والحقائق، يستخدم أحلام اليقظة والخيال، مرهف الحس، انطوائي، مزاجي، غير عفوي، ينسحب لحماية صورته الشخصية كي ينسجم مع مشاعره وعواطفه، سوداوي، ازدرائي، غير عملي، غير منتج، واهن، مرائي، حالم. وفي الجانب غير الصحي: لديه كف للذات حينما تخيب أحلامه وتفشل خيالاته ويصبح مكتئبًا ويكره نفسه ويحاول النفور منها ومن الآخرين، لديه مشاعر الخزي والعار، يعاني من الجمود العاطفي، يظهر عليه التعب، تسيطر عليه أفكار هذيانية تتمحور حول احتقاره لذاته ووخز الضمير، وكره الذات، تتولد لديه أفكار تتركز حول اعتقاده بأن كل ما يحيط به هو مصدر للبؤس والعذاب، يلوم الآخرين، يتهرب ممن يحاولون مساعدته، يشعر بالعجز، وفقدان الأمل، تتولد لديه نزعة إلى تدمير ذاته (Riso &Russ, 1998: 4).

الباحث: في الجانب الصحي ذو اتجاه عقلي، لديه قوة ملاحظة وبصيرة عالية، وإدراك حسي كبير تجاه كل ما يحيط به من أمور، لديه توقد ذهني، ويقظة ذهنية، يكون مشغول البال معظم الوقت، مبدع، منعزل، لديه ميل إلى البحث والتركيز والانهماك في الأشياء التي تثير انتباهه، ينجز الأعمال التي تثير انتباهه ببراعة، ويتفوق على الآخرين ولديه استمتاع بالاطلاع على المعرفة، وعادةً ما يصبح عالمًا أو خبيرًا في أحد العلوم، أو في أحد حقول المعرفة، تتميز أعماله بالإبداع والأصالة، وذات قيمة عالية جدًا، لديه خصوصية واستقلال وغرابة في السلوك والأطوار، يكون في أفضل حالاته بارزًا في زمانه ومكانه، وذا رؤية واستيعاب واسع للعالم، فضولي بدرجة كبيرة جدًا، يقوم بالاستكشافات الرائدة. وفي الجانب المعدل: لديه قدرة على التخطيط بصورة جيدة، والعمل المتقن، يخطط الأفكار، والأعمال، يمتاز الفرد هنا بالذكاء الحاد، يستغرق بالأفكار والتصورات المعقدة والعالم الخيالي، مشغول البال بتصوراته واستنتاجاته، مبتعدًا بها عن الواقع، ذا مزاج عصبي، وذا حساسية عالية، يتخذ من العدوان وسيلة لمواجهة أي شيء يتعارض مع عالمه الداخلي أو أفكاره أو تصوراته الشخصية، لديه نوع من الغضب والتشاؤم والشك في طبيعة الدوافع البشرية، لديه ميل للجدل والمناقشة. وفي الجانب غير الصحي: انعزاليًا، انسحابيًا عن العالم الواقعي، زاهدًا في الحياة، غريب الأطوار، لديه اعتقاد بأن المعتقدات التقليدية ليست صحيحة، لديه شعور بعدم الاستقرار والخوف من العدوان؛ لذا نجده ينبذ ويرفض المجتمع، لا يتواصل مع الآخرين، تسيطر عليه أفكار وسواسية مهددةً له وتصيبه بالذعر، وتتكون لديه هذيان، يصبح فريسة لأشكال من تدمير الذات، وأنواع الفوبيا، وقد يصاب بالفصام، أو ينتحر في سبيل الخلاص من هذه المشاعر (Riso &Russ, 1998: 5).

المخلص: في الجانب الصحي لديه القدرة على استثارة ردود أفعال الآخرين، يعمل بإخلاص، متحملًا للمسؤولية، جديرًا بنيل اهتمام الآخرين، محل ثقة للآخرين، وهذا ما يجعل ارتباطه بالآخرين يأخذ صفة الثبات والتحالف، لديه شعور بالمسؤولية، يكرس اهتمامه في الأشخاص والأعمال التي

يؤمن بها بعمق، يسهم في بناء المجتمع، يكون واقعيًا، مُواظبًا، ومُجدًا في عمله، ويحقق نوعًا من الاستقرار والأمان في حياته، يظهر التعاون، وفي أفضل حالاته يحقق إثباتًا عاليًا لذاته، يكون واثقًا بنفسه وبالآخرين، لديه استقلالية، وتعاون، في الوقت ذاته لديه اعتماد متبادل مع الآخرين، لديه ثبات نفسي داخلي، يعتقد أن النفس هي مصدر الشجاعة، وفي الجانب المعدل يستثمر وقته وطاقته، يحاول أن يجد من يملك نوعًا من السلطة ويتحالف معه ليوفر له الأمان، حريص، حذر، يقظ، يتوقع المشكلات ويحتاط لذلك، لديه عدوان سلبي تجاه الآخرين، يلجأ إلى التسويف، والمماطلة، والمراوغة الشديدة لتوفير نوع من الاحتراس، قلق، يتسم بالازدواجية التي تسبب الإرباك الداخلي والضيق الذي يشعر به لدرجة يصعب فيها التنبؤ بسلوكه، يلجأ إلى السخرية والتهكم والازدراء ضد الآخرين. وفي الجانب غير الصحي يشعر بالذعر، والعدوان، وانتقاص الذات، لعدم الشعور بالأمان، فضلًا عن الشعور بالنقص، والعجز عن حماية الذات؛ وهو ما يدفعه إلى البحث عن أية سلطة قوية، أو أي معتقد يساعده في حل مشكلاته، لديه شعور بالاضطهاد، ويتمثل في شعوره بأن الآخرين يريدون إيذاءه والنيل منه، غالبًا ما يكون متعصبًا وهستيريًا وعدوانيًا، يحاول الهرب من العقاب، لديه سلوك تدميري للذات، فقد يلجأ إلى الانتحار، أو الإدمان على الكحول، أو تناول العقاقير، يسلك كل السلوكيات المحبطة التي من شأنها أن تحقر ذاته وتذلها (Riso &Russ, 1998: 6).

المتحمس: في الجانب الصحي يشعر بالحماس تجاه كل ما يتحسسه أو يمر به من تجارب، لديه قابلية عالية للاستجابة والاستثارة، انبساطي، متفائل بدرجة كبيرة، وتكون استجابته فورية وسريعة للمنبهات والمثيرات، وهو مفعم بالحياة، يحب اللهو واللعب، يكون متلهفًا لعمل الأشياء، لديه همة عالية وتلقائية وعفوية، مراوغ، ومسرور دائمًا، يستطيع بسهولة الوصول إلى أهدافه، لديه براعة في إنجاز أعماله، لديه مواهب عديدة، وهو مُنتج وعملي. وفي أفضل حالاته نجده شديدا، وعميق التفاعل مع ما يحيط به من أفراد وأشياء، وهذا ما يجعل الآخرين يحترمونه ومن ثمّ يشعر بالسعادة، شديد التركيز لجهوده ونشاطه على أهداف ذات قيمة، ويدرك الأمور بصورة جيدة ويعطيها أحق تقديرها من الوقت والجهد اللازمين لإنجازها، دائم الشعور بالرضا والارتياح. وفي الجانب المعدل: يحاول أن يجد بدائل واختيارات متعددة ومتنوعة تكون مشبعة له وذات قيمة عالية لديه؛ وهو ما يدفعه إلى خوض المغامرات والمخاطرة، يبدو عليه التصنع والتكلف في أغلب الأحيان، يكون خبيرًا في فن معين، غير قادر على كبح جماح نفسه وغالبًا ما يزج نفسه في أنشطة متنوعة وكثيرة، يبالغ وينمق في القصص التي يسردها، يخاف العزلة، تجده في حركة دائمة ويطرح أفكارًا كثيرة ينفذ بعضها، مادي، متمركز حول ذاته، جشع، ليس لديه قناعة، يدقق كثيرًا في الأمور، يكون سلوكه اندفاعيًا، متحجر القلب. وفي الجانب غير الصحي: يشعر باليأس الشديد لعدم قدرته على خفض القلق، وعليه فهو قد يصبح اندفاعيًا، يسلك بصورة طفولية، ينغمس في الشرب، أو في ملذات حسية وقد ينحرف نتيجة اعتماده الشديد والصراعات الداخلية التي يشعر بها، قد يتجه نحو الهجوم والعدوان والعنف، يفقد السيطرة على نفسه بقيامه

باستجابات شاذة من الصور المزاجية الدورية كأفعال هروبية أو هوس، فيفقد صحته وطاقته بصورة واضحة، تظهر معاناته من الحالات المختلفة كالفوبيا من الأماكن المظلمة أو المغلقة أو حالات الذعر، يصبح كارهًا لنفسه، ومتذمرًا منها، يشعر باليأس والعجز الشديدين، يتجه نحو تدمير ذاته. (Riso &Russ،1998: 7)

المتحدي: في الجانب الصحي يحاول أن يكون له دور وأهمية في الحياة، وأن يثبت ذاته ويتفوق على الجميع، يميل إلى التأكيد والجزم؛ إذ يتمتع بثقة عالية بنفسه، اعتاد على الكفاح والنضال من أجل الوصول إلى ما يطمح إليه، وما يروم الحصول عليه، ذو دهاء كبير، ويستخدم العنف في تحقيق دوافعه الانفعالية، يبت في الأمور بحسم، يتعامل رسميًا مع الآخرين، يتصف بِأَنَّه قيادي بالفطرة وهي صفة يصفه الآخرون بها دائمًا؛ إذ إنه يبادر دائمًا، يكون وراء حدوث الكثير من الأمور، يحاول دائمًا الدفاع عن الناس، مصدر عطاء للآخرين، يحاول حمايتهم، ويرعاهم معتمدًا على قوة شخصيته. وفي أفضل حالاته يكون ذا صدر رحب، ولديه شهامة ورأفة ورحمة، مُسيطرًا على نفسه، ويحاول دائمًا الظهور بأجمل صورة، شجاع، ومُستعد للتضحية مقابل ما يريد جعله حقيقة ثابت. وفي الجانب المعدل يحاول أن يحقق اكتفاءه الذاتي؛ وهو ما يؤدي به إلى أن يصبح من أصحاب الأعمال أو مديرًا لأحد المشاريع التجارية، يحاول تحقيق الاستقلال الذاتي، مجازف، يعمل بجد، نشيط، يقضي معظم وقته في العمل، يتجاهل حاجاته الانفعالية ويؤجل إشباعها، يكون غير متحفظ في سلوكه، يعد نفسه قائدًا، لكلامه قوة القانون، مغرورًا، ومتفاخرًا، ومتمركزًا حول ذاته، يحاول فرض وجهات نظره وتصوراته على الآخرين، ولا يريد المساواة معهم؛ إذ يعد نفسه في المرتبة الأعلى والآخرين أدنى منه، لا يحترم الآخرين وتتصف علاقاته معهم بالمواجهة والمقاتلة والخصام. وفي الجانب غير الصحي يصبح متحجر القلب وقاسي بصورة تامة، ينزع نحو التصرف الفردي والدكتاتورية، قد يأخذ جانب التطرف الشديد في مجال السياسة، قد يصبح مجرمًا أو خارجًا عن القانون، أو مرتدًا عن الدين والأعراف والتقاليد والالتزامات الاجتماعية، يبدي عكس ما يضمر، لا أخلاقي، عنيف، عدواني، ليس لديه رحمة، تنمو لديه أفكار هذيانية حول قوته وسيطرته على الأمور وعلى من هم حوله، لا يمكن هزيمته أو قهره، وهو المنتصر دائمًا في نهاية الأمر، وقد ينتهي به الأمر إلى جنون العظمة، يشعر بِأَنَّه يمتلك مقدرة تامة على الأمور، وأنه يتعذر أن يصاب بضرر، مندفع، متهور، يحاول إثبات ذاته، يدمر كل ما يحيط به إذا تعرض لخطر (Riso &Russ،1998: 8).

صانع السلام: في الجانب الصحي يتمتع بتوافق مع الآخرين، يشعر بالهدوء والراحة والاستقرار الانفعالي، مُتسامح، مُتساهل، راضٍ عن نفسه وعن الآخرين، لديه صدر رحب وحلم، متواضع، ودود، بسيط، لطيف، متفائل، يحاول أن يبدو صادقًا، يعمل على أن يبعث الأمان والطمأنينة والإصلاح بين الآخرين، يحقق التآلف بينهم، وسيط جيد بين الناس، يكون في أفضل حالاته رابط الجأش، مُستقل، مُنجز، ومُتزن. وفي الجانب المعدل يحاول محو ذاته والبقاء بعيدًا عن الشهرة، يتفق مع الآخرين، يقلل

من حجم المشكلة ويبسطها لاسترضاء الآخرين والشعور بالسلام، نشيط، فعال، مهمل، دائم الإذعان والاستسلام، يلجأ إلى أحلام اليقظة، كثير النسيان، خامل، مذعن دائمًا للأمور التي تحدث، يلجأ إلى التسويف والمماطلة. وفي الجانب غير الصحي يشعر بالعجز حيال ما يواجهه من مشكلات، جامد، غير فعال، يلجأ للكبت، عنيد، مهمل، غير مبالٍ، يبعد نفسه عن كل أشكال الصراع، يحاول تجنب المشاكل وأن يكون واعيًا لما قد يؤثر فيه، لا يستجيب للبيئة المحيطة به، يصبح متبلد الإحساس ولا يشعر بهويته، قد ينتهي به الأمر إلى أن يكون مشوش التفكير، ويصبح لديه اضطراب الشخصية المتعددة (Riso &Russ،1998: 9)

ثانيا-الدراسات السابقة:

دراسة (Hammerlie, F.M.& D.G, 1991)، بريطانيا، وهدفت إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة في أقسام المحاسبة، والتمثيل المسرحي وقد شملت عينة قوامها (200) طالبًا وطالبة، وقد استخدم الباحث أداةً جاهزةً تتمثل بمقياس (ريسو– هيودسن) لقياس متغير أنماط (الإنيجرام) لدى عينة البحث وأبرز ما عولجت به إحصائيًا (معامل ارتباط بيرسون)، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها: أن نمط الشخصية المنجز لدى أقسام المحاسبة، والمتفرد لدى طلبة التمثيل المسرحي.

ودراسة (Omundson, J.S. & Schroeder,R.G.1996)، أمريكا، وهدفت إلى التعرف على نمط الشخصية لدى طلبة كلية الإدارة، وتكونت العينة من (203) طلبة جامعيين، وقد استخدم الباحثان أداة جاهزة تتمثل بمقياس (ريسو – هيودسن) لقياس متغير (الإنيجرام)، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها: سيادة نمط الشخصية المنجز لدى طلبة كلية الإدارة.

ودراسة (Hurly, J. B., 2003)، أمريكا، وهدفت إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة كليتي الطب والقانون، وشملت الدراسة عينة قوامها (189) طالبًا وطالبة في كلية الطب والقانون، وقد استخدم الباحث أداةً جاهزةً من إعداد (ريسو – هيودسن) لقياس أنماط (الإنيجرام)، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها: سيادة نمط شخصية المنجز لدى طلبة كليتي الطب والقانون.

ودراسة الياسري (2004)، العراق، وهدفت إلى ترجمة وتقنين مقياس (ريسو–هيودسن) للأنماط التسعة للشخصية (الإنيجرام) باللغة العربية، والتعرف على نمط الشخصية السائد بحسب مراكز الشخصية الثلاثة في تصنيف (الإنيجرام) لدى طلبة المراحل المنتهية بجامعة بغداد في (كلية الطب، كلية القانون، كلية الفنون الجميلة، العينة الكلية)، وقد شملت الدراسة عينة قوامها (600) طالبًا مع إهمال متغير الجنس بالنسبة للمفحوصين، بواقع(200) مفحوص لكل كلية، وقد اختيرت بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس(ريسو–هيودسن) للأنماط التسعة للشخصية، وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها: سيادة نمط الشخصية المنجز لدى عينة طلبة كلية الطب وكلية

القانون والعينة الكلية، ونمط الشخصية المتفرد لدى عينة كلية الفنون الجميلة، وهما يقعان ضمن أحد مراكز الشخصية الثلاثة وهو مركز المشاعر.

بينما هدفت دراسة ريوان (2008)، العراق، إلى التعرف النمط السائد وفق مركز المشاعر لنظام (الإنيجرام) لدى طلبة معهد الفنون الجميلة جامعة المستنصرية، وشملت عينة قوامها (350) طالبًا وطالبةً، وقد استخدمت الباحثة أداةً جاهزةً متمثلةً بمقياس (ريسو – هيودسن) مركز المشاعر وفق نظرية (الإنيجرام)، وأظهرت العديد من النتائج كان من أهمها: أن نمط الشخصية السائد لدى أفراد العينة هو النمط المتفرد.

بينما هدفت دراسة عبد الصاحب (2008) إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة، والتعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، وقد شملت الدراسة على عينة قوامها (417) طالبًا وطالبةً اختيرت بطريقة عشوائية بواقع (205) من الذكور و(212) من الإناث وبحسب التخصص (147) علمي (270) إنساني، وقد قامت ببناء أداة تمثلت مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية (الإنيجرام) بالاعتماد على منظور (ريسو – هيودسن) لقياس أنماط (الإنيجرام)، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: سيادة نمط شخصية المصلح لدى عينة البحث بشكل عام.

ودراسة الركابي (2010)، العراق، وهدفت إلى التعرف على نمط الشخصية السائد على وفق مركز التفكير لنظام (الإنيجرام) لدى طلبة الجامعة، وشملت عينة قوامها (429) طالبًا وطالبةً بواقع (196) طالبًا و(223) طالبةً من التخصصين (علمي، إنساني) للمرحلة الرابعة، واختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت أداةً جاهزةً تتمثل بمقياس مركز التفكير وفقًا لنظرية أنماط (الإنيجرام) (ريسو – هيودسن)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها: أن النمط المتحمس هو نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظام (الإنيجرام) لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة السعودي (2011)، الأردن، إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى عينة الدراسة، وقد اشتملت على عينة قوامها (1003) من طلبة الجامعات الأردنية، واستخدمت أداةً جاهزةً من إعداد (ريسو– هيودسن) لقياس أنماط (الإنيجرام)، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: أن نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المساعد، النمط المصلح، النمط المتفرد على التوالي، في حين كان أقل الأنماط سيادة هو النمط الباحث.

وهدفت دراسة العادلي (2012)، العراق، إلى التعرف على الفروق في نمط الشخصية (الإنيجرام) مركز الغريزة (المتحدي، صانع السلام، والمصلح) على وفق متغير (الجنس، العمر، مدة الزواج) وشملت عينة قوامها (200) مرشدًا ومرشدةً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقام الباحث بتبني مقياس مركز الغريزة المعرب من قبل الياسري (2004) وفقًا لنظرية (الإنيجرام) لقياس متغير

(الإنيجرام)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها: أَنَّ نمط الشخصية المصلح هو السائد لدى المرشدين التربويين (العادلي، 2012).

-منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا-منهجية البحث:

بما أن البحث يهدف إلى التعرف على أنماط (الإنيجرام لدى طلبة جامعة إب، فقد رأت الباحثة بِأَنَّ منهج البحث الأنسب لتحقيق أهدافه والتأكد من صحة فرضياته هو المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي).

ثانيًا-مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الكلي من جميع طلبة كليات: (الآداب، الهندسة، العلوم)، وكلية التربية وأخذت الباحثة منها الأقسام الأدبية الصرفة تتمثل بقسم: (الإرشاد التربوي النفسي، رياض الأطفال، التربية الخاصة، تعليم الكبار، التربية الفنية، إدارة وتخطيط تربوي، القرآن الكريم وعلومه، دراسات عربية)، للعام الدراسي (2014 – 2015م)، بجامعة إب الذين يبلغ عددهم (6761) طالبًا وطالبةً، موزعين حسب الجنس إلى (3784) طالبًا، و(2977) طالبةً، وحسب التخصص إلى (3651) في التخصصات العلمية، و(3110) في التخصصات الإنسانية، وقد أخذ المجتمع من سجل الطلبة المنتسبين للجامعة الصادر من عمادة شؤون الطلبة بجامعة إب للعام الجامعي (2014– 2015م)، والجدول (3) يوضح تفاصيل مجتمع البحث.

جدول(3)
توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الكليات والتخصص والجنس.

التخصص	الكلية	ذكور	إناث	المجموع الكلي
إنساني	التربية	560	1037	1597
	الآداب	630	883	1513
علمي	العلوم	1113	934	2047
	الهندسة	1418	123	1604
المجموع الكلي		3784	2977	6761

ثالثًا-عينة البحث الأساسية:

تألفت عينة البحث من (541) طالبًا وطالبةً، والذين يشكلون نسبة (8%) من مجتمع البحث، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية؛ إذ تم اختيار أربع كليات، منها كليتان في التخصصات العلمية وهما كلية الهندسة وكلية العلوم، وكليتان في التخصصات الإنسانية هما كلية الآداب وكلية التربية؛ كونها من أقدم كليات جامعة إب وأكثرها كثافةً طلابية. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4)
توزيع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات.

التخصص	الكلية	ذكور	إناث	المجموع الكلي	
إنساني	التربية	45	83	128	249
	الآداب	50	71	121	
علمي	العلوم	89	75	164	292
	الهندسة	118	10	128	
المجموع الكلي		302	239	541	

رابعًا-أداة البحث:

-مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية (الإنيجرام):

1-اختيار الأداة ووصفها:

لتحقيق أهداف البحث، اطلعت الباحثة على العديد من المقاييس التي لها علاقة بموضوع بحثها، والتي يمكن من خلالها الكشف عن أنماط الشخصية وفق نظرية (الإنيجرام)، واطلعت على نواحيها المتعددة، وخصائصها وعدد فقرات كل مقياس من المقاييس، ومجالات تقسيمها، وكذلك في كيفية الوصول إليها، وقد توصلت الباحثة إلى استنتاج مفاده أن أغلب الدراسات استخدمت مقياس أنماط الإنيجرام لـ (دون ريتشارد- ريسو 1995) الذي قام الياسري (2004) بتعريبه وتكيفيه على البيئة العراقية، عدا دراسة عبد الصاحب (2008) التي قامت ببناء مقياس لقياس متغير أنماط (الإنيجرام) وفق نظرية (ريتشارد- ريسو) في دراستها على طلبة الجامعة في العراق، ومن ثم قام العبيدي (2012) بتقنين مقياسها على البيئة اليمنية لاستخدامه لغرض دراسته لمعرفة أنماط (الإنيجرام) السائدة في المجتمع اليمني الذي قامت الباحثة باختياره لتطبيقه في هذا البحث، ويمكن إجمال مبررات اختيار هذا المقياس واستخدامه بالنقاط الآتية:

1-بني على أساس نظري متكامل متمثل بنظرية (الإنيجرام) لـ(دون ريتشارد- ريسو) لاسيما وَأَنَّ هذه النظرية حديثة نسبيًا في مجال علم النفس.

2-بني على طلبة الجامعة في بيئة عربية من قبل عبد الصاحب (2008) وعدل وقنن على البيئة اليمنية من قبل العبيدي (2012).

3-اعتمد في بنائه وتكيفه على طريقة التحليل العاملي؛ وهو ما يجعل موضوعيته عاليةً وبعيدةً عن التخمين والاجتهاد الشخصي.

4-عدد فقرات المقياس المستخدم في البحث والمقنن على البيئة اليمنية من قبل العبيدي (2012) مناسب؛ إذ بلغ عدد فقراته (141) بدلًا من عدد فقرات المقياس الأصلي لعبد الصاحب (2008) المعد على البيئة العراقية البالغ عدد فقراته (225) فقرةً.

2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

بما أَنَّ المقياس قد قنن على البيئة اليمنية ولكن ليس على طلبة الجامعة؛ لذلك كان لزامًا على الباحثة أن تقوم بسلسلة من الإجراءات لتكيفه ليتلاءم للتطبيق على طلبة الجامعة، وقد تمثلت هذه الإجراءات بما يأتي:

أ-إجراء التجربة الاستطلاعية:

للتحقق من وضوح فقرات المقياس، ووضوح تعليماته، فضلًا عن معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن المقياس، قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته الأولية الذي تكونت من (141) فقرةً على عينة مكونة من(20) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة من قسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية – جامعة إب، وقد تبين أَنَّ جميع فقرات المقياس كانت واضحةً، وقامت الباحثة بحساب معدل الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس الذي يتراوح بين (20–35) دقيقةً وبمتوسط (25) دقيقةً تقريبًا أخضعت للتحليل الإحصائي لاستخراج الصدق والثبات.

ب-الصدق Validity:

استخدمت الباحثة طريقتين لاستخراج صدق المقياس على النحو الآتي:

-الصدق الظاهري (Face Validity):

قامت الباحثة باستخراج هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، واعتمدت الباحثة على جميع الفقرات التي حصلت نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر، فكان من الملاحظ أن جميع فقرات المقياس المستخدم في البحث تم الاتفاق على جميع فقراته ولم تحذف أي فقرة.

-الصدق البنائي Construct Validity: عن طريق الاتساق الداخلي

يُعَدُّ حساب الصدق البنائي من أنسب أنواع الصدق لمقاييس الشخصية، لاسيما حينما يُعَد المقياس في ضوء مفاهيم نظرية، وذلك لمعرفة مدى تطابق الدرجات التجريبية مع الافتراضات النظرية، ويُقصد بالصدق البنائي أو صدق البناء مدى قياس الاختبار لسمة، أو ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي وآخرون، 1981: 43)، وقد قامت الباحثة باستخراج الصدق عن طريق الاتساق الداخلي بارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه لاستخراج هذا النوع من الصدق والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)
معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه (النمط)

رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط	رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط	رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط	رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط	رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط	رقم الفقرة في المقياس	ارتباط الفقرة مع المجموع الكلي للنمط
1	0.739	25	0.734	49	0.719	73	0.726	97	0.689	121	0.747
2	0.732	26	0.726	50	0.726	74	0.727	98	0.704	122	0.742
3	0.729	27	0.738	51	0.738	75	0.729	99	0.680	123	0.717
4	0.733	28	0.725	52	0.732	76	0.730	100	0.658	124	0.736
5	0.734	29	0.728	53	0.721	77	0.721	101	0.676	125	0.705
6	0.739	30	0.730	54	0.734	78	0.726	102	0.674	126	0.722
7	0.732	31	0.726	55	0.723	79	0.719	103	0.704	127	0.712
8	0.735	32	0.734	56	0.737	80	0.726	104	0.677	128	0.705
9	0.740	33	0.723	57	0.726	81	0.738	105	0.743	129	0.727
10	0.736	34	0.724	58	0.739	82	0.732	106	0.765	130	0.739
11	0.730	35	0.725	59	0.729	83	0.721	107	0.732	131	0.722
12	0.737	36	0.735	60	0.726	84	0.749	108	0.700	132	0.706
13	0.730	37	0.734	61	0.727	85	0.714	109	0.718	133	0.710
14	0.738	38	0.723	62	0.729	86	0.725	110	0.650	134	0.764
15	0.732	39	0.737	63	0.723	87	0.722	111	0.734	135	0.726
16	0.730	40	0.726	64	0.724	88	0.719	112	0.708	136	0.777
17	0.728	41	0.739	65	0.725	89	0.732	113	0.706	137	0.775
18	0.732	42	0.729	66	0.735	90	0.745	114	0.683	138	0.740
19	0.733	43	0.726	67	0.734	91	0.737	115	0.687	139	0.757
20	0.728	44	0.727	68	0.723	92	0.721	116	0.736	140	0.744
21	0.730	45	0.729	69	0.737	93	0.725	117	0.710	141	0.738
22	0.727	46	0.730	70	0.726	94	0.761	118	0.724		
23	0.731	47	0.721	71	0.739	95	0.682	119	0.706		
24	0.740	48	0.726	72	0.729	96	0.682	120	0.727		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ارتباط كل فقرة بالنمط الذي تنتمي إليه دال عند مستوى (0,05%) وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بالصدق الداخلي.

ج-الثبات Reliability:

استخرجت الباحثة الثبات لمقياس أنماط (الإنيجرام) عن طريق:

- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة من قسم تكنلوجيا التعليم في كلية التربية – جامعة إب، ثم أعادت تطبيقه على الأفراد أنفسهم بعد مرور أكثر من أسبوعين. وقامت بحساب الارتباط باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والجدول(6) يوضح ذلك:

جدول (6)
معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار

النمط	معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار	النمط	معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار	النمط	معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار
المساعد	.681	المتفرد	.751	المخلص	.533
المنجز	.692	الباحث	.604	المتحمس	.662
المتحدي	.767	المتحدي	.767	المتحدي	.767

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس أنماط (الإنيجرام) جيدة.

-طريقة ألفاكرونباخ Alpha Cronbach Method:

استخرجت الباحثة معاملات الثبات لأنماط الشخصية على وفق نظرية (الإنيجرام) باستخدام هذه الطريقة، على عينة التجربة الاستطلاعية التي تم إخضاعها للتحليل الإحصائي، والتي يبلغ حجمها (20) طالبًا، فكانت درجات معاملات الثبات كما هي موضحة في الجدول(7).

جدول (7)
معاملات ثبات أنماط الشخصية التسعة في مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية (الإنيجرام) باستخدام طريقة ألفاكرونباخ

النمط	المساعد	المنجز	المتفرد	الباحث	المخلص	المتحمس	المتحدي	صانع السلام	المصلح
معامل الثبات	0.89	0.93	0.86	0.83	0.81	0.83	0.80	0.81	0.83

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات جميع أنماط المقياس جيدة.

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائيًا بما يتلاءم ويحقق أهداف البحث، استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-18) متمثلةً بالوسائل الإحصائية الآتية:

أ -**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لمعرفة الأنماط السائدة (للإنيجرام) ومستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة إب.

ب -**معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الثبات بإعادة الاختبار للمقياس.

ج -**معادلة ألفاكرونباخ:** لحساب ثبات الفقرات في مقياس أنماط (الإنيجرام).

د-**الاختبار التائي لعينة واحدة:** لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقياس والوسط الفرضي له.

هـ-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: للاستدلال حول الفروق في المتوسطات الحسابية لأنماط الشخصية التسعة (للإنيجرام)، على وفق متغير الجنس والتخصص.

عرض النتائج ومناقشتها.

أولًا-عرض نتائج الهدف الأول ومناقشتها:

تمثل الهدف الأول في "معرفة أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة جامعة إب وفقا لنظرية (الإنيجرام)".

ولتحقيق الهدف قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، واختبار (ت) لعينة واحدة (t-test) One-Sampl، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط المحسوب لإجابات أفراد عينة البحث لكل نمط من أنماط (الإنيجرام) التسعة لدى طلبة جامعة إب، كما هو موضح في الجدول(8).

جدول (8)

نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة One-Sample (t-test) لأنماط (الإنيجرام) لدى طلبة جامعة إب

الترتيب	النمط	عدد فقرات المقياس	المتوسط الحسابي للمجال	المتوسط الحسابي للفقرة الواحدة	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
1	المتحدي	11	38.34	3.49	33	5.34	5.54	69.71%	22.44	540	0.00	سائد
2	الباحث	11	37.68	3.43	33	4.68	5.19	68.51%	20.95	540	0.00	سائد
3	المنجز	30	101.89	3.40	90	11.89	12.09	67.93%	22.87	540	0.00	سائد
4	المساعد	32	107.07	3.35	96	11.07	13.65	66.92%	18.86	540	0.00	سائد
5	المخلص	10	33.23	3.32	30	3.23	5.07	66.46%	14.82	540	0.00	سائد
6	المصلح	6	19.51	3.25	18	1.51	3.03	65.03%	11.58	540	0.00	سائد
7	المتحمس	11	34.29	3.12	33	1.29	3.26	62.35%	9.22	540	0.00	سائد
8	صانع السلام.	9	27.06	3.01	27	0.06	2.87	60.13%	0.52	540	0.60	عادي (مثل عامة الناس)
9	المتفرد	21	56.35	2.68	63	6.65	9.03	53.67%	17.14	540	0.00	غير سائد

- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).
- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

بالنظر إلى جدول (8) يتضح ما يأتي:

شيوع سبعة أنماط (للإنيجرام) من أصل تسعة لدى عينة البحث، وسيادة نمط الشخصية (المتحدي) الذي حصل على المرتبة الأولى، يليه نمط الشخصية (الباحث، المنجز، المساعد، المخلص ، المصلح، المتحمس) على التوالي، أما نمط الشخصية (صانع السلام) كان وجوده في العينة عادي -كعامة الناس- ، بينما نمط الشخصية (المتفرد) ليس له وجود حقيقي في عينة البحث، وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أَنَّهَا لم تتفق مع أي من نتائج الدراسات السابقة

التي اهتمت بمعرفة الأنماط السائدة لدى طلبة الجامعة؛ إذ إنَّ دراسة السعودي (2011) كان نمط الشخصية (المساعد) هو النمط السائد لدى عينتها، بينما كان نمط الشخصية (المتحمس) هو النمط السائد لدى عينة دراسة الركابي (2010)، أما دراسة عبد الصاحب (2008) فقد كان نمط الشخصية (المصلح) هو النمط السائد لدى عينة الدراسة، وكذلك دراسات كلٍّ من الياسري (2004)، و(Hammerlie, F.M.& D.GK, 1991)، و(Omundson, 1996)، و(Hurly, 2003)؛ إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى سيادة نمط الشخصية (المنجز) لدى عيناتها.

وتعزو الباحثة سيادة نمط الشخصية (المتحدي) إلى الظروف والأوضاع الاقتصادية والسياسية والأمنية والصحية المتردية التي يمر بها البلد حاليًا، وكثرة الصعوبات والعوائق التي قد تدفع بالكثير من الأفراد إلى تحديها ومحاولة التكيف معها، بالمقابل نحن قطر يعتنق الدين الإسلامي الذي يكون فيه المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير؛ لذلك يحاول الأفراد أن يكونوا أقوياء قدر الإمكان التزامًا منهم بتعاليم الدين الاسلامي الحنيف. وتعزو الباحثة عدم وجود نمط الشخصية (المتفرد) داخل عينة البحث إلى أن هذا النوع من أنماط الشخصية يسود في المجتمعات الرأسمالية الغربية وليس في المجتمعات العربية كحال مجتمعنا اليمني.

ثانيًا-عرض نتائج الهدف الثاني ومناقشتها:

تمثل الهدف الثاني في معرفة الدلالة الإحصائية للفروق في كل نمط من أنماط (الإنيجرام) لدى طلبة جامعة إب وفقا لمتغيري: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، إنساني).

تمثل الهدف الثاني بِأَنَّهُ "لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في كل نمط من أنماط (الإنيجرام) لدى طلبة جامعة إب "وفقا لهذين المتغيرين:

أ) الفروق ودلالتها الإحصائية لكل نمط من أنماط (الإنيجرام) وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث):

ولتحقيق هذا الجزء من الهدف الثاني، واختبار صحة فرضيته قامت الباحثة بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test) عند مستوى دلالة (α=0.05) ودلالتها الإحصائية لاستجابة الطلبة على مقياس (الإنيجرام) في كل نمط من الأنماط التسعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والجدول(9) يوضح ذلك:

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لأنماط الإنيجرام لعينتين مستقلتين وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المساعد	ذكر	302	109.55	13.16	5.61	4.85	539	0.00	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	103.94	13.64					
المنجز	ذكر	302	103.39	12.25	3.41	3.29	539	0.00	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	99.98	11.63					
المتفرد	ذكر	302	55.20	8.83	2.60	3.35	539	0.00	توجد فروقات لصالح الإناث
	أنثى	239	57.80	9.08					
الباحث	ذكر	302	38.94	5.08	2.85	6.59	539	0.00	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	36.08	4.89					
المخلص	ذكر	302	33.68	4.98	1.00	2.29	539	0.02	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	32.67	5.14					
المتحمس	ذكر	302	34.62	3.23	0.74	2.64	539	0.01	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	33.88	3.25					
المتحدي	ذكر	302	39.37	5.63	2.33	4.97	539	0.00	توجد فروقات لصالح الذكور
	أنثى	239	37.04	5.13					
صانع السلام	ذكر	302	27.21	2.63	0.33	1.31	539	0.19	لا توجد فروقات
	أنثى	239	26.88	3.16					
المصلح	ذكر	302	19.59	2.92	0.19	0.73	539	0.47	لا توجد فروقات
	أنثى	239	19.40	3.17					

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

بالنظر في الجدول(9) يتضح ما يلي:

1 – وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث لأنماط (الإنيجرام) (المساعد، المنجز، الباحث، المخلص، المتحمس، المتحدي) لصالح الذكور.

2– لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لدى عينة البحث في نمطي (الإنيجرام): (صانع السلام، الشخصية المصلح) .

3 – وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث لنمط (الإنيجرام) (المتفرد) لصالح الإناث.

وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أشرنا إليها في الفصل الثالث، نلاحظ اتفاق دراسة العبيدي (2012) مع هذه نتيجة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الشخصية (المتفرد) لصالح الإناث، واختلفت مع دراسة العادلي (2012)، ودراسة الركابي (2010)، ودراسة السعودي (2011).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في نمطي (المصلح، صانع السلام) تعزا للجنس (ذكور، إناث) ربما قد تعود إلى أن كلاهما يسعيان إلى محاولة الإصلاح وتحقيق التآلف بين الناس نتيجة لكثرة

الإساءة لدى بعض الأفراد تجاه غيرهم، ومحاولتهم التقليل من حجم المشكلات التي تواجههم وتبسيطها لكي يشعروا بالسلام، وأيضًا إلى الأوضاع الراهنة التي تمر بها البلاد التي تحتم عليهم أن يحاولوا قدر الإمكان تقريب وجهات النظر بين الأفراد.

وتعزو الباحثة أيضًا وجود فروقات في نمط الشخصية (المتفرد) لصالح الإناث إلى الخصائص البيولوجية التي تتمثل بقدرات الصدغ الأيسر من الدماغ المتحكم بالجانب اللغوي والجمالي الذي يجعل لديهن القدرة على إنجاز الأعمال الأدبية والفنية أكثر من الذكور بشكل واضح، وأيضًا الخصائص السيكولوجية التي يتمتعن بها؛ حيث إنَّهُنَّ رومانسيات ولديهنَّ حدس وحساسية عالية نحو الآخرين، فهنَّ يتمتعن بالبوح الذاتي وتتذبذب انفعالاتهن بين الشدة واللين والجد والهزل.

2-الفروق ودلالتها الإحصائية لكل نمط من أنماط (الإنيجرام) وفقا لمتغير التخصص (علمي ، إنساني).

لتحقيق هذا الجزء من الهدف الثاني واختبار صحة فرضيته قامت الباحثة بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test) عند مستوى دلالة (α=0.05) ودلالتها الإحصائية لاستجابة الطلبة على مقياس(الإنيجرام)، في كل نمط من الأنماط التسعة وفقا لمتغير التخصص (علمي، إنساني) والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لأنماط الإنيجرام لعينتين مستقلتين وفقًا لمتغير التخصص (علمي، إنساني)

النمط	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المساعد	علمي	107.40	13.83	0.75	0.63	539	0.53	لا توجد فروقات
	إنساني	106.65	13.44					
المنجز	علمي	102.66	11.47	1.75	1.68	539	0.09	لا توجد فروقات
	إنساني	100.91	12.78					
المتفرد	علمي	56.15	8.47	0.45	0.58	539	0.56	لا توجد فروقات
	إنساني	56.60	9.70					
الباحث	علمي	37.88	4.87	0.45	1.01	539	0.31	لا توجد فروقات
	إنساني	37.42	5.58					
المخلص	علمي	33.25	4.85	0.03	0.06	539	0.95	لا توجد فروقات
	إنساني	33.22	5.36					
المتحمس	علمي	34.50	3.35	0.46	1.64	539	0.10	لا توجد فروقات
	إنساني	34.03	3.13					
المتحدي	علمي	38.58	5.28	0.55	1.15	539	0.25	لا توجد فروقات
	إنساني	38.03	5.85					
صانع. السلام	علمي	27.05	2.86	0.03	0.14	539	0.89	لا توجد فروقات
	إنساني	27.08	2.90					
المصلح	علمي	19.64	3.03	0.29	1.10	539	0.27	لا توجد فروقات
	إنساني	19.35	3.02					
أنماط. (الإنيجرام)	علمي	457.10	35.09	3.79	1.28	539	0.20	لا توجد فروقات
	إنساني	453.30	33.18					

- توجد فروقًا ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

– لا توجد فروقًا ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

بالنظر في الجدول (10) يتضح ما يلي:

لا توجد فروقات ذات دالة إحصائية لدى عينة البحث لجميع أنماط (الإنيجرام) (المساعد، المنجز، المتفرد، الباحث، المخلص، المتحمس، المتحدي، صانع السلام، الشخصية المصلح) تعزا لمتغير التخصص (علمي، إنساني). وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أشرنا إليها في الفصل الثاني، نلاحظ اتفاق الدراسة الوحيدة في أخذها متغير التخصص وهي دراسة الركابي (2010) مع الدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط (الإنيجرام) تعزا لمتغير التخصص (علمي، إنساني). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم المنتسبين إلى جامعة إب بمختلف تخصصاتها العلمية والإنسانية متخرجون من القسم العلمي في المرحلة الثانوية ونتيجة لندرة التخصص الأدبي في المدارس الثانوية لمحافظة إب – اليمن، لذلك أمتلك معظم أفراد عينة البحث الخلفية المعرفية نفسها.

التوصيات:

– العمل على تنمية وتعزيز أنماط الشخصية الأقل انتشارًا مثل صانع السلام والمصلح والمتحمس والمتفرد.

المقترحات:

– إجراء بحوث تستهدف الكشف عن تصنيف أنماط الشخصية على وفق نظرية (الإنيجرام) أو جزء منه على طلبة الجامعة وعلاقته باختيار تخصصهم الدراسي.

المصادر والمراجع:

1-المراجع العربية:

- الركابي، إنعام مجيد عبيد (2010): **الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة،** (رسالة ماجستير "منشورة ")، كلية التربية للبنات، قسم علم النفس التربوي، جامعة بغداد.
- ريوان، سعاد عباس (2008): **التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الأنيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الزوبعي، عبد الجليل، (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، (ب، ط)، مطبعة جامعة الموصل، العراق.
- السعودي، شريف عبد الرحمن عبد الوالي (2011): التحقق من فعالية مقياس ريسو-هيدسن للأنماط الشخصية التسعة لطلبة الجامعات الأردنية في جامعة مؤتة، 2011-للتطبيق وللوصول إلى أداة مقننة لقياس الشخصية في ضوء نظرية الإنيجرام في الأردن. رسالة ماجستير منشورة على الرابط الآتي: http://e-thesis.mutah.edu.jo/index.php/faculty-of-educational-sciences/dept-of-psychology/188-2012-04-08-10-22-45.html لساعة 23 :11 الاثنين ، ص: 9/2 /2015.
- العادلي، على ستار عبد الرضا (2012): **التوافق الزواجي وعلاقته ببعض أنماط الشخصية على وفق نظام الإنيكرام لدى المرشدين التربويين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.
- عبد الخالق، أحمد (1993) أ: **أسس علم النفس**، ط1، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان.
- عبد الصاحب، منتهى مطشر(2008): أنماط **الشخصية على وفق نظرية الإنيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- العبيدي، محمد إبراهيم (2012): أنماط الإنيكرام وعلاقتها بفصائل الدم والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المسنين والشباب اليمنيين (دراسة قابلة للنشر)، **مجلة الباحث الجامعي**، جامعة إب، اليمن
- العبيدي، محمد ابراهيم (2013): **الشخصية والصحة النفسية**، ط1، مؤسسة مدار للنشر والتوزيع، إب، اليمن .
- الياسري، مصطفى نعيم (2004): **أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة لنظام الإنيكرام،** (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة بغداد. كلية الآداب، العراق.

2-المراجع الأجنبية:

- Cavin, S. (2003): Personality testes prove compatibility: common traits important for couples. File://A\colleg~IHTM<www.personality type.com.
- Hammerlie, F. M. & Robinson, D.J., (1991): Type Apersonality traits & adjustment to college, journal of college students development, vol. (2), United Kingdom.
- Hurley, J. B. (2003): Personality type today, Harper & Row, Colphon Books . New York
- Hurlock, E., (1964): A adolescent development, McGraw- Hill Company, New York.
- Omundson, J. S. & Schroeder, R. G., (1996): Personality type, job Satisfaction tour nova intention among certified public accountants, Hispanic journal of behavior science, Vol. (18).
- Palmer, P., (1987): Association among sex Roles, Gender, Family life cycle & Values in Adulthood, D. A. Vol. (479), No. (11), may.

- Riso, D.R. & Russ, H. (2003): The nine types & their essential qualities, The Enneagram Institute press, New York.
- Riso, D.R. & Russ, H. ,(2002): The RHETL (version 2) Independently scientifically validated, The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Reformer Enneagram type (1), The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Helper Enneagram type (2), The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Achiever Enneagram type (3), The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Individualist Enneagram type (4), The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Investigator Enneagram type (5), The Enneagram Institute press, New york.
- _____, (1998): The Loyalist Enneagram type (6), The Enneagram Institute press, New York.
- _____, (1998): The Enthusiast Enneagram type (7), The Enneagram Institute press, New York.
- _____, (1998): The Challenger Enneagram type (8), The Enneagram Institute press, New York.
- _____, (1998): The Peacemaker Enneagram type (9), The Enneagram Institute press, New York.
- Riso, D. R., (1995): Discovering your personality type, The new Enneagram Questionnaire, Houghton Mifflim Co. New York.

بعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة (دراسة مقارنة مع التطبيق في مجال الأمراض السريرية)

د/حسن حسن عبد الملك

أستاذ العلوم المالية والمصرفية المساعد-بقسم العلوم المصرفية -كلية التجارة-جامعة إب-الجمهورية اليمنية

Email: hasmalik5@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقيم بعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة وذلك من خلال:

- دراسة تحليلية لبعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة التي تخضع للتوزيع الطبيعي.
- توليد البيانات باستخدام التوزيع الطبيعي الاحتمالي (Normal Distribution) كمعالجة إحصائية للبيانات قبل إدخالها لعملية التقدير.
- تحديد أفضل طريقة لمعالجة البيانات المفقودة وذلك من خلال عمل مقارنة لمصفوفة التباين-والتباين المشترك لمعلمات (β) لكل من طريقة تقدير المربعات الصغرى الاعتيادية (Ordinary Least Squares Method) وطريقة تقدير الإمكان الأعظم (Maximum Likelihood Method) وطريقة تقدير (The EM Algorithm Method).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تتفق مع الأهداف التي تم ذكرها آنفًا وخصوصًا في تحديد الطريقة المثلى لمعالجة البيانات المفقودة؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن جميع الطرق (الأساليب) الإحصائية المذكورة آنفًا لها كفاءات متقاربة في معالجة وتقدير البيانات المفقودة، وايضًا توصلت الدراسة إلى أن طريقة المربعات الصغرى لها الأفضلية من بين الطرق الإحصائية المذكورة آنفًا في معالجة البيانات المفقودة.

الكلمات المفتاحية: البيانات المفقودة ـ طريقة تقدير المربعات الصغرى الاعتيادية ـ طريقة تقدير الإمكان الأعظم ـ طريقة تقدير (EM) الخوارزمية ـ التوزيع الطبيعي.

Abstract:

The study aimed at analyzing and evaluating some statistical methods for processing missing data through:

- *Analytical study of some statistical methods for processing missing data that are subject to normal distribution.*
- *Generating data using a normal distribution as a statistical treatment of data before entering it for the estimation process.*
- *Determining the best way to process the missing data by making a comparison of the variance matrix - and the covariance of the parameters (β) for each of those methods (Ordinary Least Squares Method, Maximum Likelihood Method, and The EM Algorithm Method).*

The study concluded that all the aforementioned statistical methods have the same efficiency in processing and estimating the missing data, and also the study concluded that the Ordinary Least Squares Method has the preference among the aforementioned statistical methods in processing the missing data.

***Keywords**: Missing Data, Ordinary Least Squares Method, Maximum Likelihood Method, the EM Algorithm Method, and Normal Distribution.*

أولًا-الإطار العام:

1-المقدمة:

يشهد العالم تطورًا متسارعًا في جميع مجالات الحياة ويعد علم الإحصاء من العلوم المهمة لما له من دور مهم وبارز في تحليل واستخراج النتائج لمختلف الدراسات العلمية في شتى المجالات[7]، ومن المعروف أن الدراسات العلمية تصنف تبعًا لطبيعة البيانات المستخدمة فيها[9].

تمر الدراسات العلمية بمجموعة من المراحل منها الحصول على بيانات الدراسات العلمية، وفي هذه المرحلة بالذات تنشأ مشكلة البيانات المفقودة، حيث يعد معرفة أسباب ظهور البيانات المفقودة وأنواعها (أنماطها) من أهم العوامل التي تساعد الباحثين للحصول على طريقة لمعالجة البيانات المفقودة، وخصوصًا إذا كان من بين البيانات المفقودة ما قد يكون ناجمًا عن أسباب فنية أو أسباب يمكن تلافيها كنقص التدريب أو عدم توفر المصادر المالية أو غيرها من الأسباب؛ لذلك ليس من السهل سرد كل ما يمكن عن أسباب ظهور البيانات المفقودة وأنماط البيانات المفقودة، لذلك حاول الباحث تلخيص أهم أسباب ظهور البيانات المفقودة وأهم أنماطها في الآتي:

1- أسباب ظهور البيانات المفقودة [6] [18]: التي تتمثل في الأسباب الآتية:

(أ)الاسقاط المتعمد أو غير المتعمد لبعض بيانات (مفردات) الدراسة على وجه التحديد في أثناء مرحلة جمع البيانات؛ (ب) عدم التمكن من توجيه الأسئلة بدقة ووضوح؛ (ج) حساسية موضوع الدارسة؛ (د) وقت وطول الزيارة لجمع بيانات الدراسة؛ (هـ) التكاليف المادية لجمع بيانات الدراسة؛ (و) في أثناء ترميز البيانات وتجهيزها لعملية تبويب البيانات وتحليلها؛ نتيجة لظهور البيانات المفقودة للأسباب المذكورة أنفًا وجب علينا ذكر أنماط (آلية) البيانات المفقودة.

2- أنماط (آلية) البيانات المفقودة [4] [8] [16] [19]: تتمثل في ثلاث نقاط أو عناصر رئيسة وهي: الفقدان العشوائي التام (MCAR)، الفقدان العشوائي (MAR)، وأخيراً الفقدان غير العشوائي (NMAR). ومما سبق وعلى وجه التحديد أنماط البيانات المفقودة مختلفة الأنواع فعلى سبيل المثال فهناك فقدان بمتغير واحد (X_i) فقط بينما جميع المتغيرات المستقلة الأخرى تكون تامة أي لا يوجد بها بيانات مفقودة، وأيضًا هناك بيانات مفقودة المرتبة والمتداخلة؛ حيث يتم ترتيب المتغيرات المستقلة ترتيبًا تصاعديًا أو تنازليًا، ومن ثم يتم اختيار عينات عشوائية جزئية للمتغيرات التابعة بحيث كل عينة لا تمثل العينة الأخرى، وأخيرًا هناك نمط فقدان للبيانات ناتج عن دمج المتغيرات؛ حيث يظهر لنا متغير جديد للبيانات المفقودة وبشكل مختلف عن سابقتها. من وثم تمثل البيانات المفقودة مشكلة كبيرة وضخمة، وذلك بسبب تشويه طبيعة البيانات الأصلية، ومن ثم قد يلجأ بعض الباحثين إلى إهمال أو حذف هذه البيانات لمعالجة هذا التشوه ونتيجة لهذه المعالجة (الإهمال أو الحذف) يكون الباحثون قد فقدوا معلومات أو بيانات مهمة قد تفيد الدراسة، وهذا الأمر

غير مقبول في الدراسات العلمية، ومن ناحية أخرى عند التحليل الإحصائي في حالة وجود بيانات مفقودة بالبيانات ستكون نتائج هذا التحليل الإحصائي نتائج متحيرة وغير دقيقة[3].

ولمعالجة أوحل مشكلة البيانات المفقودة ظهرت العديد من الكتب المنهجية والدراسات العلمية الإحصائية سواءً كانت عربية أو أجنبية، ففي عام (2003) قام الباحثان (Singh & Deo) [17] باقتراح أربع طرق لمعالجة البيانات المفقودة وهي كالآتي: طريقة متوسط الفقد؛ وطريقة نسبة الفقد؛ طريقة حاصل ضرب الفقد، وأخيرًا الفقد بتحويل القوة. وفي عام (2005) قام الباحثون (Wang & et al) [19] بمعالجة البيانات المفقودة باستخدام إشارات التحليل الطيفي. وفي عام (2010) قامت (National Research Council) [16] بإصدار كتاب عن البيانات المفقودة وتم استخدام النماذج المختلطة وتحليل الحساسية لمعالجة البيانات المفقودة.

وفي عام (2012) قام الباحث (المنجي)[3] بمعالجة البيانات المفقودة استنادًا إلى ما قام به الباحثان (Singh & Deo) في عام (2003). وفي عام (2014) قام الباحثان (الرحيل والدرابسة) [1] بمعالجة البيانات المفقودة باستخدام طريقة (EM) الخوارزمية وطريقة (MI) المقصودة بها التعويض المتعدد وطريقة الإمكان الأعظم، وأخيرًا طريقة بيز. وفي العام ونفسه؛ حيث قام الباحثون (KNOPP & et al) [12] بمعالجة البيانات باستخدام التوزيعات الاحتمالية وعلى التحديد توزيع برنولي. وفي عام (2014) قام الباحثون (Taylor & et al) [11] بمعالجة البيانات شبه المفقودة باستخدام بمزج طريقة الفازي وطريقة بيز.

وفي عام (2016) قام الباحثان (رشيد وحمزة) [8] بمعالجة البيانات المفقودة باستخدام طريقة تعويض المتوسط – الوسيط، طريقة التمهيد اللامعلمي، وطريقة الجار الأقرب. وفي عام (2016) قام الكاتب (Raghunthan) [18] بوضع كتاب عن البيانات المفقودة وتم معالجة هذه البيانات باستخدام الانحدار وتحليل المتعامد والخوارزميات. وفي عام (2017) قام الباحثان (المشهداني وأحمد) [2] بمعالجة البيانات المفقودة باستخدام تحليل التغاير.

وفي عام (2018) قام الباحثون (Zhang & et al) [20] بمعالجة البيانات المفقودة باستخدام طريقة (CV) الخوارزمية. وفي عام (2019) قام الباحثان (Wu & Ma) [10] بتقدير البيانات باستخدام (EM) الخوارزمية وذلك بتوليد البيانات باستخدام العمليات العشوائية للنماذج المختلطة وطريقة مونت كارلو ودراسة كفاءة التقدير لهذه البيانات. وفي عام (2020) قام الباحثون (Zhao & et al) [13] بمعالجة البيانات المفقودة بمزج طريقة كل من نموذج هيكمان وطريقة (EM algorithms).

مما سبق لاحظ الباحث أن الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة في الكتب المنهجية والدراسات السابقة اختلفت من ناحية المعالجة لهذه البيانات، حيث تضمنت طرقًا لمعالجة البيانات المفقودة على مستوى المتغير الواحد وعلى وجه التحديد على المستوى العمودي للمتغير مثل طريقة

(طريقة متوسط، وطريقة نسبة، طريقة حاصل الضرب، الفقد بتحويل القوة، وطريقة الجار الأقرب، وغير ذلك)، وأيضًا هناك معالجة للبيانات على مستوى المتغيرات بشكلٍ عام وعلى وجه التحديد على مستوى الحالة الواحدة (المستوى الأفقي) مثل (النماذج المختلطة، الانحدار، الانحدار اللامعلمي، (EM) الخوارزمية، والتعويض المتعدد، تحليل التغاير، وبيز وغير ذلك)، وأخيرًا هناك معالجات للبيانات المفقودة وذلك بالمزج بين طريقتين أو نموذجين إحصائيين في آن واحد مثل (استخدام إشارات التحليل الطيفي، التقدير المويجي لدالة الانحدار اللامعلمي وغير ذلك).

ومهما يكن من أمر ذلك نجد أن لكل من هذه الطرق مزايا وعيوبًا من ناحية شروط الأساليب الإحصائية وأيضًا من ناحية البرامج الإحصائية المستخدمة لتطبيق هذه الطرق.

لذا ما يميز هذه الدراسة عن الدارسات السابقة بمعالجة البيانات المفقودة على مرحلتين: المرحلة الأولى وهي إخضاع البيانات وتوليد قيم احتمالية على مستوى المتغير الواحد وهذا الجانب لم يتم التطرق إليه في الدراسات السابقة.

ومن ثم تأتي المرحلة الثانية وهي تقدير البيانات المفقودة باستخدام نماذج إحصائية تخضع لشرط التوزيع الاحتمالي المختار نفسها. وأخيرًا دراسة مقارنة بين نتائج النماذج المقترحة، وأيضًا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنه تم التطبيق على بيانات طبية وعلى وجه التحديد المرض السكري وهذا الجانب لم يتم التطرق إليه في الدراسات السابقة وخصوصًا التطبيق على البيانات المفقودة في هذا المجال، أخيرًا الهدف الرئيس للدراسة هو الكشف عن أفضل طريقة لمعالجة البيانات المفقودة وليس دراسة أي علاقات أو تأثيرات طبية؛ لذا تم التطبيق بهذا المجال لتوفر البيانات المفقودة فقط.

2-مشكلة الدراسة:

في العادة تشترط الأساليب الإحصائية في عملية التقدير عدم وجود بيانات مفقودة، ومن ثم قد يتم التعامل مع البيانات المفقودة بالإهمال والتجاهل، ونتيجة لذلك (الإهمال أو التجاهل) تظهر لنا مجموعة من المشاكل ومنها حجم البيانات المفقودة قياسًا بحجم البيانات الأصلية، وأيضًا شكل أو توزيع (نمط) البيانات المفقودة؛ إذ إن لكل نمط منها تعاملا خاصًا للبيانات المفقودة، ومن ثم عند استخدام الأساليب (النماذج) الإحصائية لتقدير البيانات المفقودة ستكون نتائجها متحيزة وغير دقيقة، ونتيجة لذلك ستكون الأساليب (النماذج) الإحصائية المختارة في عملية التقدير ليست الأداة المناسبة؛ وهو ما يصيب الباحثين بارباك في اختيار الأساليب الإحصائية التي تلائم طبيعة بيانات دراستهم، على وجه التحديد هل هذه البيانات تخضع لتوزيع معلمي أو لامعلمي.

ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة الرئيسة والمتمثلة بالتساؤل الآتي" ما هي أفضل طريقة إحصائية لمعالجة البيانات المفقودة؟" ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية:

1- ما مدى صلاحية البيانات الطبية في دراسة البيانات المفقودة؟ وما مدى الفقدان العشوائي فيها؟

2- كيف يتم التحليل الإحصائي للبيانات المفقودة وتحديد (آلية) نمطها؟

3- ما هي أفضل طريقة إحصائية لمعالجة أو (تقدير) البيانات المفقودة عند إخضاع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) الاحتمالي كمعالجة إحصائية للبيانات قبل إدخالها لعملية التقدير؟

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحليل وتقييم بعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة وذلك من خلال:

1- دراسة تحليلية لبعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة التي تخضع للتوزيع الطبيعي.

2- توليد البيانات باستخدام التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) الاحتمالي كمعالجة إحصائية للبيانات قبل إدخالها لعملية التقدير.

3- تحديد أفضل طريقة لمعالجة البيانات المفقودة، وذلك من خلال عمل مقارنة لمصفوفة التباين-والتباين المشترك لـ معلمات (β) لكل من طريقة تقدير المربعات الصغرى الاعتيادية (Ordinary Least Squares Method)، طريقة تقدير الإمكان الأعظم (Maximum Likelihood Method)، وأخيرًا طريقة تقدير (The EM Algorithm Method).

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في العديد من الجوانب منها:

أ-الأهمية العلمية:

تتلخص أهمية الدراسة في توضيح أسباب ظهور هذه البيانات، وأيضًا في توضيحها لبعض الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات المفقودة التي تخضع للتوزيع الطبيعي، وأيضًا اقتراح معالجة إحصائية لتوليد البيانات باستخدام التوزيعات الاحتمالية وعلى وجه التحديد التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) بدل اللجوء إلى المحاكاة (طريقة البوتستراب أو طريقة مونت كارلو) أو استخدام أساليب إحصائية متقدمة، وأخيرًا تحديد أفضل طريقة لمعالجة البيانات المفقودة.

ب-الأهمية العملية:

ستضيف معرفة علمية تكاد تكون غير متوفرة في المكتبات اليمنية، وأيضًا إعطاء القيادات ومتخذي القرار والمخططين والباحثين في شتى المجالات والتخصصات معلومات عن كيفية التعامل مع البيانات المفقودة، وأيضًا تزويدهم بالمعلومات العملية التي تساعدهم في كيفية معالجة وتقدير البيانات المفقودة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تخضع للتوزيع الطبيعي.

5-حدود الدراسة:

تناولت الدراسة تحليلا وتقويمًا لبعض الطرق الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة، وعلى وجه الخصوص في تحديد أفضل الطرق الإحصائية الممكن استخدامها لمعالجة البيانات المفقودة وذلك من خلال عمل مقارنة لكل من طريقة تقدير (OLS)، طريقة تقدير (LME)، طريقة تقدير (EM Algorithm)؛ إذ تم الحصول على بيانات الدراسة من المرضى المترددين على العيادات الخارجية في مستشفى الثورة –اب لـ (434) مريضًا، خلال الفترة الزمنية (2018/5/3 – 2018/8/25)؛ حيث تم تشخيص هؤلاء المرضى بناء على الصورة السريرية والتحاليل الطبية التي أجريت لهم وفق الأصول الطبية المعتمدة، وبموافقتهم الكاملة تم أخذ البيانات المطلوبة من ملفاتهم الطبية.

6-منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة على منهجيين هما: المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في قياس حجم البيانات المفقودة في بيانات الدراسة وتحديد آلية (نمط) البيانات المفقودة، وأخيرا وصف درجة كفاءة المعالجة للبيانات المفقودة بين النماذج الإحصائية المذكورة آنفًا باستخدام معيار الكفاءة النسبية؛ حيث الأخير (الكفاءة النسبية) تعتمد على تباينات المعالم المقدرة باستخدام النماذج الإحصائية المذكورة أنفًا وهنا تم الاعتماد على المنهج الاستدلالي بشكل ضمني. أما بالنسبة لإجراءات الدراسة تمت الدراسة على مرحلتين:

أ–مرحلة الدراسة النظرية:

بالاعتماد على المراجع المتخصصة والدراسات السابقة، تم توضيح أسباب ظهور هذه البيانات وأنماطها، وأيضًا تم شرح وتوضيح بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة وعلى وجه التحديد تم شرح وتوضيح طريقة تقدير (OLS)، طريقة تقدير (LME)، وأخيرًا طريقة تقدير (EM Algorithm).

ب–مرحلة الدراسة التطبيقية:

تم أخذ عينة من المرضى المترددين على العيادات الخارجية في مستشفى الثورة –اب لـ (434) مريضًا، خلال الفترة الزمنية (2018/5/3 – 2018/8/25). وبالتطبيق على بيانات العينة المختارة لتوليد قيم احتمالية باستخدام التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) الاحتمالي كمعالجة إحصائية، وعلى ضوء البيانات المستخرجة من التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) نعالج (نقدر) البيانات المفقودة باستخدام طريقة تقدير (OLS)، طريقة تقدير (LME)، طريقة تقدير (EM Algorithm). وأخيرًا مقارنة بين هذه الطرق باستخدام معيار الكفاءة النسبية، وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

ثانيًا-الجانب النظري

يعرض هذا الجانب كيفية معالجة البيانات المفقودة باستخدام الأساليب الإحصائية. كما أوضحنا في المقدمة وأسباب ظهور البيانات المفقودة وأنواعها (أنماطها)، ونتيجة لذلك وبشكل عام، فإن للبيانات المفقودة أنماطًا وأشكالًا مختلفة في الدراسات العلمية بحسب أسباب ظهور هذه البيانات المفقودة، ومن ثم أي إهمال أو تجاهل لهذه البيانات يؤثر بدوره على عملية التحليل الإحصائي لهذه البيانات.

ومن ثم هناك عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات المفقودة، وهذه الأساليب تعد وسائل لتقدير البيانات بشكل عام وبشكل خاص تعد وسيلة للتقدير للبيانات المفقودة؛ لذا تم التركيز في هذه الدراسة على نمط الفقدان العشوائي (MAR) وذلك بسبب اعتمادها على العشوائية في فقدان البيانات، ونتيجة لذلك (العشوائية) صار بالإمكان استخدام النماذج (الأساليب) الإحصائية لتقدير البيانات المبني على الافتراض نفسه (عشوائية ظهور المتغيرات).

وقبل التطرق للنماذج (الأساليب) الإحصائية لمعالجة البيانات المفقودة، من الضروري التعرف على المفاهيم والرموز الأساسية للبيانات المفقودة؛ حيث تمثل (M) مؤشر القيم المفقودة الناتج من تقدير المتغير العشوائي التابع (Y) الذي يحتوي على القيم المشاهدة والقيم المفقودة (Y_{obs} , Y_{Miss}) بحيث ؛ن كلا من القيم المشاهدة والقيم المفقودة (Y_{obs} , Y_{Miss}) لهما توزيع احتمالي معين، والهدف الرئيس من معرفة التوزيع الاحتمالي لكل من القيم المشاهدة والمفقودة يتمثل في وضع متغير وهمي (M) يحتوي على قيمتين الأولى عندما (m=0) ويقصد بها القيمة المفقودة (Y) عندما يكون المتغير المستقل (X) يحتوي على مشاهدات غير مفقودة، أما القيمة الأخرى ($m= 1$) ويقصد بها قيمة (Y) محددة عندما يكون المتغير المستقل ذا قيمة مفقودة لمعرفة التوزيع الاحتمالي، بمعنى آخر أن القيم التقديرية للبيانات المفقودة (Y_{Miss}) تقدر في حالة إذا ما استطعنا معرفة الدالة الاحتمالية المشتركة لكل من (M, Y_{obs}, X) (2) (16).

ومن أجل تطبيق نمط (آلية) الفقدان العشوائي (MAR) من الضروري معرفة الافتراضات الرئيسة لهذه الآلية وتتلخص في الآتي: عملية الفقدان للبيانات تتم بشكل عشوائي وليس لأحد الأسباب المذكورة آنفًا، وأيضًا تفترض أن يتم توزيع البيانات المفقودة وذلك بإنشاء عينات أخرى جزئية مستخرجة من بيانات الدراسة، حيث يتم توليد هذه العينات باستخدام طريقة المحاكاة (طريقة البوستراب أو طريقة مونت كارلو)، ونتيجة لتكوين هذه العينات تتكون لدينا مجاميع أو مجموعات عشوائية احتمالية أخرى تحتوي على مشاهدات وقيم مفقودة، ويمكن تمثيلها رياضيا بالشكل الآتي: $Pr(Y=0 \mid Y_{obs}, M)$ ، و أخيرًا تفترض على وجود ارتباطات بين العينات الجزئية التي تم توليدها(18).

بعد التعرف على المفاهيم والرموز الأساسية للبيانات المفقودة وتحديد نمط (MAR) للبيانات المفقودة، عند استخدام أي نموذج إحصائي لتقدير البيانات وعلى وجه التحديد البيانات المفقودة من الضروري التعرف على شروط وضوابط وخطوات التقدير لهذا النموذج (الأسلوب) الإحصائي.

لذا تم التركيز في هذه الدراسة على النماذج (الأساليب) التي تخضع التوزيع الطبيعي الاحتمالي، ذلك بسبب أن حد الخطأ –الذي يقصد به الفرق بين القيمة الحقيقية والقيمة المتوقعة (المتنبأ بها) –له عدة افتراضات منها أن يتبع التوزيع الطبيعي الاحتمالي، ومن النماذج (الأساليب) الإحصائية الي تعتمد على حد الخطأ طريقة تقدير (OLS) وطريقة تقدير (LME) وأخيرًا طريقة (EM) الخوارزمية، من ثم وجب علينا التعرف على شروط وضوابط وخطوات التقدير لهذه الطرق المقترحة.

1-طريقة تقدير المربعات الصغرى الاعتيادية (OLS):

تهدف طريقة تقدير (OLS) في إيجاد الخط المستقيم الذي يمر بنقاط الشكل الانتشاري بشكل يجعل مجموع مربعات الأخطاء أقل ما يمكن، وبمعنى آخر تحديد قيمة (β) المقدرة التي تجعل هذا المجموع أقل ما يمكن[7]؛ حيث يمكن تمثيل مجموع مربعات الأخطاء بالأشكال الآتية:

$\sum_{i=1}^{n} \varepsilon_i^2 = \sum_{i=1}^{n} (Y_i - \beta_0 - \beta_i X_i)^2 = 0$ ، ويتم تقدير معلمات (β_0, β_i) وذلك بأخذ المشتقة الجزئية بالنسبة (β_0) مرة وبالنسبة (β_i) مرة أخرى وجعلها مساوية للصفر بذلك نحصل على معادلات يتم حلها لإيجاد معلمات نموذج الانحدار بواسطة العلاقة الآتية $\beta = (X/X)^{-1} (X/Y)$ وفي ضوء المعطيات المستخرجة من العلاقة السابقة نحدد مصفوفة التباين والتباين المشترك لمعلمات (β) التي تحدد بالعلاقة الآتية: $(X/X)^{-1}\sigma^2$ [14].

2-طريقة تقدير الإمكان الأعظم (LME):

تهدف طريقة تقدير (LME) في إيجاد المعلمات التي تجعل الإمكان في نهايتها العظمى؛ حيث تستخدم هذه الطريقة لتقدير معلمات نموذج الانحدار في ضوء المشتقات الجزئية، وبمعنى آخر يمكن تقدير معلمات نموذج الانحدار عندما يمتلك متغير حد الخطأ توزيعًا احتماليًا معروفًا[15]، يمكن إيجاد مقدرات (معلمات) الإمكان الأعظم لدالة حد الخطأ التي تكتب رياضيًا بالشكل الآتي[7]:

$$\Pr(Y_i, \beta_0, \beta_1, \sigma^2) = (2\prod_{i=1}^{n} \sigma_u^2)^{-\frac{n}{2}} \exp\left(\frac{\sum_{i=1}^{n}(Y_i - \beta_0 - \beta_i X_i)^2}{2\sigma_u^2}\right)$$

ويتم تقدير معلمات (β_0, β_i) بالخطوات الآتية: 1) بأخذ اللوغاريتم الطبيعية لدالة الإمكان الأعظم، ومن ثم إيجاد المشتقات الجزئية بالنسبة لـ (β) ومساواتها بالصفر؛ 2) وبحل نتيجة الخطوة السابقة نحصل على مقدرات الإمكان الأعظم التي تعبر بالعلاقة الآتية: [8]

$\beta = (X'X)^{-1}(X'Y)$ وفي ضوء المعطيات المستخرجة من العلاقة السابقة نحدد مصفوفة التباين والتباين المشترك لمعلمات (β) التي تكتب بالشكل الآتي: $(X'X)^{-1}\sigma^2$ وهي مقدرات طريقة (OLS) نفسه[14].

3-طريقة تقدير (EM Algorithm):

كما هو متعارف في الدراسات الإحصائية فإن طريقة تقدير (EM Algorithm) تعد طريقة بديلة للإمكان الأعظم؛ حيث تعمد طريقة (EM Algorithm) في التقدير إلى المنهج التكراري للحصول على معلمات تتمتع بالكفاية الإحصائية[15]؛ لذا طريقة (EM) الخوارزمية للتقدير المعلمات لها أهمية قصوى وذلك للأسباب الآتية: 1) كما ذكرنا سابقًا أن هذه الطريقة تعد طريقة بديلة للإمكان الأعظم، وذلك بسبب أن طريقة تقدير (LME) في أغلب الأحيان لا يمكنها تقدير معلمات الدوال الاحتمالية أو الحصول على حلول بشكل نهائي لمعلمات الدوال الاحتمالية، وبمعنى آخر طريقة تقدير (LME) لا يمكنها إيجاد قيمة المشتقات الجزئية لمعلمات (β) بالذات في حالة إذا كان التوزيع الاحتمالي لحد الخطأ غير معروف، ومن ثم لا نستطيع إيجاد حلول نهائية لمعلمات الدوال الاحتمالية؛[18] 2) تعد طريقة من طرق التقدير للبيانات في حالة وجود البيانات المفقودة؛[15] 3) احتواء طريقة كل من (LME) أو(OLS) ضمن خطوات الحل لهذه الطريقة [18].

ومن ثم يتم تقدير معلمات هذه الطريقة بالخطوات الآتية: 1) يتم إيجاد الدالة الاحتمالية $Pr(Y_i \mid \theta) = g(Y_i)$ حيث $g(Y_i)$ دالة لا تتضمن بها (θ) والمؤشر الأخير عبارة عن معلمة تتمتع بالكفاية الإحصائية.2) يتم التقدير لكل من المتوسط والتباين باستخدام طريقة (OLS) أو(LME)؛ 3) يتم تعديل مؤشر (θ) بشكل متكرر إما باستخدام طريقة(The E-step) وهي تقوم على أساس وضع قيمة أولية لمعلمة البيانات المفقودة المستخرجة في الخطوة رقم (2) ويتم تعديل هذه القيم حتى الحصول على معلمة تتمتع بالكفاية الإحصائية، أو باستخدام طريقة (The M-step) وهي تقوم على أساس استخدام المشاهدات والمعلمات التي تتمتع بالكفاية الإحصائية المستخرجة من نموذج (OLS) أو (LME) ووضعها كقيمة أولية، ويتم تكرار وتعديل قيم (θ) للحصول على مؤشر يتمتع بالكفاية الإحصائية [18].

خلاصة الجانب النظري هناك أسباب عدة لظهور البيانات المفقودة وخصوصًا ما قد يكون ناجمًا عن أسباب فنية أو أسباب يمكن تلافيها، لكن إذا استطعنا تلافي هذه الأسباب وظهرت لدينا بيانات مفقودة في اللحظة يتوجب علينا تحديد نمط (آلية) البيانات المفقودة، وفي ضوء نوع آلية البيانات المفقودة يتحدد لدينا نوع النماذج (الأساليب) الإحصائية؛ حيث إن لكل من هذه الأساليب أو النماذج ضوابط وشروط معينة لاستخدام تلك النماذج؛ ونتيجة لذلك (الشروط والضوابط) تم التركيز في هذه الدراسة على النماذج (الأساليب) الإحصائية التي تخضع للتوزيع الطبيعي وعلى وجه التحديد تم التركيز على ثلاثة نماذج وهي نموذج (OLS) ونموذج (LME) وأخيرًا نموذج (EM Algorithm).

بعد التعرف على الشروط والضوابط للأساليب (النماذج) الإحصائية المذكورة في هذا الجانب (الجانب النظري)، فإن بإمكاننا الآن التأكد من سلامة هذا الجانب وذلك من خلال التطبيق العملي (الجانب التطبيقي).

ثالثًا-الجانب التطبيقي:

يعرض هذا الجانب من الدراسة الإجابة عن مشكلة الدراسة الرئيسة المتمثلة بالسؤال الآتي (ما هي أفضل طريقة إحصائية لمعالجة البيانات المفقودة؟) ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى تتمثل في تحديد طبيعة البيانات والبيانات المفقودة ونوعها، وكيفية تحليلها إحصائيًا وتحديد نمط (آلية) البيانات المفقودة، وأيضًا إيجاد القيم الاحتمالية للبيانات المفقودة باستخدام التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) الاحتمالي كمعالجة إحصائية للبيانات قبل إدخالها لعملية التقدير، وأخيرًا دراسة مقارنة أو المفاضلة بين طرق التقدير المذكورة آنفًا في متن الدراسة، وذلك باستخدام قانون الكفاءة النسبية. للإجابة عن الأسئلة تم جمع بيانات الدراسة من مستشفى الثورة في محافظة إب لـ (434) مريض؛ إذ تم اعتماد (13) متغيرًا أحدها متغير تابع (Y) والباقي متغيرات مستقلة عن الأمراض السريرية وعلى وجه التحديد عن مرض السكري (Blood Sugar)، والجدول الآتي يوضح قائمة المصطلحات الطبية المستخدمة في هذه الدراسة.

جدول(1)
جدول يبين قائمة المصطلحات الطبية المستخدمة في هذه الدراسة

التوضيح	المصطلح
ويقصد به طب المختبرات وهو تخصص طبي يهتم بتشخيص المرضى بالاعتماد على التحليل المختبري لسوائل الجسم مثل الدم والبول، الأنسجة أو مقتطفات من الجسم باستخدام أدوات الكيمياء وعلم الأحياء المجهرية وعلم الأمراض الجزيئي وأخيرًا علم أمراض الدم.	الامراض السريرية Clinical Pathology
يعد مرض السكري أحد أمراض الدم ويقصد به متلازمة تتصف باضطراب الأيض وارتفاع شاذ في تراكيز سكر الدم الناجم عن عوز (احتياج) هرمون الانسولين أو كلا الأمرين معًا، ويصاحب مرض السكري العديد من الحالات المرضية التي تتطلب الفحص لمعرفة الأمراض المصاحب لمرض السكري أم لا مثل مستوى الكوليسترول، فحص الدم العام، وتراكم الدهون على الكبد، والفيروسات، ويرمز له بالرمز (Blood Sugar).	المرض السكري Diabetes Mellitus
يعد الكوليسترول أحد أمراض الدم المصاحبة لمرض السكري وهي مادة دهنية شمعية أساسية في تكوين أغشية الخلايا في جميع أنسجة الكائنات الحية، ويرمز له بالرمز (Chol).	الكوليسترول Cholesterol
يعد البروتين الدهني مرتفع الكثافة أحد أنواع الكوليسترول، وهذا النوع مفيدٌ لصحة الإنسان، ويرمز له بالرمز (HDL).	البروتين الدهني مرتفع الكثافة High-density lipoprotein
يعد البروتين الدهني منخفض الكثافة أحد أنواع الكوليسترول، وهذا النوع ضارٌ لصحة الإنسان، ويرمز له بالرمز (LDL).	البروتين الدهني منخفض الكثافة Low-density lipoprotein
تعد أحد خلايا الدم، ووظيفتها الدفاع عن الجسم من الأمراض المعدية، ويرمز له بالرمز (WBC).	كريات الدم البيضاء White Blood Cell
وهو بروتين محمول داخل خلايا الدم الحمراء ويحتوي على ذرات الحديد، التي تساعد في التقاط الأوكسجين من الرئتين ويسلمه إلى الأنسجة بواسطة كريات الدم الحمراء، ويرمز له بالرمز (Hb).	الهيموغلوبين Hemoglobin
ويقصد به متوسط قياس حجم كرية الدم الحمراء ويستخدم للتفريق بين أنواع فقر الدم (Hb)، ويرمز له بالرمز (MCV).	تحليل الحجم الكروي الوسطي Mean Corpuscular Volume

المصطلح	التوضيح
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي Mean Corpuscular Hemoglobin	ويقصد به متوسط كتلة الهيموغلوبين في كريات الدم الحمراء الواحدة في عينة الدم، ويرمز له بالرمز (MCH).
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي-C Mean Corpuscular Hemoglobin-C	وهو هيموغلوبين غير طبيعي حيث إذا حدث أي إحلال أو استبدال بقايا حمض الجلوتاميك، ووضع بقايا الحمض الأميني لايسين على الموقع السادس من سلسلة (B-globin)، وهذا يعد مرضا يصيب به الإنسان، الدم، ويرمز له بالرمز (MCHC).
حجم الخلايا المكدسة في الدم Hematocrit	ويقصد به الراسب الدموي أو النسبة المئوية لحجم خلايا الدم الحمراء من إجمالي الدم، ويرمز له بالرمز (PCV).
البروتين المتفاعل-C C-reactive protein	وهو بروتين متواجد في الدم بمستويات مختلفة، ترتفع في حالة تواجد أمراض فيروسية والالتهابات في الدم، ويرمز له بالرمز (CRP).
ناقلة أمين الألانين Alanine Transaminase	وهو أنزيم ناقل يتواجد بكميات مرتفعة في الكبد، ويستخدم هذا المؤسر لتشخيص مرض الكبد المزمن، ويرمز له بالرمز (ALT).
الفيروسات Virus	وهي عامل ممرض صغير لا يمكنه التكاثر إلا داخل خلايا كائن حي آخر؛ حيث ترتبط فحوصات الفيروسات بفحوصات أخرى مثل البروتين المتفاعل-C، نقص المناعة وغيرها من الفحوصات، ويرمز له بالرمز (VIRUS).
ملاحظة: 1. تم جمع هذه المعلومات من موقع (الويكيبيديا).	

وبالاعتماد على النموذج الانحدار الآتي: $Y_i = \beta_0 + \beta_i X_i + U_i$ ، لتقدير قيم معلمات (β) وأيضًا مصفوفة التباين– والتباين المشترك لـ (β) باستخدام الطرق المذكور آنفًا في متن الدراسة، كانت الإجابات بشكل الآتي:

1-تحديد طبيعة البيانات والبيانات المفقودة ونوعها في الدراسة:

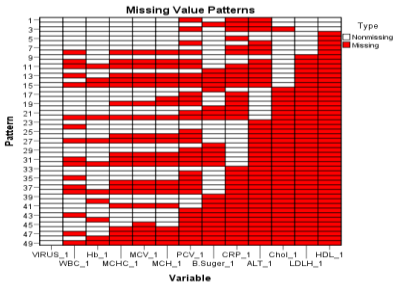
ذكرنا سابقًا الرموز الأساسية للبيانات المفقودة بشكل عام وبحسب بيانات الدراسة التي تم سحبها من المجتمع، تم تحديد المتغيرات المستقلة (X_i) إلى نوعين: متغيرات كمية وتتمثل بـ (Hb , PCV, MCH, MCHC, WBC, ALT, CHOL , HDL, LDL)، ومتغيرات نوعية (أسمي و رتبي) وتتمثل بـ (CRP, Virus) على التوالي، وتم تحديد المتغير التابع المتمثل بـ (Blood Sugar) وهو متغير كمي، نضيف متغيرات جديدة لضمن متغيرات الدراسة؛ حيث كل متغير من المتغيرات عبارة عن متغير (M) يحتوي على قيمتين، الأولى عندما (m=0) ويقصد بها قيمة مفقودة عندما يكون المتغير المستقل (X) يحتوي على مشاهدات غير مفقودة، أما القيمة الأخرى (m= 1) ويقصد بها قيمة محددة عندما يكون المتغير المستقل (X) ذا قيمة مفقودة.

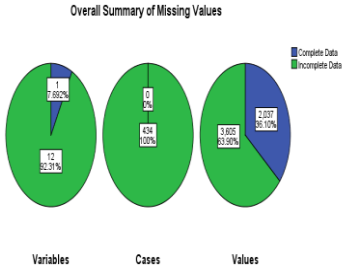
2-التحليل الوصفي للبيانات المفقودة:

هذا الجانب يعرض التحليل الوصفي لبيانات الدراسة ودراسة أنماط (آلية) البيانات المفقودة، وعلى وجه التحديد دراسة آلية أو نمط الفقدان العشوائي (MAR) للتأكد من صلاحية البيانات وآلية الفقدان العشوائي، وعند التطبيق باستخدام (SPSS) كانت النتائج بالشكل الآتي:

جدول(2)

جدول يبين أنماط والتحليل الوصفي للبيانات المفقودة التابعة لمتغيرات الدراسة





متغيرات الدراسة	الرمز العلمي	البيانات المفقودة		عدد المشاهدات	المتوسط	الانحراف المعياري
		العدد	النسبة			
البروتين الدهني مرتفع الكثافة	HDL	430	99.1%	4	2.50	1.291
البروتين الدهني منخفض الكثافة	LDL	424	97.7%	10	6.50	3.028
الكوليسترول	Chol	416	95.9%	18	9.50	5.339
ناقلة أمين الألانين	ALT	415	95.6%	19	10.00	5.627
البروتين المتفاعل-C	CRP	403	92.9%	31	3.23	1.087
المرض السكري	B.Suger	363	83.6%	71	30.62	15.852
حجم الخلايا المكدسة في الدم	PCV	305	70.3%	129	50.23	27.401
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي	MCH	192	44.2%	242	49.29	23.811
تحليل الحجم الكروي الوسطي	MCV	192	44.2%	242	83.89	41.881
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي-C	MCHC	191	44.0%	243	47.42	19.527
الهيموغلوبين	Hb	143	32.9%	291	33.75	21.693
كريات الدم البيضاء	WBC	131	30.2%	303	98.70	52.774

يلاحظ من الجدول (2) الآتي:

أولًا–من ناحية العرض البياني: يلاحظ أن عدد متغيرات الدراسة بلغ (13) متغيرًا أحدها المتغير التابع كان نسبة الفقدان بين المتغيرات بشكل عام (92.31 %) بمعنى أن هناك (12) متغيرًا من متغيرات الدراسة وجد بها بيانات مفقودة، ومتغير واحد لا يوجد فيه بيانات مفقودة وهو متغير (virus)؛ لذا تم حذف هذا المتغير من التحليل، وأيضا يلاحظ أن كل الحالات المرضية كانت بها بيانات مفقودة؛ إذ بلغت نسبة البيانات المفقودة بين الحالات المرضية بشكل عام (100%)؛ حيث كانت الحالة المرضية رقم (49) يوجد بها أعلى نسبة في البيانات المفقودة، وأقل حالة مرضية للبيانات المفقودة هي الحالة المرضية رقم (1)؛ إذ إن نسبة البيانات المرصودة (المشاهدة) بين الحالات المرضية تتراوح ما بين (29 % – 3 %)، وأخيرًا يلاحظ أن نسبة البيانات المفقودة بين قيم المتغيرات بشكل عام كانت (63.90 %).

ثانيًا–من ناحية الجدول: يلاحظ أن أعلى البيانات المفقودة بين المتغيرات الدراسة هي (HDL, LDL, Chol, ALT, CRP)؛ حيث بلغت نسبة البيانات المفقودة بنسبة (99.1%, 97.7% ، 95.9% , 95.6% , 92.9%) على التوالي. وتأتي المجموعة الثانية المتغيرات (Blood

(Sugar , PCV)؛ حيث بلغ البيانات المفقودة (70.3% ,83.6%) على التوالي. و أخيرًا المجموعة الثالثة (MCH, MCV, MCHC, Hb, WBC)؛ حيث بلغت البيانات المفقودة (30.2% ,32.9% ,44.0% ,44.2% ,44.2%) على التوالي. ويلاحظ أن المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة اختلفت بحسب القيم المفقودة في متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول السابق.

مما سبق نستنتج أن بيانات الدراسة احتوت على بيانات مفقودة ويرجع ذلك إلى أن التحاليل الطبية التي طلبت من المرضى كانت بحسب تشخيص الطبيب لحالة المريض في تلك اللحظة، ونتيجة لاختيار عينة وفحوصاتهم العشوائية وظهور البيانات المفقودة، وبحسب الرسم البياني الموضح في الجدول رقم (2) للبيانات المفقودة التي تبين توزيع ونمط البيانات المفقودة، من ثم أخذت البيانات المفقودة نمط (آلية) الفقدان العشوائي (MAR). وبعد التأكد من آلية (نمط) البيانات المفقودة في الدراسة، نقوم بمعالجة بيانات الدراسة وذلك بإنشاء وتوليد القيم الاحتمالية للبيانات على نمط الفقدان العشوائي.

3-إنشاء القيم الاحتمالية على نمط الفقدان العشوائي (MAR):

يتم إضافة متغيرات جديدة (Z_i) بحسب عدد متغيرات الدراسة وعلى وجه التحديد المتغيرات التي تم ذكرها في الجدول رقم (2)؛ حيث إن هذه المتغيرات (Z_i) تحتوي على قيم متغيرات الدراسة في أي ربع تقع هذه القيم، بشرط أن يكون لهذه القيم فقدان بنسبة $Z_i = (0.20), (0.40), (0.60), (0.80)$ على التوالي. والهدف الرئيس من إضافة هذه المتغيرات (Z_i) هو أن تكوين مجاميع أو عينات أخرى من متغيرات الدراسة يكون البيانات فيها عبارة عن قيم احتمالية لظهور أول قيمة مفقودة في بيانات الدراسة، وهذه القيم الاحتمالية تم استخراجها باستخدام برنامج (SPSS)، بالاعتماد على التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، ولتحديد معالم هذا التوزيع (المتوسط والانحراف المعياري) تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري للبيانات المفقودة المذكور في الجدول رقم (2) لتوليد قيم احتمالية لكل متغير من متغيرات الدراسة. وكانت نتائج هذه العملية بالشكل الآتي:

جدول(3)

جدول يبين القيم الاحتمالية لظهور أول قيمة مفقودة باستخدام توزيع Normal Distribution لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الرمز العلمي	عدد المشاهدات	متوسط القيم الاحتمالية	الانحراف المعياري	البيانات المفقودة	
					العدد	النسبة
الهيموغلوبين	Hb	291	.0129013791	.0052705843465	143	32.9
حجم الخلايا المكدسة في الدم	PCV	129	.0091444233	.0041845381237	305	70.3
تحليل الحجم الكروي الوسطي	MCV	242	.0071908368	.0022874903480	192	44.2
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي	MCH	242	.0095341226	.0053662058488	192	44.2
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي-C	MCHC	243	.0088975214	.0067695318708	191	44.0
كريات الدم البيضاء	WBC	303	.0056098087	.0018432577690	131	30.2
المرض السكري	B.SUGER	71	.0086428638	.0095148371202	363	83.6
ناقلة أمين الألانين	ALT	19	.0004274436	.0008504230984	415	95.6
الكوليسترول	CHOL	18	.0002424304	.0004666948724	416	95.9
البروتين الدهني منخفض الكثافة	LDL	10	.0000000002	.0000000004356	424	97.7
البروتين الدهني مرتفع الكثافة	HDL	4	.0000000000	.0000000000000	430	99.1
البروتين المتفاعل-C	CRP	31	.0000000000	.0000000000000	403	92.9

يلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- أن نسب البيانات المفقودة لمتغيرات الدراسة في هذا الجدول مطابقة لما جاء في الجدول رقم (2) حيث بلغ أكبر متغير في فقدان البيانات هو متغير (HDL) بنسبة (99.1 %) وأقل متغير في فقدان البيانات هو متغير (WBC) بنسبة (30.2 %).
- أن كل من المتغيرات (LDL,HDL,CRP) كانت المتوسطات الاحتمالية والانحرافات المعيارية قريبة جدا من الصفر، ومن ثم يمكننا حذف هذه المتغيرات من عملية التقدير؛ لأن قيمتها في عملية التقدير ستكون مساوية أو قريبة جدًا من الصفر، لكن الباحث رأى أن تبقى هذه المتغيرات للتأكد من قيمتها الفعلية بعد عملية التقدير.

وبشكل عام فإن هدف هذه الخطوة هو تكوين القيم الاحتمالية لمتغيرات الدراسة بحيث يكون لهذه القيم فقدان بنسبة $Z_i = (0.20), (0.40), (0.60), (0.80)$، وأيضا معرفة أي من المتغيرات التي يمكن أن تستبعد أو تلغى بشكل أولي (مبدئي)، وأخيرًا إخضاع متغيرات الدراسة لتوزيع الطبيعي كمعالجة إحصائية قبل إدخال البيانات في عملية التقدير لكل من طرق التقدير (OLS) و (LME) و (EM) الخوارزمية.

4-المفاضلة بين تقدير (مقدرات) معلمات طريقة (OLS) و(LME) و (EM) الخوارزمية:

وبعد اختبار البيانات لفروض التحليل (البيانات المفقودة)، تم إيجاد معلمات (β) لنماذج الانحدار وعلى وجه التحديد معلمات طريقة (OLS) وطريقة (LME) وأخيرًا طريقة (EM) الخوارزمية وأيضًا

تحديد مصفوفة التباين–والتباين المشترك لـ معلمات (β)، وباستخدام برنامج (SPSS) تم عمل جدول مقارنة لمصفوفة التباين–والتباين المشترك لـ معلمات (β)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (4):

جدول(4)

جدول يبين تباين معلمات طريقة (OLS) (LME) و (EM) الخوارزمية لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الرمز العلمي	تباين طريقة(OLS)	تباين طريقة(LME)	تباين طريقة(EM)
الهيموغلوبين	_Hb	.0000284964977	.0000284964977	.0000278893506
حجم الخلايا المكدسة في الدم	PCV	.0000152443669	.0000152443669	.0000420223693
تحليل الحجم الكروي الوسطي	MCV	.0000050778229	.0000050778229	.0000052115391
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي	MCH	.0000289589916	.0000289589916	.0000286941966
تحليل الهيموغلوبين الكروي الوسطي-C	MCHC	.0000434189293	.0000434189293	.0000457600931
كريات الدم البيضاء	WBC	.0000032888941	.0000032888941	.0000034086309
المرض السكري	B.SUGER	.0000884036527	.0000884036527	.0000953129583
ناقلة أمين الألانين	ALT	.0000006884124	.0000006884124	.0000012673830
الكوليسترول	CHOL	.0000001994313	.0000001994313	.0000006105298
البروتين الدهني منخفض الكثافة	LDL	.0000000000000	.0000000000000	0.000000000000
البروتين الدهني مرتفع الكثافة	HDL	.0000000000000	.0000000000000	0.000000000000
البروتين المتفاعل-C	CRP	.0000000000000	.0000000000000	0.000000000000

يلاحظ من الجدول (4) الآتي:

- أن معلمات كل من طريقة (OLS) و (LME) تساوت في قيم التقدير، وهذا مما يؤكد الجانب النظري في صفحة (10–11).
- أن كل من المتغيرات (LDL,HDL,CRP) كانت نتيجة تقدير التباين مساوية للصفر، وهذا مما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (3)؛ لذا تم حذف هذه المتغيرات من الدراسة.
- هناك فروق طفيفة في تباين مقدرات بين طرق (OLS , LME) و (EM) الخوارزمية.
- وعند المفاضلة لمصفوفة التباين–والتباين المشترك لمعلمات (β) للطرق المذكورة آنفًا، وباستخدام صيغة الكفاءة النسبية المتمثلة في العلاقة الآتية: $\mathrm{eff}(\hat{\beta}_i) = \frac{\mathrm{var}(\hat{\beta}_i)\ \mathrm{OLS}}{\mathrm{var}(\hat{\beta}_i)\ \mathrm{LME}}$، فإذا كانت النتيجة أقل من الواحد يعني التقدير بموجب (OLS) أكثر كفاءة من التقدير بطريقة (LME) والعكس صحيح، وبحسب الجدول رقم (4) وعلى وجه التحديد قيم التقدير كل من (OLS) و (LME) كانت متساوية أي تساوي الواحد، ومن ثم فإن كفاءة التقدير لكل من (OLS) و (LME) متساوية، وأيضًا عند المفاضلة بين طريقتين (OLS) و (EM) الخوارزمية كانت كفاءة التقدير بين الطريقتين متذبذبة؛ حيث كانت كفاءة التقدير طريقة (EM) الخوارزمية أفضل من طريقة (OLS) بالنسبة للمتغير (Hb)، وجاء العكس للمتغير (PCV)، أما بالنسبة لبقية المتغيرات كانت كفاءة طريقة التقدير (OLS) هي الأفضل. للفصل بين هذه الطريقتين تم احتساب المتوسط العام للتباينات المقدرة، وكانت النتائج كما هو في الجدول رقم (5):

جدول(5)
جدول يبين المتوسطات العام لتباينات المقدرة

متغيرات الدراسة	تباين طريقة(OLS)	تباين طريقة(LME)	تباين طريقة(EM)
المتوسط العام لمتغيرات الدراسة	0.0000178	0.0000178	0.0000205

من الجدول رقم (5) نستطيع الحكم بين الطريقتين (OLS) و (EM) الخوارزمية؛ حيث كانت أفضل كفاءة لتقدير متغيرات الدراسة هي طريقة (OLS).

رابعًا-الاستنتاجاتوالتوصيات:

مما سبق يمكن عرض أهم الاستنتاجات التي أسفرت عنها الدراسة بما يتفق مع أهداف الدراسة، وخاصة في تحديد الطريقة المثلى لمعالجة البيانات المفقودة، ووضع بعض التوصيات.

1-الاستنتاجات:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات وذلك من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الطرق الإحصائية المقترحة لمعالجة البيانات المفقودة في الدراسة، والتي تتلخص في عدة نقاط هي:

- جميع الطرق الإحصائية المذكورة آنفًا لها كفاءة متقاربة في معالجة وتقدير البيانات المفقودة، وذلك بسبب إخضاع متغيرات الدراسة للتوزيع الاحتمالي الطبيعي (Normal Distribution) وتحويلها إلى قيم احتمالية متجانسة؛ وهو ما ساعد في تحسين جودة تقدير البيانات المفقودة باستخدام الطرق الإحصائية المذكورة في متن الدراسة.
- على الرغم من أن الطرق الإحصائية المذكورة آنفًا لها الكفاءة نفسها في التقدير، إن طريقة المربعات الصغرى لها الأفضلية من بين هذه الطرق، وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة.
- على الرغم من أن طريقة (EM) الخوارزمية أكثر تطورًا من طريقة (OLS) من الناحية الإحصائية، إن نتيجة التقدير للبيانات المفقودة جاءت لصالح طريقة (OLS)، وذلك بسبب أن طريقة (OLS) تعد جزءًا لا يتجزأ من عملية التقدير باستخدام طريقة (EM) الخوارزمية، ونتيجة هذا التداخل بين الطريقتين وقع تحيز بسيط في عملية تقدير البيانات المفقودة.
- تتساوى معلمات (مقدرات) طريقة المربعات الصغرى(OLS) وطريقة الإمكان الأعظم (LME)، ومن ثم تتساوى كفاءة التقدير لكلا الطريقتين.

2-التوصيات:

- الأخذ بعين الاعتبار البيانات المفقودة عند إجراء أي دراسة علمية والتعامل معها بشكل عملي (إحصائي) وعدم اللجوء لحذف هذه البيانات من الدراسة.
- استخدام التوزيعات الاحتمالية في معالجة البيانات المفقودة لما تتمتع بها من خصائص ومميزات بحسب طبيعية المتغيرات المدروسة.
- الاستمرار في استخدام النماذج الإحصائية والاعتماد عليها في معالجة البيانات المفقودة.

خامسًا-قائمة المراجع:

1-المراجع العربية:

1. الرحيل، راتب صايل الخضر والدرابسة، رياض أحمد صالح (2014)" أثر طريقتي التعامل مع القيم المفقودة، وطريقة تقدير القدرة على دقة تقدير معالم الفقرات والافراد" المجلة الدولية التربوية المتخصصة-الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، العدد (6)، المجلد (3).
2. المشهداني، كمال علوان خلف وأحمد، أحمد شهاب (2017)" تقدير القيمة المفقودة باستخدام تحليل التغاير لتصميم القطاعات المنشقة" مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية-جامعة بغداد، العراق، العدد (100)، المجلد(23)، ص 455-472.
3. المنجي، هشام محمد (2012)" تطوير بعض أساليب التحليل الإحصائي لرفع كفاءة المسح البعدي لسكان" رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإحصاء التطبيقي والتامين، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مصر.
4. كاظم، أموري هادي ونايف، قتيبة نبيل (2008) " أسلوب بيز في تحليل البيانات غير التامة" مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية-جامعة بغداد، العراق، العدد (49)، المجلد (14)، ص 251-263.
5. عبد الملك، حسن حسن علي (2020) "توفيق نماذج توزيعات (Tweedie) الاحتمالية مع التركيب العمري والنوعي للسكان في اليمن -دراسة تطبيقية" مجلة جامعة الناصر-اليمن، (مقبول وقيد النشر)، يناير-يونيو العدد (15).
6. عبد الملك، حسن حسن علي (2020) "دراسة مقارنة بعض طرق تقويم بيانات التركيب العمري والنوعي لسكان اليمن" مجلة جامعة الجزيرة – محافظة أب-اليمن، يوليو، العدد (6)، المجلد(3)، ص 237-256.
7. طه، حازم عمار، صفاء يونس الصفاوي (2005)" بعض طرائق المقدرات التقليدية ومقدر بيز لمعلمات نموذج الانحدار الخطي" مجلة تنمية الرافدين-كلية الإدارة والاقتصاد – الموصل، العراق، العدد (27)، المجلد(8)، ص 91-103.
8. رشيد، ظافر حسين وحمزة، سعد كاظم (2016) " مقارنة بعض الطرائق التقدير المويجي لدالة الانحدار اللامعلمي عند فقدان متغير الاستجابة عشوائيًا" مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية-جامعة بغداد، العراق، العدد (90)، المجلد(22)، ص382-406.
9. ديلو، فضيل (2014)" معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية" مجلة العلوم الاجتماعية-فلسطين، العدد(83).

2-المراجع الاجنبية:

10. Wu,Di & Ma ,Jinwen (2019)" An effective EM algorithm for mixtures of Gaussian processes via the MCMC sampling and approximation" Neurocomputing, ELSEVIER, Volume 331, 28 February 2019, Pages 366-374
11. Taylor, Jennifer & Lacovara ,Alicia & Smith Gordon & RaviPandian and MarkLehto (2014) " Near-miss narratives from the fire service: A Bayesian analysis" Accident Analysis & Prevention, ELSEVIER , Volume 62, January 2014, Pages 119-129
12. KNOPP, Jeremy& GRANDHI, Ramana & Li ZENG and ALDRIN, John (2012)"Considerations for Statistical Analysis of Nondestructive Evaluation Data: Hit/Miss Analysis" Japan Society of Maintenology, E-Journal of Advanced Maintenance, Volume 4, No.3, (2012), Pages 105-115.
13. Zhao, Jun & Kim , Hea-Jung and Kim, Hyoung-Moon (2020)" New EM-type algorithms for the Heckman selection model" Computational Statistics & Data Analysis, ELSEVIER ,Volume 146, June 2020, 106930

14. Marques de Sá, Joaquim (2007) "Applied Statistics Using SPSS, STATISTICA, MATLAB and R" Springer Berlin Heidelberg, New York, ISBN 978-3-540-71971-7.
15. Chihara, Laura & Hesterberg, Tim (2019)" Mathematical Statistics with Resampling and R "second edition, John Wiley & Sons, Inc, United States of America, and ISBN 9781119416531.
16. National Research Council (2010)" The Prevention and Treatment of Missing Data In clinical Trial" Panel and Handling Missing Data In clinical Trial, Committee on National Statistics, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington , DC: The National Academies Press.
17. Singh, s. & Dew, B (2003) "Imputation by Power Transformation" Statistical Papers, 44.
18. Raghunthan ,Trivellore (2016)" Missing Data Analysis in Practice" CRC Press is an imprint of The Taylor and Francis Group, an Informal Business, Intentional Standard. Book Number 13:978-1-4822-1193-1.
19. Wang, Yanwei & LI, Jian & and Stoical, Peter (2005)" Spectral Analysis of signals, the Missing Data Case" Library of Congress Cataloging-in-Publiction Data, USA, INBN: 15 -98290002.
20. Zhang ,Zhipeng & Trivedi ,Chintan and Liu ,Xiang (2018) " Automated detection of grade-crossing-trespassing near misses based on computer vision analysis of surveillance video data" Safety Science, ELSEVIER ,Volume 110, Part B, December 2018, Pages 276-285.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية بجامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات

أ/ وفاء أحمد عبده اليافعي

طالبة دكتوراه بقسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة تعز - الجمهورية اليمنية

الملخـص:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية بجامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات.

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنوعية المسحي، والتطويري، وقامت الباحثة باختيار عينة للبحث بالطريقة القصدية تكونت من موظفي إدارة الموارد البشرية، نظرًا لطبيعة الأسلوب المستخدم في الدراسة الحالية، فقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة المغلقة ذات مقياسين أداةً لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، وبعد جمع البيانات تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: المتوسطات الحسابية، وبانحرافات معيارية، والنسب المئوية، وألفاكرونباخ، وفي ضوء ذلك توصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في جامعة إب متوفرة إلى حد ما بمتوسط حسابي (3.1937)، وبانحراف معياري (.96579)، ومكونات وسائل تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية بلغ متوسطة (3.2597) وبانحراف معياري (.96958)، ومتوسط الفوائد لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في أداء الوظائف الرئيسة بإدارة الموارد البشرية (3.2062) وبانحراف معياري (1.00257)، ومتوسط مستوى الأداء لإدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (3.1137)، وبانحراف معياري (1.06223)، وقد توصل البحث الحالي إلى عدد من النتائج أهمها:

- معظم العاملين في جامعة إب يدركون أهمية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أداء إدارة الموارد البشرية.
- هناك مستوى إدراك لدى العاملين في جامعة إب بفوائد وسائل تكنولوجيا المعلومات في ممارسة أنشطة ووظائف إدارة الموارد البشرية الرئيسة المشار إليها في الدراسة والمتمثلة في وظيفة الاستقطاب والاختيار والتعيين، ووظيفة التدريب، وأخيرًا وظيفة تقييم الأداء.

وقد توصل البحث الحالي إلى وضع تصور لتطوير الأداء الإداري في ضوء تكنولوجيا المعلومات، ربما يمكن القيادات الإدارية بإدارة الموارد البشرية إلى استخدامه بجامعة إب، وترسيخه في أدائها وتعاملاتها وفق آليات واضحة ومحددة.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات، إدارة، إدارة الموارد، الموارد البشرية.

Abstract:

The study aimed to develop a proposed vision for developing the performance of human resources management at the University of Ibb in light of information technology.To achieve this, the researcher used the descriptive approach،Statistical treatments of the data were carried out using (SPSS) program, The most important of which are:

- *There is a level of awareness among workers at the University of Ibb of the benefits of information technology means in carrying out the main human resource management activities and functions referred to in the study, represented in the recruitment, selection and appointment function, the training function, and finally the performance evaluation function.*
- *The level of using information technology in human resource management functions is available to a moderate degree.*
- *The overall level of performance from the point of view of employees at Ibb University for the performance of human resources management was (acceptable), due to the fact that to some extent the human resources department conducts electronic work in the main functions referred to, but not at the required level, for example all means of technology exist but It needs updating and maintenance.*
- *The current research has reached a vision for developing administrative performance in light of information technology. Perhaps the administrative leaderships in the Human Resources Department can use it at the University of Ibb, and consolidate it in their performance and dealings according to clear and specific mechanisms.*

***keywords**: Information Technology, Management, Resource Management, Human Resources.*

أولًا-الإطار العام للبحث:

مقدمة:

تتزايد المعرفة، وتتعدد وتتنوع نظرًا لما يشهده القرن الحاضر من انفجار معرفي هائل، وتطور علمي كبير وتقدم تكنولوجي في شتى المجالات، فلم يعد بمقدار أي مؤسسة جامعية الإحاطة بكل ما يستجد، فالم يعد أفرادها العاملون فيها إعدادا يواكب تطور العصر وفي الوقت الراهن فإن الجامعة في معظم الدول تواجه أزمة حقيقة تختلف أبعادها، وتتنوع أشكالها، وتتفاوت درجاتها الكميه والنوعية من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى؛ إذ لا يستطيع أي من الإداريين أو الساسة أو الاقتصاديين إنكار حقيقة وجود أزمة في الجامعات، وأن تراكم هذه الأزمة بجوانبها المختلفة يمكن أن تحولها إلى أزمة في التنمية، ومن ثم تعكس نتائجها على الجامعة من جديد، ومن هنا ينبغي إعادة النظر في العلاقة القائمة بين السياسة والتنمية، وبين التنمية والتعليم (الوطحي، 2000، 218) .

وتتحدد وظيفة الجامعات على وجه الخصوص باعتباره حجر الزاوية في بناء وتطوير المجتمعات والنهوض بها، فالجامعات تهدف إلى خدمة المجتمع عن طريق إعداد الكفاءات البشرية اللازمة للتنمية الشاملة، وإيجاد الحلول العلمية للمشكلات التي تواجهه، فهي بوصفها مؤسسات استثمارية ترفع مستوى الإفادة من كل تقدم علمي وفكري من شأنه تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع (عبد الهادي، 2002، 245).

وعلى الرغم من أثر الأداء الجامعي ودور الجامعات فإن مؤسسات الجامعة في معظم الدول العربية تواجه مشكلات نتج عنها تدني مستوى كفاءة أدائها (الأغبري، 2002، 10)، والجامعات في اليمن جزء من هذه المؤسسات؛ إذ تواجه تحديا كبيرا؛ وهو ما يتطلب تطويرا حقيقيا يمكنها من تحقيق أهدافها الكمية والنوعية (ألمجيدي، 2007، 159).

وبما أن العالم يشهد تطورا سريعا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي فرضت نفسها بوصفها عاملًا مؤثرًا في كافة مجالات الحياة والأعمال، وهذا التطور ينعكس بشكل أو بآخر على طبيعة حياة الأفراد والمنظمات والتكتلات الدولية وآليات عمل مختلفة واستخدام موارد جديدة على رأسها موارد المعلومات والمعرفة لمواكبة هذا التطور وعدم التخلف عن ذلك السباق التكنولوجي (Lucas, 32, 2010).

وفي ظل توفر التقدم التقني، وثورة الاتصالات، وتطور نظم المعلومات، آخذت الأنشطة الإدارية تتحول تدريجيا من أنشطه عادية إلى أنشطة إلكترونية تسهم في زيادة كفاية عمل الإدارات والجامعات، وتفعيل استخدام التقنية لخدمة المستفيدين (العامري، 2006، 2).

حيث تعد صناعة تكنولوجيا المعلومات حاليا من أكبر الصناعات في العالم؛ وهو ما أدى إلى تزايد أهمية المعلومات بوصفها موردًا استراتيجيًّا للمنظمة، وأصبحت تكنولوجيا المعلومات مصدرًا أساسيًا للقدرة التنافسية للمنظمات، إن إدارة المنظمة الحديثة تدرك قوة تأثير تكنولوجيا المعلومات وأهمية تطويعها على

ضوء التغيير المستمر في البيئة الخارجية والداخلية التي تعمل فيها المنظمات، (Yiannis.et.al, 2002, 67).

وتتعلق إدارة الموارد البشرية في الجامعات بمجموعة من السياسات والممارسات المطلوبة لتنفيذ مختلف الأنشطة المتعلقة بالإدارة التي تحتاجها لممارسة وظائفها في ظل البيئة المتغيرة للجامعات وأعمالها.

وهي النشاط الإداري المتعلق بتحديد احتياجات المشروع من الموارد العاملة، والعمل على توفيرها بالإعداد والكفايات التي تتناسب مع احتياجات المشروع، والعمل على استخدام تلك الموارد استخداما فعالا في تحقيق أهداف الكفاءة الإنتاجية، (دره، والصباغ، 2008، 58).

وتواجه إدارة الموارد البشرية، سواء في القطاع العام أو الخاص في العالم بشكلٍ عام تحديات هائلة وهي على مشارف القرن الحادي والعشرين الذي يعج بالتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحضارية، وهي تغيرات سريعة ومعقدة (النجار، 2008، 91).

ومن العوامل التي تؤثر في إدارة الموارد البشرية تأثيرًا كبيرًا ضمن هذا التغير في البيئة عامل التكنولوجيا؛ حيث إن التغيرات التي ستنتج بسبب هذا العامل خلال الخمسين عاما القادمة تعادل التغيرات التي حدثت في هذا المجال خلال الألف عاما السابقة (Moudy&Noe, 2005, 9).

ويطلق على استخدام التكنولوجيا في إدارة الموارد البشرية أو إدارة الموارد البشرية إلكترونيا مصطلح e-HRM، ويعني تطبيق التقنيات المعتمدة على الويب في النظم المرتبطة بالموارد البشرية ووظائفها (هوبكنز، وماركهام، 2006، 124).

حيث إن هناك دورًا لتكنولوجيا المعلومات في وظائف إدارة الموارد البشرية إلا أَنَّهُ لم يحظ باهتمام الباحثين ولا يزال السؤال الرئيس المطروح بين المختصين عن الدور الذي تؤديه تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية للوصول إلى الكفاءة والفاعلية المرجوة من ممارسة الوظائف؛ ومن ثم انعكاس ذلك على المنظمة بشكل عام ومن هذا الإطار حددت مشكلة البحث.

ومن ناحية أخرى فَإِنَّ ما تعانيه إدارة الموارد البشرية في منظمات الأعمال في اليمن من أوجه قصور هي نفسها في منظمات الأعمال العربية؛ حيث يمكن رصد أهمها فيما يلي (تقارير جامعة إب)، (الخطيب، 2012، 99).

وفي ضوء ذلك فإن تكنولوجيا المعلومات تسعى إلى إجراء تحسينات لتطوير الأداء الإداري في الجامعة؛ الأمر الذي يترتب عليه تحقيق ثلاث مزايا أساسية لها تتمثل في تحسين الخدمات المقدمة، وتحسين العلاقات، وزيادة العائد (عامر، 2007، 14).

والجمهورية اليمنية كغيرها من دول العالم أدركت أهمية نُظم المعلومات في مؤسسات الدولة وضرورة مواكبتها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكافة التقنيات الحديثة، وقد سعت إلى تجسيد ذلك من خلال (الرؤية الاستراتيجية 2001-2025) التي ركزت على دور قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات

في ترجمة أهدافها بما يواكب المستجدات والتوجهات العالمية نحو مجتمع المعلومات، وبدأت في البرنامج الوطني لتقنية المعلومات الهادف إلى تنفيذ الأعمال والإجراءات الحكومية التي تنُظم علاقة الحكومة بإدارتها، أو بالأفراد والمؤسسات بطرائق إلكترونية وعبر استخدام الشبكات المعلوماتية وقواعد البيانات الموحدة (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2005، 46).

وأكدت العديد من الدراسات والتقارير الرسمية ضعف الأداء الإداري التقليدي في معظم نظم ومؤسسات التعليم، ومنها التعليم العالي؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف مخرجاته وهدر في رأس المال المادي والبشري بدرجة كبيرة، وزاد من تكلفة التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة وقلل من عوائده إلى أبعد حد (الحاج، 1986، 145).

كما أشارت الدراسات التي نشرت في المؤتمر السنوي الثالث عشر "العربي الخامس" لمركز تطوير التعليم الجامعي الذي عقد في العام 2006 م إلى سوء الواقع الذي يعيشه التعليم الجامعي في اليمن؛ حيث تجلى ذلك في ضعف الإدارة لتقليدية الداخلية لهذا التعليم (الهبوب، 2006، 19)، ومن أهم الدراسات التي أشارت إلى علاقة تكنولوجيا المعلومات بأداء إدارة الموارد البشرية: دراسة إسكندر (2011)، ودراسة الشامسي (2011)، بالإضافة إلى دراسة Alok Mishra(2010)، ودراسة Raymond, Louis and Bergeron (2009)، وأيضا دراسة Quresh (2008)، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والتقارير والإحصائيات المنشورة حول موضوع الدراسة من مصادرها المختلفة التي تتعلق بتأثير تكنولوجيا المعلومات على تحسين أداء العمليات الإدارية وسياسات إدارة الموارد البشرية؛ إذ أثبتت هذه الدراسات أنه من الدراسات السابقة التي تتعلق بتأثير تكنولوجيا المعلومات في تحسين أداء العملية الإدارية، فأثبتت أَنَّهُ كلما اتسمت نظم المعلومات التي تتبناها المنظمة بالجودة أسهم ذلك إيجابيا ولو بشكل غير مباشر في نجاح المنظمة من خلال إسهامها الفعال في تحقيق الرشد في القرارات التي تتخذها الإدارة العليا بأقل قدر من المخاطرة وفي ظل درجة عالية من التأكد.

وتؤكد تلك البحوث والدراسات السابقة أن أهم مجالات استخدام نظم المعلومات في بيئة الأعمال العربية والأجنبية المجالات التقليدية المتمثلة في قواعد البيانات والأرشفة وحفظ المستندات وطباعة المراسلات والتقارير، بالإضافة إلى جانب محدود من النظم الوظيفية وذلك فيما يتعلق بالجوانب المحاسبية والإدارية.

وبغرض وضع تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات، فقد اختارت الباحثة قطاع التعليم العالي في جامعة إب، لما تمثله مؤسسات التعليم العالي من نموذج مثالي لدراسة التغيرات التي تحصل في البيئة؛ نظرًا لكونها تسهم بشكل أساسي في خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، وهي مصدر أساسي لتنمية أداء الموارد البشرية، تراعي الإبداع والابتكار، وتقدم العلوم على أسس من الندية والتكافؤ والنهوض بها للوصول إلى مستوى المعاصرة.

مشكلة البحث:

إنَّ ما تعانيه إدارة الموارد البشرية في اليمن هو التركيز على الجوانب الروتينية والإجرائية المتعلقة بالتعيينات والاستحقاق والجزاءات والترقيات والتنقلات وإهمال الجوانب الاستراتيجية، وعدم الاهتمام بتخطيط القوى العاملة بوصفها وظيفة حيوية، وضعف التكامل بين أنشطة الموارد البشرية؛ حيث تسود الفردية وغياب مفهوم الاعتماد المتبادل مع التركيز على تفعيل كل إدارة لما تسهم فيه (الإسهام الذي تقدمه)، ومن ناحية أخرى فإن ما تعانيه إدارة الموارد البشرية في منظمات الأعمال في اليمن من أوجه قصور هي نفسها في منظمات الأعمال العربية، حيث يمكن رصد أهمها فيما يأتي: (الخطيب، 2012، ورشة عمل، 2009)

أن عملية الاستقطاب والاختيار والتعيين لا تلقي العناية الكافية ولا توجد دراسة ومتابعة لمخرجات التعليم أو مستويات الأجور السائدة وتنحصر أساليب الاستقطاب على الإعلان في الصحف فقط، أيضًا وجود افتقار الرؤية المستقبلية للاحتياجات من الموارد البشرية وهيكل الخبرات والمهارات اللازمة لمواجهة متطلبات التحديث والتطوير التقني في مجالات العمل الاستراتيجي للجامعة، ووجود ضعف في التنسيق والتكامل بين إدارات الموارد البشرية في الجامعات المختلفة والمعاهد العليا للتفاعل معها بقدر كافٍ، ويعمل على توضيح احتياجات الجامعة من الموارد البشرية ذات الخصائص والمهارات اللازمة والمناسبة لمتطلبات العمل، وأنه لا توجد عناية بإدارة الموارد البشرية في الجامعات المختلفة سواء في القطاع العام أو الخاص باستثمار فترة الاختبار لإعداد وتهيئة الفرد والكشف عن قدراته الحقيقة واحتمالات نجاحة في ممارسة العمل.

ومن ثم وفي ضوء ما سبق فإن هذا البحث في هذا المجال يمثل ضرورة ملحة لما يمثله القصور الذي عبر عنه العاملون في جامعة إب في ممارسة وظائف تكنولوجيا المعلومات، وما ارتبط به من متطلبات مادية وبشرية وفنية وإدارية.

الأمر الذي يبرر أن هناك حاجة ملحة لدراسة وتقييم وتطوير أداء إدارة الموارد البشرية وتمكين القائمين على هذه الإدارة من التعامل بفاعليه في تكنولوجيا المعلومات.

وفي ضوء ما سبق يمكن ترجمة مشكلة الدراسة إلى السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟

أهمية البحث:

تنطوي أهمية هذا البحث على نوعين من الأهمية هما العملية والتطبيقية؛ إذ يتم إعداد هذا البحث في وقت يتسم به القطاع الحكومي في اليمن بالتمسك بالأساليب التقليدية في المعاملات الإدارية وعدم القبول بالتغيير أو ما يسمى مقاومة التغيير، ومن ثم فإن الإسهامات المضافة لهذه الدراسة على مستوى جامعة إب بشكل عام، وعلى مستوى إدارة الموارد البشرية في الجامعة بشكل خاص ستكون من خلال:

- الإسهام الأساسي لهذا البحث في توفير أساس منهجي في الاستخدام الأمثل لوسائل تكنولوجيا المعلومات في وظائف إدارة الموارد البشرية.
- إبراز أهمية استخدام أساليب تكنولوجيا المعلومات وبين أداء وممارسة وظائف إدارة الموارد البشرية في جامعة إب التي يمكن أن تسهم من خلال تكنولوجيا المعلومات في تحسين أداء وظائف إدارة الموارد البشرية وتطويره.
- الإسهام في تحسين مستوى أداء وظائف إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في بناء بنية تحتية من تقنيات المعلومات تهدف إلى تحسين الأداء الفعلي والممارسات لإدارة الموارد البشرية وتطويرها إلى ممارسات استراتيجية للموارد البشرية تعتمد على المعلومات ونشر المعرفة، ومن ثم تنعكس على كفاءة وأداء الموظفين إذا ما وجدت هذه التوصيات طريقها إلى التطبيق العملي.
- الإسهام الأساسي في رفع مستوى التوعية الثقافية والتعليمية بأهمية التحول إلى إدارة الموارد البشرية الإلكترونية e-HRM التي تعد أحد أهم أنظمة الإدارة الإلكترونية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى (وضع تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات)، وسوف يتم الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟
- ما فوائد استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟
- ما مكونات تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في إدارة الموارد البشرية في جامعة إب؟
- ما مستوى الأداء الكلي في الأنشطة الرئيسة لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب؟
- ما مكونات التصور المقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** سوف يقتصر البحث الحالي على تقديم تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات.
- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث الحالي على إدارة الموارد البشرية في جامعة إب.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث الحالي على الإداريين بإدارة الموارد البشرية في جامعة إب.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2016 / 2017م

المصطلحات:

تكنولوجيا المعلومات:

وهي مجموعه من العناصر المترابطة التي تجمع وتسترجع وتعالج وتخزن المعلومات لتساعد في اتخاذ القرارات والرقابة في المنظمة وكذلك تساعد المدراء والعاملين في تحليل المشاكل واعطاء تصور للمواضيع المعقدة وخلق منتجات جديدة (O, brien, 95, 2007).

ويعرفها (الفرا، 1999، 124) بِأَنَّهَا: "التطبيق العملي للنظريات المعرفية في المجالات الحياتية وذلك بقصد الاستفادة منها واستثمارها".

وتعرفها الباحثة: بأنها مجموعة من المكونات المتداخلة مع بعضها البعض التي تعمل سويا لتجميع، وتبويب، ومعالجة، وخزن، وتوزيع المعلومات لغرض تسهيل التخطيط، والسيطرة، والتواصل، والتحليل، واتخاذ القرار بإدارة الموارد البشرية.

إدارة الموارد البشرية:

يعرفها Denisis& Griffin, (2009, 10) بِأَنَّهَا: مجموعه شاملة من المهام والنشاطات الإدارية التي تهتم بالتوظيف والتطوير والتحفيز والمحافظة على قوى العمل (الموارد البشرية) المؤهلة بطرق تسهم في تحقيق الكفاءة والفاعلية التنظيمية.

في حين تعرفها باتريشيا وآخرون Patricia, et.al (2008, 12) بأنها: عملية اختيار واستخدام وتنمية وتعويض الموارد البشرية العاملة في المؤسسة.

وتعرفها الباحثة بأنها: الإدارة التي توفر العديد من الأشياء المادية والتقنية والإدارية والبشرية، بحيث يتحقق بعد توفرها في العملية الإدارية تطبيق تكنولوجيا المعلومات وتنفيذ الأعمال بأساليب تكنولوجية حديثة آمنة تساعد على الأداء الإداري في جامعة إب.

جامعة إب:

تعرف بأنها: أحد الجامعات اليمنية تأسست عام 1996 في محافظة إب كخامس جامعة يمنية، وتعد الجامعة حاليًا عضو اتحاد الجامعات العربية، واتحاد رؤساء الجامعات العالمية وتضم العديد من الكليات والمراكز، (دليل جامعة إب).

ثانيًا-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وفي هذا الجزء سوف يلقي الباحث الحالي الضوء على أهم الجوانب التي ركزت عليها تلك الدراسات من حيث أهدافها وما ركزت عليه من نتائج فضلا عما يتميز به هذا البحث عن الدراسات السابقة:

أ-عرض الدراسات السابقة:

1- دراسة إسكندر (2011)، وهدفت إلى تحديد أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير أداء الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة في اليمن والتعرف على المشكلات والعوائق التي تحد من فاعلية استخدامها ووضع المقترحات التي تساعد في تطوير هذا الجانب، وأهم نتائج هذه الدراسة، هي عدم توافر الوعي الكامل لدى القيادات والعاملين بأهمية تكنولوجيا المعلومات، وكذا اقتصار استخدام نظم تكنولوجيا المعلومات على الأعمال الروتينية وأنه ليس هنالك نظام دقيق لقياس وتقييم نظم تكنولوجيا المعلومات في الجهاز (محل الدراسة).

وكذلك ضرورة تدريب وتأهيل العاملين للتعامل مع نظم المعلومات وزيادة ثقافة علم الحاسوب بين الموظفين العاملين داخل المستشفى ووضع البرامج المكثفة والمدروسة وإن ذلك أصبح ضرورة إلزامية لا اختيارية؛ وأنه يمكن عمل دراسة مقارنة بين مستشفيات القطاع الخاص وبين القطاع العام الحكومي للتعرف على عوائد تطبيق هذه النظم وأثرها في الأداء والقدرات التنافسية.

2-دراسة الشامسي (2011)، وقد هدفت إلى معرفة وجهات نظر وتوجهات الموظفين نحو استخدام تكنولوجيا الحكومة الإلكترونية في أداء العمل وتحديد طبيعة العلاقة بين نظرة الموظفين تجاه استخدام أدوات الحكومة الإلكترونية وبين خصائصهم الوظيفية والشخصية وتحديد الاحتياجات التدريبية للمساعدة في استخدام وتطبيق الحكومة الإلكترونية؛ حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع قائمة استقصاء لعدد 190 مفردة وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن هناك تأثيرًا طرديًا بين تطبيق أدوات الحكومة الإلكترونية وبين تحسين الأداء لدى العاملين.
- أن للمهارات الشخصية للموظفين اللازمة تأثير جوهري في تحسين الأداء بنسبة تزيد 83.5%.
- أن درجة تدريب الموظفين اللازمة تؤثر أيضًا تأثيرًا إيجابيا في مستوى تحسين الأداء.

3- دراسة Alok Mishra (2010)، وتناولت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث أوضحت هذه الدراسة حقيقة أنه كان لتكنولوجيا المعلومات ومجموعة واسعة من تطبيقاتها الأثر الكبير في تطوير إدارة الموارد البشرية وذلك من خلال دراسة مجموعة من منظمات القطاع الصناعي والتجاري في تركيا، وهدفت الدراسة إلى أن تأثير تكنولوجيا المعلومات على إدارة الموارد البشرية قد جلب اهتمام الأكاديميين منذ فترة طويلة إلا أنه لم تجر أي بحوث تجريبية أو تطبيقية في هذا المجال في تركيا.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أَنَّهُ يتم استخدام نظم تكنولوجيا المعلومات في أداء مهام إدارة الموارد البشرية في مختلف القطاعات على أسس تقليدية وأوضحت الدراسة أيضًا أن لتكنولوجيا المعلومات تأثيرًا كبيرًا في مختلف القطاعات التجارية والصناعية في تركيا وأنها تستخدم بشكل واسع في العديد من وظائف الموارد البشرية مثل توظيف الموارد البشرية وتأهيلها وتطويرها.

إلا إن المؤشرات الإحصائية للدراسة التطبيقية في هذه الدراسة أوضحت أن المنظمات لا تطبق تقنيات ونظم تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية بشكل منتظم.

4-وأشارت دراسة Raymond, Louis and Bergeron (2009) إلى تأثير نظم المعلومات الإدارية في مديري المنظمة ودورهم في نجاح المنظمة ذاتها وترى الدراسة إن المنظمة تكتسب عادة نظم المعلومات الإدارية بهدف ترشيد قرارات المديرين وذلك فيما يتعلق بوظائف التخطيط والتنظيم والرقابة، وسعت الدراسة إلى تقييم تجريبي لجودة نظم المعلومات المستخدمة في الوقت الراهن وفحص تأثيرها في مديري المنظمات وأداء المنظمة.

أكدت نتائج استقصاء هذه الدراسة كفاءة وفاعليه المهام الإدارية بالنسبة للجوانب الإدارية والتخطيط والجدولة والإشراف والرقابة ولم تقتصر الكفاءة على الجانب الفردي بل أداء المنظمة بشكل عام.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنه في حال ارتفاع مستوى جودة نظم المعلومات الإدارية يتم الحصول على نتائج أفضل بالنسبة لنجاح المشروعات وعلى العكس تمامًا في حالة نظم المعلومات ذات الجودة المتدنية.

5-وتؤكد دراسة Quresh (2008) إن تكنولوجيا المعلومات أدت إلى زيادة الحاجة للمهارات الفكرية والإدراكية أكثر من الحاجة للمهارات المهنية، كذلك زيادة الحاجة إلى قدر أكبر من المهارات الاجتماعية للعاملين في علاقاتهم، بعضهم مع بعض كما إنها تؤدي إلى زيادة درجة تنوع المهارات المطلوبة للوظيفة.

6- كما يرى (Quresh, 2008) أَنَّهُ على الرغم من أن تكنولوجيا المعلومات أداة لمساعدة المنظمة على معالجة المعارف الضمنية Tacit Knowledge، أو الصريحة Explicit Knowledge فإن العامل المهم هنا يتمثل في البشر ذوي العقول الذكية الذين يقودون العملية التعليمية.

ومن ثم فإن الدراسة تنادي بوضع نموذج جديد لإدارة الموارد البشرية، وهذا النموذج سوف يمكن إدارة الموارد البشرية من أن تؤدي دورًا محوريًا في إدارة المنظمة بشكل عام.

وهذا النموذج ينقسم إلى قسمين رئيسين:

الجزء الأول هو الممارسات المبتكرة لإدارة الموارد البشرية.

الجزء الثاني هو البحث والتطوير في تكنولوجيا المعلومات.

ب-التعليق على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة عدد من الدراسات العربية والأجنبية؛ حيث استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للبحث الحالي، وكذا في تفسير النتائج التي توصلت إليها الباحثة في البحث.

وقد ركزت بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بتأثير تكنولوجيا المعلومات على تحسين أداء العملية الإدارية وسياسات إدارة الموارد البشرية؛ إذ أثبتت هذه الدراسات أنه كلما اتسمت نظم المعلومات التي تتبناها المنظمة بالجودة أسهم ذلك إيجابيا ولو بشكل غير مباشر في نجاح المنظمة من خلال إسهامها

الفعال في تحقيق الرشد في القرارات التي تتخذها الإدارة العليا بأقل قدر من المخاطرة وفي ظل درجة عالية من التأكد.

إِلَا أَنَّ ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة يتمثل في أنه لم تتناول أي دراسة من الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة الوصول إليها وضع تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات (من خلال التركيز على أهم وظائف إدارة الموارد البشرية الآتية: الاستقطاب، الاختيار والتعيين، التدريب، تقييم الأداء).

ثالثًا-الإطارالنظري:

تكنولوجيا المعلومات:

يعد الكثير من الخبراء والمتخصصين أننا نعيش اليوم ثورة جديده من ثورات الإنسانية، تلك الثورات التي غيرت من شكل وأنماط الحياة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا بل وثقافيا، ألا وهي ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

ومنذ الستينيات وحتى تسعينيات القرن العشرين كان هناك قطاعان منفصلان ومعزولان هما: قطاع الهواتف والاتصالات، وقطاع تكنولوجيا المعلومات وكان لكل منهما مفاهيمه وثقافته واقتصادياته الخاصة به، ثم استقل قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بوصفه قطاعًا واحدًا في الآونة الأخيرة، وتسمية بعض الدول قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (هلالي، 2009، 56).

مفهوم تكنولوجيا المعلومات:

عرف (Plavia, 2007, 67) تكنولوجيا المعلومات بأَنَّهَا: تشمل جميع أشكال التكنولوجيا التي تمكن الأفراد من خلق ومعالجة المعلومات.

وعرف (Lucas, 2010, 7) تكنولوجيا المعلومات بأنه نظام فرعي، يهتم بالعناية بأجهزة الحاسوب وأجهزة الاتصالات والإنترنت، ويتيح للمنظمة أمكانية الاتصال بالعالم الخارجي بواسطة الوسائل الإلكترونية.

أهمية تكنولوجيا المعلومات:

تكمن أهمية تكنولوجيا المعلومات في كونها منظمة وموجهة لتحقيق أهداف وعمليات المنظمة الاستراتيجية باستخدام المعلومات ذات المعنى والفائدة، وتمثل قيمة مضافة بحد ذاتها في المنظمات التي تظهر فيها المخرجات والخدمات المقدمة وتسعى إلى إيجاد الهياكل التنظيمية التي تساعد في التطوير والتركيز على الموجودات غير الملموسة التي يصعب قياسها وتوظيفها بفاعلية (الوليد، 2011، 43).

وتأتي أهمية تكنولوجيا المعلومات في أنها أصبحت تمثل موردا استراتيجيا تعتمد عليه منظمات الأعمال بمختلف اختصاصاتها للتعامل مع ظروف المنافسة الشديدة، والبيئات المتغيرة، ومن هنا تبرز

أهمية الربط بين تكنولوجيا المعلومات وزيادة فاعلية إدارة الموارد البشرية لأي منظمة لزيادة كفاءتها وفاعليتها (Buford, 41, 2009).

إدارة الموارد البشرية:

يُعَدُّ البشر اليوم بمثابة رأس المال الفكري والطاقة الإنسانية التي تحرك وتدبر كل ما عداها من أموال ومعدات ومبان ومواد تفتقر للحياة وللعقل وللنفس التي خص بها الله تعالى خلقة من البشر، ولذلك يتحمل الإنسان وحده أمام الله تعالى مسؤولية الأمانة التي عرضت على السموات والأرض فأبين أن يحملنها، ولكي يتمكن الإنسان من أداء دوره هذا يصبح لزاما على المنظمات والمجتمعات التي تسهم في إعداده وبنائه أو توظيف طاقاته وقدراته أن تتعامل معه بعنايه ودراية لتسمو به وتؤهله لأداء الرسالة وإبلاغ الأمانة المتمثلة في تطبيق شريعة السماء بما يعمر الأرض ويحقق الهداية والاستقامة لبني البشر أجمعين (الكبيسي، 2010، 21) .

1-مفهوم إدارة الموارد البشرية:

يعرف (Dissler, 2012, 4) إدارة الموارد البشرية بأنها: خطة معاصرة طويلة المدى، تشتمل على ممارسات وسياسات تتعامل من خلالها المنظمة مع المورد (العنصر) البشري في العمل، وتتفق وتتكامل وتتناسق هذه الخطط والممارسات والسياسات مع الاستراتيجية العامة للمنظمة، وتعمل على تحقيق رسالتها، وغايتها وأهدافها في ظل متغيرات البيئة الداخلية والخارجية التي تعمل من خلالها المنظمة، والتي من أهمها المنافسة الحادة بين المنظمات العالمية والإقليمية والمحلية.

ويعرف (Frensh, 2006,76)، إدارة الموارد البشرية بأنها: تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة النواحي المتعلقة بالحصول على الأفراد وتنميتهم وتعويضهم والمحافظة عليهم بغرض تحقيق أهداف المنشأة.

2-أهداف الموارد البشرية:

يتبلور الهدف الرئيس لإدارة الموارد البشرية في التأكد من قدرة المنظمة على تحقيق النجاح أو بلوغ أهدافها من خلال العاملين.

ويشير زويلف (2010، 78) إلى أَنَّ هنالك أهدافًا لإدارة الموارد البشرية على مستوى المجتمع بشكل عام وهي المحافظة على التوازن بين الفرص المتاحة والطاقات البشرية التي يمكنها التقدم للحصول على هذه الفرص ووضع الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة، وتمكين العاملين من بذل طاقاتهم بشكل جيد والحصول على أفضل مستوى وتلبية احتياجاتهم المختلفة يجعلهم متحمسين له، وصيانة الموارد البشرية بالمحافظة على سلامتهم وصحتهم من العمل.

3-أهمية إدارة الموارد البشرية:

تكتسب إدارة الموارد البشرية بوصها إحدى وظائف المنظمة أهمية كبيرة؛ لكونها إدارة لأهم وأغلى أصول المنظمة؛ إذ إنَّ ما يميزها عن باقي هذه الأصول أَنَّهَا أصول مفكرة، يسهم حسن استغلالها في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة، فكثير من الدراسات والبحوث تشير إلى وجود ارتباط واضح بين نجاح المنظمات وبين وجود برامج للموارد البشرية فعالة ومؤثرة، وتسهم في تحقيق العديد من المزايا الاقتصادية سواء كان ذلك من خلال توفير التكاليف أو إضافة العوائد المالية (David, 2010).

4-نظام معلومات الموارد البشرية:

هنالك عدد من التعريفات لنظام معلومات إدارة الموارد البشرية نتناول بعضا منها فيما يلي:

حيث يعرفه الصيرفي (2009، 55) بِأَنَّهُ: تلك الإدارة التي يتم من خلالها تجميع كل البيانات الداخلية والخارجية ذات الأهمية بالنسبة للإدارة في مجال عمل معين ثم تنسيق هذه البيانات وتصنيفها وتحليلها وتبويبها بصفة منظمة وفقا لقواعد وأسس متفق عليها، وتتحول البيانات إلى معلومات تصلح للاستخدام بواسطة الإدارة المعنية ويتم تخزين هذه المعلومات بطريقة يدوية أو باستخدام الحاسبات الإلكترونية بشكل يسمح بسهولة استرجاعها عند الحاجة أولًا بأول.

5-مكونات نظام معلومات الموارد البشرية:

يتكون نظام معلومات إدارة الموارد البشرية من وجهة نظر آلية عمل النظام، كأي نظام معلوماتي آخر من خمسة عناصر أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتحكم، والتغذية الراجعة.

ويمكن وشح هذه العناصر وتوضيحا كالآتي: (الصباغ، 2015، 62)

- **المخلات:** وهي عباره عن البيانات المتعلقة بالموظفين والوظائف والبيانات المتعلقة بسوق العمل، وكذا البيانات الإدارية التي تتعلق بسياسات التوظيف وتتضمن القوانين والتعليمات والقرارات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية.
- **العمليات:** وهي الأنشطة التشغيلية التي تتم على المدخلات والمتمثلة في العمليات التحليلية والحسابية والإحصائية بهدف تحويلها إلى صورة واضحة وسهلة يمكن الاستفادة منها في إدارة الموارد البشرية بشكل جيد.
- **المخرجات:** وهي تلك المعلومات التي نحصل عليها بعد إجراء العمليات التحويلية، وتأخذ شكل التقارير وهذه التقارير تختلف من منظمة إلى أخرى.
- **التغذية العكسية:** وهي معلومات تحمل رسائل وإرشادات عن كيفية سير العمليات وهي في غاية الأهمية؛ إذ تؤدي دورا مهما في متابعة المتغيرات في سياسات وإجراءات شؤون العاملين بما يمكن من معالجة المشكلات التي قد تعيق فاعلية استخدام النظام.

إدارة الموارد البشرية الإلكترونية:

ويعرفها هوبكنز ومعاركهما (2012، 41) بِأَنَّهَا: تطبيق متميز للتقنيات المعتمدة على الويب في النظام المرتبطة بالموارد البشرية الذي سيسهم مع بعض التغيرات التنظيمية الأخرى في إتاحة إمكانية الوصول إلى المعلومات الخاصة بالموارد البشرية على نطاق واسع، وكذلك توفير فرص عديدة لإدارة تلك المعلومات.

علاقة تكنولوجيا المعلومات بنظام معلومات الموارد البشرية:

تؤثر التكنولوجيا في إدارة الموارد البشرية ذاتها، حيث إِنَّ التقدم الهائل في أجهزة الحاسبات الآلية الشخصية والبرامج المعقدة الخاصة بقواعد البيانات يزيد من قدرة المديرين على الرقابة والتحكم في النتائج الخاصة بسياسات الموارد البشرية، وكذلك إدارة الموضوعات المتعلقة بالموارد البشرية مثل المكافآت والحوافز بطريقة أكثر فاعلية.

ويوضح ادريس (2009، 31)، أَنَّ التكنولوجيا تضم الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في تحقيق الأداء الأفضل والمميز، وتشمل هذه الطرق والأساليب كلا من الأجهزة، والمعدات، وأساليب العمل، والحاسبات الإلكترونية، وأساليب البحوث والتطوير الحديثة وغيرها.

وفي هذا السياق تتحدد وظيفة التعليم الجامعي على وجه الخصوص بوصفه حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتطويرها والنهوض بها، فالجامعات تهدف إلى خدمة المجتمع عن طريق إعداد الكفاءات البشرية اللازمة للتنمية الشاملة، وإيجاد الحلول العلمية للمشكلات التي تواجهه، فهي بوصفها مؤسسات استثمارية ترفع مستوى الإفادة من كل تقدم علمي وفكري من شأنه تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع (عبد الهادي، 2002، 245).

وعلى الرغم من أثر التعليم الجامعي ودور الجامعات فِإِنَّ مؤسسات التعليم الجامعي في معظم الدول العربية تواجه مشكلات نتج عنها تدني مستوى كفاءة أدائها (الأغبري، 2002، 10)، والتعليم الجامعي في اليمن جزء من هذه المؤسسات؛ إذ يواجه تحديا كبيرا؛ الأمر الذي يتطلب تطويرا حقيقيا يمكنه من تحقيق أهدافه الكمية والنوعية (المجيدي، 2007، 159).

وقد حظي موضوع تطبيق تكنولوجيا المعلومات باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة مع تزايد النظرة للتعليم الجامعي، من أجل ترشيد الإنفاق على التعليم العالي وحسن توظيف مصادره وتفادي الفاقد في العملية التعليمية، الناجم عن إتباع الأداء الإداري التقليدي في الإدارة الجامعية (سعد، 2000، 90).

ويعد إدخال تقنيات المعلومات والاتصالات في الإدارة الإلكترونية هو ثوره حقيقية تعني الانتقال من العمل التقليدي إلى تطبيقات معلوماتية بما فيها استخدام شبكات الحاسب الآلي لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها البعض؛ لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة، وإنجاز الأعمال، وتقديم الخدمات للمستفيدين بكفاءة، وبأقل تكلفة، وأسرع وقت ممكن، وبمعنى أدق فِإِنَّ الإدارة

الإلكترونية هي منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني (خلوف، 2010، 14).

وفي ظل توفر التقدم التقني، وثورة الاتصالات، وتطور نظم المعلومات، أخذت الأنشطة الإدارية تتحول تدريجيا من أنشطه عادية إلى أنشطة إلكترونية تسهم في زيادة كفاية عمل الإدارات والجامعات، وتفعيل استخدام التقنية لخدمة المستفيدين (العامري، 2006، 2).

وفي ضوء ذلك فإنَّ تكنولوجيا المعلومات تسعى إلى إجراء تحسينات لتطوير الأداء الإداري في إدارة الموارد البشرية في الجامعة؛ الأمر الذي يترتب عليه تحقيق ثلاث مزايا أساسية لها تتمثل في تحسين الخدمات المقدمة، وتحسين العلاقات، وزيادة العائد (عامر، 2007، 14).

رابعًا-منهجية الدراسة وإجراءاته:

1-منهـــج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنوعية المسحي والتحسيني؛ حيثُ استخدمت المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات التفصيلية عن الوضع الحالي؛ بغرض تفسير هذه البيانات، ودراسة خصائص الظواهر، ووصف طبيعتها، والعمل على حل المشاكل في الواقع أو التعرف على حقيقة تلك المشاكل، كما تم وضع التصور المقترح الذي يهدف إلى تطوير الأداء بإدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات، في ضوء الدراسات السابقة ودراسة الواقع الحالي.

2-مجتمع الدراسة وعينتها:

يشير مجتمع الدراسة من وجهة نظر إحصائية، (إدريس، 2012) إلى أَنَّهُ: "جميع المفردات التي تمثل الظاهرة موضوع البحث، وتشترك في صفه معينة أو أكثر ومطلوب جمع البيانات حولها "، نظرًا لطبيعة الدراسة الحالية تكون مجتمع البحث (حصر شامل)، ونظرًا لصغر حجم المجتمع الأصلي، ولحرص الباحثة على إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع لتشخيص الواقع، فقد تم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي (موظفو إدارة الموارد البشرية) كاملًا عينةً البحث الحالي؛ حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم(116) فردًا، إلا أَنَّهُ لم يستجيب منهم إلا (108) أفراد.

أ-أداة الدراسة:

تتحدد أداة البحث عادةً بحسب طبيعة البحث ومستلزماته، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة المغلقة بمقياسين، بوصفها أداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

ب-ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة طريقة ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة؛ حيث بلغ ثبات الأداة بشكل عام (98)، وهي نسبة ثبات عالية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1)
قيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام ألفاكرونباخ

المجالات	معامل الثبات
المجال الأول	0.97
المجال الثاني	0.98
المجال الثالث	0.99
متوسط الأداة بشكل عام	0.98

ج-المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات وتدقيقها، تم تفريغها وإدخال البيانات الموجودة فيها إلى الحاسب الآلي لتحليلها إحصائيًا ومعالجتها بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS). وللحصول على إجابات لأسئلة البحث قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد واقع استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أداء وظائف إدارة الموارد البشرية الرئيسة.

خامسًا-عرض النتائج ومناقشتها:

1-نتائج الدراسة الميداني:

يناقش هذا الجزء نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها ومراجعتها ومعالجتها إحصائيًا على النحو الذى يساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتتمثل في التحقق من واقع استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أنشطة الوظائف الرئيسة لإدارة الموارد البشرية (الاستقطاب/ الاختيار/ التعيين/ التدريب/ تقييم الأداء)، ونحو مدى توافر مكونات وخصائص تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في أداء إدارة الموارد البشرية بصفة عامة، والفوائد المتوقعة لاستخدامها في أداء إدارة الموارد البشرية بصفة عامة وفي الممارسات الفعلية لأنشطة وظائفها الرئيسة.

ما واقع أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال ستقوم الباحثة بعرض المحك الذي ستتم على أساسه عملية العرض والمناقشة المتعلقة بإجابة هذا السؤال الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم(2)
يوضح المعيار أو المحك الذي سيتم على أساسه عرض ومناقشة نتيجة السؤال الأول

مدى المتوسط الحسابي	درجة التوفر	درجة الاستخدام
4.21 – 5	متوافر تماما	يستخدم بكثافة
3.41 – 4.20	متوافر	يستخدم

2.61 – 3.40	متوافر إلى حد ما	يستخدم إلى حد ما
1.81 – 2.60	غير متوافر	لا يستخدم
1 -1.80	غير متوافر على الاطلاق	لا يستخدم اطلاقًا

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما استجابات أفراد عينة البحث نحو (واقع الأداء الكلي لإدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات)، بحسب إجمالي المجالات الرئيسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (3)
واقع الأداء الكلي لإدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
المجال الأول	3.2062	1.00257	متوافر إلى حد ما
المجال الثاني	3.2597	.96958	متوافر إلى حد ما
المجال الثالث	3.1137	1.06223	يستخدم إلى حد ما
إجمالي	3.1937	.96579	متوافر إلى حد ما

يتضح لنا من الجدول رقم (3) أن واقع أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب جاءت بوجه عام وواقع أداء إدارة الموارد البشرية بدرجة متوسطة في جميع المجالات الرئيسة؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (3.1137–3.2597) وبانحراف معياري تروح بين (1.06223–.96958) من إجمالي الاستجابات على إجمالي جميع المجالات، ويعزا ذلك إلى غياب الخطط في بعض الإدارات، اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الهادفة إلى تطوير أدائها الإداري والأكاديمي، وسيطرة الأساليب الإدارية التقليدية في إدارة الجامعة.

وهذا يعني أَنَّ استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في جامعة إب متوفرة إلى حد ما.

ما مكونات تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في أداء إدارة الموارد البشرية بصفة عامة في جامعة اب؟

حيث يتناول هذا الجزء مناقشة نتائج التحليل الإحصائي للإجابة عن سؤال الدراسة الخاص مدى توافر مكونات تكنولوجيا المعلومات في أداء إدارة الموارد البشرية بصفة عامة.

جدول رقم (4)
مكونات تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية بجامعة اب

مكونات تكنولوجيا المعلومات	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
أجهزة الحاسب الآلي العدد الكافي للحاسبات بالنسبة للاستخدامات المطلوبة.	3.4815	1.15590	متوافر
أجهزة الحاسب الآلي الحديثة	3.3333	1.15200	متوافر إلى حد ما
ملحقات الحاسب (طابعة / اسكان / وسائط تخزين ...الخ)	3.2222	1.20228	متوافر إلى حد ما
الصيانة الدورية لأجهزة وملحقات الحاسب.	3.2500	1.17708	متوافر إلى حد ما
الوسط العام لأجهزة الحاسب الآلي	3.32175	1.171815	متوافر إلى حد ما
البرامج الجاهزة تنوع البرامج الجاهزة لتنوع استخداماتها (مثال ذلك: النظم الخبيرة / برمجيات العمل الجماعي / التقويم الإلكتروني/ الموازنات / الأجور...الخ).	3.2500	1.19285	متوافر إلى حد ما
كفاءة البرامج الجاهزة وفقا لحاجة الإدارة (مثال ذلك: النظم الخبيرة / برمجيات العمل الجماعي / التقويم الإلكتروني/ الموازنات/ الأجور الخ).	3.4352	1.19401	متوافر
الوسط العام للبرامج	3.3426	1.19343	متوافر إلى حد ما

إدارة قواعد البيانات قواعد بيانات كافية.	3.3148	1.14914	متوافر إلى حد ما
قواعد بيانات مشتركة (تبادل بيانات بين الإدارات المختلفة)	3.1759	1.15061	متوافر إلى حد ما
قواعد البيانات محدثة باستمرار	3.2315	1.32979	متوافر إلى حد ما
قواعد بيانات إدارية متكاملة عن الموظفين/ القيادات ...الخ	3.2407	110115	متوافر إلى حد ما
نظم إدارة قواعد البيانات لتصنيف وتخزين واسترجاع البيانات.	3.1944	1.19546	متوافر إلى حد ما
الوسط العام لإدارة قواعد البيانات	3.23146	1.18523	متوافر إلى حد ما
العاملون: العدد الكافي من التخصصات المختلفة في نظم معلومات إدارة الموارد البشرية.	3.3704	1.13230	متوافر إلى حد ما
الخبرة الكافية في التخصص (البرمجة / جمع البيانات وادخالها وتحليلها / الصيانة).	3.0093	1.16407	متوافر إلى حد ما
مهارات التصميم والبرمجة والتحليل.	3.0185	1.16796	متوافر إلى حد ما
التدريب المستمر لتنمية مهارات وقدرات العاملين.	3.0000	1.16811	متوافر إلى حد ما
حوافز مادية مناسبة للمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات بالإدارة	3.4630	1.13092	متوافر
الوسط العام للعاملين	3.1722	1.15267	متوافر إلى حد ما
المكان: ظروف عمل مادية ملائمة (تهوية / إضاءة/ أثاث...الخ)	3.2130	1.11950	متوافر إلى حد ما
ظروف عمل اجتماعية ملائمة (علاقات صداقة وتعاون بين الزملاء، وثقة متبادلة بين الرئيس والمرؤوسين.... الخ.	3.3889	1.08372	متوافر إلى حد ما
ارشادات للوصول إلى مكان نظم المعلومات في موقع الجامعة	3.3426	1.20871	متوافر إلى حد ما
الوسط العام للمكان	3.3148	1.13731	متوافر إلى حد ما
الوسط العام لجميع المكونات والخصائص	3.2597	.96958	متوافر إلى حد ما

***المقياس المستخدم متدرج من خمس نقاط حيث يشير الرقم (1) غير متوفر على الاطلاق بينما يشير الرقم (5) إلى متوفر تمامًا وعلى وجود نقطة حيادية (3) في المنتصف.**

كما يوضح الجدول رقم (4) وصفًا لمدى توفر مكونات وخصائص تكنولوجيا المعلومات المطبقة في إدارة الموارد البشرية في جامعة إب، ويلاحظ أَنَّهُ بصفة عامة كانت جميع مكونات وخصائص تكنولوجيا المعلومات تعد متوفرة إلى حد ما في هذه الإدارة؛ حيث إنَّ (الوسط الحسابي العام = 3.2597)، وبانحراف معياري (.96958).

أجهزة الحاسب الآلي تتوفر إلى حد ما في إدارة الموارد البشرية بوصفها أحد مكونات وخصائص تكنولوجيا المعلومات؛ حيث كان بوسط حسابي (3.3217)، وبانحراف معياري (1.171815)، وفيما يتعلق بتوفر كل مكون على حدة والخصائص المميزة له فقد أفاد المستقصى منهم بأن العدد الكافي للحاسبات بالنسبة للاستخدامات المطلوبة تتوافر بوسط حسابي(3.4815) وهو الأعلى وسطًا، وبانحراف معياري (1.15590)، وأما ما يتعلق ملحقات الحاسب الآلي (طابعة، اسكانر، وسائط تخزين...الخ) فقد كان بوسط حسابي (3.2222) وهو الأقل وسطًا، وبانحراف معياري (1.20228)، وكذا فيما يتعلق بالصيانة الدورية لأجهزة الحاسوب وملحقاته وذلك بوسط حسابي (3.2500)، وبانحراف معياري (1.17708)، وما يتعلق بأجهزة الحاسب الآلي الحديثة كان الوسط الحسابي في المرتبة الثالثة بنسبة (3.3333)، وبانحراف معياري (1.15200)

يلي ذلك مكون البرامج الجاهزة فقد أفاد المستقصى منهم بأن هذا المكون يتوفر إلى حد ما من حيث أنواعها المختلفة التي تعنى باحتياجات الإدارة وكفاءتها؛ حيث كان (الوسط الحسابي العام = 3.3426)، وبانحراف معياري (1.19343)، متمثلًا بكفاءة البرامج الجاهزة وفقا لحاجة الإدارة، مثال ذلك:

(النظم الخبيرة، برمجيات العمل الجماعي، التقويم الإلكتروني، الموازنات، الأجور) بوسط حسابي (3.4352)، وبانحراف معياري (1.19401)، والأقل وسطًا في هذا المقياس ما يتعلق بتنوع البرامج الجاهزة بتنوع استخداماتها (مثال ذلك: النظم الخبيرة/ برمجيات العمل الجماعي/ التقويم الإلكتروني/ الموازنات/ الأجور ...الخ)، بوسط حسابي (3.2500)، وبانحراف معياري (1.19285)، ينظر الجدول رقم(4).

كما يلي ذلك مكون إدارة قواعد البيانات فقد أفاد المستقصى منهم بأن إدارة قواعد البيانات تتوفر إلى حد ما وذلك من حيث أنواعها المختلفة التي تعنى باحتياجات الإدارة وكفاءتها؛ حيث إن (الوسط الحسابي العام ≅ 3.23146)، وبانحراف معياري (1.18523)، وفيما يتعلق بمكون إدارة قواعد البيانات كلٍّ على حدة والخصائص المميزة لها فقد أفاد المستقصى منهم بأن إدارة قواعد البيانات تتوافر إلى حد ما في إدارة الموارد البشرية من خلال ما يتعلق بوجود قواعد بيانات كافية بوسط حسابي (3.3148)، وبانحراف معياري (1.14914)، كأعلى وسطًا في المكون ويلي ذلك قواعد بيانات مشتركة (تبادل بيانات بين الإدارات المختلفة) بوسط حسابي (3.1759)، وبانحراف معياري (1.15061)كأقل وسطًا، ويلي ذلك ما يتعلق بقواعد البيانات محدثة باستمرار بوسط حسابي (3.2315)، وبانحراف معياري (1.32979)، كان فيما يتعلق بقواعد بيانات إدارية متكاملة عن الموظفين/ القيادات...إلخ بوسط حسابي (3.2407)، وبانحراف معياري (110115)، كما أن نظم إدارة قواعد البيانات لتصنيف وتخزين واسترجاع البيانات كان الأقل وسطًا (3.1944)، وبانحراف معياري (1.19546) ينظر الجدول رقم (4).

ويلي ذلك مكون العاملين فقد أفاد المستقصى منهم بأن مكون العاملين يتوفر إلى حد ما؛ وذلك من حيث خصائصهم المتنوعة التي تعنى باحتياجات الإدارة وكفاءتها؛ حيث إن (الوسط الحسابي العام ≅ 3.1722)، وبانحراف معياري (1.15267)، متمثلًا بالخبرة الكافية في التخصص (البرمجة، جمع البيانات وإدخالها وتحليلها، الصيانة) بوسط حسابي (3.0093)، وبانحراف معياري (1.16407)، وكذا العدد الكافي من التخصصات المختلفة في نظم معلومات وإدارة الموارد البشرية بوسط حسابي (3.3704)، وبانحراف معياري (1.13230)، وكان ما يتعلق بمهارات التصميم والبرمجة والتحليل بوسط (3.0185)، وبانحراف معياري (1.16796)، والتدريب المستمر لتنمية مهارات وقدرات العاملين بوسط حسابي (3.0000) وهو الأقل وسطًا، وبانحراف معياري (1.16811)، وقد كان الأعلى وسطًا هو حوافز مادية مناسبة للمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات بالإدارة بوسط حسابي (3.4630)، وبانحراف معياري (1.13092)؛ حيث تعد أعلى وسط حسابي، ينظر الجدول رقم (4).

أما فيما يتعلق بمكون المكان فقد أفاد المستقصى منهم بأن مكون المكان يتوفر إلى حد ما، وذلك من حيث خصائصه المتنوعة التي تعنى باحتياجات الإدارة وكفاءتها؛ حيث إن (الوسط الحسابي العام ≅ 3.3148)، وبانحراف معياري (1.13731)، متمثلًا بظروف عمل اجتماعية ملائمة (علاقات صداقة وتعاون بين الزملاء، وثقة متبادلة بين الرئيس والمرؤوسين....الخ، وكان الوسط الحسابي (3.3889)، الأعلى وسطًا، وبانحراف معياري (1.08372)، أما فيما يتعلق بظروف عمل مادية ملائمة (تهوية،

إضاءة، أثاث...إلخ) فكان الأقل وسطًا في هذا المكون بوسط حسابي (3.2130)، وبانحراف معياري (1.11950)، وتأتي إرشادات الوصول إلى مكان نظم المعلومات في موقع الجامعة بوسط حسابي (3.3426)، وبانحراف معياري (1.20871).

كما يشير التحليل السابق بصفة عامة حول توفر –إلى حد ما– مكونات تكنولوجيا المعلومات المطبقة في إدارة الموارد البشرية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الاستمرار بالأعمال التقليدية في هذه المجالات وعدم الإدراك الكبير لأهمية المعلومات والمراسلات الإلكترونية وعدم الثقة بأمن وسرية المعلومات حال دون التحول الكامل إلى أتمتت جميع الأعمال في الإدارة والجامعة عامةً.

ما فوائد استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب؟

حيث يتناول هذا الجزء مناقشة نتائج التحليل الإحصائي للإجابة عن سؤال الدراسة الخاص بفوائد استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب.

جدول رقم (5)
فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية

فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
الاستقطاب والاختيار والتعيين: زيادة مستوى كفاءة أنشطة الاستقطاب.	3.2130	1.16049	متوافر إلى حد ما
خفض تكلفة عملية الاستقطاب	3.3981	1.18353	متوافر إلى حد ما
القدرة على معرفة السلوك الحقيقي لطالب الوظيفة.	3.2963	1.18605	متوافر إلى حد ما
الحد من الاعتبارات الشخصية في اختيار الموظفين.	3.2130	1.07695	متوافر إلى حد ما
تقديم طلبات التوظيف إلكترونيًا.	3.3704	1.24999	متوافر إلى حد ما
استيفاء طلبات التوظيف عبر الأنترنت.	3.1481	1.04850	متوافر إلى حد ما
الوسط العام للاستقطاب والاختيار والتعيين	3.2731	1.15091	متوافر إلى حد ما
التدريب: سرعة إجراء الاختبارات إلكترونيًا.	3.2778	1.03971	متوافر إلى حد ما
التعلم الإلكتروني لدى الموظف.	3.4167	1.22379	متوافر
الاستفادة من الخدمات التعليمية الإلكترونية في مجال التعلم عن بعد للموظف.	3.2222	1.12186	متوافر إلى حد ما
توافر برامج تدريبية إلكترونية للموظفين منشورة على موقع الجامعة.	3.3148	1.25786	متوافر إلى حد ما
خفض تكلفة التدريب من خلال توفر خدمة المؤتمرات والدورات المرئية التفاعلية.	3.0370	1.19911	متوافر إلى حد ما
الوسط العام للتدريب	3.2537	1.14818	متوافر إلى حد ما
تقييم الأداء: الحد من الاعتبارات الشخصية في التقييم.	3.0463	1.26332	متوافر إلى حد ما
الإعلان عن معايير التقييم الخاصة بالتعيين والترقية في موقع الجامعة.	3.1111	1.33489	متوافر إلى حد ما
شفافية عملية التقييم.	3.0648	1.31329	متوافر إلى حد ما
تصحيح الأخطاء الناتجة عن إنجاز الأعمال حال حدوثها.	2.9630	1.12678	متوافر إلى حد ما
الوسط العام لتقييم الأداء	3.0463	1.2595	متوافر إلى حد ما
الوسط الحسابي العام لجميع الفوائد	3.2062	1.00257	متوافر إلى حد ما

*** المقياس المستخدم متدرج من خمس نقاط حيث يشير الرقم (1) غير متوافر على الاطلاق تمامًا بينما يشير الرقم (5) إلى متوافر تمامًا وعلى وجود نقطة حيادية (3) في المنتصف.**

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) يلاحظ إدراك العاملين في جامعة إب لأهمية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أداء الوظائف الرئيسة لإدارة الموارد البشرية؛ حيث كان (الوسط الحسابي العام لهذه الفوائد = 3.2062)، وبانحراف معياري (1.00257)، وأنه في مقدمة أهمية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أداء أنشطة الوظائف الرئيسة لإدارة الموارد البشرية في الجامعة ما يتعلق بوظيفة الاستقطاب والاختيار والتعيين؛ حيث كان الوسط العام لهذه الوظيفة وهو الأعلى وسطًا (3.2731)، وبانحراف معياري (1.15091)، والتي كانت متمثلة بزيادة مستوى كفاءة أنشطة الاستقطاب بوسط حسابي (3.2130)، وبانحراف معياري (1.16049)، وكذا ما يتعلق بخفض تكلفة عملية الاستقطاب الحديثة بوسط حسابي (3.3981)، وبانحراف معياري (1.18353)، فيما يتعلق بالحد من الاعتبارات الشخصية في اختيار الموظفين بوسط حسابي (3.2130)، وبانحراف معياري (1.07695)، والقدرة على معرفة السلوك الحقيقي لطالب الوظيفة وذلك بوسط حسابي (3.2963)، وبانحراف معياري (1.18605) وتقديم طلبات التوظيف إلكترونيًا بوسط (3.3704)، وبانحراف معياري (1.24999)، وأخيرًا استيفاء طلبات التوظيف عبر الإنترنت بوسط (3.1481) وقد كانت الأقل وسطًا، وبانحراف معياري (1.04850).

يلي ذلك في وظيفة التدريب؛ إذ بلغ الوسط الحسابي العام لهذه الوظيفة (3.2537)، وبانحراف معياري (1.14818) وكانت متمثلةً بخفض تكلفة التدريب من خلال توفر خدمة المؤتمرات والدورات المرئية التفاعلية وقد كانت الأقل وسطًا بوسط حسابي (3.0370)، وبانحراف معياري (1.19911)، وكذا ما يتعلق بالاستفادة من الخدمات التعليمية الإلكترونية في مجال التعلم عن بعد للموظف بوسط حسابي (3.2222)، وبانحراف معياري (1.12186)، وفيما يتعلق بتوافر برامج تدريبية إلكترونية للموظفين منشورة على موقع الجامعة بوسط حسابي (3.3148)، وبانحراف معياري (1.25786)، وما يتعلق بسرعة إجراء الاختبارات إلكترونيًا بوسط حسابي (3.2778)، وبانحراف معياري (1.03971)، وأخيرًا فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني لدى الموظف وهو الأعلى وسطًا بوسط حسابي(3.4167)، وبانحراف معياري (1.22379).

وأخيرًا المتعلقة بوظيفة تقييم الأداء؛ حيث كان الوسط الحسابي العام لهذه الوظيفة (3.0463)، وبانحراف معياري (1.2595) وكانت متمثلةً بالحد من الاعتبارات الشخصية في التقييم بوسط حسابي (3.0463)، وبانحراف معياري (1.26332)، وكذا ما يتعلق بالإعلان عن معايير التقييم الخاصة بالتعيين والترقية في موقع الجامعة وتصحيح الأخطاء الناتجة عن إنجاز الأعمال حال حدوثها بوسط حسابي (3.1111) وهو الأعلى وسطًا، وبانحراف معياري (1.33489)، وفيما يتعلق بشفافية عملية التقييم بوسط حسابي (3.0648)، وبانحراف معياري (1.31329)، وقد كانت الأقل وسطًا فيما يتعلق تصحيح الأخطاء الناتجة عن إنجاز الأعمال حال حدوثها بوسط حسابي (2.9630)، وبانحراف معياري (1.12678).

كما تجدر الإشارة إلى أنه ووفقًا لنتائج الجدول رقم (5) تبين أن إدراك العاملين في جامعة إب لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات التي لدى إدارة الموارد البشرية في أهم الوظائف المشار إليها وخصوصًا الفوائد المتوقعة من استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في كلٍّ من (الاستقطاب، الاختيار والتعيين، التدريب، تقييم الإداء) يعود إلى الاطلاع ومعرفة ماهي عليه الجامعات النظيرة في العالم من خلال تعاملهم معها عند العمل في البعثات الخارجية وكذا الجوانب الملموسة للعاملين في الجامعة من الاستخدام الجزئي لوسائل تكنولوجيا المعلومات والمقارنة بما كان عليه في السابق.

ما مستوى الأداء الكلي في الأنشطة الرئيسة لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب؟

حيث يتناول هذا الجزء مناقشة نتائج التحليل الإحصائي للإجابة عن سؤال الدراسة الخاص بمستوى الأداء الكلي في الأنشطة الرئيسة لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب.

جدول رقم (6)
مستوى الأداء الكلي في الأنشطة الرئيسة لإدارة الموارد البشرية بجامعة إب

أنشطة إدارة الموارد البشرية	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
الاستقطاب والاختيار والتعيين: الاعلان عن الوظائف الشاغرة.	3.1296	1.24625	يستخدم إلى حد ما
تقديم طلبات التوظيف إلكترونيًا.	3.0370	1.19129	يستخدم إلى حد ما
توضيح جميع شروط الالتحاق بالوظيفة الجامعية.	3.1389	1.32875	يستخدم إلى حد ما
الرد على طلبات التوظيف إلكترونيًا.	3.3611	1.34969	يستخدم إلى حد ما
تحديد الاحتياجات الفعلية للوظائف للداخل والخارج.	3.2130	1.32588	يستخدم إلى حد ما
تحديد المصادر الداخلية والخارجية في إجراءات الاختيار والتعيين.	3.0833	1.23140	يستخدم إلى حد ما
إجراء الاختبارات الإلكترونية في عمليات التوظيف.	3.0926	1.18824	يستخدم إلى حد ما
الوسط العام للاستقطاب والاختيار والتعيين	3.1507	1.2659	يستخدم إلى حد ما
التدريب: تحديد الاحتياجات التدريبية	3.1852	1.23158	يستخدم إلى حد ما
تنفيذ برامج / دورات تدريب المديرين.	3.0370	1.22227	يستخدم إلى حد ما
تنفيذ برامج/ دورات تدريب الموظفين.	2.9444	1.23677	يستخدم إلى حد ما
تنفيذ برامج / دورات تدريب عن بعد.	2.8981	1.12690	يستخدم إلى حد ما
تنفيذ برامج/ دورات التدريب أثناء العمل.	2.9722	1.15571	يستخدم إلى حد ما
مساعدة العاملين على التعليم الذاتي.	3.0463	1.14699	يستخدم إلى حد ما
تقييم برامج التدريب المقدمة	2.9815	1.14371	يستخدم إلى حد ما
الوسط العام للتدريب	3.0092	1.18056	يستخدم إلى حد ما
تقييم الأداء: تقييم أداء العاملين من جانب الرؤساء المباشرين.	3.0926	1.21160	يستخدم إلى حد ما
تقييم كفاءة استخدام العاملين لبرامج تكنولوجيا العمليات.	2.9167	1.23140	يستخدم إلى حد ما
معرفة حالات التهرب وعدم الانضباط في العمل.	3.5000	1.32904	يستخدم إلى حد ما
التحقق من مدى إنجاز الأهداف في العمل.	3.4167	1.20842	يستخدم إلى حد ما
الوسط العام لتقييم الأداء	3.2315	1.24511	يستخدم إلى حد ما
الوسط العام للأنشطة	3.1137	1.06223	يستخدم إلى حد ما

***المقياس المستخدم يمتد من 1 – 5 حيث يشير الرقم(1) إلى لا يستخدم إطلاقا والرقم (5) إلى يستخدم بكثافة.**

كما يوضح الجدول رقم (6)، وصف أداء العاملين في جامعة إب نحو مدى استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في الممارسات الفعلية لأنشطة إدارة الموارد البشرية في الوزارة من خلال أن هناك استخدامًا إلى حد ما لوسائل تكنولوجيا المعلومات في الممارسات الفعلية لأنشطة إدارة الموارد البشرية؛ حيث بلغ (الوسط الحسابي العام = 3.1137)، وبانحراف معياري (1.06223) متمثلًا بمدى الاستخدام في وظيفة الاستقطاب والاختيار والتعيين بوسط حسابي (3.1507)، وبانحراف معياري (1.2659)، وخاصة ما يتعلق بتقديم طلبات التوظيف إلكترونيًا بوسط حسابي (3.0370)، وبانحراف معياري (1.19129) وقد كانت الأقل وسطًا، وكذا ما يتعلق بالإعلان عن الوظائف الشاغرة بوسط حسابي (3.1296)، وبانحراف معياري (1.24625)، وما يتعلق بإجراء الاختبارات الإلكترونية في عمليات التوظيف بوسط حسابي (3.0926)، وبانحراف معياري (1.18824).

يلي ذلك مدى الاستخدام في وظيفة التدريب بوسط حسابي (3.0092)، وبانحراف معياري (1.18056) وخاصة ما يتعلق تنفيذ برامج دورات تدريب الموظفين بوسط حسابي (2.9444)، وبانحراف معياري (1.23677)، وكذا ما يتعلق بتنفيذ برامج دورات تدريب المديرين بوسط حسابي (3.0370)،

وبانحراف معياري (1.22227)، وما يتعلق بتنفيذ برامج دورات التدريب في أثناء العمل بوسط حسابي (2.9722)، وبانحراف معياري (1.15571) وتنفيذ برامج دورات تدريب عن بعد بوسط حسابي (2.8981)، وبانحراف معياري (1.12690) وقد كانت الأقل وسطًا.

وأخيرًا مدى الاستخدام في وظيفة تقييم الأداء بوسط حسابي (3.2315)، وبانحراف معياري (1.24511)، من خلال ما يتعلق بمعرفة حالات التهرب وعدم الانضباط في العمل بوسط حسابي (3.5000)، وبانحراف معياري (1.32904)، وكذلك ما يتعلق بتقييم أداء العاملين من جانب الرؤساء المباشرين بوسط حسابي (3.0926)، وبانحراف معياري (1.21160)، وكذا ما يتعلق بالتحقق من مدى إنجاز الأهداف في العمل كانت بوسط حسابي (3.4167)، وبانحراف معياري (1.20842)، وقد كانت الأقل وسطًا فيما يتعلق بتقييم كفاءة استخدام العاملين لبرامج تكنولوجيا العمليات بوسط حسابي (2.9167)، وبانحراف معياري (1.23140).

وتجدر الإشارة هنا (وفقا لنتائج الجدول السابق)، إلى ضعف أداء العاملين في جامعة إب نحو الممارسة الكلية لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في الممارسات الفعلية للوظائف الرئيسة لإدارة الموارد البشرية التي كانت الأقل وهي وظيفة التدريب؛ إذ قد يعود ذلك إلى تنازع الاختصاصات السائدة في الجامعة وذلك بين إدارة الموارد البشرية والإدارة العامة للتخطيط والبحوث والتعليمات المتناقضة من القيادات العليا في الجامعة حيال هذا الشأن، وكذلك ضعف دعم قيادة الجامعة لهذا الجانب بتبرير أن معظم الدورات التدريبية والتأهيلية للمجال الأكاديمي والإداري .

ما مكونات التصور المقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات؟

بناءً على أهداف البحث التي سعى إلى تحقيقها واستنادًا على النتائج الميدانية التي توصل إليها البحث الحالي والدراسات السابقة، تم بناء تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات، وفق للخطوات الآتية:

1- منطلقات التصور المقترح.
2- مبررات التصور المقترح.
3- أهداف التصور المقترح.
4- مصادر بناء التصور المقترح.
5- متطلبات تطبيق التصور المقترح.
6- خطوات تطبيق التصور المقترح.
7- المشكلات التي قد تواجه تنفيذ التصور، وأساليب معالجتها.
8- مزايا التصور.

سادساً- التصور المقترح لتطوير أداء الموارد البشرية:

تم بناء التصور في ضوء العديد من المنطلقات، وهي كالآتي:

1- إن العصر الرهن الذي يعيشه العالم اليوم هو عصر التكنولوجيا وعصر التحولات والأخذ بمتطلبات العصر الحديث والجامعات هي موطن المعرفة وهي أهم محركات إنتاجها ونشرها وتوظيفها في مختلف المجلات التنموية.

2- أن الجامعة تعد أهم المؤسسات المجتمعية التي تسهم في مواجهة القضايا المجتمعية الملحة، والتحديات العلمية والحضارية التي تطلبها إقامة مجتمع المعرفة وخاصة ما يتعلق بتنظيم العمل الإداري من خلال تكنولوجيا المعلومات.

3- ضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية والعربية الناجحة التي رصدت لتفعيل دور تكنولوجيا المعلومات في الجامعات وإدارة الموارد البشرية.

4- أن جامعة إب من الجامعات اليمنية التي ينبغي عليها تنفيذ رؤية اليمن 2025م، فيما يتعلق بنشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتعد من أهم الوسائل لتحقيق تلك الرؤية؛ إذ تستهدف الرؤية الاستراتيجية إدخال تحول جذري في أنظمة الإدارة، لتصبح قادرة على مواكبة التطورات العلمية والتقنية واحتياجات التنمية

5- وجود توجه رسمي لتحسين العمل الإداري والأكاديمي داخل الجامعات اليمنية، ومنها إصدار الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية للتعليم العالي (2006-2010)، وإصدار القوانين واللوائح المنظمة للعمل في الجامعات اليمنية بشكل عام.

6- تمكين القيادات الإدارية بإدارة الموارد البشرية من امتلاك مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات التي تساعدهم في تطوير الأداء الإداري.

مبررات التصور المقترح:

يستند التصور إلى مجموعة من المبررات منها ما يلي:

1- التغيرات السريعة التي يشهدها العصر في مختلف مجالات الحياة خاصة ونحن نعيش في عصر لا يهدأ ولا يستقر على حال فهو عصر متغير في جميع المجالات وخاصا المجالات الإدارية والتكنولوجية

2- التدفق السريع للمعلومات وما نتج عنها من مفاهيم ومعارف حديثة تتصل بالإدارة الإلكترونية وغير ذلك من المفاهيم الإدارية الحديثة.

3- ظهور بعض التحديات العالمية والإقليمية والمحلية التي تتطلب تطبيق تكنولوجيا المعلومات والتي تحدث تغيرات عديدة وجديدة تتواكب مع تطورات القرن الحادي والعشرين وأبرزها المتطلبات الإدارية.

4- تحتاج تكنولوجيا المعلومات إلى إعداد خاص، ومن ثم يجب تحديث الإدارة التقليدية بحيث تتواكب مع الاتجاهات الفكرية المعاصر وبما يلبي متطلبات التنمية في الجامعة.

5- استجابة لتوصيات المؤتمرات التي عقدت على المستويات المحلية والإقليمية بشأن تطبيق تكنولوجيا المعلومات في الجامعات.

6- الحرص على مسايرة التوجهات والتجارب العالمية في تطبيق تكنولوجيا المعلومات على مستوى الجامعة.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور إلى تقديم تصور مقترح لتطوير أداء إدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات الذي أثبت نجاحه في كثير من المؤسسات، ومن خلال النتائج الميدانية التي حصلت عليها الباحثة والدراسات السابقة التي تمثل أهمية تطوير أداء الموارد البشرية باستخدام تكنولوجيا المعلومات، وبذلك فإن التصور المقترح الحالي على النحو الآتي:

1- الواقع المستخدم لأداء إدارة الموارد البشرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات.

2- فوائد استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات.

3- مكونات تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في إدارة الموارد البشرية في جامعة إب.

4- مستوى الأداء الكلي في الأنشطة الرئيسة لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب.

مكونات التصور:

استنادًا إلى ما خلصت إليه نتائج البحث لواقع أداء إدارة الموارد البشرية في ضوء تطبيقها تكنولوجيا المعلومات في جامعة إب، وتحقيقًا للأهداف الرئيسة فإن التصور المقترح يشتمل على المكونات الأساسية الآتية:

المجال الأول: تكنولوجيا المعلومات.

المجال الثاني: إدارة الموارد البشرية.

التصور المقترح

المجال	المتطلبات	متطلبات التنفيذ	المسؤول عن التنفيذ
تكنولوجيا المعلومات	توفير ملحقات الحاسب الآلي (طابعة / اسكان / وسائط تخزين...الخ في إدارة الموارد البشرية.	تجديد التعاقدات في مجال شراء ملحقات الحاسب مع شركات تكنولوجيا المعلومات	إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات. الإدارة العامة للشؤون المالية. –إدارة المشتريات
	انشاء قواعد بيانات مشتركة (تبادل بيانات بين الإدارات المختلفة)	شراء أحدث نظم قواعد البيانات والنماذج في ضوء المهام المطلوبة	إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات الإدارة العامة للشؤون المالية – إدارة المشتريات
	تنويع البرامج الجاهزة لتنوع استخداماتها (مثال ذلك: النظم الخبيرة، برمجيات العمل الجماعي، التقويم الإلكتروني، الموازنات، الأجور...الخ.	متخصصين فنيين. التعاقد مع شركات خاصة في هذا المجال.	إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات. إدارة الموارد البشرية.
	تتبنى جامعة إب استراتيجية وفلسفة إدارية تطبيق انظمة ووسائل إدارة الموارد البشرية e-HRM	دورات في إدارة الموارد البشرية الإلكترونية. توفير الاعتمادات المالية لهذا المجال.	الإدارة العليا. إدارة الموارد البشرية إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات.
	تقدير ميزانية لتطبيق انظمة ووسائل إدارة الموارد البشرية الإلكترونية e-HRM	متخصصين ماليين وفنيين.	إدارة الشؤون المالية إدارة الموارد البشرية إدارة تكنولوجيا المعلومات
الموارد البشرية	توفير العاملين ذوي الخبرة الكافية بالتخصص (برمجه، جمع بيانات وادخالها وتحليلها، وصيانة)	دورات تدريبية للعاملين. متخصصين فنيين.	الإدارة العليا. إدارة الموارد البشرية إدارة الشؤون المالية.
	تقديم واستيفاء طلبات التوظيف إلكترونيا	تحديث البوابة الإلكترونية. متخصصين فنيين.	إدارة الموارد البشرية **إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات.**
	خفض تكلفة التدريب من خلال توفر خدمة المؤتمرات والدورات المرئية التفاعلية.	دورات تدريبية للعاملين. متخصصين فنيين.	إدارة الموارد البشرية
	اماكن عمل ملائمة (تهوية، أضاءه، اثاث. الخ	توفير اماكن مناسبة.	إدارة الموارد البشرية إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات.
	تنفيذ برامج / دورات تدريب عن بعد.	تأكيد دعم الإدارة العليا توفير مدربين في الجانب عقد دورات تخصيص اعتمادات مالية	إدارة الموارد البشرية إدارة الشؤون المالية
	تصحيح الأخطاء الناتجة عن إنجاز الأعمال حال حدوثها.	دورات تدريبية لجميع العاملين بالجامعة في استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات.	إدارة الموارد البشرية
	تقييم كفاءة استخدام العاملين لبرامج تكنولوجيا العمليات.	متخصصين فنيين.	إدارة الموارد البشرية إدارة التوثيق وتكنولوجيا المعلومات

مصادر بناء التصور:

لبناء التصور المقترح تم الاعتماد على المصادر الآتية:

1- الأدب النظري لتكنولوجيا المعلومات، وتمثل باطلاع الباحثة على الأدب السابق لتكنولوجيا المعلومات من حيث ماهيته، وأدواته، ومتطلباته، ومتطلبات تطبيقه.

2- نتائج الدراسة الميدانية التي طبقتها الباحثة على العاملين بإدارة الموارد البشرية.

3- التشريعات والقوانين واللوائح والأنظمة والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم العالي.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

هناك العديد من المتطلبات التي لا بد من توافرها لتطبيق التصور المقترح؛ حيث تم اقتراح العديد منها، وهي على النحو الآتي:

1-**الجوانب المعرفية:** ويقصد بها تزويد القيادات الإدارية والعاملين في جامعة إب، بمجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية لتكنولوجيا المعلومات وذلك من خلال:

- تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات، حتى يترسخ وعي جميع القيادات الإدارية، والعاملين، بأهميته وتطبيقه، ودوره في تطوير الأداء الإداري بإدارة الموارد البشرية.

2-**الجوانب التقنية:** ولإنجاح تطبيق التصور المقترح لتطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في الجامعة في ضوء تكنولوجيا المعلومات، لا بد من توافر الآتي:

- توافر التقنيات والأنظمة الحديثة من أجهزة اتصالات، وشبكات إنترنت، ونظم معلومات، وقواعد بيانات إلكترونية وورقية، ونظم للمراقبة والتحكم، وكل ما من شأنه تسهيل تبادل المعلومات، وتحقيق الترابط بين الإدارات المختلفة، ومراقبة أداء الأداء الإداري.

3-**الجوانب الإدارية:** لنجاح التصور المقترح ينبغي توافر مجموعة من المتطلبات الإدارية، منها الآتي:

- التزام ودعم الإدارة العليا؛ إذ من الضروري أن تتوافر الإدارة التي تكون قادرة على تطبيق هذا التصور، والتي تمتلك الرؤية الاستراتيجية للتنمية والتحسين، فتسعى إلى اختيار مشروع التطوير المناسب وبحسب الحاجة إليه، واختيار فريق العمل، وإعداد ميثاق العمل، وتهيئة البيئة الملائمة للعمل، واقتناعها بأهمية تطبيق التصور المقترح لتطوير الأداء الإداري بشكل شامل ومستمر.
- إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لأفراد إدارة الموارد البشرية المسؤولين عن تنفيذ التصور المقترح.
- تنمية المهارات باستخدام الحاسوب وقواعد البيانات للقيادات الإدارية والعاملين في جامعة، لإنجاح تطبيق التصور المقترح.
- توافر الموارد المالية: لإيجاد تكامل بين التكاليف المالية لتطبيق التصور المقترح وفق وسائل تكنولوجيا المعلومات، والجوانب المالية للجامعة.
- توفير نظام اتصال إداري فعال بين مختلف المستويات الإدارية، للحصول على المعلومات والبيانات الأزمة للتطوير المستمر للأداء الإداري وفق وسائل تكنولوجيا المعلومات.
- ضرورة توافر قاعدة بيانات متكاملة عن سير الأداء الإداري لتسهيل تطوير الإدارات.
- توفير معايير واضحة للتقييم والمتابعة المستمرة لتطبيق التصور المقترح لتطوير الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في الجامعة وفق استخدام العاملين لوسائل تكنولوجيا المعلومات.

- إعداد معايير لاختيار وتعيين منفذي التصور المقترح من ذوي الخبرات والخلفيات العملية والعلمية المتنوعة، ومن مستويات وظيفية متعددة في الجامعة لديهم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
- إعداد الخطط والتقارير الدورية والنهائية لمختلف مراحل تنفيذ التصور المقترح.

المشكلات المتوقعة:

- ضعف الوعي بأهمية التصور المقترح وتطبيقه بإدارة الموارد البشرية، ودوره في تطوير الأداء الإداري في ضوء تكنولوجيا المعلومات، من قبل القيادات الإدارية والعاملين بإدارة الموارد البشرية.
- عدم توافر الموازنات الخاصة بتنفيذ التصور.
- عدم توافر الوسائل والتقنيات الحديثة لتنفيذ التصور المقترح.
- مقاومة بعض القيادات الإدارية والعاملين في الجامعة للتصور المقترح، خوفاً من التغيير وما يترتب عليه.

أساليب معالجتها:

- عقد الدورات والندوات، وحلقات النقاش للتوعية بأهمية التصور.
- توعية القيادات الإدارية والعاملين عن طريق النشرات والمطويات بدور التصور في تحسين جودة الأداء الإداري في الجامعة في ضوء تكنولوجيا المعلومات.
- تنمية الوعي الكافي للقيادات الإدارية والعاملين بإدارة الموارد البشرية من خلال تنفيذ الدورات والندوات، لتوضيح إجراءات تنفيذ التصور المقترح.
- الاستفادة من التقنيات والوسائل الحالية في الجامعة وتحسينها كخطوة أولية لتنفيذ التصور المقترح.

مزايا التصور المقترح:

1- يقدم التصور رؤية مستقبلية بصيغة علمية وعملية لتفعيل دور الجامعة في تطبيق تكنولوجيا المعلومات فيها بما يعزز الشراكة الفاعلة بين الجامعات بجهود الجامعة وبما يضمن تميز دورها بمنظومة الجامعات في استخدام تكنولوجيا المعلومات فيها.

2- يوفر التصور المتطلبات الرئيسة لتطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات في ضوء أبرز التوجهات العالمية المعاصرة المتمثلة بتوجه مجتمع البحث بما يفترضه من منظومة معرفية ثلاثية الأبعاد لكل مؤسسة يتمثل بـ: (اكتساب، إنتاج، توظيف) للمعرفة.

3- يقدم التصور المقترح متطلبات أو توصيات واقعية وممكنة التطبيق وهناك ضرورة ملحة لتطبيقها في ضوء معطيات الواقع الميداني للجامعة فالتصور يمثل استدراك لإيقاف التدهور الحاصل في الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية داخل الجامعة التي قد تصل إلى توقف العمل الإداري فيها

4- إن التصور المقترح يأتي في الوقت التي تشهد فيه الجامعة إصلاحات جوهرية تتمثل بتدشين استراتيجية تطوير الجامعة وتوجهات المجلس الأعلى لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

5- إن التصور المقترح يسلط الضوء على موضوع حيوي غير أنه مغيب عن الجهود الرسمية والأكاديمية وهو استخدام تكنولوجيا المعلومات في الجامعة وفي مختلف كلياتها وأقسامها.

6- إن التصور الحالي يلفت الانتباه إلى ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الجامعة، وخاصة إذا عرفنا أن تطبيق هذا النوع من الإدارة الحديثة تكاد تكون معدومة في الجامعات اليمنية الحكومية أو الأهلية وذلك لغياب دور الجامعة في خدمة المجتمع، فالتصور يقدم مشروعا مقترحا لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في جامعة إب.

7- إن التصور المقترح يقدم مشاريع لاستخدام تكنولوجيا المعلومات تتمثل في تدريب العاملين في الإدارة على استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل إدارتهم في الجامعة، وكذلك تقدم الدعم المادي لتطبيق هذه الإدارة، وكذلك تقدم أجهزة الحاسب الآلي وتوفر لهم أفضل التقنيات الحديثة التي تخدم تطبيق هذا النوع من الإدارة في جميع أقسام الكلية وتوفر الربط بينهما، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات.

وأخيرا يمتاز التصور المقترح بأنه يطور الأداء الإداري لإدارة الموارد البشرية في جامعة إب في ضوء تكنولوجيا المعلومات، وفي ضوء رؤية علمية تكاملية لمحاور البحث الحالي، فهو يتناول استخدام تكنولوجيا المعلومات، بما فيها من مكونات وعناصر ومستوى استخدامها، كما أن التصور الحالي يتناول مجتمع البحث بمفهومه المنطقي الذي ينطلق أولا من استخدام تكنولوجيا المعلومات بإدارة الموارد البشرية في جامعة إب.

2-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أ-الاستنتاجات:

- معظم العاملين في جامعة إب يدركون أهمية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في أداء إدارة الموارد البشرية.
- هناك مستوى إدراك لدى العاملين في جامعة إب بفوائد وسائل تكنولوجيا المعلومات في ممارسة أنشطة ووظائف إدارة الموارد البشرية الرئيسة المشار إليها في الدراسة والمتمثلة في وظيفة الاستقطاب والاختيار والتعيين، ووظيفة التدريب، وأخيرًا وظيفة تقييم الأداء.
- بصفة عامة فإن جميع مكونات تكنولوجيا المعلومات تعد متوفرة إلى حد ما في هذه الإدارة التي تتمثل في أجهزة الحاسب الآلي، والبرامج الجاهزة، وإدارة قواعد البيانات، والعاملين، والمكان.
- يعتقد العاملون في جامعة إب أن مستوى الأداء الكلي لأداء إدارة الموارد البشرية كان (مقبول)، ويرجع ذلك إلى أنه والى حد ما تقوم إدارة الموارد البشرية بأعمال إلكترونية في الوظائف الرئيسة المشار إليها ولكن ليس بالمستوى المطلوب، فمثلا كل وسائل التكنولوجيا موجودة ولكن تحتاج إلى تحديث وصيانة.

وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تستنتج الباحثة الآتي:

- أن التصور المقترح يعد محاولة علمية تهدف إلى تقديم رؤية واضحة لتطوير الأداء الإداري في ضوء تكنولوجيا المعلومات، وبما يمكن القيادات الإدارية بإدارة الموارد البشرية إلى استخدامه في جامعة إب، وترسيخه في أدائها وتعاملاتها وفق آليات واضحة ومحددة.

ب-التوصيات:

من خلال نتائج دراسة الحالي يمكن للباحثة أن توصي القيادات الإدارية بإدارة الموارد البشرية بتبني التصور المقترح وتطبيقه، وذلك من خلال الآتي:

1- توفير ملحقات الحاسب الآلي (طابعة / اسكان / وسائط تخزين ...الخ في إدارة الموارد البشرية.
2- تنويع البرامج الجاهزة لتنوع استخداماتها (مثال ذلك: النظم الخبيرة، برمجيات العمل الجماعي، التقويم الإلكتروني، الموازنات، الأجور. الخ.
3- إنشاء قواعد بيانات مشتركة (تبادل بيانات بين الإدارات المختلفة).
4- توفير العاملين ذوي الخبرة الكافية بالتخصص (برمجة، جمع بيانات وإدخالها وتحليلها، وصيانة).
5- توفير اماكن عمل ملائمة (تهوية، إضاءة، اثاث... الخ.
6- العمل على استيفاء طلبات التوظيف عبر الإنترنت.
7- خفض تكلفة التدريب من خلال توفر خدمة المؤتمرات والدورات المرئية التفاعلية.
8- تصحيح الأخطاء الناتجة عن إنجاز الأعمال حال حدوثها.
9- تقديم طلبات التوظيف إلكترونيًا.
10- تنفيذ برامج/ دورات تدريب عن بعد.
11- تقييم كفاءة استخدام العاملين لبرامج تكنولوجيا العمليات.

ج-المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث المتعلق بتكنولوجيا المعلومات، ومنها:

1- نظم المعلومات الإدارية وأثرها في فاعلية أداء إدارة الموارد البشرية.
2- أنموذج مقترح لتحسين الأداء الإداري في الجامعات اليمنية في ضوء تكنولوجيا المعلومات.
3- دور نظم معلومات الموارد البشرية في التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعات.

سابعًا-قائمة المراجع:

1-المراجع العربية:

- إدريس، ثابت عبد الرحمن (2009)، نظم المعلومات الإدارية في المنظمات المعاصرة، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- الأغبري، بدر سعيد، (2002)، نظام التعليم وتاريخه، شركة النور للطباعة، صنعاء، اليمن.
- المجيدي، عبد الفتاح علي عبد الله (2007)، تطوير التعليم الجامعي في اليمن، مجلة الباحث الجامعي، العدد(14-15) جامعة إب، اليمن.
- الهبوب، أحمد غالب، (2006)، فلسفة التعليم الجامعي في البلدان العربية "دراسة تحليله نقدية لأهداف التعليم الجامعي في الأردن واليمن "، المؤتمر الخامس للفترة 26-27، نوفمبر 2006، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس.
- خلوف، إيمان حسن مصطفى (2010)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات ورسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- سعد، عبد الجبار عبد الله، (2000) والتعليم الجامعي في اليمن ودوره في خدمة التنمية، مؤتمر التعليم العالي الأهلي للفترة 30مايو-1يونيو 2000، جامعة الملكة اروي، صنعاء، اليمن.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، (2007)، الإدارة الإلكترونية نماذج معاصرة، دار السحاب لنشر، القاهرة
- عبد الهادي، شرف إبراهيم، (2002)، تقويم الكفاية الداخلية لكليات جامعة صنعاء، المؤتمر السنوي العاشر للفترة (26-27)، الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، القاهر، مصر.
- هوبكنز، ماركهام، ترجمة خالد العامري(2007)، الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية، ع1، دار الفاروق للنشر، القاهرة.
- الخطيب، محمود، (2011)، إدارة البشر في عصر العولمة والاقتصاد الإلكتروني، جامعة عين شمس، القاهرة.
- اسكندر، نجيب علي، (2011)، تكنولوجيا المعلومات ودورها في تطوير أداء الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه، جامعة فناة السويس، القاهرة.
- الشامسي، محمد، (2011)، أثر تطبيق الحكومة الإلكترونية على تحسين أداء العاملين، دراسة تطبيقية على دائرة البلدية في الامارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الصباغ، دره، (2015)، إدارة القوى البشرية، دار الندوة للنشر، عمان.
- الكبيسي، عامر، (2010)، الموارد البشرية في الخدمة المدنية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- الوليد، بشار، (2011)، نظم المعلومات الإدارية، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- زويلف، مهدي حسن، (2009)، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.
- هوبكنز، براين، مارك هام، (2012)، الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق، القاهرة.
- هلالي، حسين مصطفى، (2009)، التحول نحو التجارة الإلكترونية باستخدام تكنولوجيا المعلومات، ورقة بحثية مقدمة من ملتقى تحول المنظمات من استخدام الأساليب التقليدية إلى استخدام التكنولوجيا، 20-28 يوليو، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- درة، عبدالباري، والصباغ، زهير نعيم، (2008)، إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- النجار، فريد، (2008)، الحكومة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- ورشة عمل وزارة النفط، (2009)، إدارة الموارد البشرية في القطاع الصناعي في اليمن، مركز التدريب النفطي.

- الوطحين، أحمد صالح علوي، (2000)، واقع التعليم في الجمهورية اليمنية وأولويات تجديده على طريق مدرسة المستقبل، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، العدد 15، مركز البحوث والتطوير، صنعاء اليمن.

2-المراجع الأجنبية:

- Alok Mishra, PhD, and Ibrahim Akman, PhD, "Information Technology in Human Resource Management: An Empirical Assessment", Public Personnel Management Volume 39 No. 3 Fall 2010
- Raymond, Louis and Bergeron, Francois, project management information system: An empirical study of their impact on project managers and project success, International Journal of project management, v.26 issue 2, 2009.
- Quresh, Faseeh U. (2008). Information Technology and Organizational Learning: The IT Role on OL at Accenture and ABB. Master Thesis in IT, Unpublished, Mälardalents Högskola – Malardalen University, Vasteras, Sweden.
- Dessler, G, (2012), Human Resource Management, 11 ed, Prentice Hall, New Jerssey .
- Frensh, W, (2006), Human Resource Management, 5 ed, Houghton Mifflin company, New yourk .
- Lucas, H, (2010), Informaion Technology for management, 7ed, Boston; Mcgraw Hill companies Inc .
- R.Wayne Mondy, Robert M.Noe, (2005), Hunan Resource Management, pearson, New Jersey, USA, 9.ed .

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء

أ.م.د/ محمد ناجي الدعيس
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بقسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء-الجمهورية اليمنية
Email: dr.aldoaes@gmail.com
أ.م.د/ فؤاد محمد قايد البعداني
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية
ونائب عميد مركز التأهيل والبحث التربوي، جامعة إب-الجمهورية اليمنية
Email: fuadbaadani@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (88) مفردة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الحصصية بنسبة 28% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (312) طالبًا وطالبة، وتمثلت الأداة باستبانة مكونة من ثلاث محاور: التدريس، البحث العلمي، والمحور الاجتماعي.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا متحققة بدرجة عالية؛ حيث احتل محور التدريس المرتبة الأولى، يليه محور البحث العلمي وأخيرًا المحور الاجتماعي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في (محور التدريس، ومحور البحث العلمي، المحور الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزا لمتغير التخصص، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في (محور البحث العلمي، المحور الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزا لمتغير الجنس، مع وجود فروق في (محور التدريس) وكانت الفروق لصالح الذكور.

وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات استنادًا إلى النتائج التي أسفرت عنها من أهمها: حث أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وبقية كليات جامعة صنعاء على تعزيز مهارات الاتصال والتواصل مع طلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لما يوفره من مزايا تزيد من فاعلية التواصل، والمشاركة في الفعاليات والمناسبات العامة والخاصة الرامية إلى تعزيز العلاقة بينهما.

الكلمات المفتاحية: عضو هيئة التدريس، طلبة الدراسات العليا.

Abstract:

This study aimed at identifying the level of relationship between member of teaching staff and postgraduate students at the Faculty of Education at Sana'a University from the point of view of the students. For achieving the aim of the study, the researchers followed the descriptive survey approach . Thus, the sample of the study was consisted of (88) items which have been selected using the random quota sampling method with the percentage 28% of the study community who are (312) male and female students. The instrument of the study is a questionnaire consisted of three fields: teaching field, scientific research field and social field.

The findings of the study revealed that the level of relationship between member of teaching staff and postgraduate students is achieved with a high degree where the teaching field came the first, then scientific research field came the second and the social field came the last. In addition the results of the study showed that there was not significant statistical difference among responses of the study sample in the three fields (teaching, scientific research, the social field and total degree) attributed to the variables of specialization and gender. However, there was significant differences attributed to the variable of gender in field of teaching for the sake of males..

The study concluded to many recommendations based on the results. The most important of which is persuading the member of teaching staff at the Faculty of Education and the other faculties at Sana'a University to strengthen communication skills with postgraduate students through the means of social networking, which provide advantages that increase effectiveness of communication. The study also recommended participation in the public and private events to promote the relationship between them .

Key words: *Member of the teaching staff, postgraduate students*

1-الإطار العام للبحث والدراسات السابقة:

1-1-مقدمة:

مما لا شك فيه أن الجامعات تعد مرتكزًا لأي مجتمع من المجتمعات التي تسعى إلى التقدم والتطور، وهو الأمر الذي أثبتته المجتمعات في الدول المتقدمة كمسلمة واضحة في الرقي والتقدم العلمي باختلاف أنواع المعرفة والتكنولوجيا، وما كانت لتحدث تلك الثورات العلمية من قبل تلك الجامعات ما لم تكن الجامعات بكل مكوناتها محط اهتمام ودعم لا محدود ماليًا وبشريًا من حكومات دولها، فالجامعة تقاس بنوعية أساتذتها ومنجزاتهم العلمية والمجتمعية والتدريسية.

ومن الواضح أن تحديد دور فئة ما في المجتمع هو المقياس لتحديد نجاح تلك الفئة؛ ولذا فإن تحديد دور الأستاذ الجامعي هو المقياس لمدى نجاحه في أداء مهمته (فليه، 1997: 3)؛ وغني عن القول إن الأدوار المنتظرة من الأستاذ الجامعي منبثقة من وظائف الجامعة التي ينتمي إليها، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف من الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بالشأن الجامعي؛ ففي دراسة شريف (د.ت: 101) التي أجريت بجامعة الملك سعود أشارت نسبة 56% من أعضاء هيئة التدريس إلى أن الوظائف الأساسية لأي جامعة هي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، بينما أشار نسبة 41% منهم إلى أن الوظيفة الأساسية للجامعة هي: التدريس بصفة أساسية، وأن البحث العلمي وخدمة المجتمع هما بصفة ثانوية، أي أن استجابات عينة الدراسة اتفقت إلى حدٍّ ما على أن تلك الوظائف الثلاث هي الوظائف الرئيسة لأي جامعة.

إذًا فقياس مدى نجاح الجامعة من عدمه يتوقف على مدى قيام عضو هيئة التدريس بالأدوار المتوقعة منه والمرتبطة بوظائف الجامعة؛ وفي هذا يشير الدهشان، والسيسي (2003، 1) إلى أن "العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين شهدت اهتمامًا متزايدًا بتقويم الأداء الأكاديمي في الجامعات، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في مجال التعليم، وقد شمل هذا التقويم جميع أبعاد منظومة العملية التعليمية من طلبة وأعضاء هيئة تدريس ومناهج وأنشطة وإداريين وغيرهم، إلا أن الاهتمام الأكبر انصب حول تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس على اعتبار أنهم يشكلون البعد الرئيس في هذه المنظومة، وعلى أساس الدور الأهم الذي يضطلعون به لتحقيق أهداف الجامعة".

ولكي تتجاوز نُظم التعليم العالي الاختلالات التي تعاني منها لتجويد خدماتها وتميز منتجاتها أمام المستفيدين، يعتمد بالدرجة الأولى على علاقة بين المستفيدين – الطلبة؛ كونهم حجر الزاوية – ونظم التعليم العالي من جهة، ومن جهة أخرى على ما توفره تلك النظم لطلبتها في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، حتى تستطيع المنافسة مع بقية النُّظم المماثلة والمصاحبة؛ حيث أكد كلٌّ من (Grenchik ,& Postelli) أن هناك عوامل عدّة تؤثر في الدافع للتعلّم لدى الطلبة منها

اشباع حاجات المتعلمين المتعلقة بكفايات أعضاء هيئة التدريس، وقدراتهم على توفير الوسائل التعليميّة وتسهيل عملية التعلّم (شلدان، 2017، 141).

ومهمة العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي وطلبته يجب أن يتحمل الأستاذ الجزء الأكبر منها؛ لأن تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات ليس الهدف الوحيد من أهداف انتسابه للجامعة، وإنما التطوير الهادف لشخصيته وسلوكياته هي أهداف لا تقل أهمية عن التدريس فقط (مريم، 2014، 65).

لذا يبدو واضحا الآن أكثر من أي وقت مضى أن قطاع التربية والتعليم على نحوٍ عام وقطاع التعليم العالي على نحوٍ خاص بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهدافه وبرامجه وهياكله الإدارية والتنظيمية في ضوء العلاقة مع القطاعات المجتمعية الأخرى، وهذا يعني أن قطاع التعليم العالي مدعوا بكل قواه لأن يطور مهامه ووظائفه وأن يحسن من مخرجاته بشكل يتوافق مع متطلبات الجودة، وأن يصل بها إلى مستوى عال يوائم الحاجات والمستجدات التي تزداد يوما بعد يوم، كي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة باتجاه التنمية والتطور، وهذا يتطلب التجديد في مجالات عدة ومنها تقويم الأداء لقطاع التعليم العالي على وفق الأخذ بنظام الجودة الشاملة في التعليم (Total Quality Education) للوصول بمستوى المتخرجين إلى المستويات المطلوبة عالميا ومحليًّا (الجنابي، 2009، 2) وهذا يتطلب تهيئة بيئة تعليمية تعلمية مناسبة تعكس العلاقة المتميزة بين عضو هيئة التدريس والطلبة.

1-2-مشكلة الدراسة:

يُعد عضو هيئة التدريس من أهم أركان الجامعة، ونجاحه في القيام بأدواره نجاح للجامعة بشكل عام؛ ونظرًا لهذه الأهمية فقد تعددت الأساليب التي يتم من خلالها تقييم دوره، ويرى (الداهري) أن تقييم عضو هيئة التدريس يتم من خلال مجموعة من الأساليب هي: التقييم الذاتي، وتقييم الطلبة لدور الأساتذة وأدائهم، وتقييم الزملاء، والتقييم الإداري من قبل إداريي الجامعة كرئيس الجامعة أو العميد أو رئيس القسم؛ إذًا فآراء الطلبة من أهم أساليب تقييم أداء عضو هيئة التدريس، وعملية قيام الطالب بتقييم أستاذه قد اختلف فيه الباحثون بين مؤيد ومعارض، لكن الاتجاه العالمي العام يسير نحو اعتماد هذا الأسلوب بوصفه أحد أهم أساليب تقييم عضو هيئة التدريس، وخاصة عندما يتعلق الأمر بعلاقته مع الطلبة؛ والسؤال المنطقي هو: ماذا سيقيم الطلبة؟ والإجابة هي بأن أغلب الجامعات الحديثة في الغرب ترى أن تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يجب أن ينصب في محاورٍ ثلاثة هي: الأداء في التدريس، والأداء البحثي –الإنتاج العلمي–، والأداء في الأنشطة الأخرى لتقييم الجهاز الأكاديمي داخل الجامعة وخارجها (الداهري، 2008، د.ص)

وقد ذكر مايترو وآخرون بيانات الدراسات الحديثة أن قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عوامل عدة في مقدمتها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعدادًا كافيًا وضعف أساليب التدريس وعدم

استخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلبة (الجنابي، 2009،4 -5).

ولأهمية علاقة عضو هيئة التدريس بطلبته في تحقيق أهداف الجامعة وتحديدًا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفؤة من طلبة الدراسات العليا تلبي حاجات المجتمع وسوق العمل، تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثين لمعرفة مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية جامعة صنعاء، وما تحققه تلك العلاقة من انعكاسات على جودة منتج التعليم العالي من المورد البشري.

1-3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية–جامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الاتية:

ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في محور التدريس؟

ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في محور البحث العلمي؟

ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في المحور الاجتماعي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء تعزا لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء تعزا لمتغير التخصص؟

1-3-أهمية الدراسة:

انطلاقًا من المكانة التي يتبوؤها عضو هيئة التدريس في الجامعة على نحوٍ عام، وعلاقته بطلبة الدراسات العليا على نحوٍ خاص، وتقييم تلك العلاقة على نحوٍ دوري بما يكفل الاستفادة من التغذية الراجعة، وبما يمكن قيادات الجامعة من التصحيح والتعديل وصولًا للمستوى المأمول في برامج الدراسات العليا، وللمكانة المرموقة لطلبة الدراسات العليا في الجامعة، وأهمية الاستفادة من آرائهم، من هذا كله تنبع أهمية هذه الدراسة النظرية؛ كما يتوقع أن تعطي نتائج هذه الدراسة مؤشرًا صادقًا لطبيعة مستوى العلاقة التي تربط أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء بطلبتهم في محور التدريس، ومحور البحث العلمي، والمحور الاجتماعي، وبما يمكن من توظيف نتائج الدراسة على نحوٍ عملي لقيادات جامعة صنعاء في تطوير مهارات عضو هيئة التدريس وجودة البرامج، كما تعد هذه

الدراسة مكملة للدراسات السابقة لذات المجال، ومرجعًا مهمًا للباحثين مستقبلًا في مجال علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في الجامعات.

3-5-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- حدود بشرية: جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) وعددهم (312) طالب/ طالبة.
- حدود زمنية: طبقت الراسة خلال الفصل الجامعي الأول للعام 2020/2019.
- حدود مكانية: كلية التربية ، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

3-6-مصطلحات الدراسة:

علاقة عضو هيئة التدريس: يقصد به إجرائيًا مدى التزام عضو هيئة التدريس بالدور المتوقع منه تجاه طلبة الدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراه) في محور التدريس، والبحث العلمي، والمحور الاجتماعي.

2-الدراسات السابقة:

2-1-الدراسات العربية:

لقد اهتم كثير من الباحثين بعمل دراسات تهدف إلى قياس كفاءة الجامعات من خلال قياس مدى قيام عضو هيئة التدريس بالمهام المنوطة به، ومن تلك الدراسات الآتي:

دراسة عبيدات (1991) التي هدفت إلى معرفة السمات التي ينبغي أن يتسم بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة؛ وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية في كلياتها كافة؛ واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات وتكونت من (29) فقرة؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزا لمتغير الكلية وللمستوى التحصيلي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزا لمتغير الجنس.

أما دراسة الشامي (1994) فقد هدفت إلى معرفة مهام أستاذ الجامعة وواقع أدائه من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل بالأحساء كما يدركه كل من الطلبة والأساتذة؛ واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من محاورٍ ثلاثة (محور المظهر الشخصي والصفات الشخصية، ومحور التعاون مع الطلبة وحفزهم على الدراسة، والمحور الثالث والأخير الأداء التدريسي)؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم توافر معظم كفايات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة، باستثناء صفة المظهر الشخصي الحسن؛ كما لم تتوافر كل كفايات التعاون مع الطلبة وحفزهم على الدراسة؛ وبالنسبة للأداء التدريسي فلم يجمع الأساتذة وكذا

الطلبة إلا على توافر كفاية واحدة، وهي إعطاء فكرة شاملة عن المقرر في بداية الفصل الدراسي الجامعي.

بينما اهتمت دراسة الدهشان والسيسي (2003) بالتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية فيما يتعلق بدرجة الأهمية التي يرونها في بعض جوانب الأداء الأكاديمي – خاصة التدريسي منه – ودرجة ممارستهم لها بغية تقويم أدائهم، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد تكونت من خمسة محاور هي، (محور الاستعداد للتدريس، وتهيئة الطلبة للتدريس، وأساليب التدريس، والتفاعل مع الطلبة، والمحور الخامس تقويم الطلبة)؛ وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يرون أن جميع جوانب التدريس التي تناولتها الدراسة على درجة كبيرة جدا من الأهمية، وأنهم يمارسون معظم هذه الجوانب بدرجة متوسطة، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية جوانب الأداء التدريسي التي شملتها الدراسة ودرجة ممارستها، وكشفت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول جوانب الأداء التدريسي الخمسة ودرجة ممارستهم لها تعزا لمتغير الجنس.

بينما سعت دراسة الحوراني وطناش (2007) إلى معرفة السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي في المجال الأكاديمي كما يراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت من تسعة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود (14) سلوكًا يمثل أكثر أنماط السلوك، أهمها: عدم احترام الطلبة وتقدير آرائهم ووجهات نظرهم وخلفياتهم، وعدم مراعاة الآداب العامة، وعدم مراعاة خصوصية الطلبة والمحافظة عليها، وعدم المحافظة على جو الزمالة أو الإساءة للزملاء، وعدم التقييم الصحيح المستند إلى أداء الطالب، عدم احترام تعليمات الجامعة أو إيذاء الطلبة؛ كما خلصت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغيرات الجنس والكلية والرتبة الأكاديمية، بينما لا توجد فروق تعزا لمتغيرات العمر أو الجامعة التي حصل منها العضو على درجة الدكتوراه.

أما دراسة الشويحات (2007) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية العلاقة بين مدرسي كليات العلوم التربوية وطلبتهم في ثلاث مجالات، هي(المناخ الاجتماعي النفسي، والتفاعل مع الطلبة، وآلية توجيه السلوك)، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن واقع العلاقة التربوية جاء في المستوى المتوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3,40)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغير نوع الجامعة لصالح الطلبة في الجامعات الخاصة؛ بينما أشارت النتائج إلى أَنَّهُ لا توجد فروق في باقي المتغيرات ولمختلف المستويات.

وبالنسبة لدراسة العبيد (2012) فقد هدفت إلى التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم لأدوارهم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، وسُبل تطويرها من وجهة نظرهم، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد العينة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن

عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم يرى أنه غالبًا ما يقوم بدوره في مجال البحث العلمي؛ حيث بلغ قيمة المتوسط حسابي (3,50)، بينما يرى أنه أحيانًا يقوم بدوره في مجال خدمة المجتمع وذلك بمتوسط حسابي قدره (3,33)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا حول محاور الدراسة تعزا لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والقسم في محور البحث العلمي، وكما خلصت النتائج إلى وجد فرق دال إحصائيًا في محور خدمة المجتمع تعزا لمتغير القسم لصالح قسم التربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في محاور الدراسة تعزا لمتغير عدد الأبحاث لصالح ثمان أبحاث فأكثر، ولمتغير عدد الورش التدريبية المقدمة من العضو لصالح ثمان دورات فأكثر.

كما سعت دراسة وصوص وآخرين (2015) إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال للأدوار الأكاديمية، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الكلية، الخبرة، الدرجة العلمية) في درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية؛ ولتحقيق هذه الغاية تم استخدام المنهج الوصفي الملائم لطبيعة هذه الدراسة، وتصميم استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال البالغ عددهم (268) عضوًا، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة تكونت من (135) عضوًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى حصول مجال البحث العلمي على المرتبة الأولى في الممارسة، ثم مجال التدريس وأخيرًا خدمة المجتمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزا لمتغير الكلية باستثناء محور خدمة المجتمع ولصالح تقديرات الكليات العلمية، ووجدت فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الخبرة ولصالح تقديرات من خبرتهم من1–5 سنوات عند مجالي المقارنة، وفي ضوء هذه النتائج تمت التوصية بعمل ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة حول أساليب التدريس الحديثة لنقل المهارات الجديدة المتعلمة بورش التدريب إلى فصول الدراسة.

2-2-الدراسات الأجنبية:

دراسة (Camp, 2011) التي هدفت إلى تقصي وفهم تصورات المعلمين للعلاقات بين كل من المعلم والطالب وكيف ينظر هؤلاء المعلمون إلى تلك العلاقات وكيفية تأثيرها في الأداء الأكاديمي للطلبة وعلى سلوكهم داخل المدرسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيقه على معلمي المرحلة الابتدائية الذين يقومون بتدريس الأطفال من سن الحضانة وحتى الصف السادس. ومن خلال تحليل مقابلات المعلمين، تم تحديد أربعة محاور سائدة لملاحظات الصف ومجالات المشاركين وهي: (أ) العلاقات؛ (ب) الثقافة ؛ (ج) التدريس عالي الجودة؛ (د) إدارة السلوك.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن هناك قيمة في التشكيل والحفاظ على علاقات إيجابية وداعمة مع طلبتهم في توفير احتياجاتهم للتحصيل الأكاديمي للطلبة والنجاح السلوكي؛ كما أظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن ثقافة الفصل الدراسي والمدرسة تؤثر في التحصيل الأكاديمي والسلوك للطلبة؛ كما أكد المعلمون أهمية التخطيط للتعليم؛ حيث يرتبط عامل الجودة في التدريس بالنجاح الأكاديمي والإنجاز لدى الطلبة.

أما دراسة (Gablinske, 2014) فقد هدفت إلى استكشاف الجوانب المختلفة لعلاقات المعلم مع الطالب كما تحدث في فصل دراسي معين. واستخدم الباحث تصميم دراسة الحالة الواحدة المبني على المنهج الكيفي الذي يرتكز على النظرة البنائية والفهم العميق للحالة وتحديد علاقتها بالمعلمة من خلال المقابلة والملاحظة والتحليل والوصف الدقيق لعلاقة المعلمة بطلبتها ونوعية التفاعل فيما بينهم. وتم تنفيذ الدراسة في مدرسة ابتدائية كبيرة في إيست باي في رود آيلاند East Bay of Rhode Island، وقد أظهرت نتائج الدراسة أربع فئات أساسية تمثل هذه الفئات إطارًا شخصيًا لبيئة التعلم تلك الفئات هي المناخ الصفي، تخطيط الفصل، تفاعل المعلم، أسلوب التدريس. كما أظهرت النتائج أن تلك العوامل تؤثر بشكل كبير في بيئة التعلّم وتنظيمها.

وفي دراسة (Hagenaue, 2014) التي هدفت إلى تقديم مراجعة عامة حول البحوث المتعلقة بالعلاقة بين الأستاذ والطالب في مؤسسات التعليم العالي والتي رمز لها بالرمز TSR اختصارا للمصطلح Teacher- Student Relationship. واستعرضت الدراسة تلك البحوث ضمن مجالاتٍ ثلاثة رئيسة هي: جودة العلاقة بين الأستاذ والطالب، وأسبابها، والنتائج المترتبة. وأظهرت النتائج أنه ينبغي مراعاة العلاقة بين TSR باعتبار أن تلك العلاقة ذات صلة بالعملية التعلمية على نحوٍ مباشر وغير مباشر، فهي تؤثر وبوضوح في نجاح الطلبة وتقدمهم في الدراسة، ورضاهم عن المواد التي يدرسونها، والاحتفاظ بالمعلومات التي يكتسبونها وزيادة الإنجاز لديهم. كما كشفت النتائج أن الأساس التجريبي أقل وضوحًا وشمولًا في تلك الأبحاث من حيث تأثير TSR في الجامعة والأساتذة. من خلال تبنيهم لممارسات تعليمية معينة قد تؤثر بدورها في جودة التدريس.

2-3-التعليق على الدراسات السابقة:

لقد ركزت الدراسات السابقة على قياس مدى قيام عضو هيئة التدريس بمهامه المتعلقة بوظائف الجامعة الثلاث، وذلك باستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتنوعت تلك الدراسات فمنها من كانت عينة الدراسة من الطلبة فقط كدراسة عبيدات (1991)، و الشويحات (2007)؛ ومنها من كانت من الأساتذة فقط كدراسة الدهشان والسيسي (2003)، والحوراني وطناش (2007)، والعبيد (2012)، وصوص وآخرين (2015)؛ ومنها ما جمعت بين الطلبة والأساتذة كدراسة الشامي (1994)؛ كما طبقت الدراسات السابقة على مستوى الجامعة، باستثناء دراسة الشويحات (2007) التي طبقت على

الكليات التربوية، ودراسة العبيد (2012) التي طبقت على كلية التربية، وكانت أربع من تلك الدراسات عربية، وثلاث محلية، وفي أغلبها تم استخدام متغيرات، كان من أبرزها متغير الجنس، ومتغير القسم أو التخصص.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أهمية المجال، واختيار المنهج المناسب، واعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات، وفي بناء الأداة، واختيار المتغيرات، وكذا استفادت الدراسة من الأدبيات التي اطلع عليها الباحثان ومناقشة النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. وما يُميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين – في أنها أول دراسة تجرى على مستوى كلية التربية بصنعاء أو على مستوى جامعة صنعاء وكذا الجامعات اليمنية التي تناولت مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في جامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة، كما تميّزت الدراسة في أنها شملت مهمّات الجامعة الثلاثة، التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

3-الأدب النظري:

تكتسب مهنة الأستاذ الجامعي أهمية كبيرة وتحتل مكانة عالية في المجتمع؛ حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على صدى فاعلية مدخلات هذا النظام وتمثل مواصفات المعلم أهم تلك المدخلات بوصفه العنصر المنشط للعملية التعليمية وأي نظام تعليمي يعتمد نجاحه على مدى فعّالية مدخلات هذا النظام، والتعليم بوصفه مهنة من أقدس المهن، وأشرفها تتطلب خصائص وشروط محددة وتقوم على أسس أخلاقيات مهنة معينة، وفي التعليم يتوجب على منتسبيه الالتزام بمستوى عالٍ من القيم المهنيّة الفضيلة للعلم.

وفي هذا الصدد لا نعرف أمانة أكبر مسؤولية، وأشد خطرًا وأعمق أثرًا في مستقبل الأمة وحياتها من مهنة التعليم فهي الجهة القادرة على أن توجه العقول والنفوس توجيهًا صالحًا نحو مستقبل زاهر. فمن المتعارف عليه أن العمل في حقل التعليم يحتاج إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة لا سيما ونحن نعيش في عصر طغت فيه الماديات على كل شيء في حياة الإنسان، وهذا يتطلب علاقة سليمة بين عضو هيئة التدريس والطلبة لإحداث الانسجام في أثناء تعاملهم مع بعضهم بعض؛ لذا فإن من الواجب أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة ذات كفاءة عالية من الناحية العلمية، والمقدرة الإنتاجية في العمل، إلى جانب سلوكه القويم في علاقاته مع طلبته والآخرين.

3-1-عضو هيئة التدريس الجامعي:

من المعروف أن لعضو هيئة التدريس مهمات أساسية ثلاث هي: مهمة التدريس ومهمة البحث العلمي، والمهمة الثالثة والأخيرة هي خدمة المجتمع. وهذا ما أكده (المكتب الإقليمي للدول العربية) بأنه وفي ضوء ما يرتضيه المجتمع لجامعاته من رسالة ومهام يصاغ ويتشكل دور عضو هيئة التدريس في

الجامعة، وعلى الرغم من تعدد وظائف الجامعات في العالم، فإن القاعدة العامة والشائعة في وقتنا الراهن أن رسالتها تقوم على ثلاث وظائف رئيسة هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ لذلك فإن دور المدرس الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة. وترى (مريم) أن مهمة الأستاذ الجامعي لا تنحصر في تلك المهمات الثلاث وحسب، بل تتعدى تلك المهمات إلى مهمّتين لا تقلان أهمية عن تلك المهمات، وهما مهمة الرعاية ومهمة الأعمال الإدارية(مريم، 2014، 64 - 65).

وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات القرن الحالي تحول دور الأستاذ الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائما للتطورات لينمو ويتطور مهنيًا وأكاديميًا كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة؛ إذ أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليسهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصرًا فاعلًا في أداء الجامعة لمهامها، فإن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلبًا على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (60%) وفقًا للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي (الجنابي، 2009، 4)

لذا فإن عملية التدريس الجامعي لا يمكن إثبات فاعليتها بدون عمليات فحص وتقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس؛ إذ تعد عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته (Miller, 1987) وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها (Validosat, 2001) وهو الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه، ويمكن القائمين به ومكوناته كافة من الوقوف على مواطن القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليتم علاجها وتفاديها؛ ونظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي وتأثيره في المجتمع بأكمله يجب أن يكون صالحًا ذا خلق ممارسًا للفضائل الخلقية، ولعل المتأمل في الرسائل التربوية الإسلامية وما كتبه علماء التربية الإسلامية في أخلاق المعلم وعلاقته بالمتعلم يجد تشابهًا واتفاقًا فيما بينهم، حيث تعد العلاقة بين المعلم وطلبته من أهم الأصول الاجتماعية في الفكر التربوي الإسلامي.

3-2-دور عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي:

تناولت كثير من الأدبيات التربوية الأدوار المنوطة بدور عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تؤكد تلك الأدبيات في مجملها على أن دور عضو هيئة التدريس يتحدد بثلاثة

أدوار هي: التعليم، البحث، وخدمة المجتمع. وقد أشار القحفة (2014، 248) إلى أن أدوار الأستاذ الجامعي لم تعد محصورة على التلقين، بل تجاوز ذلك إلى جملة من الأدوار تتمثل بالآتي:

1- مجتمعية Social، وتتمثل في مواصلة الإسهام في نقل ثقافة المجتمع إلى الأجيال الجديدة والمشاركة مع مؤسسات ومنظمات المجتمع المدني في تقديم حلول لمشكلاته، وتبني موقفًا سياسيًا مرتكزًا على رؤية واضحة للقضايا السياسية الداخلية والخارجية للمجتمع. وتبني توجهًا ثقافيًا واعيًا قائمًا على الفهم الواضح للقضايا المحلية والإقليمية والدولية ودعمه لحق التعلم للجميع ومشاركته في التنمية البشرية.
2- مهنية Professional، وتتمثل في التحلي بكل ما له علاقة بمهنته بوصفه أستاذًا جامعيًا والايفاء بمهامه كاملة سواء في الجانب الأكاديمي أو الأخلاقي أو الاجتماعي، والعمل المستمر على تطوير قدراته المهنية باستمرار من خلال المشاركة بالمؤتمرات والفعاليات التعليمية سواء على المستوى الوطني أو المستوى العالمي وذلك بهدف تطوير ذاته مهنيا.
3- أكاديمية Academic، لا تقتصر الأدوار الأكاديمية للأستاذ الجامعي على عملية التدريس ولكن تتعدى ذلك إلى إسهامه الفاعل في تطوير العمل الأكاديمي على المستوى الجامعي والمستوى المؤسسي لوزارة التعليم العالي. ففي هذا الجانب يتعين على الأستاذ الجامعي الإسهام في تطوير البرامج الأكاديمية وفق المعايير المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي. كما عليه المشاركة الفاعلة في تطوير وتنفيذ برامج تعليمية وتدريبية لمؤسسات تعليمية أخرى إسهامًا منه في رفع المستوى الأكاديمي للعاملين في مجال المهنة خارج نطاق الجامعات.
4- تعليمية Instructional، وتتمثل عملية التعليم والتعلم وكل ما يتعلق بها من أنشطة في سبيل تحقيق أهداف ومخرجات التعلم.

ومن جانب آخر يصنف حبيب وحسين (2016، 1878) مهام الأستاذ الجامعي وأدواره بالآتي:

1- تجاه طلابه، وتشمل تلك الأدوار كل عمليات التعليم والتعلم التي ينفذها الأستاذ الجامعي بهدف تحقيق أهداف ومخرجات التعلم مثل التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه والإشراف على البحوث وغير ذلك من المهام التعليمية.
2- تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وتشمل العمليات الإدارية ذات الصلة وما يترتب عليها من اتخاذ القرارات ورسم السياسات والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة.
3- تجاه المجتمع المحيط به، وتشمل خدمة المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة وإيجاد الحلول والبدائل للمشاكل التي يوجهها المجتمع، وتجاه نفسه، وتشمل الحرص على التطوير المهني الدائم والمستمر من خلال المشاركة في المؤتمرات والفعاليات التعليمية المختلفة سواء على المستوى المحلي أو الدولي، ونشر الأبحاث والتقدم للترقية الأكاديمية... الخ

يتضح مما سبق أن الأستاذ الجامعي يعد من أهم العوامل الحاكمة لمنظومة التعليم الجامعي، وهو محور الارتكاز في منظومة الجامعة وعليه تتوقف مدى كفاية التعليم الجامعي وجودته، وهو الطاقة المحركة لكل ما تتضمنه الجامعة من مدخلات، وعمليات ومخرجات، فهو موصل المعلومات الأول لطلبته والمؤثر في بنائهم العلمي، كما أنه صاحب الريادة في مجال البحث العلمي وفي خدمة المجتمع وغير ذلك من الأدوار ليسهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها ومواكبة المتغيرات.

3-3-نشأة برامج الدراسات العليا في جامعة صنعاء:

ظلت جامعة صنعاء منذ نشأتها في بداية السبعينيات من القرن العشرين تعتمد بشكل يكاد يكون كاملا على التأهيل الخارجي في إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم وتكوين الكفايات العلمية والبحثية التي تحتاجها، حتى بدأت تولي اهتمامها بالدراسات العليا والبحث العلمي، منذ منتصف الثمانينيات عندما تشكلت عماده الدراسة العليا والبحث العلمي في عام 1985؛ حيث صدر قرار مدير جامعة صنعاء رقم (65) لعام 1985 بإنشاء عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، محددًا أهدافها وبناءها التنظيمي، وغير ذلك من الجوانب الأخرى، فقد ظل الاهتمام بالدراسات العليا أملًا يراود قيادة الجامعة، وتطمح إليه، ليس ترجمة للأهداف التي نصت عليها قوانين إنشاء الجامعة وتجديد اختصاصاتهما فحسب، وإنما أيضًا لاكتمال هيكلهما التنظيمي، وقيامهما بالوظائف التي تميزهما عن غيرها من مؤسسات التعليم.

وقد افتتحت برامج الدراسات العليا في بعض الكليات؛ إذ ترك المجال مفتوحا للكليات في تقديم برامج الدراسات العليا وفق ظروفها وإمكاناتها، وما يرغبه الدارسون ويرونه مناسبًا لهم، من حيث اختيار التخصص، ونوع البحث وموضوعه. وهنا تراوحت برامج الدراسات العليا بين المد والجزر، بين الاستمرار تارة والإغلاق تارة أخرى، حتى استقر بها المطاف في بقاء هذه البرامج مستمرة في بعض الكليات، وتوقفها كليا أو جزئيا في الكليات الأخرى، رغم وجود بناء تنظيمي للدراسات العليا والبحث العلمي وتطوره إلى شكل نيابة لرئيس الجامعة (محمد،2007، 177).

وقد صدرت العديد من قوانين التعليم الجامعي التي أبرزت جميعها أهمية الدراسات العليا والبحث العلمي، وشكلت الخلفية التي أعطت متخذي القرار الدافع لأن يأتي قانون الجامعات اليمنية عام 1995، مجسدًا لذلك فكرًا وعملًا، وبناءً على القرار الجمهوري بالقانون رقم (18) لسنة 1995، بشأن الجامعات اليمنية فقد أعيد تنظيم الدراسات العليا في الجامعة لتأخذ–إداريًا– شكل نيابة تتبع رئيس الجامعة، يتولاها نائب رئيس الجامعة لشؤون الدراسات العليا والبحث العلمي، وتأخذ–أكاديميًا–بنظام الإشراف المتعدد، وهو نظام تقليدي، مع ضوابط تضمن فاعلية هذا التنظيم. وبطبيعة الحال انتظمت الدراسات العليا في جامعة صنعاء ونمت مدفوعة بجهة إشرافية، وطلب اجتماعي، وحاجة التنمية إلى ما هنالك من عوامل وتحديات (وزارة الشؤون القانونية: قرار جمهوري بالقانون رقم (18)، 26)

والجدير بالإشارة إليه أن التسجيل لدرجة الماجستير ظلت مقصورة في هذه المرحلة منذ 1985 حتى عام 1995م على المعيدين بهذه الكليات فقط، والذين حالت ظروفهم لسبب أو لآخر، من ابتعاثهم إلى الخارج. وينسحب هذا القول على درجة الدكتوراه؛ إذ لم يتح التسجيل فيها إلا لأعداد محدودة للغاية من المدرسين المساعدين في هذه الكليات، وهم الذين واجهوا ظروفًا خاصة حالت دون حصولهم على الدكتوراه من الخارج. وكانت تتم برامج الدراسات العليا في الكليات وفق الظروف المتاحة لهذه الكلية أو تلك؛ حيث بلغ عدد المسجلين بها في العام الجامعي 1997/96 (369) طالبًا وطالبة. (الجهاز المركزي للإحصاء، 1997، 145-148)

وعلى الرغم من مرور أكثر من أربعين عاما من إنشاء جامعة صنعاء غير أن هناك تأخرًا في التوسع ببرامج الدراسات العليا؛ إذ تشير البيانات لعام 2013/ 2014م إلى عدم تجاوز الملتحقين في برامج الدراسات العليا (دبلوم، تمهيدي ماجستير، ماجستير، ودكتوراه) (815) طالبا وطالبة، ولعل السبب في تخلف الدراسات العليا والبحث العلمي في اليمن بشكل عام يرجع إلى ضعف الإمكانات المادية والبشرية للجامعات الحكومية وكذلك ضعف المقومات الدافعة والداعمة اللازمة للولوج في هذا المجال بكل فاعلية واقتدار وعلى الأخص في ظل عدم اكتمال الكوادر التدريسية المتخصصة ذات الخبرة والمؤهلات العليا واكتمال البنى الأساسية الهيكلية، بالإضافة إلى عدم توفر الدعم المادي والمعنوي الكافي والافتقار للبيئة والمناخ المشجع للعلم والعلماء والدارسين أو الباحثين مع غياب المكتبات والمعامل والتجهيزات الحديثة اللازمة للدراسة والبحث العلمي بما في ذلك الإنترنت والمجلات العلمية والبحثية التي ينبغي أن تكون في متناول الدارسين والباحثين والتي تخلق البيئة والمناخ الملائم للدراسة والبحث العلمي.(المجلس الاعلى لتخطيط التعليم،2015، 83) وما زاد الوضع تعقيدًا الحرب الأهلية التي عصفت بالبلاد حتى وقتنا الراهن 2020م؛ وهو ما انعكست آثار على التعليم عموما والتوسع في الدراسات العليا والبحث العلمي وتجويده بوجه خاص، وهذا حتمًا أثر بشكل مباشر أو غير مباشر في طبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

وتسعى الدراسات العليا في جامعة صنعاء إلى تحقيق عدد من الأهداف هي: (دليل الدراسات العليا، 2006، 7)

1- تنمية القدرات العلمية لطلبة الدراسات العلياء وتخرج صفوة قادرة على الإضافة العلمية.
2- تلبية حاجة المجتمع المحلي إلى متخصصين مؤهلين.
3- الإسهام في تحقيق إضافات علمية إلى المعرفة الإنسانية.
4- الإسهام في حل المشكلات التنموية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والإنسانية التي تواجه المجتمع اليمني.
5- التطور المستمر للمادة الدراسية.
6- التقليل من حجم الابتعاث إلى الخارج.

ومن أجل تحقق تلك الأهداف على أرض الواقع لا بد من توفر الظروف الملائمة ومن أهمها إيجاد علاقة جيدة بين الأستاذ وطالب الدراسات العليا.

3-4-علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا:

يغد المُعلم كما يراه "جون ديوي" هو: ذلك الذي يدرب طلبته على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنه، هو الذي يشترك مع طلبته في تحقيق نمو لذاته ليصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة (مريم، 2014، 59).

وترى صوالحة والعمري أن رضا الطلبة عن المصادر الداعمة التي تحقق حاجاتهم، وتسهم في تطوير تحصيلهم الأكاديمي، أحد مكونات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، لأن جوهر العملية التعليمية هي مساعدة الطلبة على تحصيل المعارف والمهارات والنجاح فيها، وغياب رضا الطلبة يعني تدني جودة الأداء الإداري والأكاديمي للمؤسسة التعليمية، ومن ثم تدني جودة التعليم، وقياس مدى رضا الطلبة عن أداء المؤسسة لتحقق حاجاتهم يُعد من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى جودة التعليم، ويساعد الإدارة على وضع استراتيجياتها، وخططها لرفع المستوى التعليمي للطلبة (شلدان، 2017، 140).

لذا يجب تنويع الأنشطة العلمية المصاحبة للمقررات الدراسية، والعمل على تطويرها باستمرار حتى تواكب المتغيرات والتقدم العلمي المتسارع وتلبي حاجات الطلبة وتسهم في إكسابهم الخبرات والمعارف اللازمة لنموهم العلمي والمعرفي، وتوجيه الطلبة إلى مصادر المعرفة، ورفع قدرتهم على المشاركة الفاعلة في تنمية مهاراتهم على البحث العلمي، والنقد والتحليل والتقويم... الخ. وجعل التدريب العملي لطلبة الدراسات العليا في مواقع العمل والإنتاج جزءا من محتوى المقررات الدراسية وأنشطة الطلبة. وفتح المجال أمام طلبة الدراسات العليا لممارسة الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية، كلما أمكن ذلك. وكذلك اتباع أساليب وطرق متنوعة ومرنة لتقويم الدراسات العليا، من خلال تنويع طرق وأساليب التقويم حتى تقيس مختلف جوانب الشخصية، الوجدانية والمعرفية والمهارية، ومحاولة ابتداع اختبارات متنوعة وأدوات وأساليب تمكن من القياس والتقويم. وجعل التقويم وسيلة لإنماء قدرات ومهارات الطلبة، والحكم على ما تحقق في ضوء الأهداف المرجوة. وإزالة الطابع التسلطي الذي يمكن أن تتصف به علاقة عضو هيئة التدريس بالطلبة، والحرص على التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية مع الطلبة في المناسبات المختلفة.

4-إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها:

4-1-إجراءات الدراسة:

4-1-1-مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في كلية التربية بجامعة صنعاء خلال الفصل الجامعي الأول 2020/2019 البالغ عددهم حسب بيانات الكلية (312) طالبًا وطالبة، والمسجلين فعليًا في ثمانية تخصصات، هي: إدارة وتخطيط تربوي، مناهج وطرق تدريس، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، أصول تربية، علم نفس، اللغة العربية، علوم القرآن.

4-1-2-عينة الدراسة:

تم أخذ عينة ممثلة للمجتمع من التخصصات كافة؛ حيث بلغ عددها (88) مفردة، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الحصصية بنسبة 28 % من مجتمع الدراسة، والجدولان رقم (1) و (2) يوضحان توزيع عينة الدراسة في ضوء المتغيرات للدراسة كافة:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	34	%39
إناث	54	%61
المجموع	88	%100

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة في ضوء متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
إدارة وتخطيط تربوي	30	%34
مناهج وطرق تدريس	13	%15
رياضيات	4	%4
اللغة الانجليزية	15	%17
أصول تربية	5	%6
علم نفس	5	%6
اللغة العربية	6	%7
علوم القرآن	10	%11
المجموع	88	%100

يتبين من الجدولين السابقين رقم (1) و (2) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية هي من الإناث؛ حيث بلغت نسبتهن 61%، بينما بلغت نسبة الذكور 39%، كما يتضح أن أعلى نسبة في العينة كانت لتخصص المناهج إدارة وتخطيط تربوي فقد بلغت نسبته 34%، يليه تخصص اللغة الانجليزية الذي بلغت نسبته 17%، ثم مناهج وطرائق تدريس؛ حيث جاءت نسبته 15%، ثم تخصص علوم القرآن؛ حيث بلغ نسبة 11%، ثم تخصص اللغة العربية؛ حيث بلغت نسبته 7%، وأخيرًا تخصصي أصول تربية وعلم النفس، الذي بلغت نسبة كل منهما 6%.

4-1-3-أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي تم استخدامها في تلك الدراسات، تبين أن الاستبانة هي الأداة الأنسب لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن

أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفيما يأتي وصف للاستبانة المستخدمة في الدراسة وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة عليها وتحديد الدرجات.

حيث تمت الاستجابة لفقرات الاستبانة باختيار واحد من بين ثلاثة أبدال هي (ضعيفة، متوسطة، عالية) لتقابل الدرجات (1، 2، 3) على الترتيب وجميع فقرات الاستبانة موجبة الاتجاه، والدرجة المرتفعة تعبر عن تحقق درجة عالية من مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة، مع ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات الآتية في الحكم على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بناءً على متوسط الاستجابات للفقرات أو المتوسط الوزني للدرجات الكلية في أبعاد الاستبانة كما هو موضح بالجدول رقم (2):

جدول رقم (2)
يُبيّن محكات الحُكم على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا

م	المتوسط الحسابي للفقرة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
1	أقل من 1.667	ضعيفة
2	من 1.667 لأقل من 2.334	متوسطة
3	من 2.334 إلى *3*	عالية

4-1-4-صدق الاستبانة وثباتها:

4-1-4-1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity:

حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والخبراء المتخصصين في المجال وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وآثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

4-1-4-2-صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

كذلك تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه الفقرة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس فقرات كل مجال فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول رقم (3) .

جدول رقم (3)
يبين معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال

مجال التدريس				مجال البحث العلمي		المجال الاجتماعي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	**651	7	**0.655	12	**0.738	19	*0.384
2	*0.374	8	**0.521	13	**0.649	20	**0.646
3	**0.564	9	**0.674	14	**0.694	21	**0534

*0.387	22	**0.745	15	**0.476	10	**0.452	4
**0.687	23	**0.905	16			**0.639	5
**0489	24	**0.566	17	**0.492	11	**0.526	6
**0.64	25	**0.538	18				

*** دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، ** دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (3) السابق أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 أو مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وتجانسها فيما بينها.

كما تم التأكد من تجانس مجالات الاستبانة واتساقها بحساب معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية للاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول رقم (4).

جدول رقم (4)
يُبين معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة كافة والدرجة الكلية

مجال التدريس	مجال البحث العلمي	المجال الاجتماعي
**0.650	**0.840	**0.745

**** دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (4) السابق أن معاملات الارتباط بين درجات مجالات الاستبانة كافة والدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد تجانس كافة المجالات للاستبانة واتساقها فيما بينها وتماسكها ببعض.

4-1-4-3-الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات الاستبانة الحالية ومجالاتها كافة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول رقم (5):

جدول رقم (5)
يبن معاملات ثبات ألفاكرونباخ للاستبانة ومجالاتها الفرعية

محور التدريس	محور البحث العلمي	المحور الاجتماعي	الاستبانة بشكل عام
0.693	0.747	0.715	0.740

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أن للاستبانة ومجالاتها الفرعية معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا؛ ولذلك نستطيع القول إن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، والثبات) وهو ما يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية للتعرف على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة.

4-1-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS كالآتي:

4-1-5-1-للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفاكرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات الاستبانة.

4-1-5-2-للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

أ-التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation: في التعرف على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة.

ب-اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة والتي تعزا لاختلاف الجنس.

ج-اختبار "كروسكال واليس" Kruskal-Wallis H في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة والتي تعزا لاختلاف التخصص.

4-2-نتائج الدراسة ومناقشتها:

4-2-1-نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة على " ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في محور التدريس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بمحور التدريس، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك للحكم على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة في محور التدريس، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) يُبيّن التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في محور التدريس

م	الفقرات	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة		متوسطة		عالية					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يوضح أهداف المقرر في اللقاء الأول	0.0	0.0	23	38.3	37	61.7	2.617	0.490	عالية	7
2	ملتزم بالخطة الزمنية للمقرر	4	6.7	17	28.3	39	65.0	2.583	0.619	عالية	8
3	يشرح بأسلوب واضح ومفصل	1	1.7	28	46.7	31	51.7	2.500	0.537	عالية	9
4	يجيب على أسئلة المقرر على نحوٍ وافٍ	0.0	0.0	18	30.0	42	70.0	2.700	0.462	عالية	6
5	يتيح فرصة للطالب لإبداء رأيه حول الدرس	1	1.7	15	25.0	44	73.3	2.717	0.490	عالية	5
6	يستلم التكليفات في وقتها المحدد	0.0	0.0	11	18.3	49	81.7	2.817	0.390	عالية	2
7	يستلم التكليفات بصورة الكتروني	1	1.7	14	23.3	45	75.0	2.733	0.482	عالية	4
8	يطالب بإقفال الهاتف أثناء المحاضرة	25	41.7	21	35.0	14	23.3	1.817	0.792	متوسطة	11
9	من الممكن تناول الماء في المحاضرة	0.0	0.0	0.0	0.0	60	100	3.000	0.000	عالية	1

م	الفقرات	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة		متوسطة		عالية					
10	يرفض الأحاديث الجانبية البسيطة بين الطلبة ولو كانت في المقرر	19	31.7	29	48.3	12	20.0	1.883	0.715	متوسطة	10
11	يعامل الطلبة على نحوٍ متساو وعادل	1	1.7	9	15.0	50	83.3	2.817	0.431	عالية	3
المتوسط الحسابي الكلي لمحور التدريس								**2.562**	**0.242**	**عالية**	

يتضح من الجدول رقم (6) السابق أن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في محور التدريس متحققة بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية في هذا المحور 2.562 بانحراف معياري 0.242، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وصوص وآخرين (2015) التي أشارت إلى أنه من أكثر الجوانب ممارسة هي مجال التدريس؛ بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الشامي (1994) التي بينت إخفاقًا في أداء التدريس من وجهة نظر الطلبة والأساتذة، وربما يعود هذا الاختلاف إلى أن دراسة الشامي (1994) اعتمدت نسبة 75% لاعتبار النتيجة مقبولة وهي نسبة مرتفعة نوعًا ما؛ كما تختلف أيضًا نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الدهشان والسيسي (2003) التي توصلت إلى أن أفراد العينة يرون أنهم يمارسون معظم جوانب التدريس بدرجة متوسطة، مع أنهم يرون أن كل محاور التدريس التي تناولتها الدراسة على درجة كبيرة جدًا من الأهمية، وهذا الاختلاف يعود لاختلاف مجتمع الدراسة، ولو استبعدنا ذلك جدلًا فإنه يمكن تفسير النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس أجدر بالحكم على أنفسهم من الطلبة.

أما بشأن الفقرات الفرعية في هذا المحور فقد تحققت بعض الفقرات بدرجة عالية كفقرة "من الممكن تناول الماء في المحاضرة" وجاءت في الترتيب الأول بمتوسط 3.000 وانحراف معياري 0.000، وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء يتعامل مع طالب الدراسات العليا معاملة تليق بمكانته؛ إذ يمكنه من فعل مالا يؤثر في العملية التعليمية؛ وجاءت فقرة "يستلم التكليفات في وقتها المحدد" في الترتيب الثاني بمتوسط 2.817 وانحراف معياري 0.390، وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء ملتزم بأعماله؛ وجاءت فقرة "يعامل الطلبة على نحوٍ متساوٍ وعادل" في الترتيب الثالث بمتوسط 2.817. وانحراف معياري 0.431، وهذا يعني أيضًا أن عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء ملتزم بمعايير المهنة.

4-2-2-نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في محور البحث العلمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بمحور البحث العلمي، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك للحكم على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة في محور البحث العلمي، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) يُبيّن التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في محور البحث العلمي

م	الفقرات	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة		متوسطة		عالية					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يتطرق لأدبيات البحث العلمي في المحاضرة على اعتبار أنها أساس الدراسات العليا	5	8.3	26	43.3	29	48.3	2.400	0.643	عالية	7
2	يسخر وقته وجهده لتوجيه الطلاب الذين يشرف عليهم	5	8.3	23	38.3	32	53.3	2.450	0.649	عالية	4
3	يحكم أدوات البحث التي يطلب منه تحكيمها	3	5.0	28	46.7	29	48.3	2.433	0.593	عالية	5
4	يجيب على الاستبانات التي يطلب منه الإجابة عليها	2	3.3	29	48.3	29	48.3	2.450	0.565	عالية	3
5	يبدي تعاونًا عند سؤاله عن أي شيء يتعلق بالبحث العلمي	0.0	0.0	9	15.0	51	85.0	2.850	0.360	عالية	1
6	يصحح الأخطاء البحثية التي يقع فيها الطلاب في التكليفات	7	11.7	21	35.0	32	53.3	2.417	0.696	عالية	6
7	يسهم في تعريف الطلبة بكيفية الوصول لمصادر المعلومات وقواعد البيانات	3	5.0	22	36.7	35	58.3	2.533	0.596	عالية	2
المتوسط الحسابي الكلي لمحور البحث العلمي								**2.505**	**0.367**	**عالية**	

يتضح من الجدول رقم (7) السابق أن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في محور البحث العلمي متحققة بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية في هذا المحور 2.505 وبانحراف معياري 0.367، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وصوص وآخرين (2015) التي أشارت إلى أن من أكثر المحاور ممارسة هي البحث العلمي؛ كما يتفق هذا مع نتائج دراسة العبيد (2012، 323-417) التي أشارت إلى أن عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم يرى أنه غالبًا ما يقوم بدوره في مجال البحث العلمي.

أما بشأن الفقرات الفرعية في هذا المحور فقد تحققت جميع الفقرات بدرجة عالية وجاءت فقرة "يبدي تعاونًا عند سؤاله عن أي شيء يتعلق بالبحث العلمي " في الترتيب الأول بمتوسط 2.850 وانحراف معياري 0.360، وهذا يدل على استشعار عضو هيئة التدريس في كلية التربية لحقيقة الدراسات العليا وأنها قائمة في الأساس على البحث العلمي؛ وجاءت فقرة "يسهم في تعريف الطلبة بكيفية الوصول لمصادر المعلومات وقواعد البيانات" في الترتيب الثاني بمتوسط 2.533 وانحراف معياري 0.596، وهذا يدل على إيمان عضو هيئة التدريس بأهمية مصادر المعلومات وقواعد البيانات؛ وجاءت فقرة "يجيب على الاستبانات التي يطلب منه الإجابة عليها" في الترتيب الثالث بمتوسط 2.450 وانحراف معياري 0.565، وهذا يدل على تعاون عضو هيئة التدريس مع الباحثين بما يخدم العملية البحثية؛ ويمكن عرض مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في محور البحث العلمي من وجهة نظر الطلبة.

4-2-3-نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "ما مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة في المحور الاجتماعي؟" وللإجابة عن هذا

السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالجانب الاجتماعي، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك للحكم على مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة في الجانب الاجتماعي، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(8):

جدول رقم (8) يُبيّن التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في المحور الاجتماعي

م	الفقرات	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة		متوسطة		عالية					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يستقبل الطلبة في الساعات المكتبية	4	6.7	22	36.7	34	56.7	2.500	0.624	عالية	4
2	يتسم الحوار معه في الساعات المكتبية بالمرونة ورحابة الصدر	4	6.7	14	23.3	42	70.0	2.633	0.610	عالية	3
3	يلبي دعوات الطلبة لحضور مناسباتهم	24	40.0	24	40.0	12	20.0	1.800	0.755	متوسطة	7
4	يتواصل مع الطلبة هاتفيًا	2	3.3	15	25.0	43	71.7	2.683	0.537	عالية	2
5	يتواصل مع الطلبة بريديًا	2	3.3	8	13.3	50	83.3	2.800	0.480	عالية	1
6	يتواصل مع الطلبة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	17	28.3	19	31.7	24	40.0	2.117	0.825	متوسطة	6
7	يتفاعل مع الطلبة في مناسباتهم، فيهني في أفراحهم ويواسي في أحزانهم	11	18.3	29	48.3	20	33.3	2.150	0.709	متوسطة	5
المتوسط الحسابي الكلي للجانب الاجتماعي								2.383	0.383	عالية	

يتضح من الجدول رقم (8) السابق أن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في المحور الاجتماعي متحققة بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية في هذا المحور 2.383 بانحراف معياري 0.383، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وصوص وآخرين (2015) التي توصلت إلى أن أقل الجوانب التربوية ممارسة من وجهة نظر الطلبة هي خدمة المجتمع؛ كما تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الشويحات (2007) التي توصلت إلى أن واقع العلاقة التربوية في مجال المناخ الاجتماعي والنفسي كان متوسطًا؛ كما تختلف أيضًا نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة العبيد (2012) التي توصلت إلى أن عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم يرى أنه أحيانًا يقوم بدوره في مجال خدمة المجتمع وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.33)، ويمكن تبرير ذلك بِأَنَّ هذا المتوسط يُعَدُّ في أعلى الفئة الثالثة لدراسة العبيد (2012) التي تمتد من درجة (5.2) إلى (5.3) بمعنى أنها قريبة من الفئة التي تليها وهي فئة غالبًا، ومن ثم فالاختلاف بين النتيجتين لا يُعَدُّ كبيرًا، كما يمكن عزو النتيجة لاختلاف عينة الدراسة فالدراسة الحالية طبقت على طلبة الدراسات العليا، بينما طبقت دراسة العبيد (2012) على أعضاء هيئة التدريس، وفرق بين العينتين.

أما بشأن الفقرات الفرعية في هذا المحور فقد تحققت بعض الفقرات بدرجة عالية كفقرة "يتواصل مع الطلبة بريديًا" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط 2.800 وانحراف معياري 0.480، ويعزا ذلك إلى إيمان عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء بأهمية التواصل خارج إطار الجامعة، والاستفادة من التقنية المتاحة؛ وجاءت فقرة "يتواصل مع الطلبة هاتفيًا" في الترتيب الثاني بمتوسط

2.683 وانحراف معياري 0.537، وهذا مما يحسب لعضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة القصيم؛ حيث يتيح للطلبة التواصل معه هاتفيًا، ومعلوم الإحراج الذي يلحق العضو بسبب ذلك، إلا أَنَّهُ يصر على إزالة كل العوائق التي تحول بينه وبين طلبته؛ وجاءت فقرة "يتسم الحوار معه في الساعات المكتبية بالمرونة ورحابة الصدر" في الترتيب الثالث بمتوسط 2.633 وانحراف معياري 0.610، وهذا يدل على ما يتمتع به عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء من لباقة ومهارة في التعامل مع الطلبة؛ وجاءت فقرة "يلبي دعوات الطلبة لحضور مناسباتهم" في الترتيب الأخير بمتوسط 1.800 وانحراف معياري 0.755، وهو ما يعني أنها متحققة بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة بحد ذاتها تعد إيجابية؛ إذ لا يخفى على كل ذي عقل صعوبة تلبية دعوات الطلبة ومشاركتهم في مناسباتهم؛ ويمكن عرض مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في الجانب الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة.

ومجمل ما تم التوصل إليه في إجابة الأسئلة السابقة والخاص بمستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة يمكن تلخيصه في الجدول رقم (9):

جدول رقم (9)
يُبيّن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة

مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
البعد الأول: محور التدريس	2.562	0.242	عالية	1
البعد الثاني: محور البحث العلمي	2.505	0.367	عالية	2
البعد الثالث: المحور الاجتماعي	2.383	0.383	عالية	3
الدرجة الكلية لمستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة	2.496	0.248	عالية	

يتضح من الجدول رقم (9) السابق أن مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة متحققة بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على الاستبانة 2.496 بانحراف معياري 0.248، كما يلاحظ أن أعلى درجات لمستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة كانت في محور التدريس، وتحققت بدرجة عالية بمتوسط 2.562 وانحراف معياري 0.242، يليه محور البحث العلمي بمتوسط 2.505 وانحراف معياري 0.367، وأخيرًا المحور الاجتماعي بمتوسط 2.383 وانحراف معياري 0.383.

4-2-4-نتائج السؤال الرابع:

ينص هذا السؤال على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء تعزا لمتغير الجنس؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة

الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا تعزا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (10):

جدول رقم (10) يُبيّن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا والتي تعزا لمتغير الجنس (درجة الحرية = 86)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة اللفظية
مجال التدريس	ذكور	34	29.182	2.711	2.292	دالة
	إناث	54	27.605	2.444		
مجال البحث العلمي	ذكور	34	17.591	2.922	0.131	غير دالة
	إناث	54	17.500	2.380		
المجال الاجتماعي	ذكور	34	17.273	2.604	1.305	غير دالة
	إناث	54	16.342	2.694		
الدرجة الكلية	ذكور	34	64.045	6.772	1.585	غير دالة
	إناث	54	61.477	5.717		

يتضح من الجدول رقم (10) السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في مجال التدريس تعزا لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بِأَنَّ مستوى علاقة الطلبة مع أساتذتهم مباشرة؛ حيث يوجد في كلية التربية بجامعة صنعاء نسبة ضئيلة جدًا من النساء تدرس الطلبة، بينما نجد مستوى علاقة الطالبات مع الأساتذة أحيانًا تكون غير مباشرة؛ إذ يقوم الرجال بالتدريس للطالبات نظرًا لقلة امتلاك –الكادر– النسائي، ومن المعلوم أَنَّ مستوى العلاقة غير المباشرة ليست كالمباشرة، وهذا ما أثر في النتيجة لصالح الطلبة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في (مجال البحث العلمي، والمجال الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزا لمتغير الجنس، ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزا لمتغير الجنس حول استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في مجال البحث العلمي إلى أَنَّ أفراد عينة الدراسة ربما حصروا تصورهم حول هذا الموضوع بمستوى علاقتهم بالمرشد أو بالمشرف، وقد يفضل الطلاب في كلية التربية بجامعة صنعاء إشراف عضو هيئة تدريس ذكر والطالبات يفضلن أن تشرف عليهن امرأة من أعضاء هيئة التدريس إلا أنه لا يتوافر عنصر نسائي فحينها يشرف الرجل على الطالبة، وإذا كان الأمر كذلك فإِنَّ هذه النتيجة ستكون متوقعة؛ كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزا لمتغير الجنس حول استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في المجال الاجتماعي إلى أَنَّ الفقرات الأربع من المجال وهي: (يستقبل الطلبة في الساعات المكتبية، ويتسم الحوار معه في الساعات المكتبية بالمرونة ورحابة الصدر، ويلبي دعوات الطلبة لحضور

مناسباتهم، ويتفاعل مع الطلبة في مناسباتهم فيهنئ في أفراحهم ويواسي في أحزانهم) وقد تكون عينة الدراسة حصرت الإجابة في الجنس نفسه، بمعنى أن الطلاب أجابوا عن أساتذتهم، والطالبات أجبن عن أساتذتهن من النساء، ومن ثم لم يكن المتغير الجنس أثر؛ وأما عن عدم تأثر النتيجة العامة بمتغير الجنس فهي واضحة؛ إذ إن نتيجة ثلثي المجالات ستؤثر ولا شك على النتيجة العامة.

4-2-5-نتائج السؤال الخامس:

ينص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة صنعاء تعزا لمتغير التخصص؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" كبديل لا بارا متري لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في حالة المجموعات الصغيرة في الكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا تعزا لمتغير التخصص فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (11):

جدول رقم (11) يُبيّن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا والتي تعزا لمتغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة "مربع كاي"	الدلالة اللفظية
محور التدريس	إدارة تربوية	30	35.71	3.113	غير دالة
	مناهج وطرق تدريس	13	33.29		
	رياضيات	4	33.51		
	لغة انجليزية	15	34.88		
	أصول التربية	5	35.73		
	علم نفس	5	26.85		
	لغة عربية	6	29.18		
	قرآن	10	25.91		
محور البحث العلمي	إدارة تربوية	30	26.14	9.820	غير دالة
	مناهج وطرق تدريس	13	38.41		
	رياضيات	4	23.86		
	لغة انجليزية	15	28.63		
	أصول التربية	5	35.73		
	علم نفس	5	22.40		
	لغة عربية	6	23.45		
	قرآن	10	24.66		
المحور الاجتماعي	إدارة تربوية	30	30.64	11.408	غير دالة
	مناهج وطرق تدريس	13	40.18		
	رياضيات	4	31.59		
	لغة انجليزية	15	40.18		
	أصول التربية	5	26.18		
	علم نفس	5	19.30		
	لغة عربية	6	32.51		
	قرآن	10	29.43		
الدرجة الكلية	إدارة تربوية	30	32.93	8.400	غير دالة
	مناهج وطرق تدريس	13	38.15		
	رياضيات	4	28.05		

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة "مربع كاي"	الدلالة اللفظية
	لغة انجليزية	15	37.23		
	أصول التربية	5	29.18		
	علم نفس	5	19.75		
	لغة عربية	6	30.00		
	قرآن	10	38.40		

يتضح من الجدول رقم (11) السابق أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في (محور التدريس، ومحور البحث العلمي، المحور الاجتماعي، والدرجة الكلية) تعزا لمتغير التخصص، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بِأَنَّ طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء ينتمون لتخصصات متقاربة في المضمون مختلفة في المسميات ومن ثم لم تتأثر استجاباتهم.

4-3-التوصيات:

استنادًا إلى النتائج توصي الدراسة بالآتي:

1- حث أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وبقية كليات جامعة صنعاء على تعزيز مهارات الاتصال والتواصل مع طلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لما يوفره من مزايا تزيد من فاعلية التواصل.

2- إقامة مناسبات عامة أو ندوات وورش في كلية التربية هدفها إشراك طلبة الدراسات العليا لمزيد من التواصل بين الأساتذة وطلبة الدراسات العليا.

3- إيجاد آلية تحدد علاقة طالب الدراسات العليا بعضو هيئة التدريس وبين المشرف والطالب.

4- أن يكون هناك عدد محدد من الطلبة لكل لعضو هيئة التدريس في عملية الإشراف.

ومن المقترحات إجراء دراسات حول مستوى علاقة عضو هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية الأحرى.

5-قائمة المراجع:

5-1-المراجع العربية:

- الجنابي، عبد الرزاق شنين، (2009)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الكوفة للتعليم العالي، تشرين، العراق.
- الجهاز المركزي للإحصاء (1998). كتاب الإحصائي السنوي لعام 1997، مطابع مؤسسة النورة للصحافة والنشر، ص145 ، 148، صنعاء ، اليمن .
- حبيب، صفاء طارق، وحسين، شيماء صلاح (2016)، تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. مج (27) ، ع (6)، العراق.
- حسان، حسن محمد (1989)، مدى فعالية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية بالمنصورة–مصر، 2 (12) .380–414.
- الدهشان، جمال علي؛ والسيسي، جمال أحمد (2003)، تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم.
- الشامي، إبراهيم عبد الله (1994)، بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أداءها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء. مجلة مركز البحوث التربوية–قطر، س3 (6) .101–135.
- شريف، عابدين محمد. (د.ت)، الجامعة بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. كلية التربية جامعة الملك سعود.
- شلدان، فايز كمال (2017)، مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسُبل تحسينه، بحث منشور، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (1)، ع (6).
- صوالحة، عونيه، والعمري، أسماء (2013)، دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمّان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدى تحقق هذه الحاجات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (21)، ع (1)، 401 - 447
- العبيد، إبراهيم عبد الله (2012)، واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم لأدوارهم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع وسبل تطويرها من وجهة نظرهم دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية–جامعة القصيم–السعودية، 5 (2) .323–417.
- عبيدات، سليمان أحمد (1991)، الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة. مجلة دراسات العلوم الإنسانية–الأردن 18 (2) .134–156.
- عزب، محمد علي؛ وطهطاوي، سيد أحمد (2006)، تقويم وترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء بعض المتغيرات الواقع والمنشود. مجلة كلية التربية بالزقازيق–مصر، (52) .121–164.
- فليه، فاروق عبده (1997م)، أستاذ الجامعة الدور والممارسة بين الواقع والمأمول، دار زهراء الشرق، القاهرة.
- القحفة، احمد عبد الله (2014)، مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في كلية التربية النادرة من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة الناصر، ع (4)، صنعاء، اليمن.
- وزارة الشؤون القانونية : قرار جمهوري بالقانون رقم (18) ، بشأن الجامعات اليمنية ، المادة (49).
- لحوراني، غالب صالح؛ وطناش، سلامة يوسف (2007)، الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية–الأردن، 34 (2) .357–388.

- لشويحات، صفاء نعمة (2007)، واقع العلاقة التربوية بين مدرسي كليات التربية وطلابهم في الجامعة الأردنية وجامعة الإسراء الخاصة، دراسات العلوم التربوية–الأردن، 34 (ملحق) .620–635.
- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2015)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية. صنعاء ،الجمهورية اليمنية.
- محمد، احمد علي الحاج(2007) مسيرة التعليم في اليمن، المتفوق للنشر والتوزيع، صنعاء، اليمن.
- مريم، شيخي(2014)، طبيعة علاقة العمل وطبيعتها بجودة الحياة – دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات –، رسالة ماجستير غير منشورة، علم نفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي (2006)، دليل الدراسات العليا، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.
- وصوص، ديمة محمد والجوارنة، المعتصم بالله، وخالد العطيات (2015)، درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 42، العدد 3، 2015الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

5-2-المراجع الأجنبية:

- Camp, Michael David (2011). The power of teacher-student Relationships in determining student success. A dissertation in education Presented to the Faculty of the University of Missouri-Kansas City in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education.
- Gablinske, Patricia Brady (2014). A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in education. University of Rhode Island.
- Hagenaue, Gerda & Vole, Simone E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. Oxford Review of Education, Vol. 40, No. 3, 370–388, http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.921613.
- Miller, R.I (1987), Evaluation facutaly for promotion and Tenure san Francisco: Jossey-Bass.

معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب

أ/ سعيد محمد سعيد البروشة
باحث دكتوراه بقسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة تعز -الجمهورية اليمنية
Email: saed.moh95@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب، والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)، التخصص (إنساني، علمي)، المستوى الدراسي (الأول، الرابع)، وتكونت عينة البحث من (287) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة إب بواقع (115) طالبًا و(172) طالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة 5% من المجتمع الكلي للبحث مع مراعاة النوع والتخصص. قام الباحث ببناء مقياس معنى الحياة، وتحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة (صدق المحتوى، وصدق البناء باستخدام طريقة الاتساق الداخلي)، أما الثبات فقد تم استخراجه بطريقة ألفاكرونباخ؛ حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0,891). وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسط درجات طلبة جامعة إب والمتوسط الفرضي على مقياس معنى الحياة وكانت لصالح المتوسط المحسوب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير النوع الإنساني وكانت لصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير التخصص والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: معنى الحياة – إرادة المعنى –حرية الإرادة.

Abstract:

The current study aimed at knowing: The level of the meaning of life among Ibb University students, Indication of the differences the meaning of life among Ibb University students according to the two variables of gender (male-female), specialization (scientific - humanities), the level of academic (first – fourth).The sample of study consisted of (287) male and female students of Ibb University students divided into (115) male students and (172) female students. They were selected in the random class way with a percentage of 5% of whole society of the study taking into consideration the gender and specialization.The researcher has pr-epared a scale for the meaning of life and he verified the truth of the scale in more than one method which are (content truth – structure truth with using the method of internal consistency). In regard to stability, it was elicited in method of retesting where the stability coefficient has reached (0.813).

Results of Study: There are statistically significant differences at the level (0.05) and below between the actual average and hypothetical average for the marks of Ibb University students on the scales of the meaning of life in favour of the actual average,. There are statistically significant differences at the level (0.05) and below between the two averages of the marks of Ibb University students in the scales the meaning of life according to the variable of gender in favour of males, There are no statistically indicative differences at the level (0.05) and below between the two averages of the marks of the students of Ibb University students in the scales of the meaning of life according to the variable of specialization and the level of academic.

***Keyword**: Meaning of life – Will to Meaning - Freedom of Will.*

المقدمة:

يُعَدُّ الإنسان الكائن الوحيد الباحث عن أصل وجوده ومعنى حياته وما وراء حياته ويشعر أَنَّ حياته أكثر من مجرد ما تقدمه له حواسه وأن هناك شيئًا آخر وراء تجاربه، فيتجاوز حدود المادة والزمان والمكان ليعبر عن حاجة لا متناهية في أعماقه وهي البحث عن معنى الحياة (بلان، 2015: 467). فكل إنسان هو كائن متفرد؛ لأَنَّهُ يدرك العالم بطريقة خاصة، واختزال الإنسان لمجموعة من المعادلات النفسية الدينامية أو السلوكية هو منظور ضيق من وجهة نظر الوجودية؛ لأَنَّهُ ركز على جانب جزئي من وجود هذا الفرد، وإذا كان بالإمكان أن تنطبق على سلوك الإنسان قواعد معينة فإِنَّ هذه القواعد لا يمكن لها قطعًا أن تحيط بحياة الإنسان لأَنَّ لكل شخص كينونة خاصة به (صالح والطارق، 2013: 211).

وقد ظهر تيار الوجودية كتيار فلسفي في بداية القرن السابع عشر قام في أساسه على إعلاء قيمة الإنسان والتأكيد على تفرده وأنه صاحب تفكير وحرية وإرادة واختيار ولا يحتاج إلى موجه، فالوجودية تركز على موضوع أساسي هو مسؤولية الإنسان في تكوين جوهر ومعنى لحياته، وَأَنَّه حر ومسؤول عن حريته وهي حرية محدودة، ولديه خاصية فريدة تساعده على تجاوز واقعه المحدود، هذه الخاصية تنبع من كونه الكائن الوحيد الذي يوجد في الحاضر ولديه القدرة على العودة إلى الماضي أو التطلع إلى المستقبل بواسطة عقله وخياله وهذا ما أكده فلاسفة ومفكرو الوجودية مثل (كيركجارد، وهيدجر، وياسبرز، وأونامونو، وكامي، ومارسل، وهوسيرل، وسارتر وغيرهم) في أفكارهم وآرائهم؛ وهو ما كان له تأثيرٌ كبيرٌ في العلاج النفسي الوجودي (محمد ومعوض، 2012: 7– 8). وتتباين وجهات النظر الوجودية في نظرتها للإنسان، ومع ذلك فهناك العديد من الخصائص المشتركة بين مفكريها لعل من أهمها سعي الإنسان للبحث عن معنى لحياته، ويتم ذلك من خلال نضاله الذاتي لتكوين شخصيته وذاته الداخلية حتى يجد لحياته معنى وقيمة وأسلوبًا يحقق به ذاته وهذا ما طرحه علماء النفس الوجودي مثل (بنزفانجر وبوس وفرانكل وبيرج ورولومي) (ماكوري، 1982: 279).

إِنَّ مفهوم معنى الحياة بدأ بالظهور ضمن منظومة الاهتمام بالاتجاه الإنساني الذي يهتم بدراسة الإنسان بوصفه خبرة روحية إلى جانب كونه تركيبًا بيولوجيًا وعقليًا قابلًا للنمو والتغير والتسامح، وكان ظهور مصطلح معنى الحياة في علم النفس من خلال إسهامات العالم النمساوي (فرانكل) ومن خبراته المأساوية التي قضاها في معسكرات الاعتقال النازية التي وجد من خلالها أن معنى الحياة هو الذي يساعد الإنسان على تحمل المعاناة ومواجهة أصعب الظروف في مجال العلاج بالمعنى الذي تتلخص أهدافه في مساعدة الفرد على إيجاد معنى له في الحياة ليستطيع أن يعيش وينجز، ويحقق أهدافه المستقبلية (يوسف، 2008: 11).

ويؤكد (فرانكل) على أن الكثير من الناس يعانون من فقدان المعنى في الحياة أو ما يطلق عليه بالفراغ الوجودي الذي يمكن أن يظهر في حالتين، الأولى حين تعاق إرادة المعنى بسبب الضغوط النفسية الكبيرة التي يتعرض لها الفرد مثل الكوارث والحروب والأزمات والصدمات، والحالة الثانية عندما تعاق

إرادة المعنى بسبب رتابة البيئة المحيطة؛ إذ لا يشعر الإنسان بالحماس لإنجاز عمل ما ولا تبدو له رسالة واضحة في حياته يسعى لتأديتها وإنما يزداد شعوره بالعزلة والسأم والملل بسبب انتقاله من يوم إلى آخر في نظام روتيني (فرانكل، 1982: 142).

مشكلة البحث:

يعاني الإنسان العديد من الضغوط التي لازمته منذ وجوده على الأرض فواقع الحياة محفوف بالأحداث والخبرات الصادمة والفشل والإحباط، ونتيجة لذلك فقد يفتقد بعض الأفراد المعنى والهدف من الحياة؛ وهو ما يجعله عرضة للاضطرابات النفسية (النواب والعكيلي، 2013: 525)، ويرى (فرانكل) أن ظاهرة خواء الحياة من المعنى تتزايد وتنتشر بصورة كثيفة وأن أعداد الذين يعانون من نقص المعنى تتزايد يومًا بعد يوم إلى الحد الذي يمكن أن نعتبر أن شكوى اللامعنى هي الأكثر إلحاحًا (إسماعيل وشحاتة، 2010: 398).

وَيُعَدُّ مفهوم معنى الحياة من المفاهيم التي لها تأثير عريض وواسع في الأفراد؛ حيث يتناول الإنسان بوصفه خبرة روحية إلى جانب أَنَّهُ تركيب بيولوجي وعقلي معرفي قابل للتغير وللنمو والتسامي، فالإيمان بمعنى الحياة يمد الإنسان بالقدرة على العطاء والتسامي بالذات، فيمتد بذلك التأثير ليعم الإنسانية كلها وإن كنا نستطيع على نحو مباشر إدراك القيمة التي تنطوي عليها الحياة عندما يسعى الإنسان فيها ليحقق معنى وقيمة يعتبرها أغلى من حياته ذاتها (إسماعيل وشحاتة، 2010: 400).

وقد يثير بحث الإنسان عن المعنى في حياته وسعيه نحو تحقيق القيمة توترًا داخليًا بدلًا عن أن يؤدي به إلى اتزان داخلي، وهذا ليس سلوكًا مرضيًا، بل يُعَدُّ هذا التوتر مطلبًا لا بد منه للصحة النفسية؛ لأَنَّهُ لا يوجد شيء في حياة الإنسان يمكن أن يساعده بفاعلية على البقاء –حتى في أسوأ الظروف– مثل معرفته بِأَنَّ هناك معنى في حياته (فرانكل، 1982: 139)، فالصحة النفسية مبنية إلى حدٍ ما على التوتر بين ما أنجره الفرد بالفعل وبين ما يجب عليه إنجازه، أو التوتر في المسافة بين ما عليه الفرد بالفعل وما يجب أن يكون عليه، وما يحتاجه الفرد ليس تفريغ التوتر أو التوازن أو الثبات الداخلي ولكنه يحتاج الدينامية الروحية في قطبي التوتر؛ حيث يكون المعنى هو المعبر عن أحد القطبين ويكون الذي يجب أن ينجزه الإنسان هو القطب الآخر (باترسون، 1990: 465).

ويختلف معنى الحياة من شخص إلى آخر وعند الشخص الواحد من يوم إلى يوم ومن ساعة لأخرى؛ لأَنَّ ما يشغله ليس معنى الحياة بصفة عامة، ولكن الذي يهمه هو المعنى الخاص به عن الحياة في وقت معين؛ لذا ينبغي على الفرد أَنَّ لا يبحث عن معنى مجرد للحياة؛ لأَنَّ لكل فرد مهمته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة التي تفرض عليه مهامًا محددة عليه أن يقوم بتحقيقها (غانم، 2006: 132)، فالحياة بطبيعتها لا تخلو نهائيًا من المعنى حتى في أصعب الظروف واللحظات وفي هذه اللحظات تظهر قدرة الفرد في مواجهة مواقف اليأس، وكذلك قدرته على اكتشاف المعنى في مثل هذه الظروف الصعبة (Harries,2004, p 16).

وقد يؤدي افتقار الفرد للمعنى في حياته إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية كما يؤدي إلى الشعور بالإحباط واليأس خاصة في مرحلة الشباب، كذلك المعاناة من القلق وضعف القدرة على تحقيق الذات، والسعي وراء الملذات غير المشروعة (كالإدمان، أو السلوك الجنسي المحفوف بالمخاطر، أو الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بطريقة خاطئة) وغير ذلك من أجل الحصول على الإحساس بالإثارة ومحاولة الهروب من حالة الملل والفراغ الوجودي (يوسف، 2008: 7)، (Shannon & Stephen, 2014,p 125). كما أَنَّ هناك آثارًا سلبية عديدة قد تنشأ حينما يفتقد الفرد هدفًا في الحياة كالشعور بالملل واللامبالاة وفقدان الدافعية للاستمرار في الكفاح ومواجهة المعاناة، وكذلك فقدان المتعة في الحياة (Moran, 2001, p 273).

ويمثل الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي شريحة عريضة من شباب المستقبل يحدوهم الأمل، وتعلوهم تطلعات نحو آفاق الغد المشرق، إلا أَنَّ نظرة هؤلاء الشباب للمستقبل وللحياة بصفة عامة مختلفة خاصة في ظل ما يعايشه الشباب من ظروف ومتغيرات نفسية وأوضاع اقتصادية غير مستقرة تؤثر بصورة واضحة في نظرتهم للمستقبل، فهناك من ينظر إلى الحياة نظرة إيجابية بينما البعض الآخر نظرته سلبية (كمال، 2005: 7).

ويرى الباحث أَنَّ وجود معنى شخصي لدى الإنسان يساعده على الاحتفاظ بصحته النفسية والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية والتعامل معها وتحمل المعاناة وتقبلها، وكون طلبة الجامعة هم أكثر فئات المجتمع تأثرًا بالتغيرات الثقافية والاجتماعية بحكم وضعهم الاجتماعي وبوصفهم فئة تعيش مرحلة انتقالية تسعى من خلال تحصيل العلم والمعرفة لتغيير الوضع الاجتماعي إلى الأفضل، ويشكلون أقوى عوامل التغيير الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، لما يحملون معهم من رؤى وتصورات تخالف في بعض جوانبها تلك الرؤى والتصورات التي لدى الأجيال السابقة، فإِنَّ معنى الحياة لديهم يؤدي دورًا مهمًا في إحداث أو عدم إحداث التغيير المنشود في مجتمعاتهم.

لذلك فإن اختيار الباحث لطلبة الجامعة عينةً لبحثه؛ لأنهم يمثلون مرحلة الشباب، وفيها تتكون وتترسخ الاتجاهات وتتبلور الآراء وتبدأ العواطف بالنضوج، كما أَنَّهَا تعد مرحلة اختبار في العلاقات الاجتماعية للأفراد يتضح من خلالها نمو ذواتهم وتتحدد طموحاتهم باتجاه الثبات النسبي إما نحو النظرة الإيجابية للحياة أو نحو النظرة السوداوية للحياة المستقبلية، ومن خلال ما سبق ذكره تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير التخصص (علمي، إنساني)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟

أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية:

- إنَّ مفهوم معنى الحياة له أهمية في الدراسات النفسية وذلك بوصفه عنصرًا رئيسًا وضروريًا في الحياة، وقد أصبح لمعنى الحياة أهمية متزايدة في العديد من البحوث خاصة المرتبطة بالسعادة والرفاهية والأداء الوظيفي الفعال (Garcimi, et al ,2013: 51).
- معنى الحياة هو الذي يوفر الدافعية لتحقيق أهداف الفرد في حياته، وكما ذكر (ديكليرك) أَنَّ معنى الحياة هو قوة دافعة في حد ذاته تساعد الفرد في إنجاز مهامه اليومية، وهذا يقوده إلى الشعور بالرضا عن حياته (Deklerk, 2001: 7).
- يرتبط معنى الحياة لدى الإنسان بقيمة حياته ورضاه عن ذاته وتقديره للمعنى الذي تنطوي عليه حياته والدور الذي يرى أَنَّهُ أهل لأدائه في هذه الحياة، وترى (هنسلر) أَنَّ معنى الحياة هو تلك الأهمية التي يصفها الفرد لدوره في الحياة ومدى الترابط والاتساق بين أهدافه في الحياة والإحساس بالتحقيق والإشباع من خلال ما يقوم به الفرد من أنشطة وما يتعهد به من التزامات ومسؤوليات في الحياة (يوسف، 2008: 36).
- إن أثر الإحساس بالمعنى والهدف في الحياة على الدافعية والتعلم وعلى الجوانب الأخلاقية والنفسية والاجتماعية للفرد ذو أهمية كبيرة، فقد أشار دامون وآخرون (2003) إلى أَنَّ الهدف في الحياة يرتبط بعدد من المتغيرات النفسية والتعليمية كالتحصيل الدراسي والطموح العلمي والتفاؤل والأمل والدافعية نحو التعلم (Damon, 2003: 121).

ب-الأهمية التطبيقية:

- تنبع أهمية البحث من أهمية الفئة التي يتعامل معها البحث الحالي؛ لأَنَّهُ يمس أهم فئة في المجتمع ألا وهي " الشباب الجامعي"، كونه الحاضر والمستقبل وأساس بناء الأمة وتقدمها خاصة بعد ما حدث ويحدث في المجتمع اليمني من تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية متلاحقة أدت إلى ظهور العديد من الصراعات والاضطرابات النفسية عند الشباب، فهم يمثلون ثروة كل أمة تنشد التقدم والرقي، وهم الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة لإحداث تطور ونهضة في المجتمع.
- يأمل الباحث أن يستفيد من نتائج البحث الطلبة الجامعيون أنفسهم والمتخصصون النفسيون والقائمون على شؤون الطلبة ورعايتهم في الجامعة وفي ضوء هذه الاستفادة يتم التركيز على تعزيز الخدمات النفسية وتقديم البرامج الإرشادية والعلاجية للطلبة الذين هم بحاجة إلى رعاية نفسية في الجامعة.
- إنَّ ما يشهده المجتمع من تغيرات متلاحقة تؤثر في الأفراد والجماعات يجعل من دراسة معنى الحياة ذات أهمية وخاصة لدى طلبة المرحلة الجامعية لما تعكسه من مؤشرات مهمة كصورة الذات والدافعية للدراسة والطموح والتحصيل الدراسي.

- يوفر البحث الحالي مقياس معنى الحياة المعد لطلبة الجامعة في البيئة اليمنية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1-مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب.
2-الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث).
3-الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير التخصص (إنساني، علمي).
4-الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).

فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة جامعة إب على مقياس معنى الحياة والمتوسط الفرضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا للنوع (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا للتخصص (إنساني، علمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة إب تبعًا للمستوى الدراسي (الأول، الرابع).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة معنى الحياة لدى عينة من طلبة جامعة إب في أربع كليات كليتين إنسانيتين (التربية والآداب) وكليتين علميتين (العلوم وطب الأسنان) للعام الدراسي 2019 – 2020م.

مصطلحات البحث:

1-معنى الحياة

عرفه فرانكل (1998) بِأَنَّهُ: "حالة يسعى الإنسان للوصول إليها لتضفي لحياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجلها وتحدث لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى" (فرانكل، 1998: 77). في حين عرفه لانجل (2003) بِأَنَّهُ: "التبعات التي تنجم عن موقف ما، والدرجة التي يصل فيها الإنسان إلى فهم نفسه وفهم ما يحيط به وكل ما يشعر به من خلال كينونته الخاصة في أثناء هذه المواقف" (Langle, 2003, p 14). وعرفته داليا يوسف (2008) بِأَنَّهُ: "مجموع الاتجاهات السالبة والموجبة نحو الحياة ونحو الأبعاد الخاصة بها مثل الأهداف والالتزامات التي يلتزم بها الفرد في حياته من دراسة أو عمل واتجاهه

نحوها ودافعيته تجاه الوفاء بهذه الالتزامات والرضا عنها" (يوسف، 2008: 8).كما عرفه الأبيض (2010) بِأَنَّهُ: "مجموع استجابات الفرد التي تعكس الاتجاهاتية الإيجابية أو السلبية نحو الحياة بأبعادها المختلفة والأهداف والالتزامات التي يلتزم بها الفرد في حياته من دراسة أو عمل ومدى إحساسه بأهميتها وقيمتها ودافعيته للتحرك بإيجابية نحو تحقيقها وقدرته على تحمل المسؤولية والتسامي بذاته نحو الآخرين وتقبله لذاته ورضاه عن حياته بشكل عام (الأبيض، 2010: 803). وقد عرفه أبو الهدى (2011) بِأَنَّهُ: "درجة من الإحساس يشعر الفرد عنده بِأَنَّ حياته تستحق أن تعاش، وهو محصلة لجملة من المعاني كالحب والتسامح والإيجابية والتسامي بالذات والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والهدف من الحياة والرضا عنها" (أبو الهدى، 2011: 798). وعرفه (Shannon & Stephen, 2014) بِأَنَّهُ: "التماسك والغرض من وجود المرء، والسعي لتحقيق أهداف جديرة بالاهتمام" (Shannon & Stephen, 2014: 125).

ويعرف الباحث معنى الحياة بِأَنَّهُ: قدرة الفرد على تقبل ذاته وشعوره بالرضا عن حياته وقدرته على وضع أهدافه الحياتية والسعي إلى تحقيقها. كما عرف الباحث معنى الحياة إجرائيًا بِأَنَّهُ الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس معنى الحياة المستخدم في هذا البحث.

2-مفهوم معنى الحياة:

إن معنى الحياة من الموضوعات المهمة التي شغلت علم النفس الإيجابي الذي ظهر في القرن الماضي وبداية القرن الحالي وهو مفهوم شائع ومتعدد الاستجابات يصف خبرات حياة لها معنى وقيمة وهدف ويتفق العلماء على أهمية وجود معنى لحياة الإنسان إلا أَنَّهُم يختلفون في طريقة اكتشاف الإنسان للمعنى في حياته باختلاف انتماءاتهم الفكرية، كما أنهم يؤكدون على دور الإرادة في تكوين المعاني لدى الفرد (الأبيض، 2010: 112). ولقد استحوذ مفهوم معنى الحياة على اهتمام الباحثين في مجال الصحة النفسية، نظرًا لارتباطه بأسلوب الحياة، وذلك لمواجهة الكثير من الضغوط والأمراض النفسية المحيطة بحياتنا (عبد الخالق والنيال، 2007: 293).

والوجود الإنساني لا أهمية له إلا عندما يكون هناك معنى وهدف نسعى في هذه الحياة لمعايشته، بل وأن نتخطاه دومًا في رحلة تسامي متعالية، فحينما يشعر الفرد أَنَّ المسؤولية الملقاة على عاتقه لن يقوم بها غيره يكون أمام دافعية داخلية للإبداع، وحافز خارجي للإنجاز (فرانكل، 1982: 147). إذًا فمعنى الحياة لدى كل إنسان هو الذي يمكن أن يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المعاناة شيئًا يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش، بل إِنَّ الإنسان الذي يكتشف لحياته معنى وهدفًا هو الإنسان الذي يستطيع أن يتحمل ندرة اللذة والافتقار إلى المكانة والنفوذ دون أن ينتقص هذا من سعادته أو من صحته النفسية، فالسعي الأساسي للإنسان هو تحقيق المعنى في الحياة (بلان، 2015: 469).

المفاهيم الأساسية المرتبطة بمعنى الحياة:

إرادة المعنى:

إن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى لحياته هو قوة أولية في حياته وهذا المعنى فريد ونوعي من حيث إِنَّهُ لا بد أن يتحقق بواسطة الفرد وحده ويمكن لهذا أن يحدث وعندئذ فقط يكتسب هذا المعنى مغزى يشبع إرادة المعنى عنده، والإنسان يحتاج للمعنى الذي يعيش من أجله وهو قادر على أن يحيا أو يموت من أجل مثله وقيمه وطموحاته، فالمعنى ليس انبثاقًا من الوجود ذاته ولكنه بالأحرى شيء يواجه هذا الوجود، وإذا لم يكن المعنى الذي ينتظر تحقيقه من الإنسان في الواقع شيئًا سوى تعبير عن الذات أو لم يكن أكثر من مجرد إسقاط لتفكيره الهوائي المراد فَإِنّهُ يفقد على الفور طبيعته الباعثة على التحدي والعمل ولا يعود بذلك يدفعه إلى أن يحشد طاقاته وينطلق إلى التقدم (فرانكل، 1982: 131 – 133). ويذكر (فرانكل) أن الأفراد يختارون نمط الشخص الذي يريدون أن يكونوا مثله، وعلى ذلك فِإِنَّ الناس لديهم شخصيات متفردة متميزة وسمات وميول مختلفة الدافعية الأساسية لإرادة المعنى وقد لاحظ فرانكل أَنَّ المراهقين بعد البلوغ يبدؤون في السؤال عن معنى حياتهم، وهو يشير إلى أَنَّ العملية التساؤلية بالتأكيد تمثل تطبيقات لنمو شخصية المراهق، ويرى أَنَّ الأفراد لديهم القدرة على عمل اختيار واعٍ نحو حدث أو موقف ذات معنى شخصي، ويشير إلى أَنَّ كل الناس يمتلكون قيمًا ابتكارية واتجاهاتية وخبراتية يمارسونها في حياتهم اليومية وَأَنَّ الشخصية المكتملة والمتكاملة والنامية هي التي تحقق القيم الوجودية (محمد ومعوض، 2012: 19).

حرية الإرادة:

يقوم هذا المفهوم على معارضة المبدأ الذي تلتزم به معظم المداخل المعاصرة لدراسة الإنسان وهو بالتحديد مبدأ الحتمية، وحرية إرادة الإنسان ليست حرية من الظروف وإنما هي بالأحرى حرية اتخاذ موقف معين تجاه أي ظروف قد تواجه الإنسان الذي يعد حرًا ومسؤولًا ولكن حريته محدودة وليست تامة (فرانكل، 1998: 22)، فالإنسان حر في أن يجيب على الأسئلة التي تطرحها عليه الحياة ولكن لا يجب أن تمتزج هذه الحرية بالاستبدادية وإنما يجب أن يتم تفسيرها في إطار المسؤولية؛ لأَنَّ الحرية تأتي معها المسؤولية في كيفية تكوين الإنسان لذاته وتحقيقها (صالح والطارق، 2013: 212).

الفراغ الوجودي:

ويعرفه فرانكل بِأَنَّهُ: نقص في المعنى المدرك والهدف في الحياة وتنشأ هذه الحالة من إحباط إرادة المعنى ومن سماته أو خصائصه السأم والملل، الخمول وفتور الشعور، وتنشأ أعراضه النفسية من الصراعات الروحية والأخلاقية، والفراغ الوجودي ظاهرة واسعة الانتشار؛ حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن أكثر من نصف المرضى المترددين على العيادات النفسية يعانون من الفراغ الوجودي؛ حيث إِنَّهُم عايشوا الإحساس بفقدان المعنى في حياتهم ويبدو الفراغ الوجودي جليًا في حالة من اليأس والملل والوحدة

لديهم، والإنسان الذي يفشل في إيجاد المعنى والهدف في الحياة يعاني حتمًا من الفراغ الوجودي، وإذا لم يتخلص الإنسان من هذه الحالة فإنَّها تؤدي إلى الإحباط الوجودي (محمد ومعوض، 2012: 38).

المعاناة:

حين يجد شخص نفسه في موقف لا مفر منه، وعليه أن يواجه أمرًا مقدرًا لا يمكن تغييره، كأن يكون مرضًا عضالًا مثل السرطان، عندئذٍ فقط يكون أمام الشخص فرصة أخيرة لتحقيق القيمة العليا وهي معنى المعاناة والمهم فوق كل ذلك هو الاتجاه الذي يأخذه نحو المعاناة والاتجاه الذي يجعل معاناته فوق ذاته، ويتحقق ذلك من خلال معنى الحياة وهو معنى مطلق غير مشروط؛ لأَنَّهُ يتضمن كذلك المعنى الأكبر للمعاناة (غانم، 2006: 132)، فالمعاناة والقلق تابعان للحياة مثل القدر والموت وعزل أي من هذه الأمور عن الحياة يدمر معناها؛ لأَنَّ إسقاط القلق والموت والمعاناة من الحياة يعني تجريد الحياة من صورتها وشكلها، ويتعرض كل إنسان للمعاناة في وقت ما أو موقف ما أو مرحلة ما في حياته، وقد تأتي هذه المعاناة من الفشل في تحقيق الأهداف وعدم إشباع الحاجات أو الحرمان المادي والمعنوي أو الفقدان لشيء ما أو شخص ما أو الشعور بالذنب أو غير ذلك، فقد أشار وونج (2010) إلى أَنَّ المعاناة تميل لتكون المنبه (المثير) للبحث عن المعنى، فالمعاناة دون معنى تؤدي إلى البؤس واليأس (محمد ومعوض، 2012: 25).

مكونات معنى الحياة:

ذكرت سميرة أبو غزالة بِأَنَّ لمعنى الحياة ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي الذي يرتبط بإدراك الفرد لمعنى حياته والخبرات التي تثري المعنى، والمكون السلوكي الذي يرتبط بما يقوم به الفرد من سلوك يترجم هدف حياته المدرك بشكل واقعي في حياته، والمكون الوجداني الذي يرتبط بإحساس الفرد بِأَنَّ لحياته قيمة ورضاه عنها من خلال ما حققه من أهداف (أبو غزالة، 2007، ص 267).

كما أشار المهداوي إلى أَنَّ مكونات معنى الحياة تتمثل بأهداف الحياة والتعلق الإيجابي بالحياة المتجددة والتحقق الوجودي والثراء الوجودي ونوعية الحياة والرضا الوجودي (المهداوي، 2012: 101). وذكر الأبيض أن معنى الحياة يتكون من القبول والرضا والهدف من الحياة والمسؤولية والتسامي بالذات (الأبيض، 2010: 804).

النظريات المفسرة للمعنى في الحياة:

- ابراهام ماسلو:

يُعَدُّ ماسلو من العلماء الذين تناولوا موضوع التسامي بالذات الذي ركز فيه على أهمية حضور الفرد مع ذاته ومع واقعه وأمانيه ومراميه وفي حضوره مع الآخرين والعمل والأنشطة الحياتية حضورًا خلاقًا إبداعيًا بما يتوافق مع طبيعته الإنسانية ومعنى الحياة لديه (المهداوي، 2012: 102)، كما ذكر (ماسلو) أَنَّ الفرد يمكنه أن يشعر بالاستقرار النفسي في حياته وأن ينعم بالصحة النفسية من خلال إدراكه الفعال

لمعنى حياته وقدرته على فهم الواقع ومواجهة الصعوبات بدلًا عن الانسحاب إلى الأوهام والأحلام، وكذلك من خلال العفوية والتلقائية في المشاعر والأفكار والسلوكيات والتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية والإحساس بالحياة وإيجابياتها والقدرة على إقامة علاقات حميمة مع الآخرين وتميزه بالأصالة والابتكار في العمل، وأن يكون لديه شعور قوي بالانتماء والمحبة لكل من حوله (شريت، 2001: 118).

- فيكتور فرانكل:

يعد فرانكل هو أول من أطلق مصطلح المعنى الوجودي للحياة ووفقًا لفرانكل يستخدم مصطلح وجودي ليشير إلى ثلاثة جوانب: الوجود ذاته ومعنى الوجود والسعي لإيجاد معنى محسوس في الوجود الشخصي إي إرادة المعنى (فرانكل، 1982: 135)، ويفترض فرانكل أَنَّ معنى الحياة يتحقق من خلال تفاعل الفرد مع عالمه المحيط به كالمواقف والخبرات والأساليب التي يتعلمها في مواجهة المعاناة والضغوط الحياتية، ولتحقيق معنى الحياة لدى الفرد عليه أن يتعامل مع الآخرين من خلال القيم الإيجابية (Jim, 2004:3). ويؤكد فرانكل على حتمية المعاناة وأنها لا تعنى فقدان الحياة لمعناها بل إنها مواجهة الظروف الحياتية الصعبة بشجاعة من خلال تحويل الألم إلى إنجاز وانتصار وعلى الإنسان أن يستمد من نهاية الحياة وزوالها أن تكون حافزًا له ليكون أكثر مسؤولية وقوة في التعامل مع كل المواقف التي تواجهه (Durbin,2005: 67).

ولقد ركز فرانكل على البعد الروحي، فالروحية هي أهم خصائص الوجود الإنساني التي تميز الإنسان عن الحيوان، فالروحية تنبعث ظاهراتيًا خلال الوعي الذاتي الحالي ولكنها مشتقة من "اللاشعور الروحي" فالروحية اللاشعورية هي الأصل لكل وعي وهي الخاصية الرئيسة للفرد ومنها يشتق الوعي والحب والضمير الأخلاقي (بلان، 2015: 475)، ويرى فرانكل أَنَّ العديد من الأعمال التي يقوم بها الإنسان والقرارات التي يصدرها، عبارة عن تعبير حقيقي عن بحثه عن القيم والمعاني، وأكد على أهمية القيم والمعاني في حياة الإنسان واعتبرها البعد الروحي المسؤول والمهم في تكوين شخصيته وهذه المعاني تتمثل بالعدالة والحرية والمسؤولية، فقد يختار الإنسان الموت على الحياة إذا وجد في الموت معنى لوجوده واعتبرها فرانكل أسمى حالات المعنى وأطلق عليها السمو الذاتي (Stegar et al, 2006: 80).

كما يرى فرانكل أن الإنسان قد يعاني من الفراغ الوجودي الذي ينشأ من خلال الصعوبات الخبراتية في إدراك الوظيفة اليومية للإنسان والإحباط الوجودي أو إحباط إرادة المعنى الذي يعده فرانكل سببًا للعصاب الوجودي (محمد ومعوض، 2012: 18)، كما يرى أَنَّهُ في عصر الفراغ الوجودي لا يجب أن يقنع التعليم بالاقتصار على نقل التقاليد والمعرفة وإنما يجب أن تصقل قدرة الإنسان على العثور على المعاني الفريدة التي لا تتأثر بانهيار القيم العالمية وهذه القدرة الإنسانية على العثور على المعنى المخبأ في المواقف الفريدة هو الضمير؛ ولهذا يجب أن يزود التعليم الإنسان بالوسائل التي تمكنه من العثور على المعنى (فرانكل، 1998: 103).

- **فان دورزن– سميث:**

قدمت فان دورزن سميث نموذجًا لمعنى الحياة ركزت فيه على أَنَّ الإنسان يكتشف معنى وجوده على أربعة مستويات للخبرة، فالأول يتعلق بالخبرة الحسية في العالم الطبيعي، ويتعلق الثاني بالخبرة ذات الطابع الاجتماعي أو ما يسمى العالم العام، ويرتبط الثالث بالخبرة الشخصية الذي نسميه العالم الخاص، أما الرابع فيختص بالمثال أو ما يسمى العالم المثالي، والإنسان في سعيه لتحقيق المعنى على هذه المستويات الأربع يجد نفسه مضطرًا للاصطدام بمهددات المعنى ويتوقف معنى حياة الإنسان على مدى نجاحه في مواجهة تلك المهددات (المهداوي، 2012: 105).

وتقسم فان دورزن سميث أنواع المعنى في الحياة وفقًا للمستويات الأربعة للخبرة إلى أغراض أساسية تتحقق من خلال أهداف وسيطة ثم تعرض لما تسميه "بالاهتمام النهائي" الذي يشكل تهديدًا لتحقيق المعنى على كل مستوى للخبرة، فعلى كل مستوى نجد أن الغرض الأساسي يتناقض مع الاهتمام النهائي، فالأول يمثل القيمة المثالية التي يسعى إليها الإنسان عن وعي أو عن غير وعي، أما الثاني فيحتل الجانب الخفي والمنطقي الذي لا يمكن تفاديه في صورة تهديد لتحقيق الإنسان المثالي، وبذلك يصبح تحقيق المعنى هو النجاح في التحدي والتغلب على مهددات المعنى المتمثلة في الاهتمامات النهائية (سليمان وفوزي، 1999: 1041)

أساليب اكتشاف معنى الحياة:

حدد فرانكل ثلاثة أساليب لاكتشاف معنى الحياة تتمثل بثلاث قيم أساسية هي:

1- القيم الابتكارية (الإبداعية): وتشمل ما يستطيع الفرد إنجازه أي إبداعه الخاص وقد يكون عملًا فنيًا أو اكتشافًا علميًا، ويوفر مثل ذلك الإنجاز شكلًا من أشكال معنى الحياة (هريدي، 2011: 282).

2- القيم التجريبية (الخبراتية): وتتضمن كل ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان من خبرات حسية ومعنوية، خاصة ما يحصل عليه من خلال الاستمتاع بالجمال والبحث عن الحقيقة أو دخول في علاقات إنسانية كالحب والصداقة، وتشير القيم التجريبية إلى تلك القيم التي تم إحرازها واكتسابها عن طريق خبرة العمل الابتكاري للآخرين بالإضافة إلى الاتصال بالطبيعة وجميع الأنشطة التي تمثل الخبرة الإنسانية التي تبعث على المتعة أو الإحساس بالأهمية والقيمة في الحياة (مرزوق، 2018: 55).

3- القيم الاتجاهاتية: وهي القيم التي لا تزال باقية عندما يعيش الفرد موقفًا محبطًا وباعثًا على اليأس والضعف أو موقفًا ميؤوسًا منه ولا يستطيع تغييره ابتكاريًا أو خبراتيًا، ويتضمن هذا الحرية الإنسانية في اختيار كيفية مواجهة ومقابلة القدر المحتوم وغير القابل للتغيير (مثل الأمراض المزمنة) واتجاه الفرد الذي يتخذه نحو هذه الظروف ويجعله قادرًا على المواجهة وتحقيق أهدافه في الحياة (محمد ومعوض، 2012: 43-44).

الدراسات السابقة:

دراسة خضر (1997) وهدفت إلى الكشف عن طبيعة معنى الحياة وأبعاده المختلفة لدى الشباب الجامعي (المستوى الثقافي للأسرة، العمر الزمني للشاب الجامعي، الجنس، المرحلة الدراسية، الحالة الاجتماعية)، وتكونت عينة الدراسة من (1043) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الزقازيق، واستخدم الباحث مقياس معنى الحياة من إعداد هارون الرشيدي (1996)، وتوصلت الدراسة إلى تأثر معنى الحياة بالمستوى الثقافي للأسرة والعمر الزمني والمرحلة الدراسية، ولم يوجد تأثير دال إحصائيًا لعامل التخصص والحالة الاجتماعية والجنس على معنى الحياة.

وأجرى (Klien, 2000) دراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين المعنى الشخصي والتوجه المستقبلي على عينة مكونة من شباب أمريكيين (البيض، الأفارقة)، وأظهرت النتائج تأثير المعنى الشخصي على قلق المستقبل، كما أوضحت أن أفراد العينة من الأفارقة الأمريكان أكثر قدرة على التخطيط للمستقبل مقارنة بالبيض بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الرجال والنساء في تخطيطهم للمستقبل لكن النساء كانت أكثر قلقًا من المستقبل من الرجال.

في حين هدفت دراسة (Edwardes& Ronald, 2001) إلى التعرف على معنى الحياة والتعرف على استراتيجيات مواجهة السلوك الانتحاري لدى عينة مكونة من (298) طالبًا وطالبة من طلبة إحدى الجامعات الكندية، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يفتقدون المعنى في حياتهم ويشعرون باليأس وتسيطر عليهم المشاعر السلبية هم أكثر احتمالًا لمحاولات الانتحار.

بينما هدفت دراسة يوسف (2008) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين معنى الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي، والتعرف على وجود علاقة بين معنى الحياة وبين الرضا عن الدراسة لدى طلبة الجامعة والتعرف على وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملي نوع الدراسة ومستوى إدراك معنى الحياة في تأثيرهما في دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (543) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الأول الجامعي في كلية التربية وكلية التمريض وكلية التربية البدنية ومعهد الكفاية الإنتاجية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معنى الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملي نوع الدراسة ومستوى إدراك معنى الحياة في تأثيرهما على دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التخصص الدراسي.

كما هدفت دراسة (Jin Y, 2008) إلى التعرف على أثر العوامل الثقافية على معنى الحياة والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (606) طلاب منهم (400) من الطلاب الصينين، (206) طلاب من الطلاب الصينين في إحدى جامعات استراليا، وقد استخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية ومقياس معنى الحياة والرضا عن الحياة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معنى الحياة كان مرتفعًا عند العينة

وأنه يرتبط بعلاقة عكسية مع الضغوط الناتجة عن العوامل الثقافية بينما ارتبط بعلاقة طردية مع الرضا عن الحياة.

وأجرى عبد الحليم (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، تكونت من (50) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة عين شمس، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل (سميرة شند2002) ومقياس معنى الحياة (نجوى إبراهيم 2008) ومقياس (الضغوط النفسية نجلاء عبد المعبود2005)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين معنى الحياة وقلق المستقبل، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية ومعنى الحياة ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين قلق المستقبل وبين الضغوط النفسية ووجدت فروقًا بين الذكور والإناث في معنى الحياة كانت هذه الفروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسة خوج (2011) إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة ومستوى الرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (247) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وموجبة بين أبعاد مقياس معنى الحياة ومقياس الرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة.

كما هدفت دراسة مكاوي (2012) إلى التعرف على الطاقة النفسية الفعالة وعلاقتها بمعنى الحياة لدى الشباب الجامعي المشاركين في ثورة (25) يناير وقد استخدم الباحث مقياس الطاقة النفسية الفعالة ومقياس تقدير المعنى ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي على عينة قوامها (130) من الشباب الجامعي المشاركين في ثورة (25) يناير، وتوصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أنه توجد علاقة بين الطاقة النفسية الفعالة ومعنى الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي المشاركين في ثورة (25) يناير، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في معنى الحياة.

وهدفت دراسة (Kleftaras & Psarra, 2012) إلى فحص العلاقة بين المعنى في الحياة وبين الاكتئاب والصحة النفسية وذلك لدى عينة مكونة من (401) رجل تتراوح أعمارهم بين 18–30 عام بمتوسط عمري 24,5 عام، وأظهرت النتائج وجود علاقة جوهرية بين المعنى في الحياة والأعراض الاكتئابية، وكان الرجال ذوي الأعراض الاكتئابية الشديدة أقل شعورًا بالمعنى في الحياة.

أما دراسة الوائلي (2012) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى معنى الحياة تبعًا لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني) والتعرف على مستوى نمط الشخصية (A, B) على المقياس المعرب من قبل الباحثة وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى نمط الشخصية (A, B)، وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى عالٍ في معنى الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معنى الحياة لصالح الذكور في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معنى الحياة تبعًا للتخصص (علمي، إنساني)، كما أظهرت

الدراسة ميل الطلبة إلى النمط (A) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص على مقياس نمط الشخصية (A,B).

كما هدفت دراسة (Martir, 2013) إلى الكشف عن معنى الحياة في التنبؤ بالفروق بين الجنسين في الشعور بحسن الحال لدى (226) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري 21,1 عام وانحراف معياري قدره 2,18. وأظهرت النتائج أن لمعنى الحياة دورًا في التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس حسن الحال وكانت الطالبات أعلى في الدرجة الكلية لحسن الحال، وبعض الأبعاد النوعية له وخاصة بعد الهدف في الحياة.

بينما هدفت دراسة النواب والعكيلي (2013) إلى التعرف على ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمعنى الحياة والرضا عن الحياة ومدى إسهام معنى الحياة والرضا عن الحياة في التغير الكلي لضغوط الحياة، تألفت عينة الدراسة من (445) طالبًا وطالبة من طلبة جامعتي بغداد والمستنصرية، وتم تطبيق مقاييس (ضغوط الحياة، معنى الحياة، الرضا عن الحياة)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضغوط الحياة وكل من (معنى الحياة، الرضا عن الحياة)، وعلاقة ارتباطية موجبة بين (معنى الحياة، الرضا عن الحياة)، يسهم (معنى الحياة، الرضا عن الحياة) بـــ (24,1) في التباين الكلي لـــ (ضغوط الحياة).

وهدفت دراسة (Shannon & Stephen, 2014) الى التعرف على معنى الحياة وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة في جامعتين خاصتين في شمال شرق الولايات المتحدة، واشتملت العينة الإجمالية لهذه الدراسة على 497 مشاركًا من الجامعتين في الجزء الشمالي الشرقي من الولايات المتحدة منهم (386) أنثى، (111) ذكرًا، استخدم الباحث مقياس أهداف الحياة لكرومبو وماهولك 1968 ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ 1965، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تقدير الذات ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين معنى الحياة وتقدير الذات.

بينما هدفت دراسة صلاح (2017) إلى قياس مستوى الأمن النفسي وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من طلبة المؤسسات الإيوائية في منطقة ضواحي شرق القدس ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ماسلو للأمن النفسي ومقياس معنى الحياة وتم تطبيق هذه المقاييس على عينة بلغت (100) طالبٍ وطالبة في منطقة ضواحي شرقي القدس العيزرية وأبوديس، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي كان منخفضًا ومستوى معنى الحياة كان متوسطًا وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين الأمن النفسي ومعنى الحياة لدى عينة من طلبة المؤسسات الإيوائية في منطقة ضواحي القدس، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الأمن النفسي في متغير (مكان الإقامة، الجنس، العمر، الصف) بينما لم توجد فروق في معنى الحياة في متغير (مكان الإقامة، الجنس، العمر، الصف).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من طلبة جامعة إب في أربع كليات، كليتين إنسانيتين (التربية والآداب) وكليتين علميتين (العلوم وطب الأسنان) للعام الدراسي (2020/2019م) وتعد هذه الكليات هي الأكثر كثافة من الطلبة الذكور والإناث؛ إذ بلغ إجمالي عدد الطلبة (5761) طالبًا وطالبة موزعين حسب النوع إلى (2301) من الذكور، (3460) أنثى، وحسب التخصص إلى (3003) تخصصات إنسانية، (2758) تخصصًا علميًا، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)
توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات البحث

التخصص / النوع	تخصصات إنسانية			تخصصات علمية			المجموع الكلي
	الأول	الرابع	المجموع	الأول	الرابع	المجموع	
ذكور	**370**	**458**	**828**	**1153**	**320**	**1473**	2301
إناث	**1410**	**765**	**2175**	**887**	**398**	**1285**	3460
المجموع	1780	1223	3003	2040	718	2758	5761

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (287) طالبًا وطالبة يشكلون نسبة (5%) من مجتمع البحث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

التخصص / النوع	تخصصات إنسانية			تخصصات علمية			المجموع الكلي
	الأول	الرابع	المجموع	الأول	الرابع	المجموع	
ذكور	**25**	**16**	**41**	**39**	**35**	**74**	**115**
إناث	**67**	**41**	**108**	**38**	**26**	**64**	**172**
المجموع	92	57	**149**	77	61	**138**	**287**

أداة البحث:

قام الباحث بالاشتراك مع الباحثة (مايسة اليماني) ببناء مقياس معنى الحياة والتحقق من خصائصه السيكومترية، ويهدف هذا المقياس إلى قياس معنى الحياة لدى طلبة الجامعة؛ حيث تم الاطلاع على الأطر النظرية والأدب النفسي الذي تناول معنى الحياة، والدراسات والبحوث السابقة التي لها علاقة بموضوع معنى الحياة وكذلك الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس معنى الحياة أهمها: مقياس كرومبو وماهولك الذي قام بتكييفه الأعرجي (2007) على البيئة العراقية، ومقياس يوسف (2008)، مقياس نجوى إبراهيم (2008)، مقياس محمد واسكندر (2012)، ، وتم بناء مقياس معنى الحياة من

خمسة أبعاد هي (تقبل الذات، الرضا عن الحياة، الروحانية، أهداف الحياة، التسامي بالذات) وعدد فقرات المقياس (39) فقرة بصورته الأولية. بعد ذلك تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

أ) صدق المحتوى:

من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية من جامعات يمنية مختلفة؛ حيث تم التوضيح للأساتذة المحكمين مفهوم معنى الحياة، والهدف من المقياس، والغرض من عرضه عليهم، والعينة المستهدفة، والأبدال المقترحة للاستجابة، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول (مدى وضوح عبارات المقياس وصلاحيتها أو عدم صلاحيتها لتحقيق أهداف البحث، مدى مناسبة العبارات لعينة البحث، مدى انتماء كل عبارة للبعد الذي وضعت فيه، اقتراح التعديلات المناسبة والحذف أو الإضافة إن وجدت)، وفي ضوء نتائج التحكيم تم اعتماد الإبقاء على العبارة التي نالت نسبة اتفاق (80%) من إجابات المحكمين وبناءً على اتفاق المحكمين تم حذف (5) فقرات، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (34) فقرة يستجاب لها بمقياس خماسي متدرج يبدأ من (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدًا إلى لا تنطبق عليَّ) تنطبق تمامًا، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق تمامًا)؛ حيث تحصل الاستجابة الأولى على (5) والثانية على (4) والثالثة (3) والرابعة على (2) والخامسة على (1) موزعة على خمسة أبعاد هي:

- البعد الأول (تقبل الذات): ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الثاني (الرضا عن الحياة): ويتكون من (8) فقرات.
- البعد الثالث (الروحانية): ويتكون من (7) فقرات.
- البعد الرابع (أهداف الحياة): ويتكون من (6) فقرات.
- البعد الخامس (التسامي بالذات): ويتكون من (6) فقرات.

وأعلى درجة في المقياس هي (170) وأقل درجة (34).

ب) صدق البناء:

تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة بلغت (231) طالبًا وطالبة، وللتحقق من صدق البناء تم استخدام طريقة (الاتساق الداخلي) وذلك من خلال طريقتين على النحو الآتي:

1- إيجاد معامل ارتباط الدرجة الكلية للمجال بالدرجة الكلية للمقياس والجدول(4) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (4)
معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة

ترتيب البعد	اسم البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	تقبل الذات	** 0,845	0,000
الثاني	الرضا عن الحياة	** 0,865	0,000
الثالث	الروحانية	** 0,556	0,000
الرابع	أهداف الحياة	** 0,806	0,000
الخامس	التسامي بالذات	** 0,762	0,000

**** دالة عند مستوى 0,01**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس؛ وهو ما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس وهذا يعني تمتع فقرات المقياس بالاتساق الداخلي.

2-إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال

البعد	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقبل الذات	1	** 0,630	0,000	أهداف الحياة	23	** 0,742	0,000
	2	** 0,666	0,000		24	** 0,629	0,000
	3	** 0,737	0,000		25	** 0,693	0,000
	4	** 0,687	0,000		26	** 0,759	0,000
	5	** 0,597	0,000		27	** 0,681	0,000
	6	** 0,567	0,000		28	** 0,718	0,000
الرضا عن الحياة	7	** 0,597	0,000	التسامي بالذات	29	** 0,636	0,000
	8	** 0,580	0,000		30	** 0,695	0,000
	9	** 0,575	0,000		31	** 0,754	0,000
	10	** 0,626	0,000		32	** 0,697	0,000
	11	** 0,721	0,000		33	** 0,656	0,000
	12	** 0,604	0,000		34	** 0,624	0,000
	13	** 0,733	0,000				
	14	** 0,599	0,000				
	15	** 0,605	0,000				
الروحانية	16	** 0,671	0,000				
	17	** 0,572	0,000				
	18	** 0,605	0,000				
	19	** 0,514	0,000				
	20	** 0,670	0,000				
	21	** 0,568	0,000				
	22	** 0,602	0,000				

**** دالة عند مستوى 0,01**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للفقرة والدرجة الكلية لكل مجال دالة عند مستوى (0,01)؛ وهو ما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس معنى الحياة باستخدام طريقة ألفاكرونباخ من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبة والجدول (5) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (5)

ثبات مقياس معنى الحياة بطريقة ألفاكرونباخ

المجال	قيمة معامل الثبات
تقبل الذات	0,686
الرضا عن الحياة	0,773
الروحانية	0,674
أهداف الحياة	0,786
التسامي بالذات	0,715
المقياس بشكل عام	0,891

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أَنَّ معامل الثبات الكلي لمقياس معنى الحياة بلغ وفقًا لهذا الإجراء (0,891)، وتراوحت قيمة معاملات ثبات المجالات المكونة لمقياس معنى الحياة بين (0,674 – 0,786)، وهي معاملات ثبات جيدة.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين متوسط درجات طلبة جامعة إب والمتوسط الفرضي في مقياس معنى الحياة"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة البالغ (138,08) بانحراف معياري (15,643) وبين المتوسط الفرضي البالغ (102)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

القيمة التائية لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة وأبعاده والمتوسط الفرضي

الأبعاد	ن	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	القرار
تقبل الذات	287	26,928	21	4,279	24,822	0,000	دالة
الرضا عن الحياة	287	30,688	24	5,043	23,759	0,000	دالة
الروحانية	287	31,962	21	2,808	69,942	0,000	دالة
أهداف الحياة	287	23,252	18	4,041	23,285	0,000	دالة
التسامي بالذات	287	25,249	18	3,729	34,829	0,000	دالة
مقياس معنى الحياة بشكل عام	287	138,08	102	15,643	41,324	0,000	دالة

يتضح من الجدول (6) أَنَّ القيمة التائية المحسوبة تساوي (41,324) وكانت عند مستوى دلالة (0,000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05)؛ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة جامعة إب والمتوسط الفرضي في مقياس معنى الحياة بشكل عام، وكذلك كان مستوى الدلالة الإحصائية دالًا في جميع أبعاد المقياس؛ حيث كانت جميع مستويات الدلالة للأبعاد أصغر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05) وهذه الفروق لصالح المتوسط المحسوب في مقياس معنى الحياة بشكل عام وفي جميع أبعاد المقياس؛ الأمر الذي يعني شيوع معنى الحياة لدى أفراد العينة من طلبة جامعة إب رغم تعرضهم لضغوط كثيرة نفسية واجتماعية ومادية وغيرها مما يمر به مجتمعنا في الوقت الراهن.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة هم في فترة الشباب ولديهم أهدافٌ يسعون لتحقيقها ولديهم القدرة على تحدي المواقف الصعبة التي تواجههم واتضح هذا من خلال حصولهم على درجات مرتفعة في مقياس معنى الحياة بشكل عام وكذلك في جميع أبعاد المقياس، وهذا يعني أن لديهم تقبلًا للذات ورضا عن الحياة رغم ضغوطها وصعوباتها، كما أن الجانب الروحاني لديهم كان مرتفعًا وساعدهم كثيرًا على تقبل الحياة وصياغة أهداف لحياتهم وقدرتهم على التسامي بذواتهم ما يجعلهم أكثر صلابة

وقوة، وهذا يدل على أن الطالب الجامعي لديه القدرة على اكتشاف المعنى في ذاته وحياته حتى في أصعب الظروف، كما يعتقد الباحث أن طبيعة المرحلة العمرية التي يقع فيها هؤلاء الطلبة والممتدة من (18 – 25) سنة تقريبًا هي مرحلة الاستقلال والطموح والنضج الاجتماعي والبحث عن مستقبل مشرق، والثقة والوعي في التعامل مع الأحداث الجارية في المجتمع وتكوين العلاقات مع الآخرين، وهي تمثل أيضًا مرحلة تأهيل للعمل في المستقبل، وعلى أساسها يتحدد مستقبل الطلبة؛ وهو ما يجعلهم أكثر شعورًا بالرضا عن أنفسهم وعن حياتهم.

وهذا ما أشار إليه موران Moran (2001) من أن الإحساس بالهدف في الحياة وتحديده يرتبط بالقيم والمعتقدات الصحيحة لدى الطلبة؛ حيث وجد أن الطلبة الذين لديهم إحساس واضح ومحدد بالهدف في الحياة كانوا أكثر عقلانية ولديهم قدرٌ من الضبط الذاتي وأكثر تحملًا للمسؤولية ويتمتعون بمستوى مرتفع من الاندماج في المواقف الاجتماعية (Moran, 2001, p 273).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Jin Y, 2008) ودراسة الوائلي (2012)، ودراسة (Shannon & Stephen, 2014)، ودراسة صلاح (2017) التي أكدت أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد في معنى الحياة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)"؛ وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين والجدول(7) يوضح ذلك:

جدول (7)
القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)

البعد	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	القرار
تقبل الذات	ذكور	115	27,96	3,986	3,535	0,000	دالة
	إناث	172	26,261	4,338			
الرضا عن الحياة	ذكور	115	31,611	4,774	2,659	0,008	دالة
	إناث	172	30,092	5,134			
الروحانية	ذكور	115	31,547	3,321	2,140	0,033	دالة
	إناث	172	32,230	2,390			
أهداف الحياة	ذكور	115	24	3,382	2,690	0,008	دالة
	إناث	172	22,769	4,355			
التسامي بالذات	ذكور	115	25,698	3,225	1,740	0,083	غير دالة
	إناث	172	24,959	4,002			
مقياس معنى الحياة بشكل عام	ذكور	115	140,81	14,247	2,541	0,012	دالة
	إناث	172	136,31	16,274			

يتضح من الجدول (7) أَنَّ القيمة التائية المحسوبة لمقياس معنى الحياة بشكل عام تساوي (2,541) وكانت عند مستوى دلالة (0,012) وهي أصغر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05)، ويتضح من ذلك أَنَّهَا دالة إحصائيًا وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق في معنى الحياة تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) وهذه الفروق لصالح الذكور، كما أَنَّ مستويات الدلالة الإحصائية في جميع الأبعاد كانت دالة إحصائيًا؛ حيث كان مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05) ما عدا بعد (التسامي بالذات) الذي لم يكن دالًا إحصائيًا وكان مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05) أي أَنَّ الفروق في جميع الأبعاد في مقياس معنى الحياة كانت لصالح الذكور ماعدا بعد (التسامي بالذات) لم توجد فروق بين الذكور والإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكور هم أقل تأثرًا بالأوضاع الصعبة؛ كونهم يتمتعون بصلابة نفسية أكثر من الإناث وهذا ما أظهرته دراسة (الزواهرة، 2015) أن الذكور هم أكثر صلابة ولديهم القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم ووضع الخطط المستقبلية والقدرة على تنفيذها ومواجهة المشكلات التي يتعرضون لها أكثر من الإناث (الزواهرة، 2015: 71).

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به الذكور والذي يتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية والأطر الثقافية السائدة في المجتمع والتي يتمتع فيها الذكور بفرصة أكبر للتعبير عن الرأي واتخاذ القرار في مجالات الحياة مثل نوعية الدراسة والعمل واختيار شريك الحياة، فضلًا عن حرية السفر والتنقل والاشتراك في الأنشطة المتنوعة دون قيود، أما بالنسبة للإناث فلا تزال التقاليد الاجتماعية تحد من حرية التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن واختياراتهن في كثير من مجالات الحياة وعلى هذا يمكن أن يظهر لدى الذكور مستوى أعلى في معنى الحياة والنظرة الإيجابية نحو المستقبل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الوائلي (2012)؛ حيث كانت الفروق في معنى الحياة لصالح الذكور وكذلك اتفقت مع دراسة عبد الحليم (2010) ودراسة (Martir, 2013) لكن الفروق في الدراستين كانت لصالح الإناث، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضر (1997) ودراسة مكاوي (2012) ودراسة صلاح (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في معنى الحياة تبعًا للنوع.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير التخصص (علمي، إنساني)"؛ وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)
القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير التخصص (إنساني – علمي)

البعد	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	القرار
تقبل الذات	إنساني	149	26,653	4,044	- 1,098-	0,273	غير دالة
	علمي	138	27,178	4,479			
الرضا عن الحياة	إنساني	149	30,431	5,165	- 0,871-	0,384	غير دالة
	علمي	138	30,922	4,934			
الروحانية	إنساني	149	31,869	3,060	- 0,568-	0,571	غير دالة
	علمي	138	32,047	2,563			
أهداف الحياة	إنساني	149	22,941	4,164	- 1,318-	0,188	غير دالة
	علمي	138	23,535	3,916			
التسامي بالذات	إنساني	149	25,268	3,724	0,086	0,932	غير دالة
	علمي	138	25,232	3,744			
مقياس معنى الحياة بشكل عام	إنساني	149	137,16	15,706	- 1,003-	0,317	غير دالة
	علمي	138	138,91	15,585			

يتضح من الجدول (8) أَنَّ القيمة التائية المحسوبة تساوي (–1,003) وكانت عند مستوى دلالة (0,317) وهي أكبر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05) ويتضح من ذلك أَنَّهَا غير دالة؛ وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في معنى الحياة تبعًا لمتغير التخصص (إنساني، علمي). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضر (1997)، ودراسة يوسف (2008)، ودراسة الوائلي (2012).

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)"؛ وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)
القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة إب في مقياس معنى الحياة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول - الرابع)

البعد	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	القرار
تقبل الذات	الأول	169	27,175	4,454	0,767	0,443	غير دالة
	الرابع	118	26,792	4,183			
الرضا عن الحياة	الأول	169	31,350	5,301	1,752	0,081	غير دالة
	الرابع	118	30,323	4,870			
الروحانية	الأول	169	32	2,980	0,177	0,860	غير دالة
	الرابع	118	31,942	2,715			
أهداف الحياة	الأول	169	23,359	4,265	0,353	0,725	غير دالة
	الرابع	118	23,193	3,921			
التسامي بالذات	الأول	169	25,114	4,153	-0,481-	0,631	غير دالة
	الرابع	118	25,323	3,481			
مقياس معنى الحياة بشكل عام	الأول	169	139	17,094	0,781	0,436	غير دالة
	الرابع	118	137,57	14,803			

يتضح من الجدول (9) أَنَّ القيمة التائية المحسوبة تساوي (0,781) وكانت عند مستوى دلالة (0,436) وهي أكبر من مستوى الدلالة الفرضي (0,05) ويتضح من ذلك أَنَّهَا غير دالة؛ وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في معنى الحياة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خضر (1997) ودراسة صلاح (2017) اللتان أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق في معنى الحياة تبعًا للمستوى الدراسي.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة والرابعة:

يعزو الباحث عدم وجود فروق في معنى الحياة تبعًا لمتغيري (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) إلى أَنَّ مرحلة التعليم الجامعي (بجميع تخصصاتها ومستوياتها الدراسية) هي مرحلة إثبات الذات وتحمل المسؤولية، فالالتحاق بالجامعة يُعَدُّ مرحلة تحول مهمة في حياة كثير من المراهقين؛ حيث يمثل الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية فترة نمو نفسي واجتماعي؛ كون المناخ الجامعي السائد فيها يسهم بدور مهم في تنمية معنى الحياة لديهم، والقيام بدور نشط وفعال بما يتفق مع الذات ومع ما يرغب الطالب في تحقيقه في المستقبل؛ حيث يحاول في هذه المرحلة من بدايتها وحتى نهايتها تأكيد هويته والاعتماد على ذاته، وهذا ينطبق على جميع المستويات والتخصصات؛ لذلك لم تظهر بين طلبة الجامعة فروقًا في معنى الحياة وفقًا للتخصص والمستوى الدراسي.

التوصيات:

- تقديم مركز الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة برامج إرشادية جماعية يتم فيها تبصير الطلبة بالأمور المستقبلية الخاصة بالعمل وتحسين توقعات الطلبة للأحداث المستقبلية، وتدريبهم على إدارة المشكلات والضغوط التي تواجههم في الحياة وتنمية معنى الحياة لديهم.
- رعاية طلبة الجامعة وتقديم الخدمات النفسية والعلاجية لهم من خلال مراكز الإرشاد النفسي للتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها خلال دراستهم الجامعية.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- معنى الحياة وعلاقته بالطموح لدى طلبة الجامعة.
- معنى الحياة وعلاقته بقوة الأنا لدى طلبة الجامعة.
- فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتنمية معنى الحياة لدى طلبة الجامعة.

مراجـــــع البحث

1-المراجع العربية:

- أبو الهدى، إبراهيم محمود (2011) " دراسة سيكومترية اكلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريًا والمبصرين " في: مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع 35، ج 3، ص 789 – 822.
- أبو غزالة، سميرة على جعفر (2007) " أزمة الهوية ومعنى الحياة كمؤشرات للحاجة إلى الارشاد النفسي " في: المؤتمر الخامس، جامعة القاهرة: مصر، ص 253 – 324.
- الأبيض، محمد حسن (2010) مقياس معنى الحياة لدى الشباب، في: مجلة كلية التربية، ع 34، ج 3، جامعة عين شمس: مصر.
- إسماعيل، حسام أحمد، سامية شحاتة (2010) " معنى الحياة وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من حفاري القبور " في: دراسات نفسية، مج 20، ع 3، ص 397 – ص 436.
- باترسون. س. هـ (1990) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد الفقي، ط 1، دار القلم، الكويت.
- بلان، كمال يوسف، (2015) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط 1، دار الإعصار العلمي، عمان: الأردن.
- خضر، عبد الباسط (1997) " معنى الحياة لعينة من الشباب الجامعي في علاقته ببعض المتغيرات، في: المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ص 327 – 350.
- خوج، حنان بنت أسعد (2011) معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، م3، ع 2، ص 11–44.
- الزواهرة، محمد خلف (2015) " العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية " في: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، م 3، ع 10، ص 47 – 80.
- سليمان، عبد الرحمن، إيمان فوزي (1999) معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة المسنين العاملين وغير العاملين، المؤتمر الدولي الثالث بمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص 1031–1095.
- شريت، أشرف محمد عبد الغني، (2001) المدخل إلى الصحة النفسية للطفل، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية: مصر.
- صالح، قاسم حسين وعلى الطارق (2013) الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية، ط3، الجيل الجديد، صنعاء: اليمن.
- صلاح، كفاح يوسف (2017) " مستوى الأمن النفسي وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من طلبة المؤسسات الإيوائية في منطقة شرقي القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القدس: فلسطين.
- عبد الحليم، أشرف محمد (2010) " قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب " المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، ص 335 – 368.
- عبد الخالق، أحمد، مايسة النيال (2007) " معنى الحياة وحب الحياة لدى مجموعات مختلفة من مريضات السرطان " في: المؤتمر الاقليمي لعلم النفس، ص 291 –318.
- غانم، محمد حسن (2006)، الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية، ط 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: مصر.
- فرانكل، فيكتور (1982) الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، ط1، دار القلم: الكويت.
- فرانكل، فيكتور (1998) إرادة المعنى – أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى، ترجمة: إيمان فوزي، دار زهراء الشرق، القاهرة: مصر.

- كمال، طارق، (2005) سيكولوجية تنمية الشباب اجتماعيًا واقتصاديًا، مؤسسة شباب الجامعة: مصر.
- ماكوري، جون (1982) الوجودية، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت.
- محمد، سيد، محمد معوض (2012) العلاج بالمعنى، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.
- مرزوق، إيمان مصطفى (2018) " المساندة الاجتماعية والتوجه الديني وعلاقتهما بمعنى الحياة لدى عينة من النساء المعلقات في محافظة غزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى: فلسطين.
- مكاوي، صلاح فؤاد (2012) " الطاقة النفسية الفعالة وعلاقتها بمعنى الحياة لدى الشباب الجامعي المشاركين في ثورة (25) يناير، في: دراسات تربوية ونفسية – مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع 76، ص 301 – 335.
- المهداوي، عبد الله محمد (2012) " معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية " في: دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 31، ج 1، ص 95 – ص 158.
- النواب، ناجي محمود، جبار العكيلي (2013) ضغوط الحياة وعلاقتها بمعنى الحياة والرضا عنها لدى طلبة الجامعة، في: مجلة كلية التربية الاساسية، مج 20، ع 83، ص 525 – ص 580.
- هريدي، عادل محمد (2011) نظريات الشخصية، ط 2، إيتراك، القاهرة: مصر.
- الوائلي، جميلة رحيم (2012) المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (A,B) لدى طلبة جامعة بغداد، في: مجلة الاستاذ، ع 201، ص 609 – ص 664.
- يوسف، داليا عبد الخالق (2008) معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر.

2-المراجع الاجنبية:

- Damon,W., Menon, J. & Bronk,K. (2003) The development of purpose during adolescence. Applied Developmental Science, 7(3): 119 -128
- Deklerk J.J.(2001) Motivation to Work,Work Commitment and Man's Will to Meaning, Ph.D. Thesis. University of Pretoria,South Africa.
- Durbin,C. (2005) "Tribute to Victor Frankl". Available at.www. durbinynosis. com /feb .2005.
- Edwards, M & Ronald, H. (2001) " coping meaning in life, and Suicidal Manifestations: Examining gender differences ". Journal of clinical Psychology,Vol.57,No. 12,pp: 1517-1534.
- Garcimi, L. Short, M. & Norwood, W. (2013) Affective and Motivational predictors of perceived meaning in life among college students, The Journal of Happiness, Well-Being, 1(2), p p 51-60.
- Harries,SH.(2004).Relationships Among Life Meaning, Relationship Satisfaction, And Satisfaction With Life. M,A.Thesis Trinity Western University, Canada.
- Jin, Y.(2008) The Protective function of life on life satisfaction among meaning of Australia and Hong Kong. Journal of American College Health, 57(2), 223-234.
- Jim, L.S.(2004) Meaning in life mediates the relationships between physical and social functioning and distress in cancer survivors. Unpublished dissertation (Ph.D). The State University.
- Kleftaras, G.& Psarra, E. (2012) Meaning in life psychological Well-Being and Depressive Symptomatology: Acomparative Study, Psychology, 3(4), p p 337-345.
- Klien, Watkins (2000) Object relations and futurity: The rslationship between interpersonal meaning system and future orientation. Diss.Abst.inter.61,B,536.

- Langle, A. (2003) The Search for Meaning in Life and the Fundamental Existential Motivations. Psychotherapy in Australia. Vol. 10. No.1.
- Martir, V (2013) Predictive Role of Meaning in life on psychological Well-Being and Gender-specific Differences, Acta Colombiana psicologia, 16(1), p p 17-24.
- Moran, C.D(2001). Purpose in life student development، and well-being: Recommendations for student affairs practitioners, NASPA Journal, 38(3): 269-279.
- Shannon, H. & Stephen, D. (2014) Attitudes of College Students Towards Purpose in Life and Self-Esteem, 5(1), International Journal of Existential, p p 124-131.
- Stegar, M., Frazier, P, Oishi, S, & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. Journal of Counselling Psychology, 53, (1), 80-93.

معوقات قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن

أ/ نجاة أحمد قاسم

باحثة دكتوراه-بقسم السياسات التربوية-كلية التربية-جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

أ.د/ محمد عبد الرحمن فهد الدخيل

أستاذ بقسم السياسات التربوية-كلية التربية-جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيًا في المعوقات تبعًا لمتغير الوظيفة، وسنوات الخبرة، وذلك من وجهة نظر أساتذة كليات التربية ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تطبيق استبانة على(398) فردًا منهم(261) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة (إب، ذمار، صنعاء)، (137) من مديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار في محافظة (إب وذمار وصنعاء)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معوقات تقف أمام الجامعات للقيام بدورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار من أبرزها: عدم توفر الدرجات الوظيفية لمتخرجي تعليم الكبار؛ الاعتماد الكبير في محو الأمية على المتطوعين من متخرجي الثانوية؛ قلة المخصصات المالية لتصميم البرامج التدريبية للتطوير المهني لمعلمي الكبار؛ الظروف غير المستقرة في اليمن؛ ندرة في الأقسام المتخصصة في إعداد معلمي الكبار في الجامعات اليمنية.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) في متوسط آراء عينة الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار وفقًا لمتغير الوظيفية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من المشرفين في مراكز تعليم الكبار، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) في متوسط آراء عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح من خبرتهم 10سنوات فأكثر.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، تعليم الكبار، الجامعات اليمنية.

Abstract:

This study aims at identifying the obstacles facing Yemeni universities in performing their role in vocational development. It is also an endeavor to explore the significant statistical differences in the obstacles according to occupation variation and years of experience from the perspective of the faculty members in colleges of Education and Adult Education Centers supervisors. The study followed the analytical descriptive approach. The questionnaire was distributed to (398) individuals of whom (261) are faculty members in the colleges of Education in (Ibb, Dhamar, and Sana'a) universities. The study concluded that there are many obstacles hindering the roles of Yemeni universities in performing their roles in the vocational development of the adult education teachers. The most important obstacles are the absence of employment for the graduates of the teachers from the Department of Adult Education. Another obstacle is the meager financial budget for designing adult education programs for vocational development of the adult education teachers. Moreover, the unsettled situation in Yemen and the meagerly number of specialized departments in qualifying adult education teachers in the Yemeni universities. The study showed that there was a statistically significant difference at the level of (a=0.05) in the average of the opinions of the sample of the study toward the obstacles hindering the roles of Yemeni universities in performing their roles in the vocational development of the adult education teachers according to the job variation in favor of supervisors of the adult education centers. The results also revealed that there were significant differences on the average of the opinions of study samples according to the years' experience of those have ten years and more.

Keywords: *Vocational development, Adult education, Yemeni universities*

مقدمة:

يشهد المجتمع المعاصر كثيرًا من التغيرات التي تمثل قوى دافعة لمؤسساته المختلفة، وبصفة خاصة الجامعات بوصفها واحدة من أكبر المؤسسات التربوية التي تؤدي دورًا مهمًّا في التطوير والتنمية. ويأتي على قائمة هذا الدور الاهتمام بالمعلم من خلال إعداده وتأهيله تأهيلًا جيدًا، بالإضافة إلى تطويره وتجديد معلوماته باستمرار من خلال تزويده بالمهارات والمعارف والخبرات التي تؤهله للعمل التربوي بشكل مميز (الخوالدة، 2018).

ومع الإيمان بأهمية دور المعلم في عصر تنمو فيه المعارف وتتجدد فيه بسرعة فائقة، وإزاء تحديات هذا العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي، تتضح أهمية التطوير المهني للمعلم وتصبح الحاجة ملحة إلى أن يطور من معارفه وأدائه ومهاراته بما يمكنه من أداء رسالته وتحسين العملية التعليمية والسير بها نحو الأمام (الحسين، 2018).

وإذا كان للتطوير المهني للمعلمين عمومًا تلك الأهمية؛ فإنه يغدو أكثر فاعلية في تعليم الكبار، فتعليم الكبار يختلف عن التعليم النظامي في فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليبه، فهو تعليم يتم في إطار خطط التنمية الشاملة مستهدفًا تنمية كل من الفرد والمجتمع، وبذلك فمؤسسات تعليم الكبار في حاجة إلى معلمين معدين إعدادًا جيدًا بما يتناسب مع نوعية البرامج التي يدرسونها؛ لذلك يعد التطوير المهني لمعلم الكبار بمثابة المفتاح الأساسي لإكسابه المهارات المهنية والأكاديمية المتمثلة بالمهام والإجراءات التدريسية من تخطيط وتنفيذ وإدارة وتقويم للعملية التعليمية، وزيادة التعمق في المادة العلمية التي تجعلهم على دراية بكيفية تشخيص وفهم خصائص المتعلمين والتعامل معها بصورة فاعلة (سليمان، محمد وإبراهيم، 2016)، فقد أكدت العديد من الدراسات العالمية والعربية على أهمية التطوير المهني للمعلم بشكل عام ومعلم الكبار بصفة خاصة، لعل أبرزها: Mantyla and Gividen ,2016 ؛Ekinci, and Acar, 2019 ؛omer.et.al.,2017 ؛Gardiner.et.al.,2017 ؛Lundgren, et al., 2015) ؛Shamim,2009 (المطيري، 2014؛ كشك، 2016؛ حكيم، 2012؛ الضبعان، 2009)، (محمد، 2009)، (المهدي، 2005)، وأشارت إلى أن هناك مبررات عديدة للاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلم في هذا العصر، من أبرزها ما يلي:

- قصور الإعداد الحالي لمعلم الكبار.
- الثورة العلمية والانفجار المعرفي.
- حدوث فجوة بين النظريات وتطبيقاتها في مجال إعداد معلم الكبار.
- ظهور اتجاهات تربوية جديدة تؤكد التعليم المستمر والتعلم الذاتي.

وعلى المستوى الوطني، نجد أن الجامعات اليمنية كغيرها من الجامعات في بلدان العالم تقوم بدورٍ فاعلٍ في إعداد الكوادر التعليمية في مختلف الميادين التربوية، مسندة هذه المهمة إلى كليات التربية؛ كونها المعنية بإعداد المعلمين.

وعلى الرغم مما سبق تأكيده من إمكانية قيام الجامعات بدور كبير في إعداد المعلمين وتأهيلهم، فإنه لا يزال دون المستوى المأمول لاسيما فيما يتعلق بإعداد معلم الكبار الذي يفترض أن تسهم في إعداده وتنمية مهاراته كغيره من المعلمين في التعليم العام، ولعل السبب في ذلك وجود معوقات تحول دون أداء هذا الدور كما يجب، وتتمثل تلك المعوقات في عدم وجود معلم الكبار المتخصص، وضعف برامج التدريب والتطوير للمعلمين في أثناء الخدمة، وندرة الدورات التدريبية وضعف الإمكانيات المادية وضعف الحوافز، وهذا ما أكدته بعض الدراسات المحلية منها دراسة (محمد، 2008؛ الذيفاني، 2009؛ الخامري، 2008) التي أشارت إلى وجود شكاوى من عدم الرضا من المستوى المهني لمعلم الكبار، كما أشارت أيضًا إلى وجود قصور لدى الجامعات تتعلق بتدريب معلمي الكبار وتطوير ممارساتهم ومهاراتهم المهنية من خلال الدعم المستمر وعقد ورش عمل تعليمية بمشاركة مختصين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، من أجل تطوير معلم تعليم الكبار في اليمن وتحسين أدائه في كافة الجوانب المعرفية والسلوكية وترقية المهارات المهنية لديه.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار، وذلك بالكشف عما تعانيه من معوقات تسبب ضعف دورها والتقصير فيه.

مشكلة الدراسة:

على مستوى الدراسات العربية والأجنبية، دلت نتائج بعض الدراسات على ضعف برامج التطوير المهني لمعلمي الكبار، ومن هذه الدراسات دراسة المطيري(2014)، ودراسة حجر(2012)، ودراسة الشبو(2011)، ودراسة (Gardiner, et al., 2017; Annette,2013) ودراسة (Christie et al., 2018)

وعلى المستوى المحلي أظهرت نتائج بعض الدراسات قصور في أداء الجامعات في تدريب وتطوير معلمي الكبار كدراسة الحاج (2008)، والعريقي (2006) ودراسة(Kasem,2015) التي أشارت إلى أن برامج تأهيل معلمي الكبار وتدريبهم في أثناء الخدمة لا يزال دون المستوى المطلوب؛ نتيجة عدم وجود رؤية واضحة لتعليم الكبار في اليمن، مع قلة فرص التطوير المهني للمعلمين نظرًا لشكلية البرامج ونمطيتها وعدم ارتباطها بالاحتياجات الحقيقية لمعلمي الكبار، بالإضافة إلى ندرة الكفاءات المتخصصة في التدريب.

ومن خلال عمل الباحثة في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في القيام بالنزول الميداني إلى مراكز تعليم الكبار بوصفها مشرفة على التربية العملية، لاحظت بعض الصعوبات منها قلة الاهتمام بتطوير وتدريب الكادر الذي يعمل في التدريس في تلك المراكز، هذا إلى جانب الظروف التي تمر به اليمن في الوقت الراهن من نزوح وهجرة للسكان نتيجة الحرب الدائرة فيها التي أدت إلى ترك الدراسة وارتفاع نسبة الأمية؛ الأمر الذي يترتب عليه ضرورة تطوير وتنمية المعلمين لزيادة كفاءتهم في العملية التعليمية والقضاء على الأمية، وهذا ما يجعل دراسة معوقات قيام الجامعات للقيام بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلم الكبار حاجة ضرورية، خصوصًا مع ندرة الدراسات في هذا المجال على حد علم الباحثة، وتأسيسًا على ذلك؛ فإن الدراسة الحالية سعت إلى تقصي المعوقات التي تحد من دور الجامعات في التطوير المهني لمعلمي الكبار من وجهة نظر مديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار، وأساتذة كليات التربية في الجامعات اليمنية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بممارسة التطوير المهني لمعلمي الكبار من وجهة نظر أساتذة كليات التربية ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار، والتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف في وجهات النظر بين أفراد عينة الدراسة وفقًا للوظيفة (عضو هيئة تدريس، مدير، مشرف) وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) نحو هذه المعوقات.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة الجامعات بكليات التربية ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار نحو المعوقات التي تعيق الجامعات للقيام بدورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار تبعًا لمتغير الوظيفة، ومتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية دور الجامعات اليمنية في تنمية وتطوير مهارات معلمي الكبار في اليمن، والبحث عن المعوقات التي تحد من دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار وتتلخص أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

1- أَنَّهَا تقدم معلومات للمسؤولين في الجامعات اليمنية ومراكز تعليم الكبار عن المعوقات التي تضعف أداء الجامعات عن ممارسة دورها في تقديم أنشطة وبرامج متنوعة تنمي قدرات ومهارات معلمي الكبار.

2- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج وأنشطة الجامعات للارتقاء بدورها في تنمية وتطوير مهارات معلمي الكبار التي تجعل الجامعات تقبل على تدريب وتأهيل المعلمين معرفيًا ومهنيًا وتقنيًا ليعود بالنفع عليهم وعلى مراكز تعليم الكبار والمجتمع بشكل عام.

3- أنها رصدت بعض المعوقات التي تضعف أداء الجامعات اليمنية، والتي تأمل من المسؤولين في الجامعات اليمنية (إب، ذمار، صنعاء) وضع الإصلاحات الأولية لتحسين وتجويد دورها في التنمية والتطوير لقدرات ومهارات معلمي الكبار.

4- يأمل الباحثان أن تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية عمومًا، والمكتبة اليمنية خصوصًا لاسيما في مجال التطوير المهني للمعلمين الذي يلاحظ فيه ندرة في الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا المجال.

حدود الدراسة:

تقصت الدراسة الحالية الإشكاليات والمعوقات التي تحد من دور الجامعات اليمنية (إب-ذمار-صنعاء) من ممارسة دورها في تقديم برامج التدريب والتطوير لمعلمي الكبار في اليمن، وقد طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 2019-2020.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: يعرفها درويش(2005) بِأَنَّهَا: "وضع يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويعكس النظر إليها على أَنَّهَا المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي على أنها الانحرافات في الأداء عن معيار محدد مسبقًا"

وتعرف إجرائيًا بِأَنَّهَا: المعوقات سواء كانت تتعلق بالمخصصات المالية أو البشرية أو التشريعية والفنية التي تعيق دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف المخطط لها في التطوير المهني لمعلمي الكبار.

الدور: يعرفه محي الدين (2014) بِأَنَّهُ: المهام والوظائف التي تقوم بها الجامعة لتأهيل وتدريب معلم مؤهل وقادر على تعليم الكبار وتطوير البرامج والأساليب لتزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات المختلفة التي تؤهلهم للعمل في جميع مجالات الحياة.

ويعرف إجرائيًا بِأَنَّهُ: ما تقوم به الجامعات اليمنية من تنمية المهارات المهنية والمعرفية والتقنية للمعلمين في جهاز محو الأمية وتعليم الكبار وتدريبهم عليها ومدهم بالخبرات التي تحتاجها طبيعة التطور في تعليم الكبار والتقدم المجتمعي المعاصر.

التطوير المهني: يعرف بِأَنَّهُ: "الفرص المناسبة للتعليم والتدريب التي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلمها، لمساعدة وتوجيه المتعلمين، وهو عملية تطوير مستمرة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم لقدراتهم" (أبو لبن، 2017، ص143)

كما يعرف بِأَنَّهُ: كل الطرق والإجراءات التي تعمل على الارتقاء وتحسين أداء المعلمين ويعرف بِأَنَّهُ محاولة تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية إلى جانب البرامج والأنشطة التي تستهدف رفع كفاءته وزيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل (فهيم، حمزة، 2017).

ويعرف التطوير المهني إجرائيًا بِأَنَّهُ: زيادة فاعلية معلمي الكبار في أثناء الخدمة عن طريق تحسين كفاءاتهم المعرفية والمهنية والتقنية ورفع مستوى أدائهم وتجديد خبراتهم لمواجهة التطور في المواقف التعليمية لتعليم الكبار وصولًا لتحقيق الأهداف المرجوة.

الطريقة والإجراءات:

1-منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى "جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا وكيفيًا وذلك من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الظاهرة وتطويرها"(عبيدات، عبد الحق، وعدس، 2011، ص89).

2-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار في محافظة (إب،ذمار، صنعاء)، البالغ عددهم(166) مديرًا ومشرفًا، كما شمل مجتمع الدراسة جميع أساتذة كليات التربية في جامعات(إب، ذمار، صنعاء) البالغ عددهم (707) أعضاء هيئة تدريس في العام الدراسي(2019-2020) (الإدارة العامة للإحصاء بجامعة إب؛ وجامعة ذمار؛ وجامعة صنعاء، 2020؛ جهاز محو الأمية وتعليم الكبار، 2020) وقد تم اعتماد جميع أفراد المجتمع الأصلي لمديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار البالغ عددهم (166)، استجاب منهم (137) مديرًا ومشرفًا، كما تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (300) عضو هيئة تدريس بكليات التربية استجاب منهم(261).

3-أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة، ولتصميم أداة الدراسة الحالية، تم مراجعة أدبيات الدراسات السابقة والأدب النظري ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم صياغتها من خلال مراجعة ذوي الخبرة والمهتمين بتعليم الكبار في الجامعات، ومراجعة الدراسات ذات الصلة التي بينت قصور دور الجامعات

عن ممارسة دورها في تدريب معلم الكبار، وفي ضوء ذلك تكونت الاستبانة من(22) عبارة وضعت على مقياس رباعي متدرج.

أ-صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة، أُستخدم نوعان من الصدق وهما: صدق المحكمين؛ حيث عرُضت الاستبانة بصورتها الأولية(28) عبارة على(10) أساتذة متخصصين في تعليم الكبار والتعليم المستمر في جامعة(إب، الملك سعود، صنعاء)، وطُلب منهم إبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول وضوح، أو عدم وضوح عبارات الاستبانة، وتعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات الاستبانة. وبعد استكمال عملية التحكيم، تم رصد استجابة المحكمين وتحليلها إحصائيًا، وتم اعتماد نسبة(80%) فأكثر لصلاحية العبارة، وفي ضوء الإجراءات السابقة حذفت ست عبارات وعدلت صياغة بعض العبارات للاستبانة.

كما استخدمت الدراسة الاتساق الداخلي؛ حيث تم التأكد منه على الصدق، بتطبيق الاستبانة ميدانيًا على عينة عشوائية بلغت(25) من أساتذة كليات التربية في الجامعات الثلاث خلافًا لمجتمع الدراسة، ومن ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجدول رقم (1) الآتي:

جدول (1) قيمة ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.735	12	**0.731
2	**0.677	13	**0.673
3	**0.774	14	**0.791
4	**0.773	15	**0.814
5	**0.781	16	**0.701
6	**0.807	17	**0.799
7	**0.834	18	**0.817
8	**0.813	19	**0.842
9	**0.716	20	**0.831
10	**0.845	21	**0.704
11	**0.834	22	**0.791

** دال إحصائيا عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجداول (1) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الاستبانة.

ب-ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة، بتطبيقها على عينة (25) من أساتذة الجامعات الثلاث خلافًا لمجتمع الدراسة، واستخدمت الدراسة معامل ألفاكرونباخ (alpha Cronbach coefficient)

للحصول على معامل الثبات لمعوقات الجامعات اليمنية في التطوير المهني لمعلمي الكبار وقد بلغ (0.895) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول تربويًا؛ إذ يشير إلى صلاحية الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة، وبذا تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية.

الوسائل الإحصائية: استخدمت الدراسة الحالية لتحليل بياناتها عددًا من الأساليب الإحصائية في برنامج(SPSS) وهي: معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي، معامل الفاكرونباخ لقياس ثبات الأداة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة معوقات قيام الجامعات اليمنية بدورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، وتحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة مدى وجود فروق إحصائية من وجهة نظر أساتذة كليات التربية بالجامعات ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار نحو المعوقات وفقًا لمتغير الوظيفة، وسنوات الخبرة، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاه الفروق البعدية بين أفراد العينة (عضو هيئة تدريس، مدير، مشرف).(سنوات الخبرة: أقل من5سنوات، من5 إلى أقل من10سنوات، 10سنوات فأكثر).

الإطار النظري للدراسة:

أولًا-التطوير المهني لمعلمي الكبار:

يعرف التطوير المهني للمعلم بِأَنَّهُ: عملية مقصودة تستهدف تحقيق زيادة في النمو المهني لدى المعلم، وتتم هذه العملية في مؤسسات تربوية تراعي منذ وضع برامجها وفي أثناء تنفيذها هذا الهدف فضلًا عن أَنَّهَا تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة التي ينتج عنها النمو المهني للمعلم متمثلًا في زيادة تحسين ما لديه من معارف ومهارات تتعلق بعمله ومسؤولياته المهنية (الطاهر، 2010)

ويمثل مفهوم التطوير المهني لمعلم الكبار اتجاهًا تربويًا مهمًا؛ لأَنَّهُ يرتبط بالتطوير المتكامل لجميع مهارات المعلم، ويمثل استراتيجية لتدريب معلم الكبار وتطوير مهاراته في أثناء الخدمة. ويستدعي تطوير مهارات معلم الكبار بشكل عام إيلاءه عناية خاصة في فهمه لأحدث النظريات التربوية والنفسية والطرق الفعالة، وتقنيات التعليم الحديثة مثل التعلم الإلكتروني والفردي والمصغر والتعلم الذاتي المستمر، والاطلاع على كل ما هو جديد في التربية وتعليم الكبار(البلوي، 2018)

وهذا يشير إلى أن ثمة مهارات متعددة ينبغي أن تعطى كل مهارة حقها ومستحقها من التطوير، وهي مهارات معرفية، ومهارات مهنية ومهارات تقنية وتطوير المهارات المعرفية لمعلم الكبار: تتمثل بإحاطة معلم الكبار بالمادة المعرفية التي سيقدمها للكبار وطرائق الاتصال؛ وبهذا فَإِنَّ المقصود بتطوير المهارات المعرفية لمعلم الكبار، في حين تمثل تطوير المهارات المهنية لمعلم الكبار تقتضي توجيه التطوير بكيفية اختيار الطريقة وتنفيذها وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم الكبار وتقويم أثرها، وتطوير إمكاناته النفسية في التحلي بالصبر، والتعامل بفاعلية مع الكبار، من خلال عقد دورات التطوير المهني بشكل مستمر لمعلم الكبار لتجديد معلوماته ومهاراته باستمرار(موسى، 2016)

ما يستوجب على الكليات والجامعات إعداد الدورات التدريبية التي تهتم بتوعية معلم الكبار بكيفية البحث عن المعلومات وتحليلها، فضلًا عن تشجيع معلم الكبار على ممارسة تدريس الكبار باستخدام الوسائل التقنية.

1-مبادئ تعليم الكبار وعلاقتها بالتطوير المهني لمعلم الكبار:

تُعَدُّ المبادئ التي وضعها نولز (Knowles) في تعليم الكبار موجهًا ومرشدًا للمتخصصين في تصميم وتطوير البرامج التدريبية للمتعلمين والعاملين في برامج تعليم الكبار، وقد أشار (أسعد، 2016) إلى هذه المبادئ وهي:

- **الاستعداد للمعرفة:** أي أن يعرف المتعلم أو المتدرب الفائدة التي يجنيها من عملية التعلم، وهنا يبرز أهمية إيجاد الرغبة للمعرفة والتعلم والتعرف على مبادئ تعليم الكبار لتنعكس على الدور الذي يقوم به المختصون من علمية التعلم والتدريب سواء كانوا متعلمين أو معلمين.
- **التوجيه الذاتي والاستقلالية** وإشراكهم في عملية تخطيط البرامج وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات.
- **المعرفة السابقة** والاعتماد عليها في عملية التعلم والتدريب، وبهذا يصبحون أكثر استعدادًا للتعلم وهم بحاجة للمزيد من المعارف ليصبحوا أكثر كفاءة وقدرة في أداء ما يتطلب منهم من مهام.
- **التحفيز واستخدام مواقف التعلم** في الحياة الواقعية، وإذا ما تم الأخذ بهذه المبادئ في عملية التعليم والتدريب، فهذا بلا شك ينعكس آثاره على تصميم المادة التدريبية، واختيار الطرق، وإدارة جلسة تدريبية فعالة. وقد وضح أهم الجوانب التي يمكن أن يستفيد منها المدرب من خلال إدراكه لنموذج تعلم الكبار، ومنها: ضرورة معرفة المتدرب الفائدة من وراء حضور البرنامج التدريبي، إشعار المتدربين بأنهم مشاركون في تصميم البرنامج، والسماح لهم بإبداء ملاحظاتهم فيما يتعلق بهذا الأمر، وإدراكه لحاجات المتدربين، واستجابته لهم تعد من الركائز الأساسية في عملية التدريب.
- **الملاءمة المعرفية** التي تتعلق بخصائص المتدربين ووفقًا لظروفهم والخبرة التي لديهم، حتى يتمكن من اختيار الطرق والأساليب المناسبة لأفكارهم.
- **التدريب التشاركي في أثناء** اللقاء التدريبي، بمعنى أَنَّهُ لابد من أن تتضمن جلسة التدريب بعض الأنشطة التي تمكن المتدربين من اختبار وقياس مدى فهمهم واستيعابهم لما يطرح من أفكار خلال الجلسة التدريبية وأن يستخدم طرق مناسبة كالتمارين التدريبية وتمثيل الأدوار وغيرها.

2-أهداف التطوير المهني لمعلم الكبار:

لما كان التطوير المهني يعني تنمية مهارات المعلم وقدراته لمواجهة الأدوار الجديدة وتنمية استعداداته للاضطلاع بهذه الأدوار، من أجل نجاح العملية التعليمية، فإِنَّ التطوير المهني لمعلم الكبار

يُعَدُّ من أساسيات تحسين العملية التعليمة، وذلك لما له من أهمية في تطوير أداء المعلم، وتمكينه من مواكبة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية، ومواكبة أحدث الأفكار والأساليب.

وَيُعَدُّ الاهتمام بتطوير معلم الكبار ضرورة قصوى؛ إذ يجب إعداد دورات تدريبية وبرامج موجهة لمعلمي الكبار، ليتسنى لهم اكتساب المهارات الضرورية التي يجب أن يتدربوا عليها من قبل المتخصصين علميًا وعمليًا ممن يشهد لهم بالتميز العلمي من أساتذة الجامعات والمختصين(فراج، 2015).

ومن أهداف التطوير المهني والمعرفي لمعلم الكبار ما يأتي:

- ربط المادة العلمية بواقع الحياة للمتعلمين ومواءمتها معه، وتطوير المعلمين فيما يتعلق بطرق التدريس الفعالة وتوظيف الأنشطة والوسائل واستخدامها بشكل يتناسب مع المتعلمين واستخدام الوسائل والمصادر المتنوعة للتعلم.
- تطوير وعي معلم الكبار بمتغيرات العملية التربوية.
- تنمية مهارات معلم الكبار في استخدام التقنيات في مجال تعليم الكبار وكيفية توظيفها.
- تحسين قدراته المعرفية والمهنية التدريسية وتحديثها.
- إعادة تأهيله في أثناء الخدمة كي يظل مواكبًا للاتجاهات والتطورات التربوية.
- رفع مستوى أدائه بإكسابه مهارات معرفية وميدانية مستحدثة في ميدان عمله (الأكلبي، 2012)، (سيد، الجمل، 2012).
- إكسابه مهارات جديدة محددة وتحسين كفاياته السابقة بغية تحسين الأداء في الوظيفة الحالية وخاصة تلك التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم المستمر.
- إتاحة الفرص أمامه للتعليم المستمر؛ بغية مواكبة التغير في بيئة العمل، فضلًا عن تعزيز التقدم الوظيفي ودمج فرص التطوير الشخصي والمهني بهدف تحقيق أهداف المعلمين والمؤسسات التعليمية بشكل عام.
- تشجيعه على توظيف الأساليب التربوية الفاعلة في بيئات صفية وتعليمية محفزة.
- تطوير الاستراتيجيات والممارسات التعليمية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للدارسين.
- تدعيم توظيف مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم المتمركزة حول المتعلم بما في ذلك مناحي التقييم البنائي والختامي (الخريبي، 2017).
- تزويد معلم الكبار بالاستراتيجيات المختلفة كطريقة حل المشكلات والتعلم التعاوني، وتمكينه المعلم من ربط محتوى المادة بمعرفة الكبار.
- تنمية قدرة معلم الكبار على استخدام الأنشطة التعليمية الملائمة للكبار.
- تطوير مهارة معلم الكبار على الحوار والتفاعل مع الكبار في مراكز تعليم الكبار.
- تمكين معلم الكبار من بناء بيئة تفاعلية للمتعلمين الكبار وفرصة للتعلم وتطوير واستيعاب المعرفة الجديدة.

-تمكين معلم الكبار من تطوير وتحسين ممارساته في تدريس الكبار من خلال المشاركة المهنية في مراكز التدريب في أثناء الخدمة (Berit et al., 2015).

وأضاف سليمان (2016) إلى أن برامج التطوير المهني لمعلم الكبار تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لعل أبرزها:

- مساعدة المعلم في الكشف عن قدراته وميوله والعمل على تنميتها وتطويرها.
- سد جوانب القصور وعدم الكفاءة في عملية إعداد المعلم قبل الخدمة.
-الاستفادة من نتائج البحوث بوصفها أساسًا لعملية تحسين قدرات المعلم ومهاراته التدريسية.
- تبادل الخبرات والتجارب بين المعلمين المشاركين في الأنشطة المختلفة للبرامج التطوير المهني.
- صقل مهاراته وتجديد معارفه لمواكبة التطورات والتقنيات الحديثة.
- تحسين أدائه وتحقيق الرضا الوظيفي له.
- تمكينه من الأدوار الجديدة (سليمان، 2016)
- تأهيل معلمي الكبار غير المؤهلين علميًا وتربويًا.
- مساعدة معلمي الكبار على تقويم أدائهم بشكل مستمر.
- حل المشكلات التي تواجههم.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم نحو تعليم الكبار بشكل عام ونحو وظيفته وأدواره بشكل خاص.
- تنمية مهارات معلمي الكبار في التعلم الذاتي والتعلم عن بعد باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- تنمية معارفهم ومهاراتهم لتحسين كفاءتهم (Tanang, 2014).
-بناء قدرة معلم الكبار على التفكير الإبداعي وتطويره في التعامل مع الأمور الطارئة، وقدرته على احتواء المشكلات وحلها وجعلها نقطة انطلاق لتطوير آليات العمل وتحديثها داخل البيئة التعليمية.
-تحسين أداء معلمي الكبار ومهاراتهم في العملية التعليمية.
- تمديد تجربة معلم الكبار الفردية بهدف التطوير الوظيفي أو الترقية الوظيفية.
- تعزيز الرضا الوظيفي لهم.
- تمكينهم من عمليات التغيير والتطوير.
- تنمية مهاراتهم سواء كانت تدريسية أم بحثية، وتشجيعهم على التعلم مدى الحياة (عسيري، 2017، ص152).
-تطوير مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم الكبير بشكل فاعل.
- تمكينه من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
- الإسهام بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم، والعمل على تطبيقها لتحقيق الفاعلية في التعليم (محمد، الحربي، 2016، 16)

- تنمية القدرة لديه على استخدام الوسائل التكنولوجية والعروض العملية خلال ممارسة التدريس للكبار.
- تعزيز قدرته على تطبيق تكنولوجيا المعلومات؛ إذ أصبحت القدرة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات واحدة من القدرات المهنية اللازمة لمعلم الكبار خاصة في الدول المتقدمة.
- تدريبه من خلال بيئة الشبكة الافتراضية على شبكة الإنترنت، من أجل التواصل المتبادل أو التعاون أو حل المشكلات.
- تحقيق غايات وأهداف التدريب والتعليم المستمر لمعلم الكبار ومواكبة التطوير وتقنيات التعليم الحديثة عبر الإنترنت والتدريب عن بعد (Wanga and Huang,2019)

أهمية التطوير المهني لمعلم الكبار ومبرراته:

يُعَدُّ التطوير المعرفي والمهني للمعلمين بشكل عام ومعلم الكبار بصفة خاصة ضرورة ملحة لتحقيق الإصلاحات التعليمية الحديثة التي تتطلب منها مواكبة التغير في أدوارهم، تبعًا لمتغيرات الحياة، وذلك باتباع طرائق التدريس الحديثة التي تدعم الإبداع والابتكار واستقلالية التفكير والمهارات المرتبطة باحتياجات سوق العمل التي تعد من الجوانب التي تفرض على المعلمين صقل قدراتهم ومهاراتهم ليستطيعوا العطاء وبذل كل إمكانياتهم من أجل التطوير والتقدم (ضحاوي، 2009، 52)

وقد ظهرت العديد من الدراسات التي أكدت أهمية التطوير التقني لمهارات المعلم بشكل عام ومعلم الكبار بصفة خاصة، لعل أبرزها: دراسة علي (2018)، ودراسة Mantyla and (Gividen,2016) ودراسة حامد (2016) ودراسة(Gebara, 2010)؛ إذ أجمعت هذه الدراسات على:

- ضرورة تطوير المهارات التقنية لمعلمي الكبار من خلال استخدام البرامج التدريبية الإلكترونية المخططة وفقا لتصورات المعلمين واحتياجاتهم.
- الحرص على تدريبهم على استخدام تقنيات التعليم في أثناء عملية التعليم والتعلم.
- ضرورة توافر التقنيات التعليمية وتدريب المعلمين على استخدامها في العملية التعليمية.
- نشر الوعي في أوساط المعلمين بأهمية استخدام التقنيات الحديثة.
- ضرورة رصد الموارد المالية الكافية في توفير التقنيات التعليمية الحديثة وتطوير مهارات المعلمين على كيفية استخدامها.

ولهذا تتمثل أهمية التطوير المهني لمعلم الكبار بِأَنَّهُ:

- تطوير مهارات معلم الكبار التدريسية والتمكن من استخدام استراتيجيات مناسبة.
- تمكينه من استخدام أساليب التعلم الذاتي في البحث والحصول على المعلومات والمعارف.
- القدرة على استخدام التكنولوجية الحديثة في التدريس.

- تطوير مهارة معلم الكبار في تطبيقات التعلم الإلكتروني، وتمكينه من مواكبة تحديات العصر في العلوم والتقنية (علي، 2018).
- تمكين معلم الكبار من استخدام تكنولوجيا المعلومات والتعليم الإلكتروني في خدمة محو الأمية وتعليم الكبار من خلال توفيرها وتدريبه على استخدامها الأمثل في العملية التعليمية.
- إكساب معلم الكبار المهارات الأساسية اللازمة في الممارسات التدريسية في برامج محو الأمية (السقاف، 2013).

3-مبررات الاهتمام بتدريب وتطوير معلم الكبار:

تعددت مبررات الاهتمام بإعداد برامج تدريب معلم الكبار لتعكس توجهات نظرية متعددة بطبيعة تعليم الكبار وباحتياجات المعلم المختلفة، وبالسلبيات التي يعاني منها تعليم الكبار، ويؤدي التدريب لمعلم الكبار دورًا أساسيًا في بناء معلوماته ومعارفه وتطويرها، وتنمية قدراته ومهاراته، وتدريبه على كيفية التعامل مع الكبار وتحمل مسؤولية معلم محو الأمية، وتوفير خبرات التعلم الفعال، والتمكن من طرق البحث للحصول على المعرفة (حجازي، 2009)

وتعود أهمية تدريب معلم الكبار بتزويده بالمعلومات والمهارات التي يصبح من خلالها عاملًا مؤثرًا في تشكيل اتجاهات الدارسين وتزويدهم بالوسائل التي تعينهم على فهم دورهم في الحياة، رفع مستوى أدائهم بخصائصهم وخبراتهم المتفردة، ودفعه نحو التعليم الذاتي، بما يكفل له مواصلة متابعة التطورات العلمية والتربوية الحديثة؛ حيث تمكنه من اكتساب المزيد من المعارف الحديثة في مجالات تخصصه، وتمكن معلم الكبار من المهارات البحثية والمنهجية اللازمة لعمله وممارسته، وتدريبه على مهارات الاتصال، وتمكن معلم الكبار من مهارات التعليم مدى الحياة (موسى، 2016).

كما أن هناك مبررات عديدة للاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلم في هذا العصر، ويمكن إجمال ذلك فيما يلي:

- أن التجديد والتطوير أمران ضروريان كي يستطيع المعلمون مواجهة التحديات ومتابعة التطورات الجديدة.
- الانفجار المعرفي الذي أصبح من سمات العصر وسهولة تدفق المعلومات.
- دور معلم الكبار المنوط به في تغيير المفاهيم والاتجاهات: إن مهمة معلم الكبار ليست في نقل المعرفة والمعلومات فقط، بل في تكوين المواطن الصالح ومساعدته على اكتساب القيم والاتجاهات المرغوبة والسلوك القويم الذي يسمح له بتعديل الاتجاهات والميول وترسيخها حسب ما تقتضي الضرورة، ومن ثم يجب أن تتضمن برامج التدريب والتطوير تلك القيم والاتجاهات والنظر اليها بوصفها مكونًا أساسيًّا لأي برنامج موجه لمعلم الكبار.
- اختلاف طرق تعليم الكبار عن الصغار: إن تدريب معلم الكبار على إشراك الدارسين في العملية التعليمية أمر مهم؛ لذا يجب تدريب معلم الكبار على تلك الأساليب والطرائق التي من شأنها أن

تفعل دور المتعلم الكبير وجعله مشاركًا في الموقف التعليمي، بالإضافة إلى تفعيل الأنشطة التعليمية في العملية التعليمية ولعب الأدوار وغيرها من الأساليب التربوية المهمة التي من شأنها مساعدة الكبار على التعلم.

- ضرورة توافر الكفايات العلمية والتعليمية: تشير عدد من الأدبيات التربوية إلى أَنَّ الشروط الأساسية لنجاح معلم الكبار تتمثل في ضرورة توافر مختلف الكفايات للمعلم مع الإلمام بالمعلومات الأساسية في المواد التي يقومون بتدريسها، وبالطرق المناسبة لتعليم الكبار، ومن ثم أصبح الاهتمام بتنمية تلك الكفايات والمهارات المرتبطة بها لدى المعلم أمرًا جوهريًا سواء في برامج إعداده أو في برامج تدريبية في أثناء الخدم؛ ولذا تعني الجهات المسؤولة عن برامج التدريب بتحليل محتوى ما يقوم المعلم بتدريسه بوصفه مصدرًا لاشتقاق تلك الكفايات التي يدرب المعلم عليها.
- المتغيرات والمستحدثات التي يشهدها العصر تفرض على معلم الكبار أدوارًا جديدة ومهامًا لم تكن موجودة من قبل، وتتطلب ضرورة الاهتمام ببرامج إعداده وتدريبه في أثناء الخدمة لتقديم الخبرات والأساليب التعليمية الحديثة وما من شأنه أن يكتسب المعلم المعارف والمهارات العامة والنوعية اللازمة له التي تجعله يتناسب ويتواءم مع أدواره الجديدة ومع مستحدثات العصر ومتغيراته ولعل هذا يفرض على الجهات المسؤولة كالجامعات في العالم العربي عمومًا وفي اليمن بوجه خاص تدريب المعلمين وتطويرهم بما يتسق مع هذه التغيرات وبما يمكنهم من أداء أدوارهم المتعددة بأفضل صورة ممكنة.
- نتائج البحوث في التربية وعلم النفس وما تتوصل إليه من مبادئ ونظريات جديدة يمكن أن تغير كثيرًا من المبادئ المتعارف عليها في ميدان التربية بوجه عام وتعليم الكبار بوجه خاص؛ ومن ثم فمن الضروري لمعلم الكبار الإلمام بهذه المعارف والنظريات الجديدة ليستفيد من تطبيقها في تعليم وتعلم الكبار.
- تطوير برامج تعليم الكبار الموجهة للكبار باستمرار وفقًا لذلك ينبغي أن يواكب تطوير أي برنامج تعليمي تدريب المعلمين الذين يوكل إليهم تدريس هذا البرنامج للكبار من خلال تطويرهم على كيفية التدريس، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في هذا، وكيفية تقويم تعلم الدارسين، بل وكيفية تقويم البرنامج ذاته. بالإضافة إلى الموضوعات التي يحتويها البرنامج والتي قد تكون جديدة بالنسبة للمعلم نفسه.
- تطبيقات التعليم الإلكتروني وهو تطبيق العلم في جميع جوانب العملية التعليمية في إطار منظومي متكامل بما يساعد في حل المشكلات في العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بأفضل صورة ممكنة وبأقل تكلفة. وهذا يتطلب تدريب معلمي الكبار باستمرار على كيفية الاستفادة من كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم في عمليتي: تعليم وتعلم الكبار بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية لبرامج تعليم الكبار بصورة جيدة.

- تغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع: من المعروف أن تعليم الكبار يرتبط أساسًا بخطط التنمية في المجتمع بجوانبها المختلفة، فهو يهدف بدرجة كبيرة إلى تنمية القدرات المختلفة لأفراد المجتمع ليمكنهم من المشاركة الفعالة في تنمية مجتمعاتهم؛ ولذا يجب على معلم الكبار أن يكون على وعي تام بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع ومشكلات هذا المجتمع ومتطلباته، وكل هذا يتغير من فترة إلى أخرى؛ الأمر الذي يستدعي إعداد دورات تدريبية لمعلمي الكبار لتبصيرهم بهذه التغيرات.
- الاتجاه نحو مبدأ المحاسبية: التي بدورها فرضت أهدافًا جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة منها تطوير مهارات التدريس، اكتساب المعارف وتعميق الوعي المهني، واكتساب مهارات جديدة لم تكن مستهدفة من قبل، واكتساب مهارات التقويم الذاتي والمستمر، ضرورة تلبية الاحتياجات المهنية لمعلم الكبار ومواجهة القصور في الأداء التدريسي لمعلم الكبار منها ضعف استخدام الأساليب العلمية في تقدير احتياجات الدارسين، وعدم القدرة على التعلم الذاتي والعجز في مواجهة مشكلات الدارسين الكبار وإدراك ما تفرضه الفروق الفردية بينهم من إجراءات يجب مراعاتها في أثناء التدريس.
- تزايد الاتجاه نحو الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والتعلم الذاتي كاستراتيجية تربوية اتخذتها العديد من دول العالم نتيجة لتزايد المعارف وتطور الكفايات اللازمة للمهن المختلفة، وهذا يستدعي إعداد دورات تدريبية متعددة ومتنوعة لمعلمي الكبار، وضرورة أن تأخذ هذه الدورات بالتعلم الذاتي كاستراتيجية تعليمية لتنفيذ أغلب هذه الدورات (Akinci, and Acar, 2019 ; Omer et al., 2017؛ Gardiner et a et al., 2015 ؛ المطيري، 2014؛ المهدي، 2005)

ثانيًا-معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن:

على الرغم من أهمية تدريب وتطوير مهارات معلمي الكبار، فإن واقع الحال في اليمن كما تشير العديد من الدراسات أن معلم الكبار لم يحصل على حقه في التدريب والتطوير المهني أسوة بمعلمي التعليم العام، والحقيقة أن عدم تدريب المعلمين يعود إلى عدم وجود ميزانية خاصة، والنقص في الكوادر القادرة على التدريب، وعدم استقرار المعلمين في أثناء العمل في برامج تعليم الكبار نتيجة انخفاض الأجور وتأخر صرفها، وقلة الدرجات الوظيفية المتاحة، ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات النظرية لواقع برامج تعليم الكبار وتطويرها ومنها إعداد المعلم المناسب ومن أبرزها (Kasem,2015; Muhi Aldeen,2011)، و(الحاج، 2014؛ الهبوب، 2013 ؛ الفقيه، 2011؛ محمد، 2008؛ الخامري، 2008)، وانطلاقًا من نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان للكشف عن معوقات التطوير المهني لمعلم الكبار في الجامعات اليمنية، خلصت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات أبرزها ما يأتي:

- أن المتأمل لواقع التطوير المهني لمعلمي الكبار وخصوصًا في العالم العربي بصفة عامة واليمن بوجه خاص يجد أَنَّهُ لا توجد مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد وتدريب معلم الكبار بالقدر المماثل في مؤسسات معلمي التعليم الأساسي كما أَنَّهُ يواجه العديد من المعوقات منها:
- أن هناك ندرة في برامج إعداد وتدريب معلم الكبار.
- أن برامج اعداد معلمي الكبار وأوضاعهم المهنية في الميدان تقوم على جهود تطوعية من قبل متخرجي الثانوية في الغالب.
- على الرغم من إنشاء برنامج تعليم الكبار في جامعة إب وعدد الدفعات التي تخرجت ما يقارب (21) دفعة وعلى الرغم من اتجاهات تطويره فَإِنّهُ يكاد يحتضر اليوم لافتقاره لكثير من المتطلبات.
- ضعف فاعلية الوظيفة الثالثة للجامعة المتمثلة بغياب مراكز التدريب المستمر وبرامج الخدمة المجتمعية الأخرى في الجامعات اليمنية وخاصة في هذا المجال.
- عدم وجود أقسام تخصص تعليم الكبار بكليات التربية بكل الجامعات اليمنية لإعداد وتدريب معلم الكبار، بالإضافة إلى قصور كليات التربية في تطوير الأهداف التربوية لإعداد معلم الكبار؛ حيث تهتم بالنواحي النظرية أكثر من التطبيقية، فضلًا عن غياب الإعداد المهني للمعلمين كما ينبغي.
- قلة المتخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار في الجامعات؛ مما يحرم كلياتها من توفر الخبرة اللازمة.
- غالبية العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من معلمي المرحلة الابتدائية، باعتبار أنهم الأكثر انتشارًا والأقرب مهنيًا للقيام بتلك المهمة.
- عدم تفرغ معلمي الكبار للعمل في هذا المجال، وعدم درايتهم الكافية بطرق وأساليب تعليم الكبار ونظرياته، بالإضافة لافتقارهم للمهارة المنهجية التي تسمح لهم بمعالجة المشكلات الميدانية التي تواجههم.
- غياب القوانين والتشريعات التي تجعل النمو المهني في التعليم بصفة عامة، وتعليم الكبار بصفة خاصة من شروط الاستمرار في المهنة.
- الاعتماد على طرق تقليدية تعتمد في معظمها على التلقين والمحاضرات دون الإفادة من تطبيقات التكنولوجيا الحديثة.
- غياب التخطيط الفاعل لبرامج التطوير المهني، فالتخطيط جزء لا يتجزأ من عملية التطوير والرقي بأدوار وأداء المعلم.
- غياب دور الخبراء وأصحاب الكفاءات في برامج التطوير المهني كأساتذة الجامعات والمختصين بمجال تعليم الكبار.
- عدم رغبة كثير من المعلمين في عملية التطوير المهني بسبب إهمالهم ماديًا ومعنويًا.
- محتوى برامج التدريب والتطوير لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار موضوعات شكلية وبعيدة عن التجديد التربوي ولا تتفق مع متطلبات العصر؛ كونها تتمثل في تطوير مهارات معلم الكبار فيما يتعلق بمهارات التدريس المتعارف عليها، كما أَنَّ البرامج التي تعقد لمعلمي الكبار والتي تكون

على شكل ورش عمل تعقد بصورة عشوائية وغير منظمة، فليس لها خطة سنوية تسير عليها ولم تعقد سنويًا وبصورة منتظمة.

- الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين غير كافية لإكساب المعلم المهارات المهنية والتدريسية اللازمة للكبار، فضلًا عن أن بعض المعلمين العاملين في هذا المجال لم يحصلوا على أي دورات تدريبية قبل العمل.
- عدم وجود تسهيلات لتنفيذ هذه البرامج خاصة ما يتعلق بالأجهزة اللازمة لموضوعات التدريب.
- قصور كليات التربية في إعداد المعلم خصوصًا في بعض الجوانب العملية.
- قصور بعض برامج التدريب المنفذة لتدريب معلم الكبار، ويعزا هذا القصور إلى ضعف في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، أو لضعف إعداد هذه البرامج وتنفيذها.
- محدودية فرص التطوير المهني لمعلمي الكبار في الجامعات اليمنية.
- أن أساليب التدريب والتطوير المهني للمعلم بصفة عامة ومعلمي الكبار خاصة يغلب عليها الطابع النظري، مع قلة استخدام الأساليب التي من شأنها تطوير الأداء المهني لمعلم الكبار.
- كليات التربية أو غيرها من كليات الجامعات اليمنية الأخرى، لا تسهم بإعداد وتدريب معلم متخصص في تعليم الكبار بعينه، بل معلمين متنوعي المصادر والتخصص، سواء من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، مع الاكتفاء بعقد دورات تدريبية لهم، دون أن يكون هناك شعب بكليات التربية لإعداد وتدريب معلم متخصص في مجال تعليم الكبار كما هو الحال في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وغيرها من الدول المتقدمة.
- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم في أثناء الخدمة، ونجد هذا الانفصال في أن الإعداد قبل الخدمة تتولاه كليات التربية ومعاهد المعلمين، بينما الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة تتولاه إدارات ووحدات التدريب والتأهيل في وزارة التربية والتعليم.
- ندرة الدرجات الوظيفية المتاحة لمتخرجي تعليم الكبار، والاعتماد الرئيس على المتطوعين من متخرجي الثانوية للتعليم في مراكز محو الأمية.

ويمكن القول إِنَّهُ على الرغم من التواصل القائم بين جهاز محو الأمية وتعليم الكبار وكليات التربية في الجامعات فيما يتعلق بالتدريب وبالتطوير المهني للمعلمين فَإِنَّ التخطيط والتنسيق الجيد في تصميم محتوى هذه البرامج لا يزال ضعيفًا أو شبه معدوم.

- أيضًا تقاعس كليات التربية عن أداء دورها في الوقت الحالي، في ظل الظروف الراهنة المتأثرة بالحرب الدائرة في اليمن، في تحقيق النمو أو التطوير المهني من خلال تفعيل برامج التدريب المختلفة، كما أَنَّهَا تفتقد إلى الآلية اللازمة لإنجاح تلك المهمة.
- وهناك أيضًا معوقات أخرى غير مباشرة تواجه التعليم الجامعي في اليمن، وقد تمثل المصدر الرئيس لظهور المعوقات السابقة، وتتمثل بالعوامل السياسية بما لها من دور شديد الضغط على

مختلف المؤسسات وخاصة الجامعات، ويزداد الأمر سوأ عندما تكون البيئة السياسية في حالة من الاضطراب والتدهور كما هو الحال في اليمن. فمشكلة التعليم في اليمن مشكلة مزمنة، ولكن تضاعفت آثارها بسبب تفاقم الحرب في البلاد، حيث توسعت آثار الحرب ولم تقتصر على الجانب الاقتصادي أو الجانب الصحي والنفسي، وإن كان هناك مأساة حقيقية مؤلمة في هذه الجوانب، إلا أن الجانب التعليمي كان الأشد تأثرًا على طول سنوات الحرب التي لا تزال تشهدها اليمن حتى اليوم. فأطراف النزاع في اليمن لم تعمل على تحييد المؤسسات التعليمية عن الصراع، فقد أدى التجاذب بين أطراف النزاع السياسي إلى انتشار الصراعات السياسية والحزبية بين العاملين في المؤسسات التعليمية، وتنامي الضغوط السياسية على صناع القرار في هذه المؤسسات، وخاصة الجامعات؛ وهو ما أدى إلى توقف العديد منها وتدهور مستوى الأداء فيها، وتحول بعضها إلى أماكن للنازحين من مناطق الصراع بسبب الأوضاع الأمنية والاقتصادية التي فرضتها الحرب، وأثرت بشكل كبير على المعلمين والطلبة على حد سواء.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وينص على: "ما المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومديري ومراكز تعليم الكبار؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتم الاعتماد في الحكم الدرجة للاستجابة على معيار اتفق عليها محكمو الاستبانة لتحديد درجة الإعاقة وترتيب العبارات كما هو موضحٌ في الجدول (2) الآتي:

جدول(2) درجة الحكم على معوقات قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار.

درجة الإعاقة	من 0 -.0.75	من 0.76 - 1.50	من 1.51- 2.25	من 2.26-3
مدى المتوسطات	**منعدمة**	**ضعيفة**	**متوسطة**	**قوية**

وفيما يلي عرض إجابة السؤال الأول كما في الجدول(3)

جدول(3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن.

الرقم	المعوقات	التكرار والنسبة المئوية	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة قوية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	منعدمة			
1	قلة المخصصات المالية لتصميم البرامج التدريبية للتطوير المهني لمعلمي الكبار.	ك	326	68	4	0	2.81	0.42	3
		%	81.9	17.1	1	0			
2	ضعف التواصل بين كليات التربية في الجامعات وجهاز محو الأمية وتعليم الكبار للمبادرة في التخطيط لتطوير المعلمين.	ك	298	94	6	0	2.73	0.48	8
		%	74.9	23.6	1.5	0			
3	غياب القوانين والتشريعات التي تلزم بتطوير معلمي الكبار أثناء الخدمة.	ك	295	101	2	0	2.74	0.45	7
		%	74.1	25.4	0.5	0			
4	بناء الدورات التدريبية دون الأخذ في الاعتبار حاجات معلمي الكبار الفعلية.	ك	230	132	33	3	2.48	0.68	17
		%	57.8	33.2	8.2	0.8			
5	عزوف معلمي الكبار عن الالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة.	ك	243	110	37	8	2.48	0.75	17
		%	61.1	27.6	9.3	2			
6	نقص الكوادر المتخصصة في تقديم البرامج التدريبية لمعلمي الكبار	ك	313	72	13	0	2.75	0.50	6
		%	78.6	18.1	3.3	0			
7	ندرة التدريب المستمر لمعلمي الكبار.	ك	246	116	34	2	2.52	0.67	14
		%	61.9	29.1	8.5	0.5			
8	قصور برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي.	ك	243	130	25	0	2.55	0.61	13
		%	61.1	32.6	6.3	0			
9	قلة الاهتمام بالجانب التطبيقي عند تدريب معلمي الكبار.	ك	252	125	21	0	2.58	0.59	12
		%	63.3	31.4	5.3	0			
10	الاقتصار على أساليب التقليدية في تدريب معلمي الكبار.	ك	275	110	10	3	2.65	0.57	11
		%	69.1	27.6	2.5	0.8			
11	ندرة تدريب معلمي الكبار على أساليب تقويم متعددة.	ك	240	132	12	14	2.50	0.72	15
		%	60.3	33.2	3	3.5			
12	ضعف المتابعة لعائد التدريب في مجال تعليم الكبار.	ك	227	153	8	10	2.50	0.66	15
		%	57	38.5	2	2.5			
13	ضعف تأهيل المعلمين غير المتخصصين في تعليم الكبار.	ك	279	101	18	0	2.66	0.56	10
		%	70.1	25.4	4.5	0			
14	ضعف الحوافز المقدمة للقائمين على تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي الكبار.	ك	219	151	26	2	2.47	0.64	18
		%	55	37.9	6.5	0.6			
15	غياب التنسيق مع الجهات والمنظمات الدولية التي تعني بتعليم الكبار ودعمه.	ك	304	69	17	8	2.68	0.65	9
		%	76.4	17.3	4.3	2			
16	الظروف غير المستقرة في اليمن تعيق الجامعات عن القيام بدورها في تطوير مهارات معلمي الكبار.	ك	319	66	13	0	2.77	0.49	4
		%	80.2	16.6	3.2	0			
17	ندرة في الأقسام المتخصصة في اعداد معلمي الكبار في الجامعات اليمنية.	ك	312	77	9	0	2.76	0.48	5
		%	78.4	19.3	2.3	0			
18	قلة توظيف التقنيات الحديثة في تقديم الدورات التدريبية لمعلمي الكبار.	ك	221	150	27	0	2.49	0.62	16
		%	55.5	37.7	6.8	0			
19	قلة في الأماكن التي تقدم البرامج التدريبية لمعلمي الكبار.	ك	197	178	21	2	2.43	0.62	19
		%	49.5	44.7	5.3	0.5			
20	عدم توفر قاعدة بيانات سليمة حول قضايا محو الأمية وتعليم الكبار في اليمن.	ك	308	76	14	0	2.74	0.51	7
		%	77.4	19.1	3.5	0			
21	الاعتماد الكبير في محو الأمية على المتطوعين من متخرجي الثانوية.	ك	351	30	13	4	2.83	0.52	2
		%	88.2	7.5	3.3	1			
22	عدم توفر الدرجات الوظيفية لمتخرجي تعليم الكبار.	ك	340	57	1	0	2.85	0.36	1
		%	85.4	14.3	0.3	0			
	المتوسط الحسابي العام						**2.64**	**0.59**	-

يتضح من الجدول رقم(3) أن فقرات المعوقات التي تحد من قيام الجامعات اليمنية بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن تتضمن (22) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.43-2.85) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي التي تشير إلى (درجة قوية) وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بتطوير معلمي الكبار في اليمن.

بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.64)، بانحراف معياري (0.59)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تعيق الجامعات اليمنية في التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، من أبرز تلك المعوقات: (عدم توفر الدرجات الوظيفية لمتخرجي تعليم الكبار، وكذلك الاعتماد الكبير في محو الأمية على المتطوعين من متخرجي الثانوية، بالإضافة إلى قلة المخصصات المالية لتصميم البرامج التدريبية للتطوير المهني لمعلمي الكبار)، وقد يعزا ذلك إلى أن كليات التربية تفتقر إلى كثير من الإمكانات المادية والبشرية، مع وجود العديد من المعوقات التي تؤثر سلبًا في قيام الجامعات بدورها في تدريب معلم الكبار، وخاصة في ظل الظروف الاستثنائية الحالية التي يمر بها اليمن، وتتمثل في ضعف الإمكانات المرصودة، وضعف تأهيل بيئة التدريب وعدم توفر الأجهزة والمعدات، نتيجة ضعف في الدعم المادي والبشري في مجال تدريب المعلمين، وضعف وجود المتخصصين في إعداد البرامج التدريبية الهادفة لمعلم الكبار، وتدني الدور الذي تقدمه كليات التربية، ومحدوديته.

أوضحت النتائج في الجدول رقم (3) أن من الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي للمعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بالتطوير المهني لمعلمي الكبار تتمثل في الفقرات رقم (22، 21، 1، 16، 17 ، 6، 3، 20، 2)، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو الآتي:

1-جاءت الفقرة(22) وهي: " قلة توفر الدرجات الوظيفية لمتخرجي تعليم الكبار" بالمرتبة الأولى بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (14.3)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن قلة الحصول على الوظائف لمتخرجي تعليم الكبار مقارنة بغيرهم من مخرجات التعليم العام، من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بمسؤولياتها في التطوير والتدريب المهني، مما يسبب عجزًا في المعلمين المتخصصين للعمل في مراكز تعليم الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى النظرة المجتمعية لمؤسسات تعليم الكبار، ولمعلمي الكبار مقارنة بأوضاع المعلمين الآخرين؛ الأمر الذي يؤدي إلى تقليل حصص التوظيف لمعلم الكبار.

2-جاءت الفقرة رقم (21) وهي "الاعتماد الكبير في محو الأمية على المتطوعين من متخرجي الثانوية." بالمرتبة الثانية بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط

حسابي (2.83)، وانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن الاعتماد على المتطوعين من متخرجي الثانوية العامة، للعمل في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بممارسة دورها في التدريب والتنمية المهنية لمعلم الكبار، وهذا يتنافى مع ما أوصت به بعض المؤتمرات الدولية ومنها المؤتمر الثالث الذي عقد في طوكيو باليابان عام 1972م، بأهمية الحاجة إلى تدريب المتطوعين، كما أكد أن معلمي الكبار يحتاجون بطبيعة الحال إلى التزود بالمهارات المعتادة كإعداد الدروس والبرامج واستخدام الوسائل اللازمة لتسهيل علمية التعلم، بالإضافة إلى مؤتمر بليم الذي عقد في البرازيل عام 2009م الذي أكد على أهمية تدريب معلم الكبار، وتحسين مستوى التدريب، وبناء القدرات، والإعداد المهني للمعلمين في مجال تعليم الكبار (الجابي، 2014:430).

3-جاءت الفقرة رقم(1) وهي " قلة المخصصات المالية لتصميم البرامج التدريبية للتطوير المهني لمعلمي الكبار" بالمرتبة الثالثة بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.81)، وانحراف معياري(0.42)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة في أن قلة المخصصات المالية لتصميم البرامج التدريبية لتطوير معلمي الكبار من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بدروها في تصميم البرامج التدريبية، وتعزا هذه النتيجة إلى عدم اهتمام وزارة المالية بتخصيص ميزانية كافية للجامعة تستطيع من خلالها بناء الدورات التدريبية وتصميم برامج من شأنها تنمية مهارات معلمي الكبار في هذا التخصص.

4-جاءت الفقرة رقم(16) وهي "الظروف غير المستقرة في اليمن تعيق الجامعات عن القيام بدورها في تطوير مهارات معلمي الكبار" بالمرتبة الرابعة بين فقرات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.77)، وانحراف معياري (0.49)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن الظروف التي تمر بها اليمن من حروب وعدم استقرار من المعوقات التي تعيق الجامعات عن القيام بدورها في تدريب وتطوير معلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى استمرار الحروب والأوضاع التي مرت ولا تزال تمر بها اليمن حتى الآن فنتج عنه توقف مختلف المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات عن أداء عملها.

5-جاءت الفقرة رقم(17) وهي " ندرة في الأقسام المتخصصة في إعداد معلمي الكبار في الجامعات اليمنية." بالمرتبة الخامسة بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف معياري (0.48)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن ندرة الأقسام المتخصصة في إعداد معلمي الكبار في الجامعات من المعوقات التي تحول دون الاهتمام بالتطوير المهني وتحسين مهاراتهم المهنية، وقد تعزا هذا النتيجة إلى أنه بغض النظر عن الجهود التي تبذلها الجامعات اليمنية في مجال إعداد وتدريب

المعلمين بشكل عام، فإن هذه الجهود لا تزال غير كافية في مجال تعليم الكبار، خاصة أن جامعة إب هي الجامعة الوحيدة على مستوى الجمهورية اليمنية التي يتوفر فيها قسم لتعليم الكبار والتعليم المستمر من مهامه تأهيل وتدريب المعلمين للعمل في مراكز تعليم الكبار.

6-جاءت الفقرة رقم(6) وهي "نقص الكوادر المتخصصة في تقديم البرامج التدريبية لمعلمي الكبار "بالمرتبة السادسة بين فقرات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.75)، وانحراف معياري(0.50)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن نقص الكوادر المتخصصة في تدريب معلمي الكبار من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، وقد تعزا هذا النتيجة إلى أن الجامعات اليمنية تفتقر إلى الكوادر البشرية الكافية والمؤهلة في تعليم الكبار؛ الأمر الذي نتج عنه محدودية فرص بناء وتقديم برامج التطوير المهني لمعلمي الكبار، كما تعزا هذه النتيجة إلى وجود نقص كبير في المتخصصين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار؛ وهو ما يستدعي ضرورة تنظيم برامج لإعدادهم وتطويرهم وتزويدهم بكل المستجدات في مجال تعليم الكبار.

7-جاءت الفقرتان رقم (3، 20) وهما "عدم توفر قاعدة بيانات سليمة حول قضايا محو الأمية وتعليم الكبار في اليمن"، "غياب القوانين والتشريعات التي تلزم بتطوير معلمي الكبار في أثناء الخدمة، " في المرتبة السابعة بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.74)، وانحراف معياري (0.45، 0.51)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن عدم توفر قاعدة بيانات سليمة حول قضايا محو الأمية وتعليم الكبار في اليمن، غياب القوانين والتشريعات التي تلزم بتطوير معلمي الكبار في أثناء الخدمة، من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من الأهداف المنشودة التي وضعت لمحو الأمية ومحاولة الدولة وفقًا لإمكانياتها الرفع من مستواه ليحقق تلك الأهداف، فإن هناك قصور في توفير قاعدة بيانات تخص هذا المجال، وهذا يكون سببًا لاستمرار ارتفاع نسبة الأمية، وعدم الاهتمام بتدريب وتطوير معلم الكبار ذات الاختصاص ببرامج محو الأمية (الذيفاني، 2004، 248).

8-جاءت الفقرة رقم (2) وهي" ضعف التواصل بين كليات التربية في الجامعات وجهاز محو الأمية وتعليم الكبار للمبادرة في التخطيط لتطوير المعلمين" بالمرتبة الثامنة بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (0.48)؛ وهذا يدل على ان هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن ضعف التواصل بين كليات التربية وجهاز محو الأمية وتعليم الكبار من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بعملية التطوير المهني لمعلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى التساهل من قبل المسؤولين بجهاز محو الأمية وتعليم الكبار في التواصل مع كليات التربية، فضلًا عن عدم اهتمام القيادات

الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بالاطلاع على متطلبات تعليم الكبار، وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط للبرامج التدريبية التي من شأنها تطوير المعلم في مجال تعليم الكبار والاهتمام بتدريبهم في أثناء الخدمة، كما تعزا هذه النتيجة إلى ضعف إنشاء شراكات ناجحة للتطوير المهني مع الجامعات والمدارس التي تشارك في تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم.

يتضح من الجدول رقم (3) أن فقرات المعوقات التي تحد من قيام الجامعات اليمنية بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن تتضمن (22) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.43، 2.85) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي التي تشير إلى (درجة قوية) وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بتطوير معلمي الكبار في اليمن.

ومن نتائج الجدول رقم(3) يتضح أن أقل الفقرات التي حصلت على أدنى المتوسطات الحسابية للمعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، تمثلت بالفقرات رقم (8، 7، 11، 12، 18، 4 ، 5، 14، 19) مرتبًا تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لها وذلك على النحو الآتي:

1-جاءت الفقرة رقم (8) وهي "قصور برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي" بالمرتبة الثالثة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.55)، وانحراف معياري (0.61)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن قصور البرامج التي تزود المعلمين بمهارات التعلم الذاتي من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات في التطوير المهني لمعلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى أن معلم الكبار ينتظر إعلان إدارة جهاز محو الأمية وتعليم الكبار أو الجامعات عن برامج التدريب، وهذا ما يجعله مقيدًا عن المبادرة بتنمية ذاته تخصصيًا ومهنيًا بالحصول على المعلومات بأنفسهم؛ وهو ما يجعل معلم الكبار غير قادر على الشعور بالثقة بالنفس والقدرة عن التدريب والتعلم الذاتي من خلال الاطلاع على كافة أنواع المعرفة من مصادرها بدون قيود تجعله محصور بمعلومات بعينها.

2-جاءت الفقرة رقم (7) وهي " ندرة التدريب المستمر لمعلمي الكبا" في المرتبة الرابعة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.52)، وانحراف معياري (0.67)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن ندرة التدريب المستمر لمعلمي الكبار من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى افتقار تلك الجامعات إلى الإمكانات المادية والبشرية التي من شأنها ضمان التدريب المستمر في أثناء الخدمة لمعلمي الكبار في اليمن، قلة برامج التدريب المستمر للمعلمين في المرحلة الابتدائية في اليمن.

3-جاءت الفقرتان رقم (11، 12) وهي "ندرة تدريب معلمي الكبار على أساليب تقويم متعددة"، "ضعف المتابعة لعائد التدريب في مجال تعليم الكبار" في المرتبة الخامسة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي(2.50)، وانحراف معياري (0.72)؛ (0.66)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن ندرة تدريب معلمي الكبار على أساليب تقويم متنوعة، وضعف المتابعة لعائد التدريب في مجال تعليم الكبار، من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، ما يعني أن معلمي الكبار بحاجة ملحة إلى تنمية مهاراتهم في مجال استخدام استراتيجيات التقويم المناسبة للدارسين كالتقويم الذاتي، واستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة المناسبة لتعليم الكبار، كذلك تعزا هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين، تفتقر للاهتمام والمتابعة لمعرفة مدى الاستفادة منها لدى المعلمين، وهذا بلا شك يؤدي إلى قصور في المتابعة لعائد التدريب في تعليم الكبار.

4-جاءت الفقرة رقم (18) وهي "قلة توظيف التقنيات الحديثة في تقديم الدورات التدريبية لمعلمي الكبار" في المرتبة السادسة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.49)، وانحراف معياري (0.62)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن قلة توظيف التقنيات الحديثة في تقديم الدورات التدريبية لمعلمي، من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، ويمكن أن تعزا هذه النتيجة إلى ضعف البنية التحتية التقنية في الجامعات ومراكز تعليم الكبار في اليمن وافتقارها إلى الوسائل والتقنيات الحديثة التي تسهم بشكل كبير في تطوير المعلمين والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في الحصول على المعلومات التي تنمي مهاراتهم في التدريس.

5-جاءت الفقرتان رقم(4، 5) وهي "بناء الدورات التدريبية دون الأخذ في الاعتبار حاجات معلمي الكبار الفعلية"، "عزوف معلمي الكبار عن الالتحاق ببرامج التدريب في أثناء الخدمة" بالمرتبة السابعة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.48)، وانحراف معياري (0.75)، (0.68)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن بناء الدورات التدريبية دون الأخذ في الاعتبار حاجات معلمي الكبار الفعلية، من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، وقد تعزا هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن عدم مراعاة احتياجات المعلمين يعد سببًا لعزوف المعلمين عن التدريب، إضافة إلى أن الدورات التدريبية إن وجدت، غالبًا ما تكون بعيدة عن الحاجات الفعلية التي يحتاجها معلمو الكبار، وهو ما يؤدي إلى عزوفهم عن الالتحاق بتلك البرامج أو الدورات.

6-جاءت الفقرة رقم(14) وهي "ضعف الحوافز المقدمة للقائمين على تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي الكبار" في المرتبة الثامنة عشر بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (0.64)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قوية بين أفراد عينة الدراسة على أن ضعف الحوافز المقدمة للقائمين على تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي الكبار من المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، وقد تعزا هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة مدركون أهمية تقديم الحوافز للقائمين على تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين، والدور الذي يجب أن تقوم به الجامعات.

7-جاءت الفقرة رقم(19) وهي "قلة في الأماكن التي تقدم البرامج التدريبية لمعلمي الكبار" في المرتبة الأخيرة بين فقرات معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، بمتوسط حسابي (2.43)، وانحراف معياري (0.62)؛ وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مسألة توفير الأماكن لا تشكل معوقًا كبيرًا لإعاقة الجامعات في التطوير المهني لمعلمي الكبار، ويمكن أن تعزا هذه النتيجة إلى أنه بالإمكان تنفيذ البرامج أو تقديم الدورات التدريبية في أي مكان، طالما توفرت الخبرة والمعرفة والتخطيط والإمكانيات المادية لتقديم البرامج التدريبية؛ ويمكن تدريب المعلمين عن بعد وقد لا يستدعي الحال توفير الأماكن المخصصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة الجامعات بكليات التربية ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار نحو المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بممارسة دورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار تبعًا لمتغير الوظيفة، سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA One Way) لتوضيح دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة وسنوات الخبرة وجاءت النتائج كما هي موضحةٌ في الجداول الآتية:

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية في التطوير المهني لمعلمي الكبار باختلاف متغير الوظيفة

المعوقات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة
	بين المجموعات	33.97	2.00	16.99	48.61	0.00	دالة
	داخل المجموعات	3058.92	8753.00	0.35			
	المجموع	3092.90	8755.00	-			

يتضح من الجدول رقم(4) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، باختلاف متغير الوظيفة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الوظيفة تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف
المعوقات	عضو هيئة تدريس	261	2.64b	0.59
	مدير	62	2.51c	0.70
	مشرف	75	2.73a	0.48

*** دالة عند مستوى (α =0.05) فأقل *الأحرف المختلفة يوجد فروق.**

يتضح من خلال الجدول السابق الذي يبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لمعوقات الجامعات اليمنية للتطوير المهني لمعلمي الكبار أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.05) وقد جاءت النتائج لصالح أفراد عينة الدراسة من المشرفين بمتوسط حسابي(2.73)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بدورها في التطوير المهني لمعلمي الكبار، وتعزا هذه النتيجة لملازمة المشرفين للمعلمين وبقائهم معهم لوقت أطول من المديرين وأعضاء هيئة التدريس؛ وهو ما يجعلهم أكثر قربًا وملاحظة للتغيير والتطوير لأداء المعلم، وتعزو الدراسة الحالية هذه النتيجة إلى أن رؤية التحديات من وجهة نظر المشرفين بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار أكبر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمديرين بجهاز محو الأمية وتعليم الكبار؛ كونهم الفئة الأكثر اطلاعًا على أداء معلمي الكبار، لكنها الفئة الأضعف، لأنها لا تتمتع بأي صلاحيات للتخطيط وللتطوير المهني، أو حتى بوضع خطوط عامة ينبغي أن يكون عليه التدريب للمعلم في كليات التربية، بالإضافة إلى عدم التنسيق في تأهيل وتدريب المعلمين الموجودين في أثناء الخدمة في الميدان.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية في التطوير المهني لمعلمي الكبار باختلاف متغير سنوات الخبرة

المعوقات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة
	بين المجموعات	20.36	2.00	10.18	29.00	0.00	دالة
	داخل المجموعات	3072.54	8753.00	0.35			
	المجموع	3092.90	8755.00	-			

يتضح من الجدول رقم(5) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات اليمنية بالتطوير المهني لمعلمي الكبار في اليمن، باختلاف متغير سنوات الخبرة. ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

المعوقات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
	أقل من 5 سنوات	56	2.52c	0.71
	من 5 إلى أقل من 10سنوات	146	2.63b	0.56
	10سنوات فأكثر	196	2.67a	0.58

***دالة عند مستوى (α =0.05) *الأحرف المختلفة يوجد فروق.**

يتضح من خلال الجدول السابق الذي يبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لمعوقات الجامعات اليمنية للتطوير المهني لمعلمي الكبار أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) وقد جاءت النتائج لصالح أفراد عينة الدراسة من سنوات خبرتهم (10) سنوات فأكثر بمتوسط حسابي(2.67)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة الذين خبرتهم عشر سنوات فأكثر يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بالتطوير المهني لمعلمي الكبار، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت الخبرة لدى عضو هيئة التدريس، والمدير والمشرف، كان إصدار الحكم أكثر مصداقية على المعوقات من عدمها.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1-الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية للتخلص من المعوقات التي تحد من دور الجامعات في تطوير مهارات المعلمين بصورة كافية.

2-توفير المخصصات المالية المناسبة لعقد دورات تدريبية لمعلمي الكبار في أثناء الخدمة على أن تتضمن محتوى الدورات المبادئ والنظريات الخاصة بتعليم الكبار.

3-إعداد برامج تدريبية لمعلمي الكبار في ضوء المهارات اللازمة والاحتياجات الفعلية لمعلمي الكبار.

4-زيادة الاهتمام بالتواصل بين كليات التربية وجهاز محو الأمية وتعليم الكبار بهدف التنسيق لتطوير معلمي الكبار؛ حيث كشفت النتائج أن ضعف التواصل بين كليات التربية وجهاز محو الأمية من المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في التطوير المهني للمعلمين.

5-تقديم الحوافز للمعلمين ومعدي البرامج والدورات التدريبية، مما يشجع على الاستمرار في العمل وتفعيل برامج التطوير المهني.

6-الاستفادة من التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم بوسائطها المتعددة في تدريب وتنمية مهارات معلمي الكبار.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها والتوصيات التي تم طرحها، واستكمالًا لهذه الدراسة، يمكن تقديم بعض المقترحات، على أمل أن تسهم في إثراء هذا الموضوع في ميدان تعليم الكبار ومنها:

1. إجراء دراسة تتناول معوقات التطوير المهني لمعلمي الكبار في الجامعات اليمنية في ضوء الخبرات والتجارب العالمية.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على معوقات دور الجامعات اليمنية في التطوير المهني للمعلمين في محافظات يمنية أخرى مثل (تعز، الحديدة، عدن).
3. إجراء دراسات للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكبار، والمعوقات التي تواجههم في أثناء الخدمة في مراكز تعليم الكبار.
4. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة وتطبيقها على معوقات تواجه وزارة التربية والتعليم في التطوير المهني لمعلمي التعليم العام (الأساسي والمتوسط والثانوي) في اليمن.

قائمة المراجع:

1-المراجع العربية:

- أسعد، عبد الله محمد. (2016). تدريب المدربين طريقك لاحتراف التدريب، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.
- أبولبن، ايناس موسى خليل. (2017). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 2(1)، 164-137.
- إبراهيم، هالة أحمد. (2011). إعداد معلمات محو الأمية وتنميتهن مهنيًا في ضوء متطلبات الجودة" تصور مقترح" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- البلوي، هاني عبد الله وحسنين محمد. (2018). التنمية المهنية لمعلمي تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول، مجلة القراءة والمعرفة، (197)، 139-175.
- الجابي، غادة. (2014). تعليم الكبار والتعليم للجميع، مراجعة السيد، محمود، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق: وزارة الثقافة.
- حامد، سامية محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مرحلة الأساس بالسودان. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- حجازي، رضا السيد. (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير جودة الأداء، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس (8)، 55-131.
- الحسين، فائزة الطيب. (2018). تصور مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.
- الحاج، محمد سعيد. (2013). رؤية مستقبلية لتطوير برامج تعليم الكبار في الجمهورية اليمنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، المؤتمر الحادي عشر لمركز تعليم الكبار، بعنوان: "الارتقاء بتعليم الكبار في الوطن العربي وصولًا إلى مجتمع المعرفة" مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحاج، محمد سعيد. (2014). استراتيجية مقترحة لتطوير برامج تعليم الكبار في اليمن في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية، المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تعليم الكبار، بعنوان: "تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي" مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حكيم، عبد الحميد. (2012). نظام التعليم وسياسته، إيترك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الحاج، محمد سعيد. (2008). تصور مقترح لإعداد معلم تعليم الكبار في الجمهورية اليمنية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس (تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة)، ابريل، 2008، القاهرة.
- حجر، طاهر محمد. (2012). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم الكبار بكلية التربية جامعة إب في ضوء التوجهات العالمية، رسالة ماجستير. جامعة إب: الجمهورية اليمنية.
- الخامري، محمد. (2008). دراسة تقويمية لأداء الإدارات العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الخريبي، محمد محمود. (2017). فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة وعلاقته بمهارة إدارة الوقت لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: فلسطين.

- الخوالدة، رهام عاطف. (2018). درجة التزام معلمات الحاسوب في محافظة المفرق بمعايير النمو المهني في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.
- الدخيل، محمد عبد الرحمن. (2014). تصور مقترح لتدريب معلمي تعليم الكبار على استخدام أسلوب التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، بجامعة بنها، 25(98)، 149-166.
- الذيفاني، عبد الله احمد. (2009). دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم التربوية، 3(عدد خاص)، 1035-1751.
- سليمان، سحر؛ ومحمد، مايسة؛ نوال، أحمد إبراهيم. (2016). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول. جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 2(17)، 278-237.
- السقاف، أحمد محمد. (2013). مقترح لبرنامج تدريبي مصغر في إعداد حقائب تعليمية الكرتونية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في حضرموت. المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، 2، (4)، 42-52.
- سيد، أسامة محمد؛ الجمل، عباس حلمي. (2012). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دار العلم والإيمان للنشر، مصر.
- سيد، أسامة محمد. (2014). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. دسوق: دار العلم والايمان للنشر.
- الشبو، سعاد مسلم. (2011). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكبار ومحو الأمية في دولية الكويت، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 21، (5)، 23-86.
- الطاهر، رشيدة السيد. (2010). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموح، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية
- ضحاوي، بيومي محمد. (2009). التنمية المهنية للمعلمين" مدخل جديد نحو اصلاح التعليم". دار الفكر العربي، القاهرة.
- الضبعان، زكريا إسماعيل. (2009). إعداد وتأهيل المعلمين: الأسس التربوية والنفسية، دار الفكر، بيروت.
- علي، عزة أحمد. (2018). متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء تحديات العصر الرقمي. مجلة كلية التربية، بجامعة أسيوط، 34، (10)، 469-512.
- عسيري، مهدي مانع. (2017). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها، مجلة البحث العلمي في التربية، 7 (19)، 151-168.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق؛ عدس، عبد الرحمن. (2011). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. (ط9). عمان: دار الفكر.
- العربقي، عايدة مكرد. (2006). دراسة تقويمية لدور الجامعات اليمنية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.
- فهيم، فتوح؛ وحمزة، محمد. (2017). التنمية المهنية المستقبلية لمتخرجي كليات التربية بالجامعات الليبية: رؤية تربوية جديدة في عالم متغير. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، 33(33)، 1-28.
- فراج، أسامة محمود. (2015). معوقات تطبيق الجودة في برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار. مجلة تعليم الجماهير، 41، (61)، 89-101.
- الفقيه، عبد السلام. (2011). تقويم واقع الجهود المبذولة لمواجهة الأمية في اليمن ومتطلبات تطويرها، مجلة الباحث الجامعي، بجامعة إب، (25)، 170-200.

- الأكلبي سعد فايز. (2012). فاعلية برنامج الكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر
- كشك، بثينة عبد الله. (2016). تفعيل دور معلم تعليم الكبار في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، جامعة عين شمس: القاهرة، 475-491.
- المطيري، فيصل فرح. (2015). دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الكبار في مدينة الرياض، مجلة التربية، 1، (159)، 892-921.
- محمد، أبو بكر سالم. (2008). واقع برامج محو الامية وتعليم الكبار في اليمن وسبل تطويرها من وجهة نظر مشرفيها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- محيي الدين، عارف. (2014). دور جامعة إب في محو الأمية وتعليم الكبار في الجمهورية اليمنية. المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تعليم الكبار بعنوان" تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي" مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس: القاهرة.
- المتوكل، أفراح عبد الجليل عباس. (2005). معوقات تواجه معلمي الكبار بفصول محو الأمية في الجمهورية اليمنية. المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بعنوان" معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون" مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس: القاهرة.
- المهدي، سوزان محمد. (2006). التنمية المهنية لمعلم الكبار في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بعنوان" معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون" مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس: القاهرة.
- موسى، هاني محمد. (2016). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة. مجلة كلية التربية، 31، (4)، 153-201.
- الهبوب، أحمد غالب. (2013). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات اليمنية في مكافحة الأمية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة. بحث مقدم إلى المؤتمر الحادي عشر لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس: القاهرة.

2-المراجع الأجنبية:

- Annette, V, L. (2013). Adult dyslexia in New Zealand, The professional Development needs of adult literacy educators, Thesis, Master of Education, the university of Waikato, New Zealanda.
- Berit, L, Scheckle E, and Denise, Z. (2015). Teachers' professional development: Awareness of literacy practices. South African. Journal of Education, 35, (1), pp. 2-11.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. Australian. Journal of Adult Learning, 55(1), p.p. 10-30.
- Christie M., Drew, P, Maryann M, and, Robert. (2018). Teacher Perspectives on Literacy and Mathematics Professional Development Algozzine. journal Issues in Teacher Education, (27),1.pp.94-105.
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary School Teachers' Opinions on Professional Development (Professional Development Model Proposal). Journal of Education and Training Studies, 7(4), 111-122.
- Gebara, T. (2010) Comparing a Blended Learning Environment to a Distance Learning Environment for Teaching a Learning and Motivation Strategies Course.ph. D.

dissertation, The Ohio State University, United States, Ohio Retrieved october 10,2019,from Dissertations &Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3417604.

- Gardiner, V., Cumming-Potvin, W., & Glass, C. K. (2017). More than standardization: Teacher's professional literacy learning in Australia? Australian. Journal of Teacher Education, 42(10), 6.
- Kasem, N.(2015). The Implementation of Professional Contemporary Standards by Teachers in Literacy Centers in Ibb City, Yemen. Thesis, Master of Education. the University of King Soud, Kingdom Saudi Arabia.
- Lundgren, B. O., Scheckle, E., & Zinn, D. (2015). Teachers' professional development: Awareness of literacy practices. South African. Journal of Education, 35(1).pp.1-11.
- Mantyla, K. & Gividen, R. (2016) Effectiveness Design of Training courses via computer networks, Computer & Education, 46, (2).
- Muhi Aldeen, A. (2011). Development of Adult of Education The Republic of Yemen from 1962 to 2010. PhD theses: Education of Philosophy, The University of Madras, India .
- Omar, R., Rashid, R. A., Mohamad, A., & Yusof, N. (2017). A Review of Challenges for Professional Development of Malaysian Teachers. International. Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7(7), 809-815.
- Shamim, U.(2009). How teachers learn, Indian. Journal of adult education, (70),3. pp.18-83.
- Tanang, H.(2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. Journal of Curriculum and Teaching. 3, (2),pp. 25-42.
- Wanga, G., and , Huang, X. (2019). SPOC Path Research on Improving Teachers' Information Literacy in Private Colleges and Universities, 5th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS, 2019.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

الباب الثاني

عرض الرسائل العلمية

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى النساء المُعنّفات(*)

د/جهاد أحمد محمد العزب
أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي بقسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة تعز -الجمهورية اليمنية
Email:1991gehad@gmail.com

مقدمة:

تُعدُّ ظاهرةُ العنف ضد المرأة ظاهرةً قديمةً قدم الحياة، فقد زادت حدة في زمن الجاهلية عندما كان يبشر أحدهم بأن مولوده أنثى فيسود وجهه ويتوارى عن جميع عشيرته، ويقوم بعد ذلك بوأدها يقول تعالى﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلۡأُنثَىٰ ظَلَّ وَجۡهُهُۥ مُسۡوَدّٗا وَهُوَ كَظِيمٞ ٥٨ يَتَوَٰرَىٰ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ مِن سُوٓءِ مَا بُشِّرَ بِهِۦٓۚ أَيُمۡسِكُهُۥ عَلَىٰ هُونٍ أَمۡ يَدُسُّهُۥ فِي ٱلتُّرَابِۗ أَلَا سَآءَ مَا يَحۡكُمُونَ ٥٩ ﴾ [النحل: ٥٨ – ٥٩]، وهي ظاهرة عالمية واسعة الانتشار تتخذ أشكالًا عديدة، وتؤثر في كل المجتمعات الإنسانية، ولا تقتصر على مجتمع بعينه أو شريحة اجتماعية بعينها؛ إذ يمارس بمختلف الطبقات الاجتماعية سواء كانت ميسورة الحال أو المتوسطة، والكادحة، وبين شريحة المتعلمين وغير المتعلمين، وبين الفئات التي تعمل والتي لا تعمل، وموجود لدى الأسر المترابطة أو المفككة على حد سواء، هذا ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من الخطيب (2004)، والحربي (2008).

فالمرأة أكثر استهدافًا للتعرض للعنف من قبل الرجل الذي يمارسه نتيجة عدة أسباب مختلفة قد تكون أسباب اجتماعية تمتد جذورها إلى التحيز الثقافي، وقد تكون أسباب مادية أو نفسية أو صحية، وإذا ما حاولت المرأة طلب الحماية قد يؤدي بها ذلك إلى التهديد والوعيد وإيقاع مزيدٍ من العنف لمجرد أنها طلبت المساعدة لرفع الظلم والعنف عنها (عبد الغني،2012 :41).

نتيجة لذلك بدأ الاهتمام بقضية العنف ضد المرأة منذ(1970)عندما أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن (25 نوفمبر) اليوم العالمي لمناهضة العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي، فغدت بذلك نقطة تحول في سيرة المرأة وقضاياها (أبو شرف، 2016: 28)، ويظل العنف ضد المرأة رغم شيوعه من الانتهاكات الأكثر تخفيًا، وحسب–علم الباحثة– لم تخبر أي دراسة عربية أو أجنبية أو محلية النسبة الحقيقية لانتشاره، برغم أن مؤسسات الدول قد بدأت بالاعتراف بهذه القضية ومحاولة التصدي لها من خلال إقامة مشاريع لمناهضة العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي من قبل

(*) هذه الدراسة تقدمت بها الباحثة: جهاد أحمد محمد العزب إلى قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة تعز للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس (إرشاد نفسي)، وقد تكونت لجنة المناقشة والحكم من الأستاذ الدكتور/ أحمد علي الأميري(مشرفًا)، والأستاذ الدكتور/ صادق حسن الشميري(مناقشًا)، والأستاذ الدكتور/ عبد الله محمد الصلاحي (مناقشًا) وقد منح الباحثة درجة الدكتوراه بتقدير ممتاز

الجهات والمنظمات والمؤسسات الإنسانية، وأحد تلك الجهات اتحاد نساء اليمن الذي يُعد أكبر مبادرة واعدة لتأكيد نهج متعدد الأبعاد قائم على منظور حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق المرأة بشكل خاص.

وتشير إصدارات منظمة الصحة العالمية (2002) في مجال العنف ضد المرأة وجود علاقة بين تعرضها للعنف وظهور ردود فعل نفسية سلبية، وتزداد نسبة تطور تلك الاضطرابات مع تكرار التعرض للعنف ومع ضعف امتلاك أفعال المرأة لمهارات التعامل معها بإيجابيه، وأكدت الدراسات أن(85%) من النساء المُعْنّفات يعانين من اضطرابات نفسية واجتماعية، وأن ما نسبته (74%) إلى (92%) منهن يعانين من اضطراب ما بعد الصدمة ويمتد التأثير السلبي إلى من حولهن وبالأخص أطفالهن (شواش، ب ت: 9)، ويُلاَحظ وجود ضعف بالمهارات الحياتية لدى كثيرٍ من النساء بشكل عام، والمُعْنّفات بشكل خاص، إذ هُنَّ بحاجة إلى تعلم طرق سليمة وناضجة للإفصاح عن مشاعرهن الإيجابية والسلبية بحرية، وأن يشعرن بالقدرة على التعبير عن آرائهن بأمانة وموضوعية والدفاع عن حقوقهن دون انتهاك لحقوق الآخرين من خلال التواصل الفعال بينهن وبين الآخرين (عبدالله، 2004: 174)؛ إذ إن تنمية المهارات الحياتية متعلمة، واحتلال قضية التنمية بمختلف جوانبها مكانًا بارزًا في المجتمعات كافة على حد سواء كانت متقدمة أو متخلفة، وعليه تُعَدُّ عملية التنمية من أهم الركائز لتقييم حالتها من منظور الإنسان الذي تهتم بتنمية قدراته ومهاراته ورفع مستواها على كونهما من أهم الأسس العملية للتنمية المستدامة، بغية الاهتمام بالعنصر البشري لتوسيع خياراته التي تتعلق بإشباع احتياجاته التي تضمن له حياة كريمة، وتمثل عملية الإرشاد التدريبي إطارًا مساعدًا لتطوير ورفع مستوى المهارات الحياتية عن طريق إتاحة فرصة للتدريب والممارسة العملية لتطوير الأداء بالنسبة للمرأة المعنفة (يوسف وسراج الدين، 2004: 71)

مشكلة البحث:

لقد أصبح العنف بشكل عام وخاصة ضد المرأة في الآونة الأخيرة يُشَكّل قلقًا اجتماعيًا حقيقيًا لدى المختصين في العمل الإنساني والاجتماعي على الصعيدين المحلي والدولي فقد تزايد حجمًا ونوعًا وأسلوبًا وأصبح الأكثر شيوعًا واستمرارًا لانتهاك حقوق الإنسان والأكثر تخفيًا؛ إذ صدر تقرير بمناسبة اليوم العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة الذي اعتمد بيانات المدة الزمنية بين (2005– 2016) في(87) بلدًا أن (19%) من النساء التي تتراوح أعمارهن بين(15– 49)عامًا تعرضن للعنف و(92%) منهن من الفتيات والنساء في الوطن العربي، وقد أظهرت دراسة سويدية أن (2016) شهد أكثر من مئة وعشرين ألف جريمة عنف ضد المرأة؛ إذ يرتبط ارتفاع معدلات العنف ضد المرأة بالتوازي مع انتشار الصراعات والنزاعات المسلحة.

(https:// Arabic eur news ,2017: 1–3)

بحسب تقارير الأمم المتحدة أن ما نسبته (27–50%) من النساء تعرضن للعنف في أمريكا، وفي كندا تتعرض واحدة من كل ثمان نساء للعنف بأشكال متعددة، وفي المكسيك بلغت نسبة النساء المُعْنّفات (75%) من نساء المدينة و(44%) من نساء الريف (الابراهيم، 2010: 3). وأنّ التحولات السياسية في المنطقة العربية وظهور الصراعات والنزاعات المسلحة والجماعات المتطرفة والمعايير الثقافية والاجتماعية التي تعمل على امتهان حق المرأة وأنها باتت مهددة في أمنها واستقرارها منذ (2011) حتى الوقت الراهن، وأن العنف ضد المرأة ليس أمرًا مقصورًا على المنطقة العربية بل يُعَدّ ظاهرة عالمية عبر مختلف الثقافات والفئات العمرية والحالات الاقتصادية والاجتماعية، وتشير إحصائيات مكتب الأمم المتحدة للسكان في (2013) إلى أن امرأة واحدة من بين كل ثلاث نساء قد تعرضت للعنف، فيما أظهرت الإحصائيات المماثلة التي تشمل كافة البلدان العربية تقريبًا وأن نسبة العنف الممارس ضد المرأة تبلغ (37%) وتصبح المنطقة العربية المنطقة الثانية عالميًا الأكثر انتشارًا للعنف ضد المرأة بعد منطقة جنوب شرق آسيا (العنف، ب ت:1–5).

في اليمن تشير الإحصائيات إلى أن عدد النساء المعرضات للعنف في تزايد مستمر؛ إذ أشارت المنظمة العربية لحقوق الإنسان إلى أن (64%) منهن تعرضن للعنف (شواش، ب.ت: 12)، وأفاد مكتب صندوق الأمم المتحدة للسكان نهاية شهر مارس (2017) بالإبلاغ عن عشرة ألف قضية عنف ضد المرأة منذ (2014– 2016) (المشاهد،2017: فقرة1)، وسجل مكتب اتحاد نساء اليمن– إب (1689) حالة عنف ضد المرأة من شهر يناير إلى شهر سبتمبر (2018). (اتحاد نساء اليمن– إب)، كما أدى تصاعد النزاع وما أعقبه من تداعيات إنسانية إلى إضعاف وضع النساء والفتيات بشكل أكبر وزيادة تعرضهن للعنف وسوء المعاملة؛ إذ قدر بنحو (50%) من النساء والفتيات عرضة للعنف، وأن (60000) امرأة تحت خطر العنف، وأن ما يقارب (12.9) مليون امرأة بحاجة للحماية لتقرير صادر عن صندوق الأمم المتحدة للسكان نهاية (2018). (استجابة، 2018: 1)

إذ ترتبط أشكال العنف (النفسي، الجسدي، الجنسي، المادي الاقتصادي، الاجتماعي، الصحي) بمجموعة كبيرة من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تؤثر في صحة المرأة جسديا ونفسيا ومن تلك الاضطرابات الاضطرابات المزاجية وظهور حالات فوبيا معينة، وإلى حالات توهم المرض، وتقدير الذات المنخفض والاندفاعية كما أشارت إليها (fensterheim, 1972) نتيجة لعدم امتلاك المرأة للمهارات الحياتية الخاصة بتوكيد الذات والاتصال الفعال، وحينما يكون هناك نقص في السلوك التوكيدي يتعين على المرأة أن تكتسبه بطريقة منظمة ومدروسة عن طريق التدريب، وأن فشل المرأة المستمر في توكيد ذاتها وعدم قدرتها على الاتصال الفعال ينتسب في الحقيقة إلى سبب آخر قوي إلى حد ما، وهو أن المرأة لم تعلم كيف تسلك بطريقة توكيدية ومهارية في الاتصال نتيجة النقص المعرفي وعدم الممارسة، فالمرأة الّاتوكيدية تعجز عن التعبير عن مشاعرها وعن الاستجابة الانفعالية المناسبة (حسين، 2006: 145– 157) وعليه فإن مشكلة البحث تتحدد بالإجابة على السؤال الرئيس: هل

توجد فاعلية للبرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى النساء المُعْنّفات في محافظة إب؟ ويشتق من هذا السؤال أسئلة فرعية الآتي:

1- هل يمكن بناء برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية الرئيسة (توكيد الذات، الاتصال الفعال)، ومهارتهما الفرعية لدى النساء المُعْنّفات في محافظة إب؟
2- هل يوجد تفاوت في مستوى انخفاض المهارات الفرعية لمهارة توكيد الذات (التعبير عن المشاعر، التعبير عن الأفكار والآراء والمعتقدات، الدفاع عن الحقوق)، لدى النساء المُعْنّفات في محافظة إب؟
3- هل يوجد تفاوت في مستوى انخفاض المهارات الفرعية لمهارة الاتصال الفعال (تواصل لفظي، توصل غير لفظي، الإصغاء)، لدى النساء المُعْنّفات في محافظة إب؟
4- هل توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمهارة توكيد الذات ومهاراتها الفرعية؟
5- هل توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمهارة الاتصال الفعال ومهاراتها الفرعية؟
6- هل توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة توكيد الذات ومهاراتها الفرعية؟
7- هل توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاتصال الفعال ومهاراتها الفرعية؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

تبرز أهمية البحث من خلال جوانب عديدة نذكر منها ما يأتي:

1- حداثة الموضوع: إذ لا توجد دراسة واحدة تختصُّ بدراسة فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية مهارة توكيد الذات والاتصال الفعال معًا لدى النساء المعنفات – حد علم الباحثة- وهذا ما يعطي أهمية كبيرة لهذا البحث.
2- موضوع البحث وعينته: مشكلة ذات وجود حقيقي وفعلي تحتاج إلى تضافر الجهود للعمل على التخفيف منها، ومعالجة الآثار المترتبة عليها من خلال تنمية المهارات الحياتية للازمة للنساء المُعْنّفات عن طريق الإرشاد والتدريب.
3- نتائج البحث: قد تساعد في عقد دورات وورش عمل لإكساب النساء بشكل عام والنساء المُعْنّفات بشكل خاص مهارات الحياة الضرورية مثل (توكيد الذات، الاتصال الفعال)، وأيضاً قد تفتح نتائج وتوصيات البحث الباب أمام باحثين آخرين لأجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من الذكور والأطفال، وكذلك على عينات أخرى من النساء اللاتي يحتجن إلى تنمية المهارات الحياتية.

4- تقديم البرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية المهارات الحياتية: الذي يمكن الاستفادة من تطبيقه في المراكز والمؤسسات للأفراد بشكل عام والنساء المُعْنّفات بشكل خاص، مثل مراكز الإرشاد النفسي، والمنظمات الإنسانية ومؤسسات المجتمع المدني، ولدى المختصين النفسيّن، وغيرها من المراكز المهتمة بالتنمية البشرية المستدامة.

5- ندرة الدراسات العربية التي طبقت برامج إرشادية تدريبية على النساء المعنفات؛ وهو ما يضيف أهمية كبيرة لهذا البحث.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1- بناء برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية الأساسيتين بالبحث (توكيد الذات، الاتصال الفعال) ومهاراتهما الفرعية لدى النساء المُعْنّفات.

2- التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية المهارات الحياتية الأساسيتين بالبحث (توكيد الذات، الاتصال الفعال)، ومهاراتهما الفرعية لدى النساء المُعْنّفات من خلال معرفة:

أ- مستوى تفاوت الانخفاض في متوسط رتب درجات أفراد العينة على المهارات الفرعية لمقياس توكيد الذات.

ب-مستوى تفاوت الانخفاض في متوسط رتب درجات أفراد العينة على المهارات الفرعية لمقياس الاتصال الفعال.

ت-الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمهارة توكيد الذات ومهاراتها الفرعية.

ث-الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمهارة الاتصال الفعال ومهاراتها الفرعية.

ج- الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة توكيد الذات ومهاراتها الفرعية.

ح- الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاتصال الفعال ومهاراتها الفرعية.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في إجابات أفراد العينة على المهارات الفرعية لمقياس توكيد الذات.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في إجابات أفراد العينة على المهارات الفرعية لمقياس الاتصال الفعال.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات ومهارته الفرعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتصال الفعال ومهارته الفرعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة توكيد الذات ومهاراتها الفرعية لصالح القياس البعدي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاتصال الفعال ومهاراتها الفرعية لصالح القياس البعدي.

مصطلحات البحث

سوف تستعرض الباحثة عددًا من المصطلحات ذات الصلة ببحثها على النحو الآتي:

1-فاعلية:

الفاعلية في اللغة: الأصل اللغوي للفاعلية هو الفعل "فعل" الذي مشتقاته "فاعل" و"فعّال"، والفاعلية مصدر، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والإتقان.

تعريف الباحثة: مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج الإرشادي التدريبي في تنمية المهارات الحياتية (توكيد الذات، الاتصال الفعال) ومهاراتهما الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2. برنامج إرشادي تدريبي:

تعرفه الباحثة بأنه: "خطة معدة وفق أسس علمية ونفسية إرشادية تتضمن عدة أهداف يتم تحقيقها عن طريق إجراءات وفنيات متعددة وأنشطه متنوعة، تهدف إلى تنمية مهارات المرأة المعنفة وجعلها قادرة على تأكيد ذاتها من خلال قدرتها على التعبير عن مشاعرها، وأفكارها وآرائها ومعتقداتها، والدفاع عن حقوقها، وتمكنها كذلك من الاتصال الفعال مع الآخرين ومع بيئتها المحيطة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي والإصغاء".

3. المهارات الحياتية:

تعرفها الباحثة بأنها: نطاق مخطط من الفرص الإرشادية التدريبية التي تشتمل على: المعرفة والفهم، والمهارات الفرعية والاتجاهات والقيم، لمهارتي (توكيد الذات والاتصال الفعال)،وجميعها تهدف إلى تعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية والصحية للمرأة المعنفة.

4. مهارة توكيد الذات.

تعرفها الباحثة بأنها: "قدرة المرأة المعنفة على التعبير عن مشاعرها سواء كانت ايجابية أو سلبية نحو طرف آخر أو موقف معين، والتعبير عن أفكارها وآرائها واعتقاداتها سواء اتفقت أو اختلفت مع آراء أو أفكار أو اعتقادات الآخرين، والدفاع عن حقوقها بطريقة وأسلوب ناضج وسليم بدون ضغط أو إجبار الآخرين والاعتداء عليهم".

5. مهارة الاتصال الفعال:

تعرفها الباحثة بأنها: "عملية تفاعلية لثلاث مهارات (الاتصال اللفظي، غير اللفظي، الإصغاء) بين طرفين أو أكثر بغية الوصول لغاية أو هدف محدد".

6. النساء المُعَنّفات:

تعرفها الباحثة بأنها: "هي أي أنثى بلغت سن الرشد بالقانون اليمني وتعرضت لأكثر من نوع من أنواع العنف سواءً العنف(الجسدي، الجنسي، الإساءة النفسية والعاطفية، الحرمان من الموارد الفرص والخدمات، الاغتصاب"؛ إذ يبلغ الفرد سن الرشد بعد تمام (15) سنة كاملة.(القانون المدني،2002: 13).

7-برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى النساء المُعَنّفات:

تعرفه الباحثة بأنه: "مجموعة الإجراءات والأنشطة المخططة والمعدة وفق أسس علمية ونفسية إرشادية تهدف إلى رفع مستوى الأداء لأفراد المجموعة التجريبية للبحث التي تراجع اتحاد نساء اليمن – إب طلبًا للخدمات المقدمة للنساء المُعْنّفات للمهارات الحياتية التي تُعنى بالقدرات المساعدة على القيام بالسلوك الإيجابي والمتكيف الذي يُمكن المرأة المعنفة من التعامل بفاعلية مع مطالب وتحديات وأحداث الحياة الضاغطة بطريقة ناضجة وسليمة وتتضمن مهارتي (توكيد الذات والاتصال الفعال) بشكل رئيس ومهارتهما الفرعية".

8-المساحة الآمنة للنساء والفتيات:

تعرف بأنها: "حيز رسمي أو غير رسمي تشعر فيه المرأة والفتاة بالأمان الجسدي والنفسي، ويشير مصطلح (آمن)، في السياق الحالي إلى غياب الصدمات النفسية، والضغط المفرط والعنف (أو الخوف من العنف)،أو سوء المعاملة، إنها مساحة حيث تشعر النساء والفتيات، بوصفهن المستفيدات

المستهدفات، بالراحة ويتمتعن بحرية التعبير عن أنفسهن دون خوف من التحيز ضدهن أو الأذى". (ماغلييتي،2015: 4)

حدود البحث

يتحدد البحث بالآتي:

الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى النساء المُعْنّفات في محافظة إب. ويتحدد البحث موضوعيًا بالمهارات الحياتية وفق تصنيف هيئة اليونيسيف كالآتي:

1- مهارة توكيد الذات: منها ثلاث مهارات فرعية هي:(التعبير عن المشاعر، والتعبير عن الأفكار والآراء والمعتقدات، والدفاع عن الحقوق).

2- مهارة التواصل الفعال: منها ثلاث مهارات فرعية هي(التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، والإصغاء).

3- الحدود البشرية: النساء المُعْنّفات اللواتي يراجعن اتحاد نساء اليمن، إب لتلقي خدماته، والتي تتراوح أعمارهن بين سن (17- 45 سنة).

الحدود المكانية: المساحة الآمنة للنساء والفتيات التابعة لاتحاد نساء اليمن فرع محافظة إب – اليمن."

الحدود الزمانية: العام 2020م.

هيكل البحث:

الفصل الأول: الإطار العام للبحث.

الفصل الثاني: الخلفية النظرية.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة.

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته.

الفصل الخامس: نتائج البحث(عرض ومناقشة).

منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث، والتحقق من صحة فرضياته، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي تصميم ذو عينتين(ضابطة- تجريبية)؛ كونه المنهج المناسب لهذا البحث.

مجتمع البحث:

كان مجتمع البحث (80) امرأة في المساحة الآمنة للنساء والفتيات التابع لاتحاد نساء اليمن محافظة إب، المأخوذ من الكشوفات للعام (2020م) التي تتراوح أعمارهن بين (17- 45) سنة.

عينة البحث:

شمل البحث عينة قوامها (26) امرأة، بواقع (13) مجموعة ضابطة، و(13) مجموعة تجريبية، وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمدت الباحثة تصميم تحليل النظم (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية راجعة).

التكافؤ بين المجموعتين:

1-تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الدخيلة:

(العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الإقامة (نازح، مجتمع مضيف)،المستوى الاقتصادي، مستوى العنف)؛ حيث كانت النتائج كالآتي:

- قيمة كا Chi-Square لمتغير العمر الزمني (25 فأقل- 26 فأكثر) كانت (16. 0) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.69) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني (25 فأقل- 26 فأكثر).
- قيمة كا Chi-Square لمتغير الحالة الاجتماعية (غير متزوجه، متزوجة) كانت (15. 0) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.69) وهو أكبر من (0.05) ؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الحالة الاجتماعية (غير متزوجه، متزوجة).
- قيمة كا Chi-Square لمتغير المستوى الدراسي (ثانوية فأقل، أكثر من الثانوية) كانت (0.25) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.62) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المتغير الدراسي (ثانوية فأقل، أكثر من الثانوية).
- قيمة كا Chi-Square لمتغير الإقامة (مجتمع مضيف، نازحه) كانت (16. 0) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (69. 0)، وهو أكبر من (0.05) ؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المتغير الإقامة (مقيمة، نازحه).
- قيمة كا Chi-Square لمتغير المستوى الاقتصادي (أقل من40 $- أقل من20 $) كانت (0.0) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (1.00) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة

إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى الاقتصادي (أقل من40 $ – أقل من20 $).

– قيمة كا Chi-Square لمتغير العنف (مرتفع، مرتفع جدًا) كانت (0.65)، وكان مستوى الدلالة المقترن بها (42. 0) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى العنف (مرتفع – مرتفع جدًا).

2-تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة في مستوى المهارات الحياتية:

أ-تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارة توكيد الذات:

– قيمة Z (لمان وتتني) لمهارة "التعبير عن المشاعر" كانت (0.98)، وكان مستوى الدلالة المقترن بها(0.33) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة "التعبير عن المشاعر".

– قيمة Z (لمان وتني) لمهارة "التعبير عن الأفكار والمعتقدات والآراء" كانت (1.41) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.16) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة "التعبير عن الأفكار والمعتقدات والآراء".

– قيمة Z (لمان وتني) لمجال" الدفاع عن الحقوق ."كانت (0.86)، وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.40) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال "الدفاع عن الحقوق".

– قيمة Z (لمان وتني) للدرجة الكلية لمقياس "توكيد الذات" كانت (1.78)، وكان مستوى الدلالة المقترن بها (08. 0) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس "توكيد الذات".

ب-تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الاتصال الفعال:

– قيمة Z (لمان وتني) لمهارة "التواصل اللفظي " كانت (0.29) وكان مستوى الدلالة المقترن بها(0.77) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة " التواصل اللفظي".

– قيمة Z (لمان وتني) لمهارة "التواصل غير اللفظي" كانت (2.01) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.06) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة "التواصل غير اللفظي".

- قيمة Z (لمان وتني) لمهارة" الإصغاء" كانت (0.15) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.87)، وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال "الإصغاء".
- قيمة Z (لمان وتني) للدرجة الكلية لمقياس "مهارات الاتصال الفعال" كانت (0.69) وكان مستوى الدلالة المقترن بها (0.48) وهو أكبر من (0.05)؛ وهو ما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في للدرجة الكلية لمقياس "مهارات الاتصال الفعال".

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، تم استخدام أربع أدوات هي: المقابلة، ومقياس مهارة توكيد الذات، وله ثلاثة أبعاد لمهاراته الفرعية (التعبير عن المشاعر، والتعبير عن الأفكار والآراء والمعتقدات، والدفاع عن الحقوق)، مقياس الاتصال الفعال، وله ثلاثة أبعاد لمهاراته الفرعية (الاتصال اللفظي، والاتصال غير اللفظي، والإصغاء) البرنامج الإرشادي التدريبي وتكون من (14) يومًا تدريبيًا، بزمن ثلاث ساعات ونصف لكل يوم تدريبي يتخللها فترات استراحة، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع، وجميعها من إعداد الباحثة، وتم استخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس عن طريق استخدام الصدق الظاهري، والصدق البنائي عن طريق الاتساق الداخلي، ومعادلة (ألفاكرونباخ) لاستخراج الثبات.

الوسائل الإحصائية

تم معالجة بيانات البحث بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss21)، من خلال استخدام الوسائل الإحصائية الآتية ووفقًا لوظيفة كل أسلوب: متوسطات حسابية وانحرافات معيارية، اختبار كولموجورف– سميرنوف لعينة واحدة، مان وتني لعينتين مستقلتين، اختبار ولكوكسون مربع كأي، قانون حساب حجم الأثر للاختبارات اللابارمترية.

نتائج البحث:

- هناك تفاوت في مستوى الانخفاض بالمهارات الفرعية لدى عينة البحث؛ حيث كانت مهارة (الدفاع عن الحقوق) أكثر مهارة تعاني من انخفاضها عينة البحث، تليها مهارة التعبير عن الافكار والآراء والمعتقدات، وكانت أقل مهارة تعاني من الانخفاض هي مهارة التعبير عن المشاعر.
- هناك تفاوت في مستوى الانخفاض بالمهارات الفرعية لدى عينة البحث؛ حيث كانت مهارة "التواصل اللفظي" أكثر مهارة تعاني من انخفاضها عينة البحث، تليها مهارة "الاصغاء" بدرجتين، وكانت أقل مهارة تعاني من الانخفاض هي مهارة التواصل غير اللفظي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات ومهاراته الفرعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتصال الفعال ومهاراته الفرعية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات ومهارتها الفرعية لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاتصال الفعال لصالح القياس البعدي، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في البحث لتنمية مهارة توكيد الذات والاتصال الفعال لدى النساء المعنفات.

المقترحات:

استكمالًا وتطويرًا لأهداف البحث تقترح الباحثة ما يلي:

1- تطبيق البرامج الإرشادي التدريبي لهذا البحث لتنمية المهارات الحياتية (توكيد الذات، الاتصال الفعال) ومهاراتهما الفرعية على عينات أخرى من النساء مثل الأميات أو الريفيات والمقارنة بين نتائج لتلك الدراسات والبحوث وبين نتائج هذا البحث.

2- تطبيق البرنامج الإرشادي التدريبي لهذا البحث على عينات أخرى من النساء المعنفات مصنفات على حسب نوع التعنيف الذي تعرضن له أو يتعرضن له (الجسدي، الإساءة النفسية والعاطفية، الحرمان من الموارد والفرص والخدمات، التحرش الجنسي والاغتصاب) والمقارنة بين نتائج تلك البحوث فيما بينها وبين نتائج هذا البحث.

3- عمل بحوث ودراسات لبرامج إرشادية تدريبية تختص بتنمية مهارات حياتية مختلفة لمواجهة العنف الجسدي على النساء والتخفيف من حدة وقعه عليهن ومعالجة الآثار المترتبة عليه.

4- عمل بحوث ودراسات لبرامج إرشادية تدريبية تختص بتنمية مهارات حياتية مختلفة لمواجهة عنف الإساءة النفسية والعاطفية على النساء والتخفيف من حدة وقعه عليهن ومعالجة الآثار المترتبة عليه.

5- عمل بحوث ودراسات لبرامج إرشادية تدريبية تختص بتنمية مهارات حياتية مختلفة لمواجهة عنف الحرمان من الموارد والفرص والخدمات على النساء والتخفيف من حدة وقعه عليهن ومعالجة الآثار المترتبة عليه.

6- عمل بحوث ودراسات لبرامج إرشادية تدريبية تختص بتنمية مهارات حياتية مختلفة لمواجهة عنف التحرش الجنسي أو الاغتصاب على النساء والتخفيف من حدة وقعه عليهن ومعالجة الآثار المترتبة عليه.

7- تطبيق برامج إرشادية تدريبية لتنمية مهارات الاتصال الفعال الفرعية: (التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي، الإصغاء)، كل مهارة على حدة بوصفها مهارة رئيسة تضم مهارات فرعية أخرى لدى عينات متعددة من النساء كونهن أكثر فئة معرضه لخطر التعرض للعنف.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب(*)

د/سعيد محمد سعيد البروشة

أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي بقسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة تعز -الجمهورية اليمنية

Email: saed.moh95@gmail.com

ملخص البحث:

يعد الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا في مرحلة الشباب خاصة في الفئة العمرية من20-30 عامًا، ويزيد انتشاره لدى نزلاء الإصلاحيات، نظرًا لما تسببه بيئة الإصلاحية من زيادة في نقاط الضعف واعتلال الصحة النفسية والعقلية خاصة للنزلاء في هذه المرحلة -التي تعد مرحلة التفكير بالمستقبل وتحقيق الاستقرار وتحمل المسؤولية وتكوين أسرة- نتيجة العديد من العوامل منها (الاكتظاظ والتعرض للعنف والعزلة وضعف الاتصال بالبيئة المحيطة والوصمة الاجتماعية)، كذلك تدهور الأداء المعرفي واختلال التنظيم العاطفي وصعوبة التحكم المعرفي.

كما يسهم العيش في مثل هذه الظروف إلى تعمد العديد من النزلاء إلى توجيه اللوم والنقد إلى أنفسهم محملين أنفسهم ما لا يطاق؛ الأمر الذي قد يعوق تكيف النزيل ويزيد من معاناته وقد يندفع إلى محاولة إيذاء نفسه. علاوة على ذلك فإنّ كثيرًا ما يضع النزلاء أنفسهم في سجن من الشعور بالذنب والندم والأسى وكأن العذاب هو الطريقة الوحيدة لدفع ثمن ما اقترفوه من أخطاء أو تقصير أو إخفاق. وهذا ما يطلق عليه المحرمات من المتعة A taboo on Pleasure ويتمثل ذلك في الخوف من العواطف الإيجابية نتيجة اعتقاد البعض أنه " إذا كنت سعيدًا اليوم فسيحدث شيء سيء غدًا".

وقد تنوعت الأساليب والطرق العلاجية التي تناولت خفض الأعراض الاكتئابية لدى نزلاء الإصلاحيات، منها العلاج بالأدوية ومنها العلاج النفسي بأساليبه المختلفة، ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي أحد الخيارات الناجحة بل والأكثر فاعلية في الوقاية وعلاج الاكتئاب لدى النزلاء.

كما أن الأفراد الذين تنقصهم مهارات الشفقة بالذات يواجهون صعوبة واضحة في تعاملهم مع أنفسهم عند التعرض لمواقف ضاغطة؛ وهو ما يعيق توافقهم النفسي والاجتماعي مع نفسهم ومع

(*) هذه الدراسة تقدم بها الباحث: سعيد محمد سعيد البروشة إلى قسم العلوم النفسية بكلية التربية جامعة تعز للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس (إرشاد نفسي)، وقد تكونت لجنة المناقشة والحكم من الأستاذ الدكتور/ أحمد الأميري (رئيسًا ومشرفًا)، والأستاذ الدكتور/ معاذ مقران (مناقشًا خارجيًا)، والأستاذ الدكتور/ عدنان القاضي (مناقشًا داخليًا) وقد منح الباحث درجة الدكتوراه بتقدير امتياز مع التوصية بطبع الرسالة وتبادلها بين الجامعات.

مجتمعهم، وهو ما دفع الباحث إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات وتخفيف الاكتئاب لدى النزلاء.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- هل يسهم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في رفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية (المجموعة التجريبية)؟
2- هل يسهم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في التخفيف من الاكتئاب لدى نزلاء الإصلاحية المركزية (المجموعة التجريبية)؟
3- هل يستمر تأثير البرنامج المستخدم في رفع الشفقة بالذات والتخفيف من الاكتئاب بعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيقه؟

أهمية البحث : تتجلى أهمية البحث بالآتي:

الأهمية النظرية:

إن موضوع الشفقة بالذات من الموضوعات المُهمة والأصيلة في علم النفس الإيجابي بوصفه متغيرًا وقائيًا وعلاجيًا حديثًا نسبيًا يعمل على تدعيم مصادر القوة في الشخصية الذي لم تنل الاهتمام الكافي في الدراسات العربية –في حدود علم الباحث– تشخيصًا وتنميةً.

إعطاء صورة واضحة عن طبيعة التنظيم العاطفي من خلال الشفقة بالذات لدى الأفراد الواقعين تحت الضغط والظروف الصعبة والتعرف على كيفية التعامل مع معاناتهم وعن مدى إحساسهم بمعاناة الآخرين، واختلال التنظيم العاطفي يؤثر في العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود النفسي أمام المحن والمواقف الضاغطة، كما تعد الشفقة بالذات من المتغيرات المهمة التي ترتبط بالشخصية السوية، لما لها من دور في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والتعامل بإيجابية مع النفس عندما تمر بخبرات غير سارة ومحبطة، ومن ثم مواصلة الحياة بصحة نفسية جيدة.

أهمية الشريحة والمرحلة العمرية المستهدفة في هذا البحث ألا وهم نزلاء الإصلاحية المركزية في مرحلة الشباب الذين تحيط بهم ظروف صعبة وقاسية قد تؤدي إلى فقدان الانسجام التام مع الذات وانعدام المصالحة مع الذات والقيم وضعف المسؤولية الذاتية والتنكر لطاقات الحياة بصرفها في منافذ أبعد ما تكون عن الإثبات الإيجابي للذات، كما أنها تمثل من جانب آخر أكثر فئات المجتمع عرضة للاضطرابات النفسية والتطرف والاتجاه نحو العنف إذا لم توجه التوجيه السليم، ومن ثم تعد من المجالات الحيوية والخصبة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات.

الأهمية التطبيقية:

بناء برنامج لتحسين أبعاد الشفقة بالذات لدى النزلاء بما ينعكس إيجابًا على حياتهم العملية وتوافقهم النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى إعداد أداة تتوفر فيها الشروط العلمية لقياس مفهوم الشفقة بالذات لدى نزلاء الإصلاحيات بما يتناسب مع الثقافة العربية واليمنية.

قد يساعد البحث القائمين على رعاية نزلاء الإصلاحيات في إرشادهم ومساعدتهم على إعادة توافقهم وتكيفهم مع المجتمع والاندماج فيه بطريقة إيجابية، كذلك من المؤمل أن يخرج البحث بنتائج سوف تفيد أصحاب القرار خصوصًا المسؤولين عن هذه الشريحة من المجتمع (نزلاء الإصلاحيات) في وضع آليات واتخاذ قرارات ملائمة لتحسين أوضاع النزلاء في الإصلاحيات اليمنية.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1- بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات والتخفيف من الاكتئاب لدى نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب.
2- الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في رفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية.
3- الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في التخفيف من الاكتئاب لدى نزلاء الإصلاحية المركزية.
4- التحقق من استمرارية البرنامج بالتأثير من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات نزلاء الإصلاحية المركزية في المجموعة التجريبية على مقياسي الشفقة بالذات والاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي.

فروض البحث :

سعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية:

1-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على أبعاد مقياس الشفقة بالذات ودرجته الكلية في القياس البعدي.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على أبعاد مقياس الشفقة بالذات ودرجته الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على أبعاد مقياس الشفقة بالذات في القياسين البعدي والتتبعي.

4-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي.

5-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي.

6-لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي.

حدود البحث:

يتحدد البحث في إطار متغيراته التي تشمل فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب خلال العام 2020/2019م ، كما يتحدد بالأدوات المستخدمة في البحث (مقياس الشفقة بالذات ومقياس بيك للاكتئاب والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي)، وكذلك بالوسائل الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

منهج البحث :

اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج شبه التجريبي بوصفه منهجًا مناسبًا لدراسة شبه تجريبية تستهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع الشفقة بالذات لدى المكتئبين من نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب بوصفه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات.

التصميم التجريبي المستخدم: اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وبثلاثة قياسات (قبلي، وبعدي، وتتبعي).

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (28) نزيلًا من بين نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب اليمنية ممن تتراوح أعمارهم بين (20-32) عامًا بمتوسط عمر 27,036 وانحراف معياري 2,43 تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية: مقياس الشفقة بالذات (إعداد الباحث)، ومقياس الاكتئاب (لبيك Beck) (ترجمة نعيمة جمال شمس، 2012 ، وقننه على البيئة

اليمنية مقران، 2014)، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لرفع الشفقة بالذات والتخفيف من الاكتئاب لدى نزلاء الإصلاحية المركزية في محافظة إب اليمنية (إعداد الباحث).

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث العديد من الوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات البحث حاسوبيًا باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهذه الوسائل على النحو الآتي:

1- معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بهدف إيجاد ثبات أدوات البحث (مقياس الشفقة بالذات، ومقياس (بيك Beck) للاكتئاب بطريقة إعادة الاختبار ، وكذلك للتحقق من صدق البناء بطريقة الاتساق الداخلي لمقياسي (الشفقة بالذات، والاكتئاب).

2- مربع كاي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض الخصائص.

3- اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج .

4- اختبار ولكوكسن للعينات غير المستقلة لاختبار فروض البحث لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة البحث على المقاييس المستخدمة قبل وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، وكذلك في المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي .

5- قانون حساب حجم الأثر للاختبارات اللابارمترية $= \frac{z}{\sqrt{n}}$

نتائج البحث:

أسفرت نتائج البحث عن الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من نزلاء الإصلاحية المركزية على أبعاد مقياس الشفقة بالذات ودرجته الكلية في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية) باتجاه المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية المركزية على أبعاد مقياس الشفقة بالذات ودرجته الكلية في القياسين القبلي والبعدي (قبل وبعد تطبيق البرنامج) باتجاه القياس البعدي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية على أبعاد مقياس الشفقة بالذات ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من نزلاء الإصلاحية المركزية على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي باتجاه المجموعة الضابطة.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية على مقياس الاكتئاب في القياسين القبلي والبعدي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس القبلي.
- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من نزلاء الإصلاحية على مقياس الاكتئاب في القياسين البعدي والتتبعي.

"مدى توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية"

دراسة ميدانية(*)

أ/ محمد عبد الملك حمود آل قاسم

رسالة ماجستير في إدارة الأعمال بقسم إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا، جامعة الجزيرة-الجمهورية اليمنية

المقدمة:

تظل المركزية واللامركزية أسلوبين مستخدمين في أنظمة العمل الإداري، ويفضل البعض أحدهما على الآخر، و"تختلف الدول في انتهاجها الأسلوب الإداري الذي يحقق مصالحها ومصالح شعوبها، والمتناسب مع ظروفها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية، وبشكل عام فهناك أسلوبان رئيسان نجدهما مطبقين في معظم دول العالم الأسلوب المركزي والأسلوب اللامركزي".[1]

وتعد اللامركزية الإدارية من المفاهيم الإدارية موضوعًا وتطبيقًا في العمل الإداري بشكل عام، والحكومي بشكل خاص، وفق أساليب العمل الإداري الحديثة والمتعلقة بوظيفة التنظيم الإداري في الهيكل التنظيمي وتفويض السلطات ومنح الصلاحيات من المستويات الإدارية العليا إلى السلطات الأدنى في التسلسل الهرمي للعمل والمهام، وصولًا إلى تفرغ المستويات العليا نحو مهام إدارية أكثر أهمية وأعلى مستوى في العمل الإداري في مختلف دوائر العمل الحكومي وأجهزته.

" كما أنه بدون تطبيق سليم للامركزية لا يمكن القول بإمكانية تحقيق التنمية المحلية المستدامة، لا سيما في ظل عجز الحكومة المركزية عن الوفاء بكافة احتياجات المجتمع وخاصة مع تنامي عدد السكان من ناحية، وندرة أو سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية من ناحية أخرى، وبدون تلك اللامركزية لا يمكن أيضًا الحديث عن الديمقراطية بأشكالها المختلفة وخاصة السياسية والإدارية".[2]

وفي الجمهورية اليمنية "اقتضى العمل بمبدأ اللامركزية الإدارية والمالية وفقاً لقانون السلطة المحلية إحداث نقلة نوعية وواسعة في نهج أجهزة الإدارة الحكومية؛ الأمر الذي يفرض عليها تبني أساليب ووسائل عمل جديدة ومختلفة عما اعتادت عليه في ظل المركزية خاصة مع بروز دور أجهزة السلطة المحلية في الوحدات الإدارية للجمهورية التي منحت الشخصية الاعتبارية بمقتضى القانون

(*) هذه الدراسة تقدم بها الباحث: محمد عبد الملك حمود أمين إلى قسم إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا جامعة الجزيرة للحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال (تخصص إدارة أعمال) وقد تكونت لجنة المناقشة والحكم من أ.د/ عبد الله علي القرشي (مناقشًا خارجيا)، ود/ محمد طاهر صالح (مناقشًا داخليًا)، ود/ محمد أمين الهمام (مشرفًا رئيسيًا)، ود/ علي محمد الحميري (مشرفًا مساعدًا) وقد منح الباحث درجة الماجستير بتقدير ممتاز.

(1) علي محمد، **مدى فاعلية دور الجماعات المحلية في ظل التنظيم الإداري الجزائري**، رسالة ماجستير، تلمسان: جامعة أبوبكر بلقايد، 2012، ص: 1.

(2) سامي الطوخي، **الإدارة بالشفافية الطريق للتنمية والإصلاح الإداري**، القاهرة: دار النهضة العربية، 2006، ص:3.

الذي اعتبر كل من الوحدات الإدارية والمجالس المحلية المنتخبة جزءًا لا يتجزأ من سلطات الدولة، كما اعتبر الأجهزة التنفيذية في الوحدة الإدارية أجهزة محلية وفقًا لنظام السلطة المحلية الذي يقوم على مبدأ اللامركزية الإدارية والمالية وعلى أساس توسيع المشاركة الشعبية في اتخاذ القرار وإدارة الشأن المحلي في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية".[1]

"وهكذا ينظر للإدارة المحلية بوصفها نمطًا من أنماط التنظيم الإداري مرتبطًا أساسًا باللامركزية الإدارية وبوصف أنها توزيع للوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وهيئات منتخبة محلية تباشر اختصاصاتها تحت إشراف السلطة اللامركزية ورقابتها".[2]

ومنه فإنَّ موضوع البحث الحالي يتناول البحث عن مدى توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مجال الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة:

اللامركزية لها نتائج مؤثرة في العمل الإداري بشريًا وماديًا، فرديًا ومجتمعيًا، على المستوى الخاص والعام، و"تمثل اللامركزية – بما تمنحه من صلاحيات أوسع للهيئات المحلية– إطارًا ملائمًا لإشراك المجتمعات المحلية في تخطيط تنميتها الذاتية وتنفيذها ومتابعتها، كما تسهم اللامركزية في نشر الديمقراطية ومشاركة مختلف الفاعلين في العملية التنموية...؛ الأمر الذي يسهم في إيجاد توزيع عادل نسبيًا لسلطة صنع القرار والاستثمارات والموارد داخل الدولة".[3]

و"لعل التطور الذي صاحب الدولة الحديثة قد وضع عليها كثيرًا من الالتزامات والمتطلبات بحيث أصبح الرئيس الإداري يقوم بأعمال كثيرة داخل إدارته وأصبح مسؤولًا عن جميع مجريات الأمور التي تتم داخل الإدارة...؛ الأمر الذي يحدث ضررًا للتنظيم والمتعاملين معه".[4]

ومن ثم جاءت الإدارة المحلية تنفيذاً لتلك الرغبة والانتقال إلى اللامركزية الإدارية في الجمهورية اليمنية؛ ولأن الباحث يعمل مديرًا لمرفق صحي في إحدى المديريات فقد شعر بوجود بعض أوجه القصور التي تحول دون الوصول إلى التطبيق الفعلي لأسلوب اللامركزية الإدارية.

وذلك أن الصحة العامة والسكان من ضمن القطاعات الخدمية المهمة للمواطنين، وهي بحاجة إلى تطبيق أسلوب ناجح يصل به إلى مستويات مؤثرة وفاعلة، غير أن نظم العمل الحالية، والثقافة السائدة بمكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان، والضبابية المعرفية حول تطبيق مدخل اللامركزية

---

(1) أحمد الجبر، **خمسة أعوام من نجاح التجربة المحلية**، وكالة الأنباء اليمنية سبأ، 2-6-2006، http://www.sabanews.net.

(2) علي محمد، مرجع سابق، ص:1.

(3) سليمان حامدون، **اللامركزية الإدارية ومساهمتها في التنمية المحلية**، واشنطن: موقع معهد الإمام الشيرازي للدراسات، 2005.

(4) فرح يس فرح، **مفاهيم حول المركزية واللامركزية الإدارية**، ورشة عمل تطبيق لا مركزية العمل الإداري والمالي بجامعة القضارف، جامعة القضارف، 9-2015، ص: 9.

الإدارية، تحد من فاعليته وبروز أثره؛ الأمر الذي يحتم ضرورة البحث عن مدى توافر متطلبات تطبيق هذا المدخل في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية.

ومن ثم فإن هذا الجهد البحثي العلمي سيعمل على وضع تلك المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق اللامركزية الإدارية في دائرة الضوء وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية على النحو الآتي:

1- ما مدى توافر المتطلبات التشريعية لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان من وجهة نظر مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان؟
2- ما مدى توافر المتطلبات الإدارية لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان من وجهة نظر مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان؟
3- ما مدى توافر المتطلبات البشرية والمالية لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان من وجهة نظر مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان؟
4- ما المتطلبات الأكثر توافرًا من وجهة نظر مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان؟

فرضيات الدراسة:

للإحاطة بأسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها يمكن وضع فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسة الأولى:

تتوافر المتطلبات (التشريعية، الإدارية، البشرية والمالية) اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان بدرجة عالية، ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

1- تتوافر المتطلبات التشريعية اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان بدرجة عالية.
2- تتوافر المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان بدرجة عالية.
3- تتوافر المتطلبات البشرية والمالية اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان بدرجة عالية.

الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق جوهرية في آراء عينة الدراسة حول توفر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تبعًا للمتغيرات الديمغرافية.

ويتفرع من الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تبعًا لمتغير النوع.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تبعًا لمتغير المستوى الإداري.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول توافر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

من خلال الإجراءات المنهجية تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مدى توافر المتطلبات (التشريعية، الإدارية، البشرية والمالية) اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية.
2- التعرف على الفروق الفردية في متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في إدارات مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان تعزا لمتغيرات (النوع، عدد سنوات الخبرة، المستوى الإداري، المؤهل العلمي).
3- التوصل إلى مقترحات تعزز تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال:

1- محاولة وضع إطار نظري للإحاطة بالمتطلبات التشريعية والإدارية والبشرية والمالية اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية وكذلك الإحاطة بأهم المعوقات التي تحد من تطبيق اللامركزية الإدارية في

شتى المنظمات وخصوصًا بـ " تزايد اهتمام الباحثين وصانعي القرار باللامركزية الإدارية في ظل ظاهر العولمة واتجاه الدول نحو تبني مفاهيم عالمية، لا سيما اللامركزية الإدارية".[1]

2- توفر هذه الدراسة إطارًا مرجعيًا للباحثين للقيام بدراسات مستقبلية ذات صلة بموضوع تطبيق اللامركزية الإدارية لإثرائه.

3- إضافة لمردود البحث العلمي.

4- وأيضًا في نقص الدراسات التي تناولت تطبيق اللامركزية الإدارية في قطاع الصحة العامة والسكان ومكاتبه بحسب علم الباحث.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

تراجع الاهتمام باللامركزية الإدارية في القطاع العام وخصوصًا في النظام الصحي بينما هناك "اتجاه العديد من الدول النامية نحو مزيد من اللامركزية، وإعطاء دور أكبر للوحدات المحلية والقطاع الخاص والمجتمع المدني لتحقيق التنمية، بوصفها ضرورة تفرضها التغيرات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية على مستوى العالم بصفة عامة، وعلى مستوى الدول النامية على وجه الخصوص".[2]

الأهمية العلمية:

- أن هذا البحث سيفيد متخذي القرار في ترسيخ ثقافة اللامركزية الإدارية بما يعينهم في تحقيق الأهداف، ووعيهم بالمشكلات المرتبطة بوظيفتهم وإكسابهم المهارات والاتجاهات اللازمة للقيام بالدور المنوط بهم، وأنها ستقدم لهم معلومات مهمة عن متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتبها، بما يكفل القيام بدورهم في ظل سياسة الدولة في اللامركزية الإدارية.
- أن البحث في اللامركزية الإدارية وتطبيق هذا النظام الإداري يتصف بالحداثة والاستمرارية والديمومة في الحاضر والمستقبل وله تجارب ناجحة في عدة أنظمة ودول وحكومات ومنظمات ومؤسسات محلية وإقليمية ودولية. ويأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في زيادة معرفته النظرية والتطبيقية وإثراء معلوماته في هذا المجال المهم من مجالات الإدارة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد أسباب المشكلة وأبعادها وصياغتها في صورة

---

[1] كواشي عتيقة، **اللامركزية الإدارية في الدول المغاربية**، رسالة ماجستير، وقلة: جامعة قاصدي مرباح، 2011.

[2] منال السيد عبد العظيم الشحري، **التحول نحو اللامركزية المالية في الدول النامية ومتطلبات التطبيق في مصر**، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، 2009.

أسئلة للبحث، وتحليل (أبعاد، ومتطلبات) اللامركزية الإدارية وتفسيرها بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتفسير نتائج الجزء الميداني.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية البالغ عددها 22 مكتبًا ومرفقًا التي لها ارتباط بموضوع البحث في تطبيق اللامركزية الإدارية لعدم قدرة الباحث على التطبيق في كل مكاتب الجمهورية اليمنية بسبب الأوضاع التي تمر بها البلد.

عينة الدراسة:

تم اختيار كلٍّ من مكتب الصحة العامة والسكان بأمانة العاصمة ومكتب الصحة العامة والسكان بمحافظة ذمار ومكتب الصحة العامة والسكان بمحافظة إب وعدد من المرافق والمؤسسات الصحية بمحافظة إب عينةً مكونة من عدد (3) مكاتب و(3) مرافق، وقد تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب عمدي (عينة قصدية) من مجموع مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في المحافظات المختارة.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: مكاتب ومرافق الصحة العامة في الجمهورية اليمنية.
- الحدود الزمانية: 2018 – 2019م.
- الحدود البشرية: العينة المختارة من مديري مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في محافظات (أمانة العاصمة، ذمار، إب) في الجمهورية اليمنية.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة بصورة رئيسة بوصفها الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات في جمع معلومات الاستبانة وبنائها من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة الدراسة ومن المراجع والدراسات السابقة ذات الصلة وسيتم تحليل وتفسير وإظهار النتائج باستخدام أساليب وطرق إحصائية ملائمة.

إجراءات الدراسة الميدانية

بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية:

تمت مراجعة عدد من الكتب والبحوث المتعلقة بالإدارة وأساليب المركزية واللامركزية الإدارية وتم استخلاص مجموعة من الأفكار العامة التي تقوم عليها الإدارة المركزية والإدارة اللامركزية في القطاع العام والقطاع الخاص، وأيضًا مجموعة المتطلبات اللازمة لتطبيق اللامركزية الإدارية فيها وتصنيفها

إلى مجالات متعددة تجتمع فيها المتطلبات وفق خصائص المتطلب ونوع مجاله، وتم تقسيم المتطلبات بداية إلى محاور (متطلبات قانونية، متطلبات إدارية، متطلبات معرفية، متطلبات فنية) وبما يتوافق مع أهداف الدراسة وفق المهام الإدارية بنمط الإدارة اللامركزية في مجال الصحة العامة والسكان والخروج بقائمة مؤلفة من (69) فقرة موزعة على هذه المحاور.

وصف الأداة بصورتها النهائية:

تكونت الاستبانة النهائية من الآتي:

القسم الأول: البيانات الأساسية لأفراد عينة البحث.

القسم الثاني: ويتضمن متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان: ويتكون من (61) متطلبًا فرعيًا تتوزع على (3) مجالات (التشريعية، الإدارية، البشرية والمادية)

ثبات الاستبانة:

تم اختبار الأدوات بطريقتين، هما:

1- ثبات ألفاكرونباخ: قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفاكرونباخ لاستبانة المتطلبات وذلك بالنسبة لمجمل المتطلبات ولكل مجال من المجالات وتبين أن جميع معاملات الثبات ألفاكرونباخ عالية ومقبولة إحصائيًا.

2- الثبات بالتجزئة النصفية: تم التأكد من استقرار الدرجات في الأدوات، بحساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبنود استبانة المتطلبات، وذلك عن طريق معرفة مدى الارتباط بين البنود الفردية وعددها (31) والبنود الزوجية وعددها (30) وبلغ معامل الارتباط جوتمان Guttman (Split-Half Coefficient 0.99) في مقياس تطبيق المتطلبات، وفي هذه الحالة تبين أن الارتباط بين البنود الفردية والزوجية إيجابي وقوي، ومن ثم فإن الأداة حققت الثبات بالتجزئة النصفية.

صدق الاستبانة:

1- صدق المحتوى: أي أن تقيس الأداة فعلًا ما وضعت لقياسه، وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحكيم الذي أجراه الباحث على كل من استبانة المتطلبات قبل تجريبه، تم عرضها على عدد (10) من الأساتذة المحكمين لإبداء رأيهم فيها من حيث مناسبة العبارة للمحتوى ومدى مناسبتها للمحور والمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح صياغتها، وقد جاءت معظم آراء المحكمين تؤكد صلاحية وجودة وشمول الاستبانة وفاعليتها في تحقيق أهداف الدراسة، وقد أفاد بعض المحكمين بملاحظات تتعلق بتعديل بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات، وتم التعديل بموجب هذه التوصيات.

2- الصدق البنيوي: تم الحصول عليه من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الفرعية مع الدرجة الكية للاستبانة المتعلق بالمتطلبات الفرعية بشكل عام وتبين أن معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومن ثم فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ما يدل على صدقها البنيوي ويعطي مؤشرًا على أن كل محور ينسجم مع ما يقيسه الاستبانة بشكل عام، وهذا يعني صدق العبارات التي تعكس متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان.

التحليل والمعالجة الإحصائية:

عولجت النتائج بوساطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 14.0 وبرنامج الإحصاء المكتبي والرياضي MS. Excel باستخدام القوانين الآتية:

- التكرار الإحصائي Static Frequency.
- المتوسط الحسابي Mean.
- الانحراف المعياري Standard Deviation.
- اختبار T لحالة عينة واحدة one sample test
- اختبار تحليل قيمة T-test.
- تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA Analysis.
- تحليل LSD (Least square deference) لمعرفة اسباب وجود الفروق الإحصائية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- النسبة المئوية Percentage.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج التحليل لمتغيرات وفرضيات الدراسة يمكن عرض أهم الاستنتاجات لمختلف تلك المتطلبات وعرض التوصيات ذات الصلة على النحو الآتي:

1- أن متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب الصحة العام والسكان في الجمهورية اليمنية متوفرة بدرجة متوسطة أي دون المستوى المفترض وذلك بسبب هيمنة السلطة المركزية وحصر تفويض السلطة في مهام تخصصية محددة.

2- أن أحد متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب الصحة العام والسكان في الجمهورية اليمنية وهو متطلب التدريب الإداري كان متوفرًا بدرجة كبيرة وبقية المتطلبات متوفرة بدرجة متوسطة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول توفر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب الصحة العامة والسكان عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بشكل عام.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول توفر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب الصحة العامة والسكان عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير الجنس في متطلب القوانين واللوائح ومتطلب المشاركة المجتمعية ومتطلب المعرفة من المتطلبات التشريعية ومتطلب الرقابة من المتطلبات الإدارية ومتطلب التدريب الإداري ومتطلب الاتصال الإداري وفرق العمل من المتطلبات البشرية والمالية.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول توفر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب الصحة العامة والسكان عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير الجنس في متطلب التخطيط والمتطلبات التنظيمية ومتطلب اتخاذ القرار من المتطلبات.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن وضع تصور لمجموعة من التوصيات المقترحة لتحقيق مستوى عالٍ من توفر متطلبات تطبيق اللامركزية الإدارية في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان في الجمهورية اليمنية التي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- ضرورة إصدار قرارات وتعاميم تعمل على رفع مستوى الوعي عن استقلال مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان ومعاملتها بوصفها شخصيةً اعتباريةً مستقلةً بوصفها جهةً رسميةً تتمتع بالصلاحيات الواسعة في نطاق اختصاصها المهني والجغرافي.
- أن يتم منح السلطات المحلية صلاحيات واسعة في إصدار القرارات الإدارية.
- أن تقوم وزارة الصحة العامة والسكان بتوضيح الأهداف الموضوعة وسبل تحقيقها وتشجيع المشاركة في وضعها وسبل تحقيقها مع توفير الإرادة والرغبة الواضحة لتطبيق اللامركزية الإدارية في النظام الصحي.
- وضع توصيف مناسب لمهام الموارد البشرية بما يتلاءم مع اللامركزية الإدارية منعًا للازدواج والتضارب في العمل، وبما يحقق التكامل والتوازن بين السلطة والمسؤولية.
- ترسيخ مبدأ الالتزام بتنفيذ القرارات الجماعية المتخذة، مع احترام رأي الأقلية بوصفها وجهة نظر لأصحابها، مع التركيز على رفع مستوى مهارات المديرين وقدراتهم على اتخاذ القرار.

مقترحات الدراسة:

ويقترح الباحث القيام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بالمحاور الآتية:

- العلاقات الإنسانية داخل الهيكل الإداري والتنظيمي.
- تنظيم الخدمات الصحية وإدارتها من وجهة نظر الموظفين في مكاتب ومرافق الصحة العامة والسكان.
- المشكلات التنظيمية المتصلة بالأداء الوظيفي وتنظيم المستويات الإدارية الصحية.
- وغيرها من البحوث التي تتعلق بالمجال الإداري.

Journal of AL-Jazeera University

Scientific-Refereed-Periodical

January 2021 - Issue (7) - year (4)

ISSN
2663-3094

Republic of Yemen - Ibb - Mothalath Al-Moasalat

www.Juniv.net- 04/413766