مجلة جامعة الجزيرة

علمية - دورية - مُحكَّمة

يناير ٢٠٢٢م- ١٤٤٣هـ

ISSN
٢٦٦٣-٣٠٩٤

العدد (التاسع) - السنة (الخامسة)

الجمهورية اليمنية - مدينة إب - جوار مثلث المواصلات

www.aljazeeraibb.edu.ye - +967779404030/04/413766

مجلة جامعة الجزيرة

علمية – دورية – مُحكَّمة

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 الخامس - العدد التاسع – يناير – 2022م - السنة الخامسة

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

مدير تنفيذي

أ/ بشير عبد الكريم اليوسفي

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:

يفرض علينا الواقع اليوم أَنْ نحث الخطى في مواكبة معطياته العلمية والتكنولوجية، ببذل المزيد من الاهتمام بالبحث العلمي وتشجيعه لنستطيع التعايش مع عالم اليوم، فقد أصبح البحث العلمي والارتقاء بمناهجه، وتنويع طرقه، والاهتمام بمخرجاته، وتشجيع الباحثين في مختلف التخصصات العلمية التطبيقية والإنسانية على خوض غماره والعمل الجاد لتحقيق الأفضلية فإنتاج المعرفة من أهم المرتكزات لقيام الحضارة وتشييدها، وتقدم المجتمعات، وظهور الدول ذات السيادة والمكانة في عالم اليوم، ونحن في جامعة الجزيرة حريصون على الإسهام في هذا المضمار من خلال خدمة البحث العلمي والباحثين عبر هذه القناة العلمية الرائدة والشريان المعلوماتي والمعرفي التي دخلت عامها السادس وهي مستمرة بالعطاء العلمي والمعرفي والأخذ بيد الباحثين نحو الإبداع والتميز والإنجاز العلمي من خلال نشر أبحاثهم وتقديم كل ما هو جديد في مجال البحث والتقدم التكنولوجي.

والبحث العلمي ليس نزهة ثقافية أو ترفًا فكريًّا بقدر ما هو عمل جاد ووظيفة أساسية من وظائف الجامعة ومسؤولية إنسانية ودينية ووطنية تستوجب الوقوف عندها وتوظيفها في خدمة المجتمع من خلال دراسة كل ما يواجه المجتمع من قضايا ومشاكل في شتى المجالات، وتقديم أفضل الحلول والمعالجات.

وتُعَدُّ الدوريات العلمية شريانًا مهمًا من شرايين المعرفة في المكتبات الجامعية؛ لذلك تحرص الجامعات على تطوير مجلاتها البحثية وتفعيل إصداراتها وتجسير العلاقة بينها وبين نظيرتها من المجلات البحثية الأكاديمية، عبر تشكيل آليات التوأمة والتعاون بين أوعية البحث العلمي وطنيا وقوميا وعالميا، وفي هذا السياق دشنت جامعة الجزيرة العديد من عقود التعاون والتوأمة مع المجلات البحثية الصادرة عن الجامعات اليمنية، ونتطلع إلى التوأمة والتعاون مع عدد من المجلات البحثية الصادرة عن الجامعات العربية والعالمية؛ وذلك حرصا من الجامعة على سعيها المستمر من أجل نشر المعرفة والتواصل العلمي مع محيطها المحلي والإقليمي والدولي.

وفي إطار التحديث والتطوير الذي ننشده ومواكبة الجديد، ومن أجل إدخال المجلة ضمن قاعدة بيانات المستوعب العالمي سكوباس وحتى تنال معامل التأثير المطلوب فقد تمت المشاركة الفاعلة للمدير التنفيذي للمجلة في ورشة خطوات إدراج المجلات ضمن قاعدة سكوباس التي عقدها اتحاد الجامعات العربية ضمن أنشطة تطوير الدوريات العربية وحاضر فيها البروفسور محمود عبدالعاطي مدير معامل التأثير العربي، من هنا يأتي هذا العدد من «مجلة جامعة الجزيرة» مع إطلالة العام الأكاديمي الجديد 2021/ 2022م الذي نرجو أَنْ يكون حافلًا بالأبحاث العلمية الرصينة المتنوعة المواكبة لمستجدات العصر والمساهمة في معالجة مشاكل المجتمع والمشاركة في نموه وازدهاره.

وبإطلالة سريعة على محتويات هذا العدد، فقد تضمن (9) أبحاث في مجالات متنوعة في الباب الأول من المجلة، أما الباب الثاني، فقد تضمن عرضًا لملخص رسالة علمية لأحد منتسبي الجامعة نوقشت في جامعة إب في واحد من الموضوعات الحديثة والمهمة في توطين اقتصاد المعرفة بحسب التجارب العالمية.

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 بالمستوي 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 في ضوء متطلبات الاندماج في الاقتصاد المبني على المعرفة.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس التحرير

المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
	الباب الأول–الأبحاث العلمية	291 – 13
1	اختيارات الإمام الشرواني في حاشيته على أنوار التنزيل وأسرار التأويل سورة التوبة ويونس أنموذجًا دراسة وصفية تحليلية **أ/ بلال عبد سيف عبد الحق، أ.د/ عبد الله بن محمد الفلاحي**	54-13
2	رِسَالَةٌ فِي الْمَصْدَرِ الصَّرِيْحِ والْمُنْسَبِكِ تأليف الإمام سريّ الدين محمد بن إبراهيم الدروري المعروف بابن الصائغ (1066 هـ) (دراسة وتحقيق) **د/ فهد درهم الغانمي، د/ إبراهيم أحمد صفي**	87-55
3	التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية **أ/ همدان أمين أحمد الشلم**	118-89
4	درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية **د/إبراهيم ناجي الدعيس**	146-119
5	متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية والأكاديمية بالجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة **أ/ محمد أحمد محمد قارع المنصوب**	180-147
6	مدى فهم طلبة قسم الفيزياء بجامعة إب لطبيعة العلم **أ/ فؤاد صالح قايد مصلم الفقيه**	204-181
7	نمذجة بنائية لأثر الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية باستخدام أسلوب (SEM) **د/ وليد قاسم يحيى عبد الرحمن اليافعي**	235-205
8	واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين بجامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة **أ/ إبراهيم محمد حمود خشافة**	265-237
9	واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب **أ/ أحمد عثمان سعيد محمد الحفيظي**	291-267
	الباب الأول–الأبحاث العلمية	208-293
1	توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية " أنموذج مقترح" **أ/ أحمد عبد الله مقبل الجعشني**	208-295

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

الباب الثاني

عرض الرسائل العلمية

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

اختيارات الإمام الشرواني في حاشيته على أنوار التنزيل وأسرار التأويل
سورة التوبة ويونس أنموذجًا دراسة وصفية تحليلية

أ/ بلال عبد الله سيف عبد الحق
باحث دكتوراه بقسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة إب -الجمهورية اليمنية
Email: Blalabdulhaq22@gmail.com
Tell: 00967-772276212
إشراف/ أ.د/ عبد الله بن محمد الفلاحي
أستاذ الفلسفة الإسلامية ومناهج البحث -بكلية الآداب -جامعة إب

الملخص:

يهدف البحث إلى الكشف عن اختيارات الإمام الشرواني وترجيحاته العقدية، واللغوية، والتفسيرية، والأحكام الفقهية في حاشيته على تفسير البيضاوي في سورتي التوبة ويونس؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التحليلي؛ فضلًا عن المنهج الاستقرائي في جمع تلك الاختيارات والترجيحات من الحاشية.

وقد اقتضت طبيعة البحث أَنْ يتكون من مقدمة، ومبحث تمهيدي، ثم أربعة مباحث، وخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها:

1- بروز شخصية المؤلف الإمام محمد بن جمال الدين الشرواني (ت: 1063هـ)، وظهور مكانته العلمية وسعة ثقافته، وكثرة اطلاعه، وَأَنَّهُ وإن كان ينقل كثيرًا ممن سبقوه، فَإِنَّهُ لم يكن ناقلًا فحسب، بل كان مرجحًا، ومضعفًا، ظهر ذلك بوضوح في اختياراته العلمية، ومناقشته لكبار العلماء ممن سبقوه في هذا المجال أو في غيره.

2- ظهور المكانة العلمية لـ(حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي) وأهميتها ومزاياها، وذلك من خلال تنوع الموضوعات التي تناولها، وكثرة مصادرها،

3- أَنَّ للإمام الشرواني اختياراته وترجيحاته التفسيرية، والعقدية، واللغوية، والفقهية، رغم تقليده أئمة مذهبه في الفقه، أو العقيدة في أغلب المسائل التي تعرض لها في هذه الحاشية، وفي موضوع بحثنا هذا على وجه الخصوص، وغيرها.

4- بروز عقيدة المؤلف من خلال موافقته في مسائل العقيدة لمذهب أهل السنة من الأشاعرة.

5- بروز مذهب المؤلف من خلال موافقته وترجيحاته لكثير من المسائل الفقهية للمذهب الشافعي.

كلمات مفتاحية: اختيارات، الشرواني، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، سورة التوبة، وسورة يونس.

Abstract:

The summary of the research entitled as " Imam Sharwani's choices in the footnote of " Revelation lights and Interpretation secrets، Repentance and Yunis Surahs as models".

The above- mentioned research aims to reveal the interpretative ،linguistic and ideological choices and preferences ،as well as the Sharia Jurisprudences، mentioned by Imam Sherwani in his footnote to Albaizawi Interpretation.

Throughout this research It is obvious that the researcher applies the analytical approach to detect the interpretative، linguistic and ideological choices، besides the Sharia Jurisprudence in the Quranic verses of Repentence and Yunis Surahs.

Moreover the researcher also applies the inductive approach to collect those choices and preferences from the footnote.

It is noted that the research is divided into methodological introduction and introductory research to define research terminology، four researches ، and a conclusion of the following results and recommendations:

1) The emergence of the author' s Imam Mohammed Gamaludeen' s personality (died in 1063 Hejira) and the rise of his professional career ،wide-knowledge and a well-read.

He does not merely quote his ancestors' ideas، but he was also critical of their views .
His debates with his senior precedented scholars were a clear evidence.

2) The emergence of the knowledgeable status of Alshirwani's footnote to Albaizawi's interpretation، its importance، and advantages through the various topics، addressed by him and the so many sources of those topics.

3) The author Imam Alshirwani had his own jurisprudential ،linguistic، ideological and interpretative choices and preferences ،despite his imitation of Imams of his school in jurisprudence or ideology .This fact applies to most of the issues he has been exposed to in this footnote and particularly in the subject matter of our research and others.

4) The emergence of the author's faith through his opinions about the faith issues of Sunni doctrine of Ash'ari.

5) The emergence of the author's school through his stances and preferences for many jurisprudential issues of the Shafi'i school.

Keywords: Choices, Sherwani, Anwar altanzil, At –Tawba, Yunus

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين له الحمد في الآخرة والأولى، وله الحمد في الملأ الأعلى إلى يوم الدين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أَنَّ محمدًا عبده ورسوله وصفيه من خلقه وخليله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا مزيدًا إلى يوم الدين.

أما بعد: فَإِنَّ علم التفسير من أشرف العلوم المتعلقة بالقرآن الكريم، بل هو ذروة سنامها، وواسطة عقدها، وبيت قصيدها.

ولمَّا كان هذا العلم بهذه المكانة العالية، والمنزلة الرفيعة؛ اهتم به العلماء قديمًا وحديثًا تأليفًا، وتصنيفًا، وتعليقًا، وتلخيصًا، وكان من المؤلفات القيمة، والكتب المشهورة، حاشية الإمام الشرواني على تفسير البيضاوي "أنوار التنزيل وأسرار التأويل"، فرأيت أن أجمع اختياراته في هذه الحاشية، ببحث مستقل، ليسهل للقارئ، والباحث المتخصص الإفادة من هذه الاختيارات والترجيحات، ويتيسر الرجوع إليها عند الحاجة والبحث، وقد عنونته بـ"اختيارات الإمام الشرواني في حاشيته على أنوار التنزيل وأسرار التأويل سورتي التوبة ويونس أنموذجًا"، أسأل الله أن ينفع به، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم، إِنَّهُ ولي ذلك والقادر عليه.

أولا-أهمية البحث:

1-إِنَّ لكل عالم ومؤلف اختيارات وآراء تميزه عن غيره، فمن الأهمية توضيحها وبروزها، ومن هذه الاختيارات والآراء تلك التي أوردها الإمام الشرواني في حاشيته على تفسير الإمام البيضاوي.

2-إِنَّ للإمام الشرواني اختيارات قيمة، وآراء ثاقبة، ولطائف ونكات تفسيرية وبيانية مهمة.

ثانيًا-أسباب اختيار البحث:

1) كان بحثي لأطروحة الدكتوراه تحقيق حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي، من أول سورة التوبة إلى آخر سورة يونس، فرأيت أن أفرد اختيارات الإمام الشرواني، ببحث مستقل يكون جزءًا من هذا العنوان، ومُيَسرًا له، وترجمة لتخصصي في علم التفسير كذلك.

2) رغبتي في الإسهام في نشر علم الإمام الشرواني وآرائه واختياراته؛ كونه من كبار علماء عصره، وله باع كبير في التأليف والتفسير.

ثالثا-أهداف البحث:

يهدف الباحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- استعراض اختيارات الإمام الشرواني وآرائه في حاشيته، وإفرادها ببحث مستقل.

2- توضيح طبيعة تلك الآراء والاختيارات (مخالفات، ترجيحات، موافقات)؛ وهو ما يدل على بلوغ الإمام الشرواني مرحلة الاجتهاد، وتقليد المجتهد التقليد.

3- توضيح الجوانب المتعددة للاختيارات في التفسير وشرحها، والفقه، والعقيدة، واللغة، والبلاغة وغيرها.

رابعًا-منهج البحث:

أما منهج البحث فقد اعتمد الباحث المنهجين الاستقرائي والوصفي، بالإضافة إلى بعض الإجراءات المنهجية الأخرى:

1-المنهج الاستقرائي: عند تتبع آراء الإمام الشرواني واختياراته في حاشيته على تفسير البيضاوي، واستخراجها، وتحريرها.

2-المنهج الوصفي: عند عرض تلك الآراء والاختيارات، وبيان أثرها في حاشية المؤلف.

3-كما اتخذ الباحث بعض الإجراءات المنهجية وفقًا للطرق العلمية المتبعة في هذا النوع من الأبحاث، العلمية، وهي:

أ-وضع الآيات القرآنية برسم المصحف على رواية حفص عن عاصم.

ب-تخريج الأحاديث من مصادر السنة المشهورة، فَإِنَّ كان الحديث في الصحيحين اقتصرت عليهما؛ حيث إن ما وجد في الصحيحين حكم عليه بالصحة؛ لاتفاق الأمة على ذلك، وإن لم يوجد في الصحيحين خرجته من كتب السنن والمسانيد، والحكم عليه وثبوته حسب وروده في مصدره.

ج -جعلت سورة التوبة ويونس أنموذجًا لبقية سور القرآن الكريم.

د-نسبتُ الأقوال إلى قائليها حسب الاستطاعة، بذكر الكتاب والمجلد والصفحة.

هـ-ترجمتُ للأعلام الذين أرى أنهم يحتاجون إلى ترجمة، من غير المشهورين من الصحابة وأعلام المذاهب ونحوهم.

و-وضعتُ الآيات القرآنية بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ وألحقت الآيات بذكر السورة ورقم الآية بين قوسين معكوفين [ ]، ووضعت الأحاديث بين القوسين المزدوجين« »، ووضعت الآثار بين علامتي تنصيص" "، ووضعت الأقوال بين القوسين( ) كلما ظهرت في صفحة البحث.

خامسًا-الدراسات السابقة:

من خلال البحث والمتابعة في قواعد الرسائل العلمية التي بين يدي، وكذلك في الشبكة العنكبوتية، وسؤال أهل الاختصاص، لم أقف على بحث علمي منهجي محكَّم تناول هذا الموضوع، وَيُعَدُّ هذا البحث أول بحث -حسب علم الباحث بخصوص اختيارات المؤلف في حاشيته من خلال تفسير سورتي التوبة ويونس-؛ إلا ما كان من دارسات أخرى تناولته من زوايا أخرى، ومن خلال سور أخرى.

سادسًا-هيكلة البحث:

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتضمن أَنْ يبدأ بمقدمة احتوت على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، ومنهجية البحث، والدراسات السابقة، ومبحث تمهيدي، تعريف بمصطلحات البحث، ثم أربعة مباحث، فخاتمة، فكان:

المبحث التمهيدي: التعريف بالإمام الشرواني، وبقية مفردات عنوان البحث.
المبحث الأول–اختيارات الإمام الشرواني العقدية.
المبحث الثاني–اختيارات الإمام الشرواني اللغوية.
المبحث الثالث–اختيارات الإمام الشرواني التفسيرية.
المبحث الرابع–اختيارات الإمام الشرواني الشرعية.
الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

وأخيرًا أسأل الله أن يخرج هذا البحث على النحو المطلوب، وصل الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، وسلم تسليمًا كثيرًا.

المبحث التمهيدي-التعريف بمصطلحات البحث:

الفرع الأول-التعريف بالإمام الشرواني:

1-اسمه ونسبه ولقبه، وكنيته:

لقد ضنت علينا المصادر والمراجع بترجمة هذا العالم، وشحت المعلومات عنه وعن شيوخه وتلاميذه، ولم تذكر لنا سوى اسمه وتأريخ وفاته وكذلك حاشيته، وحال هذا الشيخ الجليل حال العدد من العظماء في التاريخ الإسلامي من حيث شحة المصادر المتحدثة عنه، ومع ذلك قد يستفاد مما جاء في مقدمة حاشيته، وبعض من ترجم له، أَنَّ الإمام الشرواني هو: محمد بن جمال الدين بن رمضان، محيي الدين المَسْكَرِي، الشِّرْوَانِي[1].

وقد صرح هو باسمه في أول حاشيته؛ حيث قال: أوله قال الفقير إلى الله الغني محمد بن جمال الدين بن رمضان الشرواني الْمسكري غفر الله له ولوالديه والمسلمين. والمَسْكَرِي: (بالفتح ثم السكون)،

(1) ينظر: طبقات المفسرين، لأحمد بن محمد الأدنه وي، صـ(433)، كشف الظنون، لحاجي خليفة، (189/1)، وإيضاح المكنون، لإسماعيل بن محمد الباباني، (3/ 140)، ومعجم المؤلفين، لعمر كحالة، (9/ 159)، ومعجم المفسرين من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، لعادل نويهض، صـ(509).

نسبة إلى مَسْكَر، قرية بشابران[1] من نواحي شُرْوَان، وفي تسمية مَسْكَر، قيل: إِنَّهَا من سَكَرْتُ الماء أَسْكُرُهُ، إذا مَنَعْتُهُ من الجريان[2].

والشرْوَاني: نسبة إلى شُرْوَان مدينة واسعة في أذربيجان[3]، تقع على ساحل بحر قزوين (الخزر)، ما بين باكو جنوبًا ودربند (باب الأبواب) شمالًا، وقد عُرِفت بهذا الاسم قديمًا وحديثًا، بناها أنوشروان[4] فسميت باسمه، ثم خُفِّفَت بإسقاط شطر اسمه، وبين شروان وباب الأبواب مائة فرسخ[5]، خرج منها جماعة من العلماء، ويقولون بالقرب منها صخرة موسى عليه السلام، التي نسي عندها الحوت، في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّى نَسِيتُ ٱلْحُوتَ﴾[الكهف: 63]، قيل: الصخرة صخرة شروان، والبحر بحر جيلان، والقرية باجروان، وفي قوله تعالى: ﴿فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَٰمًا فَقَتَلَهُۥ﴾ [الكهف: 74]، قالوا في قرية جيزان، وكلّ هذه من نواحي أرمينية قرب الدربند[6].

هذا ما وقفت عليه في كتب التراجم عنه، وقد تعجبت كثيرًا حينما بحثت عن ترجمة هذا العلم؛ إذ لم أقف على شيء منها، إلا ما كان من اسمه وواحدًا من مؤلفاته فحسب وهو "حاشية على أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي"[7].

---

(1) هي: مدينة من أعمال أرّان استحدثها أنو شروان، وقيل: من أعمال دربند وهو باب الأبواب، بينها وبين مدينة شروان نحو عشرين فرسخا. ينظر: معجم البلدان، للحموي، (303/3).

(2) ينظر: هدية العارفين، لإسماعيل باشا الباباني، (504/1)، معجم البلدان، للحموي، (127/5).

(3) تقع أَذْرَبِيجَان في مفترق الطرق بين أوروبا الشرقية وآسيا الغربية، ويحدها بحر قزوين إلى الشرق وروسيا من الشمال وجورجيا إلى الشمال الغربي وأرمينيا إلى الغرب وإيران في الجنوب. وهي دولة ذات غالبية عرقية تركية ودينية مسلمة، والدولة رسميًا علمانية وجمهورية موحدة مع تراث ثقافي وتاريخي قديم. وكانت أذربيجان أول محاولة لإقامة جمهورية ديمقراطية وعلمانية في العالم الإسلامي. ينظر: معجم البلدان، للحموي، (128/1). والموسوعة الحرة (الويكيبيديا) على الرابط:

(https: //ar. wikipedia. org/wiki

(4) هو: أنو شروان بن قباذ بن فيروز بن يزدجرد بن بهرام جور بن يزدجرد الأثيم ملك من ملوك فارس، ينظر: الكامل في التاريخ (394/1).

(5)1فرسخ = 4. 828 كيلومتر.

(6) وهي: مدينة على ساحل البحر، بينها وبين البحر سلسلة عظيمة، لا تستطيع أية سفينة العبور من هناك إلَّا بأمر. ينظر: معجم البلدان، للحموي، (339/3).

(7) وهو الكتاب الذي بين أيدينا تحقيق جزء منه، وتحقيق هذا الكتاب عبارة عن مشروع علمي في قسم علوم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة إب، في سبع رسائل دكتوراه، وخمس رسائل ماجستير، يشرف على المشروع كلّ من الأستاذ الدكتور حسن بن محمد شبالة، والأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الفلاحي، والأستاذ الدكتور فائز محمد الغرازي، والأستاذ الدكتور حسان محمد شريان، والدكتور جمال نعمان ياسين.

2-ولادته ونشأته ووفاته:

يكتنف الغموض سنة ولادة الشرواني زمانًا ومكانًا فلم تذكر كتب التراجم تاريخ ولادة المؤلف، لكنها ذكرت أن وفاته كانت في العام (1063هـ)، ومن خلال معرفتنا لتاريخ وفاة المؤلف نستطيع أن نقول إنَّ ولادته كانت ما بين أواخر القرن العاشر وأوائل القرن الحادي عشر الهجري، والله أعلم.

الفرع الثاني- التعريف بمصطلحات البحث الأخرى:

أولًا-تعريف الاختيارات في اللغة والاصطلاح:

1-الاختيار لغة: مشتقٌّ من الخير؛ وهو خلاف الشرِّ؛ قال ابن فارس: (الخاء والياء والراء: أصله العطف والميل)[1]، وخار الرجل على صاحبه خيرًا، وخِيرةً، وخِيَرَةً: فضَّله على غيره[2].

قال الكفوي: (الاختيار: الإرادة مع ملاحظة ما للطرف الآخَر، كأنَّ المختار ينظر إلى الطرفين، ويميل إلى أحدهما)[3].

2-الاختيار اصطلاحًا: (ترجيح الشيء وتخصيصه وتقديمه على غيره)[4].

3-**التعريف الإجرائي** للاختيارات في هذا البحث:

هي جملة الآراء التي تفرد بها المؤلف، واختارها أو رجحها دون غيرها في العديد من المسائل والقضايا التفسيرية والعقدية والفقهية واللغوية في حاشيته على تفسير البيضاوي المعروف بأنوار التنزيل وأسرار التأويل بصورة مباشرة أو غير مباشرة وفي سورتي التوبة ويونس تحديدًا ودخل في هذا الإطار (الترجيحات، المخالفات، الموافقات).

ثانيًا-تعريف حاشية الإمام الشرواني:

هي الكتاب المخطوط الموسوم بـ: حاشية الشرواني على تفسير الإمام البيضاوي (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) تأليف محمد بن جمال الدين بن رمضان محيي الدين، الشرواني المسكري (المتوفى: 1063هـ) هكذا هو مثبت في الغلاف الخارجي لهذا المخطوط من نسخة فيض الله أفندي بلفظ المجلد الأول من حاشية القاضي المحقق الشرواني على تفسير البيضاوي، برقم:524) وهو كذلك في بقية النسخ.

---

(1) مقاييس اللغة، لابن فارس 2/ 232.

(2) لسان العرب، لابن منضور، 4/ 264، القاموس المحيط، للفيروز أبادي، 497/1.

(3) الكليات، للكفوي، 62/1.

(4) كشاف اصطلاحات الفنون، للتهانوي، ص50.

ثالثا-تعريف تفسير الإمام البيضاوي (أنوار التنزيل وأسرار التأويل):

تفسر البيضاوي من التفاسير المختصرة، وهو تفسر متوسط الحجم، جمع فه بين الرواية والدراية، على مقتضى قواعد اللغة العربية، وقرر فيه الأدلة على أصول التفسير وقواعده، فقد وصفه حاجي خليفة في كشف الظنون فقال: «وتفسيره هذا –يعني تفسير البيضاوي–كتاب عظيم الشأن، غني عن البيان، لخص فيه من «الكشاف» ما يتعلق بالإعراب والمعاني والبيان، ومن «التفسير الكبير» ما يتعلق بالحكمة والكلام، ومن «تفسير الراغب» ما يتعلق بالاشتقاق وغوامض الحقائق ولطائف الإشارات، وضم إليه ما روى زناد فكره من الوجوه المعقولة، فجلا ريب الشك عن السريرة، وزاد في العلم بسطة وبصيرة.[1]

رابعًا-تعريف سورتي التوبة ويونس:

1-سورة التوبة:

هي السورة التاسعة في ترتيب السور القرآني الكريم. وهي من ضمن السور التي تسمى بـ (المئين)، وهي سورة مدينة بالإجماع، وعدد آياتها مئة وتسع وعشرون آية في الكوفي، وثلاثون في عدد الباقين، وهي من آخر السور المدنية الطوال نزولًا. وهي السورة الوحيدة في القرآن الكريم التي لم تبدأ بآية البسملة، تعددت أسماء هذه السورة، أوصلها بعضهم إلى أربعة عشر اسمًا، قال البيضاوي: وهي آخر ما نزل، ولها أسماء أخرى (التوبة) و(المقشقشة) و(البحوث) و(المبعثرة) و(المنقرة) و(المثيرة) و(الحافرة) و(المخزية) و(الفاضحة) و(المنكلة) و(المشردة) و(المدمدمة) و(سورة العذاب)[2] والأشهر من هذه الاسماء هما (براءة، والتوبة) فقد جاء هذان الاسمان في حديث زيد بن ثابت في "صحيح البخاري"، قال ﷺ: (فتتبعت القرآن، حتى وجدت آخر سورة التوبة مع أبي خزيمة الأنصاري: ﴿لقد جاءكم رسول من أنفسكم﴾، حتى خاتمة سورة براءة). وهذان الاسمان هما الموجودان في المصاحف[3].

2-سورة يونس:

من السور المكية وآياتها تسع ومائة، وهي من السور التي تعنى بأصول العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله تعالى، والإيمان بالكتب، والرسل، والبعث والجزاء) وتتميز بطابع التوجيه إلى الإيمان

(1) كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفه، 1/ 186.

(2) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 3/ 70.

(3) صحيح البخاري، كتاب: فضائل القرآن، باب: جمع القرآن، 183/6 برقم (4986)، البيان في عد آي القرآن، للداني، ص: 160، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 70/3. والإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، 1/ 104.

بالرسالات السماوية، وبوجه أخص إلى "القرآن العظيم" خاتمة الكتب المنزلة، والمعجزة الخالدة على مدى العصور والدهور لسيد الأنبياء ﷺ سميت السورة "سورة يونس" لذكر قصته فيها، وما تضمنته من العظة والعبرة برفع العذاب عن قومه حين آمنوا، بعد أن كاد يحل بهم البلاء والعذاب، وهذا من الخصائص التي خص الله بها (قوم يونس) لصدق توبتهم وإيمانهم ﴿ فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ ءَامَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَٰنُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا ءَامَنُوا۟ كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ ٱلْخِزْيِ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَمَتَّعْنَٰهُمْ إِلَىٰ حِينٍ﴾ [1]!!

اختيارات ألإمام الشرواني

المبحث الأول-اختيارات الإمام الشرواني في العقيدة

كان الإمام الشرواني موافقًا ومتابعًا للمذهب الأشعري في المسائل العقدية التي عرضها عند مناقشته طروحات المعتزلة عمومًا، أو طروحات الزمخشري، وبعض رجالات المذهب الإعتزالي على وجه الخصوص، وذلك فيما يخص التوحيد، وقضايا الإيمان بالله تعالى، ومسألة الأسماء، والصفات، وعلاقة القول بالعمل، وكذا مسألة الإلزام والإرجاء، والجبر والاختيار، والقضاء، والقدر، ونحو ذلك من المسائل التي أُثيرت في كتب تفاسير الأشاعرة، والمعتزلة بخصوص العقيدة، في حاشيته على أنوار التنزيل للبيضاوي في سورتي: (براءة، ويونس) موضوع بحثنا هذا، ومع ذلك فقد ظهرت للإمام الشرواني بعض الاختيارات، والترجيحات في مبحث العقيدة، على سبيل المثال لا الحصر:

1- من موافقات الشرواني العقدية فيما يخص اللوح المحفوظ، وأول شيء خلقه الله قبل خلقه العالم، ما ذكره عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ عِدَّةَ ٱلشُّهُورِ عِندَ ٱللَّهِ ٱثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِى كِتَٰبِ ٱللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ مِنْهَآ أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ ۚ فَلَا تَظْلِمُوا۟ فِيهِنَّ أَنفُسَكُمْ ۚ وَقَٰتِلُوا۟ ٱلْمُشْرِكِينَ كَآفَّةً كَمَا يُقَٰتِلُونَكُمْ كَآفَّةً ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾ [التوبة: ٣٦] قال المؤلف: ثم المراد باللوح المحفوظ: الذي كتب فيه أحوال مخلوقاته بأسرها على التفصيل، وهو أصل الكتب التي أنزلها الله على جميع الأنبياءπ[2]، وقال أبو علي[3]: لا يجوز أن يتعلق قوله: ﴿فِى كِتَٰبِ ٱللَّهِ ﴾ بقوله: ﴿عِدَّةَ ٱلشُّهُورِ ﴾؛ لأنه يقتضي الفصل بين الصلة والموصول بالخبر الذي هو قوله: ﴿ٱثْنَا عَشَرَ شَهْرًا ﴾، فإنه لا يجوز[4].

---

(1) صفوة التفاسير. للصابونى، 2/ 3.

(2) وهو قول ابن عباس. ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 41/16.

(3) يريد أبو علي الفارسي في كتابه: الحجة للقراء السبعة، 458/2.

(4) ينظر: الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الفارسي، 458/2.

قال الإمام[1]: في إعرابه وجوه:

الأوَّل- أنَّ قولـــه: ﴿عِدَّةَ ٱلشُّهُورِ﴾ مبتـــدأ، و﴿ٱثۡنَا عَشَرَ﴾ خبـــره، وقولـــه: ﴿فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِ يَوۡمَ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ﴾ [ظُرُوفٌ أُبْدِلَ الْبَعْضُ مِنَ الْبَعْضِ][2]، والفائدة[3] تقرير أنَّ ذلك العدَّة واجب مُتَقَرِّرٌ في علم الله تعالى، وفي كتابه من أوَّل ما خلق الله تعالى هذا العالم.

والثاني- أنَّ قوله: ﴿فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِ﴾ متعلقًا بمحذوف، فيكون صفة للخبر، أي: اثنا عشر شهرًا مثبتًا في كتاب الله تعالى، فعلى هذا لا يجوز أن يُراد بهذا الكتاب كتاب من الكتب؛ لتعلقه بقوله: ﴿يَوۡمَ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ﴾ وأسماء الأعيان لا تتعلق بالظروف، فلا يقال: (غلامك يوم الجمعة)، بل (الكتاب) مصدر، والتقدير: إنَّ عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرًا في كتاب الله، أي: في حكمه الواقع يوم خلق السموات.

والثالث- أنَّ الكتاب اسمًا وقوله: ﴿يَوۡمَ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾ متعلق بفعل محذوف، أي: إنَّ عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرًا مكتوبًا في كتاب الله كتبه الله يوم خلق السموات والأرض[4].

والمقصود بهذا أَنَّهُ عملية الحساب والعد في عالم الزمان والمكان يبدأ من خلق الله السماوات والأرض أو فتقهما عن بعضها البعض فتقرر عدد الزمن وحسابه بالسنين والشهور والأيام، وهذا ما اختاره المؤلف أو ذهب إليه من بين الآراء المختلفة حول موضوعي الزمان والمكان وعلاقتهما بخلق العالم وقدمه أو حدوثه.

2- عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡمُشۡرِكُونَ نَجَسٞ فَلَا يَقۡرَبُواْ ٱلۡمَسۡجِدَ ٱلۡحَرَامَ بَعۡدَ عَامِهِمۡ هَٰذَاۚ وَإِنۡ خِفۡتُمۡ عَيۡلَةٗ فَسَوۡفَ يُغۡنِيكُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦٓ إِن شَآءَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٢٨﴾ [التوبة:٢٨].

قوله: **(أو للمنع عن دخول الحرم)**[5]. اختلفوا في أَنَّ المراد منه جميع الحرم، أو نفس المسجد الحرام، وظاهر اللفظ مع الثاني، والأقرب هو الأول لقوله تعالى: ﴿وَإِنۡ خِفۡتُمۡ﴾ [التوبة:28] وخوف العيلة إنما يكون إذا منعوا من حضور الأسواق والمواسم، ولو كان المقصود من هذه الآية المنع عن

---

(1) يريد الامام الرازي.

(2) وَالتَّقْدِيرُ: ﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا عِنْدَ اللَّهِ فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السموات وَالْأَرْضَ﴾. ينظر: المصدر السابق.

(3) أي: (والفائدة في ذكر هذه الإبدالات المتوالية). ينظر: المصدر السابق.

(4) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [8/ظ].

(5) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، (77/3).

المسجد خاصة لما خافوا بسبب هذا المنع من العيلة، وَلِأَنَّ موضع التجارات ليس هو عين المسجد، ولقوله تعالى:﴿ سُبْحَانَ ٱلَّذِيٓ أَسۡرَىٰ بِعَبۡدِهِۦ لَيۡلٗا مِّنَ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ إِلَى ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡأَقۡصَا﴾ [الإسراء:1]، أجمعوا على أَنَّهُ إنما رفع النبي ﷺ من بيت أم هانئ[1][2]، وهذا يؤكد القول بأنَّ: المراد منه جميع الحرام، وأيضًا بقوله ﷺ: «لا يجتمع دينان في جزيرة العرب»[3]، ويدل أيضًا لفظ ﴿ يقربوا﴾ على ذلك. قال أصحابنا: الحرم حرام على المشركين، ولو كان الإمام بمكة فجاء رسول المشركين فليخرج إلى الحل لاستماع الرسالة، فإن دخل مشرك الحرم متواريًا، فمرض فيه، أخرجناه مريضًا، وإن مات ودفن، ولم يعلم نبشناه، وأخرجنا عظامه إذا أمكن[4]، وقال الزمخشري: نهي المشركين أن يقربوه راجع إلى نهي المسلمين عن تمكينهم منه[5]. والمصنف -رحمه الله- أجراه على ظاهره[6].

ولعله رجح قول الزمخشري هنا على قول أصحاب المذهب عندما انتهى إليه ولم يرده على صاحب الكشاف؛ لأن القول الأخير يخالف رأي أصحاب المذهب وهم الأشاعرة، كما يتضح للقارئ، لأن الزمخشري لا يأخذ الكلام على ظاهر النص، وإنما بالمعنى الذي حدده بنهي المسلمين عن تمكين المشركين منه.

3-من اختياراته التفسيرية عند تفسير البيضاوي لقوله تعالى: ﴿فَلَا تُعۡجِبۡكَ أَمۡوَٰلُهُمۡ وَلَآ أَوۡلَٰدُهُمۡۚ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُم بِهَا فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَتَزۡهَقَ أَنفُسُهُمۡ وَهُمۡ كَٰفِرُونَ ﴾ التوبة: ٥٥].

قوله: (بسبب ما يكابدون لجمعها وحفظها من المتاعب وما يرون فيها من الشدائد والمصائب)[7]. يعني: أَنَّهُ يحتاج إلى مشقَّة عظيمة، وتعب شديد في اكتسابها وتحصيلها، ثم عند حصولها يحتاج إلى متاعب أشق وأشد وأصعب وأعظم في حفظها، فكان حفظ المال بعد حصوله أصعب من اكتسابه، فالمشغوف بالمال والولد أبدًا يكون في تعب الحفظ والصَّون عن الهلاك، ثم إِنَّهُ لا ينتفع إلا بالقليل من

(1) هي: أم هانئ بنت أبي طالب بن عبد المطلب، بنت عم النبي -ﷺ- وأخت علي أمير المؤمنين -ﷺ-، اسمها فاختة، وقيل: فاطمة، وقيل: هند، لها أحاديث في الكتب الستة، وتوفيت بعد سنة 50هـ. ينظر: الكاشف، للذهبي (2/ 528)، والإصابة في تميز الصحابة، لابن حجر العسقلاني، (8/ 485).

(2) رفع النبي -ﷺ- من بيت أم هانئ، رواه الطبراني في المعجم الكبير، (24/ 432، 434)، قال الهيثمي في "مجمع الزوائد" (1/ 246): فيه عبد الأعلى بن أبي المشاور، متروك كذاب.

(3) ينظر: موطأ الإمام مالك، كتاب الجامع، باب: ما جاء في اليهود، (63/2)، برقم 1862، والحديث عن بن شهاب.

(4) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 22/16.

(5) ينظر: المصدر السابق.

(6) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [6/و]

(7) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 85/3.

تلك الأموال، فالتعب كثير والنفع قليل[1]، فإن قلت: هذا المعنى حاصل للكل، فما الفائدة في تخصيصهم بهذا العذاب؟ قلت: المؤمن المخلص علم أَنَّهُ خُلِقَ للآخرة لا للدنيا، فبهذا العلم يَقِل حُبه للدنيا، وأمَّا المنافق، والكافر لمَّا اعتقد أنَّه لا سعادة إلَّا في هذه الحياة عظمت رغبته فيها، واشتد حُبه لها، فكانت الآلام الحاصلة بسبب فواتها أكثر في حقه، ويقوى عند قرب الموت وظهور علاماته، فهذا النوع من العذاب حاصل لهم في الدنيا بسبب حب الأموال والأولاد مكانهم مخصوصون بزيادات في هذا الباب[2].

4 . من اختيار المؤلف فيما يتعلق بالموقف من علم الكلام عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلۡكُفَّارَ وَٱلۡمُنَٰفِقِينَ وَٱغۡلُظۡ عَلَيۡهِمۡۚ وَمَأۡوَىٰهُمۡ جَهَنَّمُۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمَصِيرُ﴾ [التوبة: ٧٣].

قوله: (جاهد الكفار بالسيف والمنافقين بإلزام الحجة وإقامة الحدود)[3] ولما كان ظاهر الآية دالًا على وجوب مجاهدة المنافقين، مع أنَّ ذلك غير جائز؛ لأنَّ المنافق هو الذي يستر كفره وينكره بلسانه، ومتى كان الأمر كذلك لم يجز محاربته ومجاهدته، وكان (الجهاد في الصحيح: عبارة عن بذل الجهد، وليس في اللفظ ما يدل على أَنَّ ذلك الجهاد بالسيف، أو باللسان، أو بطريق آخر، إلا أنَّ الآية تدل على وجوب الجهاد مع الفريقين، أمَّا كيفية تلك المجاهدة، فليس في لفظها ما يدل عليها، بل إنَّما يعرف من دليل آخر[4]. أوَّل المصنف -رحمه الله- الآية: بأنَّه يجب المجاهدة مع الكفَّار بالسيف، ومع المنافقين بإظهار الحجة وإقامة الدليل، وبترك الرفق ثانيًا، وبالانتهار ثالثًا؛ لما روي أنَّه ﷺ، فسَّر قوله تعالى: ﴿جَٰهِدِ ٱلۡكُفَّارَ وَٱلۡمُنَٰفِقِينَ﴾ تارة باليد، وتارة باللسان، فمن لم يستطع فليكفَهِرَّ[5] في وجهه، ومن لم يستطع فبالقلب.[6] وَحَمَلَ الْحَسَنُ: جهاد المنافقين على إقامة الحدود عليهم إذا تعاطوا أسبابها[7] ورُدَّ بأنَّ إقامة الحدود واجبة على من ليس بمنافق، فلا يكون لهذا تعلق بالنفاق، ثم قيل: إنَّما قال الحسن ذلك، لأحد أمرين، إمَّا لأنَّ كل فاسق منافق، وإمَّا لأجل أنَّ الغالب ممَّن يقام عليه الحد في

---

(1) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 73/16.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 72/16.

(3) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 89/3.

(4) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 103/16.

(5) (فليكفهر في وجهه): أي ليلقه بوجه عابس قطوب لا طلاقة فيه ولا انبساط. ينظر: لسان العرب، لابن منظور، (كفهر) 151/5.

(6) وهو قول عبد الله بن مسعود، وليس الرسول. ينظر: جامع البيان، للطبري، 358/14. من رواية عمرو بن أبى جندب عنه.

(7) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن، للثعلبي، 69/5. ومفاتيح الغيب، للرازي، 103/16.

زمن الرسول ﷺ كانوا منافقين[1] وقال الزمخشري: ﴿جَٰهِدِ ٱلۡكُفَّارَ﴾ بالسيف ﴿وَٱلۡمُنَٰفِقِينَ﴾ بالحُجَّة ﴿وَٱغۡلُظۡ عَلَيۡهِمۡ﴾ في الجهادَين جميعًا، ولا تُحابِهِم، وكُلُّ من وُقِفَ منه على فساد في العقيدة، فهذا الحكم ثابت فيه، يُجاهَد بالحجة، وتستعمل معه الغلظة ما أمكن منها)[2]. انتهى.

قال الإمام الشرواني: يؤخذ من الآية طلب قراءة علم الكلام فضلًا عن جوازه وبعض السلف منع منه، إلاَّ الأذكياء، حتى قال ابن رشد[3]: بأنَّه يجب على من ولاَّه الله تعالى أمر المسلمين أن ينهي المبتدئين والعوام عن قراءة مذهب المتكلمين من الأشعريين غاية النهي، وأن يقتصروا فيما يلزمهم اعتقاده على الاستدلال الذي نطق به القرآن؛ إذ هو واضح ببديهة العقل»[4]، انتهى. ثم قال الإمام الشرواني: (وفي قوله: (ببديهة العقل) نظر إلاَّ أن يريد يسير الإدراك لا ضرورية)[5]. فالمؤلف يذهب فيه مذهب ابن رشد في عدم صرف الناس عن علم المتكلمين إلَّا في حال الضرر الذي قد تقع به عامة الناس من غير أهل النظر، وهو مخالف لما ذهب إليه متأخري المذهب في عصر الإمام الشرواني نفسه، أو حتى أشاعرة القرن التاسع والعاشر الهجري.

5- **اختياره وترجيحه لمسألة إثبات كيفية الرؤية، عند تفسيره لقوله تعالى:** ﴿لِّلَّذِينَ أَحۡسَنُواْ ٱلۡحُسۡنَىٰ وَزِيَادَةٞ﴾ يونس: ٢٦] **قوله: والزيادة هي اللقاء** يعني: رؤيته تعالى لما رُوِي أنه ﷺ قال: «الحسنى هي الجنة، والزيادة هي النظر إلى الله تعالى»[6]، ولقوله تعالى : ﴿وُجُوهٞ يَوۡمَئِذٖ نَّاضِرَةٌ ٢٢ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٞ﴾ [القيامة: ٢٢ – ٢٣][7]. قال محيي السنة[8]: "هذا قول جماعة من الصحابة φ، مِنهم أبو بكر الصديق، وحذيفة، وأبو موسى، وعبادة بن الصامت، وهو قول الحسن، وعكرمة، وعطاء،

---

(1) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 103/16. نسبه الرازي إلى القاضي.

(2) ينظر: الكشاف، للزمخشري، 290/2.

(3) أحد زعماء المذهب المالكي في الأندلس! القاضي أبو الوليد بن رشد الجد (ت:520هـ).

(4) ينظر: مسائل ابن رشد، 120/1.

(5) من مخطوط الشرواني في حاشيته على تفسير البيضاوي [18/ظ].

(6) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن للثعلبي، 129/5، وابن مردويه واللالكائي والخطيب وابن النجار، كما في: الدر المنثور، للسيوطي، 357/4، ومعناه في صحيح مسلم كتاب الإيمان، باب: إثبات رؤية المؤمنين في الآخرة ربهم، 163/1 برقم(297).

(7) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 240/17.

(8) هو: الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء، البغوي الشافعي، صاحب التصانيف، الملقّب بركن الدين، وبمحيي السنة. محدِّث فقيه مفسر، توفي (510هـ) في خراسان من مصنفاته: (التهذيب) في فقه الشافعية، و (شرح السنة) في الحديث، و(لباب التأويل في معالم التنزيل) في التفسير، و (مصابيح السنة). ينظر: وفيات الأعيان، لابن خلكان، 136/2.

ومقاتل، والضحاك، والسدى"[1]، رضوان الله عليهم أجمعين، فإن قلت: إنَّ الزيادة يجب أن تكون من جنس المزيد عليه، ورؤية الله ليست من جنس نعيم الجنة. فإن الخبر المروي في هذا الباب من يوجب التشبيه فيجب حملها على شيء آخر، وهو ما يزيدهم على الثواب تفضلا[2]، قلت: الدلائل العقلية على امتناع رؤية الله ممنوعة؛ لما فيها من غاية الضعف ونهاية السخافة، فإذا لم يوجد في العقل ما يمنع من رؤية الله ومع ذلك، جاءت الأخبار الصحيحة بإثبات الرؤية، فوجب إجراؤها على ظواهرها[3]، وأمَّا الزيادة من جنس المزيد عليه، فممنوع أيضًا لما مر[4].

فقد اختار الإمام الشرواني إثبات الرؤية مع الأشاعرة، ورفض حجة المعتزلة، وكل الأدلة العقلية التي تدل بامتناع الرؤية، لكنه توقف عن الخوض في كيفية الرؤية، ولإبقائها على إثباتها كما جاءت في النص، وعلى ظواهرها، وهذا يجعل من الشرواني أقرب في موضوع الرؤية من الحشوية، أو الظاهرية ومتأخري الأشاعرة .

عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَكَانُواْ يَتَّقُونَ ﴿٦٣﴾﴾ [يونس] **قوله: (وعلى لسان نبيه ﷺ)**[5] **وعن عمر بن الخطاب ﷺ: سمعت النبيّ ﷺ يقول:** «إنّ من عباد الله عبادا ما هم بأنبياء ولا شهداء، يغبطهم الأنبياء والشهداء يوم القيامة لمكانهم من الله»، قالوا: يا رسول الله، أخبرنا من هم وما أعمالهم؟ فلعلنا نحبهم، قال: «هم قوم تحابوا في الله على غير أرحام بينهم ولا أموال يتعاطونها، فو الله إن وجوههم لنور، وإنهم على منابر من نور، لا يخافون إذا خاف الناس ولا يحزنون إذا حزن الناس»[6] وقرأ الآية رواه أبو داود رواه أبو داود مع تغيير يسير. فإن قلت: ظاهر الحديث يوهم فضلهم على من يغبطهم؟ قلت: إن هذه الحالة قبل دخول الجنة حين يتجلى الله بعظمته على أهل العرصات، يدل عليه: «لا يخافون إذا خاف الناس، ولا يحزنون إذا حزن الناس»[7]. وفي بعض الأحاديث، يقول الله يوم القيامة: «أين المتحابون بجلالي؟

(1) ينظر: معالم التنزيل في تفسير القرآن، للبغوي، 417/2. وحاشية الطيبي، 469/7.
(2) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 240/17. وهو قول المعتزلة الجبائي.
(3) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 241/17.
(4) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [32/ظ].
(5) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 118/3.
(6) سنن أبي داود، كتاب: البيوع، باب: في الرهن، 288/3، برقم(3527)، حكم الحديث: صحيح لغيره، ينظر: صحيح الترغيب والترهيب للألباني، 93/3، برقم (3023).
(7) ينظر: حاشية الطيبي، 522/7.

اليوم أظلهم في ظلي يوم لا ظل إلا ظلي»[1]، فإذا الأنبياء والشهداء مشتغلون بما يهمهم من أمر الأمة والشفاعة فلا يبعد أن يكون قد خصهم وحدهم في هذه الحالة بتلك الكرامة، ولا يلزم منه فضلهم على أولئك في غيرها من الكرامات، وفي سائر الحالات والأوقات[2].

فهذا اختيار عقدي صوفي للشرواني، بأن هناك من عباد الله ليسوا بأنبياء ولا شهداء، بل يغبطهم الأنبياء، والشهداء ،وهم كذلك ليسوا ملائكة ،لأنهم بشر، ولكنهم متحابين ،وهم أهل الكرامة، وربما هم الذين قال الله فيهم أيضًا لنبيه صلى الله عليه وسلم ﴿وَٱصۡبِرۡ نَفۡسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ رَبَّهُم بِٱلۡغَدَوٰةِ وَٱلۡعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجۡهَهُۥ﴾ [الكهف: 28] وإن كان رأى أهل المذهب كله على هذا القول إلَّا أن الإمام الشرواني مع عدد قليل جدًا من أهل المذهب يرفعون هؤلاء مرتبة فوق مرتبة الأنبياء والشهداء مستندا إلى نص الحديث القائل إنهم ليسوا بأنبياء ولا شهداء يغبطهم النبيون والشهداء.

المبحث الثاني- اختيارات الإمام الشرواني في علوم اللغة

مع إعجاب الإمام الشرواني بمنهج التفسير البياني واللغوي الذي تصدر له إمام أهل التفسير باللغة (الزمخشري) في تفسيره المشهور بالكشاف، وجملة الحواشي والتعليقات عليه، واعتباره أحد مناهج التفسير عنده كما هو عند صاحب (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) الإمام البيضاوي ﵀.

إلا أَنَّ حذق الإمام الشرواني وبراعته واجتهاده ﵀ في هذا الفن أو في علم البيان قد أمكنه من أن يكون له اختيارات أو ترجيحات لغوية خاصة. كما هو الحال في اختياراته، أو بعض ترجيحاته في علم القراءات وعلوم القران؛ لذا فقد وجدنا هنا في هذا الجزء من الحاشية الذي قمنا بتحقيقه، ودراسة العديد من الاختيارات اللغوية الخاصة الدالة على تمكنه، وتبحره فيها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1-عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾ [التوبة: ٣].

قوله: (أو على محل أَنَّ واسمها في قراءة من كسرها[3] إجراء للأذان مجرى القول)[4]. قال بن هشام: "للعطف على المحل عند المحققين ثلاثة شروط الأول: إمكان ظهور ذلك المحل في الفصيح،

(1) ينظر: صحيح مسلم، كتاب: البر والصلة والآداب، باب: في فضل الحب في الله، 1988/4، برقم(2566)، وموطأ الإمام مالك، كتاب: الجامع، باب: المتحابين في الله، 131/2، برقم (2004). والحديث عن أبي هريرة.

(2) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [38/و].

(3) وَقَرَأَ الْحَسَنُ وَالْأَعْرَجُ: {إِنَّ اللَّهَ} بِكَسْرِ الْهَمْزَةِ. ينظر: البحر المحيط لابن حيان، 367/5.

(4) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 71/3.

فلا يجوز (مررت بزيد وعمرًا) خلافًا لابن جني[1]؛ لأنه يجوز مررت زيدًا، وأجاز أبو علي الفارسي[2] في قوله تعالى: ﴿وَأُتْبِعُوا۟ فِى هَٰذِهِ ٱلدُّنْيَا لَعْنَةً وَيَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ﴾ [سورة هود:60] أن يكون العطف على محله، والثاني: أن يكون الموضع بحق الأصالة فلا يجوز في ضارب زيدًا وأخيه)؛ لأن الوصف المستوفي لشروط العمل الأصل إعماله، (وأجازه) البغداديون، والثالث: وجود المحرز، أي: الطالب لذلك المحل، وعلى هذا يمتنع أن يقال: (إن زيدا قائم وعمرو) إذا قدر معطوفا على المحل لا مبتدأ؛ لأن الطالب لرفع (زيد) هو الابتداء الذي هو التجرد وقد زال بدخول (إن)، وأجاز هذه بعض البصرين؛ لأنهم لم يشترطوا المحرز، قال[3]: ومن الغريب قول أبي حيان[4]: إنَّ من شرط العطف على الموضع، أن يكون للمعطوف عليه لفظ، وموضع، فجعل صورة المسألة شرطًا، ثم إنَّهُ أسقط الشرط الذي ذكرنا[5]. وقال أبو البقاء[6]: لا يجوز عطف ورسوله على موضع (أن) المفتوحة؛ لأنه بتأويل المفسرة".

ونقل الطيبي[7] عن ابن الحاجب[8] أَنَّهُ قال: النُحات يطلقون هذا وليس بصحيح بل هي قسمان: فإن كانت في تأويل الجملة صح العطف (كـ علمت أن زيدًا قائم وعمرو) بالرفع؛ لأنه في تقدير: أنَّ

---

(1) أبو الفتح عثمان بن جني، الموصلي من أئمة الأدب والنحو، وله شعر. ولد بالموصل وتوفي ببغداد (عام392هـ)، له ما يفوق الخمسين كتابًا، أشهرها (المحتسب في شواذ القراءات، وكتاب: (الخصائص). ينظر: معجم الأدباء، للحموي، 1585/4، وفيات الأعيان، لابن خلكان 3/ 246.

(2) هو: الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، الإمام أبو علي الفارسي، النحوي، المشهور، أصله من فسطاط من أعمال شيراز (ت 377هـ)، من مؤلفاته: التذكرة، وكتاب الحجة شرح سبعة ابن مجاهد. ينظر: غاية النهاية في طبقات القراء لابن الجزري، 1/ 206.

(3) أي: ابن هشام.

(4) هو: محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي الغرناطي المولد والمنشأ المصري الدار أبو حيان شيخ النحاة، وعالم القراءات، له: البحر المحيط في التفسير، وشرح التسهيل والارتشاف، وعقد اللآلي في القراءات... توفي سنة 745هـ.ينظر: الوافي بالوفيات، لصلاح الدين الصفدي: 5/ 176، وطبقات الشافعية الكبرى، للسبكي تاج الدين، 9/ 276.

(5) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام المصري، صـ616

(6) هو عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي، أبو البقاء، (ت616 هـ)، عالم بالأدب واللغة، والفرائض، والحساب. من كتبه «اللباب في علل البناء والأعراب» و «التبيان في إعراب القرآن». ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي 546/10.

(7) هو الحسين بن محمد عبد الله شرف الطيبي من علماء الحديث والتفسير والبيان، (ت743هـ) من آثاره: شرح الكشاف، للزمخشري سماه فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب. ينظر: شذرات الذهب، لابن العماد (239/8).

(8) هو: أبو عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس الدُّوِيْنِيّ الأَصْل، الإسنَائِي المَوْلِد، الشهير بـ ابن الحاجب، الفقيه المالكي والأصولي النحوي والمقرئ، مولده ووفاته سنة (570 هـ –646 هـ). من تصانيفه (الكافية) في

زيدًا قائم وعمرو، بدليل أنك إذا قلت: (علمت أن زيدًا لقائم)، بكسر (إنَّ) يدل على أنها [في] تأويل الجملة، وإنما يمتنع العطف في مثل: (عجبت من أنك قائم)؛ إذ لا يصح تقديره بالجملة انتهى[1].

وقد رجح الشرواني مذهب الرفع في العطف على الكسر والفتح في تأويل الجملة يصح العطف بالرفع وامتناع العطف بأن المكسورة في حالة الفتح؛ كونه لا يصح تقدره بالجملة، وهو بهذا يرجح مذهب ابن هشام الذي أورده بن عرفه في تفسيره، كما يتضح من باقي النص؛ حيث قال الشرواني: فقوله: إنها في معنى: (إن) المكسورة إن أراد أن في تأويلها لجريان المسند والمسند إليه وصلتها فمسلم، ويمنع العطف؛ إذ لا موضع لها إلا النصب؛ لكونها مفعولًا لـ (علمت)، وإن أراد أنها في تأويل المكسورة بمعنى أنها جملة مستقلة فلا نسلم ذلك بل هي في معنى المفرد وأما تنظيره بـ(علمت) إذا علقت عن أن المدخول (اللام) في خبرها فليست مثل المفتوحة؛ لأن هذه الجملة لا عمل لـ(علمت) فيها. قال[2]: وقال ابن الحاجب في غير هذا الموضع: "إنما لم يعطف على المفتوحة لفظًا ومعنى؛ لأنها واسمها وخبرها بتأويل خبر واحد، فلو قدرت أنها في حكم العدم لأخلت بموضوعها، بخلاف (إن) المكسورة؛ لأنها لا تُغير المعنى، فجاز تقدير عدمها؛ لكونها للتأكيد المحض، كما جاز تقدير عدم الباء المؤكدة في قوله:

..... فَلَســـــنا بالجِبـــــالِ وَلا الحَديـــــدا"[3][4]

2 . ومن ترجيح الشرواني في بعض مسائل البيان ما ذكره في تفسير ه لقوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ﴾ [التوبة:30] قوله: (أو لأن الابن وصف، والخبر محذوف، مثل: معبودنا أو صاحبنا، وهو مزيف؛ لأنه يؤدي إلى تسليم النسب، وإنكار الخبر المقدر)[5]. وذلك قد طعن فيه الشيخ عبد

النحو، و(الشافية)، في الصرف، و(مختصر الفقه) و (الأمالي النحوية). ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي، (16/ 430)

شذرات الذهب، لابن العماد، 7/ 405.والأعلام، للزركلي، 211/4.

(1) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [2/و].

(2) أي: الطيبي. في حاشيته على الكشاف.

(3) عجز بيت لعقيبة بن هبيرة الأسدي يخاطب معاوية بن أبي سفيان، وأوله:

مُعــاوِيَ أَنَّنــا بَشَــرٌ فأَســجِحْ .....

والبيت من شواهد الكتاب، ينظر: الكتاب لسيبويه، 67/1، 292/2، 344، والشّاهد فيه: (ولا الحديدا) حيث عطف على خبر ليس المجرور بالنّصب، وهذا العطف على الموضع.

(4) ينظر: حاشية الطيبي، 173/7.وكل ما سبق من أقوال ذُكر في تفسير ابن عرفه، 295/2 . 296.

(5) ينظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 78/3.

القاهر الجرجاني[1] في (دلائل الإعجاز)، وقال: الاسم إذا وصف بصفة، ثم أخبر عنه، فمن كذبه انصرف التكذيب إلى الخبر، وصار ذلك الوصف مُسلَّما، فإن كان الغرض بالإنكار قولهم: "عزير ابن الله معبودنا"؛ لتوجه الإنكار إلى كونه معبودًا لهم، وحصل تسليم كونه ابنا لله، ومعلوم أنَّ ذلك كفر[2]، ورد ذلك[3] أما قوله[4]: (بأن من أخبر عن ذات موصوفة بصفة بأمر من الأمور، وأنكره منكر، كان توجه الإنكار إلى الخبر)، فهذا مُسَلَّمٌ. لكن كون ذلك تسليمًا لذلك الوصف فهذا ممنوع؛ إذ لا يلزم من كونه مُكَذِّبًا لذلك الخبر تسليم الصفة، والتكذيب يدل على أن ما سواه لا يكذبه بل يصدقه، وهذا بناء على دليل الخطاب وهو ضعيف لا سيما في مثل هذا المقام[5]. ويحتمل أن يقال: إنَّ المراد من إجراء تلك الصفة على الموصوف بناء الخبر عليه، فحينئذ يرجع التكذيب على جعل الوصف علة للخبر فبطل ذلك التمحل[6][7]. وهذا اختار الشرواني من أهل البيان.

3-عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلْتُمْ إِلَى ٱلْأَرْضِ ۚ أَرَضِيتُم بِٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا مِنَ ٱلْءَاخِرَةِ ۚ فَمَا مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا فِى ٱلْءَاخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ ﴿٣٨﴾﴾ [التوبة:38]

قوله: (وكان ذلك في غزوة تبوك أمروا بها بعد رجوعهم من الطائف في وقت عسرة وقيظ مع بُعد الشقة، وكثرة العدو، فشق عليهم)[8]. قالوا[9]: وإنَّمَا استثقل النَّاس ذلك من وُجوه: شدَّة الزَّمان في الصَّيف والقحط. بُعْدُ المسافة والحاجة إلى الاستعداد الكثير الزائد على ما جرت به عادتهم في سائر الغزوات. إدراك الثمار بالمدينة في ذلك الوقت، وشِدَّةُ الْحَرِّ في ذلك الوقت، ومهابة عسكر الرُّوم[10]، وهذا الخطاب وإن كان في أوَّل الآية مع كل المؤمنين، إلا أنَّ خطاب الكل لِإِرَادَةِ البعض مجاز مشهور في القرآن، وليس فيها دلالة على إطباق كل الْأُمَّةِ على المعصية، وذلك لا يقدح في كون

---

(1) أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجُرْجَانِيّ (400 -471هـ/1009-1078م) نحوي ومتكلم، وُلِد في جرجان لأسرةٍ فقيرة الحال، نشأ مهتمًا بالعلم، مُحبًّا للثقافة، فأقبل على الكتب يقرأها، وخاصةً كتب النحو والأدب، ويُعد مؤسس علم البلاغة. ينظر: شذرات الذهب، 308/5

(2) ينظر: دلائل الإعجاز للجرجاني، 376/1، والنقل عنه بتصرف، وإنما ذكره بهذه الصيغة حاشية الطيبي، 224/7.

(3) أي: الإمام الرازي رد ذلك، وقال: (وهذا الطعن عندي ضيف) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 29/16.

(4) أي الإمام عبد القاهر الجرجاني.

(5) ينظر: دلائل الإعجاز للجرجاني، 376/1، ومفاتيح الغيب، للرازي، 29/16.

(6) تَمَحَّلَ، أي: احتال، فهو مُتَمَحِّلٌ. ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري، (5/ 1817)

(7) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [7/ظ].

(8) ينظر: المصدر السابق.

(9) أي: المحققون، ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 47/16.

(10) ينظر: المصدر السابق.

الإجماع حُجَّة[1]. بل يؤخذ منها أنَّ الكبائر لا ينتفي معها الإيمان؛ لأنه تعالى خاطبهم بوصف الإيمان مع ارتكابهم الكبيرة، وفي الآية أن صيغة افعل للوجوب، والأصل عدم القرائن، وأن الأمر يقتضي الفور. فإن ردَّ[2] بأن ذلك مستفاد من مادة (انفروا)، فالجواب: أنَّه (إن) أُريد أنَّ المادة تدل على الفور فيما بين أحرى الثقل فمسلم، فإن أريد فيما بين الفعل وسببه فممنوع[3]. وإنما حُذف فاعل ﴿قيل﴾ إمَّا للتعظيم، أو للتغليظ على المخاطبين، أو للعموم؛ ليناول من يأتي إلى قيام الساعة[4].

والظاهر أَنَّهُ رجح مذهب القائلين بالفور، مثل المعتزلة، ولكن على سبيل التراخي الذي يعني عدم التلازم الضروري بين العلة والمعلول مباشرةً.

4-عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ ٱللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ثَانِىَ ٱثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِى ٱلْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا﴾ [التوبة: 40].

قوله: (بدل من "إذ أخرجه" بدل البعض؛ إذ المراد به زمان متسع)[5]، قال ابن هشام: يلزم في إذ الإضافة إلى جملة إمَّا اسمية، أو فعلية فعلها ماضٍ لفظًا ومعنى، أو فعلية فعلها ماض معنى لا لفظًا، وقد اجتمعت الثلاثة في قوله تعالى: ﴿إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ ٱللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ثَانِىَ ٱثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِى ٱلْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا﴾ [التوبة: 40]، الأولى: ظرف (لنصره)، والثانية: بدل منها، والثالثة: (قيل): بدل ثانٍ، وقيل: ظرف ﴿ثَانِىَ ٱثْنَيْنِ﴾ وفيهما وفي إبدال الثانية نظر؛ لأنَّ الزمن الثاني والثالث غيرُ الأوَّلِ، فكيف يبدلان منه؟ قلت؛ لأن الظرف أوسع من المظروف، أو مساوٍ له، وزمن الإخراج أوسع من زمن القول، قال[6]: ثمَّ لا يعرف أن البدل يتكرر إلا في بدل (الإضراب) وهو ضعيف، ولا يحمل عليه التنزيل، ومعنى ﴿ثاني اثنين﴾ واحد من اثنين فكيف يعمل في الظرف وليس فيه معنى فعل؟[7]، ذكر ابن عصفور في الكبير[8]: ثاني إنما يضاف الاثنين، وذكر بعض النحويين جواز إضافتها إلى واحد، فيقال: ثاني واحد[9]وقد يجاب: بأن

---

(1) ينظر: المصدر السابق.

(2) أي ابن عرفه في تفسيره، 306/2.

(3) ينظر: تفسير ابن عرفة، 307/2

(4) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [10/و].

(5) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 81/3.

(6) أي: ابن هشام في كتابه: مغني اللبيب، لابن هشام، 116/1.

(7) ينظر: مغني اللبيب، لابن هشام 1/ 116 -117.

(8) يريد: الممتع الكبير في التصريف لابن عصفور. ولم أجد هذا القول في كتاب ابن عصفور.

(9) ينظر: معاني القرآن للأخفش، 358/1. والصحاح، للجوهري، 2295/6.

تقارب الأزمنة ينزلها منزلة المتحدة، وأشار إلى ذلك أبو الفتح في المحتسب[1] والظرف يتعلق بوهم الفعل وأيسر روائحه [2]. **وقد رجح الشرواني رأي هذا الأخير في هذه المسألة النحوية.**

5- مخالفة الشرواني للزمخشري في بعض المسائل اللغوية: عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿عَفَا ٱللَّهُ عَنكَ لِمَ أَذِنتَ لَهُمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَتَعۡلَمَ ٱلۡكَٰذِبِينَ ﴿٤٣﴾﴾ التوبة: ٤٣]. **قوله: (كناية لا عن خطئه في الإذن فإن العفو من روادفه)**[3].

قال الزمخشري: هو كناية عن الجناية؛ لأنّ (العفو رادف لها. ومعناه: أخطأت وبئس ما فعلت فقوله: هو كناية عن الجناية، وهو كذلك؛ لأنّ العفو مؤذن بسبق الذنب، لكن قوله[4]: أخطأت وبئس ما فعلت، خطأ فاحش، وبئس ما قال، ولا أعلم كيف ذهب إلى هذا القول الشنيع، وكيف غفل عن هذه الإشارة، وهي: تقديم العفو على الذنب إشعارًا بتعظيم المخاطب وتوقيره[5]، فإن قوله: ﴿عَفَا ٱللَّهُ عَنكَ﴾ لا يوجب الذنب، لكن أنَّ ذلك يجوز أن يدل على مبالغة الله تعالى في تعظيمه وتوقيره، كما يقول الرَّجُلُ لِغَيْرِهِ إِذَا كَانَ مُعَظَّمًا عنده: عفا الله عنك ما صنعت في أمري، فلا يكون غَرَضُهُ من هذا الكلام، إلاَّ مزيد التَّعظيم، فإن قلت: قوله: ﴿لِمَ أَذِنتَ لَهُمۡ﴾ استفهام على سبيل الإنكار، فدل على أنَّ ذلك الْإِذْنَ ذنبًا، يؤيده قول قتادة: "اثنان فعلهما النبي ﷺ، لم يُؤْمَرْ فيهما بشيءٍ، إذنه للمنافقين، وأخذه الفداء من الأسارى، فعاتبه الله تعالى كما تسمعون، قلت: صُدور الذنب عن النَّبي ﷺ، أي: بمعنى الإنكار عليه؛ لأنه إن قلنا: إنه كان قد صدر عنه ذنب، فقوله: ﴿عَفَا ٱللَّهُ عَنكَ﴾ يدل على حصول العفو عنه، وبعد حصول العفو عنه يستحيل أن يتوجه الإنكار عليه، فعند هذا، يحمل قوله: ﴿لِمَ أَذِنتَ لَهُمۡ﴾ على ترك الْأَوْلَى والأفضل، وحسنات الأبرار سيئات المقربين، ولأنه ﷺ أَذِنَ في هذه الواقعة بناءً على الاجتهاد، وذلك أنَّه تعالى ما منعه من ذلك الْإِذْنِ مطلقًا؛ لأنَّه قال: ﴿حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَتَعۡلَمَ ٱلۡكَٰذِبِينَ ﴿٤٣﴾﴾ [التوبة: 43] والحكم الممدود إلى غاية بكلمة (حَتَّى) يجب

---

(1) قال ابن جني: فإن قلت: فإن وقت إخراج الذين كفروا له قبل حصوله ﷺ في الغار، فكيف يُبدَل منه وليس هو هو، ولا هو أيضًا بعضه، ولا هو أيضًا من بدل الاشتمال؟ ومعاذ الله أن يكون من بدل الغلط، قيل: إذا تقارب الزمانان وُضع أحدهما موضع صاحبه، ألا تراك تقول: شكرتك إذ أحسنت إلَيَّ، وإنما كان الشكر سببًا عن الإحسان، فزمان الإحسان قبل زمان الشكر، فأعملت شكرت في زمان لم يقع الشكر فيه. ينظر: المحتسب لابن جني، 291/1.

(2) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [10/ظ].

(3) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 82/3.

(4) أي: الزمخشري، ينظر: الكشاف، للزمخشري، 274/2.

(5) ينظر: حاشية الطيبي، 255/7

انْتِهَاؤُهُ عند حصول تلك الغاية، فعلى هذا كان ذلك الخطأ في الاجتهاد، ويدخل تحت قوله ﷺ: «وَمَنِ اجْتَهَدَ فَأَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ وَاحِدٌ»[1]، فكان حَمْلُ الكلام عليه أولى.[2]

المبحث الثالث-اختيارات الإمام الشرواني في التفسير

لما كان الإمام الشرواني في هذا المقام لا يعدو أن يكون شارحا، أو محشيا لأحد كتب التفسير المشهورة هو تفسير البيضاوي ﷺ المعروف (بأنوار التنزيل وأسرار التأويل) لم يكن لأحد أن يطلب أو يتوقع من الإمام الشرواني أن يأتي بجديد في مناهج التفسير سوى الجمع بينها، أو شرحها وبيانها وتوضيحها كما وردت في مصادرها، لكن الذي تبيَّن أنَّ الإمام الشرواني بلغ درجة عالية من الفهم، والوعي بمقاصد المفسر الذي قام يشرح تفسيره، أو الحاشية عليه، وجوانب التفسير وقضاياه التي ظهرت في التفسير الأصلي، وتفهمه له تمكن من العرض، والرد، والتحليل، والتعليل لكل ما تعرض له في حاشيته، وبشيء من التجديد لعدد من الأحكام، والطُرُق والأساليب التي بها يتجدد الفهم لكتاب الله عن طريق اللغة، أو علوم القران، أو الأحكام الشرعية، أو العقدية، أو قواعد التفسير الأخرى التي تجعله في مقام المفسرين وليس فقط في مقام الشراح، وفي هذا المطلب سنقف على بعض من اختياراته في التفسير على النحو الآتي:

1-من مخالفات الإمام الشرواني التفسيرية عند تفسير البيضاوي لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ ٱللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْـًٔا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ ﴿٢٥﴾﴾ التوبة: ٢٥].

قوله: (فلما التقوا قال النبي ﷺ: أو أبو بكر: الحديث)[3] قال الشرواني: قلت: كيف إسناد هذه الكلمة إلى النبي ﷺ مع أنه عليه الصلاة والسلام في أكثر الأحوال؛ بل في جميع الأحوال كان متوكلًا

(1) ينظر: صحيح البخاري، كتاب: الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، 108/9، برقم(7352). ونص الحديث: عن عمرو بن العاص، أنه سمع رسول ﷺ يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر».

(2) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [11/ظ].

(3) قال النبي ﷺ أو أبو بكر ﷺ أو غيره من المسلمين: «لن نغلب اليوم من قلة». كذا ذكره المصنف ﷺ، ومثله الزمخشري في الكشاف، للزمخشري، 2/ 259. وزاد المسير، لابن الجوزي 2/ 246. فقال الحافظ في تخريجه: لم أجده بهذا السياق ولم أجده من كلام أبي بكر، والعجب من المصنف قدَّم هذا القول ورجحه وصاحب الكشاف تعرض له لكن أخره، فالتعويل على أن قائله هو: سلمة بن سلامة بن وقش، عجب لكثرة الناس، فقال: لن نغلب اليوم من قلة، فساء رسول الله ﷺ كلامه. ينظر: حاشية القنوي على تفسير البيضاوي، 189/9.

على الله تعالى منقطع القلب عن الدنيا وأسبابها[1]، ولعل ذلك بسهو من القلم،[2] أي: أنه خالف أصحاب هذا التفسير، ولكنه التمس العذر، بقوله: ولعل ذلك بسهو من القلم.

2-من اختياراته التفسيرية عند تفسير البيضاوي لقوله تعالى: ﴿لَا تَحۡزَنۡ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا﴾ [التوبة: 40].

قال الشرواني: فإن قلت: الحزن إنَّما يكون على أمر ماضي، والخوف من أمر مستقبل، والذي في الآية أمر مستقبل؛ لما ورد في الحديث: «لو نظر أحدهم إلى قدميه لرآنا»[3] فالخوف من رؤيتهم المتوقعة، فهلا قال: لا تخف، قلت: إنَّ متعلق الحزن قد وقع، وهو الاستيلاء والإحاطة، ولأن النهي عن الحزن يستلزم النهي عن الخوف؛ لأن نهي التكليف لأمر ماض، فأحرى أن يبقى متوقع، يمكن أن يكون، وأن لا يكون[4]، ولأنه قال السهيلي: الحزن في الغير، والخوف فيما يرجع إلى النفس، وكان القياس تقديم العلة على المعلول إلا أنَّه عكس الأمر؛ لأن لاه المخاطب ههنا هو أبو بكر ﷺ وهو مصدق للنَّبي ﷺ في جميع أخباره على أنَّ المدعي ينبغي أن يتقدم على العلة، والدليل في المبتدأ وإن كان متأخرًا في المنتهى[5].

هنا اختار رأي الإمام البيضاوي ولم يخالفه، وكذلك من اختياراته التفسيرية بالقراءات في قوله تعالى: ﴿وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلۡعُلۡيَا﴾ [التوبة: 40].

قوله: (والرفع أبلغ)[6]، وهي قراءة العامة[7] على الاستئناف[8]. قال الفراء: ويجوز كلمة [الله] بالنصب[1]، ولا أحب هذه القراءة؛ لأنه لو نصبها لكان الأجود أن يقال: وكلمته هي العليا، ألا ترى أنك تقول: أعتق أبوك غلامه، ولا تقول: أعتق أبوك غلام أبيك. اختار قول الفراء.

---

(1) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 16/16.

(2) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [5/ظ].

(3) لم أقف عليه بهذا اللفظ وإنما بلفظ «لو أن أحدهم نظر تحت قدميه لأبصرنا». . صحيح البخاري، كتاب: المناقب، باب: مناقب المهاجرين وفضلهم، 5 /4، برقم (3653).

(4) ينظر: تفسير ابن عرفة، 308/2.

(5) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [10/ظ].

(6) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 82/3. وتتمة كلامه: قرأ يعقوب (وَكَلِمَةُ اللَّهِ) بالنصب عطفًا على كلمة الَّذِينَ، والرفع أبلغ لما فيه من الإشعار بأن كَلِمَةُ اللَّهِ عالية في نفسها وإن فاق غيرها فلا ثبات لتفوقه ولا اعتبار ولذلك وسط الفصل.

(7) قرأ بها العشرة غير يعقوب. . ينظر: "الغاية في القراءات العشر" ص 165. و"تقريب النشر" ص 120، و"إتحاف فضلاء البشر للدمياطي ص 304، وهذه القراءة أبلغ لأن الجملة الاسمية تدل على الدوام والثبوت بخلاف الجملة الفعلية التي تدل على الحدوث والتجدد، ولأن كلمة الله في ذاتها عالية ثابتة فلا حاجة إلى جعلها كذلك.

(8) ينظر: التفسير البسيط، للواحدي، 444/10.

3. من اختياراته عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ أَوۡ لَا تَسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ إِن تَسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ سَبۡعِينَ مَرَّةٗ فَلَن يَغۡفِرَ ٱللَّهُ لَهُمۡۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ كَفَرُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۗ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلۡفَٰسِقِينَ ٨٠﴾ [التوبة:٨٠].

قوله: (وقد شاع استعمال السبعة والسبعين والسبعمائة ونحوها في التكثير، لاشتمال السبعة على جملة أقسام العدد فكأنه العدد بأسره)[2]. قال أرباب علم الرياضي[3]: السبعة أولى العدد، الكامل؛ لأنه جمعت العدد كله؛ لأن العدد أزواج، وأفراد، فالأزواج منها أول وثان، فأول الأزواج اثنان، والأربعة زوج ثان، وأول الأفراد ثلاثة، والخمسة فرد ثان، فإذ اجتمعت الزوج الأول مع الفرد الثاني، والفرد الأول مع الزوج الثاني، كانت سبعة[4]، وقال صاحب الإيجاز: السبعة أكمل الأعداد لجمعها معاني الإعداد؛ لأن الستة أول عدد تام تعادل أجزاءها، (نصفها ثلاثة، وثلثها اثنان، وسدسها واحد، وجملتها ستة، وهي مع الواحدة سبع فكانت السبعة كاملة؛ إذ ليس بعد التمام إلا الكمال، ثم (السبعون) غاية الغاية كما أن الآحاد غايتها العشرات، فكان المعنى: إِنَّهُ لا يغفر لهم أبدًا، وإن استغفرت لهم أبدا[5]، انتهى. ثم إنَّ معنى: اشتمال السبعة على جملة أقسام العدد، أنَّ العدد إمَّا أصول وهي المفردات، أو فروع، وهي المركبات، فالأول: أربعة أقسام، أحاد، عشرات، مئات، ألوف، والثاني/ ثلاثة، أحاد مع العشرات، أحاد مع المئات، أحاد مع الألوف، وضرب الأربعة في الثلاثة سبعة، أو أن العدد قد يؤخذ من طريق واحد أي: مرتبة واحدة، وقد يؤخذ من طريقين، وقد يؤخذ من طرق ثلاثة، فالأول ثلاثة أقسام: أحاد، وعشرات، مئات، والثاني أيضًا ثلاثة: أحاد مع العشرات، أحاد مع المئات، أحاد مع الألوف، والثالث: قسم واحد، أي: الأحاد مع العشرات ومع المئات، أو أحاد مع الألوف، فالمجموع سبعة، وهي مشتملة على جميع أقسام العدد إجمالا، وعن علي بن عيسى أَنَّهُ قال: العرب تبالغ بالسبع والسبعين؛ لأن التعديل في نصف العقد وهو خمسة فإذا زيد عليه واحد كان لأدنى المبالغة، فإذا زيد عليه اثنان كان لأقصى المبالغة؛ ولذا قيل للأسد (سبُع) كأنه ضوعف قوته سبع مرات[6] وقال الإمام: المتأخرون من

---

(1) قرأ بها يعقوب، والحسن، والأعمش: في رواية المطوعي. ينظر: "إتحاف فضلاء البشر للدمياطي ص 304.

(2) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 91/3.

(3) المراد بعلم أرباب الرياضي: هم إخوان الصفاء ومن تابعهم من أهل المذهب الرياضي الفلسفي التي ترجع أصوله إلى فيتاغور في الفلسفة اليونانية، وإلى علم الرياضة عند الهنود القداما، ولإخوان الصفاء رأي وتفسير فلسفي كوني للعدد سبعة، وهو عندهم له قيمة وجودية، ومعرفية، فالأئمة عندهم سبعة في كل دورة تاريخية كبرى، السموات السبه والأرض سبع، والأفلاك السبعة، ولهذا العدد السبعة قيمة عند علماء الفلك، كذلك ممن تابعوا إخوان الصفاء، وقد اختار المؤلف التفسير الرياضي الفلكي الوجودي للعدد سبعة ومن لغاته عند تعرض لهذا رغم أنه أشار إلى أن سبعة ومضاعفاتها يشير إلى المبالغة.

(4) رسائل إخوان الصفاء، صـ 19.

(5) ينظر: النكت والعيون للماوردي، 2/ 386.

(6) ينظر: النكت والعيون للماوردي، 2/ 386.

أهل التفسير قالوا: السبعون عند العرب غاية مستقصاه؛ كَأَنَّهُ عبارة عن جمع السبعة عشر مرات[1].

وعن الزمخشري: السبعون جار مجرى المثل في كلامهم للتكثير[2].

4ـ عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلنَّاسُ إِلَّآ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَٱخْتَلَفُوا۟ ۚ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِىَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴿١٩﴾﴾ [يونس: ١٩].

قوله:(أو متفقين على الحق، وذلك في عهد آدم إلى أن قتل قابيلُ هابيلَ، أو بعد الطوفان)[3]

يعني: القائلون بأن المراد أنهم كانوا أمَّة واحدة في الإسلام، والإيمان، قالوا: متى كانوا كذلك؟ قال ابن عباس ومجاهد كانوا على دين الإسلام في عهد آدم وفي عهد ولده، واختلفوا عند قتل أحد بنيه الآخر[4]، وقيل: إنهم بقوا على دين الإسلام إلى زمن نوح، وكانوا عشرة قرون. ثم اختلفوا على عهد نوح. فبعث الله لهم نوحًا. وقال قوم: كانوا على دين الإسلام من زمن نوح بعد الغرق، إلى أن ظهر الكفر فيهم. وقال آخرون: كانوا على دين الإسلام من عهد إبراهيم عليه السلام إلى أَنْ غَيَّرَهُ عَمْرُو بْنُ لُحَيٍّ، وعلى هذا المراد من الناس في الآية[5]العرب خاصة[6].

ولعل القول الأخير هو ما ذهب إليه الإمام الشرواني ورجحه على غيره سواء اتفق مع الإمام البيضاوي أم لا.

5-عند تفسره لقوله تعالى:﴿قَالَ مُوسَىٰٓ أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَآءَكُمْ ۖ أَسِحْرٌ هَٰذَا وَلَا يُفْلِحُ ٱلسَّٰحِرُونَ ﴿٧٧﴾﴾ [يونس:٧٧].

قوله: (إنه لسحر) فحذف المحكي المقول؛ لدلالة ما قبله عليه، ولا يجوز أن يكون، (أسحر هذا) لأنهم بنوا القول بل هو استئناف بإنكار ما قالوه، اللهم إلا أن يكون الاستفهام فيه للتقرير والمحكي مفهوم قولهم)[7]، وذلك أنه كيف أوقع ﴿أَسِحْرٌ هَٰذَا﴾ مقولًا لقوله: ﴿أَتَقُولُونَ﴾ على الاستفهام، وأنهم لم يقولوا: ﴿أَسِحْرٌ هَٰذَا﴾ على الاستفهام، بل قطعوا فيه القول؛ حيث صدروا الجملة بـ(إنَّ) وأدخلوا اللام في الخبر؟[8]؛ لأن موسى عليه السلام ما حكى عنهم أنهم قالوا: ﴿أَسِحْرٌ هَٰذَا﴾ [يونس:٧٧]؛ بل قال: أتقولون للحق

---

(1) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 112/16.

(2) ينظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، 19/3.

(3) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 108/3.

(4) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن، للثعلبي، 125/5، والتفسير البسيط للواحدي، 151/11.

(5) قوله تعالى: (وما كان الناس إلا أمة واحدة فاختلفوا...) [يونس:19]

(6) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [31/و].

(7) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 120/3.

(8) ينظر: حاشية الطيبي، 7/ 540.

لما جاءكم ما تقولون، ثم حذف عنه مفعول ﴿أَتَقُولُونَ﴾؛ لدلالة الحال عليه، ثم قال مرة أخرى: ﴿أَسِحْرٌ هَذَا﴾ وهو استفهام على سبيل الإنكار[1]، أو أن يكون حكاية لكلامهم، والاستفهام للتقرير كأنهم قالوا: أجئتما بالسحر تطلبان به الفلاح، ولا يفلح الساحر؟! وهو ﷺ يحكي عنهم على طريقة المشاكلة وإطباق الجواب على السؤال، أو أن يكون لهم كلام يقرب من هذا، فإنهم لما قالوا: ﴿إِنَّ هَذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ﴾ [يونس: ٧٦] جيء بهذا الكلام حاكيًا لذلك، يعني: دعوا هذا، فإنكم أنكرتموه بأبلغ من ذلك؛ حيث قلتم: أجئتما بالسحر تطلبان به الفلاح؟ !وهذا أغمض الوجوه، وإن قال صاحب "الانتصاف": "في الفرق بين القولين غموض، وإيضاحه: أن القول في الأول: كناية عن العيب، فلا يتقاضى مفعولًا، وفي الثاني: على بابه، فيطلب مفعولًا"[2]، قال الطيبي: يحتمل وجهًا آخر في الآية، وهو أن قولهم: ﴿إِنَّ هَذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ﴾ دل (على هذا) الجواب من حيث المعنى، فإنهم لما أثبتوا لهما السحر، وأكدوا الجملة بـ (إنَّ) واللام، كأنهم ادعوا أَنَّ (ما) جاء به من قبيل الباطل الذي لا يفلح صاحبه، لِمَا اشتهر بين الناس أن السحر باطل، وصاحبه غير مفلح، ألا ترى إلى قول موسى [ﷺ]: ﴿قَالَ مُوسَىٰ مَا جِئْتُم بِهِ ٱلسِّحْرُ إِنَّ ٱللَّهَ سَيُبْطِلُهُۥٓ﴾ [يونس:٨١]؛ ولذلك سمى الرسول ﷺ السَّحَرة بالبطلة في قوله: «اقرءوا سورة البقرة، فإن أخذها بركة، وتركها حسرة، ولا يستطيعها البطلة»، أخرجه مسلم[3] عن أبي أمامة–، فجاء موسى [ﷺ] بما يلزم من كلامهم، وأنكر عليهم ذلك، أي: أتقولون للحق الواضح الذي يفوز صاحبه بكل بغية ذلك، أي: أسحر هذا، والحال أَنَّ الساحر لا يُفلح؟[4]. انتهى، قلت: ويتقرر جواب موسى ﷺ بوجهين، الأول أَنَّهُ من باب نفي الشيء ينفي لازمه، أي لو كان ما أتيت به سحرا لكان الآتي به غير مفلح، واللازم باطل، والملزوم مثله، والثاني أَنَّهُ في قوة قياس من الشكل الثاني ذكرت كبراه دون صغراه للعلم بها، أي: الآتي بهذا مفلح، ولا شيء من الساحر يفلح فلا شيء من الآتي هذا ساحر[5]، وواضح اعتاد الشرواني بهذا القول القياس المنطقي وبالأخص قياس من الشكل الثاني المبني مقدماته على سَلب إحدى المقدمتين المعروف عند المناطقة، والذي دائمًا يُستخدم كصورة من صور برهان الخلف.

---

(1) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 287/17.

(2) ينظر: الانتصاف لابن المنير، 361/2، بحاشية الكشاف.

(3) ينظر: صحيح مسلم، كتاب: صلاة المسافرين وقصرها، باب: فضل قراءة القرآن، وسورة البقرة، 553/1، برقم(804).

(4) ينظر: حاشية الطيبي، 540/7.

(5) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [39/ظ].

المبحث الرابع- اختيارات الإمام الشرواني في بعض أحكام الشريعة

1ــ عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ فَإِذَا ٱنسَلَخَ ٱلْأَشْهُرُ ٱلْحُرُمُ فَٱقْتُلُوا۟ ٱلْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ وَخُذُوهُمْ وَٱحْصُرُوهُمْ وَٱقْعُدُوا۟ لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ ۚ فَإِن تَابُوا۟ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُا۟ ٱلزَّكَوٰةَ فَخَلُّوا۟ سَبِيلَهُمْ ﴾ [التوبة: ٥]

قوله: (وفيه دليل على أن تارك الصلاة ومانع الزكاة لا يخلى سبيله)[1]. احتج الشافعي ﷺ بهذه الآية على أن تارك الصلاة يقتل، قال: إنَّهُ تعالى أباح دماء الكفار مطلقًا بجميع الطُّرق، ثم حرَّمها عند مجموع هذه الثلاثة، وهي التوبة عن الكفر، وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة، فعند ما لم يوجد هذا المجموع، وجب أن يبقى إباحة الدم على الأصل[2]. وكان أبو بكر الصديق ؓ يقول: في مانعي الزكاة (لا أُفَرِّقُ بين ما جمع الله تعالى[3])[4]. قال الإمام فخر الدين الرازي[5]: "ولعل مراده كان هذه الآية، لأنه تعالى لم يأمر بتخلية سبيلهم إلا لمن تاب، وأقام الصلاة وآتى الزكاة، فأوجب مقاتلة أهل الردة لما امتنعوا من الزكاة وهذا بين أن جحدوا وجوبها، أمَّا إن أقروا بوجوبها وامتنعوا من الدفع إليه خاصة، فمن الجائز أنه كان يذهب إلى وجوب مقاتلتهم من حيث إنَّهُم امتنعوا من دفع الزكاة إلى الإمام. فإن قلت: (يحتمل أن يكون المراد الإقرار بهما واعتقاد وجوبهما؟ بدليل أن تارك الزكاة لا يقتل[6] . **ثم رجح المؤلف** القول **بقوله: قلت: هذا عدول عن الظاهر، وأما تارك الزكاة فقد دخله التخصيص. وقد ثبت في أصول الفقه أنه مهما وقع التعارض بين المجاز والتخصيص، كان التخصيص أولى**[7]**."ولا ندري إن كان هذا القول** أعاده **تأكيدًا على رأي الشافعي بأن حد الدم لمانع الزكاة، أم القول بعدم قتل مانع الزكاة، ويكتف بالإقرار بوجوبها وتجب مقاتلته حتى يدفع الزكاة.**

---

(1) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 72/3.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 529/15.

(3) ينظر: السنن الكبرى للبيهقي، كتاب: قتال أهل البغى، باب: ما جاء في قتال الضرب الثاني من أهل الردة بعد رسول الله ﷺ، 8/ 176، برقم(17176).والحديث عَنِ ابْنِ شِهَابٍ.

(4) يريد: (الصلاة، والزكاة، وقد جمع الله بينهما في قوله تعالى: ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ﴾ [البقرة: 43]

(5) هو أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين. ولد في الري بطبرستان، سنة (544هـ) وتوفي سنة (606هـ) كان الرازي عالمًا في التفسير وعلم الكلام والفلك والفلسفة وعلم الأصول وغيره. ترك مؤلفات كثيرة تدل على غزارة علمه وسعة اطلاعه أبرزها تفسيره الكبير المعروف بمفاتيح الغيب، ينظر وفيات الأعيان، لابن خلكان، 248/4-249.

(6) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [3/و].

(7) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 15/ (528- 529).

2-من ضمن الاختيارات أو الموافقات للرازي عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡمُشۡرِكُونَ نَجَسٞ فَلَا يَقۡرَبُواْ ٱلۡمَسۡجِدَ ٱلۡحَرَامَ بَعۡدَ عَامِهِمۡ هَٰذَاۚ وَإِنۡ خِفۡتُمۡ عَيۡلَةٗ فَسَوۡفَ يُغۡنِيكُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦٓ إِن شَآءَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٢٨ ﴾ [التوبة: ٢٨]. قوله: لخبث باطنهم، أو لأنه يجب أن يجتنب عنهم كما يجتنب عن الأنجاس، أو لأنهم لا يتطهرون ولا يتجنبون عن النجاسات فهم ملابسون لها غالبًا)[1]، وبيان ذلك: أن الأكثرين على أنَّ لفظ المشركين يتناول عبدة الأوثان. وقال بعضهم: على أنه يتناول جميع الكفار؛ لقوله تعالى: ﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغۡفِرُ أَن يُشۡرَكَ بِهِۦ وَيَغۡفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ** ﴾ [النساء:116]، فلو لم يكن الكفر شِركًا؛ لكان مغفورًا، ومعلوم أنَّ ذلك باطل، ثم الفقهاء اتفقوا (على طهارة أبدانهم)[2]. لكن اختلفوا في تأويل الآية[3] على وجوه، الأول: أن كفرهم الذي هو صفتهم وخبث باطنهم بمنزلة النجاسة الملتصقة بالشيء. والثاني: أنهم بمنزلة الشيء النجس في وجوب النفرة عنه، والثالث: أنهم لا يغتسلون من الجنابة، ولا يتوضؤون من الحدث[4]. والدليل على أَنَّ أبدانهم طاهرة، أن جسمهم لو كان نجسًا، لما تبدل ذلك بسبب الإسلام، ولما رُوِي أَنَّهُ ﷺ شرب من أوانيهم"[5]. ورد الأول: بأن القياس في مقابلة النص الصريح باطل فلا يعارضه. والثاني: بتقدير صحّته؛ وجب أن يعتقد أن حل الشرب من أوانيهم كان متقدمًا على نزول هذه الآية؛ لأنَّ هذه السُّورة من آخر ما نزل من القرآن، وأيضًا كانت المخالطة مع الكُفَّار جائزة، فحرَّمها الله تعالى، وكانت المعاهدات حاصلة معهم، فأزالها الله تعالى؛ فلا يبعد أن يقال أيضًا: الشرب من أوانيهم، كان جائزًا فحرمه اللهُ تعالى، قال الإمام الرازي: وعن أبي حنيفة ﷺ: أن أعضاء المحدث نجسة[6]، والماء المستعملة في الجنابة، والوضوء نجس[7]، وهذه الآية[8] تدل على فساد هذا القول؛ لأن كلمة (إنما) للحصر، وهو يقتضي أن لا نجس إلا المشرك[9] واعترض عليه بعض القاصرين من علماء أهل العرب في

(1) ينظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 77/3.

(2) وهذا خلاف ظاهر القرآن، فلا يرجع عنه إلا بدليل منفصل، ولا يمكن ادعاء الإجماع فيه لما فيه من الخلاف.
ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 21/16.اللباب في علوم القران، لابن عادل الحنبلي 10 /61.

(3) ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡمُشۡرِكُونَ نَجَسٞ ﴾[التوبة: ٢٨]

(4) ينظر: المصدر السابق.

(5) لم أقف عليه في كتب الحديث وإنما ذكره الرازي في تفسيره مفاتيح الغيب، ينظر: المصدر السابق.

(6) نجاسة حكمية، ينظر: المصدر السابق.

(7) ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، لأبي علاء الحنفي، صـ68.

(8) قوله تعالى: ﴿إنما المشركون نجس. . . الآية﴾ [التوبة: 28]

(9) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 22/16.

مصنفه على الكشاف بِأَنَّ هذا إنما يدل على فساده لو كانت التلاوة إنما النجس المشركون. قال: وكلمة (إنما) اقتضت أن لا وصف للمشرك إلا النجاسة ومراده من ذلك أَنَّ الاستدلال إنما يتم أن لو كان من باب قصر الصفة على الموصوف. وأما إذا كان من قصر الموصوف على الصفة فلا، لجواز وجود النجس في غير المشرك فأفهم مراد الإمام؛ لأن مقصود الإمام أن هذه الآية والآيات التي قبلها مسوقة لمدح المؤمنين وذم الكافرين. فقوله: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ﴾ [التوبة:28] يدل على أن المشرك مقصور على النجاسة لا يتعدى إلى غيرها فيستفيد أن المؤمنين مقصورون على الطهارة لا يتعدى إلى غيرها فإذن كيف يجوز أن يقال: إِنَّ أعضاء المحدث والماء المستعمل في الجنابة والوضوء نجس وهذا ظاهر سواء كان من باب قصر الصفة على الموصوف أو بالعكس، وهذا معنى قول الإمام: والعجب أن هذا النص صريح في أن المشرك نجس، وفي أن المؤمن ليس بنجس، ثم إن قومًا[1] قلبوا القضية وقالوا المشرك طاهر، والمؤمن حال كونه محدثًا أو جُنبًا نجس، وزعموا أن المياه التي استعملها المشركون في أعضائهم طاهرة، والمياه التي يستعملها أكابر الأنبياء عليهم السلام في أعضائهم نجسة، قال[2]: وشبهتهم في ذلك كون الطهارة تقتضي تقدم النجاسة، وهو ضعيف؛ لاستعمال الطهارة بمعنى: إزالة الأوزار والآثام، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجْسَ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا ﴿٣٣﴾﴾ [الأحزاب:33]، [وليست هذه الطهارة إلا عن الآثام، والأوزار. وقال في صفة مريم: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ﴾ [آل عمران: 42] والمراد تطهيرها عن التهمة الفاسدة. وجاء في الأخبار: أن الوضوء يُطهر الأعضاء من الآثام والأوزار[3].

قوله: (وعن ابن عباس [θ] أن أعيانهم نجسة كالكلاب)[4]؛ لأَنَّ ظاهر القرآن يدل على كونهم أنجاسًا فلا يرجع عنه إلا بدليل منفصل[5]، والوجوه المذكورة [6]عدول عن ظاهر الآية، وتمثيل نجس

---

(1) يعني الحنفية.

(2) أي الإمام الرازي في كتابه مفاتيح الغيب، للرازي، 22/16

(3) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [6/و].

(4) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 77/3. تابع فيه قول الزمخشري، ينظر: الكشاف، للزمخشري، 261/2.

(5) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 21/16.

(6) يريد: اخْتَلَفُوا فِي تَأْوِيلِ هَذِهِ الْآيَةِ عَلَى وُجُوهٍ، الْأَوَّلُ: قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ وَقَتَادَةُ: مَعْنَاهُ أَنَّهُمْ لَا يَغْتَسِلُونَ مِنَ الْجَنَابَةِ وَلَا يَتَوَضَّؤُونَ مِنَ الْحَدَثِ. الثَّانِي: الْمُرَادُ أَنَّهُمْ بِمَنْزِلَةِ الشَّيْءِ النَّجِسِ فِي وُجُوبِ النُّفْرَةِ عَنْهُ، الثَّالِثُ: أَنَّ كُفْرَهُمُ الَّذِي هُوَ صِفَةٌ لَهُمْ بِمَنْزِلَةِ النَّجَاسَةِ الْمُلْتَصِقَةِ بِالشَّيْءِ. ينظر: مفاتيح الغيب للرازي، 16/ 21.

العين بالكلاب ظاهر على مذهب الشافعي، وعلى قول أبي حنيفة في ظاهر الرواية ولو مثل الخنازير لكان أنسب.[1]

3. ومن اختياراته في فقه المتغيرات ، والخاصة بمستقبل الإسلام في العالم ، عند تفسيره لقوله تعالى :

﴿ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡمُشۡرِكُونَ ﴾ [التوبة] .

قوله: (أي: على سائر الأديان فينسخها، أو على أهلها فيخذلهم، أما أنه نسخ جميع الأديان في جميع المواضع فظاهر، وأما أنه يغلبه على سائر الأديان في جميع المواضع ففيه نظر، فَإِنَّ الإسلام لم يصر غالبًا سائر الأديان إلا في بعض المواضع، كما قهر اليهود وأخرجهم من بلاد العرب، وقهر النصارى في بلاد الشام وما يليها إلى ناحية الروم والغرب، وقهر المجوس على مُلْكِهِمْ، وقهر عُبَّاد الأصنام والأوثان على كثير من بلادهم مما يلي الترك والهند، وأما بعض المواضع كأرض الهند، والصين، والروم، وسائر أراضي الكفرة، فما قهرهم المسلمون، وما ظهروا عليهم، إلا أن يذهب إلى ما قيل: إِنَّ هذا وعد من الله تعالى بِأَنَّهُ يجعل الإسلام غالبًا على جميع الأديان. وتمام هذا إنما يحصل عند خروج عيسى عليه السلام[2]، وقيل: ذلك عند خروج المهدي، لا يبقى أحد إلا دخل في الإسلام، أو أدى الخراج[3]، وخصص بعضهم ذلك بجزيرة العرب، وقد حصل ذلك، فَإِنَّهُ تعالى ما أبقى أحدًا من الكفار فيها[4]. فعلى هذا كان ذلك إخبارًا عن الغيب فكان معجزًا. وقيل: المراد الظهور والغلبة بالحجة والبيان[5]، وفيه نظر؛ لأن هذا وعد من الله تعالى بأنه سيفعله والتقوية بالحجة والبيان، كانت حاصلة من أول الأمر، وقد يجاب عنه: بأنَّ في مبدأ الأمر كانت الشبهات كثيرة بسبب ضعف المسلمين واستيلاء الكفار عليهم، يمنعهم سائر الناس من التأمل في تلك الدلائل، وبعد قوة دولة الإسلام ضَعُفَتِ الشبهات، فَقَوِيَ ظهور دلائل الإسلام، فكان المراد من تلك البشارة هذه الزيادة[6] وهو ما ذهب إليه الشرواني من أن الظهور على بقية الأديان ليس على نسخها بالضرورة وإنما لقوة الحجة عليها ولظهوره بين الأمم ذات الديانات السابقة على الاسلام، وكذلك بشارة لهذا الدين بِأَنَّهُ يعم جميع الأرض في المستقبل عند نزول المسيح عليه السلام.

---

(1) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [6/و].

(2) رواه عن أبي هريرة الإمام ابن جرير الطبري في جامع البيان، 14/ 215، والثعلبي في الكشف والبيان عن تفسير القرآن، 5/ 35.

(3) وهو قول السدي. ينظر: اللباب في علوم الكتاب، لابن عادل الحنبلي، 77/10.

(4) ينظر: التفسير البسيط، للواحدي، 391/10.

(5) وهو أيضًا قول النحاس في إعراب القرآن، للنحاس، 2/ 116، وذكره الواحدي في التفسير البسيط بِأَنَّهُ قول أهل المعاني، 10/ 391.

(6) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [8/و].

وموضوع هذه المسألة في مبحث العقائد إلا أن تناوله، أو إشاراته إلى مستقبليات الشريعة الإسلامية فَإِنَّ هذا يدخل في باب فقه التحولات.

4- **وعند تفسيره لقوله تعالى:** ﴿إِنَّمَا ٱلنَّسِيٓءُ زِيَادَةٞ فِي ٱلۡكُفۡرِۖ يُضَلُّ بِهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يُحِلُّونَهُۥ عَامٗا وَيُحَرِّمُونَهُۥ عَامٗا لِّيُوَاطِـُٔواْ عِدَّةَ مَا حَرَّمَ ٱللَّهُ فَيُحِلُّواْ مَا حَرَّمَ ٱللَّهُۚ زُيِّنَ لَهُمۡ سُوٓءُ أَعۡمَٰلِهِمۡۗ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلۡكَٰفِرِينَ ٣٧﴾ [التوبة: ٣٧].

قوله: (أي: تأخير حرمة الشهر إلى شهر آخر)[1] يريد أن النسيء هاهنا المصدر بمعنى: الإنساء، وهو التأخير[2]، وكان النسيء :عبارة عن تأخير حرمة الشهر إلى شهر آخر، ليست له تلك الحرمة[3]. وقال قطرب[4]: النَّسِيءُ أَصْلُهُ من الزيادة يقال: نسأ فِي الْأَجَلِ وَأَنْسَأَ: إذا زاد فيه، وَكُلُّ زيادةٍ حدثت في شَيْءٍ فَهُوَ نَسِيءٌ[5]. قال الواحدي[6]: والصحيح القول الأول[7]. وعلى القولين: أن القوم علموا أنهم لو رتبوا حسابهم على السنة القمرية، فإنه تقع حجتهم تارة في الصيف وأخرى في الشتاء، وكان يشق عليهم الأسفار، ولم ينتفعوا بها في المرابحات، والتجارات؛ لأن سائر الناس من سائر البلاد ما كانوا يحضرون إلا في الأوقات الموافقة، فعلموا أن بناء الأمر على السنة القمرية يخل بمصالح الدنيا، فاعتبروا السنة الشمسية، واحتاجوا إلى أن يجعلوا لهم بسبب ذلك أَمْرَانِ:[8] أَحَدُهُمَا: أَنَّهم كانوا يجعلون بعض السِّنِينَ ثلاثة عشر شهرًا؛ بسبب اجتماع تلك الزيادات. والثاني: أن ينتقل الحج من

---

(1) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 80/3

(2) ينظر: المصدر السابق.

(3) ينظر: التفسير البسيط، للواحدي، 418/10، ومفاتيح الغيب، للرازي، 44/16.

(4) قطرب هو: أبو علي محمد بن المستنير البصري المعروف بقطرب؛ فَإِنَّهُ كان أحد العلماء باللغة والنحو؛ أخذ النحو عن سيبويه وعن جماعة من علماء البصرة؛ وسمي قطربًا؛ لأن سيبويه كان يخرج فيراه بالأسحار على بابه، فيقول: إنما أنت قطرب ليل، والقطرب دويبة تدب ولا تفتر. من مصنفاته معاني القرآن، وغريب الحديث، والصفات، والأصوات، والاشتقاق، والنوادر، والقوافي، والأزمنة، والمثلث، والعلل في النحو، إلى غير ذلك، توفى سنة ست ومائتين، قالوا: بعد العشرة ومائتين. ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، كمال الدين الأنباري، 76/1-77، ومعجم الأدباء، لياقوت الحموي، 6/ 2646.

(5) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 44/16، وبنحوه: الكشف والبيان عن تفسير القرآن للثعلبي، 5/ 44.

(6) علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (أبو الحسن) مفسر، نحوي، لغوي، فقيه شاعر، إخباري. أصله من ساوه، ومن أولاد التجار. توفي بنيسابور في جمادى الآخرة سنة (468هـ-1076م). من تصانيفه: «البسيط» في نحو 16 مجلدا في التفسير، المغازي، شرح ديوان المتنبي، الإغراب في الإعراب، ونفي التحريف عن القرآن الشريف. ينظر سير أعلام النبلاء، للذهبي. 453/13.

(7) ينظر: التفسير البسيط، للواحدي، 426/10.

(8) أي: (احتاجوا إلى الكبيسة وحصل لهم بسبب تلك الكبيسة أمران) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 45/16.

بعض الشهور القمرية إلى غيره، فكان الحج يقع في بعض السنين في ذي الحجة، وبعده في محرم، وبعده في صفر، وهكذا على الدور حتى ينتهي بعد مدة مخصوصة مرَّة أخرى إلى ذي الحجة، فحصل بسبب ذلك[1] أمران، أحدهما: الزيادة في عدد الشهور. والثاني: تأخير الحرمة الحاصلة لشهر إلى شهر آخر. ولفظ النسيء يفيد التأخير عند الأكثرين، ويفيد الزيادة عند الباقين، وعلى التقديرين فإنه منطبق على هذين الأمرين[2]. إلاَّ أنَّ أكثر العلماء: على أَنَّ هذا التأخير ما كان يختص بشهر واحد، بل كان ذلك في كل الشهور[3]، وهذا القول عندنا هو الأصح[4].

5ـ عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱلۡعَٰمِلِينَ عَلَيۡهَا وَٱلۡمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمۡ وَفِي ٱلرِّقَابِ وَٱلۡغَٰرِمِينَ وَفِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِۖ فَرِيضَةٗ مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٦٠﴾ [التوبة:60]

قوله: (ويدل عليه قوله تعالى: ﴿أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ﴾ [الكهف: 79] [5]. وذلك أنه تعالى إنما أثبت الصدقات لهؤلاء الأصناف المذكورة دفعًا لحاجتهم وتحصيلًا لمصلحتهم. وهذا يدل على أنَّ الذي وقع الابتداء بذكره يكون أشد حاجة، لأنَّ الظاهر وجوب تقديم الأهم على المهم[6]، وكونه مسكينًا، لا ينافي كونه مالكًا للمال بدليل قوله تعالى: ﴿أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ﴾ [الكهف: 79] الآية، فوصف بالمسكنة من له سفينة من سفن البحر تساوي جملة من الدنانير، ولم نجد في كتاب الله تعالى ما يدل على أن الإنسان سمي فقيرًا و يملك شيئًا. فإن قالوا: يدل عليه قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ ٱلۡغَنِيُّ وَأَنتُمُ ٱلۡفُقَرَآءُ﴾ [محمد: 38] فإنَّه وصَف الكل بالفقر مع أنَّهم يملكون أشياء. قلنا: هذا بِالضِّدِّ أَوْلَى؛ لأنَّه تعالى وَصَفَهُمْ بكونهم فقراء بِالنِّسْبَةِ إلى الله تعالى، فإن أَحَداً سوى الله تعالى لا يملك شيئًا البتة بالنِّسبة إليه تعالى[7].

والشرواني هنا يرجح الفرق بين المسكين والفقير من حيث امتلاك الأول لجزء من المال (العين) بينما الآخر لا يملك بخلاف ما قرره غيره من أن الكل فقيرٌ وإن امتلكوا المال.

---

(1) أي: (بسبب تلك الكبيسة) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي 45/16.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 45/16.

(3) ينظر: التفسير البسيط، للواحدي، 424/10.

(4) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [9/ظ].

(5) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 85/3، وتتمة كلامه: (وأنه ﷺ كان يسأل المسكنة ويتعوذ من الفقر).

(6) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 82/16.

(7) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 83/16.

ثم ذكر القول في قوله: (الساعين)[1] أي: لجباية الصدقة[2]، وهؤلاء يعطون من الصدقات بقدر أجور أمثالهم، وهو قول الشافعي[3]ﷺ وقال مجاهد والضحاك: يعطون الثمن من الصدقات[4]، وظاهر اللفظ مع مجاهد، إلا أنَّ الشافعي يقول: هذا أجرة العمل فيتقدر بقدر العمل، والصحيح أنَّ الهاشمي والمُطَّلِبي[5] لا يجوز أن يكون عاملاً على الصدقات لينالَه منها؛ لأن الرسول ﷺ أبى أن يبعث أبا رافع ابن خديج عاملًا على الصدقات، وقال: «أما علمت أن مولى القوم منهم»[6]، وإنما قال: والعاملون عليها؛ لأنَّ كلمة (على) مفيد الولاية كما يقال: فلان على بلد كذا إذا كان واليًا عليه[7].

وهو اختيار المؤلف هنا فقط في استبعاد بني هاشم وبني المطلب من العاملين في الصدقة شريطة أن بقى لهم سهم في الغنائم وركائز الزكاة الثابتة كما يبدوا للباحث من كلام المؤلف.

6ـ كذلك عند شرحه لتفسير البيضاوي في قوله: (وظاهر الآية يقتضي تخصيص استحقاق الزكاة بالأصناف الثمانية ووجوب الصرف إلى كل صنف وجد منهم ومراعاة التسوية بينهم قضية للاشتراك وإليه ذهب الشافعي)[8]؛ لأن الواو للتشريك بين كل صنف منهم مع التساوي، واللام للتمليك؛ إذ لا دليل على الاختصاص ببعض دون بعض، وعدم التساوي، قال صاحب الانتصاف: القول بوجوب صرفها إلى جميعهم أخذًا من لام التمليك، وواو التشريك لا تساعده الآية؛ لأنها مُصَدَّرة بـ (إنَّمَا) الدالة على أنَّ غيرهم لا يستحق فيها نصيبًا[9].

ثم قال[10]: والآية إن لم تدل من جهة (إنَّمَا)، فقد دلت من جهة اللام والواو، وكلمة (إنَّمَا) تفيد حصر الأول في الثاني، ولا تمنع من حصر الثاني في الأول إلا لدليل خارج[1]، فاندفع ما قال الإمام

---

(1) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 86/3.

(2) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، للطبري 14/ 311، مختصرًا عن الزهري، وبمعناه عن ابن زيد.

(3) ينظر: الأم، للشافعي، 81/2. ومفاتيح الغيب، للرازي، 85/16.

(4) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، للطبري 14/ 311.

(5) الهاشمي: نسبة إلى هاشم بن عبد مناف بن قصي، والمطلبي: نسبة إلى المطلب بن عبد مناف بن قصي.. السيرة النبوية والدعوة في العهد المكي، لأحمد غلوش، 1/ 144.

(6) نص الحديث: «إن الصدقة لا تحل لنا، وإن مولى القوم منهم». ينظر: سنن النسائي، كتاب: الزكاة، باب: مولى القوم منهم 5/ 107، برقم(2612). وسنن الترمذي، كتاب: الزكاة، باب: ما جاء في كراهية الصدقة للنبي.37/3، برقم (657). وسنن أبي داود، كتاب: الزكاة، باب: الصدقة على بني هاشم، 2/ 123 برقم (1650). حكم الحديث: قال الترمذي: حديث حسن صحيح.

(7) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [14/ظ].

(8) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 86/3.

(9) ينظر: الانتصاف، لابن المنير، بحاشية االكشاف282/2. وحاشية الطيبي، 281/7.

(10) أي: ابن المنير في الانتصاف بحاشية االكشاف282/2.

الرازي: أنه لا دلالة في الآية على قول الشافعي ﷺ؛ لأنه تعالى جعل جملة الصدقات لهؤلاء الأصناف الثمانية[2]. قال الشافعيﷺ: إنه تعالى ذكر هذه القسمة في نص الكتاب. ثم أكدها بقوله: ﴿فريضة من الله﴾ ولا بد من كل صنف من ثلاثة؛ لأن أقل الجمع ثلاثة، فإن دفع سهم الفقراء إلى فقيرين ضمن نصيب الثالث، وهو ثلث سهم الفقراء. قال: ولا بد من التسوية في أنصباء هذه الأصناف الثمانية، فمثل: إن وجدت خمسة أصناف، ولزمك بأن تتصدق بعشرة دراهم، جعلت العشرة خمسة أسهم كل سهم درهمان، ولا يجوز التفاضل. ثم يلزمك أن تدفع إلى كل صنف درهمين وأقل عددهم ثلاثة، ولا يلزمك التسوية بينهم، وذلك، أن تعطي فقيرًا درهمًا، وفقيرًا خمسة أسداس درهم، وفقيرًا سدس درهم، هذه صفة قسمة الصدقات على مذهب الشافعي [3]. وما أضيف قول الشافعي في هذه المسألة، مع عموم المبتل به؛ إذ على هذا يلزم وجوب نقل الصدقات إذا كان الإنسان في بعض القرى؛ حيث لم يكن هناك مكاتب ولا مجاهد غاز، ولا عامل، ولا أحد من المؤلفة، ولا يمر به أحد من الغرباء، ولم يكن أسلم في تلك القرية من كان مديونًا فكيف تكليفه؟[4]، وإلا ظهر جواز التصدق إلى صنف واحد، وهو الأوفق لتأليف النظم؛ لأن الصرف معلل بمصالح الدين، وإصلاح أهله، وأن البعض أولى من بعض، ويدل على التغير في عبارة الآية أيضًا[5].

والشرواني بهذه المسألة قد خالف كما يبدوا إمام المذهب وهو الإمام الشافعي ورد قوله في هذه المسألة.

7ـ عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمْ فِى ٱلْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا۟ بِهَا جَآءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَآءَهُمُ ٱلْمَوْجُ مِن كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوٓا۟ أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ ۙ دَعَوُا۟ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ لَئِنْ أَنجَيْتَنَا مِنْ هَٰذِهِۦ لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴿٢٢﴾﴾ [يونس: ٢٢]

قوله: (يحملكم على السير ويمكنكم منه)[6] ظاهر الآية أخرج مخرج الامتنان بالتسيير الذي هو عبارة عن السَّفر، وفي أوائل الجامع الأول من العتبية[7] عن عمر بن الخطاب ،و عمر بن عبد العزيز إلى هلم جرا، وهو الأظهر؛ لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۖ﴾ [يونس: 22] و لما

---

(1) ينظر: الانتصاف، لابن المنير، بحاشية االكشاف282/2. وحاشية الطيبي، 281/7.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 81/16.

(3) ينظر: كتاب الأم للشافعي، كتاب: قسم الصدقات 2/ 94 وما بعدها. و: روضة الطالبين للشيرازي، 2/ 330. وذُكر بهذا النص في: مفاتيح الغيب، للرازي، 81/16.

(4) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 81/16.

(5) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [15/ظ].

(6) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي.109/3

(7) ينظر: المستخرجة من الأسمعة المعروفة بالعُتبية، لمحمد العتبي القرطبي.

احتمل أن يكون إخبارًا بما يفعلون لا يقتضي الإباحة، وجب أن يمنع من ذلك لما فيه من الغرر، تعلقا بظاهر قَوْله تَعَالَى: ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾ [البقرة: 195] ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ﴾ [النساء: 29]، وهذا في ركوبه في الحوائج وطلب المال، والتجارة، وأما الجهاد، والحج، فلا اختلاف في جواز ركوبه في ذلك؛ لحديث أم حرام[1][2]، وإذا جاز في الغزو، فأحرى أن يجوز في الحج[3].

8-مخالفاته للبيضاوي في بعض المسائل الفقهية:

أ-**عند تفسيره لقوله تعالى:** ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ فَلَا يَقْرَبُوا الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ بَعْدَ عَامِهِمْ هَٰذَا وَإِنْ خِفْتُمْ عَيْلَةً فَسَوْفَ يُغْنِيكُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ إِن شَاءَ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٢٨﴾﴾ [التوبة: ٢٨].

قوله: (أو للمنع عن دخول الحرم)[4]. اختلفوا في أَنَّ المراد منه جميع الحرم، أو نفس المسجد الحرام، وظاهر اللفظ مع الثاني، والأقرب هو الأول. لقوله تعالى: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ﴾ [التوبة:28] وخوف العيلة إنما يكون إذا منعوا من حضور الأسواق والمواسم، ولو كان المقصود من هذه الآية المنع عن المسجد خاصة لما خافوا بسبب هذا المنع من العيلة، ولأن موضع التجارات ليس هو عين المسجد، ولقوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَا﴾ [الإسراء:1]،

---

(1) هي: أم حرام بنت ملحان بن خالد الأنصارية الخزرجية، خالة أنس بن مالك، وزوجة عبادة بن الصامت، قال ابن عبد البر: لا أقف لها على اسم صحيح. ينظر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، للقرطبي، 4/ 1931، أسد الغابة لابن الأثير، 6 /304.

(2) والحديث هو «عن إسحاق بن عبد الله بن أبي طلحة، عن أنس بن مالك ﷺ، أنه سمعه يقول: كان رسول الله ﷺ يدخل على أم حرام بنت ملحان فتطعمه -وكانت أم حرام تحت عبادة بن الصامت- فدخل عليها رسول ﷺ، فأطعمته وجعلت تَفْلِي رأسه، فنام رسول ﷺ، ثم استيقظ وهو يضحك، قالت: فقلت: وما يضحكك يا رسول الله؟ قال: «ناس من أمتي عُرِضُوا عَلَيَّ غُزَاةً في سبيل الله، يركبون ثَبَج هذا البحر ملوكا على الأسرة» أو: «مثل الملوك على الأسرة »، شَكَّ إسحاق، قالت: فقلت: يا رسول الله، ادع الله أن يجعلني منهم، فدعا لها رسول ﷺ، ثم وضع رأسه، ثم استيقظ وهو يضحك، فقلت: وما يضحكك يا رسول الله؟ قال: «ناس من أمتي عرضوا علي غزاة في سبيل الله» -كما قال في الأول- قالت: فقلت: يا رسول الله ادع الله أن يجعلني منهم، قال: «أنت من الأولين»، فركبت البحر في زمان معاوية بن أبي سفيان، فَصُرِعَتْ عن دابتها حين خرجت من البحر، فهلكت، ينظر: صحيح مسلم، كتاب: الإمارة، باب: فضل الغزو في البحر، 3/ 1518، برقم (160). وصحيح البخاري، كتاب: الجهاد والسير، باب: الدعاء بالجهاد والشهادة للرجال والنساء، 4/ 16 "برقم(2788)، (2894). وفي دعاء رسول الله ﷺ لأم حرام أن يجعلها منهم بسؤالها إياه، ذلك دليل على جواز ركوبه للنساء، وذلك على الصفة الجائزة. للمزيد ينظر: البيان والتحصيل، لمحمد بن رشد القرطبي، 16/17.

(3) ينظر: البيان والتحصيل، لأبي الوليد بن رشد القرطبي، 16/17.

(4) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي، 77/3.

أجمعوا على أنه إنما رفع النبي ﷺ من بيت أم هانئ [1]، وهذا يؤكد القول بأنَّ: المراد منه جميع الحرام، وأيضًا بقوله ﷺ: «لا يجتمع دينان في جزيرة العرب»[2]، ويدل أيضًا لفظ ﴿يقربوا﴾ على ذلك. قال أصحابنا: الحرم حرام على المشركين، ولو كان الإمام بمكة فجاء رسول المشركين فليخرج إلى الحل لاستماع الرسالة، فإن دخل مشرك الحرم متواريًا، فمرض فيه، أخرجناه مريضًا، وإن مات ودفن، ولم يعلم نبشناه، وأخرجنا عظامه إذا أمكن[3]، وقال الزمخشري: نهي المشركين أن يقربوه راجع إلى نهي المسلمين عن تمكينهم منه[4]. والمصنف ﷺ أجراه على ظاهره[5] . **والمؤلف هنا وافق الزمخشري في أن المسجد الحرام شاملًا داخل المسجد وخارجه للأدلة التي ذكرها أعلاه.**

ب- **وكذلك عند قوله: (وإليه ذهب أبو حنيفة ﷺ)**[6] والآية بمنطوقها تبطل قول أبي حنيفة ﷺ، وبمفهومها تبطل قول مالك، ولأن الأصل عدم المنع في الكل، ونحن خالفناه في المسجد الحرام لهذا النص الصريح، فوجب أن يبقى في غيره على وفق الأصل[7].

وهو بهذا خالف المؤلف في ما ذهب إليه في تفسيره في هذه المسألة

---

(1) رفع النبي ﷺ من بيت أم هانئ، رواه الطبراني في المعجم الكبير 24/ 432، 434، قال الهيثمي في مجمع الزوائد، 1/ 246: فيه عبد الأعلى بن أبي المشاور، متروك كذاب.

(2) ينظر: موطأ الإمام مالك، كتاب: الجامع، باب: ما جاء في اليهود، 63/2، برقم 1862، والحديث عن بن شهاب.

(3) ينظر: مفاتيح الغيب، للرازي، 22/16.

(4) ينظر: الكشاف، للزمخشري، 261/2.

(5) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [6/و].

(6) أن المراد به النهي عن الحج والعمرة لا عن الدخول مطلقًا. ينظر: الكشاف، للزمخشري، 261/2.

(7) ينظر: حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي [6/و].

الخاتمة

تضمنت الخاتمة، أهم النتائج، والتوصيات، والمقترحات على النحو الآتي:

أولًا-النتائج:

1- بروز شخصية المؤلف الإمام محمد بن جمال الدين الشرواني(ت 1063هـ)،وظهور مكانته العلمية وسعة ثقافته، وكثرة اطلاعه، وإنه وإن كان ينقل كثيرًا ممن سبقوه، فإنه لم يكن ناقلًا فحسب، بل كان مرجحًا، ومضعفًا، ظهر ذلك بوضوح في اختياراته العلمية، ومناقشته لكبار العلماء ممن سبقوه في هذ المجال أو في غيره .

2-.ظهور المكانة العلمية ل(حاشية الشرواني على تفسير البيضاوي) وأهميتها ومزاياها، وذلك من خلال تنوع الموضوعات التي تناولها، وكثرة مصادرها،

3-أن المؤلف الإمام الشرواني كانت له اختياراته وترجيحاته التفسيرية، والعقدية، واللغوية، والفقهية، رغم تقليده أئمة مذهبه في الفقه، أو العقيدة في أغلب المسائل التي تعرض لها في هذه الحاشية، وفي موضوع بحثنا هذا على وجه الخصوص.

4-بروز عقيدة المؤلف من خلال موافقته في مسائل العقيدة لمذهب الأشاعرة

5-بروز مذهب المؤلف من خلال موافقته وترجيحاته لكثير من المسائل الفقهية للمذهب الشافعي.

ثانيًا-التوصيات والمقترحات:

1-يوصي الباحث بإنشاء مراكز علمية تعنى بتدريس المخطوطات ذات القيمة العلمية النافعة.

2-أقترح إجراء دراسة منهجية الإمام الشرواني في الاستدلال بالتفسير بالمأثور، والتفسير بالرأي المحمود.

3- أقترح دراسة الموافقات والمخالفات العقدية للإمام الشرواني من خلال حاشيته على (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) كاملة.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

والحمد لله رب العالمين.

فهرس المصادر المراجع:

1- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطيّ، شهاب الدين الشهير بالبناء (ت:1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، دار الكتب العلمية لبنان، الطبعة الثالثة، 1427هـ.

2- الإصابة في تمييز الصحابة: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: 852هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، 1415هـ.

3- الأعلام: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر – أيا / مايو 2002.

4- 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، الطبعة بدون طبعة، 1410هـ/1990م.

5- أمالي ابن الحاجب: عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين ابن الحاجب الكردي المالكي (ت: 646هـ)، دراسة وتحقيق: د. فخر صالح سليمان قدارة، دار عمار – الأردن، دار الجيل – بيروت، 1409هـ – 1989 م.

6- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (ت: 685هـ)، المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة الأولى- 1418هـ .

7-إيجاز البيان عن معاني القرآن: محمود بن أبى الحسن بن الحسين النيسابوري أبو القاسم، نجم الدين (ت: نحو 550هـ)، المحقق: الدكتور حنيف بن حسن القاسمي، دار الغرب الإسلامي – بيروت، الطبعة الأولى- 1415 هـ.

8- إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون: إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (ت: 1399هـ)، عنى بتصحيحه وطبعه على نسخة المؤلف: محمد شرف الدين بالتقايا رئيس أمور الدين، والمعلم رفعت بيلكه الكليسى، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.

9- البحر المحيط، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت: 745هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، دار الفكر- بيروت، 1420هـ.

10- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (ت: 587هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ- 1986م.

11- البيان في عدّ آي القرآن: عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (ت: 444هـ)، المحقق: غانم قدوري الحمد، مركز المخطوطات والتراث – الكويت، الطبعة الأولى، 1414هـ- 1994م.

12- البيان في عد آي القرآن، لمؤلف: عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (ت: 444هـ)، المحقق: غانم قدوري الحمد، مركز المخطوطات والتراث – الكويت، الطبعة الأولى، 1414هـ- 1994م.

13- التَّفْسِيرُ البَسِيْط: أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت: 468هـ)، المحقق: أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراة بجامعة الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من الجامعة بسبكه وتنسيقه، عمادة البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.، الطبعة الأولى، 1430 هـ، 25.

14- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ)، المحقق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.

15- جامع البيان في تأويل القرآن، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (ت: 310هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 2000م.

16- جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، المحقق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين- بيروت، الطبعة الأولى، 1987م.

17- الحجة للقراء السبعة: الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبو علي (ت: 377هـ)، المحقق: بدر الدين قهوجي- بشير جويجابي، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح – أحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث – دمشق / بيروت، الطبعة الثانية، 1413هـ- 1993م.

18- دلالة الاقتران ووجه الاحتجاج بها عند الأصوليين، أبو عاصم الشحات شعبان محمود عبد القادر البركاتي المصري، راجعه وقدم له: فضيلة الشيخ / أبو حفص سامي بن العربي الأثري حفظه الله تعالى، فضيلة الشيخ / وحيد بن عبد السلام بالي حفظه الله تعالى، دار النشر والتوزيع الإسلامية، الطبعة الأولى، 1432 هـ - 2011م.

19- دلائل الإعجاز في علم المعاني: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت: 471هـ)، المحقق: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية- الدار النموذجية، الطبعة الأولى.

20- سنن ابن ماجه: ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (ت: 273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.

21- السنن الكبرى: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (ت: 458هـ)، المحقق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنات، الطبعة الثالثة، 1424 هـ - 2003م.

22- سنن النسائي : أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، المحقق : مكتب تحقيق التراث، الناشر : دار المعرفة ببيروت، الطبعة : الخامسة 1420هـ، عدد الأجزاء.

23- سير أعلام النبلاء: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ)، دار الحديث- القاهرة، الطبعة 1427هـ-2006م.

24- شذرات الذهب في أخبار من ذهب: عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت: 1089هـ)، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، الطبعة الأولى، 1406هـ - 1986م.

25- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين- بيروت، الطبعة الرابعة 1407 هـ - 1987 م.

26- صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، 1422هـ.

27- صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي- بيروت.

28- صفوة التفاسير: محمد علي الصابوني، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة، الطبعة الأولى، 1417 هـ - 1997 م.

29- طبقات الشافعية الكبرى: تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (ت: 771هـ)، المحقق: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1413هـ.

30- طبقات المفسرين: أحمد بن محمد الأدنهوي من علماء القرن الحادي عشر (ت: ق 11هـ)، المحقق: سليمان بن صالح الخزي، مكتبة العلوم والحكم- السعودية، الطبعة الأولى، 1417هـ-1997م.

31- غاية النهاية في طبقات القراء: شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت: 833هـ)، مكتبة ابن تيمية، عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر.

32- القاموس المحيط: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (ت: 817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة الثامنة، 1426 هـ – 2005 م.

33- الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ)، المحقق: محمد عوامة أحمد محمد نمر الخطيب، دار القبلة للثقافة الإسلامية – مؤسسة علوم القرآن، جدة، الطبعة الأولى، 1413 هـ – 1992م.

34- الكامل في التاريخ: أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (ت: 630هـ)، تحقيق: عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، 1415هـ.

35- كتاب الكليات : أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، مؤسسة الرسالة، بيروت – 1419هـ – 1998م تحقيق: عدنان درويش– محمد المصري.

36- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: محمد على التهانوي، تاريخ وفاة المؤلف: 1158 هـ.

37- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت: 538هـ)، دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الثالثة– 1407هـ.

38- 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 (وصورتها عدة دور لبنانية، بنفس ترقيم صفحاتها، مثل: دار إحياء التراث العربي، ودار العلوم الحديثة، ودار الكتب العلمية،1941م.

39- الكشف والبيان عن تفسير القرآن: أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق (ت: 427هـ)، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى 1422هـ – 2002م.

40- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت: 775هـ)، المحقق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية– بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ –1998م.

41- لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت: 711هـ)، دار صادر– بيروت، الطبعة الثالثة – 1414 هـ.

42- مجمل اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت: 395هـ)، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، دار النشر: مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الثانية- 1406هـ- 1986 م.

43- مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت: 666هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية-الدار النموذجية، بيروت- صيدا، الطبعة الخامسة،1420هـ / 1999م.

44- مسائل أبي الوليد ابن رشد (الجد): أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (ت: 520هـ)، تحقيق: محمد الحبيب التجكاني، دار الجيل، بيروت – دار الآفاق الجديدة، المغرب، الطبعة الثانية، 1414هـ- 1993م.

45- معالم التنزيل في تفسير القرآن، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (ت: 510هـ، المحقق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة الأولى، 1420 هـ.

46- معانى القرآن للأخفش: أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري، المعروف بالأخفش الأوسط (ت: 215هـ)، تحقيق: الدكتورة هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1411 هـ - 1990 م.

47- معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، الناشر : دار الكتب العلمية، سنة النشر 1411هـ - 1991م.

48- معجم البلدان: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت: 626هـ)، دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية، 1995 م.

49- المعجم الكبير: سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم الطبراني، الناشر : مكتبة العلوم والحكم – الموصل، الطبعة الثانية، 1404- 1983، تحقيق: حمدي بن عبدالمجيد السلفي.

50- معجم اللغة العربية المعاصرة، معجم اللغة العربية المعاصرة: د أحمد مختار عبد الحميد عمر (ت: 1424هـ) بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1429هـ- 2008م.

51- معجم المفسرين «من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر»: عادل نويهض، قدم له: مُفتي الجمهورية اللبنانية الشَّيْخ حسن خالد، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة، 1409هـ- 1988م.

52- معجم المؤلفين: عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشق (ت: 1408هـ)، مكتبة المثنى- بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

53- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (ت: 761هـ)، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دار الفكر- دمشق، الطبعة السادسة، 1985م.

54- مفاتيح الغيب (التفسير الكبير): أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت: 606هـ)، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الثالثة - 1420هـ.

55- الممتع الكبير في التصريف: علي بن مؤمن بن محمد، الحَضْرَمي الإشبيلي، أبو الحسن المعروف بابن عصفور (ت: 669هـ)، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى 1996م.

56- موطأ الإمام مالك: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت: 179هـ)، خرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، 1406هـ- 1985م.

57- النكت والعيون: أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت: 450هـ)، المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان.

58- هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين: إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (ت: 1399هـ)، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول 1951، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت - لبنان.

59- الوافي بالوفيات: صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (ت: 764هـ)، المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث- بيروت، 1420هـ- 2000م.

60- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت: 681هـ)، المحقق: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة، 1998م.

رِسَالَةٌ فِي الْمَصْدَرِ الصَّرِيحِ وَالْمُنْسَبِكِ

تأليف الإمام محمد بن إبراهيم الدروري المصري الحنفي، سريّ الدين، المعروف بابن الصائغ (1066 هـ)

دراسة وتحقيق

الدكتور/ فهد درهم محمد الغانمي

أستاذ العلوم اللغوية المساعد بقسم اللغة العربية بكلية التربية، جامعة إب – الجمهورية اليمنية

Email: fahdalghanmi@ibbuniv.edu.ey

Tell:00967-773860558

الدكتور/ إبراهيم أحمد محمد صفي

أستاذ النحو والصرف المساعد بجامعة القرآن والعلوم الأكاديمية -فرع إب-الجمهورية اليمنية

Email: ebr.safi@gmail.com

Tell:00967-773891311

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة رسالة المصدر الصريح والمنسبك لسري الدين ابن الصائغ وتحقيقها، وهي رسالة لغوية مهمة تعالج أهم الفروق الدلالية بين صيغتي المصدر (الصريح والمنسبك) وأثره في اختلاف الدلالة وما يترتب عليها من أحكام؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي التاريخي في معرفة المؤلف والمخطوط وصحة نسبته إليه، والمنهج الوصفي في عرض منهج المؤلف، وبيان أسلوبه، مع الاستفادة من المنهج التوثيقي في عزو نقولات المصنف وإشاراته إلى مظانها.

وقد توصل الباحثين إلى عدد من النتائج أهمها:

1-أَنَّ للمؤلف سري الدين جهودًا مهمةً في الدرس للغوي.

2-أَنَّ هذه الرسالة تزيل التوهم الحاصل عند بعض النحاة في أَنَّ صيغتي المصدر لهما وظيفة دلالية واحدة.

3-أَنَّ لهذه الفروق بين صيغتي المصدر تأثيرًا واضحًا في توجيه النصوص واستنباط الأحكام الفقهية.

الكلمات المفتاحية: الدروري، المصدر الصريح، سري الدين، ابن الصائغ، المنسبك.

Abstract

This study aimed to study and verify an epistle on both explicit and casted infinitives written by Sari Addin ibn Al-Saegh. It is a linguistic epistle devoted for addressing the most important differences between explicit and casted infinitive forms and their effect on the significance differences and subsequent rules. To achieve the objectives of the study, two research methodologies were used. One was the historical inductive methodology which was used to introduce the author and manuscript, and ensure the reality of its attribution to the author. While the second was the descriptive methodology which was used to show the author's methodology and style, using referencing to reference his citations and meaning indications.

The study revealed a number of findings; the most important ones are as follows:

1. *The author Sari Addin paid important efforts in the linguistic area.*
2. *This epistle deleted delusions of some grammarians who considered that the two infinitive form showed one function and one significance.*
3. *The differences between both infinitive forms had a clear effect on directing texts and eliciting jurisprudence rules.*

Keywords: *Al-Daroori, Explicit Infinitive, Sari Addin, ibn Al-Saegh, Casted Infinitive.*

القسم الأول- الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

مقدمة:

يُعَدُّ التراث الإسلامي مصدرًا مهمًا من مصادر الفكر العربي الإسلامي، ومادةً خصبةً للبحث والدراسة بما تضمنه من أنواع العلوم والمعارف التي لم يبصر الكثير منها النور حتى اليوم، وهو ما يتطلب من الباحثين والمتخصصين بذل المزيد من الجهود لتحقيقه وإخراجه بالصورة اللائقة التي تبين جهود علمائنا الأوائل في الدرس اللغوي، وخدمة اللغة العربية بوصفها الوعاء الفكري للثقافة العربية والإسلامية؛ ولهذا حرص الباحثان على دراسة هذا المخطوط وتحقيقه تحقيقًا علميًّا إسهامًا في إحياء التراث اللغوي؛ إذْ توفر لهما أربع نسخ للمخطوط، فضلًا عن كون موضوع المخطوط يمثل محورًا بحثيًا مهمًا نحويًّا ودلاليًّا؛ إذْ تضمن عددًا من الفروق الدلالية والنحوية بين صيغتي المصدر (الصريح والمنسبك) وأثره في اختلاف الدلالة اللغوية.

أسباب اختيار البحث (مشكلة البحث):

تكمن مشكلة البحث في القيمة العلمية لهذا المخطوط كونه تناول عددًا من الفروق الدلالية بين صيغتي المصدر (الصريح والمنسبك) وما يترتب عليها من توجيه الاستعمال اللغوي للمصدر، فكان ذلك دافعًا إلى دراسة المخطوط بالإضافة إلى الأسباب الآتية:

1- وقوع هذه الرسالة ضمن مشروع دراسة رسائل سري الدين وتحقيقها الذي تبناه جماعة من الأكاديميين بإشراف الأستاذ الدكتور جمال نعمان ياسين.
2- حِرصُ الباحثين على الإسهام في مجال إخراج التراث وتحقيقه.
3- كون المخطوط يقع في إطار تخصص الباحثين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1- إخراج النص المحقق بصورة علمية حديثة تبرز محتواه العلمي القيم.
2- إبراز جهود المؤلف سري الدين وإسهامه في الدرس اللغوي.
3- استكمال دراسة رسائل سري الدين وتحقيقها ضمن مشروع تحقيق أثاره العلمية المشار إليها سابقًا.

مبررات إعادة التحقيق:

-بدأ الباحثان بتحقيق النسخة وقبل اكتمال التحقيق تبين أن الدكتور عمر حمدان الكبيسي قد قام بتحقيق هذه الرسالة ونشر تحقيقه في المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات في المجلد الثاني العدد السادس عشر في شهر فبراير 2021م، وبعد اطلاح الباحثين على تحقيقه تبين أَنَّ مبررات إعادة التحقيق قائمة وتتمثل في الآتي:

-توفر أربع نسخ خطية، في حين اعتمد المحقق السابق على نسخة واحدة (وهذا السبب كافٍ لنشر تحقيق الباحثين وفقًا لقواعد التحقيق وأعرافه).

-وجود كثير من السقط والاختلاف بين النسخ المختلفة، وهو ما يجعل من تحقيقهما أكثر إيضاحًا للنص المحقق.

- أَنَّ الرسالة موضع التحقيق كانت ضمن مشروع متكامل يهدف إلى تحقيق رسائل سري الدين الدروري من قبل جماعة من الأكاديميين في جامعة إب، والمحققان من جملة هذا الفريق اختصَّا بهذه الرسالة، وقد انتُهي من تحقيق بعض الرسائل بالتزامن مع نشر المحقق السابقة لتحقيقه، وهي الآن قيد النشر.

-لم يهتم التحقيق السابق بإيضاح جوانب النص المختلفة من حيث توثيق الأقوال وعزوها إلى مظانها، وإنما اكتفى بالإشارة إلى بعضها وأهمل البعض الآخر؛ بينما قام الباحثان بتطبيق المنهج العلمي في التحقيق، والتوثيق من مصادره.

منهج البحث:

استخدم الباحثان عددًا من المناهج اقتضتها دراسة المخطوط وهي كالآتي:

1-المنهج الاستقرائي التاريخي: عند التعريف بالمؤلف ودراسته، وتتبع ذلك في كتب التراجم والطبقات.

2-المنهج الوصفي: عند عرض منهج المؤلف، وكذلك بيان أسلوبه في هذه الرسالة، وكذا عرض منهج التحقيق، وإخراج النص المحقق، ووصف نسخ المخطوط.

3-المنهج التوثيقي: وذلك في عزو نقولات المصنف وإشاراته إلى مظانها.

هيكل البحث:

اقتضتْ طبيعة البحث السير في مسارين، هما: الأول دراسة المخطوط، والآخر تحققه، وتبعًا لذلك جاء هيكل البحث على النحو الآتي:

المبحث الأول المتعلق بالمؤلف: اسمه، ونسبه، ومشايخه، وتلامذته، ومصنفاته، وثقافته، ومكانته، ووفاته.

المبحث الثاني المتعلق بالمخطوط: أهميته وقيمته العلمية، مصادر المؤلف، منهجه، توثيق نسبته للمؤلف، وصف النسخ، ومنهج التحقيق.

المبحث الأول

التعريف بالمؤلف (حياته الشخصية والعلمية)

المطلب الأول-حياته الشخصية (اسمه ونسبه، مولده ووفاته).

أولًا-اسمه ونسبه:

محمد بن إبراهيم الدروري المصري الحنفي أبو الرضا، سريّ الدين، المعروف بابن الصائغ (ت: 1066هـ-1656م).[1]

ثانيًا-مولده ووفاته:

ولد سنة خمس وسبعين وتسعمائة بمصر[2]، وكانت وفاته في القاهرة سنة ست وستين وألف، ودفن بمقبرة المجاورين[3].

المطلب الثاني-(مشايخه، تلامذته، مكانته، آثاره العلمية):

أولًا-مشايخه:

تتلمذ سري الدين الدروري على كثيرٍ من مشايخ العلم وجهابذته، من أبرزهم:

1- أحمد السنهوري المالكي (1016هـ).[4]

2- الشيخ أَبُو بكر بن إِسْمَاعِيل الشنواني (ت: 1019هـ)[5].

3- الْمولى حُسَيْن باشا بن رستم الْمَعْرُوف بباشا زَاده (ت: 1023هـ)[6].

4- أَحْمد بن أَحْمد الْخَطِيب الشَّوْبَرِيّ (1069هـ).[7]

---

(1) المحبي، خلاصة الأثر: 3/ 317. والزركلي، الأعلام: 5/ 303. والباباني، هدية العارفين: 2/ 278.

(2) باعلوي، عقد الجواهر، ص: 289.

(3) يُنظر: المحبي، خلاصة الأثر: 318/3، ونوهيض، معجم المفسرين: 470/2.

(4) هو أحمد السنهوري المالكي، وهو من علماء النحو وعلم البيان، وله قيام على مختصر خليل بن إسحاق، وهو من مدرّسي المالكية بالقاهرة المعزّية، يقرب عمره من الخمسين سنة، ينظر: المكانسي، ذيل وفيات الأعيان: 1/ 166.

(5) هو الشَّيْخ أَبُو بكر بن إِسْمَاعِيل ابْن القطب الرباني شهَاب الدّين الشنواني، كان مولده شنوان وَهِي بَلْدَة بالمنوفية وَتخرج فِي الْقَاهِرَة، وَكَانَ كثير الاطِّلَاع على اللُّغَة ومعاني الْأَشْعَار حَافِظًا لمذاهب النُّحَاة. ينظر: المحبي، خلاصة الأثر: 79/1.

(6) حسَيْن باشا بن رستم الْمَعْرُوف بباشا زَاده الرُّومِي نزيل مصر، كان مولده ببلغراد فِي يَوْم الْأَرْبَعَاء ثَانِي عشر شَوَّال وَكَانَ ذَلِك فِي أَوَائِل فصل الخريف من سنة ثَمَان وَخمسين وَتِسْعمِائَة وَقدم إِلَى مصر فِي سنة سبع وَسبعين وَتِسْعمِائَة، لم يزل يتنقل فِي الولايات حَتَّى صَار أَمِير الْأُمَرَاء بطمشوار وبودين وَكَانَت وَفَاته بهَا. ينظر: المحبي، خلاصة الأثر: 2/ 89.

(7) وهو: الشَّيْخ أَحْمد بن أَحْمد الْخَطِيب الشَّوْبَرِيّ الْمصْرِيّ الْفَقِيه الْحَنَفِيّ الْعَالم الْكَبِير الْحجَّة شيخ الْحَنَفِيَّة فِي زَمَانه كَانَ إِمَامًا فِي الفقه والْحَدِيث والتصوف والنحو كَامِل الْفَضَائِل ولد بِبَلَدِهِ ورحل مَعَ أَخِيه الشَّمْس إِلَى الشيخ أَحْمد بن =

5- الجمال يوسف بن شيخ الإسلام زكريا.[1]

ثانيًا-تلامذته:

1- مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مَحْمُود بدر الدّين المناشيرى الصالحي(1077هـ).[2]

2- عبد الْبَاقِي بن عبد الرَّحْمَن بن عَليّ بن مُحَمَّد، ينتهي نسبه إلى سعد بن عبَادَة سيد الْخَزْرَج المَقْدِسِي(1078هـ).[3]

3- محمد بن محمد بن أحمد العيثاوي الدمشقي(ت:1080هـ)، كان علامة فهامة في جميع العلوم[4].

4- فضل الله بن محب الله (1082هـ)، والد محمد أمين بن فضل الله المحبي (1111هـ)، مؤلف: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر.[5]

5- الشهاب أحمد بن القاضي شهاب الدين أحمد بن محمد الشهير بالعجمي الشافعي الأزهري (1086هـ)[6]

6- على بن على أَبُو الضياء نور الدّين الشبراملسى الشافعي القاهري(1087هـ)[7]

7- عبد الْقَادِر بن عمر الْبَغْدَادِيّ (1093هـ) الذي أخذ العلوم الشرعية وآلاتها النقلية والعقلية عن جمع من مشايخ الأزهر، أَجلهم الشهاب الخفاجي والسري الدروري، وهو مؤلف: خزانة الأدب ولُبُّ لباب لسان العرب.[8]

8- أَحْمد بن عبد اللَّطِيف بن القَاضِي أَحْمد الْمصْرِيّ البشبيشي (1096هـ)، الإمام العالم المحقق الحجة[9].

9- شاهين بن مَنْصُور بن عَامر الأرمناوي الْحَنَفِيّ(1100هـ)[10]، قيل عنه: "أفقه الحنفية فِي عصرنا الأَخير"[11].

=

عَليّ الشناوي بمنية روح وأخذا عَنهُ عُلُوم الطَّرِيق وَبِه تخرجا فِي عُلُوم الْقَوْم ثمَّ قدم مصر وجاور بالأزهر سِنِين وروى الْفِقْه وَغَيره عَن الإِمَام عَليّ بن غَانِم الْمَقْدِسِي وَعبد الله التحريري وَعمر بن نجيم وبهم تفقه وَأخذ عَن شيخ الشَّافِعِيَّة الشَّمْس مُحَمَّد الرَّمْلِيّ شَارِح الْمِنْهَاج وَعَن غَيره. ينظر: المحبي، خلاصة الأثر: 174/1.

[1] المرجع السابق:: 4/ 332.

[2] المرجع السابق: الأثر: 4/ 200.

[3] المرجع السابق: الأثر: 2/ 285.

[4] المرجع السابق: 4/ 201.

[5] المرجع السابق: 3/ 286.

[6] الإدريسي، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات: 2/ 810.

[7] المحبي، خلاصة الأثر: 3/ 173-174.

[8] المرجع السابق: 2/ 451.

[9] يُنظر: الساعاتي، إمتاَعُ الفُضَلاء بتَراجِم القرّاء: 2/ 34، المحبي، خلاصة الأثر: 1/ 238.

[10] يُنظر: الجبرتي، عبد الرحمن بن حسن، تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار: 1/ 120، الساعاتي، إمتاع الفضلاء بتراجم القراء: 2/ 144.

[11] المحبي، خلاصة الأثر: 221/2.

10- أحمد بن مكي الحسني الحموي الحنفي(1098هـ) [1].

11- عبد الحي بن عبد الحق الشرنبلالي(1117هـ) [2].

ثالثا-آثاره العلمية:

1- تفسير القرآن الكريم المسمى طراز المجالس.[3]

2- تفسير سورة النساء (الدراسة قيد التحقيق، لدى أحد الباحثين في جامعة إب بقسم الدراسات الإسلامية وعلوم القرآن).

3- جواب سري الدين على سؤال حول حديث: "كل أمرٍ ذِي بَال".[4]

4- حاشية على الكشاف، ذكر ذلك الشهاب الخفاجي[5].

5- حَاشِيَة على سُورَة النِّسَاء من تَفْسِير البيضاوي.[6]

6- حَاشِيَة على شرح الْمِفْتَاح الشريفي.[7]

7- حاشية على شرح الهداية، لأكمل الدين البابرتي[8].

8- حاشية على شرح نخبة الفكر لابن حجر[9].

9- حاشية على عناية القاضي وكفاية الراضي، للشهاب الخفاجي (ت:1069هـ)[10].

10- رِسَالَة فِي تَحْقِيق تَفْسِير بعض الآيَات.[11]

11- رسالة في "المشاكلة".[12]

12- رسالة في المصدر الصريح والمنسبك.[13]

---

[1] كحالة، معجم المؤلفين: 2/ 93.

[2] قره بلوط، معجم التاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم: 2/ 1548.

[3] وهو مخطوط تم تحقيقه برسالة ماجستير للباحثة هاجر الحسام، في كلية الآداب جامعة إب سنة، نوقشت 2021هـ.

[4] [و/223].

[5] الشهاب الخفاجي، حاشيه الشهاب على تفسير البيضاوي: 1/ 88.

[6] الباباني، هدية العارفين: 1/ 384.

[7] يُنظر: كحالة، معجم المؤلفين: 8/ 198. والباباني، هدية العارفين: 2/ 287.

[8] ينظر: المحبي، خلاصة الأثر: 3/ 317. وحاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: 2022/2، ويُنظر: الفهرس الشامل للتراث العربي الإسلامي المخطوط: 15/53.

[9] الباباني، هدية العارفين:1/ 384. 2/ 287.

[10] يُنظر: الفهرس الشامل –قسم التفسير: 697/2.

[11] الباباني، هدية العارفين: 2/ 287.

[12] المحبي، خلاصة الأثر: 3/ 317. الباباني، هدية العارفين: 387/2. وهو مخطوط قيد التحقيق من قبل الدكتور/ شاجع علي قاسم البصير أستاذ البلاغة والنقد المساعد بقسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة إب.

[13] [و/234]، وهي موضوع الدراسة والتحقيق في هذا البحث.

13- رسالة في بيان عتق البعض.[1]

14- حاشية على تفسير البيضاوي [2].

15- رسالة في حل أسئلة ابن عبد السلام، بحث قيد النشر، وهي مخطوط حققه الدكتور: جمال نعمان ياسين أستاذ القراءات والتفسير المشارك بقسم علوم القرآن والدراسات الإسلامية، كلية الآداب – جامعة إب.

16- رسالة في علم الكلام.[3]

17- رسالة في قوله تعالى﴿ زُيّن للذين كفروا الحياة الدنيا ﴾.[4]

18- رسالة في قوله تعالى﴿ قلْ فيهما إثم كبير ومنافع للناس﴾.[5]

19- رسالة في قوله تعالى﴿ ما كان لبشر أن يؤتيه الكتاب والحكم والنبوّة﴾.[6]

20- رسالة في قوله تعالى﴿ من كفر فعليه كفره﴾.[7]

21- رسالة في قوله تعالى﴿ وإن أحد من المشركين استجارك﴾.[8]

22- رسالة في قوله تعالى﴿ ولو يرى الذين ظلموا إذ يرون العذاب أنّ القوة لله جميعًا﴾.[9]

23- رسالة في قوله تعالى:﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ﴾.[10]

24- رسالة في قوله تعالى:﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ﴾.[11]

25- رسالة في قوله تعالى:﴿ الزَّانِي لَا يَنْكِحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً﴾.[12]

26- رسالة في قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا﴾.[13]

27- رسالة في قوله تعالى: ﴿فَأَخْرَجْنَاهُمْ مِنْ جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ﴾.[14]

---

(1) [237/ظ]

(2) يُنظر: الباباني، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم (ت: 1399هـ)، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1413هـ-1992: 139/3، كحالة، عمر: معجم المؤلفين: 198/8.

(3) [و/238] فهرس مخطوطات مكتبة راغب باشا، ج3-10: 2/ 178-179.

(4) [و/161]

(5) [ظ/162]

(6) [ظ/162]

(7) [ظ/164]

(8) [ظ/238]

(9) [ظ/161]

(10) [و/226]

(11) [ظ/161]

(12) [ظ/226]

(13) [و/228]

(14) [ظ/227]

28- رسالة في قوله تعالى: ﴿فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ﴾.[1]

29- رسالة في قوله تعالى: ﴿فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا﴾.[2]

30- رسالة في قوله تعالى: ﴿فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا﴾.[3]

31- رسالة في قوله تعالى: ﴿لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا﴾.[4]

32- رسالة في قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ﴾.[5]

33- رسالة في قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا﴾.[6]

34- رسالة في قولهم: كان ماذا ونحوه.[7]

35- رسالة في مسألة التقليد.[8]

36- رسالة في: بيتي الرقمتين.[9]

37- رسالة فيما يتعلق بـ(عسى) وإقحامها في الكلام.[10]

38- رسالة فيما يتعلق بآية من سورة الروم.[11]

39- رسالة لغوية في: نسوة حواجّ.[12] [13]

40- وله بحث مع مصطفى أفندي الأعرج الرومي (ت:1080هـ)، في قوله: ﴿ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ﴾ [آل عمران:١٣][14].

---

[1] [ظ/224]

[2] [ظ/225]

[3] [ظ/229]

[4] [ظ/228]

[5] [و/225]

[6] [و/224]

[7] [و/238] وهو مخطوط ضمن مجموع رسائل قيد التحقيق لدي الباحثين.

[8] الباباني، هدية العارفين: 2/ 287.

[9] [و/239] فهرس مخطوطات مكتبة راغب باشا، (ج3-10): 2/ 180. وهو مخطوط ضمن مجموع رسائل قيد التحقيق لدي البَاحِثَينِ.

[10] [ظ/236]

[11] [و/227]

[12] [و/227] فهرس مخطوطات مكتبة راغب باشا، (ج 3- 10)، برقم (1949): 1/ 35.

[13] [ظ/238]

[14] حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: 1/ 222.

رابعًا-مكانته العلمية:

كان سري الدين بن الصايغ عالمًا جهبذًا واسع الاطلاع، أخذ من كل علمٍ بطرف، كثير التأليف، فقد ألف في التفسير والفقه واللُّغَة والنحو والبلاغة والمنطق وأصول الفقه...وغيرها من علوم عصره، وكان متمكنًا من بعض اللغات كالفارسية والتركية حتى كان إذا تكلم يُظنُ أَنَّهُ من أهلها، وَكَانَ يكْتب الْخط المدهش...، وسافر إلى الرّوم بِطَلَب من شيخ الاسلام أَحْمد بن يُوسُف المعيد مفتى السلطنة ورزق مِنْهُ قبولا تَاما وَوجه إليه رُتْبَة قَضَاء الْقُدس وَدخل دمشق ذَهَابًا وإيابا وَأخذ عَنهُ بهَا الشَّيْخ مُحَمَّد بْن مُحَمَّد العيثي[1].

المبحث الثاني-دراسة المخطوطة:

أهمية المخطوط وقيمته العلمية:

إن تحقيق كتب العلم عمومًا، وإخراجها بصورة علمية ودقيقة من الضرورة العلمية بمكان، خدمة للعلم وللأمة وإبرازًا لتراثها ليستفيد منها الباحثون وطلبة العلم من جهة، وإظهار جهود علمائنا وتسهيل الاستفادة منه من جهة أخرى.

وتأتي أهمية هذه الرسالة في تناولها لقضية نحوية ودلالية مهمة في مجال الدرس اللغوي العربي؛ إذ تناولت الوظيفة اللغوية لنمطين من التركيب اللغوي وهما المصدر الصريح والمنسبك والأبعاد الدلالية لكُلِّ نمطٍ منهما، مشيرًا إلى اثنين وعشرين فرقًا بين الاستعمالين، استنبط ستة عشر فرقًا منها من آراء الفقهاء واللغويين، ثم أضاف إليها ستة فروق نقلها عن الإمام الزركشي أوردها في كتابه البحر المحيط، وبَيَّنَ الأبعاد الدلالية لهذه الفروق وأثرها في الأحكام الشرعية والاستعمالات اللغوية المختلفة عند علماء الفقه والتفسير وعلماء اللغة.

كما أورد ابن الصائغ في هذه الرسالة صورًا متعددة لهذين النمطين من التركيب اللغوي مفسرًا الاختلاف الدلالي في كل صورة.

- **مصادرها:**

مما تمتاز به الرسالة اعتمادها على أمهات المصادر في اللغة والنحو والفقه، بعضها لا يزال مخطوطًا، أبرزها:

1- الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم، لابن عربشاه.
2- أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي.
3- البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لابن نجيم.
4- البحر المحيط في أصول الفقه، للزركشي.

[1] ينظر: المحبي، خلاصة الأثر: 3/ 317. الباباني، هدية العارفين: 2/387.

5- التسهيل لابن مالك الأندلسي.
6- حاشية التفتازاني على تفسير الكشاف للزمخشري.
7- حاشية الدسوقي، للدسوقي.
8- حاشية المحقق الشريف علي الجرجاني على شرح الرضي لكافية ابن الحاجب.
9- الخصائص لابن جني.
10- شرح رضي الدين للكافية في النحو للإمام ابن الحاجب.
11- العباب من شرح اللباب.
12- فتاوى السبكي في فروع الفقه الشافعي.
13- فتاوى قاضيخان في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان لقاضي خان الفرغاني.
14- فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر.
15- الكامل في اللغة والأدب للمبرد.
16- كتاب سيبويه.
17- الكشاف للزمخشري.
18- الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري للكرماني.
19- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري.

منهج المؤلف:

أشار ابن الصايغ في مقدمة هذه الرسالة إلى سبب تأليفها، وهو أَنَّهُ كان قد جمع بعض الفروق حول الاستعمال اللغوي للمصدرين الصريح والمنسبك، وأن كلام بعض النحويين يوهم اتحاد المصدرين في الاستعمال اللغوي، وأنَّ ثمة من طلب منه أَنْ يجلي هذه الفروق ويظهرها بقوله: "وَوَرَدَتْ اَلْإِشَارَةُ مِنْ بَعْضِ اَلْأَعْيَانِ بِأَنْ أُفْرِغَ تِلْكَ اَلْمَعَانِي لِلعيَانِ فِي قَالَبِ اَلْبَيَانِ"؛ من خلال تلك الإشارة للسري تتجلى ملامح منهجه في هذه الرسالة، ويمكن استعراض أبرز ملامح المنهج عنده في الآتي:

1-فقد كان يعمد إلى ذكر القول أو الرأي عن أحد أئمة اللغة أو الفقه أو التفسير، ثم يفسر ذلك القول، كما في قوله: "أَشَارَ اَلْإِمَامُ تَقِيُّ اَلدِّين اَلسُّبَكِي فِي مَقَالَةٍ رَتَّبَهَا لِذَلِكَ إِلَى وَجْهَيْنِ...".

2-كان يعلق أو يشرح القول موضحًا فحوى ذلك القول، بقوله: "وَمُرَادُهُ أَنَّهُ كَانَ كَذَلِكَ..."، أو قوله: "وتحقيقه أَنَّ الْمُؤَوَّلَ ..."، و"بَيَانُهُ أَنَّ الْمُؤَوَّلَ...".

3-كان يشير إلى نهاية الرأي أو القول، كقوله: "انْتَهَى كَلَامُهُ مُلَخَّصًا، و"المصدري انتهى".

4-عندما يفرغ من مناقشة الرأي أو القول، يذكر رأي أو قول المؤيد لهذا القول، أو المشارك له بالفكرة بصورة مترابطة، مثل قوله: "وبهذا الفرق ظهر وجه ما ذُكِرَ في البحر الرائق..."، "وقد أفصح عن ذلك العلامة التفتازاني؛ حيث قال..."، "وكذا يُوجَّه بِهِ ما سُئِلَ عنْهُ صاحبُ البحر".

5-كان يربط بين الآراء والأقوال فيجعلها متضافرة، نحو قوله: "وبهذا الفرق ظهر وجه ما ذُكِرَ في البحر الرائق من بَابِ المَهْر"، وهكذا حتى وصل إلى الفرق السادس عشر، ثم أشار إلى نقله الفروق الأخرى عن الزركشي، بقوله: "وبقي ستة فروق ذكرها الزركشي".

6-كان يعرض رأيه في المسألة بعد أَنَّ يفرغ من عرض الآراء والأقوال ومناقشتها، مثل قوله: "ثم أقول الظاهر أَنَّ الفرق..."، أو قوله: "فإنْ قيلَ: ما حكمُ ... قلتُ:... إنْ اعْتُبِرَ".

7-كان يعرض الأثر الدلالي لهذا الاستعمال أو ذاك، وما يترتب عليه من الأحكام الشرعية، مثل قوله: "أَنَّهُ لَوْ تَزَوَّجَهَا عَلَى أَلْفٍ عَلَى أَنْ يُطَلِّقَ ضَرَّتَهَا، لَهُ أَنْ لَا يُطَلِّقَ، بَلْ يُكْمِلُ لَهَا مَهْرَ الْمِثْلِ، وَلَو أتَى بِالْمَصْدَرِ بِأَنْ قَالَ: تَزَوَّجْتُكِ عَلَى أَلْفٍ وطَلَاقِ ضَرَّتِكِ؛ فَإِنَّهَا تَطْلُقُ بِنَفْسِ النِّكَاحِ المَقْبُولِ ولا تَتَوَقَّفُ على إِيقَاعِهِ"، وغيرها من الأحكام الشرعية الأخرى.

نسبة المخطوطة إلى مؤلفها:

1-ورد نسبة المخطوط إلى سري الدين على الصفحة الأولى من مجموع رسائله المعنون بمجموع سري الدين برقم (1452).

3-وردت نسبته المخطوط إليه في فهرس مخطوطات مكتبة راغب باشا، تحت رقم: 1946.

4- وردت نسبته المخطوط إليه في مخطوطات جامعة أم القرى، برقمb1212772_o.bdf

5- ذكر في فهرس مكتبة المخطوطات جامعة الكويت برقم (7203).

وصف المخطوطة:

تتوفر للمحققين أربع نسخ وهي:

1) النسخة الأولى: وسميناها نسخة (أ).

- مكان النسخة: مكتبة فيض الله أفندي، في مجموع برقم: (2127).
- عدد الأوراق: (ورقتان= أربع صفحات) 284-286.
- عدد الأسطر: (27) سطرًا.
- عدد الكلمات في السطر الواحد: (14) كلمة.
- نوع الخط: تعليق.
- الناسخ: أحمد بن علي الصالحي.
- تاريخ النسخ: 1076هـ

2) النسخة الثانية: وسميناها نسخة(ب).

- مكان النسخة: مكتبة راغب باشا في تركيا، في مجموع برقم: (1452).
- عدد الأوراق: (ورقتان= أربع صفحات) 234-236.
- عدد الأسطر: (29) سطرًا

- عدد الكلمات في السطر الواحد: (18) كلمة.
- نوع الخط: تعليق.
- الناسخ: بدون
- تاريخ النسخ: بدون.

3) النسخة الثالثة: وسميناها نسخة (ج).

- مكان النسخة: مكتبة رشيد أفندي في تركيا، في مجموع برقم: (78).
- عدد الأوراق: (خمس ورقات= تسع صفحات) 51-55.
- عدد الأسطر: (15) سطرًا
- عدد الكلمات في السطر الواحد: (14) كلمة.
- نوع الخط: نسخ.
- الناسخ: محمد بن الحاج مصطفى القحصاري.
- تاريخ النسخ: الأول من شهر رمضان 1087هـ.

4) النسخة الرابعة: وسميناها نسخة (د).

- مكان النسخة: مكتبة يني جامع في تركيا، في مجموع برقم: (1180).
- عدد الأوراق: (أربع ورقات= ثماني صفحات) 108-111.
- عدد الأسطر: (23) سطرًا:
- عدد الكلمات في السطر الواحد: (12) كلمة.
- نوع الخط: نسخ.
- الناسخ: بدون.
- تاريخ النسخ: بدون. وكُتِبَ في آخرها (نجزت ونقلت من نسخة مؤلفها).

منهج التحقيق:

1-قام الباحثان بكتابة النص المحقق من نسخة الأصل (أ)، وفق قواعد الإملاء الحديثة، واستخدما علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، ثم قابلا نسخة الأصل (أ) مع النسخ (ب، ج، د)، وبيَّنا أهم الفروق بين النسخ الأربع في الحاشية.

2-أضافنا بعض الكلمات في المتن للحاجة إليها في ترتيب الكلام، أو لتسلسل الفروق التي ذكرها المؤلف بين صيغتي المصدر كقولنا: الفرق الأول- الفرق الثاني- الفرق الثالث...، وذلك بين معكوفتين قبل كل فرقٍ، وأشارنا إلى ذلك في الحاشية.

3-خرجنا الآيات مرقمة منسوبة إلى سورها في المتن، على الرسم العثماني والأحاديث من مظانها.

4-وثقنا النصوص والأقوال التي نقلها المؤلف من مصادرها مستخدمين اسم الكتاب، ثم اسم المؤلف، ثم المجلد والصفحة.

5-ضبطنا بالشكل معظم الكلمات في النص المحقق لزيادة البيان.

6- خرجنا الألفاظ الغريبة الواردة في المخطوط وشرحناها.

7-عرّفنا بالكتب التي ذكرها المؤلف في المتن.

8- عند سرد مؤلفات سري الدين وثقنا رسائله من كتب التراجم والطبقات التي ذكرتها، وما كان منها محققًا أشرنا إلى محققه، التي لم تذكر في كتب الطبقات أشرنا إليها بكتابة رقم اللوح في مجموع رسائله في النسخة الموجودة في مكتبة راغب باشا في تركيا، برقم: (1452).

9-ترجمنا لجميع الأعلام الواردة في الرسالة من التراجم المعتمدة عند أول ذكر لها.

10-أثبتنا داخل النص المحقق أرقام اللوحات المحققة كالآتي: [رقم اللوح/و] لوجه اللوح، في الرسالة وليس في مجموع الرسائل؛ لأن ثمة مجموعة من الرسائل في مخطوط واحد، وكذلك [رقم اللوح/ ظ] لظهر اللوح.

11-رتبنا المصادر والمراجع بحسب اسم المؤلف، وإذا كان للمؤلف أكثر من مرجع ترتب أبجديا تحت اسمه.

12-عند التوثيق والإحالة اقتصرنا على ذكر اسم الكتاب، والمؤلف، ورقم الجزء والصفحة؛ خشية الإطالة في الحاشية، وأرجأنا ذكر بيانات المراجع إلى فهرس المراجع.

13-ختمنا البحث بوضع خاتمة، تتضمن نتائج وتوصيات البحث.

القسم الثاني-التحقيق

رِسَالَةٌ فِي المَصْدَرِ الصَّرِيحِ والمُنْسَبِكِ

بسم الله الرحمن الرحيم

يَا مَنْ إِرَادَتُهُ لِسَائِرِ الْأَفْعَالِ الْمَصْدَرُ الصَّرِيحُ، وَآيَاتُ أُلوهِيَّتِهِ قَاطِعَةٌ لِسَانَ التَّأْوِيلِ بَصَّارِمِ التَّصْرِيحِ، صَلِّ عَلَى خِتَامِ الرُّسُلِ الْكِرَامِ، وَعَلَى مُتَّبِعِيهِ مِنْ الْأَنَامِ، مَا ابْتَسَمَ عَنْ[1] ثَغْرِ الصُّبْحِ لَمَى[2] الظَّلَامِ.

وبعد،،،

فَلَمَّا كَانَتْ ظَوَاهِرُ عِبَارَاتِ اَلْقَوْمِ تَوهِمُ اتِّحَاد اَلْمَصْدَرِ اَلصَّرِيحِ وَمَا كَانَ مِنْهُ مُنْسَبِكًا، وَيُشْعِرُ[3] بِكَوْنِ سَائِرِ اَلْأَحْكَامِ بَيْنَهُمَا مُشْتَرَكًا، وَقَدْ كُنْتُ الْتَقَطْتُ مِنْ مَعَادِنِ كَلَامِهِمْ مِنْ اَلْفُرُوقِ مَا يَرُوقُ، وَوَرَدَتْ اَلْإِشَارَةُ مِنْ بَعْضِ اَلْأَعْيَانِ بِأَنْ أُفْرِغَ تِلْكَ اَلْمَعَانِي لِلْعِيَانِ فِي قَالَبِ اَلْبَيَانِ، امْتَثَلْتُ، وَاَللَّهُ اَلْمُسْتَعَانُ.

فَأَقُولُ: اَلْفَرْقُ بَيْنَهُمَا مِنْ وُجُوهٍ، أَشَارَ اَلْإِمَامُ تَقِيُّ اَلدِّين اَلسُّبَكِي[4] فِي مَقَالَةٍ رَتَّبَهَا لِذَلِكَ إِلَى وَجْهَيْنِ:

الفرق الأول

أَحَدُهُمَا- أَنَّ مَوْضُوعَ[5] صَرِيحِهِ الْحَدَثُ فَقَطْ، وتَزِيدُ أَنْ وَالْفِعْلُ بِالْحُصُولِ مَاضِيًا أَوْ حَالًا أَوْ مُسْتَقْبَلًا إِنْ كَانَ إِثْبَاتًا، وَبِعَدَمِ الْحُصُولِ فِي ذَلِكَ إِنْ كَانَ نَفْيًا.

---

(1) جاء في (د) "ابْتَسَمَ ثَغْرِ الصّباحِ عَنْ لَمَى الظَّلَامِ".

(2) اللَّمَى: سُمرة في الشَفَة تُستَحسَن، ورجلٌ أَلْمى وجاريةٌ لَمْياءُ بيّنة اللَمى. وظِلٌّ أَلْمى: كثيف أسود. وشجرٌ أَلْمى الظلالِ من الخضرة. ينظر: الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: 6/ 2485.

(3) جاء في (د) "تسعر" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج).

(4) هو: قاضي القضاة، الإمام، تاج الدين أبو النصر عبد الوهاب بن علي السبكي، كان من أفاضل أهل زمانه، شديد الرأي، قوي البحث، تفقه على أبيه وعلى الذهبي، له عدة مؤلفات، منها: طبقات الشافعية الكبرى، وجمع الجوامع، وغيرها (ت: 771هـ). ينظر: الشوكاني، البدر الطالع: 1/ 410، والحسني، طبقات الشافعية، ص: 234. وينظر: السبكي، فتاوى السبكي: 1/ 77.

(5) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) و(د) وساقط من (ج) قوله: "وإلى هذا ذهب ابن القيّم في كتاب بدائع الفوائد؛ حيث قال: والفرق بينهما أنك إذا قلتَ أعجبني صنعك فالإعجاب واقع على نفس الحدث بقطع النظر عن زمانه ومكانه، وإذا قلتَ يعجبني ما صنعتَ فالإعجاب واقع على صنع [ماض] وكذلك ما تصنع واقع على مستقبل، فلم يتحد دلالة ما والفعل والمصدر، وينظر: ابن القيم، بدائع الفوائد: 1/149.

الفرق الثاني

الثاني-أَنَّ مَوضُوعَ الصَّرِيحِ أَمْرٌ تَصَوُّرِيٌّ[1]، وَ«أَنْ» و[2] الْفِعْلُ تَصْدِيقِيٌّ[3]؛ وَلِذَا يَسُدَّانِ مَسَدَّ الْمَفْعُولَيْنِ، لِمَا فِيهِمَا مِنْ النِّسْبَةِ.

فَإِنْ قُلْتَ: أَنَّى يَدُلَّانِ عَلَى الْحُصُولِ، وَهُمَا فِي قُوَّةِ الْمُفْرَدِ؟ قُلْتُ: مِنْ دِلَالَةِ الْفِعْلِ، فَإِنَّهُ يَدُلُّ عَلَى الْحُدُوثِ[4]، فَحَافَظْنَا عَلَى تِلْكَ الدِّلَالَةِ مَعَ «أَنْ» وَمَعْنَى﴿**وَأَنْ تَصُومُوا**﴾[البقرة: 184]: وُجُودُ الصَّوْمِ خَيْرٌ لَكُمْ، انْتَهَى كَلَامُهُ مُلَخَّصًا.

وَمُرَادُهُ أَنَّهُ كَانَ كَذَلِكَ قَبْلَ دُخُولِ أَنْ، فَرُوعِيَ ذَلِكَ بَعْدَ دُخُولِهَا[5]، وإلا فلا شَكَّ أَنَّ الحرف المصدريّ أخرجه عن الخبرية، فكيفَ يكون تصديقًا؟ وإنما يعتبر فيه بعد السبك، ما كان يفيده قبله، وقد أفصح عن ذلك العلامة التفتازاني[6]؛ حيث قال عند قوله: تعالى في سورة آل عمران: ﴿رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا ...الآية﴾[آل عمران: 193] من حاشية الكشاف[7] أَنَّ المصدرية وإنْ دخلت الماضي والمضارع والأمر، لكن لا ينبغي أن يجعل الحاصل من الكل مجرد معنى المصدر؛ بل معنى أنْ آمنوا حصول

---

(1) التَّصَوُّر: حصول صورة الشيء في العقل، وهو إدراك الماهية من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات، ينظر التعريفات، الجرجاني، ص: 59. وهو إدراك معنى المفرد من غير تعرض لإثبات شيء له، ولا لنفيه عنه، كإدراك معنى اللذة، والألم، ومعنى المرارة، ومعنى الحلاوة...إلخ. ينظر: الشنقيطي، آداب البحث والمناظرة، ص: 8.

(2) الواو ساقطة من (د).

(3) التصديق هو: علم نسبة المفردات بعضها إلى بعض بالنفي، أو الإثبات، ينظر: النملة، الْمُهَذَّبُ في عِلْمِ أُصُولِ الفِقْهِ الْمُقَارَنِ: 1/ 71.

(4) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) و(د) وساقط من (ج) قوله: "قوله: يدلُّ على الحدوث، ذهب إِلَى أَنَّ التحقيق أَنَّ الفعل إنما وضع لحصول الحدوث وحدوثه ماضيًا أو حالًا أو مستقبلًا، إِنْ كان إثباتًا، ولعدم والحصول في ذلك إِنْ كان نفيًا، وإليه ذهب ابن الطراوة، وإن خالف كلام أكثر النحويين، ثم قرر أَنَّ معناه الذي حدوث الحدث في أحد الأزمنة نسبة تستدعي الحدث الماضي، كـ الضرب مثلًا والزمان، فدلالته عليهما التزام، انتهى. وأقول فيه ما فيه، ثم الظاهر أَنَّ العدم ليس الفعل موضوعًا، وإنما هو مستفادٌ من أداة النفي، لا يقال: لعله أراد بالموضوع للعدم، مثل: كلمة ليس على القول بِأَنَّهَا فعلٌ؛ لِأَنَّا نقول: إذا كانت فعلًا فمعناها انتفى، والانتفاء حدثٌ).

(5) جاء في (د) "أَن يؤمنوا" والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج) موافقًا للسياق.

(6) وهو سعد الْحق وَالدّين مَسْعُود بن عمر التَّفْتَازَانِيّ الفارقي، الْمَعْرُوف وَالْمَشْهُور الإِمَام الْمُحَقق والحبر المدقق سُلْطَان الْعلمَاء الْكِبَار، من كبار عُلَمَاء الشَّافِعِيَّة، من أئمة العربية والبيان والمنطق. ولد سنة 722هـ بتفتازان، وَمن مصنفاته الجليلة شرح تَلْخِيص الْمِفْتَاح وَشرح الزنجاني، وَشرح رِسَالَة الشمسية، وَشرح الْأُصُول، وَشرح الْقسم الثَّانِي من مِفْتَاح الْعُلُوم...، كَانَت وَفَاته بسمرقند وَنقل إِلَى سرخس وَدفن بهَا، (ت: 793هـ)، ينظر، الأدنه وي، طبقات المفسرين، ص: 302-383. والسيوطي، بغية الوعاة: 2/ 285، والعسقلاني، الدرر الكامنة: 112/6.

(7) التفتازاني، حاشية العلامة التفتازاني على الكشاف للزمخشري: 1/ 754.

الإيمان في الماضي، وأنْ تؤمنوا[1] في المستقبل، وأنْ آمنوا طلبه، وكذا الزركشي[2] في البحر[3][4]؛ حَيْثُ عَدَّ من الفروق دلالةَ أنْ والفعلِ على المضي والاستقبال بخلاف المصدري[5] انتهى.

وتحقيقه أَنَّ الْمُؤَوَّلَ لَمَّا اشتمل على الفعل لفظًا وهو دالٌ على الحصول في أحد الأزمنة، استُفِيدَ ذلك منه بخلاف الصريح.

وبهذا الفرق ظهر[6] وجه ما ذُكِرَ في البحر الرائق[7] من بَابِ المَهْرِ[8]، أَنَّهُ لَوْ تَزَوَّجَهَا عَلَى أَلْفٍ[9] عَلَى أَنْ يُطَلِّقَ ضَرَّتَهَا، لَهُ أَنْ لَا يُطَلِّقَ، بَلْ يُكْمِلُ لَهَا مَهْرَ الْمِثْلِ، وَلَو أَتَى بِالْمَصْدَرِ بِأَنْ قَالَ: تَزَوَّجْتُكِ عَلَى أَلْفٍ وطَلَاقِ ضَرَّتِكِ؛ فَإِنَّهَا تَطْلُقُ بِنَفْسِ [ظ/1] النِّكَاحِ المَقْبُولِ ولا تَتَوَقَّفُ[10] على إِيقَاعِهِ.

وبَيَانُهُ أَنَّ الْمُؤَوَّلَ[11] لَمَّا اشْتَمَلَ عَلَى كَلِمَةِ "أَنْ" الْمُخَلِّصَةِ لِلْمُضَارِعِ لِلِاسْتِقْبَالِ وَصَرِيحِ الْفِعْلِ الدَّالِ عَلَى التَّجدد كانت كَلِمَةَ **(عَلَى)** لِلشَّرْطِ؛ لوجود ما يصلحُ شرطًا في حيزها؛ فكان الشرط طلاقًا لحدث[12] في المستقبل بإيقاع من الزوج، فإنْ وَفَّى بِهِ فِبِهَا، وإلا أَكْمَلَ لَهَا مَهْرَ الْمِثْلِ؛ لأنها لَمْ ترضَ بدونه إلا ليحصل لها[13] ما هو غرضها من طلاق الضرَّة، فإذا فات وجب الإكمال بخلاف الصريح،

---

(1) جاء في (د) "تسعر" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج).

(2) هو الإمام العلامة المصنف المحرر بدر الدين أبو عبد الله المصري محمد بن عبد الله بهادر الزركشيّ الشافعي، ولد سنة 745هـ، رحل إلى حلب، وسمع الحديث بدمشق من الصلاح بن أبي عمر، وابن أميلة، ومن غيرهما، وكان فقيهًا أصوليًّا مفسّرًا أديبًا فاضلًا في جميع ذلك، درّس وأفتى، وولي مشيخة خانقاه كريم الدين بالقرافة الصّغرى، وكان منقطعا إلى الاشتغال بالعلم، لا يشتغل عنه بشيء، وله أقارب يكفونه أمر دنياه. له تصانيف كثيرة في عدّة فنون، منها: الخادم على الرافعي، والرّوضة وشرح المنهاج، والديباج، وشرح جمع الجوامع، والبحر المحيط في أصول الفقه، والبرهان في علوم القرآن، (ت: 794هـ). ينظر: الداوودي، طبقات المفسرين: 2/ 162-163، والأدنه وي، طبقات المفسرين، ص: 302.

(3) جاء في (د) "يظهر".

(4) الزركشي: البحر المحيط في أصول الفقه: 2/ 23.

(5) جاء في (د) "المصدر".

(6) جاء في (د) "تسعر" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج).

(7) يشير المؤلف هنا إلى ما ورد في كتاب البحر الرائق لابن نجيم المصري، ينظر: ابن نجيم: البحر الرائق شرح كنز الدقائق، وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت: بعد 1138 هـ) في الحاشية منحة الخالق لابن عابدين: 3/ 171.

(8) جاء في (د) "الهمر" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج).

(9) جاء في (د) "بألف".

(10) جاء في (د) "يتوقف".

(11) جاء في (د) "وبيانه أَنَّهُ المؤول" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج).

(12) جاء في (د) "يحدث".

(13) "لها" ساقطة من (د).

فَإِنَّهُ لمجرد الحدث ولا إشعار له بزمان ولا تجدد واستقبال، وقد وقع الإيجاب عَلَى أَلْفٍ وَطَلَاقٍ لا دليل على استقباله، فلا يتوقف إلا على القبول، فإذا وُجِدَ وَقَعَ.

وكذا يُوجَّه بِهِ ما سُئِلَ عنْهُ صاحبُ البحر[1] فِي الْمَدْرَسَةِ الصَّرْغَتْمِشِيَّةِ[2] ولم يجب عنهُ، وهو الفرق بين أَنْتِ طَالِقٌ عَلَى دُخُولِكِ الدَّارَ؛ حَيْثُ تَوَقَّفَ[3] عَلَى قَبُولِهَا لَا عَلَى الدُّخُولِ، وَبَيْنَ عَلَى أَنْ تَدْخُلِي؛ حَيْثُ لَا يَكْفِي الْقَبُولُ كَمَا فِي الْخَانِيَّةِ،[4] [5] مَعَ أَنَّ «أَنْ» وَالْفِعْلَ بِمَعْنَى الْمَصْدَرِ انْتَهَى.

وبيانه أَنَّ الصريح لَمَّا لَمْ يدل على الحدوث، ولم يُشْعِرْ بزمان، كانت «**عَلَى**»[6] فيه للعوض، كما إذا قال عَلَيَّ أَلفٌ، فلا يتوقف إلا على القبول، بخلاف أَنْ تَدْخُلِي، فَإِنَّهُ لَمَّا وجد فيه الفعل صريحًا، وهو دالٌ على الحصول، واقترن بما يخلصه للاستقبال، كانت «**على**» فيه للشرط، وَكَأَنَّهُ قال: إِنْ دَخَلْتِ الدَّارَ، فيتوقف[7] على نفس الدخول، لكنه يُشكِلُ بما في الْخَانِيَّةِ أيضًا، من أَنَّهُ لو قال: أنتِ طالقٌ عَلَى أَنْ تُعْطِينِي ألف درهم، فقالت: قبلت، تَطْلُقُ[8] للحال وإن لَمْ تعطِ،[9] وقد يجاب بِأَنَّ قوله: عَلَى أَنْ تُعْطِينِي أَلْفَ دِرْهَمٍ، مساوٍ لقوله: عَلَى أَلْفٍ؛ لأَنَّ الإعطاء مراد منه أيضًا، وقد (تعورفت) بهذه العبارة في الطلاق على مال[10]، وهو إِنَّمَا يتوقف على القبول فقط، لكن يُرد عليه أَنَّ ذكرَ الألفِ إنْ

---

(1) ينظر: ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق: 4/ 90.

(2) وهي مدرسة ومسجد أثري مملوكي بجوار مسجد أحمد بن طولون مباشرة، ويقع في شارع الصليبة بحي السيدة زينب بالقاهرة، شيده الأمير سيف الدين صرغتمش الناصري من مماليك الناصر محمد بن قلاوون في ربيع الآخر سنة 757هـ، وجعل فيهِ مدرسة خصصها لتدريس علم الحديث النبوي، وأصول الفقه الحنفي، وكانت معقلاً مزدهراً للعلماء والفقهاء من المذهب الحنفي وخاصة الفرس منهم في القرنين الثامن والتاسع؛ إذ يذكر المؤرخون تقرب صرغتمش من العلماء العجم وإجلاله لهم إجلالاً زائداً، ثم اهتم بها الملك الناصر محمد بن قلاون، وأصبحت منارة للعلوم الشرعية ومنبعا للحنفية. ينظر: المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار: 4/ 264-265.

(3) جاء في (د) "يُوقف".

(4) جاء في (د) " لَا عَلَى الدُّخُولِ، كَمَا فِي الْخَانِيَّةِ وَبَيْنَ عَلَى أَنْ تَدْخُلِي؛ حَيْثُ لَا يَكْفِي الْقَبُولُ".

(5) قاضيخان، فتاوى قاضيخان: 3/ 153.

(6) ودلالة (على)على العوض من المعاني التي ذكرها علماء اللغة لها، ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني: 478. وينظر: ابن جني، الخصائص: 3/ 63.

(7) جاء في (د) "فلا يتوقف".

(8) جاء في النسخ (أ) و(ب) و(ج) يطلق وأثبتنا ما ورد في (د) لموافقة السياق.

(9) جاء في (د) "فَإِنْ قيل: قد يدفع بِأَنَّ ذكر الألف قرينة واضحة على كونِ "على" للعوض، قلنا: ذكر الدخول اللائق بالشرطية دون العوضية أوضح دلالة على كون "على" للشرطية فليتمأمل".

(10) يشير المؤلف هنا إلى أن مضمون قوله: (عَلَى أَنْ تُعْطِيَنِي أَلْفَ دِرْهَمٍ)، مساوٍ لقوله: (عَلَى أَلْفٍ)، وأن هذا الاستعمال مشهور ومتعارفٌ عليه في باب الطلاق على مالٍ عند الفقهاء، ينظر في ذلك: ابن فرقد الشيباني، الأَصْلُ: 4/ 559. والسرخسي، المبسوط: 6/ 152.

كان قرينةً واضحةً على كون «**على**» للعوض، فالدخول اللائق بالشرطية دون العوضية أوضح دلالة على كون (**على**) للشرط فليتأمل.[1]

وكذا يظهر وجه ما ذكر أهل الأصول[2] من[3] الفرق بين "إِنْ أخبرتني بقدوم فلان فَعَبْدِي[4] حُرٌّ"؛ حيث يقع على الحق، بخلاف إن أخبرتني أَنَّ فلانًا قَدِمَ؛ حيث يقع على مطلق الخبر[5]؛ وذلك لِأَنَّ الصريح وُضِعَ لأمر تصوري، والْمُؤَوَّل من قبيل التصديق على ما تقدم من التوجيه[6]، فهو مشتمل على النسبة وهي لا تستلزم[7] الصدق.

الفرق الثالث

[الثالث] ما ذكره الإمام الزركشي في البحر،[8] وهو أَنَّهُمَا يَدُلَانِ على إمكان الفعل دون وجوبه واستحالته، بخلاف المصدر الصريح انتهى[9].

وإلى هذا أشار نجم الأئمة الرضي[10] في بحث المفعول المطلق؛ حيث قال: معنى له أن يفعل، أَنَّهُ يصح وقوع الفعل منه ولا يمتنع، وليس قطعًا بوقوع الفعل، كقولك: له أن يصرخ بخلاف له صراخٌ، فَإِنَّهُ قَطعٌ [و/2] بحصول الفعل انتهى.

---

(1) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) وساقط من (ج) و(د) قوله: "ذكر في حرف الباء الموحدة من حروف المعاني في المنار".

(2) ينظر: الزركشي: البحر المحيط في أصول الفقه: 3/ 287. وعلاء الدين البخاري، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي: 2/ 251.

(3) "وجه ما ذكر أهل الأصول من" ساقط من (د).

(4) جاء في (د) "فعندي" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج) موافقة للسياق.

(5) جاء في (د) "مطلق الخبر ولو كاذبًا".

(6) ينظر: ص(17)، الحاشي رقم (1).

(7) جاء في (د) "تقتضي".

(8) ينظر تفاصيل ذلك في الحاشية رقم(4) من هذا البحث.

(9) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) وساقط من (ج) و(د) قوله: "وإنما افترق فيه الحكم الشرعي فخالف المصدرُ الصريح المصدرَ المؤول ما ذكر في أيمان الهداية والتوضيح في حروف المعاني من أَنَّهُ لو حلف على غلامه أَنَّ لا يخرج إلا بإذنه لزم لكل خروجٍ إذن، ولو قال: إلا أن آذن، فأذن مرة واحدة فخرج، ثم خرج أخرى بغير إذنه لم يحنث.

(10) أشار المؤلف هنا إلى ما ذكر الرضي، في شرحه على الكافية؛ إذ يقول: "إِنَّ المصدر عندهم لا يعمل عمل الفعل إلا إذا صح تقديره بِأَنْ وفعل منه، ويسمح، لو قلت: مررت فإذا له أن يصرخ صراخ الثكلى، بمعنى له صراخ، فَإِنَّهُ قطع بحصول الفعل. "الاستراباذي، رضي الدين، شرح الرضي على الكافية: 1/ 320.

ومنه يُعْلَمُ أَنَّ الصريح إذا اعتُبِرَ مُؤَوَّلًا، جاز أن يفيد ما يفيده الْمُؤَوَّل، ومنه يظهر الوجه في قول الإمام البيضاوي[1]: في قوله تعالى في سورة الأنبياء: ﴿أَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ ٱلْخَيْرَٰتِ﴾ [الأنبياء: 73]، وأصله أن تفعل الخيرات؛ حيث اعتبره مُؤَوَّلًا بأنْ والفعل، فيكون تعلق أوحينا في الحقيقة بما في ضمنه من الفعل؛ إذ هو الدال على الحدوث المطلوب من الإيحاء، سواءً كان بمعنى الإيهام[2] أم لا، للقطع بِأَنَّهُ ليس المراد مجرد إسماع الموحى إليه لفظ المصدر، ولا إحضار معناه[3] في ذهنه، ونقش صورته فيه.

الفرق الرابع

الرابع–ما أشار إليه العلامة الكرماني[4] في باب أداء الخمس من الإيمان من شرح البخاري[5] وهو إشعار الْمُؤَوَّل بمعنى التجدد الذي في الفعل، وهذا يصلح[6] للفرق بين معنى الفروع المذكورة آنفًا[7].

الفرق الخامس

الخامس–ما ذُكِرَ في العباب من شرح اللباب[8] عند البحث عن لام الجحود، وتبعه المحقق الشريف في حاشية شرح الرضي[9] من صحة حمل الْمُؤَوَّل على الجر[10] دون الصريح.

الفرق السادس

السادس–جواز وقوعه مفسرًا لضمير الشأن بخلاف الصريح، كما ذهب إليه ابن

---

(1) ينظر: البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 4/ 56.

(2) جاء في (د) "الإلهام" والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج) موافقًا للسياق.

(3) جاء في (د) "مسماه" والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج) موافقًا للسياق.

(4) هو: شمس الدين محمد بن يوسف الكرماني ثم البغدادي، الإمام العلامة، المفسر المحدث الفقيه، له عدة مصنفات، منها: شرح المواقف، وشرح مختصر ابن الحاجب، وحاشية على تفسير البيضاوي إلى سورة يوسف، وغيرها، (ت: 786هـ). ينظر: حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: 1/ 189، الأدنه وي، طبقات المفسرين، ص: 298. والكرماني: الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري: 1/ 209.

(5) الحديث وارد في صحيح البخاري في (باب أداء الخمس من الإيمان) رقم (53)، البخاري: صحيح البخاري: 1/ 20.

(6) جاء في (د) "يصلح مبني للفرق".

(7) "آنفًا" ساقطة من (د).

(8) النيسابوري، العباب شرح لباب الإعراب، ص: 226.

(9) ينظر: الاستراباذي، شرح الشافية في النحو، وبهامشه حاشية للسيد شريف الجرجاني: 2/ 250–253.

(10) جاء في (د) "على الجنة" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ، ب، ج) موافقًا للسياق.

مالك[1][2] فيما علق على البخاري في حديث القبرين[3] من كتاب الطهارة من كون الضمير في قوله صلى الله تعالى عليه وسلم[4]: "لَعَلَّهُ أَنْ يُخَفَّفَ عَنْهُمَا مَا لَمْ تَيْبَسَا[5]" ضمير شأن مُفَسَّرًا بأنْ وصلتها معلِّلًا[6] بِأَنَّهَا في حكم جملة لاشتمالها على مسند ومسند إليه.

الفرق السابع

السابع–الإغناء عن الخبر إذا وقع مبتدأ بعد كلمة لو[7] في مثل: [قوله تعالى][8] ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ ءَامَنُواْ﴾ [البقرة: 102]، مما وقعت فيه أنَّ المشددة المفتوحة ومعمولاها بعد كلمة «لَو»، فقد ذهب سيبويه[9] إلى أَنَّهَا مبتدأ ولا يحتاج إلى الخبر؛ لاشتمال صلتها على المسند والمسند إليه، كذا في حرف «لَو» من المغني[10] بخلاف الصريح.

الفرق الثامن

الثامن–أَنَّهُ يسد مسد المفعولين في باب ظَنَنْتُ، بخلاف الصريح[11].

الفرق التاسع

التاسع–أَنَّ ما كان منه مُنْسَبِكًا مِنْ «أَنْ» المصدرية والفعل[12] لا يقع بعد فعل اليقين، بخلاف الصريح فَإِنَّهُ يقع بعد كل فعلٍ.[13]

---

(1) هو: محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله جمال الدين، الشافعي النحوي، أحد الأئمة في علوم العربية، سمع من مكرم وأبي الحسن السخاوي، وغيرهم، له عدة مؤلفات، منها: الألفية في النحو، وتسهيل الفوائد، وغيرهما، (ت: 672هـ). ينظر: السيوطي، بغية الوعاة:1/ 130، والسبكي، طبقات الشافعية الكبرى: 8/ 67.

(2) أشار المؤلف هنا إلى ما ذكره ابن مالك في شواهد التوضيح، ينظر: ابن مالك، شَوَاهِد التَّوضيح وَالتَّصحيح لمشكلات الجامع الصَّحيح، ص: 207.

(3) الحديث ورد في صحيح البخاري في باب (بَابٌ مِنَ الكَبَائِرِ أَنْ لاَ يَسْتَتِرَ مِنْ بَوْلِهِ) برقم (216) ينظر: البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر: 1/ 53.

(4) جاء في (د) "صلى الله عليه وسلم".

(5) جاء في (د) "ييبسا".

(6) ورد في النسخة (ب) معتلًا.

(7) وينظر التفاصيل في: السيرافي، شرح كتاب سيبويه: 3/ 340.

(8) ما بين المعقوفتين ساقط من النسخ الأربع، والمقام يقتضي تقديره؛ موافقة للسياق.

(9) ينظر: سيبويه، الكتاب: 3/ 121، 139–141.

(10) ابن هشام، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب: 3/ 425–426.

(11) ينظر: الراجحي، التطبيق النحوي، ص: 196.

(12) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) وساقط من (ج) و(د):
(كما في المغني وغيره في أَنَّ المفتوحة المخففة المصدرية).

(13) المبرد، المقتضب: 49/1.

الفرق العاشر

العاشر–أن الجار يحذف مع الْمُؤَوَّل باطِّراد[1]، بخلافه مع الصريح كما تقرر كل منهما في كتب النحو، وأُشِيرَ إِلَيهِ فِي الْبَحْرِ[2] أيضًا.

الفرق الحادي عشر

الحادي عشر–أَنَّ «أنْ» المصدرية والفعل تَسُدَّانِ[3] مَسَدَّ الخبرين بعد كلمة عسى[4] الناقصة، كما هو رأي ابن مالك[5] بخلاف الصريح.

الفرق الثاني عشر

الثاني عشر–أَنَّ المُؤَوَّلَ من "أنَّ" [المفتوحة][6] المشددة يقع[7] جواب القسم عند المبرد[8][9] والكوفيين[10]، قال الرضي[11] [بعد نقله]:[12] وفيه بُعْدٌ، ولا يقع المفرد الصريح جواب القسم.[13]

الفرق الثالث عشر

الثالث عشر– أَنَّ المُؤَوَّلَ لا ينوب عن ظرف الزمان بخلاف الصريح، تقول: جئتك صلاة العصر

---

(1) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 2/ 151.

(2) الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه: 3/ 172.

(3) جاء في (د) "يسدان".

(4) ابن شاهنشاه، الكناش في فني النحو والصرف: 2/ 45.

(5) ابن مالك، شرح تسهيل الفوائد: 1/ 394.

(6) ما بين المعقوفتين ساقطٌ من (أ) و(ب) و(ج) وأثبتناه من (د) موافقة للمعنى.

(7) جاء في (د) "تقع" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

(8) هو: أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الأزدي المعروف بالمبرد، أحد أئمة أهل النحو والأدب، أخذ عن المازني والسجستاني، وغيرهما، وأخذ عنه: نفطويه، والزجاج، وغيرهما، من كتبه: الكامل في الأدب، والاشتقاق، وغيرهما، (ت: 286هـ). ينظر: الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: 6/ 2684، والفيروزآبادي، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ص: 286.

(9) المبرد، الكامل في اللغة والأدب: 1/ 102.

(10) ينظر: الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية: 4/ 342.

(11) الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية: 4/ 342.

(12) ما بين المعقوفتين ساقطٌ من (أ) و(ب) و(ج) وأثبتناه من (د) موافقة للمعنى.

(13) ينظر: الاستراباذي، شرح الشافية في النحو، وبهامشه حاشية للسيد شريف الجرجاني: 2/ 349.

[ولا يجوز جئتك أن يصلى[1] العصر]،[2] خلافًا لابن جني[3][4] والزمخشري[5][6]، كما في القاعدة الأولى من الباب الثامن من المغني[7].

الفرق الرابع عشر

الرابع عشر- جواز إضافة «حَيْثُ» إليه دون الصريح عند من[8] يمنع إضافتها إلى المفرد؛ وَلِذَا جَوَّزَ فَتْحَ «أَنَّ» بَعْدَهَا[9].

الفرق الخامس عشر

الخامس عشر- [ظ/2] أَنَّ «حَتَّى» التي بمعنى كي، إنما تجر المصدر المؤول به الفعل المنتصب بعدها بأنْ مضمرة[10] ، نحو: أسلمتُ حَتَّى[11] أدخل الجنة، ولا تقول حَتَّى دخول الجنة، ذكره الرضي[12] في حروف الجر[13].

---

[1] جاء في (د) "تصلى".

[2] ما بين المعقوفتين ساقط من النسخة (ب) ومثبتٌ في (أ) و(ج) و(د).

[3] هو: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، لزم أَبَا علي الفارسي حتى صار من أحذق أهل الأدب والنحو والتصريف، وإليه انتهت الرئاسة في الأدب، من مؤلفاته: المحتسب في شواذ القراءات، والكافي في شرح القوافي، والخصائص وغيرها، (ت: 392هـ). يُنظر: الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء: 244، والحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: 4/ 1585.

[4] ابن جني، الخصائص: 2/ 512-513. وينظر: ابن جني، شرح اللّمع في النحو: 136-138، 172-176.

[5] هو: أبو القاسم، محمود بن عمر الخوارزمي، جار الله الزمخشري، المعتزلي، من أئمة أهل العلم بالدين والتفسير واللغة والآداب، من أشهر مؤلفاته: الكشاف، في التفسير، ومقدمة الأدب، في اللغة، وأساس البلاغة، وغيرهما، (ت: 538هـ). ينظر: السيوطي، بغية الوعاة، ص: 41، والداوودي، طبقات المفسرين: 2/ 314.

[6] ينظر: الزمخشري، الكشاف: 2/ 373.

[7] ابن هشام: مغني اللبيب: 6/ 627.

[8] ابن الوراق، العلل في النحو، ص: 285.

[9] ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: 321/1. والنجار، ضياء السالك إلى أوضح المسالك: 302/1.

[10] جاء في (د) "المضمرة" بأل التعريف، وبدونها في (أ) و(ب) و(ج).

[11] جاء في (أ) و(ب) و(ج) "كي أَدْخُلَ الجَنَّةَ" والصواب ما أثبتناه من(د) موافقة للسياق.

[12] جاء في (د) "كما ذكر نجم الأئمة الرضي".

[13] الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية: 4/ 273.

الفرق السادس عشر

السادس عشر-[1] أنَّ المصدر الصريح مما جوَّزَ الرضي تقديم معموله الظرف عليه،[2] بخلاف الْمُؤَوَّل؛[3] حيث اتفقوا[4] على امتناع التقديم فيه من تعليل الرضي، وصرح به بعض أرباب حواشي شرح المفتاح،[5] وبما علمت من الفرق بين الصريح والْمُؤَوَّل، وَأَنَّهُ لا يلزم من عدم استقامة الصريح بدون تأويل عدم استقامة الْمُؤَوَّل بدونه، أمكنك أن تخرِّجَ عليه، مثل قولهم: "أكثر من أن يحصى"، ولا[6] يحتاج إلى شيء من التوجيهات التي تعسفها القوم[7]، ومنهم صاحب المغني[8] في الجهة الثالثة من الباب الخامس مع قوله في الباب الثامن: "أَنه لَيْسَ بِلَازِم[9] أَنْ يُعْطَى الشَّيْءُ حُكْمَ مَا هُوَ فِي مَعْنَاهُ"،[10] وَمَثَّلَ بالمصدر الصريح وأن والفعل[11].

وقد يُدفع بِأَنَّ المراد بالحكم الذي لا يلزم إعطاؤه الحكم اللفظي، كحذف الجار والسد مسد جزأي الإسناد ونحو ذلك، وأما استقامة المعنى فلا بد منها، وفي مثل [قولهم][12]: "أكثر من أن يحصى" لا يكفي في استقامة المعنى ملاحظة ما في التركيب من الفعل؛ لأنَّ المفضل عليه لا يكون إلا اسمًا بخلاف ما اشتق[13] من التراكيب فليتأمل[14].

---

(1) جاء في (د) "وقد يزاد سادس عشر وهو أَنَّ المصدر الصريح جوَّزَ الرضي تقديم معموله الظرف معللًا بِأَنَّهُ ليس كل مؤول بشيءٍ حكمه حكم ما أول به، انتهى، وذكر الحصاري في أول الفن الأول أَنَّ امتناع التقديم في المؤول بالاتفاق، وبما علمت".

(2) جاء في (د) "تقع" وساقط من (أ) و(ب) و(ج).

(3) الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية: 3/ 406.

(4) ينظر: الدسوقي، حاشية الدسوقي: 109/1. وينظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: 451/1.

(5) ابن عربشاه، الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم: 1/ 149.

(6) جاء في (د) "فلا".

(7) يقصد بالقوم العلماء الذي قالوا بعدم جواز تقديم معمول المصدر عليه، المشار إليها في الحاشية رقم (86).

(8) جاء في (د) "صاحب مغني اللبيب".

(9) جاء في (د) "ليس لازم".

(10) ينظر: ابن هشام: مغني اللبيب: 2/ 679.

(11) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) وساقط من (ج) و(د): (أمر بالتأمل يجوز أن يقال: إنَّ أمثال هذا التركيب يفهم منه المعنى المراد بلا توقف على ملاحظة تقدير أو تأويل، وعلى فهم المراد المدار، فلا حاجة إلى التكلف).

(12) ما بين المعقوفتين ساقط من النسخ (أ) و(ب) و(ج) وأثبتناه من (د)؛ لِأَنَّ المقام يقتضيه.

(13) جاء في (د) "ما سبق من التراكيب" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

(14) قوله "فليتأمل" ساقط من (د).

[الفرق السابع عشر]

وبقي ستة فروق ذكرها الزركشي:[1]

أَحَدُهَا–اخْتِصَاصُ "أَنْ" وَالْفِعْلِ بِمَعْنَى الْحَدثِ دُونَ احْتِمَالِ مَعْنًى زَائِدٍ عَلَيْهِ، فَإِنَّ قَوْلَك: كَرِهْتُ قِيَامَك، قَدْ يَكُونُ لِصِفَةٍ فِي ذَلِكَ الْقِيَامِ، وَقَوْلُكَ: كَرِهْتُ أَنْ قُمْتَ يَقْتَضِي أَنَّكَ كَرِهْتَ نَفْسَ الْقِيَامِ.

[الفرق الثامن عشر]

الثَّانِي– "امْتِنَاعُ الْإِخْبَارِ عَنْ "أَنْ" وَالْفِعْلِ نَحْوِ قَوْلِك: أَنْ قُمْتَ خَيْرٌ مِنْ أَنْ قَعَدْتَ، بِخِلَافِ الْمَصْدَرِ، قَالَهُ السُّهَيْلِيُّ[2]".[3]

الفرق التاسع عشر

الثَّالِثُ– أَنَّهُ لَا يُؤَكَّدُ بِه[4] بِخِلَافِ الصَّرِيحِ، تَقُولُ: ضَرَبْت ضَرْبًا، وَلَا تَقُولُ: ضَرَبْتُ أَنْ ضَرَبْتُ.

الفرق العشرون

الرَّابِعُ– أَنَّ الصَّرِيحَ قَدْ يَقَعُ حَالًا بِخِلَافِ الْمُؤَوَّلِ[5].[6]

---

(1) الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه: 2/ 23.

(2) هو: عبد الرَّحْمَن بن عبد الله بن أَحْمد بن أصبغ بن حُبَيْش ابْن سعدون بن رضوَان بن فتوح الإِمَام أَبُو زيد وَأَبُو الْقَاسِم السُّهيْلي الْخَثْعَمِي الأندلسي المالقي (سهيل قرية من قرى مالقة)، ولد سنة 508هـ، له من الكتب: الإيضاح والتبيين لما أبهم من تفسير الكتاب المبين، والروض الأنف في شرح غريب السير، ونتائج الفكر في النحو، قَالَ ابْن الزبير: كَانَ عَالما بِالْعَرَبِيَّةِ واللغة والقراءات، بارعا فِي ذَلِك، جَامعًا بَين الرِّوَايَة والدراية، نحويًّا مُتَقَدمًا، أديبًا، عَالمًا بالتفسير وصناعة الحَدِيث (ت: 581هـ) بمراكش،. ينظر: السيوطي، بغية الوعاة: 2/ 81.

(3) السهيلي، نتائج الفكر في النحو، ص: 99.

(4) جاء في (د) "لا يؤكد بِأَنْ والفعل، بخلاف المصدر".

(5) ينظر: الأُشْمُوني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: 1/ 525، 2/ 243.

(6) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) وساقط من (ج) و(د):

(قوله: بخلاف المؤول فَإِنَّهُ لا يقع حالا عند سيبويه، ووافقه الرضي في بحث أَنَّ المشدد من الحروف، وأبو حيان، وفي الهمع أَنَّهُ أجازه ابن جني، وفي بحث الاستثناء في شرح الخلاصة للأشموني ما يفيد جوازه عند السيرافي، وذهب إليه الزمخشري في مواضع من الكشاف، منها قوله تعالى: ﴿وما كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا﴾، ومنها قوله سبحانه في سورة النساء: ﴿إلا أن يصّـدّقوا﴾). ينظر: الزمخشري، الكشاف: 1/ 582. والصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: 2/ 242–243.

الفرق الحادي والعشرون

الْخَامِسُ– أَنَّ الصريح يُضَافُ إِلَيْهِ كـ: جِئْتُ[1] مَخَافَةَ ضَرْبِك، وَلَا يُضَافُ[2] إِلَى "أَنْ" وَالْفِعْلِ، فَلَا يُقَالُ:[3] مَخَافَةَ أَنْ تَضْرِبَ، وَمَا سُمِعَ مِنْهُ، فَإِنَّهُ[4] عَلَى حَذْفِ التَّنْوِينِ تَخْفِيفًا[5]، وَالْمَصْدَرُ مَنْصُوبٌ،[6] قَالَهُ ابْنُ طَاهِرٍ.[7] وَزَيَّفَهُ الصَّفَّارُ،[8] بِأَنَّهُ لَمْ يَثْبُتْ فِي كَلَامِهِمْ حَذْفُ التَّنْوِينِ تَخْفِيفًا[9]، وَ[10] إِنَّمَا حُذِفَ لِالْتِقَاءِ السَّاكِنَيْنِ.[11]

---

(1) جاء في (د) "فيقال: جِئتُ".

(2) جاء في حاشية المخطوط في النسختين (أ) و(ب) و(د) وساقط من (ج):
(قوله: قوله ولا يضاف إلى أن والفعل الذي ذكره أبو حيان عند قوله تعالى: ﴿إلا أنْ يصّدّقوا﴾ أَنَّ النحويين نصوا على منع قيام أن وما بعدها مقام الظرف، وخصوه بما المصدرية، وكذا المذكور في المعنى أنْ وأنّ وصلتهما لا ينوبان عن ظرف الزمان). ينظر: الأندلسي، البحر المحيط في التفسير: 3/ 336.

(3) جاء في (د) "ولا تقولُ".

(4) جاء في (د) "فهو".

(5) جاء في (د) "تحقيقًا" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

(6) الأُشْمُوني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: 2/ 124. والمرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص: 217.

(7) هو: أبو مُحَمَّد بن أَحْمد بن طَاهِر الْأَنْصَارِيّ الإشبيلي أَبُو بكر الْمَعْرُوف بالخدب (الخدب: الرجل الطَّوِيل، بِكَسْر الْخَاء الْمُعْجَمَة وَفتح الدَّال الْمُهْمَلَة وَتَشْدِيد الْمُوَحدَة) هو لغويٌّ ونحويٌّ أندلسي من الإشبيلي، يعدُّه المؤرِّخون من رجال المدرسة النحوية في الأندلس، وَله على الكتاب طرر مدّونة مَشْهُورَة، اعتمدها تِلْمِيذه ابْن خروف فِي شَرحه، وَله تَعْلِيق على الْإِيضَاح، وَغير ذَلِك. وَكَانَ يرحل إِلَيْهِ فِي الْعَرَبيَّة، مَوْصُوفا فِيهَا بالحذق والنبل، وَكَانَ من حذاق النَّحْوِيين، وأئمة الْمُتَأَخِّرين، (ت: 580هـ)، ينظر: السيوطي، بغية الوعاة: 2/ 81. والمراكشي، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة: 3/ 548.

(8) هو: قَاسم بن عَليّ بن مُحَمَّد بن سُلَيْمَان الْأَنْصَارِيّ البطليوسي الشهير بالصفار، الأخبار عنه قليلة، وما جاء في كتب التراجم أنه شرح كتاب سِيبَوَيْهِ شرحا حسنا يُقَال: إِنَّه أحسن شروحه وَيرد فِيهِ كثيرا على الشلوبين، ولم يرد تاريخ واضح عن وفاته، وما ورد يشير إلى أنه (ت: بعد 630هـ)، ينظر: الفيروزآبادى، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ص: 173–174. والسيوطي، بغية والوعاة: 2/ 256.

(9) جاء في (د) "تحقيقًا" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

(10) "الواو" ساقط من (د)، وأثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للمعنى.

(11) وفي هذا إشارة إلى كتاب سيبويه، بقوله: " لم يَحذف التنوينَ استخفافاً ليُعاقِبَ المجرورَ، ولكنه حَذَفَه لالتقاء الساكنينِ"، ينظر: سيبويه، الكتاب: 1/ 166–170.

الفرق الثاني والعشرون:

[السادس-][1] وَكَلَامُ الْفُقَهَاءِ[2] فِي أَنَّ الْمُسْتَعِيرَ مَلَكَ أَنْ يَنْتَفِعَ[3] حَتَّى لَا يُعِيرَ، وَالْمُسْتَأْجِرُ مَالِكُ الْمَنْفَعَةِ[4] حَتَّى إنَّهُ يُؤَجِّرُ، يَقْتَضِي فَرْقًا آخَرَ انتهى كلام البحر[5] ملخصًا.

وَبِهِ تبلغ[6] الوجوه اثنين[7] وعشرين،[8] وَإِنَّمَا أوردنا هذه الستة ناقلين كلامه مطويًّا على غَرِّهِ[9] لفرط حلله وظهور أمره.

ثم أقول الظاهر أَنَّ الفرق الذي تقتضيه عبارة الفقهاء المذكورة هو الفرق الثالث الذي تم نقله[10] عن نجم الأئمة[11]؛ لِأَنَّ معنى "يملك أن ينتفع"، أَنَّهُ يصح منه الانتفاع ويتأتى، ويمكنه ذلك؛ لأَنَّهُ أُبِيحَ له، لا أَنَّهُ واجبٌ له، وكائنٌ في مُلكِهِ، وأصلُ المعنى، أَنَّهُ يملكُ حالَةً يمكنُهُ فيها الانتفاع، بخلاف تَمَلُّكِ المَنْفَعَةِ، فَإِنَّ معناهُ أَنَّهُ يَمْلِكُ نفس[12] المَنْفَعَةِ،[13] بإقامَةِ العينِ المُؤَجَّرَةِ مَقَامَهَا على ما تقرَّرَ في الفقه[14]، والتحقيق أن يقال: إِنَّهُ[15] ليس مبنيًّا على الفرق بين الصريح والمؤول؛ بل على الفرق بين

---

[1] وهذا هو الفرق السادس الذي أشار إليه المؤلف في ذكره ستة وجوه ذكرها الزركشي وعد خمسة منها، وجاء بهذا في سياق الكلام وأشار إليه في نهاية الكلام بقوله: "يَقْتَضِي فَرْقًا آخَرَ" يقصد بهذا الفرق الآخر الإباحة، وهو الفرق الثالث الذي نقله عن نجم الأئمة الرضي، وقد وضحه في الفقرة التالية لهذا الكلام.

[2] أشار المؤلف هنا إلى ما ورد عند الفقهاء في قضية الحنث باليمين؛ حيث ذهب الزركشي إلى أنهم إنما استعمل (أَنَّ الْمُسْتَعِيرَ مَلَكَ أَنْ يَنْتَفِعَ حَتَّى لَا يُعِير) بأن والفعل، واستعمل (وَالْمُسْتَأْجِرُ مَالِكُ الْمَنْفَعَةِ حَتَّى إنَّهُ يُؤَجِّرُ) بالمصدر (المنفعة) إلا لوجود فرقٍ بينهما وهذا يحتاج إلى شرح كونه لم يبن عن هذا الفرق وإنما أكتفى بالإشارة إليه بقوله: (يقتضي فرقًا آخر). ينظر: الهيتمي، تحفة المحتاج في شرح المنهاج: 10/ 62.

[3] جاء في (د) "ينفع" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

[4] جاء في (د) "للمنفعة".

[5] الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه: 2/ 23.

[6] جاء في (د) "يبلغ" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

[7] جاء في (د) "إحدا" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

[8] يقصد الوجوه الستة عشر المذكورة بالإضافة إلى الستة الوجوه التي نقلها عن الزركشي.

[9] الْغَرُّ، وَهُوَ الْكَسْرُ فِي الثَّوْبِ. يُقَالُ: اطْوِ الثَّوْبَ عَلَى غَرِّهِ، أَيْ كَسْرِهِ وَمِثَالِهِ الْأَوَّلِ. وَالْغُرَّةُ: سُنَّةُ الْإِنْسَانِ، وَهِيَ وَجْهُهُ، الرازي، معجم مقاييس اللغة: 4: 380.

[10] جاء في (د) "مَرَّ بيانه" والصواب ما أثبتناه من (أ) و(ب) و(ج) موافقة للسياق.

[11] أشار المؤلف هنا إلى الفرق الثالث الذي نقله عن الإمام الرضي، من أَنَّ المصدر المؤول يقتضي الإباحة وليس الوجوب.

[12] جاء في (د) "عين".

[13] جاء في (د) "وتجبُ لهُ، فله أَنَّ يملكها" مكان" بإقامَةِ العينِ المُؤَجَّرَةِ مَقَامَهَا على ما تقرَّرَ في الفقه".

[14] ينظر الحاشية (115) من هذا البحث.

[15] جاء في (د) "والتحقيق أَنَّ ما ذكره الفقهاء ليس".

الانتفاع والمنفعة، فَإِنَّ الأول مصدر دون الثاني؛ إذ الظاهر أَنَّهُ الحاصل بالمصدر، وهو الذي جُعِلَتْ الأجرَةُ في مقابَلَتِهِ،[1] فإنْ قيلَ: ما حكمُ التجَوُّزِ بالمصدر المؤول[2]، هل هو تبعيٌّ؛ نظرًا إلى وجود الفعل لفظًا، أو أصليٌّ؛ نظرًا إلى كونه مؤولًا بالمصدر؟

قلت:[3] إنْ اعْتُبِرَ اللفظ واشتماله على النسبة كان[4] تبعيًّا، وإنْ لُوحِظَ المعنى الذي صار إليه بعد دخول السابكِ كان أصليًّا[5]، والأول أظهر؛ لِأَنَّ[6] ملاحظة أجزاء المركب سابقة على ملاحظة المجموع، والمعنى المصدري إنَّمَا يحصل من المجموع، والله تعالى أعلم.

والحمد لله أولًا وآخرًا، وصلاته وسلامه على خير خلقه محمد وآله وصحبه.[7]

الخاتمة

من خلال الدراسة والتحقيق لهذه الرسالة اللغوية المهمة، توصل الباحثان إلى عدد من النتائج والتوصيات الآتية:

أولًا-النتائج:

1-تبين أَنَّ المؤلف سري الدين بن الصائغ كان ضليعًا بعلوم العربية وفنونها المختلفة، وقضايا اللغة من خلال وقوفه على تلك الفروق الدقيقة بين صيغتي المصدر(الصريح والمنسبك) في كتب اللغة وأصول الفقه.

2-أن لكل صورة من صورتي المصدر (الصريح والمنسبك) سياقها الخاص واستعمالًا لغويًّا مغايرًا للآخر.

3-ثبت من خلال الفروق الدلالية التي ذكرها المؤلف دفع التوهم الحاصل عند البعض في اتحاد المصدرين (الصريح والمنسبك) في الاستعمال والحكم.

4-ظهرت الوظيفة الدلالية المختلفة لصيغتي المصدر، وما ترتب عليها من أثر في توجيه النصوص، واستنباط الأحكام الفقهية.

---

(1) "وهو الذي جُعِلَتْ الأجرَةُ في مقابَلَتِهِ" ساقط من (د).

(2) جاء في (د) "التجوُّز في المصدر المؤول **[سواءٌ كان بطريقة الاستعارة أو المجاز المرسل]**، هل تبعيٌ نظرًا..." بزيادة ما بين المعقوفتين.

(3) جاء في (د) "قلت: لم أرَ من حام حول بيانه فيحتمل..." وسقط من باقي النسخ.

(4) جاء في (د) "فيكون".

(5) جاء في (د) "إنْ اعْتُبِرَ اللفظ واشتماله على النسبة فيكون تبعِيًّا، وإن يلاحظ المعنى وما صار إليه بعد دخول السابك فيكون أصليًّا".

(6) جاء في (أ)، و(ب) و(ج) "فَإِنَّ" وأثبتنا "لِأَنَّ" من (د) موافقة للسياق.

(7) سقط هذا الدعاء الختامي من (د) مع وجوده في باقي النسخ، ولعله سقط على الناسخ لهذه النسخة.

5-تبين من خلال هذه الفروق خصوصية اللغة العربية وما تتميز به من دقة في الاستعمال، وكفاءة في الأداء اللغوي.

التوصيات:

من خلال الدراسة والتحقيق والنتائج التي تَمَّ التوصل إليها يوصي الباحثان بالآتي:

1-استكمال تحقيق رسائل سري الدين بن الصائغ اللغوية لما لها من مكانة علمية مهمة.

2- شرح رسائل سري الدين التي تعالج قضايا لغوية لما فيها من فوائد علمية، ومنها هذه الرسالة.

3-يحث الباحثان الدارسين والباحثين بالالتفات إلى مخطوطات التراث اللغوي تحقيقًا ودراسة لما فيها من الفوائد التي ستثري المكتبة اللغوية العربية الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن الوراق، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن (ت:381هـ) العلل في النحو، تحقيق/ مها مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، ط2، 1426هـ.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392 هـ):
   - الخصائص، تحقيق/ الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، القاهرة–مصر، ط3، 1429هـ.
   - شرح اللّمع في النحو، تحقيق/ الدكتور محمّد خليل مراد الحربي، دار الكتب العلميّة، ط1، 1428هـ.
3. ابن شاهنشاه، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد بن عمر، صاحب حماة (ت: 732هـ)، الكناش في فني النحو والصرف، دراسة وتحقيق/ الدكتور رياض بن حسن الخوام، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، (د.ط)، 2000م.
4. ابن عربشاه، إبراهيم بن محمد بن عربشاه عصام الدين الحنفي (ت: 943هـ)، الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم، تحقيق/ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (د.ط)، (د.ت).
5. ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق/ محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، دار مصر للطباعة، ط20، 1400هـ–1980م.
6. ابن فرقد الشيباني، أبو عبد الله محمد بن الحسن (ت: 189 هـ)، الأَصْلُ، تحقيق وَدِرَاسَة/ الدكتور محمَّد بوينوكالن، دار ابن حزم، بيروت – لبنان، ط1، 1433هـ–2012م.
7. ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد (ت: 751هـ)، بدائع الفوائد، تحقيق/ هشام عبد العزيز عطا وعادل عبد الحميد العدوي وأشرف أحمد الج، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط1، 1416 – 1996.
8. ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني (ت: 672هـ):
   - شرح تسهيل الفوائد، تحقيق/ عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1410هـ–1990م.
   - شَوَاهِد التَّوضيح وَالتَّصحيح لمشكلات الجامع الصَّحيح، تحقيق/ طَه مُحسِن، مكتبة ابن تيمية، ط2، 1413هـ–1993م.
9. ابن نجيم المصري، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (ت: 970هـ)، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت: بعد 1138 هـ)، في الحاشية منحة الخالق لابن عابدين، دار الكتاب الإسلامي، ط2، (د.ت).
10. ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد (ت: 761هـ):
   - أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق/ يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت).
   - مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق وشرح/ الدكتور عبد اللطيف محمد الخطيب، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ط1، 1421هـ.
11. الإدريسي، محمد عَبْد الحَيّ بن عبد الكبير ابن محمد الحسني الإدريسي، المعروف بعبد الحي الكتاني (ت: 1382هـ)، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، تحقيق/ إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي–بيروت، ط2، 1982م.

12. الأدنه وي، أحمد بن محمد، طبقات المفسرين، تحقيق/ سليمان بن صالح الخزي، مكتبة العلوم والحكم، السعدية، ط1، 1997م.
13. الاستراباذي، الرضي محمد بن الحسن نجم الملة والدين (ت:688هـ):
- شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، تحقيق/ يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس – ليبيا، 1395هـ-1975م.
- شرح الشافية في النحو، وبهامشه حاشية للسيد الشريف الجرجاني، منشورات المكتبة المرتشية لإحياء الآثار الجعفرية، انتشارات مرتضوي، طهران-إيران، 1989م.

14. الأُشْمُوني، أبو الحسن علي بن محمد بن عيسى، نور الدين الشافعي (ت: 900هـ)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ-1998م.
15. الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، (ت: 577هـ): نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق/ إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء-الأردن، ط3، 1405هـ-1985م.
16. الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف (ت: 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق/ الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1422هـ-2001م.
17. الباباني، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم (ت: 1399هـ):
- إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1413هـ-1992م.
- هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية، إستانبول، 1951م، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت- لبنان.

18. باعلوي، محمد بن أبي بكر أحمد الشلي، عقد الجواهر والدرر في أخبار القرن الحادي عشر، تحقيق/ إبراهيم أحمد المقحفي، مكتبة تريم، صنعاء، ط1، 1424هـ-2003م.
19. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت: 142هـ): الجامع المسند الصحيح المختصر (صحيح البخاري)، تح/ محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، ط1، 1422هـ.
20. البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت: 685هـ): أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح/ محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ.
21. التفتازاني، سعد الدين، حاشية العلامة سعد التفتازاني على الكشاف للزمخشري، تحقيق/ عبد الفتاح عيسى البربري، رسالة دكتوراه بإشراف كامل إمام الخولي، قسم الدراسات العليا، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 19398هـ-1978م.
22. الجبرتي، عبد الرحمن بن حسن المؤرخ (ت: 1237هـ)، تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، دار الجيل، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت).
23. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت: 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1407هـ-1987م.
24. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني (ت: 1067هـ)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى -بغداد (وصورتها عدة دور لبنانية، بنفس ترقيم صفحاتها، مثل: دار إحياء التراث العربي، ودار العلوم الحديثة، ودار الكتب العلمية)، (د.ط)، 1941م.

25. الحسني، أبو بكر بن هداية الله (ت:1014 هـ)، طبقات الشافعية للحسيني، تحقيق/ عادل نويهض، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1402هـ-1982م.
26. الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت: 626هـ)، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق/ إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1414 هـ -1993م.
27. الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي (ت: 1069هـ)، حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي، الْمُسَمَّاة: عِنَايةُ القَاضِى وكِفَايةُ الرَّاضِى عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
28. الداوودي، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد، المالكي (ت: 945هـ)، طبقات المفسرين للداوودي، راجع النسخة وضبط أعلامها: لجنة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
29. الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة (ت: 1230هـ)، حاشية الدسوقي، تحقيق/ الدكتور عبد الحميد الهنداوي، المكتبة العصريّة، ط1، 1428هـ.
30. الراجحي، عبده الراجحي، التطبيق النحوي، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الإسكندرية-مصر، ط1، 1420هـ 1999م.
31. الرازي، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، (ت: 395هـ) معجم مقاييس اللغة، تحقيق/ عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ-1979م.
32. الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (ت: 794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق/ د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، لبنان-بيروت، 1421هـ-2000م.
33. الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الدمشقي (ت: 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.
34. الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمرو بن أحمد، (ت: 538 هـ)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، تحقيق/ عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
35. الساعاتي، إلياس بن أحمد حسين -الشهير- بن سليمان بن مقبول علي البرماوي، إمتاَعُ الفُضَلاء بتَراجِم القرّاء فِيما بَعدَ القَرن الثامِن الهِجري، تقديم/ فَضيلة المقرئ الشيخ محمَّد تميم الزّعبي، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ- 2000م.
36. السبكي، أبو الحسن تقي الدين علي بن عبد الكافي السبكي (ت: 756هـ)، فتاوى السبكي، دار المعرفة، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت).
37. السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (ت: 771هـ)، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق/ الدكتور محمود محمد الطناحي والدكتور عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ.
38. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل (ت: 483 هـ)، المبسوط، دراسة وتحقيق/ خليل محيي الدين الميس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1421هـ 2000م.
39. السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله (ت:581هـ)، نتائج الفكر في النحو، تحقيق/ عادل حمد عبد الموجود وعلي محمد معوَّض، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1412هـ-1992م.

40. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء (ت: 180هـ): الكتاب، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ-1988م.
41. السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان (ت: 368 هـ)، شرح كتاب سيبويه، تحقيق/ أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2008م.
42. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: 911هـ)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا-لبنان، (د.ط)، (د.ت).
43. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد، آداب البحث والمناظرة، تحقيق/ سعود بن عبد العزيز العريفي، دار عالم الفوائد- مجمع الفقه الإسلامي، جدة، 1426هـ- 2005م.
44. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني (ت: 1250هـ)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
45. الصبان، أبو العرفان محمد بن علي الشافعي (ت: 1206هـ) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1، 1417هـ-1997م.
46. الصفار، شرح كتاب سيبويه للصفار، تحقيق/ خالد بن محمد بن دخيل المطرفي، رسالة ماجستير، كلية اللغة جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 1433هـ.
47. العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (ت: 852هـ)، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق/ محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، صيدر اباد/ الهند، ط2، 1392هـ/ 1972م.
48. العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت: 616هـ) اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق/ عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1416هـ-1995م.
49. علاء الدين البخاري، عبد العزيز بن أحمد بن محمد، (ت: 730هـ)، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تح/ عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ -1997م.
50. الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت: 817 هـ)، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، تحقيق: محمد المصري، جمعية إحياء التراث الإسلامي، الكويت، 1407هـ.
51. قاضيخان، فخر الدين حسن بن منصور الأوزجندي الفرغاني الحنفي (ت: 592هـ)، فتاوى قاضيخان في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان، اعتنى بها/ سالم مصفى البدري، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2009م.
52. قره بلوط، علي الرضا أحمد طوران، معجم التاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم، دار العقبة، قيصري- تركيا، (د.ط)، (د.ت).
53. كحالة، عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، ودار إحياء التراث العربي بيروت، (د.ط)، (د.ت).
54. الكرماني، شمس الدين محمد بن يوسف بن علي (ت: 786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط2، 1401هـ-1981م.
55. المبرد، محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (ت: 285هـ).
- الكامل في اللغة والأدب، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1417هـ-1997م.
- المقتضب، تحقيق/ محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت-لبنان(د.ط)، (د.ت)

56. المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد (ت: 1111هـ)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، دار صادر، بيروت–لبنان، (د.ط)، (د.ت).
57. المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد (ت: 1111هـ)، نفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة، تحقيق/ عبد الفتاح محمد الحلو، مطبعة عيس البابي الحلبي وشركاه، ط1، 1389هـ–1969م.
58. المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي (ت: 749هـ)، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق/ فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1413هـ–1992م.
59. المراكشي: أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري الأوسي (ت: 703هـ)، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق/ الدكتور إحسان عباس، ود. محمد بن شريفة، والدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2012م.
60. المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي (ت: 845هـ)، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1418هـ.
61. المكانسي، أبو العبّاس أحمد بن محمّد الشّهير بابن القاضي (960 –1025هـ) ذيل وفيات الأعيان المسمى «درّة الحجال في أسماء الرّجال»، تحقيق/ الدكتور محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث (القاهرة) –المكتبة العتيقة (تونس)، ط1، 1391هـ–1971م.
62. النجار، محمد عبد العزيز: ضياء السالك إلى أوضح المسالك، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1422هـ–2001م.
63. نوهيض، عادل، معجم المفسرين «من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر»، قدم له: مُفتي الجمهورية اللبنانية الشَّيْخ حسن خالد، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت – لبنان، ط3، 1409هـ–1988م.
64. النيسابوري، عبد الله بن محمد بن أحمد(ت:776هـ) العباب شرح لباب الإعراب، دراسة وتحقيق مخطوط (من المنصوبات إلى آخر الكتاب) محمد نصير الدين، قسم اللغة العربية، جامعة بشاور–باكستان، 1421هـ–2000م.
65. الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، روجعت وصححت/ على عدة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد، (د.ط)، 1357هـ–1983م.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية

أ/ همدان أمين أحمد الشلح
مدرس بقسم العلوم النفسية والتربوية –كلية التربية- جامعة إب- الجمهورية اليمنية
Email: hamdanalshelh@gmail.com
Tell: 00967777672912

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية، كذلك معرفة الدلالة الإحصائية للفروق عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي وفقا للمتغيرات الآتية: (المحافظة، نوع الروضة، التخصص، الحالة الاجتماعية). وللتحقق من ذلك، قام الباحث بإجراء دراسته اعتمادا على المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت (187) معلمة من معلمات في محافظات (أمانة العاصمة، عدن، تعز، إب)، وبنسبة اختيار بلغت (21.11%) من أصل مجتمع البحث الذين يتكون من (886) معلمة، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية والطبقية العشوائية واستخدم الباحث مقياس (هيو.إم.بل) للتوافق النفسي والاجتماعي، ترجمة (محمد عثمان نجاتي)، وتم تكيفه على البيئة اليمنية، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية معامل الارتباط بيرسون، النسب المئوية، معادلة الفاكرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين المتعدد.

أسفر البحث عن عدد من النتائج أهمها:

-تتمتع معلمات رياض الأطفال بتوافق نفسي واجتماعي وبدرجة متوسطة.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي بشكل عام تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة عدن وفي المجال الصحي لصالح الأمانة، وفي المجال المنزلي لصالح محافظة عدن.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي بشكل عام وفي مجال المنزلي وفقًا لمتغير نوع الروضة لصالح الحكومية.
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته، تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر).
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة – متزوجة)

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي والاجتماعي، معلمات رياض الأطفال.

Abstract:

This study aimed to identify the level of psychological and social equilibrium with female teachers of kindergarten in Yemen; and if there were statistically significant differences at the level (0.05) between the levels of psychological and social equilibrium attributed to the variables of city, type of kindergarten, specialization, and special status. To achieve this objective, a descriptive approach was used by the researcher through selecting a sample of (187) female teachers, i.e., 21.11% from the society (886), from Capital Secretariat, Aden, Taiz, and Ibb cities, using random multi-stages and stratified sampling. Then, a measurement of Hue M. Bill for psychological and social equilibrium (Translation of Mohammed Othman Nagati) was modified to suit the Yemeni environment and then administered to the sample after testing its validity and reliability. The data were analyzed through using Pearson Cooperation, Percentages, Cronbach Alpha, t-Test for One Sample and Multi-Way Anova. Accordingly, the study revealed a number of findings; most notably:

- *The degree of psychological and social equilibrium with female teachers of kindergarten was average.*
- *There were statistically significant differences at the level (0.05) between kindergarten female teachers' responses to the psychological and social equilibrium measurement as a whole attributed to the variable of city in favor of Aden City, Capital Secretariat in the area of health, and Aden City in the domestic area .*
- *There were statistically significant differences at the level (0.05) between kindergarten female teachers' responses to the psychological and social equilibrium measurement, in general and in the domestic area in particular, attributed to the variable of kindergarten type in favor of the public ones.*
- *There were no statistically significant differences at the level (0.05) between kindergarten female teachers' responses to the psychological and social equilibrium measurement attributed to the variable of specialization (kindergarten or others).*
- *There were no statistically significant differences at the level (0.05) between kindergarten female teachers' responses to the psychological and social equilibrium measurement attributed to the variable of social status (single or married).*

***Keywords**: psychological and social Equilibrium, with Female Teachers of Kindergarten.*

أولا-الإطار العام للبحث:

المقدمة:

يُعَدُّ التوافق النفسي والاجتماعي من المؤثرات النفسية والاجتماعية في حياة الإنسان وذلك؛ لأنه مرتبط ارتباطًا مباشرًا بكثير من جوانب السلوك الإنساني، وما نجاح الإنسان في حياته وعمله إلا دليل على توافقه مع نفسه وقدرته على الانسجام مع ظروف ومتغيرات الحياة (الدسوقي، 1974: 31)؛ حيث يرى كثير من الباحثين وأثبتته الدراسات أن توافق الفرد نفسيًا و اجتماعيا دليلٌ على تمتعه بالصحة النفسية (عبد الخالق، 1993: 53-62)؛ وهو ما دفع الكثير من الباحثين إلى دراسة التوافق النفسي والاجتماعي لجميع أفراد المجتمع بشكل عام لاسيما لدى المتعلمين، على اعتبار أن تفوق الإنسان، واهتمامه وتحصيله العلمي والمعرفي يرتبط بتوافقه النفسي والاجتماعي إلا أن دراسته لدى المعلمين والمعلمات لم يحظ بالدراسة الكافية، ولما أشارت إليه دراسة المشاط (1990)، والزنامي (2005) إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي يتناول فئات من الطلاب وقليل منها اهتمت بالمعلمين، والمعلمات بصفة خاصة على الرغم من التطور الحضاري والاجتماعي الذي أدى إلى تحمل المعلمة مسؤوليتها التربوية (المشاط، 1990: 2)، (الزيامي، 2005: 74).

تُعَدُّ معلمة الروضة من أهم الموارد البشرية في البيئة التربوية والتعليمية، وعليها تقع كل المسؤوليات؛ ولهذا الاهتمام بدراسة توافقها النفسي والاجتماعي، لما له من أثر على العملية التعليمية وعلى الطفل بشكل خاص وتصحيح مسار العملية التعليمية، كما أن سوء التوافق النفسي والاجتماعي قد يحد من دورها وتعيق تحقيق أهداف الروضة (محمد، 2004: 55)؛ وهو ما دل على أن دراسة التوافق النفسي والاجتماعي ذات أهمية بالغة لمعلمة الروضة؛ نظرًا للتغير الاجتماعي على مختلف المستويات من جهة، والذي قد يؤثر في الجانب النفسي والاجتماعي؛ حيث الصحة النفسية عبارة عن التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية؛ ما يجعل المهتمين بالصحة النفسية يأخذون بعين الاعتبار الاهتمام بدراسة الفرد ليكون فردًا صالحًا ومتوافقًا في مجتمعه (فهمي، 1976: 18).

فالاهتمام بدراسة التوافق النفسي والاجتماعي؛ نظرًا لأهمية مصطلح التوافق في علم النفس من جهة ودراسته عمليا لدى معلمات رياض الأطفال لا يقل أهمية عن غيره من المهن من جهة أخرى، بل قد يتعداها إلى كون المعلمات يتعاملن مع أطفال بحاجة إلى زيادة الاهتمام والجهد في التعامل معهم، فهي تملك مفاتح التطور والتقدم من خلال بناء جيل تقوم عليه المراحل التعليمية اللاحقة (محمد، 2008:5).

كما أشارت العديد من الدراسات كدراسة أبي الحسيب (1999)، ودراسة عثمان (1999)، ودراسة الزنامي (2005)، أَنَّ المعلمين والمعلمات يعانون من مشكلات في توافقهم النفسي والاجتماعي نتيجة

الصراعات والأدوار المختلفة التي يقومون بها والتغيرات والتطورات العلمية التي قد تؤثر في التعليم وتحقيق أهدافه (الدوسري، 2010: 2).

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث لاحظ أن الدراسات التي تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية لدى معلمة رياض الأطفال قليلة جدًا، كما أن قلة الاهتمام بدراسة المعلمات والمعلمين بشكل عام له أثر بالغ على العملية التعليمية والتربوية، حيث إن المعلم والمعلمة، بشكل عام، ومعلمة الروضة بشكل خاص، تمثل حجر الزاوية، والعنصر الأساسي في العملية التعليمية، لما لها من دور بارز في إحداث عملية التقدم والنمو في العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الروضة (محمد، 4:2008).

الأمر الذي دفع بالباحث للبحث في هذا المجال لدراسة شخصيتها وتوافقها النفسي والاجتماعي لكونها قليلًا ما تحظى بالدراسة والبحث من قبل المعنيين والقائمين على العملية التربوية سواءً في الجوانب النفسية أو الاجتماعية أو التربوية أو المهنية في المجال الميداني سيما ونحن في مجتمع لا يزال في طوره الأول في هذه المرحلة التعليمية بالإضافة إلى التغيرات والتطورات التي يشهدها المجتمع مما قد يؤثر في انعكاسات سلبية وتصبح عائقًا أمام معلمات الروضة في تحقيق أهداف الروضة، بل قد ينعكس على مستوى الأداء، على اعتبار أن تفوقها واهتمامها العلمي والمعرفي يرتبط بتوافقها النفسي والاجتماعي.

من هنا تتجلى مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

-ما مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية؟

-ما الدلالة الإحصائية للفروق عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات أفراد العينة نحو مقياس التوافق النفسي الاجتماعي وفقا للمتغيرات (المحافظة، نوع الروضة، التخصص، الحالة الاجتماعية).

أهمية البحث:

تكمن اهمية البحث في الجوانب الآتية:

1-أَنَّ البحث الحالي يتعرض لأهم عنصر من العناصر التربوية في الروضة المعلمة الذي يقع على عاتقها تربية الطفل وبما تحمله من عاطفة الأمومة، فالبحث عن توافقها النفسي والاجتماعي تعطي مؤشرًا للحياة التعليمية، والمهارية والاجتماعية بشكل عام سواءً في بيئة العمل أو في المجتمع المحلي.

2-تُعَدُّ معلمة الروضة من أهم الموارد البشرية اللازمة في المؤسسات التربوية، وعليها تقع كل المسؤوليات فالاهتمام بدراسة التوافق النفسي والاجتماعي لديها لا يقل أهمية عن غيره من المهن،

بل قد يتعداها إلى كون المعلمات يتعاملن مع أطفال بحاجة إلى زيادة الاهتمام لما له أثر في العملية التعليمية وفي الطفل بشكل خاص.

3-يُعَدُّ أول بحث علمي في اليمن -حد علم الباحث- يسعى إلى معرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمة رياض الأطفال؛ حَيْثُ إِنَّ التعليم رسالة يتطلب شعورًا إيجابيًا وتهيئة نفسية واجتماعية وتربوية لدى المعلمات الروضة.

4-إثراء المكتبة التربوية بالمعلومات والمعارف في مجال معلمات رياض الأطفال.

5-قد يفيد القائمين على العملية التعليمية من خلال الخروج بالتوصيات بما يسهم في توظيفها في العملية التعليمية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة الآتي:

-واقع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية من خلال وجهة نظر أفراد عينة البحث.

-الدلالة الإحصائية للفروق عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة نحو مقياس التوافق النفسي الاجتماعي وفقًا للمتغيرات (المحافظة، نوع الروضة، التخصص، الحالة الاجتماعية).

فرضيات البحث:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، بحسب الدرجة الكلية ودرجة كل بعد من أبعاده الفرعية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال (حكومي، أهلي).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس توافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة – متزوجة).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: تحديد مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال بحسب المجال المحدد في أداة البحث.

-الحدود البشرية: جميع معلمات رياض الأطفال (حكومي، أهلي) في الجمهورية اليمنية.

-الحدود المكانية: جميع رياض الأطفال في الجمهورية اليمنة.

-الحدود الزمانية: العام الدراسي 2012/2011م.

مصطلحات البحث:

1-التوافق النفسي الاجتماعي:

هناك العديد من التعاريف للتوافق النفسي والاجتماعي ومنها:

-"عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين أحدهما الفرد نفسه، والثاني البيئة المادية والاجتماعية، يسعى الفرد من خلالها لأن يشبع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية، ويحقق مطالبه المختلفة مشبعًا ومرضية لذاته، وملائمة للجماعة التي يعيش بين أفرادها" (الخالدي، 2000: 89).

-وكما يعني التوافق توافق الفرد مع نفسه، ومرضاته عنها، وعن ماضيها، وحاضرها، ومستقبلها، وتقبله لقدراته وطموحاته وسعيه إلى تنميتها (أبوحويج والضفدي، 2001: 47).

-"عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازنا بين الفرد وبيئته، ويحدد ما إذا كان التوافق سليمًا أو غير سليم تبعًا لمدى نجاح الأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى حالة التوازن" (سفيان، 2010: 35).

التعريف الإجرائي:

هي العملية الديناميكية المستمرة لدى معلمات رياض الأطفال في اليمن بما يحقق التوافق بين سلوكهن والبيئة الاجتماعية التي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبة على المقياس المكيف على عينة البحث.

2-معلمة رياض الأطفال:

-"هي المعلمة التي تعمل في رياض الأطفال مع الأطفال من عمر ثلاث سنوات إلى خمس سنوات وتقوم على تربيتهم وتعليمهم (الفريحات والربطي، 64:2011).

-هن من يقمن بتنفيذ البرنامج اليومي داخل الروضة، ويتم تعينهن عن طريق إدارة الروضة بعد موافقة وزارة التربية والتعليم، ويشترط حصولهن على دبلوم معلمات أو ما يعادله ويتصفن بالأخلاق الفاضلة (وزارة التربية والتعليم، 1994: 8).

التعريف الإجرائي:

يتبنى الباحث تعريف وزارة التربية والتعليم التي حددتها اللائحة الخاصة في الجمهورية اليمنية.

3-رياض الأطفال:

"مؤسسة تربوية اجتماعية خاصة بسن معين ومحددة تخص مجموعة من أفراد المجتمع وفئاته تعمل هذه المؤسسة على إثراء عالم الطفل وتساعده على النمو السوي السليم في جميع جوانب الشخصية" (سمعان، 50:1986).

مؤسسة تربوية تستقبل الأطفال من سن (3-6) سنوات، وتتميز بأنشطة اللعب المنظم ذي القيمة التعليمية والاجتماعية، وتتيح لهم حرية التعبير ويقوم بتأسيسها والإشراف المباشر عليها الأشخاص المعنيون كالجمعيات الخيرية والثقافية والأفراد بعد موافقة الدولة ممثلة بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ووزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 1994: 8).

التعريف الإجرائي:

يتبنى الباحث تعريف وزارة التربية والتعليم التي حددتها اللائحة الخاصة في الجمهورية اليمنية.

ثانيًا-الخلفية النظرية للبحث:

التوافق Adjustment:

يعرف التوافق لغويًا كما جاء في مختار الصحاح وافق -الوفاق- الموافقة (التوافق-الاتفاق) التظافر (الوفق من الموافقة) بين شيئين كالالتحام (الرازي، 1987: 73).

اشتق مفهوم التوافق النفسي في علم النفس من مفهوم التكيف الذي أشار إليه من علم البيولوجيا في نظرية (دارون) المعروفة بنظرية (النشوء والارتقاء) عام (1859)، ويشير هذا المفهوم -عادة- إلى أَنَّ الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة من أجل البقاء.

Adjustment: يعني توافق نفسي أو اجتماعي. والتوافق مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، وفي الصحة النفسية بصفة خاصة، فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبيه لتحقيق توافقه، إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي (شاذلي، 2001: 26-55)، (Goldenson,1984:29).

Adaptation يعني تكيف يفضل أن يقتصر استخدام هذا المصطلح في علم البيولوجيا كما قصد بذلك (دارون) على اعتباره مصطلحًا بيولوجيًا يعني قدرة الكائن الحي على أن يعدل من نفسه ويغير من بيئته.

1-**مجالات التوافق النفسي الاجتماعي:**

هناك العديد من المجالات للتوافق النفسي والاجتماعي ويمكن عرضها بإيجاز كالآتي:

أ-التوافق الانفعالي Emotional Adjustment:

أن خصائص المتوافق الانفعالي قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، والاضطرابات النفسجسمية (سفيان، 2004: 154).

ب-التوافق الاجتماعي Social Adjustment:

التوافق الاجتماعي هو الشعور بالسعادة مع الآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية الناضجة، والقيام بالدور الاجتماعي المناسب (زهران، 1988: 108).

التوافق الاجتماعي يتضمن السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، والتغير الاجتماعي، والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعلاقات الناجحة مع الآخرين، وتقبل نقدهم، والمشاركة في النشاط الاجتماعي؛ وهو ما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية قدرة الشخص على تكوين علاقات اجتماعية مرضية مع من يعاشره ويعملون معه (بطرس، 2008: 113).

جـ-التوافق الصحي Health adjustment:

وهو القدرة على التكييف مع الأمراض المختلفة المؤثرة من خلال إتباع الأساليب والتعليمات الصحية بشكل يسمح بممارسة الحياة بشكل طبيعي، ويمكن القول بِأَنَّ التوافق الصحي يعطي مؤشرًا عن الحياة الصحية للفرد (نجاتي، د.ت، 2-4).

أَنَّ الكيفية التي يعمل بها الجهاز العصبي تحت تأثير الانفعالات تؤثر في ميكانيكية عملية التنفس، وعلى فسيولوجية عملية الهضم، وللانفعالات استجابة سيكوسوماتية (نفس جسمية) تؤثر في التوافق الشخصي (فهمي، 1987: 59).

وهذا يعني أَنَّ الفرد المتوافق صحيًّا هو الذي يتمتع بصحة جيدة خالية من الأمراض الجسمية والعقلية والانفعالية، مع تقبله لمظهره الخارجي والرضا عنه، وخلوه من المشكلات العضوية المختلفة، وشعوره بالارتياح النفسي تجاه قدراته وإمكاناته، وتمتعه بحواس سليمة، وميله إلى النشاط والحيوية معظم الوقت، وقدرته على الحركة بالارتياح، وسلامة في التركيز، مع الاستمرارية في النشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهمته ونشاطه (شقير، 2003: 5).

د-التوافق الأسري family adjustment:

يتضمن التوافق الأسري السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري، والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة، وسلامة العلاقات بين الوالدين أو كليهما، وبين أبنائهما وسلامة العلاقات بين

الأولاد بعضهم بعضًا؛ حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين المجتمع، والتمتع بقضاء وقت الفراغ معًا ويمتد التوافق الأسري -كذلك- حتى يشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية (سرى، 1990: 33).

وهذا يعني أَنَّ تسود المحبة بين أفراد الأسرة وتقوم علاقات بين أفراد الأسرة على أسس المحبة والاحترام والتعاون (عبد الخالق، 1993: 61).

أَنَّ التوافق الأسري يعني مدى تمتع الفرد بعلاقات سوية مشبعة بينه وبين والديه وإخوانه، ومدى قدرة والديه على تحقيق حياة تتوفر فيها الإمكانيات الضرورية، ومدى توفر الحب والتعاون والتضحية بين أفراد الأسرة (نجاتي، د-ت).

2-النظريات الفكرية المفسرة للتوافق النفسي والاجتماعي:

أ-نظرية التحليل النفسي (فرويد Freud) (1935-1956):

قسم فرويد Freud الشخصية إلى ثلاثة عناصر هي (إسماعيل، 152:2008).

-الهو أو الهي (Id) وتحتوي على كل ما هو مدون وما هو موجود منذ الولادة كما يمثل مستودع الطاقة النفسية، ويقوم بتزويد الجزأين الآخرين بطاقاتها وذو صلة بالعمليات الجسمية، وتعمل "الهي" على أساس مبدأ اللذة؛ حيث تقوم بتفريغ ما يزيد من التوتر لدى الكائن الحي حتى يعود إلى مستوى منخفض ومريح من الطاقة.

-الأنا (Ego) يطيع مبدأ الواقع ويعمل وفق العمليات الثانوية؛ حَيْثُ إِنَّ غاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم اكتشاف الموضوع المناسب لإشباع لحاجة ويعد "الأنا" جهازًا إداريًّا للشخص؛ لأنه يسيطر على منافذ الفعل والسلوك، ويختار من البيئة الجوانب التي يستجيب لها.

كما أن فرويد Freud يعتمد على (الأنا) في التوافق (الأنا) تجعل من الفرد متوافقا أو غير متوافق (الأنا) القوية التي تسيطر على (الهو) و(الأنا الأعلى) تحدث توازن بينهما وبين الواقع أما إذا كانت (الأنا) ضعيفة فتضعف أمام (الهو) فتسيطر على شخصية الفرد فتكون شخصية شهوانية؛ وهو ما يؤدي إلى الانحراف وقد تسيطر (الأنا الأعلى) على (الأنا) فتجعل شخصية الفرد متشددة بالمثُل إلى درجة عدم المرونة، وتقوم بكبت الرغبات والغرائز وتشعر الفرد بالذنب؛ الأمر الذي تؤدي به إلى اضطراب النفسي، ويعد فرويد الخمس السنوات الأولى من الطفولة هي مرحلة لنمو (الأنا) فإن سوء النمو في هذه المرحلة يؤدي إلى سوء التوافق (سفيان، 2004: 146).

ب-النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه المدرسة أَنَّ الصراع الذي ينشأ داخل الفرد نتيجة للظروف التي عاشها ويعيشها الفرد سواء كان ذلك بين والديه، أو داخل المجتمع الذي ينتمي إليه، أو أَنَّ الفرد لا يكون مهيئًا منذ

صغره لمواجهة المتطلبات المعقدة للتعلم؛ لأن هذه المطالب لم يكن الفرد قد آلف عليها حتى يستطيع أن يتعدى ما قد يصيبه من إحباط أو اضطرابات انفعالية (إسماعيل، 2001: 26).

وتشير المدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني الناشئ عن سوء التوافق نتيجة للوجود مشكلات اجتماعيًا "قلق اجتماعي" الذي يؤدي بدوره إلى عدم توافق الفرد مع البيئة، ويبعده عن التفكير السليم في حل مشكلاته وقد يورطه في ممارسة حلول، وسلوكيات خاطئة، وتصبح الحياة الاجتماعية عبء على الفرد وتؤدي به إلى سوء التوافق (إبراهيم، 2002: 9).

جـ-النظرية الإنسانية:

ماسلو (Maslow):

وَتُعَدُّ من أهم النظريات الإنسانية التي فسرت التوافق النفسي والاجتماعي؛ حيث يرى (ماسلو Maslow) أَنَّ احتياجات الفرد تشكل عناصر رئيسة تؤثر في سلوكه؛ ولهذه الاحتياجات ترتيب تصاعدي يبدأ من الحاجات الأساسية العضوية (الفسيولوجية) تليها الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير والاحترام، ومن ثم الحاجة المعرفية والجمالية. وقد رتبت هذه الحاجات ترتيبًا هرميًا تصاعديًا ويؤكد (ماسلو) أَنَّ سوء التوافق النفسي عند الفرد نتيجة في إخفاق الفرد في إشباع هذه الحاجات، فَإِنَّ عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته وبطريقة منظمة تسلسلية قد تؤدي بالفرد إلى الفشل والإحباط وللامبالاة وتؤدي بالفرد إلى سوء التوافق (سفيان، 2010: 23).

ثالثًا-الدراسات السابقة:

نتيجة لعدم وجود دراسات مسحية تناولت التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال وقد وجد الباحث عددًا من الدراسات والبحوث التي تناولت بطريقة غير مباشرة عن الموضوع قيد الدراسة، منها:

1-دراسة عبد الحميد (1981) وهدفت إلى "معرفة الفروق بين الاتجاهات التربوية، والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في المرحلة الثانوية" مصر واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من(181) مدرسًا ومدرسة منها (83) مدرسًا و(98) مدرسةً، واستخدم الباحث مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي من إعداد (هيو.ام. بل)

وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها:

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المدرسين والمدرسات على التوافق النفسي والاجتماعي والمجالات ماعدا التوافق الأسري فلم يوجد فروق بينهم (الشرقاوي، 2000: 591 -594).

2-دراسة المشاط (1990) وهدفت إلى التعرف على صحة الفرضيات الآتية:

توجد دالة إحصائيًا بين التوافق الشخصي والاجتماعي وبين سمة العلاقات الاجتماعية (السيكلوثيميا)عند المرأة العاملة في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت

عينة الدراسة من (200) معلمة واستخدمت أداة مقياس (الديب) ومقياس كاتل إعداد(الصبان) وأسفرت عن عدد من النتائج أهمها أَنَّهُ لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التوافق الشخصي والاجتماعي وبين سمة العلاقات الاجتماعية (السيكلوثيميا) عند المرأة العاملة.

3-دراسة أبي الحسب (1999) وهدفت إلى معرفة التوافق النفسي والاجتماعي والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم السودان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت العينة من (214) معلمًا ومعلمة، واستخدم مقياس (هيو.ام.بل) وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- يتميز معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم، بتوافق نفسي واجتماعي جيد.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق النفسي والاجتماعي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية ورضاهم الوظيفي.

4-دراسة عثمان (1999) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية والمناخ المدرسي في السودان واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمةً، واستخدم مقياس (هيو.ام.بل) ترجمة (محمد عثمان نجاتي، 1960) وأسفرت عددٍ من النتائج، أهمها:

- أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في استجابتهم لأبعاد التوافق الانفعالي والتوافق الصحي، والتوافق المنزلي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع في استجابتهم لبُعد التوافق الاجتماعي لصالح المعلمين الذكور.
- وجود علاقة ارتباطيه بين المناخ المدرسي وأبعاد التوافق الانفعالي والتوافق الاجتماعي، والتوافق المنزلي بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين المناخ المدرسي والتوافق الصحي.

5-دراسة Raju &. Rames (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق لدى معلمي المدارس السكنية بين المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية المختلفة. (متزوج غير متزوج)، والديمغرافية المختلفة. (الجنس والمنطقة، ريف، حضر) و(المؤهل والعمر) في الهند.

كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع والتوافق لدى المعلمين. على عينة مكونة من (191) مكونة من(113) ذكرًا و(78) أنثى واستخدم المنهج الوصفي المسحي واستخدم مقياس (بسكال، 1994) وأسفرت عن عدد من النتائج أهمها:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي وفقًا لمتغيرات (متزوج غير متزوج) لصالح المتزوجين، (والمؤهل والعمر) لصالح المؤهلين المساعدين، والعمر لأقل من 40 عامًا.
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الإبداع المعلم والتكيف.

6-دراسة Korb (2012) التي هدفت إلى التعرف على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتوافق النفسي والاجتماعي جامعة جوس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام استبانة من إعداد الباحث وتكونت العينة من(132)، كانت (65٪) من الذكور، و(35٪) من الإناث، أسفرت عن عددٍ من النتائج، أهمها:

-وجود دافع لدى الطلبة بمستوى عال.

-وجود علاقة إيجابية بين الدوافع الأكاديمية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

-يتضح من الدراسات السابقة أَنَّ البحث الحالي استفاد منها الجوانب الآتية:

-صياغة الأهداف.

-صياغة الفرضيات.

-استخدام منهج الدراسة.

-مقارنة العينات.

-استخدام أداة البحث.

-الوسائل الإحصائية.

-وتميزت الدراسة الحالية وتفردت بعينة البحث لدى معلمات رياض الأطفال التي لم تتناولها الدراسات السابقة.

رابعًا-منهجية البحث وإجراءاته:

1-منهج البحث Method of Research:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يستند على دراسة الواقع لمستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية، وكذلك مسح وتحليل الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

2-مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات رياض الأطفال العاملات في الجمهورية اليمنية البالغ عددهن (1526) معلمة، موزعة بحسب ما هو موضح في الجدول (1) الآتي:

جدول(1) توزيع أفراد مجتمع البحث الحالي في محافظات الجمهورية اليمنية

المحافظة	معلمات رياض حكومية	معلمات رياض أهلية	الاجمالي	نسبة عدد المعلمات	
				الحكومي	الأهلي
إب	38	42	80	2.49	2.75
أبين	81	6	87	5.30	0.39
الأمانة	43	379	422	2.81	24.83
البيضاء	7	10	17	0.45	0.65
تعز	72	158	230	4.71	10.35
حجة	14	2	16	0.91	0.13
الحديدة	39	76	115	2.55	4.98
حضرموت	169	101	270	11.07	6.61
ذمار	9	25	34	0.58	1.63
صنعاء	–	46	46	–	3.01
عدن	154	–	154	10.09	–
لحج	24	–	24	1.57	–
المهرة	28	–	28	1.83	–
شبوة	–	3	3	–	0.19
الاجمالي	678	848	1526	44.36	55.52

(وزارة التربية والتعليم، 2010)

3-عينة البحث:

نظرًا لطبيعة البحث وأهدافه تم اختيار نوعين من العينات، هي:

أ-عينة المحافظات:

اختار الباحث عينته أربع محافظات من محافظات الجمهورية اليمنية من أصل (14) محافظة، وهي محافظة (الأمانة، عدن، تعز، إب)، ويرجع ذلك إلى أن هذه المحافظات تمثل ما نسبته (57.95%)، من إجمالي معلمات الرياض في المجتمع الأصلي، وكذلك توزيع هذه المحافظات جغرافيًا بين الشمال والجنوب والوسط.

ب-عينة معلمات رياض الأطفال:

اختار الباحث عينته عشوائية طبقية من معلمات رياض الأطفال من مجتمع البحث في المحافظات التي أجريت فيه الدراسة والبالغ عددهن (886) معلمة، وبلغ عدد أفراد العينة المختارة (187) معلمة، مما يعني تقريبًا ما نسبته (21.11%) من مجتمع البحث، والجدول (2) يوضح توزيع العينة:

جدول(2) توزيع أفراد عينة البحث

المحافظة	معلمات رياض حكومية	معلمات رياض أهلية	الاجمالي	النسبة
الأمانة	19	36	55	13.03
عدن	40	20	60	38.90
تعز	18	31	49	21.30
إب	13	10	23	28.72
الإجمالي	90	97	187	21.11

3-خصائص عينة البحث

جدول (3) خصائص عينة البحث بحسب متغيراتها

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	
نوع الروضة	حكومي	90	48.1
	أهلي	97	51.9
المجموع		**187**	**%100**
التخصص العلمي	رياض أطفال	73	39.0
	تخصصات اخرى	114	61.0
المجموع		**187**	**%100**
المحافظة	الأمانة	55	30.89
	عدن	60	33.70
	تعز	49	27.52
	إب	23	12.92
المجموع		**178**	**%100**
الحالة الاجتماعية	متزوجة	95	53.37
	عازبة	83	46.63
الإجمالي		**178**	**%100**

4-أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث باستخدام مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لـ (هيو.ام.بل) الذي تم ترجمته من قبل (نجاتي، د.ت) ويمكن عرضه كالآتي:

أ-وصف المقياس:

من وضع (هيوم. إم. بل) وقد ترجمه إلى اللغة العربية (نجاتي، د.ت)، وَيُعَدُّ من أكثر المقاييس استخدامًا لما يتمتع به من قيمة صدق ونسبة ثبات عالية، ويحتوي المقياس على(140) سؤالًا موزعة على مقاييس مختلفة للتوافق بواقع (٣٥) سؤال لكل مقياس، يجيب عنها المفحوص في ثلاثة خيارات (نعم) عندما يوافق (ولا) عند عدم الموافقة وعندما لا يستطيع، وهذه المقاييس هي:

١-**التوافق المنزلي:** يتناول الصعوبات التي تواجه الفرد في محيط الأسرة والمنزل، وتدل الدرجة المرتفعة في هذا المقياس على سوء التوافق في الحياة المنزلية بينما تدل الدرجة المنخفضة على التوافق الحسن في الحياة المنزلية.

٢- **التوافق الصحي:** يتناول المشكلات الصحية التي تواجه الشخص وتعطى الدرجة المرتفعة على هذا المقياس مؤشرًا على سوء التوافق، في حين تبين الدرجة المنخفضة على التوافق الصحي الجيد.

٣- **التوافق الاجتماعي:** يتناول النضج الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية، وتدل الدرجة العالية على الخضوع والانسحاب الاجتماعي كما تدل الدرجة المنخفضة على السيطرة والعدوان في الاتصالات الاجتماعية، أي: أَنَّ التوافق الاجتماعي يوصف به من يحصل على درجة متوسطة في هذا المقياس.

٤- **التوافق الانفعالي:** يتناول النضج الانفعالي وتدل الدرجة المرتفعة على الاتزان وتحقيق التوافق في حين أَنَّ الدرجة المنخفضة على المقياس تشير إلى القدرة على الاتزان وتحقيق التوافق الانفعالي، (نجاتي، د: 5-8) ومن خلال مجموع المقاييس الأربعة السابقة يتم الحصول على درجة التوافق العام.

ب-صدق الاختبار:

يشير(نجاتي) إلى أن (هيو.إم.بل) استخدم مجموعة من الطرق للتأكد من صدق المقياس، وهي كالآتي:

1-اختيرت أسئلة كل مقياس على أساس درجة تمييزها بين أعلى(١٥%) أدني(١٥%) من الأفراد في توزيع الدرجات، وقد أبقيت في الاختبار فقط الأسئلة التي ميزت بين المجموعتين اللتين تقعان على طرفي التوزيع.

2-فحصت درجة المقاييس المختلفة للاختبار في أثناء مقابلة (٤٠٠) طالب جامعي لمدة سنتين واتضح أنها ذات قدرة تمييزه عالية.

3-قورنت درجات (مقياس التوافق الاجتماعي) بدرجات مقياس(السيطرة والخنوع) في اختبار الشخصية لبرنرويتر وكان معامل الصدق (0.90) كما قورنت درجات اختبار(السيطرة والخنوع) لألبورت وكان معامل الصدق في عينة الطالبات(.0.81) وفي عينة الطلاب كان معامل الصدق(72.0)، كما قورنت درجات المقياس (التوافق الانفعالي) بدرجات اختبار (الشخصية لثرستون)، وكان معامل الصدق (0.93)، كما قورنت الدرجة الكلية في الاختبار بدرجات اختبار الشخصية لثرستون وكان معامل الصدق (0.94).

4- قام بعض المرشدين النفسيين ومديرو المدارس بتطبيق الاختبار على مجموعتين أحداهما من سيء التوافق والأخرى من ذوي التوافق الجيد وقد أوضحت المتوسطات فروق كبيرة بين المجموعتين ففي التوافق المنزلي كان متوسط المجموعة حسنة التوافق (4.65) في حين كان متوسط

المجموعة سيئة التوافق (10.27) وفي التوافق الصحي كان متوسط المجموعة حسنة التوافق (5.40)، بينما كان متوسط المجموعة سيئة التوافق (11.53) وفي التوافق الاجتماعي كان متوسط المجموعة حسنة التوافق (8.40) وفي المقابل كان متوسط المجموعة سيئة التوافق (16.80) وفي التوافق الانفعالي كان متوسط المجموعة حسنة التوافق (8.28) بينما كان متوسط المجموعة سيئة التوافق (15.78).

جـ-ثبات الاختبار:

قام مصمم المقياس(هيو .إم. بل) بحساب معاملات الثبات باستخدام طريقة التقسيم (الفردي، الزوجي) وباستخدام معادلة التصحيح (لسبيرمان براون) على عينة قدرها (٢٥٦).

وقد بلغت معاملات الثبات كالآتي:

التوافق المنزلي (0.89)، والتوافق الصحي (0.80)، والتوافق الاجتماعي(0.89)، والتوافق الانفعالي(0.85)، والدرجة الكلية(93.0) .

د-الإجراءات التي قام بها الباحث لتكييف مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

قام الباحث بخطوات وإجراءات معينة لتكييف وإعداد المقياس، ولإجراءات الصدق والثبات عليه لتكون صالحة بوصفها أداة علمية لجمع البيانات لتحقيق أهداف البحث، وفيما يلي توضيح مفصل للإجراءات التي قام بها الباحث:

1-**تم عرض مقياس التوافق النفسي والاجتماعي** على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والشخصية والصحة النفسية وعلم النفس التربوي لغرض التكييف وإبداء آرائهم بعد أن قام باستعراض عنوان بحثه والعينة المستهدفة في البحث الحالي وطلب من المحكمين إبداء آرائهم من حيث مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة البحث وتعديل أو إضافة ما يلزم من الفقرات، ومن ثم قام الباحث بالتعديل والأخذ بآراء المحكمين وبنسبة اتفاق لا تقل عن (80%) وتعديل بعض الفقرات وإضافة وحذف بعضها التي لا تتناسب مع طبيعة المجتمع وعينة البحث وصياغة الفقرات بصفة تقريرية بدلًا عن استخدام الاستفهام.

2-**معرفة (الاتساق الداخلي):**

من خلال استخدام أساليب الاتساق الداخلي، باستخدام معامل الارتباط بيرسون باستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومستوى الدلالة، وبين المجال والدرجة الكلية للمقياس والجدول (4) و(5) يوضحان ذلك:

جدول رقم (4) الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

الفقرة	المجال الانفعالي	مستوى الدلالة	الفقرة	المجال الاجتماعي	مستوى الدلالة	الفقرة	المجال الصحي	مستوى الدلالة	الفقرة	المجال المنزلي	مستوى الدلالة
1	.**596	0.00	1	-**475.-	0.00	1	.**542	0.00	1	.**558	0.00
2	.**394	0.00	2	**-389.-	0.00	2	.**433	0.00	2	.**477	0.00
3	.*331	0.00	3	**-395.-	0.00	3	.**506	0.00	3	.**574	0.00
4	.**595	0.00	4	*-352	0.00	4	.**589	0.00	4	.**525	0.00
5	.501	0.00	5	148.-	0.90	5	0.274	0.90	5	.**618	0.00
6	.552	0.00	6	123.	0.80	6	.*321	0.00	6	.**645	0.00
7	.**465	0.00	7	.**426	0.00	7	.**504	0.00	7	**0.363	0.00
8	0.138	0.60	8	.*360.-	0.00	8	.**425	0.00	8	.**645	0.00
9	.**633	0.00	9	.*360.-	0.00	9	.**639	0.00	9	**0.424	0.00
10	.**417	0.00	10	**0.345	0.00	10	.**466	0.00	10	.**576	0.00
11	.**500	0.00	11	.**438.-	0.00	11	.*379	0.00	11	.**552	0.00
12	.**512	0.00	12	**0.365	0.00	12	.**422	0.00	12	.**461	0.00
13	.**750	0.00	13	0.127	0.60	13	.**452	0.00	13	.**572	0.00
14	.**539	0.00	14	.**432.-	0.00	14	.*378	0.00	14	0.286	0.60
15	.**545	0.00	15	**0.347	0.00	15	.**385	0.00	15	134.	0.80
16	.**562	0.00	16	125.-	0.63	16	.**429	0.00	16	**0427	0.00
17	.**467	0.00	17	.*363	0.00	17	.**434	0.00	17	.**593	0.00
18	.**483	0.00	18	-131.-	0.70	18	0.001	0.70	18	.**616	0.00
19	.*325	0.00	19	.**601	0.00	19	.**543	0.00	19	**0.423	0.00
20	.**695	0.00	20	**-429	0.00	20	0.288	0.00	20	.**659	0.00
21	.*304	0.00	21	*-365.-	0.00	21	**0.353	0.00	21	.**784	0.00
22	.**441	0.00	22	.**433	0.00	22	.*346	0.00	22	.*345	0.00
23	.**565	0.00	23	**-413.-	0.00	23	**0.435	0.00	23	.**401	0.00
24	.**627	0.00	24	0.266	0.80	24	.*370	0.00	24	.*331	0.00
25	.**562	0.00	25	**-429 .0	0.00	25	.*299	0.00	25	.*377	0.00
26	.**473	0.00	26	**-456.-	0.00	26	.**420	0.00	26	.**599	0.00
27	.**580	0.00	27	**0.356	0.00	27	0.287	0.00	27	.**731	0.00
28	.*301	0.00	28	-**432.-	0.00	28	0.232	0.80	28	**611 **563	0.00
29	.**428	0.00	29			29	.**612	0.00	29	-**342 -**043.	0.00
30	.**415	0.00	30			30	.**440	0.00	30	.**632	0.00
31	.*339	0.00							31	145.	0.90
32	.**596	0.00							32	.**672	0.00
33	.**431	0.00							33	.**388	0.00
34	.**596	0.00							34	.**558	0.00
35	.**394	0.00							35	.**477	0.00

** دالة عند مستوى (0.01) للاختبار ذو النهائيتين.

*.. دالة عند مستوى (0.05) للاختبار ذو النهائيتين

يتضح من الجدول السابق معامل الارتباط للفقرات بالدرجة الكلية وتم حذف الفقرات التي تدل على معامل الارتباط ضعيف مثل فقرة رقم(8) في المجال الانفعالي والفقرات (5)، (6)، (9)، (15)، (16)، (18)، (24) في المجال الاجتماعي، والفقرات (18)، (20)، (27)، (28) في المجال الصحي، والفقرة (14)، (15)، (31) في المجال المنزلي.

جدول (5) معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

المجال	الانفعالي	الاجتماعي	الصحي	المنزلي	مقياس بشكال عام
معامل الارتباط	.856**	.410**	.790**	.861**	.856**
الدلالة اللفظية	يوجد	يوجد	يوجد	يوجد	يوجد

3-استخدام معامل الفاكرونباخ لمعرفة مدى ثبات المقياس:

بلغ مستوى الثبات بطريقة الفاكرونباخ للمجال الأول لانفعال (90,5) كما تم استخراج معامل الثبات للمجال الاجتماعي وبلغ معامل الثبات (76,7) مع معامل الثبات للمجال الصحي بلغ (81,9) وبلغ معامل الثبات للمجال المنزلي (90,1) معامل الثبات للمقياس بشكل عام؛ حيث بلغ معامل الثبات للمقياس بشكل عام (92,08) جدول (6) يوضح ذلك:

4-اعتماد طريقة التجزئة النصفية:

حيث بلغ معامل الثبات باستخراج الطريقة التجزئية النصفية (87,4) للمجال الأول وبلغ معامل الثبات باستخدام في المجال الثاني (75,7) كما بلغ معامل الثبات (81,5) للمجال الثالث والمجال الرابع، وبلغ معامل الثبات (89.60) للمقياس بشكل عام (89,4).

جدول رقم (6) معاملات الثبات لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

المجالات	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الانفعالي	90,5	87,4
الاجتماعي	76,7	75,7
الصحي	81,9	81,5
المنزلي	90,1	89.60
مجموع. التوافق. النفسي. والاجتماعي	92,08	89,4

5-استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

قام الباحث بإعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددهن(45) معلمة ممن يعملن في الروضات الحكومية والأهلية في محافظة إب، وهي من خارج العينة الأصلية، وقد طلب الباحث من أفراد العينة تعبئة البيانات الخاصة في المقياس من حيث كتابة الاسم أو الرمز الخاص بها ونوع الروضة ومكانها، وبعد مرور فترة زمنية أسبوعيين (14)، أي فترة التطبيق من (16-4-2012 إلى 30-4-2012م)، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها بالإجراءات السابقة نفسها، وبعد إخال البيانات في الحاسوب وعن البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار(18) تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما هو موضح في الجدول(7).

جدول(7) معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيق الأول والثاني

المجال	معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني
الانفعالي	86.60
الاجتماعي	80.20
الصحي	86.10
المنزلي	96.70
مجموع مقياس التوافق النفسي والاجتماعي	87.15

6-تصحيح الأداة:

اختار الباحث التدريج الثنائي المكون من بديلين (موافق، غير موافق) لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي كما هو موضح في الجدول(8):

جدول(8) يوضح التدرج الثنائي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

الفقرة	البدائل	
تمر عليّ فترات اشعر فيها بالضيق والضجر	موافق	غير موافق

7-تحديد أوزان المقياس للاستجابة:

جدول (9) يوضح تحديد الوزن لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

فئة الإجابة	الوزن الذي يحصل عليه	تفسير الإجابة
موافق	1	وجود العرض للفقرة السلبية
غير موافق	0	عدم وجود العرض للفقرة السلبية

8-الوسائل الإحصائية:

-النسب المئوية.

-المتوسطات الحسابية.

-معادلة بيرسون.

-معادلة الفاكرونباخ- الاختبار التائي لعينة واحده- تحليل التباين المتعدد.

خامساً-عرض نتائج البحث وتفسيرها، والتوصيات والمقترحات:

1-عرض نتائج البحث بحسب مجالاته الرئيسة والفرعية:

-النتائج المتعلقة بالهدف الأول وفرضيته:

ينص الهدف الأولى على "معرفة واقع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية"، وتنص فرضيته على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، الدرجة الكلية ودرجة كل بُعد من أبعاده الفرعية)؛ وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample-Test)، لاختبار الدلالة الإحصائية الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط المحسوب للعينة في

إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test)
لاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت (t) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى محك المقياس	لصالح:
الانفعالي	32	13.58	16	5.21	2.42	6.344	186	0.0003 *	توجد فروق	متوسط	الوسط الفرضي
الاجتماعي	18	8.65	9	2.99	0.35	1.589	186	0.1141	لا توجد فروق	متوسط	لا يوجد فروق
الصحي	27	10.98	13.5	4.31	2.52	07.983	186	0.0004 *	توجد فروق	متوسط	الوسط الفرضي
المنزلي	33	11.07	16.5	6.08	5.43	012.217	186	0.0005 *	توجد فروق	متوسط	الوسط الفرضي
مجموع التوافق النفسي والاجتماعي	110	44.29	55	12.12	10.71	012.083	186	0.0002 *	توجد فروق	متوسط	الوسط الفرضي

تبين في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي أَنَّ مستوى الدلالة (0.0002) وهي أقل من (0.05) وبذلك توجد فروق دالة لصالح المتوسط الفرضي وبفارق يساوي (10.71) عن المتوسط الحسابي للعينة؛ وهو ما يدل على التوافق النفسي والاجتماعي؛ لأن جميع الفقرات سلبية، وكلما كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة أكبر من المتوسط الفرضي دل على سوء التوافق، وكلما كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي دل على التوافق؛ ولذا فَإِنَّ معلمات الروضة يقعن باتجاه إيجابي للتوافق النفسي والاجتماعي وعند استخدام محكات لمقياس المعرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال كن يتمتعن بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما تمتلكه معلمة الروضة من القيم الدينية والأخلاقية، من الشريعة السمحاء بما فيها من جانب روحي وقيمي وأخلاقي ونفسي للحياة الإنسانية ومكوناتها الشخصية؛ وهو ما قد يجعل للمعلمة القدرة على التحمل والصبر ومواجهة التوتر والإحباط والقلق، وهذا ما أشار إليه كثير من المنظرين التربويين والإسلاميين في التراث السيكولوجي الإسلامي، وما أشار إليه المصطفى ﷺ بالأجر والمثوبة للمعلم لما فيه من صبر وعزيمة وكفاح (البستاني، 133:1992)، كما أن المجتمع اليمني بقيمه وعاداته وتقاليده وثقافته قد جعل للمعلمة مكانتها وقدسيتها بما يحفظها من أي اضطرابات أو مشكلات تتصادم مع فطرتها الإنسانية والخلقية والبيولوجية، كما أن الأسر اليمنية تتمتع بجوٍ من الدفء والاحترام والعلاقات الأسرية المناسبة.

أما بالنسبة للمجالات فيفسرها الباحث كالآتي:

1) في المجال الانفعالي تَبَيَّنَ أَنَّ مستوى الدلالة (0.0003)، وهي أقل من (0.05) وبذلك توجد فروق دالة لصالح المتوسط الفرضي وبفارق يساوي (2.42) عن المتوسط الحسابي للعينة؛ وهو ما يدل على أَنَّ هناك توافق انفعالي لدى أفراد العينة، وهذا يدل على أَنَّ هناك توافقًا انفعاليًّا، وبدرجة متوسطة ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمة رياض الأطفال قد تتسم بالثقة؛ حيث يؤكد العالم

النفسي (سوليفان) على أهمية الثقة في التعامل الاجتماعي؛ ولذا يؤدي إلى توفر جو من الحرية الذي يؤدي إلى التخفيف من الخوف والغربة وحالات من الإحباط والقلق والتوتر (الخالدي، 96:2000).إضافة إلى أَنَّ المجتمع اليمني يعطي للمعلمة مكانتها واحترامها؛ وهو ما يؤدي إلى شعور المرأة بالثقة بالنفس والاطمئنان؛ لكونها تعمل في الميدان التربوي مع أطفال يحتاجون إلى معلمة تتسم بالثبات الانفعالي والاتزان والهدوء، وهذا لا يتنافَى مع ما جاء به المنظرون التربويون والنفسانيون حول خصائص معلمات الروضة.

2) في المجال الاجتماعي تَبَيَّنَ أَنَّ مستوى الدلالة يساوي (0.1141) وهي أكبر من (0.05) وبذلك لا توجد فروق دالة بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة؛ لِأَنَّ الفارق بسيط جدًا ويساوي (0.35)، وهذا الفرق معنويًا لصالح الوسط الفرضي وهو غير دال إحصائيًا، ويدل ذلك أنه يوجد توافق اجتماعي لكنه ليس له وجود حقيقي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمة الروضة أقل اندماجًا في الحياة الاجتماعية، وأقل مشاركةً في الأنشطة الاجتماعية وضعيفة المستوى في إقامة العلاقات المتعددة، ومشاركتها قليلة في القيام بالدور الاجتماعي الفعال، نتيجة لقلة الندوات والدورات والأنشطة التي تتيح الفرصة لمعلمة الروضة للتوافق اجتماعيًا؛ حيث يوكد(سوليفان)على أهمية العامل الثقافي للقيام بالدور الاجتماعي تحت ما يسميها (الذات الدينامية) التي تُعَدُّ مصدرًا للتوافق الاجتماعي (السابق، 2000: 96).

3) في المجال الصحي تَبَيَّنَ أَنَّ مستوى الدلالة (0.0004)، وهي أقل من (0.05) وبذلك توجد فروق دالة لصالح المتوسط الفرضي وبفارق يساوي (2.52) عن المتوسط الحسابي للعينة؛ وهو ما يدل على أَنَّ هناك توافقًا صحيًّا لدى أفراد العينة؛ ولذا فَإِنَّ معلمات الروضة يقعن بالاتجاه الإيجابي للتوافق، ولكن بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أَنَّ معلمات رياض الأطفال تتمتع بحالة صحية سليمة نسبيًا خالٍ من عيوب صحية جسمية أو حسية، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المعلمة بنفسها والحفاظ على حالتها الصحية لما تتطلبه العملية التعليمية لكونها تعمل في ميدان تربوي وتعليمي؛ ولذلك تكون أكثر حساسية واهتماما تجاه نفسها.

4) في المجال المنزلي تَبَيَّنَ أَنَّ مستوى الدلالة (0.0005) وهي أقل من (0.05) وبذلك توجد فروق دالة لصالح المتوسط الفرضي وبفارق يساوي (5.43) عن المتوسط الحسابي للعينة؛ وهو ما يدل على أَنَّ هناك توافقًا منزليًّا وبدرجة متوسطة عند استخدام محكات للمقياس. ويعزو الباحث ذلك إلى أَنَّ وعي معلمات رياض الأطفال وقدرتهن على حل مشكلاتهنَّ المنزلية يساعدهنَّ على التوافق المنزلي؛ حيث يؤكد (روجرز) أهمية الإدراك والوعي في تحقيق التوافق المنزلي لدى الأفراد (الزيود، 183:1998)

-النتائج المتعلقة بالهدف الثاني وفرضيته:

ينص الهدف الثاني على "معرفة دلالة الإحصائية للفروق في مستوى التوافق النفسي – الاجتماعي وفقًا للمتغيرات الآتية:

-المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن). -نوع الروضة (حكومي، أهلي).

-التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر). -الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة).

الفرضية الأولى:

وتنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن، والدرجة لكل بعد من الإبعاد المقياس).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA، واختبار شيفيه (Scheffie) كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11) اختبار تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA واختبار شيفيه (Scheffe) لمتوسط اجابات أفراد العينة في مجالات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية لمتغير المحافظة.

اختبار تحليل التباين المتعدد المتعدد (Multivate ANOVA)									اختبار شيفيه (Scheffe) للفرق بين متوسط المحافظتين			
المجال	المحافظة	المتوسط الحسابي	العدد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	الأولى	الثانية	مستوى الدلالة	الفرق دال لمحافظة
الانفعالي	الأمانة	13.527	55	228.536	3	76.179	2.892	0.073	الأمانة	إب	.757	لا توجد
	إب	14.913	23						الأمانة	تعز	.687	لا توجد
	تعز	14.755	49						الأمانة	عدن	.570	لا توجد
	عدن	12.167	60						إب	تعز	.980	لا توجد
									إب	عدن	.194	لا توجد
									تعز	عدن	.988	لا توجد
الاجتماعي	الأمانة	8.200	55	64.431	3	21.477	2.456	.064	الأمانة	إب	.925	لا توجد
	إب	7.696	23						الأمانة	تعز	.205	لا توجد
	تعز	9.449	49						الأمانة	عدن	.773	لا توجد
	عدن	8.783	60						إب	تعز	.747	لا توجد
									إب	عدن	.725	لا توجد
									تعز	عدن	.714	لا توجد
الصحي	الأمانة	9.418	55	271.618	3	90.539	5.205	.002	الأمانة	إب	.508	لا توجد
	إب	11.000	23						الأمانة	تعز	.002	الأمانة
	تعز	12.653	49						الأمانة	عدن	.226	لا توجد
	عدن	11.050	60						إب	تعز	.485	لا توجد
									إب	عدن	.970	لا توجد
									تعز	عدن	.267	لا توجد
المنزلي	الأمانة	9.745	55	1157.892	3	385.964	12.361	.0001	الأمانة	إب	.203	لا توجد
	إب	12.739	23						الأمانة	تعز	.000	الأمانة
	تعز	14.714	49						الأمانة	عدن	.784	لا توجد
	عدن	8.667	60						إب	تعز	.583	لا توجد
									إب	عدن	.034	عدن
									تعز	عدن	.000	عدن
مجموع التوافق النفسي والاجتماعي	الأمانة	40.891	55	4118.510	3	1372.837	10.822	.0002	الأمانة	إب	.286	لا توجد
	إب	46.348	23						الأمانة	تعز	.0002	الأمانة
	تعز	51.571	49						الأمانة	عدن	.980	لا توجد
	عدن	40.667	60						إب	تعز	.341	لا توجد
									إب	عدن	.0002	عدن
									تعز	عدن	.0002	عدن

يتضح من خلال الجدول السابق الآتي:

1)أَنَّ مستوى الدلالة في المجال الانفعالي (0.073)، وهي أكبر من (0.05)، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن).

يعزو الباحث ذلك إلى أَنَّ معلمات الروضة في جميع المحافظات يقعن تحت المؤثرات الانفعالية والنفسية نفسها، ونتيجةً للجانب الديني وتقارب العادات والقيم الاجتماعية الإيجابية لدى أفراد المجتمع اليمني ومنه المعلمات.

2) أَنَّ مستوى الدلالة في المجال الاجتماعي كان (0.064) وهي أكبر من (0.05) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن)، ويعزو الباحث ذلك إلى التقارب في الخصائص الثقافية متمثلة في العادات والتقاليد الاجتماعية والعلاقات والأدوار الاجتماعية التي يقومن بها معلمات الروضة بين المحافظات.

3- أَنَّ مستوى الدلالة في المجال الصحي (0.002)، وهي أقل من (0.05)، وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن)، وعند استخدام تحليل التباين واختبار شيفيه (Scheffie)، تبين أَنَّهُ توجد فروق بين الأمانة وتعز لصالح محافظة الأمانة، ويعزو الباحث ذلك إلى ما تعرف به من حيث مركزها وموقعها الجغرافي والاجتماعية بما تمثله وجه اليمن فقد تحظى برعاية صحية لازمة لتعدد الجهات التي تقدم مثل هذا الدعم كغيرها من بقية المحافظات، إضافة إلى موقعها؛ حيث أشار كثير من الدارسين إلى أَنَّ المرتفعات الشمالية ومنها الأمانة تتمتع ببيئة صحية.

4) أَنَّ مستوى الدلالة في المجال المنزلي (0.0001)، وهي أقل من (0.05)، وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن)، وعند استخدام اختبار شيفيه (Scheffie) تبين أَنَّهُ توجد فروق بين الأمانة وتعز، وبين عدن وتعز وكلها لصالح عدن، ويعزو الباحث ذلك إلى وعيهم الثقافي أدى إلى توفر جو أسري من الهدوء والتفاهم خالٍ من الاضطرابات العائلية والمشاحنات بين أفراد الأسرة؛ وهو ما توفر التوافق المنزلي.

5) أَنَّ مستوى الدلالة الإحصائية في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي الدرجة الكلية، (0.0002)، وهي أقل من (0.05)، وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير المحافظة (الأمانة، إب، تعز، عدن)، وعند استخدام اختبار شيفيه (Scheffie) تبين أَنَّهُ توجد فروق بين الأمانة وتعز، وبين عدن وتعز، وبين إب وعدن، كلها لصالح عدن، ويعزو الباحث ذلك إلى توافر العوامل

الصحية والنفسية للمعلمة، نتيجة للوعي الثقافي والاجتماعي؛ وهذا يحقق جوًا أكثر استقرارًا وهدوءً نفسيًا لدى المعلمات، ويجعل من المعلمات أكثر قدرة للقيام بالعلاقات الاجتماعية من خلال توفر بعض الأنشطة والمشاركات الأخرى سوء في الجوانب التربوية والاجتماعية أو الثقافية، وهذه المشاركات والأنشطة وكذلك الندوات تمثل مجالًا للتنفيس الانفعالي، وكلما توفرت بيئة ثقافية اجتماعية سليمة تحقق الأمن الاجتماعي للأفراد الذي يُعَدُّ من عوامل التوافق النفسي والاجتماعي بحسب نظرية (سوليفان).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال (حكومي، أهلي) بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA لغرض إيجاد الفروق في متوسط إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال (حكومي، أهلي)، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) يوضح نتائج اختبار (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA لأفراد عينة البحث لمتوسط إجابات أفراد العينة في مجالات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي يعزى لمتغير نوع الروضة (حكومي، أهلي)

مجالات التوافق النفسي ولاجتماعي	نوع الروضة	Mean	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق لصالح:
الانفعالي	حكومي	13.39	6.530	1	6.530	.240	.625	لا توجد فروق	-----
	أهلي	13.76							
الاجتماعي	حكومي	8.57	1.275	1	1.275	.142	.707	لا توجد فروق	-----
	أهلي	8.73							
الصحي	حكومي	10.86	2.861	1	2.861	.153	.696	لا توجد فروق	-----
	أهلي	11.10							
المنزلي	حكومي	9.46	451.960	1	451.960	13.023	.000	توجد فروق	حكومي
	أهلي	12.57							
مجموع التوافق النفسي والاجتماعي	حكومي	42.27	709.446	1	709.446	4.930	.028	توجد فروق	حكومي
	أهلي	46.16							

***-مستوى الدلالة (0.05) أو أقل توجد فروق وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لا توجد فروق.**

كشف التحليل الإحصائي من خلال تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA، عن وجود فروق دالة إحصائية قي مستوى التوافق النفسي والاجتماعي في الدرجة الكلية، وفقًا لمتغير نوع رياض الأطفال (حكومي، أهلي)؛ حَيْثُ إِنَّ قيمة (F) دالة إحصائيًا؛ لِأَنَّ مستوى الدلالة (0.028)، وهي أقل

من (α=0.05)، وبذلك توجد فروق في الإجابات على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي الدرجة الكلية، لصالح الرياض الحكومي؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أَنَّ من يعملن في الروضة الحكومية قد تتمتع بثقة عالية والقدرة على تحمل المشكلات النفسية، وقد تتمتع بمستوى عالٍ من النضج الانفعالي والاجتماعي، إضافة إلى وجود علاقات اجتماعية قوية، وقد تكون مجالا للتنفيس والتفريغ الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية، وقد يرجع قلة المشاركات التربوية والاجتماعية واتخاذ القرار وعدم وجود مجال وبدائل في التنفيس عن الانفعالات والمشاركة في الأنشطة وغياب الدورات والندوات في مجال تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال الأهلية قد يؤثر في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) فأقل في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مجالات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال (حكومي، أهلي)، ماعدا المجال المنزلي، لصالح الحكومي، ويعزو الباحث ذلك إلى أَنَّ المعلمات اللواتي يعملنَ في المؤسسات الحكومية قد يتمتعن بالتوافق المنزلي لكونها أكثر ثقة وحرية وكذلك قد يدل على وجود الوعي والإدراك والاستفادة من الخبرات في حل مشكلاتها الأسرية والقدرة على إقامة العلاقات الطيبة بين أفراد الأسرة ويسود الجو الأسري التفاهم وقلة المشاحنات والاضطرابات الأسرية والتمتع بالثقة المنزلية والأسرية مقارنة بمعلمات الرياض الأهلية.

الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أَنَّهُ "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر).

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA) لغرض إيجاد الفروق في متوسط إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر)، كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13) نتائج (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA) لأفراد عينة البحث لمتوسط اجابات أفراد العينة في مجالات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لمتغير يعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال–تخصص أخر)

مجالات التوافق النفسي ولاجتماعي	التخصص	المتوسط	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الانفعالي	رياض أطفال	13.68	5.363	1	5.363	0.197	0.658	لا توجد فروق
	تخصص أخر	13.45						
الاجتماعي	رياض أطفال	9.06	22.119	1	22.119	2.492	0.116	لا توجد فروق
	تخصص أخر	8.38						
الصحي	رياض أطفال	11.57	38.089	1	38.089	2.062	0.153	لا توجد فروق
	تخصص أخر	10.62						
المنزلي	رياض أطفال	11.60	27.409	1	27.409	0.741	0.391	لا توجد فروق
	تخصص أخر	10.76						
مجموع التوافق النفسي والاجتماعي	رياض أطفال	45.90	339.514	1	339.514	2.327	0.129	لا توجد فروق
	تخصص أخر	43.21						

*** مستوى الدلالة (0.05) أو أقل توجد فروق وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لا توجد فروق.**

كشف التحليل الإحصائي من خلال (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA)، وفقًا لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر)، أَنَّ قيمة (F) غير دالة إحصائيًا؛ لأن مستوى الدلالة أكبر من (α=0.05)، لجميع مجالات مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر)؛ ويعزو الباحث نتيجة للعوامل التي تؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي متمثلة التقارب في الجوانب الثقافية وظروف الحياة التي تعيشها معلمة الروضة، وقد يرجع إلى التقارب في خصائص النمو النفسي والاجتماعي، والالتزام بالقيم والتقاليد ومسايرة المجتمع والقدرة على مواجهة التوتر والقلق والإحباط والقدرة على التحمل والصبر لدى معلمات رياض الأطفال.

الفرضية الرابعة:

تنص على أَنَّهُ (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية نحو مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة). وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA) لغرض إيجاد الفروق في متوسط إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة)، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14) نتائج (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA) لأفراد عينة البحث لمتوسط إجابات أفراد العينة في مجالات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لمتغير يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة)

مجالات التوافق النفسي ولاجتماعي	الحالة الاجتماعية	المتوسط	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	قيمة مستوى الدلالة
الانفعالي	عازبة	13.75	7.733	1	7.733	0.284	0.595	لا توجد فروق
	متزوجة	13.33						
الاجتماعي	عازبة	8.59	1.222	1	1.222	0.136	0.713	لا توجد فروق
	متزوجة	8.75						
الصحي	عازبة	10.57	50.000	1	50.000	2.717	0.101	لا توجد فروق
	متزوجة	11.63						
المنزلي	عازبة	11.43	37.911	1	37.911	1.026	0.312	لا توجد فروق
	متزوجة	10.51						
مجموع التوافق النفسي والاجتماعي	عازبة	44.33	.580	1	0.580	0.004	0.950	لا توجد فروق
	متزوجة	44.22						

*** مستوى الدلالة أقل من (0.05) توجد فروق وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لا توجد فروق.**

كشف التحليل الإحصائي من (تحليل التباين المتعدد Multivate ANOVA)، وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة)، أَنَّ قيمة (F) غير دالة إحصائيًا؛ لِأَنَّ مستوى الدلالة أكبر من

(α=0.05)، لجميع مجالات مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في إجابات معلمات الروضة في الجمهورية اليمنية على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة)؛ ويعزو الباحث إلى أَنَّ الجوانب الدينية تمثل متنفسًا لكل الانفعالات، ومصدر للوقاية من كل الإمراض والاضطرابات النفسية والاجتماعية والصحية والقيم الاجتماعية بما تمثله من جوانب إيجابية للمرأة بشكل عام وللمعلمة بشكل خاص؛ الأمر الذي جعل من معلمات رياض الأطفال متوافقات، من خلال التسامي بالدوافع والرغبات بصورة مقبولة اجتماعية، إضافة إلى اهتمام المعلمة بشكل عام عازبة أو متزوجة بالجوانب الصحية وتوافر الظروف المتقاربة والملائمة أسريًا.

-ملخص بأبرز النتائج:

-تتمتع معلمات رياض الأطفال بتوافق نفسي واجتماعي وبدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الفرضي(55) أعلى من المتوسط الحسابي (44.29).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي بشكل عام وفي المجال المنزلي لمتغير المحافظة لصالح محافظة عدن وفي المجال الصحي لصالح الأمانة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي بشكل عام وفي مجال المنزلي وفقًا لمتغير نوع الروضة لصالح الحكومية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته، تعزى لمتغير التخصص (رياض أطفال، تخصص آخر).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في إجابات معلمات الروضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، متزوجة).

-الاستنتاجات:

-زيادة الضغوط وتعرض معلمة رياض الأطفال للإحباطات والاضطرابات النفسية قد يؤثر في عملها وحياتها، وَمِن ثَمَّ فهي تحتاج إلى رعاية واهتمام وبرامج إرشادية بما تسهم في تحسين توافقها النفسي والاجتماعي.

-قلة الاهتمام بمعلمة رياض الأطفال بتوافقها الأسري والوعي بمكانتها التربوية والاجتماعية وحدوث الخلافات والاضطرابات الأسرية يؤثر في حياتها وعملها وتوافقها الأسري، كذلك قلة البرامج الإرشادية والندوات التي تساعدها على تحقيق توافقها الأسري وتحقيق الاستقرار الأسري وتهيئة الظروف الأسرية المناسبة يؤثر في حالتها النفسية وتحقيق الصحة النفسية ودورها.

-ضعف الاستقرار الأسري والعلاقات الأسرية والاجتماعية التي تعاني منه معلمات رياض الأطفال في الروضات الأهلية يؤثر في استقرارها النفسي والدور التربوي والاجتماعي، وَمِن ثَمَّ فهي بحاجة إلى برامج إرشادية وندوات للتعريف بمكانتها ودورها وزيادة الوعي بين أفراد الأسرة ومساعدتها على حل الخلافات والمشاحنات الأسرية وزيادة الروابط الناجحة بينها وبين أفراد أسرتها بما يحقق توافقها الأسري.

-إيمان معلمة رياض الأطفال بأهمية عملها ودورها وزيادة ثقتها بنفسها واستخدام أساليب ناجحة في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لا يرتبط بمستوى تعليمها وحالتها الاجتماعية؛ حيث يتمتعن معلمات رياض الأطفال على مختلف تخصصاتها وحالتها الاجتماعية بالثقة بالنفس واحترام مكاناتها العلمية ودورها التي تُعَدُّ خاصية من الخصائص التي تتمتع بها المعلمة.

2-التوصيات:

-على وزارة التربية والتعليم عمل برامج إرشادية بتعاون مع مراكز الإرشاد النفسي في الجامعات لتحسين مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال.

-أن تكثف الوزارة برامجها لرفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال، وبطريقة متوازنة بجميع المحافظات لكي يصل مستوى التوافق إلى ما وصل إليه لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عدن.

-على الوزارة إتاحة الفرصة لمعلمات رياض الأطفال للقيام بالأنشطة الاجتماعية والتربوية ومشاركتهن في وضع الخطط والبرامج بما يسهم في تحسين ورفع مستوى التوافق الاجتماعي لديهن.

-على وزارة التربية والتعليم أن تلزم دور رياض الأطفال الأهلية على تحسين برامج رفع مستوى التوافق لدى معلماتها بما يحقق التوازن مع معلمات رياض الأطفال الحكومية.

-القيام ببرامج إرشادية وتوعوية بالتعاون مع مراكز الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعات ومنظمات المجتمع المدني لمعلمات رياض الأطفال وأسرهن، بما يسهم في تحقيق التوافق المنزلي والحد من المشكلات والاضطرابات الأسرية لديهن.

3-المقترحات:

استكمالًا لإجراءات وأهداف البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي:

-تصميم برامج إرشادية لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال.

-دراسة التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى معلمات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية.

-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مديرات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية.

-دراسة التوافق الاجتماعي وفقًا لمتغيرات أخرى (الصحة النفسية، أنماط الشخصية) لدى معلمات رياض الأطفال.

-دراسة التوافق المنزلي وعلاقته بالاتجاه نحو العمل لدى معلمات رياض الأطفال.

-إجراء دراسة لتحديد احتياجات معلمات رياض الأطفال في مجال التوافق النفسي والاجتماعي.

-إجراء دراسة لمعرفة المشكلات التي تواجه عملية التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء نتائج البحث.

-إجراء دراسة لمعرفة المتطلبات اللازمة في عملية التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء نتائج البحث.

سادسًا-المراجع:

1-المراجع العربية:

-إبراهيم، إبراهيم مصطفى. (2002): السلوك الإنساني الحقيقة والخيال، د.ط، دار الفكر العربي للنشر، الكويت.

-أبو الحسب، عادل إسماعيل. (1999): التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي في ولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

-أبو الحويج، والضفدي (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، دار المعرفة للنشر والتوزيع.

-أبو زيد، أحمد. (1970): العلاقات الإنسانية وسيكولوجية التوافق في مجال العمل ولإدارة، د.ط، دار النهضة الحديثة، القاهرة، مصر.

-إسماعيل، مجدي إبراهيم السيد. (2008): الإسلام والطب النفسي، ط، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

-إسماعيل، نبيه. (2001): عوامل الصحة النفسية السليمة، أتراك للنشر والتوزيع

-البستاني، محمود. (1992): الإسلام وعلم النفس، ط11، مجمع البحوث الإسلامية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

-بطرس، حافظ بطرس (2008): التكيف والصحة النفسية للطفل، ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-بل، هيو.إم، ترجمة محمد عثمان نجاتي، (د.ت): كراسة تعليمات اختبار التوافق، مكتبة لانجلوا للنشر، الإسكندرية، مصر.

-الخالدي، أديب. (2000): المرجع في الصحة النفسية، المكتبة الجامعية، ليبيا

-الدسوقي، كمال. (1974): علم النفس ودراسة التوافق، د. ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، الأردن

-الدوسري، مبارك بن فالح (2010): ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود بمنطقة المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

-الرازي، محمد بن أبو بكر بن عبد القادر. (1987): مختار الصحاح، دارا لجبل للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

-زهران، حامد عبد السلام. (1988): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-الزيود، مصطفى فهمي (1998): نظريات الرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-سفيان، نبيل صالح (2004): المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، (المفهوم- النظرية – النمو – التوافق – الاضطرابات – الإرشاد والعلاج، إيتراك لطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

-سفيان، نبيل صالح(2010): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي المعاصر، ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

-شاذلي، عبد الحميد محمد (2001): الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

-شاذلي، عبد الحميد محمد (2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
-الشرقاوي، أنور محمد. (2000): الدافعية والإنجاز الأكاديمي المهني وتقويمه، ج2، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
-شقير، زينب محمود. (٢٠٠٣): مقياس التوافق النفسي لمتحدي الإعاقة، كراسة التعليميات، ط ١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
-عامر، طارق عبد الرؤوف (2007): الاتجاهات الحديثة في رياض الأطفال، ط1، المؤسسات العربية للعلوم والثقافة، القاهرة، مصر
-عبد الخالق، أحمد محمد. (1993): أصول الصحة النفسية، ط2، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
-عبيدات، ذوقان وآخرون(2001): المنهج العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط7، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-عثمان، عبد الله عثمان. (1999): التوافق النفسي والاجتماعي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
-الفريحات، محمد ووائل الربضي. (2010): مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون، بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث –العلوم الإنسانية–، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. مجلد ٢٤، ع5، ص 1560–1580.
-فهمي، مصطفى. (1967): الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، ط2، دار الثقافة للنشر، مصر.
-فهمي، مصطفى (1987): التكيف النفسي، د. ط، دار مصر للطباعة.
-اللقاني، فاروق عبده. (1989)، الطفولة بين الرياض والتثقيف، ط2، دار الفلاح للنشر، الكويت.
-محمد، سهام إبراهيم كامل. (2008): اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.
-مخيمر، صلاح. (1978): مدخل إلى الصحة النفسية، ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
-المشاط، هدى عبد الرحمن. (1990): التوافق الشخصية الاجتماعي للمعلمات السعوديات العاملات بمديرية جده وعلاقته ببعض سمات الشخصية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية. http://www.google.com/search?hl=ar&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor
-الميلادي، سمير سالم الدين حنا، (1989): رياض الأطفال بين الواقع والطموح، القاهرة، مصر.
-وزارة التربية والتعليم (1994): مشروع اللائحة العامة لرياض الأطفال في الجمهورية اليمنية، قطاع التعليم العام، صنعاء، اليمن.

2-المراجع الأجنبية:

-R aju& R amesh(2000): Creativity and A djustment among R esidential school teachers Lecturer, Siriki College of Education, S.Kota, Vizianagaram District, Andhra Pradesh .
-GOldenson, R,M(1998):longman dictionaryof psycholog and psychiatry,New Yourk:Lengman.
-Korb, K. A. (2012). The relationship between academic motivation and psychosocialadjustment among university students: The validity of self-determination theory in the

درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية

د/إبراهيم ناجي الدعيس
أستاذ المحاسبة المساعد، كلية المجتمع-الجمهورية اليمنية
Email: Dr.iaddoais@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة)؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (53) فردًا، والتي تمثلت بالعميد ونواب العميد ورؤساء الدوائر والأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع صنعاء، وكان من أهم نتائج الدراسة أَنَّ درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية المجتمع صنعاء جاء بدرجة متدنية بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الكلي للأداة (2.35)، بالإضافة إلى عدم وضوح رسالة الكلية لأعضاء هيئة التدريس الذي يؤثر بشكل أساسي في درجة أدائهم وتحقيقهم لرسالة الكلية وأهدافها المنشودة، كما أظهرت الدراسة أَنَّهُ لا توجد فروق إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام حسب متغير المستوى الوظيفي (إدارة عليا، متوسطة، تشغيلية)، وكانت الفروق لصالح فئة الإدارة العليا. ووجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام تعزى لمتغير المؤهل، (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) وكانت الفروق لصالح بكالوريوس. وجود فروق إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أربع سنوات فأقل، 5 –9 سنوات، 10سنوات فأكثر) وكانت الفروق لصالح فئة أربع سنوات فأقل.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، كلية المجتمع.

Abstract:

The study aimed at knowing the degree of applying the principles of overall quality management at Sana'a Community College in the Republic of Yemen from the point of view of faculty members, according to variables (sex, qualification, career level, years' experience).

To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive approach, and the questionnaire as a tool for collecting data from the (53) research sample members, which represented the Dean and Deputy Brigadier and the heads of departments, and faculty members at Sana'a Community College. One of the most important results of the study was that the degree of applying the overall quality management at Sana'a Community College was very low in general, where the total average of the tool was (2.35). In addition to the lack of clarity of the college message for faculty members, which mainly affects their performance and achievement of the college message and desired objectives.

The study also showed that:

No statistical differences in the views of the study groups on the degree of applying the overall quality management at Sana'a community college to be attributed to gender, there were statistical differences between the arithmetic averages for the responses of sample members about the tool as a whole according to the career level (high, medium and operational management). And these differences were in favor of the high management category.

There were statistical differences between the arithmetic averages of the responses of the sample members about the tool as a whole due to the qualification variable (Bachelor, Master, PhD), and these differences were in favor of the bachelor's degree.

There were statistical differences in the opinions of the study groups about the degree of application of total quality management in Sana'a Community College due to the years of experience variable (four years or less, 5- 9 years, 10 years and more) and the differences were in favor of the category of four years or less.

Keywords: *Principles of overall quality management, Community College*

المقدمة:

تُعَدُّ الجودة من المداخل الإدارية الحديثة التي نشأت بوصفها أسلوب عمل، وكأداة لتطوير المنظمات الهادفة للربح، ويرى العديد من رواد الفكر الإداري أَنَّ هناك إمكانية لتطبيقها أيضا في المنظمات الخدمية غير الهادفة للربح، وذلك في مجال رفع مستوى تقديم الخدمات للعملاء إلى الأفضل.

ومن المفاهيم الإدارية التي تهدف إلى التحسين المستمر في المنتج أو الخدمة هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) الذي حقق نجاحًا ملحوظًا في المجال التجاري والصناعي؛ ولذا اتجهت معظم المنظمات الخدمية إلى تكييفه وتطويعه ليتناسب مع النشاطات التي تقدمها هذه المنظمات، ومنها المؤسسات التعليمية (الدقاق، 2018، 30).

وبسبب هذا النجاح الذي حققته إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، دفع الكثير من الباحثين إلى فكرة تطبيقه في المؤسسات التعليمية، وَمِن ثَمَّ إجراء العديد من الدراسات البحثية للنظر في مدى إمكانية تطبيقه والاستفادة منه في تطوير أداء المؤسسة التعليمية، وقد أكدت معظم هذه الدراسات على نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم (قادة، 2012، 39).

ومما لا شك فيه أَنَّ خدمة التعليم الفني والمهني تعد إحدى مسارات التعليم العالي التي تحتاج إلى الاهتمام والتطوير من أجل تخريج كوادر مؤهلة ومدربة قادرة على تلبية متطلبات التنمية، ونتيجة للارتباط الوثيق بين التعليم الفني والمهني من جهة وبين قضايا النمو والتطور الاجتماعي من جهة أخرى، فقد أصبح لزاما على الكليات التقنية والمهنية أَنْ تتسم بالتوازن والتكامل في مناهجها وأساليبها وخططها لتوائم مفهوم التنمية الشاملة (الزطمة، 2011، ص 60).

وَيُعَدُّ قطاع التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية أحد القطاعات المهمة التي تأسست عام 1895م؛ حيث تأسست فيه أول مدرسة صناعية بصنعاء سميت مدرسة الصنائع. وقد ازداد اهتمام الدولة بهذا القطاع خلال الثلاث عقود الأخيرة؛ حيث تم في تاريخ 2001/4/4م إنشاء وزارة خاصة بالتعليم الفني والتدريب المهني بموجب القرار الجمهوري رقم (46) التي قامت وبدعم من البنك الدولي والمفوضية الأوروبية بإعداد الاستراتيجية الوطنية لتطوير القطاع، والتي بدأت بالسعي لتحقيق ضمان جودة التدريب ونشر ثقافة الجودة، وإدخال نظام الجودة الشاملة في منظومة التعليم الفني والتدريب المهني بوصفه خطوة أولى لتطوير وتحسين الأداء في جميع المؤسسات التعليمية التابعة لها (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب المهني، 2005، 11).

وبالرغم من أَنَّ كليات المجتمع اليمنية والتي تندرج ضمن المؤسسات التابعة لوزارة التعليم الفني والتدريب المهني تعيش أوضاعًا غير مستقرة وتدنيًا في تجهيزاتها من حيث الأجهزة والمعدات والمباني وأجور الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والمختبرات... الخ؛ بسبب شحّة الموارد. فَإِنَّ انتشار تلك الكليات بنوعيها الحكومي والخاص في الآونة الأخيرة، دون أن يراعي متخذو قرار الإنشاء أو التصريح

أدنى معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في معظم تلك الكليات؛ حيث بلغ عدد المعاهد الحكومية والخاصة (157) معهد موزعة على محافظات الجمهورية. أما بالنسبة لكليات المجتمع الحكومية فقد بلغ عددها (10) كليات، وبلغ عدد كليات المجتمع الخاصة (23) كلية موزعة على محافظات الجمهورية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2013، 44).

وقد أنشئت كلية المجتمع – صنعاء استنادًا للقانون رقم (5) لسنة 1996م، وصدر بإنشائها القرار الجمهوري رقم (193) لسنة 1998م. وجاء قرار إنشاء الكلية ليدشن نظامًا تعليميًا حديثًا في الجمهورية اليمنية، يستند على فلسفة ارتباط التعليم لما بعد الثانوية باحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وقد بدأت باستقبال أول دفعة من الطلبة العام الدراسي 2001/2000م.

وفي ضوء ذلك، أصبح من الضروري تبني نظام لإدارة الجودة في هذا القطاع المهم، وذلك للاستفادة من هذه الأنظمة في تحسين الجودة والارتقاء بمستوى الأداء، وتفعيل دور إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

وتكمن مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟

2-هل هناك فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0,05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0,05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0,05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل.

3- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0,05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الوظيفي.

4- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0,05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- مدى وجود علاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة).

أهمية الدارسة:

أثبتت كثير من الدراسات والبحوث أَنَّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة قد حقق نجاحًا كبيرًا في تحسين أداء المؤسسات والمنظمات المختلفة، سواء الإنتاجية أو الخدمية. وسعيا وراء التحقق من تطبيق هذا المفهوم في كليات المجتمع، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية لأساليب إدارة الجودة الشاملة. وَتُعَدُّ هذه الدراسة من الدراسات التشخيصية التي تعمل على توضيح المفهوم ودرجة تحققه في كليات المجتمع اليمنية.

ويمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1-أنها تتناول موضوعًا حديث الساعة في العمل الإداري والمتمثل في إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في إدارة التعليم الفني والتدريب المهني.

2-يتوقع من نتائج هذه الدراسة أن تساعد على تطوير أداء العمل في كلية المجتمع بصنعاء من خلال تقديم التوصيات لقيادات الكلية للنهوض بأداء الكلية وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

3-تُعَدُّ هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة ومرجعية للباحثين والدراسات اللاحقة مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات المجتمع.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحديد درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري في كلية المجتمع صنعاء المشار إليها في هذه الدراسة، كما تقتصر حدود هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى رؤساء الدوائر، والاقسام المختلفة لكلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: جميع القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (63) فردًا، وهم: العميد ونوابه وعددهم (4)، ورؤساء الدوائر وعددهم (5) والأقسام الأكاديمية وعددهم (11)، وجميع أعضاء هيئة التدريس وعددهم (43).

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/ 2021م.

الحدود المكانية: كلية المجتمع صنعاء – الجمهورية اليمنية.

مصطلحات الدراسة:

إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM):

تعرف إدارة الجودة الشاملة بوصفها مفهومًا يتم تطبيقه في الإدارات الجامعية بِأَنَّهَا فلسفة إدارية لقيادات الجامعة تركز على إشباع حاجات الطلبة والمستفيدين، وتحقق نمو الجامعة، وتوصلها إلى أهدافها، وهي تضمن الفاعلية العظمى، والكفاية المرتفعة في الحقل العلمي والبحثي التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز، وتشمل الجودة الجامعية جميع الكليات والإدارات والعاملين (أبو صاع، 2019، 3). ويركز هذا التعريف على إرضاء العميل والمتمثل بالطلبة والمستفيدين من التعليم الجامعي.

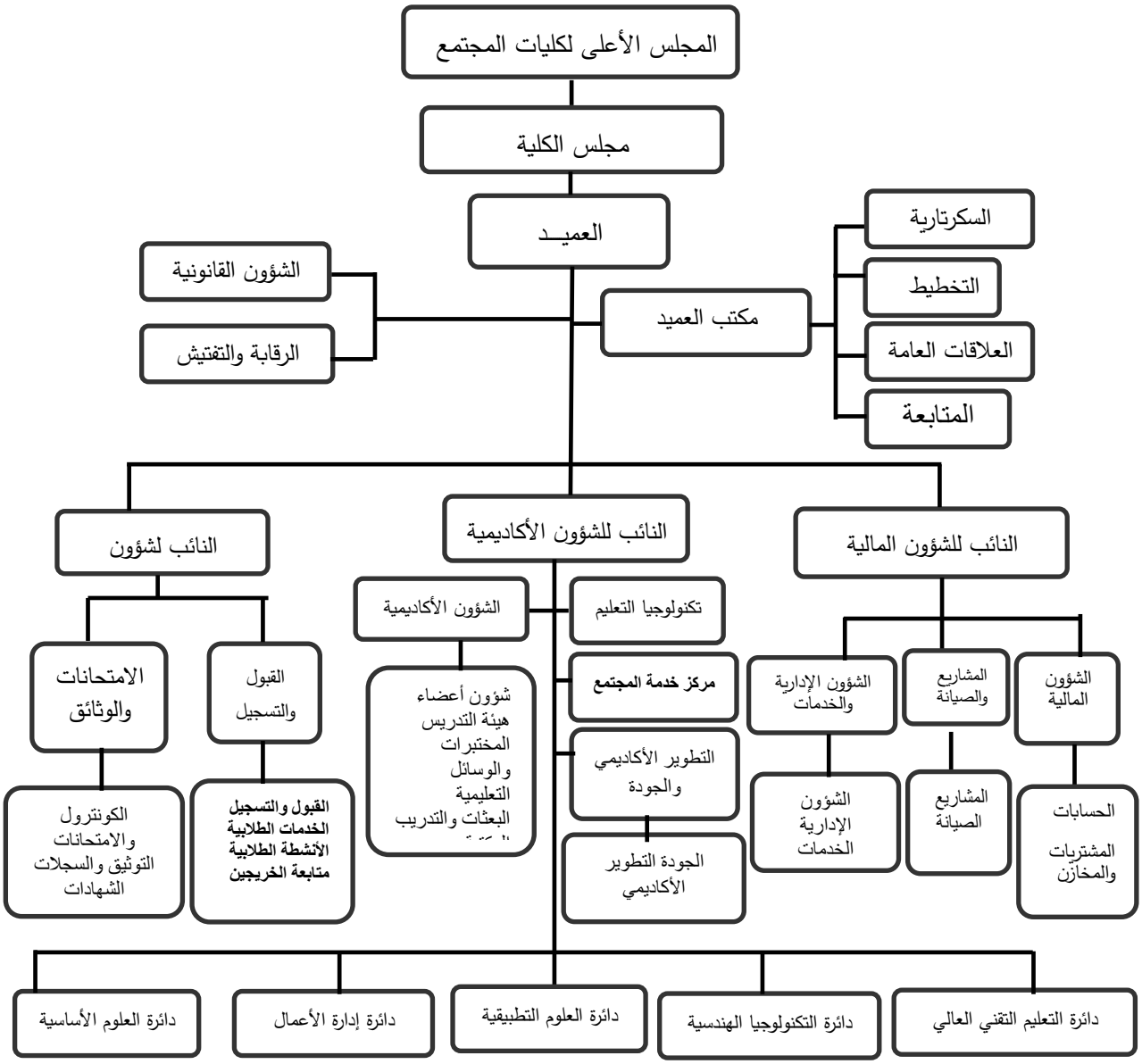
وتؤكد بعض التعريفات على عامل الثقة في تحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة وأهدافها، فيعرف بأنه مجموعة الأعمال والأنشطة المخططة التي من شأنها أن توحي بدرجة مقبولة من الثقة بأن المخرجات ستؤدي إلى تحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة. وتتناول معاييرها جودة التصميم والتنفيذ وأداء العمل (حامد، 2018، 263).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بِأَنَّها جميع الأنشطة المتعلقة بالمهام الإدارية للمنظمة التي تقرر سياسة الجودة، والأهداف والمسؤوليات، وتطبيقها باستخدام عمليات تخطيط الجودة، وضبط الجودة، وتأكيد الجودة من خلال نظام الجودة المعتمد. وفي هذه الدراسة تُعَدُّ إدارة الجودة الشاملة هي درجة تطبيق كلية المجتمع صنعاء لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تم تطويرها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

كلية المجتمع صنعاء:

إحدى مؤسسات التعليم الحكومية في الجمهورية اليمنية التي تهدف إلى تلبية احتياجات المجتمع التعليمية والإنسانية المتوافقة مع متطلبات سوق العمل في قطاعات الخدمات الاجتماعية والصناعية والتجارية التي تمنح شهادات الدبلوم للطلبة الخريجين من الثانوية العامة، كما تمنح شهادة بكالوريوس التعليم التقني العالي الممول من الحكومة الهولندية، وشهادات بكالوريوس المعلم التقني لخريجين الدبلوم، ويوضح المخطط (1) الهيكل التنظيمي لكلية المجتمع – صنعاء.

مخطط رقم (1) الهيكل التنظيمي لكلية المجتمع صنعاء، المصدر اللائحة الداخلية للكلية



أولًا-الأدب النظري:

1-مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

أدركت الكثير من المنظمات أَنَّ الطريقة الأخرى الفاعلة لتخفيض التكاليف هي زيادة الجودة، وذلك بعمل الأشياء بشكل صحيح من المرة الأولى، وهذا ما ينادي به مفهوم إدارة الجودة الشامل، فمن ضمن التعريفات العديدة لإدارة الجودة الشاملة كان تعريف معهد الجودة الفدرالي لهذا المفهوم بِأَنَّهُ "القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح ومن أول وهلة مع الاعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى تحسن الأداء" (Federal Quality Institute, 1991, 7).

كما يمكن إعطاء مفهوم الجودة من منظور روادها كما يأتي (قادة، 2012، 3):

عرف جوران (Juran) الجودة بِأَنَّهَا: "مدى ملاءمة المنتج للاستخدام، أي: القدرة على تقديم أفضل أداء وأصدق صفات".

كما عرفها فيجنباوم (Feigenbaum) بِأَنَّهَا: "الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانة التي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون".

وعرف كروسبي (Crosby) الجودة بِأَنَّهَا: "المطابقة مع المتطلبات وأكد بِأَنَّهَا تنشأ من الوقاية وليس من التصحيح وبأنه يمكن قياس مدى تحقق الجودة من خلال كلف عدم المطابقة".

أما تاجيشي (Taguchi) عرف الجودة بِأَنَّهَا: "تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها التي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه، ويتضمن ذلك الفشل (الداخلي والخارجي)".

كما عرفها ديمينغ (Deming) بِأَنَّهَا: "درجة التوافق والاعتمادية التي تتناسب مع السوق ومع التكلفة، بمعنى المطابقة للاحتياجات".

ونظرًا لتعدد مفاهيم الجودة الشاملة، فقد حاول العلماء والمتخصصون التمييز بين خمسة مداخل لتعريف الجودة الشاملة هي: المدخل المبني على أساس التفوق، والمدخل المبني على أساس المستفيد، والمدخل المبني على أساس القيمة، والمدخل المبني على أساس المنتج، والمدخل المبني على أساس التصنيع (حسين، 2016، 54).

وعرفها الدجاني والمهيرات بِأَنَّهَا: منهج دراسي للمؤسسة أو المنظمة، يرتكز على الجودة والتحسين والتطوير، ويقوم على مشاركة جميع العاملين في هذه المؤسسة أو المنظمة، بهدف الوصول إلى نجاح طويل الأمد ورضا متلقي الخدمة (الدجاني والمهيرات، 2018، 161).

وبناءً على ما سبق، فإن (TQM) هي عبارة عن أسلوب إداري شامل يساعد على تحقيق التميز في أداء المنظمات بمختلف أهدافها (ربحية، غير ربحية) من خلال إنشاء بيئة تنظيمية تقوم على أساس تلبية متطلبات العملاء، بجانب إشراك الموظفين بكافة أنشطة التحسين المستمر وربط هذه الأنشطة بشكل تكاملي مع الأساليب الإحصائية والإدارية والموارد البشرية والمالية المتاحة والوسائل التقنية المتوافرة لضمان الاستمرار في التوصل إلى إنتاج سلعة أو تقديم خدمة خالية من العيوب وتحقيق ما يسمى بمفهوم العيوب الصفرية.

2-نشأة إدارة الجودة الشاملة:

نشأت الجودة وتطورت منذ القدم، وظهرت بصورتها الحديثة في فترة الحرب العالمية الثانية، وذلك من خلال التجربة التي نقلها علماء الجودة مثل (Deming)، و(Crosby) والعديد من العلماء الآخرين، والتي أسهمت في نهضة الصناعات اليابانية بعد الحرب (الراعوش، 2017، 2).

وقد مرت إدارة الجودة الشاملة في العصر الحديث بعدة مراحل؛ حيث قام (Deming) في الثلاثينيات من القرن العشرين باستخدام الأساليب الإحصائية والتحليلية لحل المشكلات المرتبطة بالصناعة من خلال منهجية ابتكرها (Walter Shewhart)، أسهمت في الحد من الأخطاء في أثناء عملية الإنتاج (Hellman and Liu, 2013, 109).

وفي السبعينيات من القرن العشرين وضع (Crosby) مفهوم العيوب الصفرية Zero Defect الذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى، وفي هذه المرحلة تم الانتقال من جودة المنتج إلى جودة النظام وأساسه منع وقوع الخطأ، وَمِن ثَمَّ وصفت المرحلة بِأَنَّهَا تعتمد على نظام أساسه منع وقوع الأخطاء منذ البداية، وبناء على ذلك فَإِنَّ أسلوب تفكير الإدارة ينبغي أن يتغير ليطور فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا عن الفحص واكتشاف الخطأ بعد فوات الأوان (عمار، 2019، 19).

وعليه يمكن تلخيص مراحل تطور إدارة الجودة الشاملة حديثًا إلى أربع مراحل (أبو مساعد، 2015، 17-18):

1-**مرحلة الفحص والتفتيش:** وتقتصر هذه الفترة على إجراءات الفحص والتَّفتيش لاستبعاد المعيب دون التَّعرف على أسبابِهِ لمنع تكراره.

2-**مرحلة الضبْط الإحصائي في مراقبة الجودة:** واستخدم خلال هذه المرحلة المنهج الإحصائي لاختبار عينات من المنتج بهدف ضبط الجودة بدلا عن فحص كل ما تنتجه المنشأة، وأتت هذه المرحلة استجابة لتوسيع العملية الإنتاجية، وعجز العمال عن الفحص والتفتيش لكل المنتجات.

3-**مرحلة ضَمَان الجودة:** وتشمل مراجعة النظم والتخطيط المتقدم للجودة، والرقابة الإحصائية للعمليات عن طريق مشاركة العاملين وتشجيعهم.

4-**مرحلة إدارة الجودة الشاملة:** وتشمل التحسين المستمر، وإرضاء العميل الدَّاخلي والخارجي، وإنشاء فرق العمل، ومشاركة العاملين، وقياس أداء العمليات وتقويمه.

والجدير بالذكر أَنَّ كل مرحلة من هذه المراحل الأربع لم تستبعد المرحلة التي سبقتها، وإنما استندت إليها، ولكن وفق منظور أوسع وأعمق وأشمل.

3-إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

هناك العديد من المفاهيم في مجال الإدارة تهدف إلى تحسين العمل الإداري وتجويده، ومفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) من تلك المفاهيم التي تسعى إلى التحسين المستمر للأداء بهدف الوصول إلى نتائج تتميز بالدقة والجودة. ونتيجة للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في المجال الصناعي عمد ذوي الاختصاص في المجال التربوي إلى تكييفه وتطويعه في العمل التربوي بمجالاته المختلفة (الدعيس، 2009، 3).

ويشير أبو عبده إلى أَنَّ من أهداف (TQM) في التعليم ما يأتي:

-ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية بتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتطوير الهيكلية الوظيفي للمؤسسة بحيث تسهل عملية المشاركة في اتخاذ القرار.

-الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والتعليمي للطلبة؛ كونهم أهم مخرجات النظام، وتوفير فرص أفضل للتعليم الذاتي.

-تحسين كفاءة العاملين في المؤسسة التعليمية (أكاديميين، إداريين) من خلال التدريب المستمر، وتوفير بيئة مناسبة للتفاهم والتعاون فيما بينهم.
-التأكيد على النظرة الشمولية للعملية التعليمية بكافة جوانبها، والإسهام في تنمية المجتمع، وتحقيق تطلعاته (أبو عبده، 2011، 48).

إنَّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم لا تختلف كثيرا عن المبادئ الأساسية للجودة في القطاع الصناعي؛ حيث حدد (العيد) مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالآتي:

-التركيز على العميل.
-التركيز على العمليات.
-التحسين المستمر.
-تفادي الأخطاء قبل وقوعها.
-تنمية خبرات العمالة.
-اتخاذ القرارات بالاعتماد على الحقائق.
-التغذية العكسية (العيد، 2009، 11).

كما أشار تومي إلى أنَّ مبادئ الـ TQM في التعليم من وجهة نظر Deming الآتي:

-الاستقرار من أجل التوجه إلى التحسين المستمر.
-اعتماد فلسفة جديدة لتحسين الجودة وعدم الاعتماد على التفتيش أو الرقابة فقط.
-الاعتماد على التدريب والتأهيل والتعليم الذاتي.
-عدم الخوف من التغيير.
-التكامل بين الإدارات.
-وضع الأهداف الرقمية والقابلة للتحقق ومشاركة الجميع في وضع هذه الأهداف (Tuomi, 2012, 6-7).

ومن المتطلبات الضرورية لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، كما وضحها (الترتوري، وجويحان) ما يأتي:

- تأسيس نظام معلوماتي يتميز بالسرعة والدقة في توفير البيانات لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية.
- عقد دورات تدريبية مكثفة لتأهيل كادر قادر على تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة وتدريب العاملين في المؤسسة التعليمية ذاتها أو المؤسسات الأخرى.
- التوسع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات.
- تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة المحيطة.

-إنشاء وحدات معنية بأمور الجودة.

-إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله.

-التعرف على احتياجات ورغبات المستفيدين من خدمات القطاع التربوي ومحاولة تلبيتها.

-إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي لتغدوا المؤسسات التعليمية أداة لشحذ الطاقات الفكرية والقدرات الإبداعية لدى الطلبة وتنميتها بدلا عن ضخ المعارف وحشوها في أذهان الطلبة فقط (الترتوري، وجويحان، 2009، 68).

ثانيا-الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات التي تعني بموضوع الدراسة الحالية عن إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتحديدًا في التعليم الفني والمهني، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1-استعراض الدراسات السابقة:

-الدراسات العربية:

دراسة أبي صاع (2019) التي هدفت إلى تقصّي معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، الكلية) في آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (76) عضو هيئة تدريس في الجامعة منهم (16) أنثى، مثلت ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة على الأداة بشكل عام مرتفع، كما أظهرت الدراسة أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والكلية.

دراسة الراعوش (2017) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ حيث بلغت عينة الدراسة (175) عضوًا، مثلت ما نسبته (56%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء مجال التطوير المستمر؛ حيث ظهر الفرق لصالح البكالوريوس مقارنة مع الدبلوم المتوسط، بالإضافة إلى أَنَّهُ لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة، باستثناء مجال التجهيزات والمعدات، فقد ظهر الفرق لصالح فئة أقل من خمس سنوات عند مقارنتها بفئة خمس سنوات إلى عشر سنوات.

دراسة أبي معيلق (2015) التي هدفت إلى التعرف على سبل تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال التعرف على مدى تطبيق مراكز التدريب المهني لمعايير إدارة الجودة الشاملة. كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين تطبيق معايير الجودة الشاملة (المتغير المستقل) وأداء مراكز التدريب المهني (المتغير التابع). ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد العينة البالغة (110) أفراد من المديرين والمختصين والمدربين، والتي مثلت ما نسبته (100%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في مراكز التدريب المهني كان بدرجة متوسطة، وتبين أَنَّ هنالك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين تطبيق مراكز التدريب المهني لمعايير إدارة الجودة الشاملة وأداء مراكز التدريب المهني، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات: سنوات الخدمة، مكان العمل، الجنس، بينما لم يكن هنالك فروق دالة إحصائيًا لبقية المتغيرات مثل: العمر والمؤهل العلمي.

دراسة حميد (2015) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد في إدارة كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد العينة التي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي بلغت (132) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس بكليات المجتمع، ومثلت ما نسبته (22.64%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ درجة تطبيق المعيار الخاص بالمجال الإداري والتنظيمي في كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية كانت بدرجة متوسط، بمتوسط عام لاستجابات عينة الدراسة بلغ (2.26)، أي: عند درجة استجابة (لا أوافق)، وأنَّ درجة تطبيق المعيار الخاص بمجال البرامج التعليمية كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط عام لاستجابات عينة الدراسة بلغ (2.65)، أي: عند درجة استجابة (أوافق إلى حد ما)، كما أظهرت النتائج أَنَّ متوسط درجة تطبيق المعيار الخاص بالخدمات الطلابية بلغ (2.90)، أي: عند درجة استجابة (أوافق إلى حد ما).

دراسة المقرمي (2009) التي هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على قطاع التعليم الفني والتدريب المهني في اليمن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (118) مفردة، من المدربين في المعاهد المهنية بمحافظة عدن، والتي مثلت ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في وعي الإدارة بنظام إدارة الجودة الشاملة بشكل عام، وأن الإدارة لا تأخذ بآراء العاملين بما يخص إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما توصلت إلى عدم مواكبة المناهج الحالية للتطور العلمي والتكنولوجي الحديث، كما أشارت النتائج إلى وجود ضعف –أيضًا– في التأهيل

العملي للمدربين، وقلة وسائل الشرح الإلكترونية وقلة المعدات والأدوات اللازمة في الورش والمعامل، وأن وسائل الإيضاح غير مناسبة لتقادمها، وعدم خضوع المعاهد لشروط السلامة المهنية، ووجود صعوبات لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

•الدراسات الاجنبية:

دراسة Atieno et al (2014) التي هدفت إلى التعرف على العقبات الرئيسة التي تحول دون تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في جامعة (KCA) في نيروبي، كما هدفت لاختبار الهيكل التنظيمي الذي يعزز إدارة الجودة الشاملة في الجامعة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية أداةً لجمع البيانات، وبلغ حجم العينة (54) من أعضاء الإدارة و(276) محاضرًا و(82) من موظفي الدعم و(1050) طالبًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ جامعة (KCA) تواجه تحديات في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة بسبب أنَّ أفراد العينة لا يعرفون أفضل الطرق لتنفيذها، إضافة إلى أنّ معظمهم يجهلون مبادئ إدارة الجودة الشاملة ولا يدركون كيفية تعلمها.

دراسة Bruçaj (2014) التي هدفت إلى التعرف على رضا الطلاب عن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الألبانية الخاصة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (300) طالب يدرسون في أربع جامعات دراسات عليا خاصة في ألبانيا، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ هناك علاقة إيجابية بين رضا الطلاب عن الجودة في التعليم العالي، وهناك شعورًا بالرضا عن الجامعات التي يعتقدون أنها تتمتع بجودة جيدة نسبيًا؛ ولتحقيق النجاح في البيئة التنافسية، يجب أن تقوم الجامعات بالتركيز أكثر على الطلاب مع التركيز بشكل رئيس على رضا الطلاب؛ حيث بينت الدراسة أَنَّ أغلبية الطلاب يعتقدون أَنَّ نجاحهم الأكاديمي يعتمد بشكل كبير على نجاح الجامعة التي ينتسبون إليها وإلى جودة الخدمة التي تقدمها لهم.

دراسة Kammur (2017) التي هدفت إلى بيان أثر الخدمات التعليمية في رضا الطلاب في جامعة الرفاق الخاصة في ليبيا؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (500) طالب تم اختيارهم بشكل عشوائي من تخصصات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها؛ أَنَّ تحسين جودة الخدمة التعليمية ينعكس بشكل إيجابي على مستوى رضا الطلاب، كما أَنَّ مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعة مرتفع نسبيًا، وَمِن ثَمَّ هناك رضا من قبل الطلاب عن جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، وذلك نتيجة لارتفاع مستوى جودة الإشراف الأكاديمي من قبل الجامعة.

دراسة Shivakumar et al (2012) التي هدفت إلى التعرف على أبعاد إدارة الجودة وتحليل العلاقات بين هذه الأبعاد وتأثيرها مجتمعة في النتائج التي تحققت في معاهد الهندسة الحاصلة على شهادة الأيزو في الهند، واعتمد الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدام الاستبانة أداةً

لجمع البيانات، وبلغ حجم العينة (216) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في معاهد حاصلة على شهادة الأيزو في الولايات الجنوبية من الهند، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد وجود أبعاد إدارة الجودة الشاملة الواردة في شهادة الأيزو وعددها (10) أبعاد؛ حَيْثُ إِنَّ هذه الأبعاد تقود المنظمة لتحقيق الجودة الشاملة. كما أظهرت النتائج أَنَّ القيادة هي القوة الدافعة الرئيسة من أجل تأسيس نظام إدارة جودة فعال في معاهد الهندسة في الهند.

ومما سبق وانطلاقا من أهمية إدارة الجودة الشاملة TQM، وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني ومؤسسات التعليم العالي وفق أسس ومبادئ يتم تكييفها لتناسب الجانب التعليمي في تلك المؤسسات، تُعَدُّ هذه الدراسة من تلك الدراسات التشخيصية التي تسعى إلى الكشف عن درجة تطبيق كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

2-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية نلاحظ أنها طبقت في بيئات محلية وعربية وعالمية مختلفة، وسوف يتم عرض أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، كالآتي:

أ-أوجه الشبه:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج والأداة، والعينة كدراسة Shivakumar et al (2012)، والراعوش (2017)، وأبي صاع (2019).

ب-أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حَيْثُ إِنَّها تنوعت في مجتمعاتها التي طبّقت عليها تلك الدراسات، فمعظمها اختارت العينات من البيئات الجامعية (أكاديميين أو إداريين أو طلاب، أو مختلط) مثل دراسة Atieno et al (2014)، Bruçaj (2014)، Kammur (2017)، وأبي صاع (2019).

وأما الدراسات الأخرى فقد تناولت بشكل أوسع موضوع التدريب المهني، فهدفت إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الفني والتدريب المهني (كليات أو مراكز تدريب)، مثل دراسة القرمي (2009)، Shivakumar et al (2012)، وأبي معيلق (2015)، والراعوش (2017)، واختلفت مع دراسة (حميد، 2015) في الهدف وحجم العينة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري وبناء الأداة وتطويرها ومناقشة النتائج ومقارنتها.

وتميزت الدراسة الحالية بِأَنَّهَا سعت إلى الكشف عن درجة تطبيق كلية المجتمع صنعاء في الجمهورية اليمنية لأساليب إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس التي تُعَدُّ من الدراسات التشخيصية التي تعمل على توضيح المفهوم ودرجة تحققه في كليات المجتمع اليمنية.

ثالثًا-منهج الدراسة وإجراءاتها

تأتي الدراسة الميداني بهدف التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع بصنعاء الجمهورية اليمنية وذلك من خلال جمع البيانات بواسطة قائمة الاستقصاء، أعدها الباحث بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة حول أسئلة الدراسة ومتغيراتها.

1-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كونه أكثر ملاءمة لتحقيق الغرض من هذه الدراسة.

2-مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة، العميد، ونواب العميد، ورؤساء الدوائر والأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في الكلية العاملين فعلًا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/ 2021م وعددهم (63)، كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (1):

جدول (1) خصائص مجتمع الدراسة حسب التوصيف الوظيفي

الفئات	العدد
عميد الكلية	1
نواب العميد	3
رؤساء الدوائر الأكاديمية	5
رؤساء الأقسام الأكاديمية	11
أعضاء هيئة التدريس	43
المجموع	63

يتضح من الجدول رقم (1) أَنَّ خصائص مجتمع الدراسة توزعت بين عميد واحد، و(3) نوابًا للعميد، نائبًا للشؤون الأكاديمية، ونائبًا لشؤون الطلبة، ونائب للشؤون الملية والإدارية، و(5) رؤساء للدوائر الأكاديمية، و(11) من رؤساء الأقسام الأكاديمية، (43) من أعضاء هيئة التدريس.

3-عينة الدراسة:

نظرًا لمحدودية العدد فقد اعتمد الباحث جميع أفراد المجتمع عينةً للدراسة البالغ عددهم (63)، وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (10) أفراد، من العينة الأصلية ليصبح عدد العينة الأصلية (53) فردًا؛ حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (53) استبانة، وتم استعادة (50) استبانة قابلة

للتحليل، فمثلت ما نسبته (94%) تقريبًا، والجدول رقم (2) يوضح خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (2) خصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	44	%83.02
	أنثى	9	%16.98
	المجموع	53	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	21	%39.62
	ماجستير	8	%15.09
	دكتوراه	24	%45.28
	المجموع	53	%100
المسمى الوظيفي	العميد	1	%1.89
	نواب العميد	3	%5.66
	رؤساء الدوائر	5	%9.43
	رؤساء الاقسام	11	%20.75
	اعضاء هيئة التدريس	33	%62.26
	المجموع	53	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	%18.86
	5 –10 سنوات	26	%49.06
	10 سنوات فأكثر	17	%32.07
	المجموع	53	%100

يتضح من الجدول أنَّ نسبة الذكور (83.02%) من عينة الدراسة ونسبة الإناث (16.98%)، وأن النسبة الأكبر من حملة مؤهل الدكتوراه؛ حيث بلغت نسبتهم (45.28%)، وأن نسبة (39.62%) من حملة مؤهل البكالوريوس، في حين بلغت نسبة (15.09%) من حملة الماجستير، كما بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس (62.26%)، ورؤساء الأقسام (20.75%)، ورؤساء الدوائر (9.43%)، ونواب العميد (5.66%)، ونسبة عميد الكلية (1.89%)، واتضح من الجدول أيضًا أنَّ من هم في سنوات خبرة أقل من (5) سنوات نسبتهم (18.86%)، ومن خبرتهم (5–10) سنوات نسبتهم (49.06%)، أما من خبرتهم (10) سنوات فأكثر فبلغت نسبتهم (32.07%).

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسة أبي معيلق (2015)، والراعوش (2017)، وأبي صاع، (2019)، وتم تطويرها بحيث بلغت فقراتها (63) فقرة، وتضمنت سبعة مجالات هي: رسالة الكلية، والثقافة التنظيمية للكلية (فلسفة الكلية)، والقيادة، والأدوات

والعمليات، والتحسين المستمر، وإدارة الأفراد العاملين، ورضا العملاء (Customers). وتُمثل فقرات الاستبانة مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تم تطويرها من خلال الدراسة، وتم تقديمها لعينة الدراسة من العميد، ونواب العميد، ورؤساء الدوائر والأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع صنعاء في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2021/2020م.

وتم تقسيم مستويات الإجابة على فقرات الاستبانة إلى (5) مستويات حسب نموذج ليكرت الخُماسي، وأعطيت الدرجات الآتية: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة. ولتحديد فقرات محكات الحُكم تم استخدام طول الفئات لحساب ذلك، وحسب مقياس ليكرت الخماسي الذي يعتمد على المسافات المتساوية فَإِنَّ طول الفئة كان (0.8)؛ لذلك جاءت محكات الحُكم على المتوسطات كما هو موضح في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3) محكات الحكم على المتوسطات

م	الفئة	درجة الموافقة
1	1 – 1.80	موافقة منخفضة جدا
2	1.81 –2.6	موافقة منخفضة
3	2.61 –3.40	موافقة متوسطة
4	3.41 –4.20	موافقة مرتفعة
5	4.21 –5	موافقة مرتفعة جدا

الصدق والثبات:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية تضم (70) فقرة و(7) مجالات، على الخبراء المختصين في مجال الإدارة، وعلم النفس والجودة واللغة وعددهم (7)، لإبداء الرأي فيها من حيث مدى صحة مجالاتها، وانتماء فقراتها ودرجة وضوحها وملاءمتها للتطبيق الفعلي، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة عليها وفقًا لملاحظاتهم التي كانت على الفقرات، بينما اتفقوا على ثبات المجالات السبعة، واعتمدت الاستبانة للتطبيق بصورتها النهائية؛ حيث ضمت (63) فقرة.

ولقياس الثبات وزعت الاستبانة على عينة محدودة من أفراد المجتمع –تم استبعادها فيما بعد من العينة الأصلية – التي بلغت (10) أفراد، وبعد أسبوع وزعت مرة أخرى على العينة نفسها فوجد أن هناك ارتباطًا عاليًا بين الإجابات الأولى والثانية بلغ (76%)؛ وهو ما يبين توافر درجة ثبات عالية للاستبانة، وأصبحت الأداة جاهزة للتطبيق.

وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته تم توزيعه على عينة الدراسة بهدف جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

-**الجنس:** ◈ (ذكر) ◈ (أنثى).

-**المؤهل العلمي:** ◈(بكالوريوس) ◈(ماجستير) ◈ (دكتوراه).

-**المسمى الوظيفي:** ◈ عميد. ◈ نائب عميد. ◈ رئيس دائرة. ◈ رئيس قسم. ◈ عضو هيئة تدريس.

-**سنوات الخبرة:** ◈ (أقل من 5 سنوات) ◈ (من5 -10 سنوات) ◈ (10 سنوات فأكثر).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.) وتطبيق عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، في هذا الدراسة؛ وهي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، ومستوى الأهمية، لوصف نتائج التحليل الإحصائي.
- اختبار إلفاكرونباخ (Alpha Cronbach): الذي يستخدم لقياس درجة ثبات وصدق الإجابات على استمارة الاستقصاء، والتحقق من الترابط الداخلي فيما بينها، وإمكانية الاعتماد عليها في جمع بيانات الدراسة، وتعميم نتائج الدراسة.
- اختبار One-Sample Test لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء.
- اختبار كروس كال ويلز Kruskal-Wallis لاختبار الاختلافات في وجهات نظر أكثر من مجموعتين.
- تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney U لاختبار الاختلافات وجهات نظر مجموعتين.

رابعًا-الإجابة على أسئلة الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على:

"ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟"

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من محاور الدراسة السبعة، كما هو موضح في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجالات الدراسة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: رسالة الكلية	2.53	0.87	0.506	1
المجال الثاني: الثقافة التنظيمية	2.36	0.86	0.472	4
المجال الثالث: القيادة	2.37	0.83	0.474	3
المجال الرابع: الأدوات والعمليات	2.41	0.87	0.482	2
المجال الخامس: التحسين المستمر.	2.20	0.84	0.44	7
المجال السادس: إدارة الأفراد العاملين	2.30	0.90	0.46	5
المجال السابع: رضا العملاء	2.24	0.98	0.448	6
الأداة بشكل عام.	2.35	0.80	0.47	

المصدر: إعداد الباحث من التحليل الإحصائي

يلاحظ من الجدول رقم (4) أَنَّ درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة متدنية بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الكلي للأداة (2.35) وهو يقع ضمن نطاق الموافقة المنخفضة. كما تراوحت المتوسطات بين (2.24) كحد أدنى والمتمثل برضا العملاء، و(2.53) كحد أعلى والمتمثل برسالة الكلية وهي تقع أيضا ضمن نطاق الموافقة المنخفضة. وبعرض النتائج بشيء من التفصيل يتبين الآتي:

1- **جاء المجال الأول:** رسالة الكلية في الترتيب الأول؛ حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (2.53)، وبوزن نسبي (50.6 %) وبانحراف معياري (0.87)، ويشير ذلك إلى أَنَّ درجة تطبيق المجال الأول كانت عند درجة منخفضة حسب وجهات نظر أفراد العينة حول المجال الأول رسالة الكلية.

2-**جاء المجال الرابع:** الأدوات والعمليات في الترتيب الثاني فبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.41)، وبوزن نسبي (48.2 %) وبانحراف معياري (0.87).

3-جاء المجال الخامس: التحسين المستمر في الترتيب الاخير فبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.20)، وبوزن نسبي (44 %) وبانحراف معياري (0.84) ويشير ذلك إلى أَنَّ درجة تطبيق المجال الخامس (التحسين المستمر) كانت عند درجة منخفضة حسب وجهات نظر أفراد العينة حول هذا المجال.

4-ونتيجة حتمية يأتي كل من مجال إدارة الأفراد العاملين، ورضا العملاء بدرجة متدنية؛ حيث بلغ المتوسط لكل منهما (2.30)، و(2.24) على التوالي، وبانخفاض تحقق رضا العملاء تؤكد النتائج انخفاض درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ولتحديد فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة)، تم اختبار صحة الفرضيات التالية باستخدام اختبار كروس كال ويلز Kruskal-Wallis:

اختبار الفرضية الأولى:

توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

جدول (5) اختبار مان وتني
Mann-Whitney Test لاكتشاف دلالة الاختلاف في أراء مجموعات العينة

النوع	N	متوسط	الرتب	بين المجموعات	مستوى المعنوية	معنوية الدلالة
مج. رسالة	ذكر	44	24.77	1090.00	0.905	غير دال
	أنثى	6	30.83	185.00		
	Total	50				
مج. ثقافة	ذكر	44	26.14	1150.00	0.81	غير دال
	أنثى	6	20.83	125.00		
	Total	50				
مج. قيادة	ذكر	44	25.09	1104.00	0.586	
	أنثى	6	28.50	171.00		
	Total	50				
مج. العمليات	ذكر	44	26.42	1162.50	0.741	غير دال
	أنثى	6	18.75	112.50		
	Total	50				
مج. التحسين	ذكر	44	25.75	1133.00	0.225	غير دال
	أنثى	6	23.67	142.00		
	Total	50				
مج. العاملين	ذكر	44	25.91	1140.00	0.59	غير دال
	أنثى	6	22.50	135.00		
	Total	50				
مج. العملاء	ذكر	44	25.68	1130.00	0.402	غير دال
	أنثى	6	24.17	145.00		
	Total	50				
الأداة. بشكل عام	ذكر	44	25.41	1118.00	0.339	غير دال
	أنثى	6	26.17	157.00		
	Total	50				

*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (5) أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ويشير ذلك إلى رفض الفرض الفرعي الأول وقبول الفرض البديل ونصه "لا يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

اختبار الفرضية الثانية:

توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

جدول (6) يوضح قياس التباين في أراء مجموعات العينة (اختبار كروس كال ويلز Kruskal -Wallis)

العبارات	مجموع العينات	N	متوسط الرتب	مستوى المعنوية	معنوية الدلالة
المجال الأول: رسالة الكلية	بكالوريوس	15	33.47	0.025	دال
	ماجستير	12	25.46		
	دكتوراه	23	20.33		
	Total	50			
المجال الثاني: الثقافة التنظيمية	بكالوريوس	15	32.27	0.088	غير دال
	ماجستير	12	24.17		
	دكتوراه	23	21.78		
	Total	50			
المجال الثالث: القيادة	بكالوريوس	15	29.77	0.208	غير دال
	ماجستير	12	27.54		
	دكتوراه	23	21.65		
	Total	50			
المجال الرابع: الأدوات والعمليات	بكالوريوس	15	30.80	0.240	غير دال
	ماجستير	12	23.04		
	دكتوراه	23	23.33		
	Total	50			
المجال الخامس: التحسين المستمر.	بكالوريوس	15	30.30	0.275	غير دال
	ماجستير	12	25.08		
	دكتوراه	23	22.59		
	Total	50			
المجال السادس: إدارة الأفراد العاملين	بكالوريوس	15	31.33	0.073	غير دال
	ماجستير	12	27.42		
	دكتوراه	23	20.70		
	Total	50			
المجال السابع: رضا العملاء	بكالوريوس	15	33.73	0.029	دال
	ماجستير	12	23.38		
	دكتوراه	23	21.24		
	Total	50			
الأداة بشكل عام.	بكالوريوس	15	33.90	0.015	دال
	ماجستير	12	25.83		
	دكتوراه	23	19.85		
	Total	50			

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) وكانت الفروق لصالح بكالوريوس.

ويشير ذلك إلى قبول الفرض ونصه "توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المؤهل، (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

اختبار الفرضية الثالثة:

توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المستوى الإداري (إدارة عليا، متوسطة، تشغيلية).

جدول (7) يوضح قياس التباين في أراء مجموعات العينة (اختبار كروس كال ويلز Kruskal -Wallis)

العبارات	العينات	N	متوسط الرتب	مستوى المعنوية	معنوية الدلالة
المجال الأول: رسالة الكلية	إدارة عليا	4	41.88	0.045	دال
	إدارة وسطى	14	26.79		
	إدارة تشغيلية	32	22.89		
	Total	50			
المجال الثاني: الثقافة التنظيمية	إدارة عليا	4	39.00	0.052	غير دال
	إدارة وسطى	14	29.07		
	إدارة تشغيلية	32	22.25		
	Total	50			
المجال الثالث: القيادة	إدارة عليا	4	44.00	0.022	دال
	إدارة وسطى	14	26.46		
	إدارة تشغيلية	32	22.77		
	Total	50			
المجال الرابع: الأدوات والعمليات	إدارة عليا	4	44.75	0.008	دال
	إدارة وسطى	14	28.36		
	إدارة تشغيلية	32	21.84		
	Total	50			
المجال الخامس: التحسين المستمر.	إدارة عليا	4	43.75	0.006	دال
	إدارة وسطى	14	29.86		
	إدارة تشغيلية	32	21.31		
	Total	50			
المجال السادس: إدارة الأفراد العاملين	إدارة عليا	4	43.50	0.026	دال عند 0,05
	إدارة وسطى	14	26.25		
	إدارة تشغيلية	32	22.92		
	Total	50			
المجال السابع: رضا العملاء	إدارة عليا	4	44.38	0.013	دال
	إدارة وسطى	14	27.46		
	إدارة تشغيلية	32	22.28		
	Total	50			
الأداة بشكل عام.	إدارة عليا	4	43.50	0.018	دال
	إدارة وسطى	14	27.71		
	إدارة تشغيلية	32	22.28		
	Total	50			

*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام حسب متغير المستوى الإداري (إدارة عليا، متوسطة، تشغيلية)، وكانت الفروق لصالح فئة الإدارة العليا.

ويشير ذلك إلى قبول الفرض ونصه "توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المستوى الإداري (إدارة عليا، متوسطة، تشغيلية).

اختبار الفرضية الرابعة:

توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أربع سنوات فاقل، 5 –9 سنوات، 10سنوات فأكثر)".

جدول (8) يوضح قياس التباين في أراء مجموعات العينة (اختبار كروس كال ويلز Kruskal -Wallis)

العبارات	مجموع العينات	N	متوسط الرتب	مستوى المعنوية	معنوية الدلالة
المجال الأول: رسالة الكلية	أربع سنوات فاقل	10	33.80	0.016	دال
	5 –9 سنوات	24	27.27		
	10سنوات فأكثر	16	17.66		
	Total	50			
المجال الثاني: الثقافة التنظيمية	اربع سنوات فاقل	10	27.05	0.217	غير دال
	5 –9 سنوات	24	28.31		
	10سنوات فأكثر	16	20.31		
	Total	50			
المجال الثالث: القيادة	اربع سنوات فاقل	10	33.70	0.100	غير دال
	5 –9 سنوات	24	24.94		
	10سنوات فأكثر	16	21.22		
	Total	50			
المجال الرابع: الأدوات والعمليات	أربع سنوات فاقل	10	31.25	0.241	غير دال
	5 –9 سنوات	24	25.83		
	10سنوات فأكثر	16	21.41		
	Total	50			
المجال الخامس: التحسين المستمر.	أربع سنوات فاقل	10	31.55	0.117	غير دال
	5 –9 سنوات	24	26.71		
	10 سنوات فأكثر	16	19.91		
	Total	50			

المجال السادس: إدارة الأفراد العاملين	أربع سنوات فاقل	10	30.05	0.266	غير دال
	5 –9 سنوات	24	26.56		
	10سنوات فأكثر	16	21.06		
	Total	50			
المجال السابع: رضا العملاء	أربع سنوات فاقل	10	32.95	0.105	غير دال
	5 –9 سنوات	24	25.69		
	10سنوات فأكثر	16	20.56		
	Total	50			
الأداة ككل.	أربع سنوات فاقل	10	33.35	0.031	دال
	5 –9 سنوات	24	26.96		
	10سنوات فأكثر	16	18.41		
	Total	50			

*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الأداة بشكل عام حسب متغير سنوات الخبرة (أربع سنوات فاقل، 5–9 سنوات، 10سنوات فأكثر)، وكانت الفروق لصالح فئة أربع سنوات فاقل.

ويشير ذلك إلى قبول الفرض ونصه " توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أربع سنوات فاقل، 5–9 سنوات، 10سنوات فأكثر)".

خامسًا-النتائج والتوصيات:

1-النتائج:

1- أشارت نتائج التحليل الإحصائي الوصفي إلى أَنَّ درجة تطبيق مجالات تطبيق الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء منفردة ومجتمعة كانت متدنية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وضوح رسالة الكلية لأعضاء هيئة التدريس والذي يؤثر بشكل أساسي في درجة أدائهم وتحقيقهم لرسالة الكلية وأهدافها المنشودة، وَمِن ثَمَّ يؤثر في جودة المخرجات والمتمثل هنا بالطلبة والمناهج الدراسية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية وأهدافها.

2-كما أشارت النتائج إلى أَنَّ درجة تطبيق مجال الأدوات والعمليات كانت عند درجة منخفضة حسب وجهات نظر أفراد العينة حول هذا المجال. وَتُعَدُّ هذه النتيجة طبيعية ومرتبطة بالنتيجة الأولى وهي عدم وضوح رسالة الكلية وهو ما أثر بدوره في جودة العمليات والأدوات المستخدمة في سير العملية التعليمية في الكلية.

3-تمثل عملية التحسين المستمر التي تُعَدُّ من أهم شروط إدارة الجودة الشاملة غير متحقق أيضا؛ وهو ما يعني عدم تحقق الجودة في العملية التعليمية في الكلية، ويعزى ذلك إلى ضعف مجال العمليات والأدوات في الكلية.

4-كما أظهر النتائج انخفاض متوسط مجال إدارة الأفراد العاملين، ورضا العملاء، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم حرص قيادة الكلية على تحقيق التناسب بين عدد أعضاء هيئة التدريس وأعداد الطلبة.

5-أشارت نتائج اختبار الفرضية الثانية إلى الآتي:

-أَنَّهُ لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء، وتعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). أي: أَنَّ درجة رضا الذكور والإناث عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكلية متساوية تقريبا.

-وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المستوى الإداري (إدارة عليا، متوسطة، تشغيلية) وكانت الفروق لصالح فئة الإدارة العليا. أي: أَنَّ فئة القيادات أكثر رضا عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من بقية الفئات.

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير المؤهل، (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) وكانت الفروق لصالح بكالوريوس. أي: أَنَّ فئة أعضاء هيئة التدريس من حاملي شهادة البكالوريوس أكثر رضا عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من بقية الفئات.

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في آراء فئات الدراسة حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية المجتمع صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أربع سنوات فاقل، 5 -9 سنوات، 10سنوات فأكثر) وكانت الفروق لصالح فئة أربع سنوات فأقل. أي: أَنَّ أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة أكثر رضا على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من بقية الفئات ولكن ليس بالشكل المطلوب.

2-التوصيات:

-يوصي الباحث قيادات الكلية بإنشاء إدارة خاصة بالجودة، من مهامها تطوير رسالة واضحة للكلية وتوضيحها لأعضاء هيئة التدريس، ونشر الثقافة التنظيمية لكافة العاملين في الكلية.

-مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرار، والاهتمام أكثر بالجانب الخاص بالأدوات والعمليات، وتحسين مستوى الأداء، وتطوير كافة المعامل والورش التابعة للكلية، وتوفير كل المستلزمات اللازمة لتحسين العملية التعليمية.

-الاهتمام بالكادر الأكاديمي ورفع مستوى المعرفة لديهم، وتوعيتهم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وسبل تطبيقها، وإعادة تفعيل اللوائح والنظم المتعلقة بالمنح الدراسية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أعضاء هيئة التدريس.

-ضرورة الإسراع بتطبيق الأساليب الحديثة لإدارة الجودة الشاملة التي تعزز من عملية التحسين المستمر، والمتمثلة في وضع مقاييس للأداء تقيس من خلالها درجة رضا العملاء (الطلبة)، ومستويات الولاء والرضا الوظيفي للعاملين، وغيرها من مقاييس الأداء التي من شأنها النهوض بالكلية وتحسين العملية التعليمية فيها.

-الاهتمام بالبحث العلمي وتطويره وربطه باحتياجات سوق العمل، وذلك لتحقيق الهدف الرئيس من إنشاء كليات المجتمع في اليمن، والمتمثل في رفد سوق العمل باحتياجاته من الأيدي العاملة المؤهلة والمدربة فنيا ومهنيا.

المراجع:

أ-المراجع العربية:

1. أبو صاع، جعفر، (2019)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المؤتمر العربي الدولي التاسع لضمان جودة التعليم العالي، لبنان.
2. أبو عبده، فاطمة عيسى، (2011)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، نابلس، فلسطين.
3. أبو مساعد، مريم،(2015)، درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. أبو معيلق، طلعت (2015)، تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.
5. الترتوري، محمد وجويحان، اغادير (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
6. الدجاني، وفاء والمهيرات، نورا (2018)، درجة تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في قطاع التعليم العالي في الأردن، المؤتمر السنوي العاشر للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، عمان، الأردن.
7. الدعيس، محمد (2009)، درجة تطبيق نواب العمداء للشؤون الأكاديمية في جامعتي صنعاء وتعز في الجمهورية اليمنية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل، رسالة دكتوراه منشورة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 – العدد (1+2).
8. الدقاق، عماد الدين (2018)، تطوير إدارة الجودة في تنمية الموارد البشرية بجامعتي مالانج والمحمدية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية، مالانج، أندونيسيا.
9. الراعوش، وائل (2017)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد التدريب المهني في الاردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الوسط، عمان، الأردن.
10. العيد، ختيم محمد (2009)، "إدارة الجوة الشاملة واستراتيجية المؤسسة: بحث ميداني لمؤسسة سونلغاز،
11. المقرمي، عصام (2009)، "إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الفني والتدريب المهني دراسة ميدانية لعينة من العاملين في المعاهد التقنية والمهنية بمحافظة عدن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.
12. المجلس الاعلى لتخطيط التعليم (2014)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحله –أنواعه المختلفة للعام 2013/2012، صنعاء، اليمن.
13. حميد، محمد (2015)، إدارة كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، مجلة جامعة العلوم الحديثة، العدد الأول 2015، صنعاء، اليمن.
14. حامد، هاني (2018)، درجة وعي الإدارة المدرسية بفاعلية تطبيق معايير الجودة في مدارس مدينة طرابلس الخاصة، دراسة وصفية تحليلية، المؤتمر السنوي العاشر للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، عمان، الأردن.
15. عمار، مراتي (2019)، واقع جودة الخدمات السياحية في المؤسسة الجزائرية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس، بوسعادة، الجزائر.

16.قادة، يزيد (2012)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابي بكر بالقايد، الجزائر.

17.نضال، الزطمة (2011)، إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء "دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

18.وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (2005)، الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب المهني، صنعاء، اليمن.

ب-المراجع الاجنبية:

1-Pasi Hellman, Yang Liu (2013), Development Of Quality Management Systems: How Have Disruptive Technological Innovations In Quality Management Affected Organization? Quality Innovation Prosperity.

2-Tuomi, Ville (2012), A management in public sector. What kind of quality management there is and how it is implemented-Some cases from universities academic libraries and health care services between the years 2000-2010", thesis, Department of Production P.O. Vaasa Finlan, Faculty of Technology, University of Vaasa.

3-Okungu Atieno, Ojera Patrick, Kwama Ogweno (2014), Obstacles to the Implementation of Total Quality Management and Organizational Performance in Private Higher Learning Institutions, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), Volume 16, Issue 5. Ver. IV (May. 2014)

4-Skender Bruçaj (2014), Quality in private higher education system; New challenges regarding student's satisfaction, The Online Journal of Distance Education and e-Learning Volume 2, Issue 2 (January 2014)

5- Ali Kammur (2017), The Quality Of Educational Services And Its Effect On Students Satisfaction An Empirical Study On Students Of Alrifaq Private University In LIBYA, Global Institute For Research & Education, G.J.C.M.P.,Vol.6(1):1-10, ISSN: 2319 – 7285, (January-February, 2017)

6-Shivakumar Burli, Virupaxi Bagodi, Basavaraj Kotturshettar (2012), TQM dimensions and their interrelationships in ISO certified engineering institutes of India, Benchmarking: An International Journal Volume 19 Issue 2, (6 April 2012)

متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية والأكاديمية بالجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة

أ/ محمد أحمد محمد فارع المنصوب

طالب دكتوراه بقسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة تعز -الجمهورية اليمنية

Tell: 00967770141576

الملخص:

هدف الدارسة الحالية إلى التعرف على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمعرفة درجة موافقة الخبراء حول متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة، ولغرض جمع البيانات استخدام الباحث الاستبانة التي تضمنت (36) فقرة، توزعت على سبعة مجالات، التشريعات القانونية، والمسؤوليات، التمكين، الشفافية، المساواة، المستفيدين الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي، وقد طبقت على (32) خبيرًا من أساتذة الجامعات اليمنية وقيادتها الأكاديمية والإدارية، من مختلف التخصصات، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (spss.v.18)، وقد خلص البحث إلَى عدد من النتائج أهمها:

1- أَنَّ درجة موافقة الخبراء لكافة متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية الإدارية بكافة مجالاتها بلغت كبيرة بمتوسط حسابي بلغ(3.90)، وانحراف معياري بلغ(0.97)؛ وهو ما يدل على أهمية توفير تلك المتطلبات بحسب آراء الخبراء لتطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة.

2-أَنَّ درجة أعلى مجال حصل على درجة موافقة هو مجال التشريعات القانونية، ويليه مجال المسؤوليات ثم التمكين ثم المساواة ثم الاستجابة وفاعلية الأداء الجامعي والشفافية وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المستفيدين من الجامعة.

الكلمات المفتاحية: المساءلة الإدارية، مبادئ الحوكمة، المساءلة الأكاديمية، الحوكمة.

Abstract:

The aim Requirement for the application of academic and administrative accountability in Yemeni universities according to the principles of governance. And used descriptive method.

For the purpose of data collection, the researcher used the questionnaire, which included (36) paragraphs, distributed over seven areas, legal legislation, responsibilities, empowerment, transparency, equality, beneficiaries response, efficiency and effectiveness of university performance, and it was applied to (32) experts from Yemeni university professors and their academic and administrative leadership. , from various disciplines, using the (SPSS) program, and the research concluded the following results:

1- The degree of agreement of experts for all indicators of the requirements for the application of administrative academic accountability in all its fields was large, with a mean of (3.90), and a standard deviation of (0.97), which indicates the importance of the availability of these requirements, according to experts' opinions, for the application of academic and administrative accountability in Yemeni universities in accordance with the principles of governance. .

2- The highest degree of approval is the field of legal legislation, followed by the field of responsibilities, empowerment, equality, responsiveness, effectiveness of university performance and transparency, and in the last place is the field of university beneficiaries .

أولًا الإطار العام للدراسة والدراسات السابقة:

1-الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

للجامعات دور بالغ الأهمية في تحقيق نهضة وتقدم المجتمعات لا سيما في ظل التغيرات والتحديات المعاصرة، وأصبح تطوير أداء الجامعات ضرورة ملحة، ومبتغى الكثير من المهتمين والباحثين، ولهذا كان هناك العديد من المداخل التي تؤدي إلى تطوير الأداء المنشود، ومنها مدخل المساءلة الذي يُعَدُّ من المفاهيم الحديثة التطويرية، والذي استخدم في شؤون الدولة وإدارة الشركات، وانتقل إلى المؤسسات التعليمية بوصفه مطلبًا للارتقاء بمستوى النظام التعليمي في الثمانينيات من القرن المنصرم (الحارثي، 2008: 1).

فالتوسع والتغير في دور الجامعات أدى إلى تعقد أدائها واتساع نطاق الوظائف والمهام التي تقوم بها وتنوع نشاطاتها؛ وهو ما استلزم ضرورة التوسع في عملية توضيح المسؤوليات والمهام والتمكين وتفويض الصلاحيات ومنح المزيد من حرية التصرف للعاملين في الجامعات ويعقب ذلك مساءلة متعددة الاتجاهات: رأسية من الرؤساء إلى المرؤوسين مساءلة عكسية، ومساءلة أفقية بينية للمستوي الوظيفي نفسه كلّ بحسب مهامه الوظيفية، وبما يحقق أهداف المساءلة الحديثة، بالإضافة إلى أنها ركزت عن المساءلة الداخلية والخارجية المتبادلة بين القيادات الجامعية والمستفيدين من التعليم وأصحاب المصلحة، بمراحلها القبلية والبينية والبعدية عن تلك المهام المفوضة لهم، والتي تشمل كافة العاملين في الجامعات بجميع مستوياتهم الوظيفية الأكاديمية والإدارية؛ لِأَنَّ في غيابها تضيع الحقوق ويتراجع أداء الواجبات عن حدودها المعنوية، وتتلفت المسؤوليات، وفي تفعيلها وتطبيقها يتمكن العاملون في الجامعات من الإسهام في رفع مستوى الأداء المقدم لذوي العلاقة من ناحية، وتخفيف الضغوط المجتمعية والعالمية عليها من ناحية أخرى حتى تصبح المساءلة ثقافة لدى العاملين في الجامعات والمستفيدين.

وَتُعَدُّ المساءلة بمفهومها الواسع التي تسعى إليه المؤسسات المجتمعية كافة لتطوير أدائها مفهومًا حديثًا نراه جليًا واضحًا في ديننا الإسلامي الحنيف في أكثر من موضع، كما في قال الله تعالى: ﴿وَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ (93)﴾؛ حيث كانت بشكل مباشر وشاملة لجميع العاملين وعن جميع ما يعملون.

ولعلّ الأسباب التي تدعو إلى تطبيق المساءلة بمفهومها الحديث في المؤسسات على اختلاف أنواعها كثيرة ومتعددة، ويكفي القول إنَّ التطبيق الفعّال للمساءلة لا يحد من الفساد الإداري، وهدر الموارد فقط، بل إنَّه يشكل ضرورة لا مفر منها لإرساء قواعد صلبة للممارسة الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة وتعزيزها، والضعف وتلافيها، والفرص واستغلالها، والمهددات وتجنبها، في المؤسسة، وتقويم الأداء وتطويره وضمان التحسين المستمر (العمري، 2004: 1).

فضلا عن أن تطبيق المساءلة في المؤسسات ومنها التعليمية يُعَدُّ من أهم محددات ومرتكزات الحوكمة الجيدة (الحكم الرشيد) التي أصبحت من الموضوعات المهمة في كافة الإدارات والمؤسسات المحلية والإقليمية والدولية العامة والخاصة، خصوصًا بعد سلسلة الانهيارات والأزمات المالية المختلفة التي وقعت في الكثير من الشركات والمؤسسات العالمية، والتي تعود في معظمها إِلَى الفساد الإداري، وافتقار إدارتها إلى الممارسة السليمة في الرقابة والإشراف ونقص الخبرة والمهارة، ونقص الإفصاح والشفافية وعدم إظهار البيانات والمعلومات الحقيقية التي تعبر عن الأوضاع المالية لهذه الوحدات الاقتصادية (غادر،2012: 5).

وتجتهد كثير من بلدان العالم في إصلاح أنظمة التعليم فيها من خلال تطوير الإدارة الجامعية؛ لأنها الجهة المسؤولة عن تنفيذ البرامج التعليمية لإحداث التغير في مخرجات التعليم، ولأنَّ المساءلة بوصفها مفهومًا يرتبط بعملية الإصلاح الإداري، فهي تعمل عند تطبيقها بالشكل المناسب على تخليص المؤسسة من تلك العلل وتدفعها نحو الاستقامة والعمل وفق قواعد الجدارة وتكافؤ الفرص، وتفعيلها يرسم للقيادات التعلمية مسارًا صحيحًا في الإدارة، فهناك مدير يدير العمل، وآخر يدار وثالث يدور لا يعرف من أين يبدأ، والنظام التربوي يعتبر من أكثر الأنظمة أهمية وحساسية في المجتمع، فنجاحه وفشله يعني نجاح وفشل كافة مؤسسات المجتمع وأنظمته الأخرى، وهذا يحتم علينا أن تكون النظم التعليمية محط أنظار صانعي القرار واهتمامهم، والسعي لتطويرها، ومتابعة مستمرة ودائمة ليؤتي ثماره كما ينبغي، وكما هو مأمول منه (المدني، 2007: 7).

وعلى الرغم من أهمية المساءلة في مكافحة الفساد خاصة في الدول النامية فَإِنَّ هذه الدول إجمالًا تعاني عدم وضوح مفهوم وأهداف المساءلة واقتصارها على المفهوم التقليدي؛ وهو ما يجعل الموظف العام يتقيد بحرفية القوانين والأنظمة والتعليمات ويتخلف عن أداء مهامه الوظيفية وخدمة المواطنين خشية الوقوع في الفساد وارتكاب أخطاء معينة قد تعرضه للمساءلة فيما بعد؛ وهذا ما يؤثر سلبًا في فاعلية نظم المساءلة، وَمِنْ ثَمَّ يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الأجهزة الحكومية والأفراد العاملين بها، بل وُجود أفراد لديهم مهارات عالية في تغطية أنشطة الفساد التي يقومون بها، وتتطلب مواجهة الفساد في تلك الحالة تطوير نظم المساءلة الموجودة وزيادة فاعليتها(الطراونه، العضايلة، 2010: 64).

ولا يختلف الوضع في الجامعات عن بقية المؤسسات الأخرى في المحسوبية والترهل الإداري والضغوط المجتمعية والاقتصار على النمط التقليدي (المحاسبة)، بل ومن جهة واحدة من الرئيس للمرؤوسين فقط ومن القطب السياسي الحاكم بحسب توجهاته وأفكاره لا بحسب تطوير العملية التعليمية وللأسف تكاد تتفق الأنظمة العربية بهذا التوجه واليمن جزء من هذا التوجه، بل ربما يكون له نصيب الأسد وخاصةً في ظل الصراعات المستمرة فيها التي انعكست على العملية التعليمية وعلى رأسها الجامعات وأصبحت المساءلة على التوجه الفكري والسياسي والولاءات والتعين لا على الكفاءات، بل على الولاءات كبقية البلاد العربية.

وعلى الرغم من ذلك، فَإِنَّ هناك جهودًا عالمية وعربية قامت بتفعيل برامج المساءلة الإدارية والتربوية، كالولايات المتحدة الأمريكية التي بدأتها في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي وغيرها، وبعض الدول العربية في فلسطين والسعودية، الأردن، وغيرها (حويل، 2012: 3).

وفي هذا الصدد فقد أجريت العديد من الدراسات في تفعيل أو تطبيق المساءلة في المؤسسات التعليمية كدراسة كلٍّ من المدني (2007)، وحويل (2012)، وسلامة (2013)، وجمال الدين (2013)، وأخرى أجريت في الحوكمة كدراسة سعدي (2017)، والخضيف (2008) اللتين أكدتا على محدودية تطبيق نظام المساءلة في المؤسسات التعليمية في البلدان العربية التي أجريت فيها تلك الدراسات؛ الأمر الذي جعل تلك الدراسات تعزو الكثير من المشكلات كالتسيب والأهمال والهدر في استخدام الموارد والفساد الإداري والمحسوبية والرشوة إلى عدم الجدية في تطبيق نظام المساءلة في المؤسسات التعليمية.

وأما بالنسبة لبلادنا فهي لا تختلف كثيرا عما هي عليه في البلدان العربية، بل قد تفوقها تدني ووجود خلل إداري واضح، فقد أنشئت هيئة عامة لمكافحة الفساد في كافة مؤسسات الدولة بما فيها الجامعات غير أنها لم تفعل، وأجريت العديد من الدراسات في بلادنا لتطوير النظم الجامعية في مداخل تطويرية أثبتت نجاحها في كثير من الدول.

وفي ظل هذه التغيرات أصبحت آليات المساءلة التقليدية (المحاسبة/ التفتيش) التي تركز فقط إلى مدى التزام الموظف بالقوانين والتعليمات المعمول بها، غير كافية خاصة مع ظهور العديد من المشكلات التي واجهت الجامعات، والتي تتمثل في الفساد والروتين والمحسوبية والضغوط المجتمعية وضعف الثقة بمخرجات الجامعات، وَمِنْ ثَمَّ كان لا بد من أن تعمل الجامعات على تطوير نظم المساءلة المستخدمة لديها لتتضمن مجموعة من الآليات على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية ولديها القدرة على التعامل مع واقع التغيرات المجتمعية وتقديم حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهها المجتمع بوصفها الملاذ الآمن للمجتمع في حل تلك المشكلات، وذلك من خلال اكتشاف وعلاج أي خلل أو انحراف في مستوى أداء الجامعات والأفراد العاملين فيها. كما أن قدرة نظم المساءلة في تهيئة البيئة المناسبة للوصول إلى مستوى متقدم من الإصلاح والتطوير الإداري تعتمد على نحوٍ أساسي على مدى الوضوح والشفافية في المعلومات، والقوانين والتشريعات، وعمليات تقييم الأداء، وقوة الاتصالات والعلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الرؤساء والمرؤوسين والثقة المتبادلة بينهم، ومن هذا المنطلق أصبح توافر المساءلة الأكاديمية والإدارية مطلبا أساسيًا في الجامعات، بوصفها أعلى مؤسسة في المجتمع التي لا بد أن تسعى إلى الوصول إلى مستوى حضاري متقدم يحقق تطلعات أبناء المجتمع وآماله، فالمساءلة بمفهومها الحديث تعتبر مدخلا لمعالجة العديد من مشكلات الإدارة الجامعية، مثل: الفساد والروتين والترهل الإداري، وضعف رضا المستفيدين والتذمر وضعف الثقة بمخرجات الجامعات.

ورغم تلك الجهود التي بذلت من دراسات وأبحاث إلا فَإِنَّهَا ركزت على النظم التعليمية في مستوياتها ما قبل الجامعة، فضلا عن أَنَّ تلك الدراسات ركزت عن المساءلة والحوكمة بشكل منفصل كلّ عن الآخر، بالإضافة إلى ندرة البحوث وقلتها في تناول موضوع المساءلة في الجامعات اليمنية، وتلك الأسباب هي التي دفعت الباحث لإجراء دراسة علمية في تطوير أداء الجامعات في ضوء المساءلة التي يأمل منها أن تفيد في تقديم مؤشرات عن المساءلة لأصحاب القرار في الجامعات اليمنية، بالإضافة إلى تزويد الجامعات عن مستوى مساءلتهم، ومدى إسهامها في الجودة الشاملة؛ الأمر الذي قد ينعكس إيجابًا على أداء الجامعات.

ولهذا يحاول الباحث من خلال هذا البحث تقديم متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية والأكاديمية وفق مبادئ الحوكمة.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية والأكاديمية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة؟

أهمية الدراسة:

تستمد أهمية الدراسة من مكانة الجامعات ودورها المتعاظم في تقدم المجتمعات وتلبية حاجاتها وتطلعاتها من جهة، ومن أهمية وحداثة موضوع المساءلة التي تتناولها الدارسة الحالية من جهة أخرى، والتي تُعَدُّ من أهم المواضيع في معالجة المشكلات الأكاديمية والإدارية وضبط أداء العاملين في الجامعات اليمنية وشعورهم بواجب تأدية مهامهم بكفاءة وفق الأهداف المرسومة لها، فضلا عن أنها تسعى إِلَى التعرف على متطلبات تطبيق تلك المساءلة، بالإضافة إلى أَنَّهُ يسهم في تحقيق جودة التعليم الجامعية، وترسيخ معايير الاعتماد والتنافس في الأداء، لا سيما وأن المساءلة والحوكمة من أهم المداخل الإدارية الحديثة، لا سيما وَأَنَّ تطوير أداء الجامعات مؤشر على تقدم المجتمعات ورُقيها، وتعد الدراسة الحالية محاولة علمية تجري لأول مرة –حسب علم الباحث– لإبراز متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية في ضوء مبادئ الحوكمة؛ فتعمل على رفد المكتبة العربية بمرجع جديد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدارسة الحالية إلى التعرف على درجة الموافقة على متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية والأكاديمية في الجامعات اليمنية وفقًا لمبادئ الحوكمة في كافة أبعادها (التشريعات القانونية، المسؤوليات، التمكين الإداري والأكاديمي، الشفافية، المساواة، المستفيدين من الجامعة، الاستجابة والكفاءة وفاعلية الأداء).

حدود الدراسة:

تتحدد الدارسة الحالية بمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية في ضوء مبادئ الحوكمة من وجهة نظر الخبراء المشاركين في الدراسة للعام الجامعي 2021/2020م.

مصطلحات الدراسة:

1- **متطلبات:** يعرف الباحث المتطلبات إجرائيًا في هذه الدراسة بِأَنَّهَا: كل ما يلزم توفيره بوصفه شيئًا ضروريًّا لسد احتياج أو تلبية رغبة في مجال التشريعات القانونية ومجال المسؤوليات، والتمكين والشفافية وغيرها من مبادئ الحوكمة لتطبيق المساءلة الأكاديمية في الجامعات اليمنية.

2- **المساءلة الأكاديمية والإدارية:** يعرف الباحث المساءلة الإدارية والأكاديمية إجرائيًا بِأَنَّهَا: التزام الجامعات اليمنية بِأَنَّ العمل الأكاديمي والإداري يسير طبقا لقواعد ومعايير شفافة، والالتزام بمبادئ المساءلة الشاملة بمراحلها المتعددة؛ لتحقيق النتائج المرجوة، وفقًا للشروط القانونية، والأهداف المرسومة والقوانين واللوائح المعمول بها في التعليم العالي والجامعي، والتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل الجامعة متلائمة مع أهدافها، من خلال تفعيل نظام المراقبة والمتابعة واتخاذ الإجراءات المناسبة.

3- **الحوكمة:** يعرف الباحث الحوكمة إجرائيا بِأَنَّهَا: "مجموعة من العمليات والممارسات الهادفة إلى توجيه أداء الجامعات اليمنية في جميع المهام والمسؤوليات المحددة في القوانيين والنظم والإجراءات الرشيدة التي يتم من خلالها التحقق من عملية توزيع الأدوار والمسؤوليات والمهام للعاملين بكافة مستويات الإدارة الجامعية وتطويرها بالمشاركة مع جميع الأطراف ذوي المصلحة، وتحقيقها بكفاءة وفاعلية".

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لوصف وتشخيص وتحليل مستوى موافقة الخبراء المتخصصين المشاركين في الدراسة حول متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة.

2-الدراسات السابقة:

أولًا-استعراض الدراسات السابقة:

1-الدراسات المتعلقة بالمساءلة:

أ-دراسة أتافيا (2019) Ataphia:

وهدفت إلى التعرف على درجة المساءلة بين المعلمين في إدارة المدارس الثانوية في منطقة الشرق من ولاية الدلتا – نيجيريا، وقد تم اختيار عينة عشوائية قدرها (٣٥٣) معلمًا من(٣١) مدرسة ثانوية للدراسة، واستخدم الباحث استبانة بمقياس ليكرت الرباعي، وأوضحت نتائج الدراسة أَنَّهُ لا يوجد

فروق محددة بين تصورات مديري المدارس والمعلمين حول مساءلة المعلم، وتخلص الدراسة إلى أَنَّهُ يمكن تحسين المساءلة في النظام المدرسي من خلال الجهود التي تبذلها السياسات التعليمية على المستويين الكلي والجزئي فيما يتعلق بتنفيذ سياسات تعليمية فاعلة وخاضعة للمساءلة.

2-دراسة هميسة (2016):

هدفت الدراسة إلى رصد ومعرفة ممارسة مبدأ المساءلة الأكاديمية والإدارية الذكية لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء الفكر الأكاديمي والإداري الحديث، وتحليل ووصف متطلبات ممارسة مبدأ ممارستها؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من 30 فقرة بمقياس خماسي، موزعة على ستة مجالات أداةً لجمع البيانات؛ حيث طبقت على عينة بلغت (90) فردًا تم اختيارها بطريقة عشوائية من مديري ووكلاء مؤسسات رياض الأطفال بكفر الشيخ، وتوصل الباحث إلى العديد من النتائج أبرزها: أَنَّ درجة ممارسة مبدأ المساءلة الأكاديمية والإدارية الذكية في مؤسسات رياض الأطفال في مصر تفاوتت بين متوسطة وكبيرة؛ حيث أوصى الباحث بضرورة تدريب مديري ووكلاء المؤسسات على كيفية تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية الذكية وتوفير متطلبات ذلك لممارستها.

3-دراسة عيسان والخروصي (2016):

وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها والكشف عن الفروق بين تلك المتطلبات باختلاف النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وعددها (171) مديرًا ومديرة؛ ولجمع البيانات استخدم الباحث استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: شفافية المساءلة الإدارية ونشر ثقافتها، وأدوات المساءلة الإدارية وأساليبها، شروط فريق المساءلة الإدارية، وتم معالجة البيانات باستخدام SPSS، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أَنَّ تقديرات أفراد العينة حول المتطلبات جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كافة متغيرات الدراسة.

4-دراسة جمال الدين (2013):

هدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم الشفافية والمساءلة لدى القيادات الأكاديمية بكليات التربية جامعة صنعاء وعلاقته بمستوى ممارستهم له؛ حيث تم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من 82 فقرة موزعة على محورين، وطبقت على عينة بلغت 60 فردًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من القيادات الأكاديمية من كلية التربية بجامعة صنعاء، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أَنَّ موافقة القيادات الأكاديمية على محتوى فقرات الأداة في مجالي الشفافية والمساءلة بدرجة عالية، وقدرت القيادات

الأكاديمية ممارستها للشفافية والمساءلة بدرجة متوسطة، ووجود علاقة طردية وقوية عند مستوى دلالة (0.01) بين ممارسة الشفافية وممارسة المساءلة.

5-دراسة حويل (2012):

وهدفت إِلَى التعرف على واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية البالغ عدهم (91) مديرًا، قامت الباحثة بإعداد استبانة، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

هناك واقع عال جدًا للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة (0.05) بين المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

6-دراسة ايل-كهاوس (2009) EL-Khawas:

وهدفت إلى تحديد مفهوم المساءلة الأكاديمية في الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت الدراسة أَنَّ النقاشات التي دارت حول مفهوم المساءلة الأكاديمية تنوعت واختلفت، ولكنها اتفقت على الأهداف العامة للدراسات العليا، كما أظهرت الدراسة أَنَّ هناك اهتمامًا محدودًا حول آلية تنفيذ المساءلة، ومعرفة مدى النجاح في مخرجات عملية التعليم في الدراسات العليا، وأظهرت نتائج الدراسة أَنَّ المحاضر في الدراسات العليا من أهم العناصر في عملية المساءلة وتحتاج المساءلة إلى نوع من اللامركزية في الإدارة التربوية التابعة للدراسات العليا، ولتفعيل المساءلة في الدراسات العليا اقترح الباحث سلسلة من المهام يتم من خلالها تطوير عملية التقويم، وبناء الاختبارات، والاهتمام بنتائج المساءلة، والاستجابة إلى تغيير الواقع الموجود للدراسات العليا، ودعا إلى الاهتمام بمخرجات الدارسات العليا في جميع التخصصات والعمل على تطويرها.

2-الدراسات المتعلقة بالحوكمة:

1-دراسة الحدابي، العزيزي(2019):

وهدفت إلى التعرف إلى مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية واتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (94) فردًا من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا، وأظهرت النتائج: أَنَّ درجة تقدير أفراد العينة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة صنعاء كانت منخفضة بمتوسط حسابي (2.11) وجاء مجال العدالة

في المرتبة الأولى، ومجال المشاركة في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة البحث في جامعة العلوم والتكنولوجيا (3.82)، وجاء مجال المسؤولية في المرتبة الأولى ومجال المشاركة في المرتبة الأخيرة، وَأَنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقديرات أفراد العينة لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا، في جميع مجالات الحوكمة.

2-دراسة العتيبي (2018):

وهدفت إلى استقصاء واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (98) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تطوير استبانة لقياس واقع تطبيق الحوكمة وهو مكون من (33) فقرة. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أَنَّ واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود، في واقع وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بشكل عام كان متوسطًا، ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يعزى لمتغير الجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح فئة 10 سنوات فأكثر.

3-دراسة الكسر (2018):

وهدفت إلى التعرف على مفهوم حوكمة الجامعات، ومدى تطبيقها؛ لتطوير أداء الجامعات، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة تطبيق معايير الجودة الشاملة بتفعيل الحوكمة الإدارية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي ووزعت أداة الدارسة على العينة المكونة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الجامعات الخاصة بالرياض. وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الخاصة بالرياض عالية؛ حيث بلغت (4.16) كما أوضحت الدراسة وجود علاقة متوسطة نسبيًا بين معايير الجودة وتفعيل الحوكمة الإدارية، وعلى وجود علاقة بين تطبيق معايير الجودة الشاملة البرامجية وتفعيل الحكومة الإدارية في الجامعات الخاصة بالرياض.

4-دراسة الدهدار (2016):

وهدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في قطاع غزة –فلسطين وبيان علاقته بالأداء الجامعي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي –مستخدمًا منهج الوصفي المسحي، حيث وزعت استبانة على 48.2% من مجتمع الدراسة، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أَنَّ هناك ضعفًا واضحًا في الدور الذي تؤديه وزارة التعليم العالي في دعم الجامعات، إضافة إلى أَنَّهُ لا توجد معايير أو دليل للحوكمة الجامعية، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى وجود علاقة إيجابية بين تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات والأداء الجامعي.

ثانيًا-جوانب تميز الدارسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدارسة الحالية عن الدراسات السابقة في أَنَّهَا محاولة للتعرف على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية الإدارية في الجامعات اليمنية، خاصة مع قلة الدراسات التي تهتم بهذا المجال في البيئة العربية بشكل عام، والبيئة اليمنية بشكل خاص، كما تفردت الدارسة الحالية بالجمع بين المساءلة الإدارية والأكاديمية وفق مبادئ الحوكمة، فضلًا عن التعرف على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية الإدارية، في الجامعات؛ ولذا تُعد أول دراسة في الجمهورية اليمنية –حد علم الباحث– تتناول متطلبات تطبيق المساءلة التربوية الجامعات اليمينية وفق مبادئ الحوكمة، باستطلاع رأي عينة من الخبراء حول تلك المتطلبات.

ثانيًا-الخلفية النظرية للدراسة:

-مدخل (المساءلة من منظور الإسلام الحنيف):

إِنَّ المساءلة وردت في القرآن الكريم في تسعة مواطن، منها حين أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أَنَّ يسجدوا لآدم فسجدوا جميعا إلا إبليس أبى واستكبر، فحاسبه الله وساءله على ذلك، وأيضا حين أسكن الله تعالى آدم وزوجته الجنة وطلب منهما أن يتمتعا بكل ما فيها إلا شجرة واحدة لا يقرباها، ولكن الشيطان أغواهما وأوقعهما في حيلته فأكلا منها فعصيا ربهما سبحانه وتعالى فاستحقا المساءلة والمحاسبة قال الله تعالى: ﴿فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ (22) قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ (23)﴾ [الأعراف،22– 23]، وقدر الله له المكوث في الأرض كمستقر إلى حين ليكون بديلًا عن الجنة.

كما حرص الرسول ﷺ على تهيئة المسلم للمساءلة؛ حيث بين بِأَنَّ الإنسان مساءلٌ عن عمله في الدنيا مساءلة شاملة في جميع مناحي حياته، كما روي ابن حبان والترمذي في جامعه أَنَّ رسول الله ﷺ قال: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه وعن علمه فيم فعل وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيما أبلاه"(الترمذي، 1975: 612).

وثبت عن الخلفاء الراشدين أنهم كانوا يسائلون ولاتهم، ويطلبون من رعاياهم أن يسائلوهم وهذا ما تسمى مساءلة من القاعدة إلى القمة.

وَتُعَدُّ المساءلة في الإسلام مفهوما أساسيا في العلاقة بين الأشخاص، وتبدأ المسؤولية من الالتزام المباشر بين العبد وخالقه ﷻ وقد نظم الإسلام العلاقة بين الأفراد والإنسان وبقية مكونات الحياة

وسيسأل عن أفعاله، والأدلة من القرآن الكريم والسنة الشريفة عديدة وتتناول مختلف مناحي الحياة، قال تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ (93)﴾ [سورة الحجر: 92-93].

-نشأة المساءلة ومفهومها:

ظهرت المساءلة بوصفها ممارسة قديمًا وارتبط تاريخها بظهور التجمعات البشرية المنظمة؛ حيث أوجدت وظيفة المحاسب الذي يدون الغنائم قبل (3000ق.م)، وقد شرعت القوانين والتشريعات وأوكلت للإدارة اختصاصات التحقيق والشكاوي، وتضمنت شريعة حمورابي إعدام من تمسك بيده أشياء مسروقة، وأورد أرسطو في كتابه السياسة، أَنَّ من أجل حماية الخزانة من السلب عن طريق الاحتيال، ينبغي صرف الأموال جهارًا تحت سمع وبصر المدينة بأكملها، كما ينبغي إيداع نسخ من الحسابات في أماكن الحفظ المختلفة، وقد استخدمت كلمة المساءلة منذ عقود خلت في أدبيات الإدارة العامة، وكان معناها يركز على عملية محاسبة الأشخاص بموجب أعمالهم والسلطة الممنوحة لهم، وكانت تدل على تفاعل اجتماعي تبادلي بين طرفين الأول يبحث عن إجابة أسئلة لديه حول أعمال الطرف الآخر، ويطالب بتصويب الأخطاء وعلى الآخر الاستجابة والتعاون (السبيعي، 2010: 36).

يعود أول استخدام لمفهوم المساءلة إلى ويليام الأول ملك إنجلترا عندما طلب من أصحاب العقارات تقديم عدد ممتلكاتهم؛ حيث كانت في المجتمعات الديموقراطية بأن المساءلة تعني أَنَّ المواطنين يحاسبون السياسيين من خلال العمليات الانتخابية ومع ظهور "الإدارة العامة الجديدة" و"الإدارة" و"إعادة اختراع الحكومة". أصبحت المساءلة أداة وهدفًا، ومنذ منتصف الثمانينيات حدث تحول في الدولة من كونها "وقائية" تجاه البيروقراطية ومقدمي الخدمات لتصبح أكثر "تقييمية"؛ وهو ما يمهد الطريق لما أطلق عليه البعض مجتمع التدقيق (Stensaker &Harvey,2011:9).

أوضحت المصادر العلمية العديد من المفاهيم للمساءلة من أبرزها أَنَّهَا: وسيلة يمكن للأفراد والمؤسسات من خلالها أن يتحملوا مسؤولية أدائهم، بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم بِأَنَّ الأمور تجري للصالح العام ووفق الأهداف المرسومة، وتستند إلى تعظيم الممارسات الجيدة وتحجيم الممارسات السيئة والتعامل مع المشكلات بعدالة ومساواة، كما أَنَّهَا تعني التزام الإدارة العامة بتقديم حساب عن طبيعة ممارستها للواجبات المنوطة بها بهدف رفع الكفاءة والفاعلية لهذه المنظمات، وهي منظومة تضم آليات وعناصر لضمان النزاهة والشفافية والقضاء على الفساد الإداري وتحقيق الصالح العام، أي: الاستعداد للإجابة عن السؤال المتوقع (لماذا حدث ذلك؟)" (الطراونه، والعضايلة، 2010: 68).

-أهمية المساءلة التربوية في الجامعات:

إِنَّ التغير في دور المؤسسات التعليمية أدى إلى تعقد أعمالها واتساع نطاق الوظائف والمهام التي تقوم بها وتنوع منظماتها ونشاطاتها، وفي ظل هذه التغيرات أصبحت آليات المساءلة التقليدية

التي تركز فقط على مدى التزام الموظف بالقوانين والتعليمات المعمول بها غير كافية خاصة مع ظهور العديد من المشكلات التي واجهت المؤسسات، والتي تتمثل في الفساد والروتين والترهل الإداري، وَمِنْ ثَمَّ كان لا بد من أن تعمل المؤسسات التعليمية كافة والجامعات خاصة على تطوير نظم المساءلة المستخدمة لديها لتتضمن مجموعة من الآليات على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية، ولديها القدرة على التعامل مع تغيرات العصر، وتقديم حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهها، وذلك من خلال اكتشاف وعلاج أي خلل أو انحراف في مستوى أدائها والأفراد العاملين فيها (الطراونة، العضايلة، 2010: 64).

ويذكر danse (2015:6-9) ستة فوائد كالآتي:

أ-ترسخ مخرجات القرن الحادي والعشرين بوصفها هدفًا لجميع قوانين التعليم الرئيسة.

ب-تعمل على تطبيق معايير المحتوى الأكاديمي ومعايير التحصيل الأكاديمي للطلبة لتتماشى مع نتائج الاستعداد الجامعي والوظيفي.

ج-تعزز تطوير واستخدام أنظمة التقييم الحديثة عالية الجودة وغيرها من المقاييس الصالحة للجاهزية الجامعية والوظيفية.

د-تعزز الابتكار والتحسين المستمر في المؤسسات التعليمية.

هـ-تؤدي إلى التقييم العادل لفاعلية العاملين في المؤسسات التعليمية.

و-تعزز الشفافية والمشاركة المشتركة لدى العاملين في المؤسسات التعليمية.

-مبادئ المساءلة في المؤسسات التعليمية:

يمكن تلخيص مبادئ المساءلة في المؤسسات التعليمية كالآتي: (مدني، 2007: 37)

1-أَنَّ المساءلة لا بد أن تشمل جميع المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التعليمية وكافة العاملين.

2- أَنْ تكون مستمرة بلا توقف.

3- أَنْ تستخدم المساءلة أدوات فعالة تستند إلى الصدق والموضوعية وسهولة الاستخدام.

4-أَن يشارك كل من له علاقة بالعملية التعليمية وكافة المستفيدين منها.

5-يجب أن تبنى المساءلة على معايير واضحة غير مزدوجة وتتسم بالواقعية.

6-تكون المساءلة جزءًا من العملية التعليمية لا تنفصل عنها.

7-وضوح قواعد النظام وعواقب المخالفات: فيدرك العاملون ذلك إدراكًا واضحًا.

8-المباشرة في تطبيق الجزاء: ويتم ذلك بعد التحقق في المخالفة وأسبابها.

9-عدالة الجزاء: وذلك أدعى لقبوله بين العاملين.

10-المساواة والتجانس في نوع العقوبة: من خلال أَنَّ العقوبة ترتبط بنوع المخالفة وَأَنَّ من يرتكب المخالفة نفسها تقع عليه العقوبة نفسها دون تحيز.

-أنواع المساءلة في المؤسسات التعليمية وتصنيفاتها:

أوضحت المصادر والدراسات العلمية العديد من أنواع المساءلة في المؤسسات التعليمية يمكن عرضها بإيجاز على النحو الآتي:

1-أنواع المساءلة بحسب مصدرها:

وينقسم إلى الأنواع الآتية:(العمري، 2004: 78)

أ-المساءلة من القمة إلى القاعدة: وهي مسائلة الرئيس للمرؤوس، وهو نمط المساءلة الأكثر شيوعًا في كافة النظم الاجتماعية.

ب-المساءلة من القاعدة إلى القمة: وهي مسائلة المرؤوس للرئيس، وهو نمط من المساءلة يمثل أعلى درجات الحرية والديمقراطية.

ج-المساءلة الذاتية: وهي المساءلة المنبثقة من الضمير والمعتقدات والإحساس بالمسؤولية والوازع الديني التي إنْ تحققت لدى العاملين تحققت الأهداف بدافعية وفاعلية وكفاءة.

وأضاف الحارثي (2008: 16) نوعين أساسين، هما:

-المساءلة بدلالة نتاجات التعّلم: النظام التعليمي هو المسؤول عن تحقيق نتاجات تعّلم مطلوبة عند الطلبة باستخدام أساليب تقييم تقليدية تعتمد على الاختبارات المقننة.

-المساءلة بدلالة العمليات: حيث توزع المسؤولية لتشمل كل مسؤول تربوي وفًقا للمواصفات والمعايير والتوقعات التي يتضمنها دوره.

2-أنواع المساءلة بحسب الجهة التي تقوم بها:

وتقسم المساءلة بحسب الجهة التي تقوم بها إلى الأنواع الآتية: (جمال الدين، 2013: 55-56)

أ-المساءلة السياسية: وتتمثل بممثلي الشعب والناخبين والأطراف السياسية ووسائل الإعلام التي تُعَدُّ من أهم أنواع المساءلة في النظم الديموقراطية.

ب-المساءلة القانونية (المحاكم): وتعتبر من أكثر أنواع المساءلة وضوحًا لاعتمادها على معايير قانونية مفصلة وموضحة بدقة.

ج-المساءلة الإدارية (المدققون والمحاسبون والرسميون): حيث لا تتضمن استقامة وشرعية الانفاق، بل تتضمن كفاءة وفاعلة عملية إنفاقه.

د-المساءلة المبنية على الخبرة (الخبراء): يقوم بها ذوي الخبرة العالية في مجالهم كالأطباء والمهندسين والمعلمين والمحققين الذين يعملون في مؤسساتهم في مجال أعمالهم.

هـ-المساءلة الاجتماعية (الجمعيات ذات العلاقة، أصحاب الحصص): حيث تمثل المساءلة الاجتماعية العلاقة التي تربط بين الهيئات العامة والعملاء والمواطنين والمجتمع المدني.

-شروط تطبيق المساءلة في المؤسسات التعليمية:

ثقافة المساءلة هي ثقافة وليدة في معظم المؤسسات وتحتاج إلى مزيد من الجهود لبلوغ مرحلة النضج، وهناك حاجة إلى الآتي: (زهران، 2011: 65)

1- تطبيق الانضباط ومنح المكافآت بصورة مستمرة بالإضافة إلى التدريب وامتلاك زمام الأمور.

2- وضع نظام شامل للحوافز والجزاءات، فنظام الجزاءات أقوى من نظام الحوافز والجوائز والمكافآت.

3- وضع نظام أقوى لضمان المساءلة الشخصية.

4- إعطاء القدوة من قبل القيادات العليا للجميع لتبلغ مرحلة النضج الكامل في مساءلة النفس.

5- يجب أولا إعطاء الموظفين المسؤولية والسلطة لأداء المهام المسندة إليهم مع وضوح تسلسل المسؤوليات حتى يمكن مساءلتهم.

6-بذل مزيدٍ من الجهود في آليات الشكاوى والاستجابة، وبخاصة في مجال فتح قنوات اتصالات لتلقي الشكاوى/الشواغل من عامة الجمهور وأصحاب المصلحة مثل المستفيدين ومن شأن إنشاء قنوات موثوق بها مثل أمين المظالم الوسيط أن تعزز عمليات المراقبة الداخلية.

-آليات المساءلة الأكاديمية والإدارية:

تُعَدُّ المساءلة وفقًا للمنظور الإداري عملية داخلية تمارس ضمن إطار المؤسسة الإدارية بهدف تحقيق الفاعلية والكفاءة في منظمات الإدارة العامة، وتمر المساءلة وفق الخطوات الرئيسة الآتية: (جمال الدين، 2013: 70)

-تحديد الأهداف وترتيبها وفق أهميتها.

-تعيين مقياس للمخرجات.

-مقارنة ومقابلة المخرجات بالأهداف.

-إصدار الحكم على درجة تحقيق الأهداف.

-قياس التكلفة والحكم على درجة قربها من حد أدنى مقبول.

-متطلبات تطبيق المساءلة في المؤسسات التعليمية:

لكي تؤدي المساءلة الغايات المرجوة منها ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من المتطلبات ويمكن إجمالها في النقاط الآتية: (عبد الستار، 2009: 64؛ سلامة، 2013: 21)

1-تقوية قيم الشفافية والمساءلة المتمركزة على النتائج.

2-تكوين لجان تعليمية تتولى تخطيط ومتابعة وتقييم مستمر للبرامج في ضوء أهداف واضحة.

3- توفير المعلومات عن الموارد والتكاليف والنتائج وإتاحتها للعاملين.

4- تحديد واضح وصريح للأدوار والمهام والمسؤوليات.

5- تحسين العمل الأكاديمي والإداري من خلال رفع الكفايات لديهم.

6- تنمية قدرات الأكاديميين والإداريين وخصوصًا في مجال التقويم الذاتي.

ولذا فالمساءلة ليست رد فعل دفاعي، هجوم مضاد، تلاعب، كذبة، انسحاب، أو إنكار بل هي عملية مخططة ومحددة ومعروفة لجميع الأطراف، وعملية تشاركية، ولتحقيق مساءلة فاعلة، وتحقق الغاية من دورها لا بد من مجموعة من الشروط أجملها تومي Toomey (1999) في الآتي:

1-تتطلب المساءلة انضباطًا راشدًا ومسؤولًا من طرفي المساءلة: حَيْثُ إِنَّ المساءلة مواجهة وجهًا لوجه مع الحقيقة ومع أنفسنا.

2-ترسيخ الأمانة والصدق فيما نقوم به من أعمال، وما نواجهه من مواقف.

3-تستلزم المساءلة شجاعة الاستعداد لتنفيذ المساءلة وقبولها.

4-الالتزام بقيم العدل وقول الحق حَيْثُ إِنَّ المساءلة هي أعدل ما يحدث؛ فلا أحد في خطر على الإطلاق عندما يكون الإنصاف هو المبدأ الحاكم.

5-القيام بجهد ذهني ونمو عقلي نشط: تأخذ المساءلة العقول؛ لِأَنَّها ليست مجرد عملية تلقائية إنه أمر متعمد. علينا أن نتأمل أنفسنا، ونتأمل ما يجري بالنسبة لنا، ونبحث في تجاربنا السابقة والحاضرة والمستقبلية المتوقعة.

وتوصلت الباحثتان عيسان، والخروصي(2016) في بحثهما إلى العديد من المتطلبات لتطبيق المساءلة الإدارية في المؤسسات التعليمية، هي كالآتي:

1-توفير شفافية المساءلة الإدارية ونشر ثقافتها وتتضمن:

-نشر وتعميق الوعي الإيجابي بثقافة المساءلة الإدارية.

-تعزيز مبادئ المساءلة الأكاديمية والإدارية وتدعيم ممارستها وفرض إجراءات لجعلها مكونا رئيسًا في النظام التعليمي.

-وضع حوافز لأعضا الهيئة التدريسية مبني على مستويات الأداء ووضع الضوابط واللوائح لهذه الحوافز وفقا لأدائهم وكفاياتهم المهنية.

2-إعداد أدوات المساءلة وأساليبها، من خلال:

-تشكل لجان لتطوير أدوات وأساليب للمساءلة الأكاديمية والإدارية؛ لتحقيق الجودة في الأداء والحد من الانحرافات.

-تطوير معايير ومؤشرات واضحة ومتفق عليها.

-تطبيق نظام الشكاوي بمنهجية واضحة ومعروفة لجميع الجهات.

-الربط بين الترقية والترشح للمناصب الإدارية ونتائج تقارير الأداء الوظيفي للمعلمين.

3-تحديد شروط فريق المساءلة الأكاديمية والإدارية من خلال:

-تشكيل فريق للمساءلة الأكاديمية والإدارية من ذوي الكفاءات المتوائمة مع متطلبات الفريق وأهدافه.

-تكوين فريق المساءلة الأكاديمية والإدارية بحيث يتراوح ما بين 6-12 فردًا.

-تدريب أعضاء الفريق للارتقاء بمستوى أدائهم واطلاعهم على المستجدات في مجال عملهم.

-استقطاب الخبرات المحلية والدولية للارتقاء بمستوى أداء أفراد الفريق ودعمه فيما يتعلق بتطبيق المساءلة بالشكل الصحيح.

ويضيف الباحث العديد من المتطلبات الواجب توافرها لتحقق المساءلة الأكاديمية والإدارية أهدافها، ومنها:

-ممارسة التفكير التأملي العميق؛ ليتسنى له ممارسة وتنفيذ مساءلة فاعلة عميقة من خلال تنمية مهارة التفكير التأملي للعاملين في الجامعات، وتشجيعهم على ممارسة العصف الذهني، والتفكير حول ممارساتهم، وتنفيذ برامج توجيه الأقران بين المعلمين.

-التخطيط التشاركي بين الإدارة وقيادة الجامعة والعاملين، وتلبية حاجاتهم.

-توفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة لتحقيق الأهداف الطموحة.

-تفويض للمهام والمسؤوليات في إطار واضح ومحدد وإظهار الدعم والإنجازات كلما تحقق الهدف.

-تفعيل المساءلة وممارستها بوصفها عملية إدارية تساعد على تعزيز الثقة بالجهاز الإداري، والقضاء على الأمراض الإدارية.

-ترسيخ سيادة الالتزام الأخلاقي والعقلانية وسيادة القانون؛ وهو ما يعزز السعي لتحقيق كفاءة العمل الإداري، وتعزيز الشعور بالأمن الوظيفي فينعكس ذلك إيجابا على الأداء والإنتاجية.

المنطلقات النظرية للحوكمة في المؤسسات التعليمية المعاصرة:

1-المفهوم:

إنَّ الحوكمة هو الترجمة المختصرة للمصطلح Corporate Governance، أما الترجمة العلمية لهذا المصطلح، والتي تم الاتفاق عليها، فهي: "أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة"، ومن هنا أوضحت المصادر العلمية العديد من المفاهيم للحوكمة، منها أَنَّهَا: طريقة تؤدي إلى التكامل والتعاون، وتتبنى مبدأ الشفافية والإفصاح والمساءلة (الحدابي، والعزيزي 2019: 37).

يستنتج الباحث من الأدب النظر للحوكمة أَنَّهَا: تركز على ترسيخ الإدارة الرشيدة وتنمية العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمستفيدين الداخليين والخارجيين وفق قوانين ولوائح شفافة.

2-نشأتها وتطورها:

ظهر مفهوم الحوكمة الجيدة في بداية التسعينيات من القرن العشرين، من خلال تخفيف أعباء الحكومات ونقل الكثير من مهامها إلى القطاع الخاص؛ ليكون مشاركًا ومنافسًا للقطاع العام الحكومي، ليسهم في الحد من الفساد الإداري والتنمية المستدامة، وتقليل الاحتكار وسيطرة الحكومة والبيروقراطية الحكومية على القرارات الاستراتيجية؛ وهو ما يؤدي إلى تقديم أفضل الخدمات دون الحاجة إلى تقديم الرشا والوساطات، وتغرس المسؤولية الاجتماعية (السبيعي، 2010: 55).

3-أهمية الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

تكمن أهمية الحوكمة في العديد من الجوانب منها: (Haid,1999:1؛ عبد الوهاب وشحاتة، 2002، 31: 21)

1-تعمل على وضع الإطار التنظيمي الذي يمكن من خلاله تحديد أهداف المؤسسة ويراعي مصلحة المساهمين.

2-زيادة ثقة المستثمرين؛ لِأَنَّ قواعد الحوكمة تضمن حماية حقوقهم.

3-تمكن من رفع الكفاءة الاقتصادية للمؤسسة من خلال وضع أسس للعلاقة بين مديري المؤسسة ومجالات الإدارة والمساهمين.

4-تسعي إلى الانفتاح على العالمية وجذب قاعدة عريضة من المستثمرين.

5-يمكنها زيادة ثقة المستثمر المحلي، وَمِنْ ثَمَّ زيادة رأس المال بتكلفة أقل.

6-الإفصاح الكامل عن أداء المؤسسة والوضع المالي.

7-تساعد في ضمان الحقوق لكافة المساهمين، مثل: حق التصويت، وحق المشاركة في القرارات الخاصة بأي تغيرات جوهرية قد تؤثر في أداء المؤسسة في المستقبل.

4-مبادئ الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD ستة مبادئ للحوكمة، هي: (الحايك، 2016: 29-30)

المبدأ الأول: ضمان وجود أساس لإطار فعال لحوكمة المؤسسات، ويتضمن:

- توزيع المسؤوليات في نطاق تشريعي.
- المتطلبات القانونية والتنظيمية في نطاق اختصاص تشريعي.
- أنه ذو تأثير فعال في الأداء الاقتصادي الشامل.
- لدي الجهات السلطة والنزاهة والموارد للقيام بواجباتها.

المبدأ الثاني: يتعلق بحقوق المساهمين والوظائف الرئيسة لأصحاب الملكية، ويشمل باختصار:

- توافر الحقوق الأساسية للمساهمين.

- تسهيل الممارسة لحقوق الملكية.
- الحق في المشاركة بالتصويت شخصيًا أو غيابيًا.
- الحق في المعلومات عن القرارات.
- الإفصاح عن الهياكل والترتيبات.

المبدأ الثالث: المعاملة المتساوية للمساهمين، ويتضمن:

- منع التداول بين الداخليين في المؤسسة.
- معاملة المساهمين معاملة متساوية.
- الإفصاح عن العمليات.

المبدأ الرابع: دور أصحاب المصالح، ويتضمن:

- تطوير آليات لتعزيز الأداء من أجل مشاركة العاملين.
- التعويض مقابل انتهاك الحقوق.
- المصالح وفقًا للقانون أو نتيجة لاتفاقيات متبادلة.
- الحصول على المعلومات بالقدر المناسب وفي الوقت المناسب.
- استكمال إطار فعال في حالة الإعسار وآخر لتنفيذ حقوق الدائنين.

المبدأ الخامس: الإفصاح والشفافية، ويتضمن:

- الإفصاح طبقا للمستويات النوعية للمحاسبة والإفصاح المالي وغير المالي.
- القيام بمراجعة خارجية سنوية مستقلة بواسطة مراجع خارجي مستقل كفء.
- الإفصاح عن هياكل الحوكمة وسياساتها.
- استكمال إطار الحوكمة بمنهج فعال.
- قابلية المراجعة للمساءلة والمحاسبة أمام المساهمين.
- توفير فرصة متساوية، وتوقيت مناسب لإيصال المعلومات لمستخدميها.

المبدأ السادس: مسؤوليات مجلس الإدارة، وتشمل الآتي:

- ضرورة المعاملة العادلة للمساهمين.
- العمل وفقا للمعلومات الكاملة مع العناية الواجبة.
- تطبيق معايير أخلاقية عالية مع أخذ مصالح أصحاب المصالح الآخرين بعين الاعتبار.
- عرض استراتيجية المؤسسة وسياساتها وخطط عملها السنوية.
- الحكم الموضوعي المستقل على شؤون المؤسسة.
- إتاحة جميع المعلومات لأعضاء مجلس الإدارة وفي الوقت المناسب.

ومما سبق يمكن للباحث أنْ يلخص مبادئ الحوكمة في الآتي:

1-**التشريعات القانونية:** يقصد بها مجموعة اللوائح والقواعد والقوانين وسيادتها في الجوانب الأكاديمية والإدارية بما يحقق التعامل العادل والمتساوي بالحقوق والحريات والكرامة دون تمييز، وفقا للأنظمة والتشريعات القائمة.

2-**المسؤوليات:** يقصد بها توضيح الأدوار والمسؤوليات والمهام الوظيفية.

3-**التمكين:** ويقصد به الصلاحيات الممنوحة للموظف في ممارسة مهامه بحرية.

4-**الشفافية:** وتعني تقديم صورة حقيقية لكل ما يحدث وتنفيذ كل المعلومات الكافية والشاملة المنظمة وسهولة تبادلها والإفصاح عنها في كافة المستويات الوظيفية.

5-**المساواة:** وتعني خضوع جميع المستفيدين من أنشطة المؤسسة للمساواة دون تمييز، فهم متساوون بالحقوق والحريات والكرامة.

6-**الاستجابة وكفاءة الأداء وفاعليته:** السعي إلى تحقيق الأهداف المحددة لها بما يلبي مطالب المجتمع بأفضل النتائج الممكنة في ضوء الإمكانات البشرية والمادية المتاحة وبالاستخدام الرشيد لها؛ وهو ما يؤدي إلى رفع كفاءة الأداء وفاعليته في المؤسسات.

4--أسباب ومبررات الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

أشار الحدابي والعزيزي(2019: 40) إلى العديد من المبررات والأسباب للحوكمة في المؤسسات التعليمية منها الجامعات ومن هذه المبررات والأسباب الآتي:

1-التطور السريع الذي يشهده العالم نتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات.

2-انتقال النماذج الإدارية في أغلب الجامعات على المستوى الدولي من النماذج الإدارية التقليدية إلى نماذج إدارية أكثر حداثة.

3-زيادة أهمية آليات صنع القرار في الأمور الإدارية والأكاديمية وزيادة المنافسة بشكل كبير.

4-ظهور منتجين جدد للخدمات التعليمية، وتزايد الحراك الأكاديمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

5-عدم قيام الجامعات بدولها في إنتاج العلم والمعرفة وخدمة المجتمع؛ وهو ما انعكس على تزايد الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تهميش الدور الأكاديمي.

6-تطوير أساليب تعليمية أكثر حداثة وتقنية؛ وهو ما يسهم في إنشاء جامعات بحثية.

7-ظهور توجهين عالميين رئيسين يتوقع أن يوثرا في المسار المستقبلي للتنمية وهما عولمة التعليم والبحث العلمي وتدويل أنشطتهما.

8-الفساد الأكاديمي الذي يمثل أكبر تهديد لمشاريع الإصلاح القائمة حاليا وتتجسد أبرز مظاهره في المتاجرة بالسلطة الأكاديمية للانتفاع الشخصي فضلا عن ظاهرة توريث المناصب التي بدأت تنتقل إلى بعض الجامعات والأقسام العلمية.

9-تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي على المستويين العلمي والبحثي، على مستوى الإبداع والتجديد، وغير ذلك.

10-أزمة الثقة بين المجتمع ومؤسسات التعليم الجامعي.

-حوكمة الجامعات:

لقد تسببت العولمة وحرية انتقال الطلبة في خلق تحديات جسيمة للجامعات في أرجاء العالم، فخلال العقدين الماضيين لوحظ وجود إصلاحات طالت الجامعات في معظم البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهو اتجاه بدأ يظهر على مستوى العالم في أوروبا وأمريكا وشرق آسيا والشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ إذ إنَّ حوكمة الجامعات تشكل أحد العناصر الرئيسة التي قد تؤدي إلى تحسين النتائج؛ حَيْثُ إنَّ الخصائص المهمة للجامعات الناجحة على مستوى العالم هي: القيادة، السياسات الحكومية، التمويل، القدرة على التركيز باستمرار على مجموعة واضحة من الأهداف والسياسات المؤسسية، تطوير ثقافة أكاديمية قوية، ونوعية هيئة التدريس الأكاديمي (مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، 2012: 11).

وقد أنشئ مجلس حوكمة الجامعات العربية بناءً على عقد المؤتمر العام لاتحاد الجامعات العربية في دورته السابعة والأربعين في رحاب جامعة الشرق الأوسط عمان – الأردن بتاريخ 21 آذار/ مارس 2014، (المؤتمر الدولي لحوكمة الجامعات العربية، 2017: 4).

وَتُعَدُّ حوكمة الجامعات عنصرًا رئيسًا تم التركيز عليه من قبل اتجاهات إصلاح التعليم الجامعي في جميع أرجاء العالم، وتصدى مفهوم حوكمة الجامعات كواحد من طرق التصنيف الأولى في العالم لكيفية قيام الجامعات وأنظمة التعليم العالي بتحقيق أهدافها وتنفيذها، وتشير حوكمة الجامعات إلى كيفية أداءها من خلال توزيع المهام داخل كيان الجامعات، وتتناول عمليات الحوكمة أبعادًا متعددة من أبعاد المؤسسة: كيفية تماسك أجزائها، وكيفية ممارستها للسلطة، وكيفية اتصالها بالأعضاء الداخليين (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس)، وكيفية اتخاذها لمقررات، وكيفية تفويضها للمسؤولية، والإجراءات الداخلية، كما يتضمن هيكل الحوكمة دور مجالس إدارة المؤسسات ورؤساء المؤسسات، وقواعد الإجراءات التأديبية، وسياساتها في تخصيص الموارد.(سرور، 2016: 17)

وتهدف فكرة الحوكمة إلى وضع كافة الأطراف أمام مسؤولياتهم، وما يعنينا في هذا المقام هم الطلبة في علاقتهم بالإدارة وبأعضاء هيئة التدريس، فالطلبة هم أصحاب المصلحة الحقيقيون؛ لأن الجامعات بنيت من أجل تقديم الخدمة التعليمية لهم وإعدادهم على المستوى الفكري والمعرفي للمستقبل، وهم من يتأثر بشكل مباشر بكل القرارات التي تصدرها الإدارات الجامعية أو المجلس الأعلى للجامعات أو وزارة التعليم العالي، وفي الوقت نفسه نجد هذه القرارات تصدر بمعزل عنهم، وعليهم الالتزام بها وتنفيذها دون أن يكونوا قد شاركوا في مناقشتها أو في تحديد مساراتها، وهذا الوضع يحتاج إلى تصحيح بحيث يكون للطلبة الحق في المشاركة في إدارة شؤونهم الخاصة وجزء من عملية صناعة

القرار داخل المؤسسة الجامعية؛ وهوما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويدربهم على تحمل المسؤولية، ويزرع فيهم روح المشاركة الإيجابية في الحياة العامة وقيمة الحرية، وهذا هو مضمون عملية حوكمة الجامعات، ولكن توجد عدة معضلات تحول دون تطبيق هذا المفهوم، وهذه المعضلات تحتاج إلى حلول حتى يلقى مفهوم (حوكمة الجامعات مساره التطبيقي الصحيح) (الكسر، 2018: 423).

ثالثًا-منهجية البحث وإجراءاته:

مجتمع الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها فقد تكون مجتمع الدارسة الحالية من فئتين، هما:

1- جميع القيادات الأكاديمية والعاملين في الجامعات اليمنية المستفيدين من نتائج البحث.

2- جميع الخبراء في الجامعات الحكومية اليمنية المتخصصين بالإدارة والتخطيط التربوي الاستراتيجي والتعليم الجامعي، والعلوم القانونية، وكذلك الخبراء من القيادات الأكاديمية والإدارية الممارسة والمسؤولة عن الإدارة الجامعية، سواء كانوا من المشاركين في جولات دلفاي في الدارسة الحالية، أو الذين لم يتم مشاركتهم بسبب اعتذارهم عن عدم المشاركة.

عينة الدراسة:

فقد تم اختيار عينة مقصودة من الخبراء المتخصصين بلغت (32) خبيرًا في مجالات الإدارة والتخطيط التربوي والإدارة العامة ومن الخبراء القانونيين والممارسين للعمل الإداري والأكاديمي من أعضاء هيئة التدريس والعمداء ورؤساء الأقسام والمختصين في معظم الجامعات اليمنية

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للتعرف على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة، بالاعتماد على خطوات أسلوب دلفي المعدل الذي يهدف إلى التعرف والحصول على موافقة الخبراء المشاركين المتخصصين لمتطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ ولضمان السير وفق خطوات البحث العلمي باستخدام أسلوب دلفي تم القيام باختيار لجنة تسيير للبحث من الخبراء المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي من كليتي التربية والاقتصاد في جامعتي إب وصنعاء، بلغ عددهم (7) أعضاء، للإشراف على خطوات بناء أداة الدراسة وتطبيقها والحكم على مستوى وسلامة الإجراءات المنهجية للبحث، والأخذ بمقترحاتهم حتى صارت الأداة مكونة من (7) مجالات و(36) متطلبًا.

-ثبات الأداة:

بعد الانتهاء من إجراءات التعديل في الاستبانة الأولية والأخذ بآراء لجنة التسيير تم استخراج معامل الثبات باستخدام: معامل الفاكرونباخ، والتجزئة النصفية؛ حيث بلغت (0.93) و(0.99) على

التوالي للأداة بشكل عام؛ وهو ما يؤكد أَنَّ الأداة تتمتع بثبات عالٍ تجاوزت القيمة الحدية لقبول الثبات المحددة بـ (0.70).

رابعًا-مناقشة النتائج وتحليلها:

1-عرض النتائج الميدانية ومناقشتها بحسب إجمالي المجالات الرئيسة:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة موافقة الخبراء على متطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لتطبيق وكانت النتائج كالآتي:

جدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة بحسب أجمالي المجالات الرئيسية

م	المجال	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة الإجمالية	درجة الموافقة
1	التشريعات القانونية	1	4.1067	.92281	82%	كبيرة
2	التوصيف الوظيفي	2	4.0467	.89949	81%	كبيرة
3	التمكين الأكاديمي والإداري	3	3.9000	1.07690	78%	كبيرة
5	المساواة	4	3.8900	1.04851	78%	كبيرة
7	الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي	5	3.8533	1.22221	77%	كبيرة
4	الشفافية الأكاديمية والإدارية	6	3.7900	.97275	76%	كبيرة
6	المستفيدين من الجامعة	7	3.5400	1.07452	71%	كبيرة
	متوسط الإجمالي العام للأداة		**3.8978**	**.97033**	**82%**	**كبيرة**

يتضح من الجدول أَنَّ:

-ارتفاع المتوسط الإجمالي لدرجة موافقة الخبراء المشاركين على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة للأداة بشكل عام كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري بلغ (0.97)، وبنسبة موافقة بلغت (82%) وهي أكبر من القيمة الحدية لقبول المؤشر في أسلوب دلفاي المحددة بـ(67%)؛ وهو ما يعني ضرورة توافر متطلبات تطبيق متطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر تلك المتطلبات بحسب آراء الخبراء لتطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية.

-ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.1067 – 3.5400) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (92281.– 92281.) وبدرجة موافقة كبيرة لكافة المجالات؛ حيث جاء في المرتبة الأولى مجال التشريعات القانونية، بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف

معياري (0.92) ويليه في المرتبة الثانية مجال المسؤوليات (التوصيف الوظيفي) بمتوسط حسابي بلغ (4.0467) وانحراف معياري بلغ (.89949) ويليه في المرتبة الثالثة مجال التمكين الأكاديمي والإداري بمتوسط حسابي (3.9000) وانحراف معياري(1.07690)، ويليه في المرتبة الرابعة مجال المساواة بمتوسط حسابي (3.8900) وبانحراف معياري(1.04851) ويليه في المرتبة الخامسة مجال الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي بمتوسط حسابي (3.8533) وبانحراف معياري (1.22221)، ويليه في المرتبة السادسة مجال الشفافية الأكاديمية والإدارية بمتوسط حسابي (3.7900) وانحراف معياري(.97275)، ويليه في المرتبة السابعة والأخيرة مجال المستفيدين من الجامعة بمتوسط حسابي (3.5400) وانحراف معياري(1.07452).

2-عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها بحسب كل مجال على حدة مرتبة ترتيبا تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي وفق آراء الخبراء المشاركين:

المجال الأول-التشريعات القانونية:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين حول متطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: التشريعات القانونية

م	المؤشر	الترتيب حسب نسبة الموافقة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة الإجمالية	درجة الموافقة
4	تشكيل لجان للمساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعة وفق اللوائح والأنظمة.	1	4.30	.993	86%	كبيرة جدا
5	منح الجامعة استقلالية كاملة في تنفيذ الأنظمة والقوانيين وممارسة المساءلة.	2	4.22	1.013	84%	كبيرة جدا
3	وضع اجراءات واضحة لمساءلة الأكاديميين والإداريين في الجامعة عن تقصيرهم في أدائهم أيًا كانت مواقعهم الوظيفية.	3	4.11	1.013	82%	كبيرة
1	الالتزام بتطوير المعايير القانونية في الجامعة وفق معايير الاعتماد المحلي والعالمي للجودة في الوظائف الجامعية	4	4.00	1.038	80%	كبيرة
2	توفير آليات وإجراءات واضحة تحد من ممارسة أنماط الفساد الإداري والمالي في العمليات الأكاديمية والإدارية.	5	4.00	1.271	80%	كبيرة
6	تنفيذ العقوبات المقرة من لجان المساءلة وفق القانون بحق العاملين المقصرين في وظائفهم الجامعية.	6	3.96	1.224	79%	كبيرة
	المتوسط العام للمجال		4.1067	.92281	82%	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

أ-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال التشريعات القانونية إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.107)، وانحراف معياري بلغ (0.923) وبنسبة موافقة 82% وهي نسبة أعلى من النسبة الحدية لقبول المؤشر في أسلوب دلفاي المحددة بـ(67%)، من إجمالي استجابة الخبراء المشاركين البالغ عددهم (27)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية

توفير التشريعات القانونية في تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ إذ إنَّ المساءلة لابد لها من تشريعات تستند إليها في تطبيقها، ويؤكد ذلك ايضًا أَنَّ هذا المجال جاء في المرتبة الأولى على بقية المجالات.

ب-ويتضح من الجدول أيضا أَنَّ درجة الموافقة لفقرات ومتطلبات المجال جاءت على مستويين كالآتي:

-درجة موافقة كبيرة جدا وحازت عليها الفقرتان الرابعة والخامسة اللتان مفادهما على التوالي (تشكيل لجان للمساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعة وفق اللوائح والأنظمة، منح الجامعة استقلالية كاملة في تنفيذ الأنظمة والقوانيين وممارسة المساءلة) بمتوسط حسابي (4.30، 4.22) وانحراف معياري (.993، 1.013)، وبنسب موافقة تراوحت بين (86%-84%)، ويعزو الباحث ذلك الى: أَنَّ تشكيل اللجان للمساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعة مع استقلالية الجامعة في تنفيذ الأنظمة والقوانيين هي أساس تطبيق المساءلة ولها من الأهمية الكبيرة في ذلك وهذه نتيجة طبيعية تؤكدها الممارسات العملية في المؤسسات الناجحة.

-درجة موافقة كبيرة، وكانت لبقية المؤشر (1، 2، 3، 6) اللاتي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.11 - 3.96) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.013 - 1.224) وبنسب موافقة تراوحت بين (82%- 79%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية وضع الإجراءات الواضحة للمساءلة الأكاديمية والإدارية وتطبيقها وتوفير آليات للحد من الفساد وتنفيذ العقوبات على المقصرين.

المجال الثاني-المسؤوليات والتوصيف الوظيفي:

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: المسؤوليات والتوصيف الوظيفي

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	وجود مسؤوليات ومهام وظيفية واضحة ومحددة لكافة المناصب الأكاديمية والإدارية.	1	4.33	734.	%87	كبيرة جدا
6	تطبيق مساءلة الأكاديميين والإداريين في الجامعة تبعًا لمهامهم الأكاديمية والإدارية.	2	4.11	847.	%82	كبيرة
5	ربط المهام الوظيفية لجميع الأكاديميين والإداريين في الجامعة بما يحقق الجودة.	3	4.07	997.	%81	كبيرة
4	تدريب العاملين على تحمل المسؤوليات في ظروف العمل المختلفة.	4	3.93	1.141	%79	كبيرة
2	توعية الأكاديميين والإداريين في الجامعة بمهامهم الوظيفية.	5	3.89	1.155	%78	كبيرة
3	منح جميع الأكاديميين والإداريين كافة حقوقهم.	6	3.74	1.375	%75	كبيرة
	إجمالي المجال		4.0467	89949.	%81	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

أ-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال المسؤوليات (التوصيف الوظيفي) إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وبانحراف معياري بلغ (0.899) وبنسبة موافقة بلغت (81%)، من إجمالي استجابة الخبراء المشاركين البالغ عددهم (27)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات التوصيف الوظيفي في أَنَّ يعرف الموظفون ما يُراد منهم في وظائفهم حتى يتم مسائلتهم وفق ذلك، وأهمية ذلك في تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ إذ إِنَّ المساءلة لابد لها من التوصيف وتوضيح مسؤوليات الوظائف، ويؤكد ذلك أيضًا أَنَّهَا هذا المجال جاء بالمرتبة الثانية على بقية المجالات.

ب-يتضح من الجدول أيضا أَنَّ درجة الموافقة لفقرات ومتطلبات المجال جاءت على مستويين كالآتي:

-درجة موافقة كبيرة جدا وحاز عليها المؤشر (1) الذي مفاده (وجود مسؤوليات ومهام وظيفية واضحة ومحددة لكافة المناصب الأكاديمية والإدارية) بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.734) وبنسبة موافقة بلغت (87%)، ويعزو الباحث ذلك الى: أَنَّ وجود مهام وظيفية واضحة ومحددة لكافة المناصب الأكاديمية والإدارية، يعمل على تسهيل المساءلة لتتم وفق التوصيف والمهام المحددة سلفا.

-درجة موافقة كبيرة وكانت لبقية المؤشر (6، 5، 4، 2، 3) وهي مرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية في حدود الدرجة كبيرة التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.11 - 3.74) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.847 - 1.375) وبنسبة موافقة تراوحت بين (82%-75%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية وفق المهام المحددة لهم ووضوحها بعد توعيتهم بها وتدريبهم عليها وربطها بما يحقق الجودة ومنحهم كافة حقوقهم حتى يتهيؤوا لقبول المساءلة ونجاحها.

المجال الثالث-التمكين الأكاديمي والإداري:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: التمكين الأكاديمي والإداري

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة الإجمالية	درجة الموافقة
1	تمكين الأكاديميين والإداريين في الجامعة من ممارسة مهامهم.	1	4.07	1.174	%81	كبيرة
5	تشجيع المبادرات التطويرية لكافة الوظائف الجامعية.	2	3.96	1.091	%79	كبيرة
6	مكافئة الأكاديميين والإداريين في الجامعة على تحقيق نتائج تربوية عالية	3	3.93	1.328	%79	كبيرة
2	التوازن بين الصلاحيات والسلطات والمتغيرات الاجتماعية والإدارية.	4	3.78	1.188	%76	كبيرة
4	منح الحرية المهنية لجميع الأكاديميين والإداريين.	5	3.78	1.086	%76	كبيرة
3	تجسيد اللامركزية في كافة المستويات الأكاديمية والإدارية.	6	3.63	1.182	%73	كبيرة
	إجمالي المجال		3.9000	1.07690	%78	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال التمكين الأكاديمي والإداري إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وبانحراف معياري بلغ (1.08) وبنسبة موافقة بلغت (78%)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات التمكين الأكاديمي والإداري؛ حَيْثُ إِنَّ من الإنصاف في تحقيق المساءلة وتطبيقها ولا يكتب لها النجاح الا بالتمكين للأكاديميين والإداريين من ممارسة مهامهم، فبعد التشريعات القانونية وتوضيح المهام وتحديدها يأتي التمكين كما في العرف الإداري، وهذا ما توافق مع آراء الخبراء المشاركين؛ حيث جاء التمكين الأكاديمي والإداري في المرتبة الثالثة، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية التمكين الأكاديمي والإداري في تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ إذ إِنَّ في المساءلة لابد أن يتم تمكين الموظفين من مهامهم وإلا فكيف تتم مساءلة من لم يُمكّن؟!

-يتضح من الجدول أيضا أَنَّ كافة المتطلبات للمجال بدون استثناء جاءت على مستوى واحد من درجة الموافقة وهي كبيرة، ومرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.07- 3.63) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.17 - 1.18) وبنسبة موافقة تراوحت بين (81%- 73%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر متطلبات التمكين الأكاديمي والإداري في نجاح وتحقيق المساءلة الأكاديمية والإدارية من خلال تمكينهم وتشجيعهم في المبادرات التطويرية، مع توازن بين الصلاحيات والسلطات ومنحهم الحرية المهنية وتجسيد اللامركزية في كافة المستويات الإدارية والأكاديمية؛ إذ إِنَّه لا يتمكن الأكاديمي والإداري من ممارسة مهامه في ظل المركزية الشديدة.

المجال الرابع- المساواة:

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: المساواة.

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
4	تطبيق القوانين على جميع العاملين في الجامعة دون محاباة.	1	4.04	1.126	%81	كبيرة
2	تمكين الأكاديميين والإداريين من حقهم في مراجعة الإدارات العليا حين يواجهون مشكلة معينة.	2	3.93	958.	%79	كبيرة
3	تطبيق المعايير في التعيين والترقيات الأكاديمية والإدارية في كافة المستويات.	3	3.81	1.241	%76	كبيرة
1	منح المستفيدين من وظائف الجامعة فرصًا متساوية للاستفادة من كافة الخدمات والأنشطة الجامعية.	4	3.70	1.137	%74	كبيرة
	إجمالي المجال		**3.8900**	**1.04851**	**%78**	**كبيرة**

يتضح من الجدول أَنَّ:

أ-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال التمكين الأكاديمي والإداري إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبنسبة موافقة بلغت (78%)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات المساواة في تطبيق القوانين بدون محاباة؛ حَيْثُ إِنَّ من أهم دواعي المساءلة وقبولها هو المساواة في تنفيذ القوانين والمهام وتطبيق المعايير في الترقيات والتعيين وغيرها؛ وهو ما يؤدي إلى تحقيق المساءلة وتطبيقها ولا يكتب لها النجاح الا بالتعامل بالمساواة بين الأكاديميين والإداريين، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية المساواة في تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ إذ إِنَّه في المساءلة لابد أن يتم المساواة بين كافة الموظفين في الحقوق والواجبات وإلا فكيف تتم مساءلة ويكتب لها النجاح في ظل المحاباة والمحسوبية؟!

ب-كافة المتطلبات للمجال بدون استثناء جاءت على مستوى واحد من درجة الموافقة وهي كبيرة، وهي مرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.40- 3.70) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.96 - 1.13) وبنسبة موافقة تراوحت بين (81%-74%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر متطلبات المساواة في تنفيذ وتطبيق المعايير ومنح الفرص المتساوية بين كافة المستفيدين من الخدمات والأنشطة الجامعية، وذلك لإنجاح وتحقيق المساءلة الأكاديمية والإدارية.

المجال الخامس-الاستجابة وكفاءة الأداء الجامعي وفاعليته:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي.

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
2	ترسيخ قيم المساءلة الأكاديمية والإدارية كثقافة جامعية.	1	3.96	1.091	%79	كبيرة
1	وضع خطط واضحة لتنفيذ المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعة بما يحقق رفع كفاءة الأداء الوظيفي.	2	3.89	1.188	%78	كبيرة
3	الحد من تأثير الولاءات الاجتماعية والمحسوبية على الأداء الوظيفي.	3	3.89	1.251	%78	كبيرة
4	متابعة وتقييم الخطط باستمرار وتطويرها بما يحقق كفاءة الوظائف الجامعية	4	3.67	1.441	%73	كبيرة
5	توفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للأكاديميين والإداريين بما يحقق كفاءة الأداء الوظيفي وفاعليته.	5	3.67	1.494	%73	كبيرة
6	توفير الأمن الوظيفي بحيث لا يخشى الأكاديمي والإداري فيه من الفصل أو التأثير على مستقبله الوظيفي وفقًا للقانون.	6	3.67	1.519	%73	كبيرة
	إجمالي المجال		3.8533	1.22221	%77	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

أ-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وبانحراف معياري بلغ (1.22) وبنسبة موافقة بلغت (77%)، من إجمالي استجابة الخبراء المشاركين البالغ عددهم (27)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات الاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي التي تُعَدُّ ثمرة المساءلة وتطبيقها.

ب-ويتضح من الجدول أيضًا أَنَّ كافة المتطلبات للمجال بدون استثناء جاءت على مستوى واحد من درجة الموافقة وهي كبيرة، ومرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.96- 3.67) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09- 1.52) وبنسبة موافقة تراوحت بين (79%- 73%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر متطلبات الاستجابة وفاعلية الأداء الجامعي، في نجاح وتحقيق المساءلة الأكاديمية والإدارية من خلال ترسيخ قيم المساءلة الأكاديمية والإدارية ووضع الخطط والسياسات الواضحة لتنفيذها بما يحقق كفاءة الأداء الجامعي ومتابعتها وتقيمها باستمرار وتفي بالاحتياجات اللازمة للأكاديميين والإداريين وتوفير الأمن الوظيفي لهم بما يحقق كفاءة الأداء وفاعليته.

ج-ويتضح أيضًا أَنَّ متابعة وتقييم الخطط وتوفير المتطلبات الازمة والأمن الوظيفي جاءت بنفس المتوسط الحسابي ونسب الموافقة مع تفاوت طفيف في الانحراف المعياري، بحسب آراء عينة الخبراء المشاركين.

المجال السادس الشفافية:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: الشفافية

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة الإجمالية	درجة الموافقة
1	تقديم أدلة واضحة عن أنشطة الجامعات وعملياتها بكل شفافية ووضوح.	1	3.85	989.	%77	كبيرة
2	إمكانية الحصول على معلومات موثوقة لذوي العلاقة بما يحقق الغرض منها.	2	3.85	949.	%77	كبيرة
4	ترسيخ سياسة مالية واضحة (الإيراد والإنفاق) في كافة الأنشطة الجامعية.	3	3.81	1.075	%76	كبيرة
3	توظيف تقنيات الاتصال والتواصل في الوظائف الجامعية المختلفة.	4	3.52	1.282	%70	كبيرة
	إجمالي المجال		3.7900	97275.	%76	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

أ-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال الشفافية إجمالا قد حصلت على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وبانحراف معياري بلغ (0.97) وبنسبة موافقة بلغت (76%)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات الشفافية في تحقيق المساءلة وتطبيقها ولا تُثمر الا بالشفافية والوضوح بأنشطة ووظائف الجامعة لأصحاب المصلحة والمستفيدين كلٍّ منهم بما يخصه وبالقدر المناسب.

ب-ويتضح من الجدول أيضًا أَنَّ كافة المتطلبات للمجال بدون استثناء جاءت على مستوى واحد من درجة الموافقة وهي كبيرة، ومرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.35- 3.52) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.99- 1.28) وبنسبة موافقة تراوحت بين (77%- 70%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر متطلبات الشفافية في نجاح وتحقيق المساءلة الأكاديمية والإدارية من خلال تقديم الأدلة الواضحة عن وظائف الجامعة وأنشطتها، وإمكانية الحصول على المعلومات الموثوقة، لذوي العلاقة، وجاء المتطلب الأخير(4) في المرتبة قبل الأخيرة التي مفادها: (ترسيخ سياسة مالية واضحة (الإيراد والإنفاق) في كافة الأنشطة الجامعية)؛ حَيْثُ إِنَّ وضوح السياسة المالية أساس مقدم على توظيف تقنيات الاتصال والتواصل التي تُعَدُّ من المساعدات على ترسيخ الشفافية؛ وهو ما يؤدي إلى تطبيق ونجاح المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية التي تُعَدُّ من أهم مبادئ الحوكمة.

المجال السابع-المستفيدين من الجامعة:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لاستجابات الخبراء المشاركين لمتطلبات المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة لمجال: المستفيدين من الجامعة.

م	المؤشر	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
4	وضع آلية عمل واضحة وفعّالة بين المستفيدين والجامعة لتجنب التصرفات غير القانونية لاستمرارية نجاح الجامعة.	1	3.70	1.295	%74	كبيرة
1	تحديث وظائف وانشطة الجامعة بما يضمن موائمتها لمتطلبات المستفيدين في سوق العمل ويجسد الثقة المتبادلة.	4	3.59	1.279	%72	كبيرة
2	منح المشاركة الفعالة للمستفيدين في تطوير الخدمات الجامعية وفق محدد وواضح.	2	3.48	1.122	%70	كبيرة
3	منح المستفيدين حقهم في مساءلة القيادات في كافة المستويات الإدارية والأكاديمية بما يحقق أهداف الجامعة.	3	3.45	1.295	%69	كبيرة
	إجمالي المجال		3.5400	1.07452	%71	كبيرة

يتضح من الجدول أَنَّ:

1-درجة موافقة الخبراء المشاركين في البحث على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة في مجال المستفيدين من الجامعة إجمالا قد حصلت على

درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبنسبة موافقة بلغت (71%)، من إجمالي استجابة الخبراء المشاركين البالغ عددهم (27)، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى أهمية توفير متطلبات المستفيدين من الجامعة التي تُعَدُّ من ثمار المساءلة وتطبيقها.

2-ويتضح من الجدول أيضًا أَنَّ كافة المتطلبات للمجال بدون استثناء جاءت على مستوى واحد من درجة الموافقة وهي كبيرة، ومرتبة تنازليا بحسب متوسطاتها الحسابية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.70- 3.30) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.12- 1.30) وبنسبة موافقة تراوحت بين (74%- 66%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية توافر المتطلبات المتعلقة بالمستفيدين من أنشطة الجامعة؛ وهو ما يعزز نجاح وتحقيق المساءلة الأكاديمية والإدارية من خلال وضع آلية واضحة وفعالة بين المستفيدين وتحديث وظائف الجامعة بما يُرسخ المشاركة الفعالة للمستفيدين ومنحهم حقوقهم في مساءلة القيادات الجامعية في كافة المستويات الأكاديمية والإدارية بما يحقق أهداف الجامعة.

خامساً-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

1-الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتي بلغت درجة موافقة عينة الخبراء المشاركين على متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة للأداة بشكل عام كانت كبيرة وكذلك لكافة المجالات؛ وهذا ما يعني:

-تطلع أفراد عينة البحث إلى تطبيق المسائلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية؛ لما لها من أهمية في تطوير أداء الجامعات اليمنية وتحسين جودتها، مواكبة لمتطلبات العصر.

-الترابط المنطقي والمتسلسل لمجالات متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مجالات ومبادئ الحوكمة؛ وهو ما يؤكد أهميتها، حيث كان الترتيب وبحسب المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة البحث منطقيا وموافق للأطر النظرية للمساءلة بمفهومها الحديث كالآتي: التشريعات القانونية، ثم تأتي بعد ذلك تحديد المهام الأكاديمية والإدارية بوضوح، يليها مبدأ التمكين الأكاديمي والإداري، ثم تأتي بعد ذلك مبدأ من أهم مبادئ المساءلة وفق مبادئ الحوكمة وهو مبدأ المساواة في تطبيق القوانين وتحديد المسؤوليات، ويليها مبدأ الاستجابة والكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي، ثم يأتي بعد ذلك مبدأ الشفافية، ويأتي في المرتبة الأخيرة مبدأ ومجال المستفيدين من أنشطة الجامعة ووظائفها.

-حصول المرتبة الأولى لمجال التشريعات القانونية لتطبيق ونجاح المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وفق مبادئ الحوكمة دليل على أهمية وجود تشريعات قانونية يتم تضمينها في لضمان نجاحه.

-أَنَّ حصول مجال المستفيدين من أنشطة الجامعة ووظائفها على المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة كبيرة نتيجة طبيعية أيضًا؛ حَيْثُ إِنَّ الهدف الأخير ونتاج المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعة هي أن يستفيد منها المجتمع ومن مخرجاتها وتطوير تلك المخرجات وتجويدها لتواكب الجامعات الحديثة المعاصرة.

2-التوصيات:

بناءً على نسبة القبول العالية التي أحرزتها مجالات المتطلبات والموافقة الكبيرة لدى الخبراء المشاركين عليه، فقد قدم الباحث العديد من التوصيات منها:

1-تنفيذ متطلبات تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية ضمن مؤشرات العناصر (المجالات) السبعة وفق مبادئ الحوكمة، وهي: التشريعات القانونية، المسؤوليات، والتمكين الأكاديمي والإداري، والشفافية، والمساواة، والمستفيدين من الجامعة، والاستجابة وكفاءة وفاعلية الأداء الجامعي.

2-تطبيق المعايير العلمية والمهنية عند اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية للجامعة لتكون قادرة على إدارة التغيير وتحقيق أهداف الاستراتيجية بكفاءة واقتدار.

3-التوعية المستمرة بمفاهيم ومبادئ المساءلة الأكاديمية والإدارية، من خلال وضع المساءلة مادة تدرس في الجامعة بكافة التخصصات مرادفة لمادة أخلاقيات المهنة، لتتجسد المساءلة كفعل وإجراء، وسيكون يوما ما منفذ لها(مساءِل) أو مساءَل (واقع عليه المساءلة).

4-منح الكليات والوحدات الإدارية وفرق العمل الصلاحيات اللازمة لتنفيذ متطلبات تطبيق المساءلة.

5-اتخاذ إجراءات عملية لتهيئة المناخ التنظيمي وحشد جميع الجهود والإمكانات للتطبيق الفعال للمساءلة الأكاديمية والإدارية، ومواجهة التحديات التي قد تعيق تطبيقها.

6-توصيف واضح ومحدد ومعلن يتضمن مجالات العمل المختلفة لضمان تنفيذ المساءلة الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية وكافة الوحدات الإدارية لكافة الأعمال الأكاديمية والإدارية، بحيث يبين فيه الحقوق والواجبات والجزاءات إزاء المخالفة لتلك المواصفات.

7-إصدار دليل يوضح فيه السلوكيات التي تستوجب المساءلة وتعميم ذلك لكافة العاملين في الجامعات.

8-تبني حملات إعلامية تثقيفية بأهمية المساءلة ودورها.

9-التدريب والتوعية الأكاديمية والإدارية على المساءلة الأكاديمية والإدارية.

10-إقامة ورش عمل لكيفية تطبيق المساءلة الأكاديمية والإدارية.

11-رفع الوعي بالمساءلة الإدارية والأكاديمية من خلال برامج التنمية المهنية، والدورات وحلقات النقاش والندوات وغيرها.

12-متابعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعات وقياداتها لإجراء توفير متطلبات المساءلة ذات الصلة.

قائمة المراجع

أولا-المراجع العربية:

1. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (١٩٧٥): سنن الترمذي (تحقيق أحمد محمد شاكر)، القاهرة، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
2. جمال الدين، أحمد قاسم حسين، (2013)، مفهوم الشفافية والمساءلة لدى القيادات الأكاديمية بكليات التربية جامعة صنعاء وعلاقته بمستوى ممارستهم له، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
3. الحارثي، عبد الله بن صالح مريس، (2008)، بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، جامعة مؤته، السعودية.
4. الحايك نهى أحمد، (2016)، أثر تطبيق الحوكمة على تحسين الأداء في المؤسسات الحكومية (دراسة حالة المديرية العامة للجمارك السورية)، الجامعة الافتراضية السورية، سوريا .
5. الحدابي، داود عبدالملك، والعزيزي، محمود عبده حسن، (2019)، مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية دراسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (39) المجلد الثاني عشر.
6. حويل، إيمان مصطفى، (2012)، واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
7. الدهدار، مروان حمودة رجب، (2016)، حوكمة الجامعات وعلاقتها بالأداء الجامعي في جامعات من قطاع غزة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، إدارة اعمال، جامعة منوبة، تونس.
8. زهران، السيد منير، (2011)، أطر المساءلة في منظومة الأمم المتحدة، تقرير مقدم من وحدة التفتيش المشتركة لجمعية الأمم المتحدة عن منظومة الأمم المتحدة، جنيف، الأمم المتحدة.
9. السبيعي، فارس علوش بادي، (2010)، دور الشفافية والمساءلة للحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
10. سرور طارق محمد عايش، (2016)، أثر تطبيق الحوكمة على عملية إدارة التغيير التنظيمي "دراسة ميدانية على الجامعات العامة بقطاع غزة" الجامعة الإسلامية –غزة .
11. سعدي، محمد، (2017)، متطلبات الحوكمة المحلية الجيدة في الجزائر، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
12. سلامة، جهاد حسن محمود، (2013)، دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره، لازهر، فلسطين.
13. الطراونة، رشا نايل حامد، والعضايلة، علي محمد عمر، (2010)، أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، العدد1، المجلد6، الجامعة الأردنية، الأردن.
14. عبد الستار، رضا (2009): متطلبات تعزيز المساءلة، المؤتمر السابع لإدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، القاهرة
15. العتيبي، عبدالله، (2018)، واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 45، العدد 4، ملحق 2، الجامعة الأردنية، الأردن

16. العمري، حيدر محمد بركات، (2004)، واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، دراسة تحليلية تطويرية.
17. عيسان، صالح عبدالله، الخروصي، شيخة سعيد، (2016)، متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 17، العدد 2، الأردن.
18. غادر، محمد ياسين، (2012)، محددات الحوكمة ومعاييرها، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي بعنوان عولمة الإدارة في عصر المعرفة المنعقد في 15-17 ديسمبر 2012 جامعة الجنان طرابلس، لبنان.
19. الكسر، شريفة عوض، (2018)، دور تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق الحوكمة الإدارية في الجامعات (دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة بالرياض)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، العدد (39)، العراق.
20. المدني، معن محمد عبد الفتاح، (2007) المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم، اطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى، السعودية.
21. مركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، (2012)، الجامعات تحت المجهر، مقارنة معيارية لحوكمة الجامعات من أجل تحديث التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، تصديق بطاقة قياس الحوكمة على 41جامعة في تونس، الضفة الغربية، غزة، مصر المغرب، البنك الدولي.
22. هميسة، أحمد محمد، (2016)، متطلبات ممارسة مبدأ المساءلة التربوية الذكية لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء الفكر الإداري الحديث "دراسة حالة على محافظة كفرالشيخ"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٧٠ الجزء الثالث) أكتوبر، القاهرة، مصر.

ثانيا-المراجع الأجنبية:

23. Ataphia, D. (2011): An assessment of accountability among teachers in secondary schools in Delta State, African journal of social sciences, Vol.(1), No.(1), P. p. 115-125.
24. Dance, S. Dallas ,(2015), Superintendents' Recommendations for a New Federal Framework for Educational Accountability, Education Policy Analysis Archives, Volume 23 Number 10 February 2nd, 2015, Arizona State University.
25. El-Khawas ،Elaine.(2009). Defining the Role of Academics in Accountability ،Higher Education Management and Policy ،v21 n1.
26. Stensaker, Bjørn& Harvey ,Lee ,(2011), Accountability in Higher Education Global Perspectives on Trust and Power, First published by Routledge , Madison Avenue, New York, USA.
27. Toomey Michele (1999)"Learning Self-Expression with Accountability" http://www. mtoomey.com/selfexpression.html

مدى فهم طلبة قسم الفيزياء في جامعة إب لطبيعة العلم

أ/ فؤاد صالح قائد مصلح الفقيه
باحث دكتوراه بقسم المناهج وطرائق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة إب - الجمهورية اليمنية
Email: fouadalfkih296@gmail.com

الملخص:

هدفت الورقة الحالية إلى التعرف على مدى فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التفسيري على عينة من طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة إب، تكونت عينة البحث من (86) طالبًا وطالبة من المستويين الأول والرابع، كلية التربية – جامعة إب، وللتعرف على الفروق في مدى فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم تبعًا لمتغيري (الجنس– المستوى)، أعدّ الباحث اختبار لطبيعة العلم وتطبيقه على العينة وتم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فقد استخدم معادلة الفاكرونباخ ووجد أن قيمتها (80%) وإجراء الأساليب الإحصائية اللازمة؛ حيث توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية في جامعة إب لطبيعة العلم.
- لا يختلف فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية في جامعة إب لطبيعة العلم تبعًا لمتغير الجنس.
- تفوق فهم طلبة المستوى الرابع قسم الفيزياء كلية التربية في جامعة إب على طلبة المستوى الأول في فهم طبيعة العلم.

وفي ضوء ذلك توصل الباحث إلى العديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: طبيعة العلم، طلبة قسم الفيزياء جامعة إب.

Abstract:

The present paper aims to identifying the Comprehension of the students of Physics Department' Faculty of Education, Ibb University for the nature of knowledge. It is also to identify the differences in the students' comprehension according to variables of (gender –level).

The sample of the research consists of (86) male and female students from first and final years of the faculty of Education, Ibb, Ibb University. A test was prepared to achieve the aims of the study. The research reached the following results:

- *Comprehension Physics Dept. for the nature of knowledge.*
- *There are no differences between students attributed to the variables of gender.*
- *The students of the final year showed more comprehension of the nature of knowledge.*

In light of this, the researcher reached many recommendations and suggestions.

***Keywords**: The nature of knowledge, the students of Physics Department Ibb, Ibb University'*

1-الإطار العام للبحث والدراسات السابقة Frame Consideration The Search and The standing

1-1-الإطار العام للبحث Frame Consideration The Search:

1-1-1-مقدمة البحث Introduction The Search:

يشهد العالم من حولنا تغيرات غير مسبوقة، وبالأخص من الناحية المعرفية والتقنية، وأثر تأثيرًا كبيرًا في حياة البشرية، وقد ألقى هذا التقدم عبئًا كبيرًا على العلم بصفة عامة وعلم الفيزياء بصفة خاصة.

ومن أجل ذلك بدأ الإنسان يتكيف ويتفاعل مع هذه المتغيرات الجديدة؛ لذا فطبيعة العلم تكتسب أهمية خاصة بالنظر إلى إسهاماته في تحقيق الأهداف التربوية المرتبطة بتكوين الوعي لدى الطلبة بأهميته ودوره في الحياة، وإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة (أبو داوود، 2013، 2).

وتأتي أهمية فهم طبيعة علم الفيزياء ضرورة للحياة؛ كونه أصبح وسيلة لخدمة الفرد؛ حيث يُعَدُّ إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي والتنمية المهنية، في حياته المستقبلية (رشوان، 2006، 53).

كما يشير كلٌ من أبو جحجوح (2012، 183) والعطار ويحيى (2007، 264) إلى أَنَّ الفرد يحتاج إلى تنوع في المعرفة من أجل الزيادة في فهم طبيعة علم الفيزياء، حَيْثُ إِنَّ الطريقة التقليدية لا تزال تشغل حيزًا كبيرًا داخل الجامعة حتى أصبح التعليم نظريًا تلقينيًّا؛ وهو ما جعل الطلبة أكثر سلبية واعتمادًا بدرجة كبيرة في تحصيلهم وإعادة النظر في المناهج التعليمية ومقررات المرحلة الجامعية.

ويأتي البحث الحالي تحقيقًا لهذا الغرض، ولمعرفة مدى فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية في جامعة إب لطبيعة العلم وإعطاء صورة واضحة عن هذا الفهم من خلال الاختبار الذي قدم للمستويين الأول والرابع بين طلبة كلية التربية – جامعة إب.

1-1-2-مشكلة البحث Problem Of Research:

كما يواجه الطلبة تدني في فهم علم الفيزياء لعدة أسباب منها: ما يتصل بطبيعة الفيزياء التي تتسم بالصعوبة المتأصلة، وما يتصل بطبيعة الطلبة وتدني امتلاكهم للمعرفة الفيزيائية المجزأة، وعدم القدرة على بناء معرفته العلمية (بلجون، 2011، 22؛ الشايع والقادري، 2012، 33).

وأشارت دراسة عدس وعوض (2005) في فلسطين، ودراسة زيتون (2012) في الأردن إلى تدني فهم العلم والمفاهيم الفيزيائية. فيما أكدت دراسة العطار ويحيى (2007، 263) أَنَّ هناك ضعفًا كبيرًا في مستوى فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم، وهذا ما أكدته دراسة (2000) Wil liam& Kathryn المشار إليها في عدس وعوض (2006، 147).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى تدني مستوى الطلبة في فهم طبيعة العلم، مثل دراسة الزعبي (2008) في الأردن، ودراسة عبد الله وآخرين (2006) في جمهورية العراق. وكذلك أشارت نتائج دراسة المحتسب (2007) إلى تدني في المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن.

وأشارت نتائج دراسات أجريت في اليمن إلى تدني فهم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية العلمية لدى طلبة المستويات الأساسية والجامعية كدراسة الحكيمي (2000)، ودراسة الحبيشي (2005).

إنَّ المتتبع لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية الذي ينصب اهتمامها على الجانب النظري، فضلًا عن أنها تهمل الجانب العملي؛ حيث يتخرج الطلبة من هذه الكليات ومهاراتهم العملية ليست بالمستوى الذي يؤهله لإجراء التجارب المطلوبة في المرحلة الثانوية، ونادرًا ما تنال هذه المادة جزءًا من التطبيق العملي داخل المختبر (المعمل) (المعمري، 2008، 3).

وبما أنَّ كلية التربية في جامعة إب تمثل إحدى المؤسسات التي تقوم بإعداد معلمي الفيزياء بحيث تتضمن في برامجها التأكيد على فهم الطلبة لطبيعة العلم.

وعليه تحددت مشكلة البحث الحالية بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم؟
- هل يوجد اختلاف لفهم طبيعة العلم لدى طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة إب تعزى لمتغير الجنس؟
- هل يوجد اختلاف لفهم طبيعة العلم لدى طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة إب تعزى لمتغير المستوى؟

1-1-3-أهداف البحث studying Objective:

يهدف البحث الحالية إلى التعرف على:

- مدى فهم طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم.
- التعرف على الفروق في مدى فهم طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم تبعًا لمتغيري (الجنس– المستوى).

1-1-4-فرضيات البحث Hypotheses studying:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، صاغ الباحث الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث الحالية على اختبار فهم طبيعة العلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الذكور والإناث، على اختبار فهم طبيعة العلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المستوى الأول والرابع على اختبار فهم طبيعة العلم.

1-1-5-أهمية البحث The Importance Of studying:

تأتي أهمية البحث الحالي في الآتي:

- أَنَّ يقوم دراسة مدى فهم طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة إب لطبيعة العلم.
- قد يضيف معرفة جديدة لطبيعة العلم المرتبطة بالمستحدثات العلمية الجديدة.
- يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث صانعي المقررات الجامعية في التعريف بجوانب القصور في التوظيف الأمثل لطبيعة العلم في المقررات الجامعية.
- قد يفيد مدرسي المقررات الفيزيائية في كلية التربية جامعة إب في الاهتمام بطبيعة العلم وبالذات في الجانب العملي.
- قد يفتح هذه البحث آفاق لإجراء المزيد من والدراسات والبحوث العلمية في فهم طبيعة العلم.

1-1-6 حدود البحث Borders Studying:

مدى فهم طلبة قسم الفيزياء لطبيعة العلم –كلية التربية– جامعة إب 2021م.

1-1-7-مصطلحات البحث Definition Of The Terms:

ورد في هذه البحث عدة مصطلحات تتعلق بطبيعة البحث وهي كالآتي:

1-1-7-1-المدى Reng:

يعرفه أبو جحجوح (2013، 185) بِأَنَّهُ: "الحد الذي يصل إليه طلبة الفيزياء من الإلمام بعناصر طبيعة علم الفيزياء من حيث القدرة على تفسيرها وترجمتها وتلخيصها والتمييز بينها، ويعبر عنه بالنسبة المئوية التي يحصل عليها طالب الفيزياء في الاختبار المتعدد".

يعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من المستوى الرابع والأول في قسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة إب على اختباري طبيعة العلم المعد في هذه البحث.

1-1-7-2-الفهم Understanding:

يعرفه الزغول (2003، 19) بِأَنَّهُ: "تصور ذهني لطبيعة العلم المناسب لطلبة الفيزياء في المرحلة الجامعية ويتمثل الفهم في محاولة تفسير الظواهر وتحديد أسبابها الحقيقية والعوامل المؤثرة فيها".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: القدرة الذهنية التي وصل إليها طالب الفيزياء في كلية التربية جامعة إب، لما اكتسب من مفاهيم خلال تعلمه عن طبيعة العلم وتعتمد في الدرجة التي يحصل عليها على الاختبارين المعدين لهذا الغرض.

1-1-7-3-طبيعة العلم Nature of Physics Science:

يعرفه إبراهيم(2000، 44) بِأَنَّهُ: "مجموعة من المعارف المنظمة والمتراكمة والمبادئ والقوانين والنظريات التي يمكن تفسيرها".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: "مجموعة من الأهداف والخصائص والافتراضات والنواتج والطرق والأخلاقيات وتأريخ المعرفة العلمية المتوقع توافرها لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية والمتمثلة في الإجابة عن فقرات الاختبار المعد لهذا الغرض في البحث الحالية.

1-2-الدراسات السابقة Standing:

1-2-1-دراسات عربية Standing Arabic:

- **دراسة عبدالله وآخرين(2005)**، العراق: هدفت إلى التعرف على مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم تبعًا لمتغير الجنس والكلية في جامعة الموصل كلية التربية، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (146) طالبًا وطالبة من المستوى الرابع بقسمي الفيزياء وعلوم الحياة اختيرت بالطريقة العشوائية، اعتمد فيها الباحثون أداة اختبار طبيعة العلم (NOST) الذي كيفه العاني (1998، 3) للبيئة العراقية، وتوصلت البحث إلى تدني مستوى فهم طلبة المستوى الرابع في قسمي الفيزياء وعلوم الحياة في كليتي (التربية والعلوم) لطبيعة العلم و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في العلاقة الارتباطية في طبيعة العلم لدى أفراد العينة عند متغيرات: الكلية، والجنس، والقسم العلمي.
- **دراسة عدس وعوض (2006)**، فلسطين: هدفت إلى التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل. وهل يختلف مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس. اتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من(469) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر أساسي، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، اعتمد الباحثان أداة اختبار طبيعة العلم وتوصلت البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى فهم الطلبة لطبيعة العلم تعزى لمتغير الجنس.
- **دراسة شحادة (2008)**، فلسطين: هدف البحث إلى تحديد أبعاد طبيعة العلم وقياس مستوى اكتساب طلبة الصف التاسع لأبعاد طبيعة العلم، ودراسة أثر متغير الجنس والجهة المشرفة في مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم وعملياته، في كتاب العلوم الفلسطيني المقرر للصف التاسع؛ حيث تكونت عينة البحث من (540) طالبًا وطالبة، منها (ذكور–إناث)، اختيرت هذه العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، استخدم البحث أداة اختبار طبيعة العلم تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة الصف التاسع وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) بين

اكتساب الطلبة (ذكور – إناث) لمفاهيم طبيعة العلم لصالح الطالبات وتدني مستوى اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم.

-**دراسة الحدابي وآخرين (2009)**، اليمن: هدف البحث إلى التعرف على فهم طبيعة العلم لدى طلبة المستوى الأول والرابع بأقسام العلوم بكليات التربية بجامعة صنعاء، وإلى الكشف عن الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياس فهم طبيعة العلم تبعًا للمستوى الدراسي والجنس ومكان البحث ولجمع البيانات استخدم البحث (مقياس فهم طبيعة العلم) الذي تألف من (44) سؤالا من نوع الاختيار من المتعدد موزعة على المحاور: مسلمات العلم، وأخلاق العلم والعلماء، وطرق العلم وعملياته ونواتج العلم، طبق المقياس على عينة عدد أفرادها (435) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الأول والرابع بأقسام العلوم بكلية التربية في مدينتي صنعاء وحجة، وتوصلت البحث إلى تدني الفهم في طبيعة العلم لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس والمستوى.

1-2-2-دراسات أجنبية:

-دراسة Kerem, et al (2005)، تركيا: وهدفت إلى التعرف على مستوى فهم طلبة الصف التاسع في الأناضول لطبيعة العلم، والكشف عن الفروق في مستوى فهم الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم تبعًا للجنس، وتكونت عينة البحث من (575) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع، طبق اختبار لقياس فهم الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى طلبة الصف التاسع في فهم طبيعة العلم، وجود اختلاف في مستوى الطلبة في فهم طبيعة العلم تبعًا لمتغير الجنس.

-دراسة Khajornsak (2011)، الصين: وهدفت إلى التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى الطلبة/ المعلمين قبل الخدمة تخصص فيزيا، وتكونت العينة من (17) طالبًا من طلاب برنامج إعداد معلم الفيزياء كلية التربية، طبق استبانة للتعرف على أهم المفاهيم التي يمتلكها الطلاب لفهم طبيعة العلم، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها كان مستوى فهم طبيعة العلم لدى جميع الطلبة ضعيفًا وأن لديهم مفاهيم شائعة خاطئة حول طبيعة العلم منها: العالقة بين النظرية والتطبيق، ومفهوم العلم تراكمي، والذاتية في العلم، والطريقة العلمية، والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا، وأن على الطالب المعلم في الفيزياء كمعلم قبل الخدمة أن يستفيد من هذه المفاهيم الشائعة الخاطئة لديهم لتحسين تعلمهم المستقبلي.

-**دراسة Nawaf (2015)**، الأردن: هدفت إلى التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة جامعة مؤتة في الأردن، وتكونت العينة من (392) طالبًا وطالبة (274) طالبة و(118) طالبًا من كلية العلوم التطبيقية وكلية التربية التخصصات العلمية، طبق اختبار لفهم طبيعة العلم، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها كان مستوى فهم طبيعة العلم لدى جميع الطلبة من كلية العلوم التطبيقية وكلية التربية متوسطًا، وأظهرت النتائج أَنَّ الإناث أكثر فهما لطبيعة العلم من الذكور، ولا يختلف مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة كل من كلية العلوم التطبيقية وكلية التربية.

2-الإطار النظري للبحث Frame Consideration The Search:

2-1 مفهوم العلم Understood Of Science:

لقد اتجهت الكثير من المجتمعات والشعوب إلى الأخذ بالعلم والاهتمام به وأنشئت له المؤسسات التربوية وأنفقت عليه الكثير من الأموال؛ بغية التطلع إلى حياة أكثر رخاءً واستقرارًا، من أجل بناء جيل لديه وعي وفهم بطبيعة العلم، وما كان للفهم خِصّيصة يمدح بها صاحبها أو تذكر في موضع الثناء (محمد وفاطمة، 2011، 6).

وفي عهد داود وسليمان عليهما السلام أخبرنا الربيع بن سليمان قال حدثنا شعيب بن الليث عن أبي هريرة عن رسول الله ﷺ قال: "خَرَجَتِ امرأَتَانِ مَعَهُمَا صَبِيَّانِ لَهُمَا فَعَدَا الذِّئْبُ عَلَى إِحْدَاهُمَا فَأَخَذَ وَلَدَهَا فَأَصْبَحَتَا تَخْتَصِمَانِ فِي الصَّبِي الْبَاقِي إِلَى دَاوُدَ النبي عليه السلام فَقَضَى بِهِ لِلْكُبْرَى مِنْهُمَا فَمَرَّتَا عَلَى سُلَيْمَانَ، فَقَالَ: كَيْفَ أَمْرُكُمَا فَقَصَّتَا عَلَيْهِ، فَقَالَ: ائْتُونِي بِالسِّكِّينِ أَشُقُّ الْغُلاَمَ بَيْنَهُمَا، قَالَتِ الصُّغْرَى: أَتَشُقُّهُ؟ قَالَ: نَعَمْ، فَقَالَتْ: لاَ تَفْعَلْ حَظِّي مِنْهُ لَهَا، قَالَ: هُوَ ابْنُكِ فَقَضَى بِهِ لِهَا" (النسائي، 1991، 472؛ السفاريني، د.ت، 173)، قال تعالى ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ﴾ [الأنبياء: 79]، فخصّه الله ﷻ بالفهم والعلم والحكمة وأثنى عليه وعلى داود عليه السلام بقوله: ﴿وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ [الأنبياء: 79].

وهكذا تعددت تعريفات العلم من قبل العلماء والباحثين والمختصين ويرجع السبب في ذلك إلى تباين تخصصاتهم العلمية وخلفيتهم الفكرية والثقافية، إلا أَنَّها تكاد تجمع على أَنَّ هناك ثلاثة جوانب أساسية تحدد مفهوم العلم، يمكن أن نشير إليها على النحو الآتي:

ويرى المخزومي والسامرائي (1997، 154)، والفيروزآبادي (1998، 1140) بِأَنَّهُ: مأخوذ من علم يعلم علمًا، نقيض جهل، ورجل علامة، وعلام، وعليم، فَإِن أنكروا العليم فَإِنَّ الله يحكي عن يوسف "إني حفيظٌ عليم".

ويتفق العلماء ومعلمو العلوم أَنَّ العلم هو وسيلة لشرح العالم الطبيعي. في لغة مشتركة، والعلم على حد سواء مجموعة من الممارسات والتراكم التاريخي من المعرفة العلمية والهندسية (Lawson & others, 2000).

كما يعرفه طنوس (2014، 18)، وعبيد (2003، 4) بِأَنَّهُ: مجموعة من المعارف الإنسانية التي تتضمن المبادئ والفرضيات والحقائق والقوانين والنظريات التي كشفها العلم، كما يُعَدُّ العلم شيئًا متحركًا ديناميًا ونشاطًا إنسانيًا متصلًا، لا يعرف الثبات أو الجمود.

وبهذا يتضح للباحث أَنَّ العلم مجموعة من المعارف التي تتضمن الحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات التي تجعل العلم نظامًا ديناميًا نشطًا مستمرًا لا يعرف الجمود قائمًا على الحركة دون توقف ويختلف عن المعرفة والثقافة والفن.

2-1-1-جوانب العلم Aspects of science:

ويمكن توضيح جوانب العلم التي أوردها (زيتون،1996، 22-24) على النحو الآتي:

- **العلم بناءً معرفي Cognitive science building.**

يُعَدُّ العلم جسمًا منظمًا من المعرفة العلمية؛ حيث يتضمن: الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والقواعد، والنظريات العلمية التي تساعدنا في تفسير الظواهر الطبيعية والكونية وفهم الوجود.

- **العلم طريقة (منهج) في البحث والتفكير Process (Method).**

أي أَنَّ العلم طريقة منظمة في البحث والتقصي والاكتشاف.

- **العلم مادة وطريقة Knowledge and Process.**

يؤكد هذا التعريف على شقيّ العلم: المادة والطريقة، فالعلم تكامل بين المادة (المعرفة العلمية) والطريقة (المنهج العلمي)، وهذا يدل على أهمية المعرفة لتقدم العلوم والطريقة للوصل إلى المعرفة.

أما يوسف (2004، 12-10)، وصابر وخفاجة (2002، 13-14) فقد اتفقوا مع "زيتون"؛ حيث أكدوا أَنَّ مفهوم العلم يتضمن ثلاثة جوانب تحدد مفهوم العلم ومراحل تطوره، هي:

2-1-2-العلم بناء معرفي:

أي أَنَّ العلم بناء منظم من المعرفة العلمية ترتكز على هدف واحد فقط من أهداف تدريس العلوم، وهو إكساب الطلبة المعلومات والمحتوى المعرفي واستخدام الطريقة التقليدية كالحفظ والإلقاء والتلقين؛ وهو ما أثر سلبًا على الطالب.

اعتماد المعلم والطالب على الكتاب المدرسي دون الاستعانة بالمصادر والوسائل التعليمية المختلفة في عمليتي التعليم والتعلم، والتركيز على قياس العمليات العقلية الدنيا، وإهمال العمليات العقلية العليا في التفكير وفقًا لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية.

2-1-3-العلم طريقة في البحث والتفكير:

يرى مؤيدوا هذا الرأي أَنَّ العلم عبارة عن منهج في البحث والتقصي والاكتشاف والتفكير؛ حيث استخدمها العلماء في الكشف عن الحقائق والمعلومات وتفسير الظواهر وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

2-1-4-العلم مادة وطريقة معًا:

يؤكد أنصار هذا الاتجاه أَنَّ العلم مادة وطريقة في آنٍ واحد، وينظرون إليه نظرة تكاملية، وإكساب المعلومات للطلبة، وتدريبهم على الطريقة العلمية في التفكير، وتنمية المهارات العلمية والعملية.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة لمفهوم العلم يستخلص الباحث مجموعة من الاستنتاجات وهي:

-أَنَّ العلم مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والتعميمات والنظريات وتفسير الظواهر الطبيعية عن طريق الملاحظة والتجريب وفهمها، ومن ثم ضبطها والتحكم فيها من العلاقات الأفقية والرأسية قاعدته الحقائق العلمية وقمته النظريات.

-أَنَّ العلم منهج وطريقة في التفكير والبحث والتقصي والاستكشاف من أجل الوصول للمعرفة العلمية كلها وليس ملكًا لإنسان أو حكرًا على أحد.

2-2-طبيعة العلم nature of science:

2-2-1-مفهوم طبيعة العلم understanding:

تناولت العديد من الأدبيات تعريف مفهوم طبيعة العلم منها:

يعرفه الرازي (1997، 243) بِأَنَّهُ: فهم الشيء بالكسر فهمًا وفهامة، أي: علمه، وتفهم الكلام فهمه شيء بعد شيء.

كما أورد زيتون (2002، 65) المشار إليه في دراسة شحادة (2008، 12-13) مجموعة من النقاط لتوضيح أهمية مدى فهم طبيعة العلم، وهي:

- فهم طبيعة العلم من أهم صفات الفرد المتنور علميًا وفهم بيئته.
- فهم طبيعة العلم تساعد الفرد على التعامل مع الأجهزة المتداولة في الحياة بأسلوب يتناسب مع عصر العلم والتكنولوجيا؛ حيث يعمل العلم على إيجاد العلاقة بين السبب والمسبب ودراسة الظواهر الطبيعية؛ وهو ما يقود المتعلم إلى مزيد من المعرفة العلمية والذي يساعد الباحثين والخبراء مستقبلًا على تصميم استراتيجيات تدريس جديدة.

وبهذا يصل الباحث إلى أَنَّ فهم طبيعة العلم قائمة على إكساب الفرد المهارات والتنبؤات والمناقشة والتجريب والتحليل العلمي الذي يساعده على حل مشاكله بطريقة علمية.

أما طبيعة العلم فقد تناولت العديد من الأدبيات منها:

- يعرفه كلٌّ من الزعبي (2008، 224)، وعبد الله وآخرين (2006، 191)، وعبد المجيد (2004، 33) والمشوخي (2002، 19)، والشهراني والسعيد (1997، 10) بِأَنَّهُ: "نظام من المعرفة العلمية المنظمة على الجانب الفكري والمنهجي، والذي ينظر إلى العلم على أَنَّهُ طريقة للتفكير والبحث ويتضمن أربعة أبعاد تميزه عن غيره وهي: (أهدافه، خصائصه، نتائجه، أخلاقيته)، من أجل التوصل إلى الحقيقة والتفكير المعرفي".

وكذا تحديد وبيان أهدافه ووظائفه، ولا توجد في طبيعة العلم حقائق مطلقة؛ فتلك أمور يندر الوصول إليها، ولعل أقربها إلى اليقين القوانين الطبيعية، مثل: قانون الجاذبية، وقوانين مندل، والعديد من المعادلات الفيزيائية (حسن، 1996، 29).

ومما سبق يتضح للباحث أَنَّ طبيعة العلم لا تقتصر على محتواه فحسب، وإنما هو كل متكامل منظم من الاتجاهات والقيم والنواتج والعمليات والطرائق العلمية الدقيقة للحصول عليه كالملاحظة والتجريب والاستنتاج والاستدلال، وكذلك الأخلاقيات العلمية التي تتسم بالموضوعية وعدم التحيز والسعي وراء الحقيقة لذاتها.

2-3-أبعاد طبيعة العلم The dimensions of the nature of science:

من المعلوم أَنَّ طبيعة العلم تحدده مجموعة من الأبعاد أهمها الآتي:

2-3-1- **الموضوعية:** وتعني أَنَّ الباحث ينبغي أن يكون حياديا في بحثه، يتجرد من ذاتيته، وينقل الحقائق والمعطيات كما هي في الواقع، وألا يخفي الحقائق التي لا تتوافق مع وجهة نظره وأحكامه المسبقة.

2-3-2- **الشمولية:** فالمعرفة العلمية شاملة بمعنى أنها تسري على جميع أمثلة الظاهرة، أي: أَنَّ العلم شامل وقضاياه تنطبق على جميع الظواهر التي يبحثها.

2-3-3- **اليقين:** ويعني أَنَّ المعرفة العلمية لا تفرض نفسها إلا إذا كانت يقينية، أي: أَنَّ صاحبها تيقن منها عمليا، فأصبح يستطيع إثباتها بأدلة وبراهين وحقائق وأسانيد موضوعية لا تحمل الشك، وهذا ما يعرف باليقين العلمي.

2-3-4- **التراكمية:** تعود المعرفة بجذورها إلى بداية الحضارات الإنسانية، وقد بنيت معارفنا فوق معارف كثيرة أسهمت فيها حضارات إنسانية مختلفة؛ لأَنَّ المعرفة تبنى هرميًّا من الأسفل إلى الأعلى، نتيجة تراكم وتطور المعرفة العلمية في مجالات مختلفة، استغنى عنها الإنسان واستبدل بها نظريات ومفاهيم ومعارف خاصة في مجال العلوم الاجتماعية التي تتسم بالتغير والنسبية.

2-3-5- **العلم المنظم:** إِنَّ المعرفة العلمية معرفة منظمة تخضع لضوابط وأسس منهجية، لا نستطيع الوصول إليها دون اتباع هذه الأسس والتقيد بها.

2-3-6- **الدقة والتجريد:** يخضع العلم لمبادئ ومفاهيم متعارف عليها بين ذوي الاختصاص تتضمن مصطلحات ومعاني ومفاهيم دقيقة جدا ومحددة.

2-3-7- **العلم نشاط إنساني اجتماعي:** يرتبط العلم ارتباطًا وثيقًا بالمجتمع بحيث يراعي المتعلم وظروفه وحالته النفسية والاجتماعية.

ويؤكد الشهراني والسعيد (1997، 68) أَنَّ طبيعة العلم تشمل الموضوعية، والشمولية واليقين، والنسبية، والعلم غير النهائي، وتراكمية العلم، والعلم المنظم أو المتناسق، والدقة والتجريد، والعلم بوصفه نشاطًا إنسانيًّا اجتماعيًّا، تساعد في تكوين فكرة واضحة عن طبيعة العلم.

2-4-أهمية فهم طبيعة العلم The importance of understanding the nature of science:

إِنَّ أهمية فهم طبيعة العلم لدى طلبة الجامعة عمومًا وطلبة قسم الفيزياء على وجه الخصوص يُعَدُّ أحد مكونات الثقافة العلمية، وأَنَّ إعداد طلبة مثقفين علميًا هو هدف دائم لتعليم العلوم؛ حَيْثُ إِنَّ تحقيق الفهم المناسب لطبيعة العلم يمكن الفرد من فهم قواعد ومعايير المجتمع (عدس، 2009، 144).

فالعلم ثمرة النشاط العقلي للإنسان بما ينجم عنه من نظريات وقوانين، وتحكم علاقات الأشياء ببعضها؛ حيث يتميز العلم بصفة العمومية وليس له هوية ولا تحده حدود قومية أو جغرافية أو سياسية ومن هنا أصبح العلم اليوم مسيرة حافلة للشعوب والدول النامية لمواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يمر بها العالم في تغيير واقعه (شهاب،2009، 2).

وبناءً على ما سبق أكدت دراسة بن سعيد (2011، 41) أَنَّ العلم مستمر في التغيير والتطوير الذي تؤديه العلوم في تطوير التقنيات المختلفة، وقد حددت بعدة معايير بشكل نقاط، أهمها:

- مارس العلم أفراد من ذوي ثقافات مختلفة، ولكن العلماء والمهندسين كان لهم الانجاز الأكثر.
- يوضح تاريخ العلم الصعوبات والعقبات التي واجهها العلماء في أفكارهم وإبداعاتهم.

2-5-أهداف العلم The goals of science:

اختلفت التعريفات للعلم من قبل بعض المؤلفين من حيث التحديد لكن المضمون كان واحدًا، ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع بحثه وجد بعض الاختلافات في تحديد أهداف العلم فهناك من حددها بأربعة أهداف وهي: الوصف، التفسير، التنبؤ، الضبط والتحكم (الشهراني، والسعيد1997، 23-21 ؛ علي،2003، 15-13؛ عبيد، 2003، 4-5؛ جدير، ترجمة ملكة أبيض، 2002، 13؛ عاقل، 1982، 14-15) وهناك من حددها بثلاثة أهداف هي: التفسير، التنبؤ، الضبط (زيتون، 2003، 26- 27؛ العمرية، 2004، 11-12؛ شتا، 2010، 64- 66 ؛ عميرة والديب، 1989، 87؛ صابر وخفاجة، 2002، 18- 19).

وفيما يلي توضيح لكل هدف من أهداف العلم:

2-5-1-الوصف Description:

يهدف العلم مبدئيًا إلى وصف الظواهر الطبيعية والبيولوجية المحيطة بالإنسان، إذا تنبأ الفرد وفسر أي ظاهرة فيزيائية فَإِنَّهُ سوف يصف هذه الظاهرة، ومن أمثلة ذلك: حدوث زلزال أرضي في منطقة ما لابد أن يتنبأ لهذا الحدث، ومن ثم يفسر، ومن ثم سوف يصف حادثة وقوع الزلزال.

2-5-2-التفسير Interpretation:

يهدف العلم إلى محاولة معرفة أسباب الظواهر الطبيعية التي تؤدي دورًا في التصنيف والتسلسل والارتباط، ومثال ذلك: تفسير سريان التيار الكهربي في الموصل، وهو الذي يساعدنا على التفسير في أَنَّ سبب السريان هو فرق الجهد الكهربي بين النقطتين لطرفي الموصل.

2-5-3-التنبؤ prediction:

يعتمد على الوصف والتفسير، ومن ثم القدرة على إدراك الأشياء والأحداث والتنبؤ بها، بناءً على المعلومات والبيانات المتوافرة لدينا التي تم جمعها عن الظاهرة، ومثال ذلك: اكتشاف العلاقة بين الحرارة وتمدد المعادن، فهي التي تساعدنا في التنبؤ بأن قضبان السكك الحديدية سوف تتمدد وتتقوس إذا سار عليها القطار وخاصةً إذا لم تكن هناك فراغات بين السكك الحديدية.

2-5-4-الضبط والتحكم Control:

ويقصد به "إمكانية التحكم بالظاهرة وتوجيهها من خلال التحكم بأسبابها وعواملها" (الزغول، 2003، 19).

يؤكد زيتون (1996، 19) أَنَّ التفسير والتنبؤ يخدمان الهدف النهائي للعلم وهو الضبط والتحكم. وهناك من صنفها بثلاثة أهداف كالآتي:

2-5-5-الوصف والتفسير Interpretation Description of:

يهدف العلم إلى أبعد من مجرد ملاحظة الظواهر ووصفها بل يتعداها لمحاولة معرفة أسباب هذه الظواهر، ويؤدي دورًا في التصنيف والتسلسل والارتباط.

2-5-6-التنبؤ prediction:

لا يقف العلم عند حد وصف الظواهر الطبيعية وغير الطبيعية، بل يسعى إلى أكثر من ذلك من خلال إدراك ما قد يحدث مستقبلًا حتى يمكن الاستعداد له والإفادة منه.

ومن الأمثلة على ذلك، تنبؤ العالم "مندليف" بوجود عنصر في الجدول الدوري لم يكتشفه، وتم اكتشافه بعد خمسة عشر عامًا وهو عنصر الجرمانيوم، قدرة المتعلم في التعرف على النتيجة المتوقعة إذا توافرت شروط معينة (العبادي، وعالية،2007، 304).

2-5-7-الضبط والتحكم Control:

يهدف العلم إلى التحكم في الظروف أو العوامل المحددة لظاهرة ما؛ لكي تحقق وصفًا منضبطًا لها وتمنع حدوثها، وتزداد قدرة الإنسان على ضبط الظواهر والتحكم بها كلما زادت قدرته على تفسيرها والتنبؤ بها (الشهراني والسعيد،1997، 22).

ومما سبق تبين للباحث أَنَّ أهداف العلم الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط والتحكم وهذه الأهداف مترابطة كلٌّ منها يكمل الآخر، بحيث يستطيع الفرد الفهم للعلم بكل صوره، وبذلك نكون قد عرفنا العلم بِأَنَّهُ معرفة علمية وطريقة منهج علمي للوصول إلى معرفة جديدة.

2-6-خصائص العلم Science properties:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الأدبيات المتعلقة بموضوع بحثه تبين له أَنَّ هناك عدة اختلافات بين الباحثين في تحديد خصائص العلم؛ حيث اختلفوا كثيرًا في تسميات هذه الخصائص نتيجة التشابه في المعنى، فمنهم من ذكرها على أنها خصائص للعلم، وبعضهم ذكرها على أنها سمات للتفكير العلمي، بينما ذكرها فريقٌ آخر على أنها خصائص للمنهج العلمي.

كما حدد كلٌّ من حلس (2006، 14-18)، وصابر وخفاجة (2022، 20-21) خصائص العلم بثمان خصائص، هي: العلم نشاط منظم، للعلم حدود تتسع، العلم واسع المجال، الدقة والموضوعية، العلم منشط إنساني وبناء تراكمي، العلم محتوى ومنهج، للعلم أدواته وأساليبه، للعلم جانب عقلي وجانب حسي.

وذكر بعض الباحثين الخصائص فقد أوردها كلٌّ من زيتون (1996، 31-26) وعلي (2003، 17-23)، والشهراني والسعيد (1997، 9-16)، وعميرة والديب (1989، 83-102)، ونشوان وجبران (2008، 22-26)، وشتا (2010، 50) بمجموعة من الخصائص وهي: تقليل التحيز والسيطرة عليه، تحقيق السرعة، الموضوعية، التحقيق، التكميم، التجريبية، صياغة النظرية.

وقد جمع الباحث بين هذه الآراء ولخصها فيما يأتي:

2-6-1-حقائق العلم قابلة للتعديل والتغيير Facts science adjustable and Change:

والحقيقة العلمية هي نتاج علمي مجزأ (خاص) لا يتضمن (التعميم)، وتنتج الحقيقة العلمية من الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة والقياس والتجريب العلمي، وتتسم الحقائق العلمية بالتعديل والتغيير المستمر، وهي من صنع الإنسان الذي يخطئ ويصيب؛ لذا فهي عرضة للخطاء أو الصواب، وعلى سبيل المثال عندما اكتشفت الأشعة المهبطية، أصبحت الحقائق السابقة المتعلقة بالذرة ومكوناتها خاطئة، ويستدل من ذلك أَنَّ العلم قابل للتعديل وهذا مبدأ مهم حتى لا تغلق الأبواب أمام البحوث والاكتشافات العلمية.

2-6-2-العلم يصحح نفسه بنفسه Science corrects itself:

تتجدد المعرفة العلمية نفسها وتنمو وتتطور باستمرار، وفي تاريخ العلوم شواهد كثيرة، منها على سبيل المثال، ما طرأ على مفهوم الخلية عضوياتها ووظائفها وذلك من خلال نتائج الدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون في هذا المجال.

2-6-3-العلم يتصف بالشمولية والتعميم Science is characterized by comprehensive and Circular

الشمولية تعني أَنَّ المعرفة الإنسانية تسري على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها العلم، فعلى الرغم من أَنَّ "نيوتن" مؤسس علم الجاذبية، بدأ بحوثه وتجاربه على سقوط التفاحة، فَإِنَّ نتائج بحوثه وقوانينه بوجه عام عممت وأصبحت ذات طابع عام تشمل السقوط الحر وجميع قوانين الحركة، بما فيها الإنسان.

2-6-4-العلم تراكمي البناء Cumulative science building:

تصف هذه الخاصية الطريقة التي يتطور بها العلم، فالمعرفة العلمية أشبه بالبناء، فإذا أراد (الباحث) دراسة مشكلة علمية ما، فَإِنَّهُ –بالطبع– لا يبدأ من الصفر، بل يبدأ بحثه من حيث انتهى (الباحثون) الذين سبقوه، وإن اكتشف معرفة علمية جديدة لابد وأن تقود إلى معرفة أخرى، وهكذا يحافظ العلم على استمراريته وتطوره.

2-6-5-العلم نشاط إنساني عالمي Science global human activity:

المعرفة العلمية هي نتاج البحث والتفكير العلمي الإنساني وهي نتاج إنساني لا تخص الإنسان وحده، وليست موضوعًا فرديًا ولا شخصيًا أو ملكًا لأحد، بل تتكامل الجهود باستمرار ويصدق قول "نيوتن" هنا: "إنني وصلت على أكتاف من سبقوني" وهكذا تصبح المعرفة العلمية بمجرد ظهورها (نشرها) مشاعًا وملكًا للجميع تتجاوز الحدود الجغرافية أو السياسية، فقاعدة "أرخميدس" ليست ملكًا شخصيًا له، وكذلك قوانين: "نيوتن" في الحركة، و"بويل" و"شارل" و"جايل" و"ساك" في الغازات.

2-6-6-العلم يتصف بالدقة والتجريد Science is characterized by precision and abstraction:

يمتاز العلم بموضوعيته ودقته، فالباحث يتبع سلسة منظمة من الإجراءات البحثية في بحوثه ودراساته متبعًا الأسلوب العلمي والموضوعي الدقيق والمجرد، فهو يبدأ بتحديد المشكلة، ويجمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بها، ويضع الفروض، ويضبط تجربته إلى أقصى درجة ممكنة من الدقة والتجريد، ثم يختبر فروضه ويتوصل إلى النتائج.

2-6-7-للعلم أدواته الخاصة به Science has its own tools:

الأداة هي الوسيلة التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات أو قياسها؛ حيث تؤدي الأدوات (المقاييس) دورًا أساسيًا في جمع المعلومات ونتاج المعرفة العلمية.

2-6-8-العلم يؤثر في المجتمع ويتأثر به Science affects society and affect its:

العلم وثيق الصلة بالمجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، فالمجتمع يتطور بتأثير العلم وتقنياته، كما أَنَّ العلم ينمو ويترعرع بتأثير الظروف والاتجاهات السائدة في المجتمع، أي: تفاعلًا متبادلًا بين العلم والمجتمع.

ومما سبق تبين للباحث أَنَّ خصائص العلم يتكون من تسعة مفاهيم وهي: العلم يصحح نفسه بنفسه، التنظيم، البحث عن الأسباب، التراكمية، الشمولية واليقين، الدقة والتجريد، العلم نشاط إنساني عالمي، العلم يؤثر بالمجتمع ويتأثر به، العلم له أدواته الخاصة به.

2-7-أخلاقيات العلم Ethics of science:

تتصف أخلاقيات العلم بالصدق والأمانة والتواضع والنزاهة واحترام الآخرين ومساعدتهم في تخطي الصعاب العلمية، وللأخلاق أهمية كبيرة في حياة الأفراد والأمم؛ ولهذا فقد حفل القرآن الكريم بها وأعتنى بها أيما عناية، فقد بينت سور القرآن الكريم وآياته أسس الأخلاق ومكارمها، وكذلك السنة النبوية، فقد قال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4] يمتدح الله تعالى نبيه بحسن الخلق تارةً، ويأمره بمكارم الأخلاق ومحاسنها تارة أخرى امتثال قوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ [الأعراف: 199] (الأسدي، 2000، 7).

ومما سبق يتبين للباحث أَنَّ العلم يتكون بعد أخلاقيات العلم من الموضوعية، الأمانة العلمية، عدم التسرع في إصدار الأحكام، وحب الاستطلاع، كما تستقر الأمانة والأخلاق العلمية في الضمير الحي والخلق المستقيم، وهذا يكون من استشعار نفسية العالم.

2-8-نتائج العلم Products Science:

يشهد العالم في العصر الحالية تطورًا ملحوظًا في شتى مجالات الحياة لم يسبق له مثيل في العصور السابقة كالعلوم والتكنولوجيا، كما يتكون بُعد نتائج العلم من خمسة مفاهيم هي: الحقائق العلمية، والمفاهيم العلمية، والتعميمات، والقوانين العلمية، والنظريات العلمية، هذه النتائج تمثل بنية العلم التي يتوصل إليها العلماء عن طريق الملاحظة، والاستقصاء، والبحث التجريبي فهي الصرح الذي يقوم عليه العلم (الدمرداش وصبري، 1999، 21).

وبهذا يصل الباحث إلى أَنَّ نتائج العلم عملية تراكمية البناء تشمل المفاهيم العلمية والمبادئ، بل تهدف إلى تفاعل ما بين المعرفة العلمية السابقة والمعرفة العلمية الجديدة.

3-منهج البحث وإجراءاته Methodology and procedures:

3-1-منهج البحث Research Methodology:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التفسيري للتحقق من أهداف البحث الحالي نظرًا لطبيعة هذه البحث الذي يهدف إلى التعرف على مدى فهم طلبة قسم الفيزياء في جامعة إب لطبيعة العلم.

3-2-مجتمع البحث Search community:

شمل مجتمع البحث الحالي جميع طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة إب البالغ عددهم (327) طالبًا وطالبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المستوى والجنس

الجنس المستوى	الأول	النسبة المئوية	الثاني	النسبة المئوية	الثالث	النسبة المئوية	الرابع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	45	%57	60	%50	33	%42	27	%54	165	% 50
إناث	34	%43	59	%50	46	%58	23	%46	162	%50
المجموع	79	%100	119	%100	79	%100	50	%100	327	%100

*المصدر: عمادة شؤون الطلاب جامعة إب، للعام الجامعي 2014 /2015م.

3-2-عينة البحث The research sample:

قام الباحث باختيار جميع طلبة قسم الفيزياء المستوى (الأول والرابع) بكلية التربية جامعة إب بصورة قصدية، والبالغ عددهم (129) طالبًا وطالبة، بنسبة (40%) من إجمالي مجتمع البحث الأصلي، وتم استبعاد(43) طالبًا وطالبة وبنسبة (13.1 %) بسبب الغياب، وبذلك تكون عينة البحث مكونه من (86) طالبًا وطالبة وبنسبة (26.3%) من إجمالي مجتمع البحث الأصلي والجدول(2) يوضح عينة البحث:

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث

المستوى	الأول		المجموع	الرابع		المجموع	المجموع الكلي
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		
عدد الطلبة الكلي	45	34	79	27	23	50	129
عدد الطلبة المستبعدين بسبب الغياب	21	5	26	14	3	17	43
عينة البحث الإجمالية	24	29	53	13	20	33	86

3-3-أداة البحث Search tool:

قام الباحث بإعداد أداة البحث المتمثلة باختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد وذلك للتعرف على مدى فهم طلبة قسم الفيزياء لطبيعة العلم بكلية التربية، وقد مر بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

3-4-الهدف من اختبار طبيعة العلم nature of science the goal of test:

3-4-1-بناء فقرات الاختبار Building vertebrae test:

لبناء فقرات الاختبار قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة، وبعض الاختبارات والمقاييس التي أعدت لمثل هذا الغرض ومنها دراسة كلٍّ من المحتسب (1984) والشيخ (1986)، والصوافطة (2005)، والعديلي (2005)، ومن خلال الدراسات والرجوع إلى المقررات الدراسية في قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة إب تم كتابة فقرات الاختبار التي تكون من (60) فقرة بصورة أولية موزعة على مجالٍ واحدٍ، ويتعلق بطبيعة العلم وبلغ عدد فقراته (38) فقرة بصورة أولية تتوزع على أبعاد العلم وهي: (أهداف العلم، خصائص العلم، افتراضات العلم، أخلاقيات العلم، نتائج العلم، طرق العلم، تاريخ العلم).

3-4-2-صدق الاختبار Believe test:

يُعَدُّ الصدق من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات؛ حيث يقصد به قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه (زيتون، 1996، 415؛ الجلبي، 2005، 84؛ العساف والوزان، 2013، 175).

وللتأكد من صدق فقرات الاختبار، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين وذوي الخبرة في المناهج وطرائق تدريس العلوم بقسم الفيزياء والمدرسين في كل من كليتي التربية والعلوم بجامعتي إب وعدن، والبالغ عددهم (19) محكمًا لأخذ ملاحظاتهم وآرائهم.

3-4-3-ثبات الأداة:

بعد تطبيق الاختبار على عينة عشوائية بلغ عددها (20) فردًا، تم تحليل البيانات وإيجاد الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ لقياس الثبات لجميع البنود الاختبارية لطبيعة العلم (80%)، وهذه قيمة تسمح لتطبيق الاختبار.

3-4 4-الوسائل والاساليب الإحصائية:

اختبار (T-test-one) لعينتين مستقلتين، معامل الفاكرونباخ لإيجاد الثبات، معامل السهولة والصعوبة، لتحليل البيانات والأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، لعينه واحدة اختبار (T-test-one).

4-نتائج البحث وتفسيرها study Results and their interpat:

4-1-الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على:

ما مدى فهم طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة إب لطبيعة العلم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث الحالي على اختبار فهم طبيعة العلم لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (T-test-one) لعينة واحدة كما هو موضح بالجدول(3).

جدول (3) اختبار(T-test-one) لعينة واحدة لقياس مدى فهم طبيعة العلم

العينة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
86	8.94	8	2.138	85	4.082	0.00	دالة إحصائية

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أَنَّ المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال طبيعة العلم بلغ (8.94)، وانحراف معياري (138 .2)، ولمقارنة هذا المتوسط الفرضي للاختبار الذي هو (8)، نلاحظ أَنَّ المتوسط الحسابي للعينة أكبر من الوسط الفرضي، وللتحقق من دلالة الفروق إحصائيًا تَبَيَّنَ

أَنَّ قيمة (T-test-one) بلغت (4,082)، ومستوى دلالة (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0. 05) لصالح المتوسط الحسابي للعينة، وهذا يدل على فهم الطلبة لطبيعة العلم.

3-2-2-الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على:

هل يوجد اختلاف بين طلبة قسم الفيزياء بجامعة إب لفهم طبيعة العلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث للتحقق من الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الذكور والإناث، على اختبار فهم طبيعة العلم كما استخدم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين كالآتي:

3-2-2-1-فهم طبيعة العلم وفقًا لمتغيري الجنس:

للتعرف على الفروق بين طلبة قسم الفيزياء بجامعة إب في فهم طبيعة العلم كما هو موضح بالجدول(4)،

جدول (4) اختبار(T-test-one) لعينتين مستقلتين لمعرفة طبيعة العلم وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	37	8.97	2.29	0. 17	84	0.907	غير دالة إحصائية
إناث	49	8.92	2.04				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أَنَّ متوسط الذكور(97 .8)، ومتوسط الإناث (92 .8) في فهم طبيعة العلم وانحراف معياري للذكور(29 .2) وانحراف معياري للإناث (04 .2)، ويلاحظ أَنَّ قيمة (T-test-one) بلغت (17 .0)، عند مستوى دلالة (907 .0) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا وهذا يدل على أَنَّ الذكور والإناث لا يختلفون في فهم طبيعة العلم.

3-2-4-الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على:

هل توجد اختلاف بين طلبة قسم الفيزياء بجامعة إب لفهم طبيعة العلم وفقًا لمتغير المستوى؟

3-2-4-1-فهم طبيعة العلم لعينتين مستقلتين وفقًا لمتغير المستوى:

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث للتحقق من الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المستوى الأول والرابع على اختبار فهم طبيعة العلم، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين كما في جدول (5):

جدول (5) اختبار(T-test-one) لعينتين مستقلتين لمعرفة طبيعة العلم وفقًا لمتغير المستوى

المستوى	العدد	الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
أول	53	8.28	2.079	-3.941	84	.000	دالة إحصائية
رابع	33	10.00	1.803				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أَنَّ متوسط المستوى الأول (8.28)، ومتوسط المستوى الرابع (10 .00) في فهم طبيعة العلم وانحراف معياري للمستوى الأول (2.079) وانحراف معياري للمستوى الرابع (1. 803)، ويلاحظ أَنَّ قيمة (T-test-one) بلغت (3. 941−)، عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية، ونلاحظ من الجدول تفوق المستوى الرابع في فهم طبيعة العلم عن مستوى الأول.

3-2-5-توصيات البحث Find recommendations:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي؛ فَإِنَّ الباحث يوصي القائمين بقسم الفيزياء بالآتي:

-إعادة النظر في تصميم المقررات الجامعية.

-التركيز على الممارسة الفعلية للطلبة لطبيعة العلم وليس مجرد تواجدها وانتقاءها.

5-قائمة المراجع:

5-1-المراجع العربية:

1-إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000): أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، (ط1)، مؤسسة الوراق، عمان.

2-أبو جحجوح، يحيى (2013): طبيعة علم الفيزياء بطرائق التدريس لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية بفلسطين، مجلة الجامعة الاسلامية، (م17)، (ع2)، كلية التربية، جامعة الاقصى، (ص177-217)، غزة، فلسطين.

3-أبو داود، محمد صادق العبد، (2013): أثر توظيف استراتيجية (S5،E) في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

4-الاسفرائني، الإمام أبو عوانة يعقوب بن إسحاق، (سنة الوفاة 316هـ) مسند أبي عوانة، دار المعرفة، (ج4)، بيروت، لبنان.

5-الأسدي، عبد الله بن سيف (2000): فصول من الأخلاق الإسلامية، (ط1)، دار الأندلس، الرياض، السعودية.

6-بلجون، كوثر (2011): فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (ع 116)، (ص94-123)، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

7-بن سعيد، تهاني أحمد عودة (2011): تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

8-جدير، ما نيو (2002): منهجية البحث، دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث والرسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة ملكة ابيض، تنسيق محمد عبد النبي السيد غانم، القاهرة، مصر.

9-الجلبي، سوسن شاكر (2005): اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس والنفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.

10-الحبيشي، سلطان، (2005): عوامل ضعف طلبة المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

11-الحدابي وآخرون، (2009): فهم طبيعة العلم لدى طلبة المستوى الأول والرابع بأقسام العلوم بكليات التربية بجامعة صنعاء، كلية التربية، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

12-حسن، أحمد عبد المنعم، (1996): أصول البحث العلمي. ج (1)، المكتبة الاكاديمية، القاهرة، مصر.

13-الحكيمي، محمد أحمد، (2000): دراسة معرفة بعض المفاهيم الكهربائية وتطورها لدى عينة من الطلبة اليمنيين، مجلة الباحث الجامعي، (ع3)، جامعة إب، اليمن.

14-حلس، داود بن درويش، (2006): دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي في العلوم السلوكية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

15-الدمرداش، صبري،(1999): مقدمة في تدريس العلوم، مكتبة الفلاح، الكويت.

16-الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، (1997): مختار الصحاح، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ليبيا.

17-رشوان، عبد الحميد، حسين،(2006): العلم والتعليم والعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، مصر.

18- الزعبي، طلال عبدالله،(2007): العلاقة بين مستوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية ومستوى فهمهم للقضايا العلمية الجدلية واتجاهاتهم العلمية، دراسات العلوم التربوية،) م36)، (ع2) ، جامعة الحسين بن طلال، عمان، الأردن.

19-ـــــــــ، (2008): مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلبتهم، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، (11)، (ع1)، كلية العلوم التطبيقية، عمان.

20-ـــــــــ (2008): اثر استخدام برنامج قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر المؤجل وتنمية مهارات التفكير العلمي و الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم صف في جامعة الحسين بن طلال، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (م4)، (ع1)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

21- الزغول، عماد، (2003): نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن.

22-ـــــــــ،:(1996) أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق، عمان، الأردن..

23-ـــــــــ، (2012): مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (م9)، (ع 2 - 119)، عمان، الأردن.

24- زيتون، كمال، (2002): تدريس العلوم رؤية بنائية،، عالم الكتب للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

25- زيتون، حسن حسين، كمال زيتون،)2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلّم، (ط(7 ، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

26- الشايع، فهد والقادري، سليمان، (2012): التصورات الابستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (ع24)، الرياض، السعودية.

27-شتا، السيد، (2010): البحوث التربوية والمنهج العلمي. (ط1)، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.

28-شحادة، سلمان، (2008): مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

29-شهاب، جبار سلام،(2009): فلسفة العلم ومنهاج البحث العلمي، الجامعة التكنولوجية، بغداد، العراق.

30- الشهراني، عامر، سعيد السعيد، (1997): تدريس العلوم في التعليم العام، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

31- الشيخ، عمر حسن، (1986): العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم، مجلة العلوم الاجتماعية، (م14)، (ع2)، (ص87 – 105)، جامعة دمشق.

32-صابر، فاطمه عوض، ميرفت علي خفاجة، (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، مطبعة الإشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر.

33- طنوس، انتصار جورج إبراهيم، (2014): أثر استخدام استراتيجية (E'S7) التدريسية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسراء الخاصة، عمان، الأردن.

34- صوافطة، وليد عبد الكريم، (2005): أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

35- عاقل، فاخر،(1982): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، (ط2)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

36- العبادي نذير، وعالية، أيوب،(2007): تصميم التدريس، دار مكين للنشر، عمان، الأردن.

37- عبد المجيد، ممدوح محمد،(2004): مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، (م7)، (ع3)، القاهرة، مصر.

38- عبدالله، عبد الرزاق، وأخرون، (2006): مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء عدة متغيرات، مجلة التربية والعلم،(م14) ، (ع1)، (186-203)، بغداد، العراق.

39- عبيد، مصطفى فؤاد،(2003): مهارات البحث العلمي، أكاديمية الدراسات العلمي، غزة، فلسطين.

40- عبيدات، محمد، وأخرون،(1999): منهجية البحث العلمي _ القواعد والمراحل والتطبيقات، (ط2)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

41- عدس، محسن، منال عوض، (2005): مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل، مجلة جامعة الخليل للبحوث ،(ع1)، (139-165)، غزة، فلسطين.

42- العساف، نادية مصطفى، ختام محمد الوزان، (2013): أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية، (م41)، (ع1)، مركز اللغات للترجمة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

43- العطار، عباس علي اسعد، (1994) "مدى فهم مدرسي ومدرسات الكيمياء لطبيعة العلم وعلاقته ببعض المتغيرات"، المجلة العلمية لجامعة تكريت،(م1)، (ع1)، العراق.

44- ـــــــ، ويحيى، علا الدين سلوم، (2007): مستوى فهم مدرسي الفيزياء لطبيعة العلم، مجلة تكريت للعلوم الإنسانية، (ع10)، (250 - 266)، تكريت، العراق.

45- العديلي، عبد السلام،(2005): فاعلية نموذج التعلم القائم على تطبيق المعرفة في تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

46- علي، محمد السيد، (2003): التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

47- العمراني، عبد الكريم جاسم، عباس جواد عبد الكاظم الركابي، (2010): مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (م10(، (ع3 -4)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة القادسية، بغداد، العراق.

48- العمرية، صلاح الدين،(2004): طرق تدريس العلوم، (ط1)، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

49- عميرة، إبراهيم بسيوني، فتحي الديب،(1989): تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

50- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (1998): القاموس المحيط، (ط6)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

51- المحتسب، سمية، (1984): أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته واتجاهاته العلمية على اتجاهات الطلبة العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

52- ـــــــ، (2007): فاعلية نموذج تنبأ - لاحظ - فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (ع2)، (م4)، (ص 79-87)، عمان، الأردن.

53- محمد، اسامة حامد، و فاطمة صالح، (2013): بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة كلية العلوم الإسلامية، (ع13)، (ص1- 35)، بغداد، العراق.

54- المخزومي مهدي، وإبراهيم السامرائي، (2007): كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي معجم عربي، دار الهلال، (م2)، بغداد، العراق.

55-المشوخي، حمد، (2002): تقنيات ومناهج البحث العلمي تحليل اكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية، دار الفكر العربي، الاسكندرية.

56-المعمري، محمد عبدالله، (2008): درجة تمكُّن طلبة كلية التربية (النادرة) من المهارات العملية اللازمة لمدرسي الفيزياء في المرحلة الثانوية "دراسة تجريبية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، (م26)، إب، اليمن .

57- النسائي ،أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن، (1991): سنن النسائي الكبرى،(ط1) ، (ج(3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

58- نشوان، يعقوب، وحيد جبران، (2008): أساليب تدريس العلوم، (ط9)، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر.

59- يوسف، منال السيد،(2004): اتجاهات معاصرة في مناهج العلوم والتربية العلمية، مكتبة نانسي، دمياط، مصر.

5-2-المراجع الأجنبية:

1-Khajornsak,Buaraphan,(2011): Pre-service Physics Teachers' Conceptions of Nature of Science , US-China Education Review, ISSN 1548-6613, February, Vol(8), No(2) , (137-148), US-China.

2-Kerem KILIÇ, Semra SUNGUR, Jale ÇAKIROGLU, Careen Takkakaw, (2005): Ninth grade students' Understants of the nature of scientific knowledge, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, (pp,127-133), astanpwl ,turkey.

3- Lawson,A,E&others, (2000): "Development of Scientific Reasoning in College Biology ",Journal of Research in science Teaching , (Val37), (No1) , (pp81-101), New York, Harper and Row publishers.

4- Nawaf Ahmad Samara,(2015):understanding of the,nature of science' among undergraduatg students at mutah university in Jordan, European Scientific Journal March edition, (vol11), (No8), (ISSN1857 – 7881),amen, Jordan.

5- William, A. S. & Kathryn, M, (2000): You cant believe in a theory that's wrong, High school students ideas about theories and theory changes, American Educational Ressearch Association, New Orleans, U,K

نمذجة بنائية لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيراً وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية باستخدام أسلوب (SEM)

د/وليد قاسم يحيى عبد الرحمن اليافعي

أستاذ الإدارة الاستراتيجية المساعد بقسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

Email:waleed.dr.4@gmail.com

Tell: 00967770141576

الملخص:

يهدف البحث إلى تقديم نمذجة بنائية لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية باستخدام أسلوب (SEM)؛ ولتحقيق هذا الهدف افترض الباحث نموذجًا بنائيًّا لعلاقة التأثير بين متغيرات البحث، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة البحث التي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث المتمثل بجميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات اليمنية.

وتمت معالجة البيانات باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية، وأظهرت النتائج صدق وصحة نماذج القياس على مستوى كل متغير، وتوفر شروط بناء نموذج علاقة التأثير بين متغيرات البحث.

أما على مستوى النموذج الكلي فقد أسفرت النتائج عن رفض النموذج البنائي الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية. وقبول النموذج البنائي المعدل هيكليًّا وإحصائيًّا.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، الميزة التنافسية، النمذجة البنائية.

Abstract:

This study aimed to introduce a structural modeling for the effect of strategic intelligence, as an extraneous variable, on the relationship between knowledge management and competitive advantage at Yemeni public universities using SEM. To achieve this objective, a structural model for the effect relationship between the variables of the study was hypothesized. A questionnaire was administered to a simple random sample selected from the society of the study, all teaching staff members at Yemeni universities. Then, the data were analyzed using Structural Equation Modeling .

The findings of the study revealed that: scaling models for each variable were valid; the conditions for constructing a model for the effect relationship between research variables were available; at the overall level of the model, the hypothesized structural model for the effect of strategic intelligence, as an extraneous variable, on the relationship between knowledge management and competitive advantage at Yemeni public universities was rejected; and the structurally and statistically modified structural model was accepted .

Keywords: Strategic Intelligence, Knowledge Management, Competitive Advantage, Structural Modeling.

1-الإطار العام للبحث:

1-1-مقدمة:

يشهد العالم موجة من التحولات والتغيرات المتسارعة المتمثلة بالتطورات العلمية اللامتناهية، والإنجازات التقنية غير المسبوقة، وثورة المعلومات والاتصالات التي أضفت على المجتمعات أنماطا اجتماعية واقتصادية جديدة، سمتها الأساسية عدم الثبات وشدة المنافسة؛ الأمر الذي فرض على المنظمات بمختلف أنواعها تحديات كبيرة لمواكبة هذه التغيرات، ولعل الجامعات من أكثر المنظمات عرضة لهذه التحديات؛ فهي من جهة أحد أهم مصادر هذه التغييرات، ومن جهة أخرى هي المعنية بإعداد المجتمعات وتأهيلها لمواكبة هذه التغييرات والاستجابة الواعية لها.

إنَّ التحدي الذي تواجهه جامعات اليوم يتمثل بالقدرة على التميز في بيئة تنافسية لا تستثني أحد، فهي كغيرها من منظمات المجتمع معنية باكتساب ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والاستمرار والمنافسة لتحقيق أهدافها والإسهام الفاعل في تحقيق التنمية، خاصة وأن المنافسة بين الجامعات أصبحت أشد مما كانت عليه؛ فلم تعد بين الجامعات الأهلية فحسب، بل تعدى ذلك إلى المنافسة بين الجامعات الحكومية فيما بينها، وبينها وبين الجامعات الأهلية، في ظل ظهور أنماط متعددة من التعليم، وتوسع الاستثمار في مجال التعليم العالي، وتحول المعرفة إلى قيمة اقتصادية عالية المردود.

وقد أكدت الدراسات أَنَّ الميزة التنافسية تأول إلى الجامعة التي تمتلك المعرفة المتجددة والقادرة على إدارتها وترجمتها إلى واقع عملي، فقد أشارت دراسة مهدي (2015) إلى أَنَّ المعرفة أصبحت تمثل المصدر الاستراتيجي الأكثر فاعلية، والأقوى تأثيرًا في نجاح الجامعات أو فشلها. كما أَنَّ الميزة التنافسية المستندة إلى المعرفة تكون ميزة مستدامة كونها قيمة ونادرة وغير قابلة للتقليد.

إنَّ الجامعات وهي تسعي لاكتساب ميزة تنافسية مستدامة قائمة على المعرفة تواجه تحديا جديدا يتمثل في مدى القدرة على إدارة الكم الهائل من المعارف المتدفقة من مختلف المصادر الداخلية والخارجية، وتوجيهها التوجيه الأمثل لتحقيق أهدافها وتحويلها إلى برامج عمل وأساليب أداء فريد ومتميز؛ وهنا تبرز إدارة المعرفة بوصفها من الأساليب الإدارية الحديثة التي أثبتت نجاحا كبيرا في تمكين المنظمات من الاستثمار الأمثل للمعرفة التي تمثل المورد الاستراتيجي الأكثر فاعلية من بين مواردها المختلفة؛ فقد أكدت دراسة العمري(2004) أَنَّ تبني إدارة المعرفة يحقق زيادة الكفاءة، وتحسين عملية اتخاذ القرارات، وتحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، وخلق الإبداع، وتحقيق ميزة تنافسية.

وفي سياق تمكين الجامعة من إدارة المعرفة بكفاءة واقتدار يبرز الذكاء الاستراتيجي بوصفه مفهومًا حديثًا يتربع على قمة الإدارة الاستراتيجية كسمة قيادية تمكن قيادات الجامعات من الانتقاء الموجه للمعرفة التي تلبي حاجاتها في التطوير وتحقيق الأهداف.

إنَّ الذكاء الاستراتيجي يساعد بشكل كبير على تطوير الممارسة القيادية والإدارية؛ لأنه يوجه اهتمامنا نحو مراقبة تطور السوق والبحث عن فرص التطور ومتابعة المنافسين والبحث الدائم عن المعلومة التي لها معنى بالنسبة للمنظمة (أوهلال، 2014، 150)

1-2-مشكلة البحث:

تناولت العديد من الدراسات مواضيع إدارة المعرفة، والذكاء الاستراتيجي وعلاقتهما بتحقيق أداء المنظمات كدراسة كلٍّ من Seitovirta (2011)، و(2014) Esmaeili، وكنوش (2015)، ومسلم (2015)، وياسمينة (2015)، وديوب وعبدالرحمن، أونيس (2017)، وعثمان (2017)، وزهرة (2018)، وفائق وعبد (2018) وأكدت نتائج هذه الدراسات تأثير كل من إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي على الأداء، إلا أَنَّ تلك الدراسات تناولت كل متغير بصورة مستقلة عن المتغير الآخر، ولم تتجه إلى دراسة التأثير المباشر وغير المباشر لهذين المتغيرين على الأداء في حالة تداخلهما.

وهنا يبرز أمام الباحثين سؤال عن مستوى تأثير المتغيرين معا في الأداء، وكيف يعملان فيما بينهما للتأثير في الأداء؟

في ضوء ما سبق يأتي البحث الحالي لتقديم إجابة عن ذلك السؤال من خلال تقديم نمذجة بنائية لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية بالتطبيق على الجامعات اليمنية الحكومية باستخدام أسلوب (SEM).

وعليه فَإِنَّ مشكلة البحث تتلخص بالسؤال الرئيس الآتي:

ما النموذج البنائي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية؟

1-3-أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1-أَنَّ البحث يقدم رؤية موضوعية لتفسير العلاقة البينية بين ثلاثة مفاهيم هي: الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، والميزة التنافسية.

3-2-أَنَّهُ إضافة جدية إلى رصيد المعرفة؛ كونه الدراسة الأولى -بحسب علم الباحث-التي هدفت إلى نمذجة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة (الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، والميزة التنافسية) في حين اقتصرت الدراسات السابقة على دراسة العلاقة أو التأثير المباشر بينها.

3-3-أَنَّهُ استخدم أسلوب (SEM) لنمذجة العلاقة بين متغيرات البحث وهذا الأسلوب يُعَدُّ من أهم الأساليب الإحصائية ذات الدقة العالية في اختبار الصدق البنائي والتركيبي للمتغيرات، وطبيعة العلاقات التي تربطها.

3-4-أَنَّ نتائج البحث ستساعد قيادات الجامعات اليمنية على التعرف على أبعاد متغيرات البحث الأكثر كفاءة في تحقيق الميزة التنافسية، والتعاطي العلمي المنظم معها لابتكار أساليب متنوعة تمكن من تطوير مجموعة من المزايا التنافسية الرائدة والمتجددة للجامعات.

1-4-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تقديم نمذجة بنائية لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1-4-1-اختبار صدق نماذج قياس متغيرات البحث وفقًا لبيانات عينة البحث.

1-4-2-التعرف على مدى توفر مؤشرات حسن المطابقة في النموذج الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

1-5-فرضيات البحث:

5-1-توجد علاقة تأثير مباشر ومعنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-2-توجد علاقة تأثير مباشر ومعنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-3-توجد علاقة تأثير مباشر ومعنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-4-توجد علاقة تأثير مباشر ومعنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا.

6-منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة متغيرات البحث واختبار فرضياته.

7-حدود البحث:

يقتصر البحث على تقديم نموذج بنائي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية خلال العام الجامعي 2020 / 2021م

8-التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

8-1-**الذكاء الاستراتيجي:** مستوى ممارسة قيادة الجامعات اليمنية لعمليات الذكاء الاستراتيجي وفقًا للأبعاد الآتية: الاستشراف، الرؤية المستقبلية، التفكير النظمي، تحفيز العاملين، الشراكة.

8-2-**إدارة المعرفة:** العمليات التي تمارسها قيادة الجامعات اليمنية لاكتساب المعرفة، وتخزينها، وتوزيعها وتطبيقها.

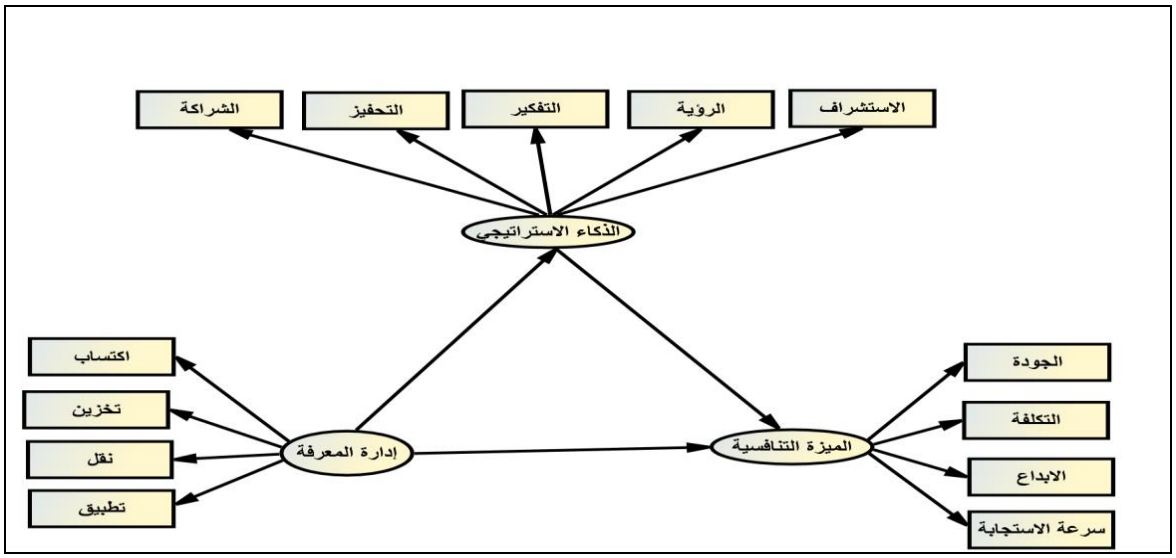
8-3-**الميزة التنافسية:** مستوى اتسام أداء الجامعات اليمنية بالسمات الآتية: الجودة والتميز، خفض التكلفة، الإبداع والابتكار، المرونة وسرعة الاستجابة.

8-4-**النمذجة البنائية:** تصميم نموذج على صورة شكل بياني يوضح علاقة التأثير بين متغيرات البحث وفقًا لبينات الدراسة الميدانية.

8-5-**أسلوب (SEM):** اختصر لـ (Structural Equation Modeling) (نمذجة المعادلة البنائية) وهو منهجية إحصائية لاختبار النماذج ذات المتغيرات المتعددة واختبار العلاقة بينها دفعة واحدة وفقًا لمجموعة من المؤشرات.

9-النموذج الافتراضي للعلاقة بين متغيرات البحث:

المتغير المستقل: إدارة المعرفة، المتغير الوسيط: الذكاء الاستراتيجي، المتغير التابع: الميزة التنافسية.



شكل (1) النموذج الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

2-الخلفية النظرية:

2-1-الذكاء الاستراتيجي:

برز مفهوم الذّكاء الاستراتيجي في الفكر الإداري المعاصر بوصفه آلية وأداة فعَّالة للاستجابة الواعية للمتطلبات المتجددة لبيئة الأعمال؛ حيث حوَّل نشاط المنظمات من نشاط للتعامل مع الأحداث

القائمة إلى نشاط استباقي للأحداث المستقبلية من خلال الرصد المستمر للتغيرات الحاصلة على مستوى البيئتين الداخلية والخارجية ومؤشراتها المستقبلية.

وفي ظل التطور الملحوظ في ميدان الإدارة الاستراتيجية بدأت شركات الأعمال المتفوقة بالاهتمام بهذا النوع من الذكاء وبدأوا بتكوين ما يعرف "فرق الذكاء الاستراتيجي" في بداية القرن الحادي والعشرين؛ حيث بدأوا بالترويج لما يعرف "بمجتمع الذكاء الاستراتيجي" وذلك نظرًا لعظم الدور الذي يسهم به في تحقيق أهداف المنظمة (الطائي والخفاجي، 2009، 35)

2-1-1-تعريف الذكاء الاستراتيجي:

يعرف الذكاء الاستراتيجي بِأَنَّهُ: نظام يوفر المعلومات التي تحتاجها المنظمة حول بيئتها لتكون قادرة على توقع التغيير، وتصميم الاستراتيجيات المناسبة التي من شأنها خلق قيمة مضافة للعملاء وزيادة النمو والأرباح (Mc Gonagle, Vella, 1999) كما يعرف بِأَنَّهُ: منظومة متكاملة من عدة عناصر تساعد القادة على فهم وتشكيل المستقبل وهذه العناصر هي: الاستشراف، تفكير النظم، الرؤية المستقبلية، التحفيز، الشراكة (Maccoby,2004 ,3).

وقد أشار الناصر (2015، 186) بعد أن سرد التعريفات المتعددة للذكاء الاستراتيجي إلى أن هناك أربعة توجهات في تفسير الذكاء الاستراتيجي، هي:

التوجه الأول: يرى أَنَّ الذكاء الاستراتيجي عبارة عن وظيفة تقوم بحل جميع المشكلات التي تواجه المنظمات وإرشادها إلى أفضل السبل التي يمكن أن تتخذها لتحقيق أهدافها.

التوجه الثاني: يَعدُّ الذكاء الاستراتيجي جزًء من نظام الشخصية التي يوسم بها قادة المنظمات.

التوجه الثالث: يرى أَنَّ الذكاء الاستراتيجي عبارة عن عملية أو أداة لجمع المعلومات وتحليلها وتجهيزها لصناع القرار لتمدهم بالمعرفة اللازمة لاتخاذ قرارات استراتيجية.

التوجه الرابع: نظر إلى الذكاء الاستراتيجي على أَنَّهُ معمارية تجميعية متكاملة للأنواع متعددة من الذكاء وإدارة المعرفة لتوفير معلومات ومعرفة تضيف قيمة نحو صناعة قرارات استراتيجية.

2-1-2-أهمية الذكاء الاستراتيجي:

يؤدي الذكاء الاستراتيجي دورًا مهمًا في كل مرحلة من مراحل استراتيجيات المنظمة وعملياتها، وتبرز أهميته في إدارة المخاطر التي تواجه المنظمة، ووصف المخاطر والتهديدات والفرص بطريقة تساعد المديرين على تجديد برامج المنظمة وسياساتها، ويجعل الذكاء الاستراتيجي المنظمة قادرة على التعامل مع التحديات المستقبلية، ويوفر الفرص لتعزيز المنظمة ونجاحها، كما أنه يعمل على إعداد القادة ومساعدتهم في قيادة المنظمة.

فالذكاء الاستراتيجي يعد أداة مهمة في تحقيق النجاح وتحقيق الريادة لقادة المنظمات؛ كونه يقوم بصقل صفات القادة وتحويلهم إلى قادة استراتيجيين قادرين على تحقيق أهداف منظماتهم. (Maccoby, et al, 2013)

إن الذكاء الاستراتيجي يوفر للمنظمة تنبؤات مبكرة بالتهديدات والمخاطر المحيطة بها، واستشراف الفرص المستقبلية، وينمي لدى قيادة المنظمة ومنتسبيها اليقظة الاستراتيجية في التعامل مع معطيات الواقع ومتغيرات المستقبل، ويضفي على جميع أنشطة المنظمة وفعالياتها الرؤية الاستشرافية والإبداعية. وتبرز أهمية الذّكاء الاستراتيجي من خلال تمكينه قيادة المنظمة من ممارسة الأدوار الاستراتيجية بصورة من شأنها أن تقود المنظمة إلى الّتميز.

2-1-3-أبعاد الذكاء الاستراتيجي:

استنادا إلى تجربة القادة الناجحين، فقد لوحظ خمسة أبعاد مترابطة وذات كفاءة تشكل الذكاء الاستراتيجي وهي: الاستشراف، تفكير النظم، الرؤية، الدافعية، الشراكة (Maccoby, 2001,5) وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

2-1-3-1- الاستشراف:

الاستشراف يعني القدرة على رؤية الاتجاهات المستقبلية عبر إجراء مسح للعوامل الديناميكية في الماضي والحاضر(Maccoby et al, 2004, 3)، ويعرف بأنه: تحليل الظروف الحالية وتحريكها عبر الزمن وتحليل حالة المستقبل المرغوب فيما يتعلق بالظروف التي تحت السيطرة، والمقدرة على تحليل الأنشطة المستقبلية للوصول إلى المستقبل المرغوب (Amstens,2008, 15)، كما أنه يعبر عن القدرة على التفكير في صورة غير مرئية، وهو استشعار المنظمة وقادتها بوجود فرص، ومن ثم استغلالها(العبيدي، السالم، 2012، 755)

وتعد السيناريوهات من أهم التّقنيات المستخدمة في عملية الاستشراف، فهي مقاربة شاملة متوقعة، تحاكي الأحداث التّي توجه المنظمة إلى وضعية معينة في المستقبل بطريقة متتالية والتعامل المناسب لكل وضعية.

إن تقنية السيناريو لا تحدد بدقة متى وكيف تحدث الظاهرة ولكنها تحاول تحديد المسارات المهمة للظواهر والمتغيرات المتحكمة في كل مسار، وتقوم الفكرة المركزية للسيناريو على سلسلة من الفرضيات الاحتمالية القائمة على الفكرة إذا – فإن؛ بمعنى إذا حدث(B) فإنَّ الّنتيجة ستكون(A)، أما إذا حدث (X) فإنَّ النّتيجة ستكون (Y) (بوقارة، 2004، 195).

2-1-3-2-الرؤية:

يقصد بالرؤية وصف لصورة مستقبلية أفضل تتطلع إليها المنظمة وتتفوق بها على أوضاعها الراهنة. وتشكل الرؤية حالة تنبؤ لصورة معينة عن الظروف أو الأحداث المستقبلية ذات العلاقة بإطار

أو سياق معين، وهذه العملية تتجاوز مجرد عملية النظر إلى ما وراء الأحداث، لتشتمل على الفهم والإدراك أيضًا (الغالبي وإدريس، 2008، 208).

وتعد الرؤية أحد عناصر الذكاء الاستراتيجي التي تتعلق بالقدرة على الاستعانة بالاستشراف والتفكير النظمي في تصميم نموذج أو حالة مثلى يتطلب الوصول إليها، وهي لا تعني مجرد تبني اتجاه ما نحو صناعة المستقبل بقدر ما تهتم بتوجيه مسارات هذا التوجه (النعيمي، 2008، 173).

2-1-3-3-التفكير النظمي:

هو تفكير يتجاوز الأحداث التي تبدو مستقلة ومنفصلة، إلى نماذج وأنماط من التفكير أكثر عمقًا وشمولا، بإدراك الروابط بين الأحداث، ومن ثم تحسين فهم الأحداث والّتأثير فيها (أوكونور وماكدرموت، 2005، 12)؛ فهو منحى في رؤية الظواهر والأحداث والأنشطة، بحيث تُؤخَذ الأجزاء في علاقاتها الأعمق بالكل الذي يتألف منها، ويتم تحليل العلاقات من منظور وظيفي تفاعلي هادف في الدرجة الأولى، دون الاكتفاء باستيعاب خصائص الأجزاء كل على حِدة (علي، 2012، 289).

إن التفكير النظمي يمثل القدرة على تركيب العناصر المتنوعة لفهم كيفية تفاعلها مع بعضها البعض لحقيق أهداف المنظمة؛ حيث تتم دراسة علاقة الأجزاء بالكل وتقييم النجاح في خدمة أهداف النظام (Maccoby, 2004, 48).

وتبرز أهمية التفكير النظمي بوصفه أحد عناصر الذكاء الاستراتيجي في أنه طريقة لتحقيق التكامل الاستراتيجي للأفكار السابقة والجديدة ضمن بيئة المنظمة في حركتها الدائمة، ويعتبر إطارا للتفكير الاستراتيجي وأسلوبًا لمجابهة تعقيدات البيئة ويقدم رؤية أوضح وتقييم أدق لمجريات الأحداث في المنظمة والعلاقات بين أنظمتها.

2-1-3-4-التحفيز:

يمثل التحفيز أداة فعالة في تعزيز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، من خلال تأثيره في توجهات العاملين؛ كونه يثير دافعيتهم لتقديم المجهود اللازم لتحقيق الأهداف التنظيمية. والدافعية محصلة تفاعل بين مجموعة عوامل ذاتية وعوامل خارجية تحدد اتجاه السلوك، وهنا تبرز قدرة القائد الذكي استراتيجيا على تحفيز العاملين لتنفيذ الرؤي والتصورات التي وضعها وتحقيق التكامل بين أهدافهم وأهداف المنظمة، والاستجابة بفاعلية للتغيير والتجديد المستمر وتحقيق الانتماء والولاء للمنظمة، وإطلاق طاقاتهم الإبداعية والابتكارية لبناء ميزة تنافسية للمنظمة.

2-1-3-5-الشراكة:

تتمثل الشراكة في إمكانية إقامة التحالفات الاستراتيجية مع منظمات أخرى، ففي الوقت الذي يقيم فيه ذو الذكاء الشعوري أو العاطفي صداقات مع الآخرين لكسب دعمهم، يميل الأشخاص ذو الذكاء

الاستراتيجي إلى تكوين شراكات وتحالفات للوصول إلى الأهداف المشتركة (الطائي والخفاجي، 2009، 258).

ويدرك القادة الأذكياء استراتيجيا أنهم قد لا يستطيعون تحقيق الرؤية المحددة بمفردهم وأنهم سيكونون أقوى مع من سيكملهم من الأشخاص أو المنظمات، لمساعدتهم في إحراز النجاح وتحقيق الأهداف (Maccoby, 2004 ,6)، ولضمان نجاح الشراكات لابد من رسم إطار وحدود علاقات الشراكة بما يحقق المنفعة المتبادلة ويقدم قيمة مضافة لجميع الأطراف، وفي هذا الإطار تحتاج القيادة إلى تحديد الشركاء الرئيسين وفرص الشراكات الاستراتيجية معهم وتصنيفهم وتحديد منهجية ومعايير الشراكة معهم (أوهلال، 2014، 162).

2-2-إدارة المعرفة:

تزايد الاهتمام بالمعرفة بوصفها موردًا استراتيجيًّا ومصدرًا للميزة التنافسية للمنظمة؛ كونها تعد أهم رافد ومقوم لفهم طبيعة عمل المنظمة في واقعها الحالي والمستقبلي، وتشخيص التحديات والفرص الحالية والمحتملة، وتحليلها تعليلا موضوعيًّا بمنهجية شاملة تستجيب لمعطيات الواقع وتطلعات المستقبل.

تعرف إدارة المعرفة بأنها: إطار عمل لتبادل المعلومات ونشرها، يساعد المؤسسات في تحسين وتعزيز صناعة القرارات، ويشُكلّ ممكنِّا محوريا للإبداع والابتكار المؤسسي (الخوري، 2015، 35).

2-2-1-تعريف إدارة المعرفة:

تعرف بأنها: العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة والحصول عليها واختيارها وتنظيمها واستخدامها وتخزينها وتمثيلها وتفسيرها وتوزيعها لأغراض التعلم (حلاق، 2012 ،24).

وعرفتها جامعة تكساس بأنها: عملية منهجية لإيجاد واختيار وتنظيم وتقطير المعلومات بطريقة تحسّن من فهم الموظف بما ينعكس بفائدة على أداء المنظمة (Uriarte, 2008, 15).

وعلى الرغم من تنوع وجهات النظر تجاه مفهوم إدارة المعرفة فإن المحور المشترك لها جميعا يدور حول طبيعة تعامل المنظمة مع المعرفة ومعالجتها بحيث يمكن الاستفادة منها في مواجهة المشكلات التي تواجهها والمواقف المختلفة التي تقابلها، وخلق فرص تنافسية متجددة.

2-2-2-أهمية إدارة المعرفة:

إن إدارة المعرفة لم تعد خيارًا أمام المنظمات بل ضرورة، إذا ما أرادت الاستمرار والانفتاح والعولمة (Misra, 2007) وقد تزايد الاهتمام بإدارة المعرفة بوصفها مصدرًا رئيسًا داعمًا للميزة التنافسية في المنظمات؛ حيث أكدت الدراسات أن المنظمة يمكن أن تحقق هذه الميزة إذا عرفت كيف تستثمر معرفتها من خلال جمعها وتصنيفها ونشرها والمشاركة الفاعلة بها وتطبيقها في الأنشطة

المختلفة وحمايتها من التسرب والسرقة من قبل المنافسين. وتبرز أهمية إدارة المعرفة في كونها تحقق الكثير من الفوائد للمنظمة، منها: (همشري، 2013، 111)

1- ضمان انسيابية العمليات الجوهرية في المنظمة وزيادة فاعليتها من خلال القيام بأفضل طريقة ممكنة واتخاذ القرارات المناسبة وزيادة كفاءتها وزيادة درجة ابتكارها.

2- الارتقاء بمستوى رأس المال البشري، وذلك بتشجيعه على التعلم وتطوير مهاراته في العمل، ومساعدته في حل مشكلاته فيه، وزيادة قدرته على التكيف مع المستجدات والتغيرات.

3- تساعد في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة من خلال جمع الأفكار والحلول الجديدة، وإمكانية نقل هذه الأفكار إلى خدمات عاملة منتجة وحلول فعالة.

4- تشجيع التغير التنظيمي الهادف وإعادة هندسة الأعمال بما يحقق أهداف المنظمة ويساعدها على التميز والمنافسة في بيئة سريعة التغير.

2-2-3-أنواع المعرفة:

تهتم إدارة المعرفة بالاستثمار الأمثل لجميع المعارف التي تمتلكها المنظمة؛ لهذا يميز الباحثون بين نوعين من المعرفة هما:

2-2-3-1-المعرفة الظاهرة: هي معرفة قائمة على اقتناء البيانات والمعلومات وتحليلها بطرق منهجية، نجدها مرمزة ومنظمة، جاهزة وقابلة للنّقل والتّعليم ويمكن تقاسمها بين جميع العاملين على أساس تشاركي دون غموض، وتكون موثقة في مصادر المعرفة الرسمية (عليان، 2008، 78)

ومن أمثلتها مجموعة السياسات والإجراءات والتعليمات في المنظمة، والبيانات والمعلومات التي تنتقل بين مختلف المستويات التنظيمية عبر قنوات الاتصال الرسمية، ويمكن للأفراد تقاسمها فيما بينهم، ويمكنهم فحصها واستخدامها مباشرة؛ كونها واضحة ومنظمة.

2-2-3-2-المعرفة الضمنية: هي النّماذج العقلية والخبرات والاعتقادات والقيم والمهارات الّتي تستقر في العقل البشري المكتسبة من خلال تراكم الخبرات، وتعد مصدرًا مهمًا لمعرفة المنظمة؛ لأن المؤسسات المنافسة تجد صعوبة في تقليدها (همشري، 2013، 24).

وتتشكل هذه المعرفة من تراكم خبرات الأفراد وتجاربهم الشخصية، وتعاملهم مع الأحداث المختلفة التي تواجههم في أثناء عملهم في المنظمة وحياتهم الشخصية، وتكون مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة، ويعد هذا النوع من أهم أنواع المعرفة في المنظمة، ويمكن استخدامها كميزة تنافسية.

2-2-4-عمليات إدارة المعرفة:

تعددت النماذج التي تناولت عمليات إدارة المعرفة بين نماذج ركزت على العمليات الرئيسة، ونماذج فصلت أكثر في العمليات، فقد حددها أنموذج Probst & Romhardt (1998) بثمان عمليات سمها قوالب إدارة المعرفة هي: تحديد أهداف المعرفة، تحديد المعرفة، اكتساب المعرفة، تطوير المعرفة، توزيع المعرفة، حفظ المعرفة، استخدام المعرفة، وقياس المعرفة.

واقتصر أنموذج Duffy (2000) على خمس عمليات هي: الحصول على المعرفة، التنظيم، الاسترجاع، التوزيع، والإدامة. وأوصلها أنموذج Kamp, et al (2001) إلى سبع عمليات هي: الخلق، التحديد، الجمع، التنظيم، المشاركة، التعديل، الاستخدام.

أما أنموذج هيئة أنظمة الإدارة الأمريكية (American management systems)(AMS) فقد ركز على ثلاث عمليات رئيسة هي: اكتشاف المعرفة، تنظيم المعرفة وخزنها، المشاركة بالمعرفة. (الكبيسي، 2005، 176) ومن خلال استقراء النماذج السابقة وغيرها من النماذج فإن البحث الحالي يعتمد تقسيما رباعيا لعمليات إدارة المعرفة على النحو الآتي:

2-2-4-1-توليد المعرفة:

يقصد بتوليد المعرفة إيجاد المعرفة وابتداع، ويتم ذلك من خلال مشاركة الأفراد وفرق العمل وجماعات العمل الداعمة، لتوليد رأس مال معرفي جديد في قضايا وممارسة جديدة تزود المنظمة بالقدرة على التفوق في الإنجاز وتحقيق مكانة سوقية عالية، وهذا يعزز فهم أن المعرفة والابتكار عملية مزدوجة ذات اتجاهين، فالمعرفة مصدر للابتكار، والابتكار عندما يعود يصبح مصدرًا لمعرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة (عليان، 2008، 196).

2-2-4-2-تخزين المعرفة:

يقصد بتخزين المعرفة تجميع وتنظيم البيانات المتعلقة بنشاطات المنظمة وأعمالها وخزنها في قواعد معينة، بحيث يسهل الوصول إليها من قبل العاملين في المنظمة، ويرى آخرون أنها عبارة عن مجموعة من الطرق والوسائل المختلفة التي تستخدمها المنظمة للاحتفاظ بالمعرفة وعرضها للعاملين فيها، مثل قواعد البيانات، وقاعدة الحالات، والوثائق الرقمية (كراسنة والخليلي، 2009، 298).

2-2-4-3-توزيع المعرفة:

تعتبر عملية توزيع المعرفة الخطوة الأولي في عملية استخدامها، ويقصد بتوزيع المعرفة إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب، وبالشكل المناسب، وتشمل عملية توزيع المعرفة كلًّا من: تقاسم المعرفة، ونشرها، ونقلها، وتشاركها؛ حيث إن إتاحة المشاركة في المعرفة أو وضعها في إطار نظام وإجراءات تسمح بتوزيعها على كافة المهتمين بها أمرًا حيويًّا للمنظمة؛ حيث يؤدي ذلك إلى استفادة كل من له علاقة بها فتتحقق المصلحة العامة (Dalkir, 2005, 22).

ويعتمد توزيع المعرفة على وجود آليات فعالة، منها الرسمية كالتقارير وأدلة العمل والتدريب والاجتماعات الرسمية والتعلم في أثناء العمل، أو غير رسمية كالاجتماعات والندوات والحلقات النقاشية والمشاركة في الأنشطة والعمل في فرق وتبادل الخبرات بين العاملين، ومذكرات القيادات والموظفين.

2-2-4-4-تطبيق المعرفة:

تشير هذه العملية إلى قدرة المنظمة على استثمار المعرفة المكتسبة، وتطبيقها من خلال ربطها بالواقع العملي والإفاجة منها في حل المشكلات واغتنام الفرص واتخاذ القرارات وترجمتها إلى سلع وخدمات وعمليات (كراسنة والخليلي، 2009، 303).

وتطبيق المعرفة هو غاية إدارة المعرفة؛ حيث يجب أن توظف في حل المشكلات التي تواجه المنظمة وابتكار أساليب عمل جديدة لتحقيق أهداف المنظمة بأعلى درجة من الكفاءة؛ فالمهم هو تحويل المعرفة إلى برامج عمل وليس امتلاكها، ونجاح المنظمة في إدارة المعرفة يتوقف على حجم المعرفة المطبقة مقارنة بالمعرفة التي تمتلكها.

2-3-الميزة التنافسية:

تعد الميزة التنافسية غاية تسعى لتحقيقها جميع المنظمات على اختلاف مجالات نشاطها بهدف الديمومة والاستمرار في بيئة عمل سمتها التغيير والتطوير المتسارع في ظل منافسة مستعرة فرضتها أنظمة السوق واتفاقيات التجارة العالمية، وتزايد طلب العملاء على سلع وخدمات مبتكرة وارتفاع سقف توقعاتهم لمستوى الجودة.

2-3-1-تعريف الميزة التنافسية:

عرف بورتر وفندر (1995,48) Porter & Vander الميزة التنافسية بأنها: الطرق الجديدة التي تكتشفها المؤسسة والتي تكون أكثر فاعلية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، بحيث يكون بمقدورها تجسيد هذ الاكتشاف ميدانيا. وعرفت بأنها: تلك الوسائل الفريدة الملموسة وغير الملموسة التي تمتلكها الشركة والتي لا يمكن تكرارها أو نسخها من قبل المنافسين في المدى القصير.

(Meidute, Vasiliauskasb , Zinkeviciute, 2014,354)

2-3-2-خصائص الميزة التنافسية:

لا يعد كل ما تمتلك المنظمة ميزة تنافسية حتى لو انفردت به عن غيرها، ما لم يتسم هذا التفرد بمجموعة من الخصائص وأبرزها: (الغالبي وإدريس، 2009، 309)

أ- أَنَّ تكون مستمرة ومستدامة بمعنى أن تحقق المؤسسة السبق على المدى الطويل وليس على المدى القصير فقط.

ب- أَنَّ الميزات التنافسية تتسم بالنسبية مقارنة بالمنافسين أو مقارنتها في فترات زمنية مختلفة وهذه الصفة تجعل فهم الميزات في إطار مطلق صعب التحقيق.

ج- أَنَّ تكون متجددة وفق معطيات البيئة الخارجية وقدرات وموارد المؤسسة.

د- أَنَّ تكون مرنة بمعنى إحلال ميزات تنافسية بأخرى بسهولة ويسر وفق اعتبارات التغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية أو تطور موارد وقدرات وجدارات المؤسسة.

هـ- أَنَّ يتناسب استخدام هذه الميزات التنافسية مع الأهداف والنتائج التي تريد المؤسسة على المديين القصير والبعيد.

2-3-3-مصادر الميزة التنافسية:

تكتسب المنظمات الميزة التنافسية من مصدرين هما:

2-3-3-1-المصادر الداخلية: وهي المصادر المرتبطة بموارد المنظمة والأنشطة والمهارات وتتمثل في:

أ- الموارد بمفهومها الواسع الذي يعني كافة الأنظمة والمهارات والمعلومات والمعرفة، وهيكل المنظمة وثقافتهما، بالإضافة إلى موجوداتها التي تنشر في إطار إدارات مختلفة كالعمليات والتسويق والمالية والبحث والتطوير، وأنظمة المعلومات وغيرها. (درة وجرادات، 2014، 120)

ب- الأنشطة والمهارات: وتشمل إدارة المنظمة وأساليبها والأنشطة التي تؤديها، ولا بد من تركيز المنظمة على تنمية الكفاءات الجوهرية التي من الصعب محاكاتها من أجل تحقيق ميزة تنافسية مستدامة (الدوري وبو سالم، 2011، 10).

2-3-3-2-المصادر الخارجية: وهي كثيرة ومتعددة وتشكل فرص البيئة الخارجية مصدرا للمزايا التنافسية؛ إذ تضم البيئة الخارجية مجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية والديموغرافية والتكنولوجية التي تؤثر في المنظمات بالاتجاه السلبي أو الإيجابي (طالب والبناء، 2012، 166).

وعلى الرغم من أَنَّ للمصادر الداخلية والخارجية دورًا في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة فَإِنَّ الاعتماد الفعلي يكون على المصادر الداخلية، فإذا كانت عوامل البيئة الخارجية تمثل فرصا للمنظمة فَإِنَّ الميزة التنافسية لا تتحقق إلا من خلال قدرة المنظمة على استثمار هذه الفرص.

2-4-أبعاد الميزة التنافسية:

تتمثل الميزة التنافسية في أربعة أبعاد رئيسة، هي:

2-4-1-الجودة والتميز:

يشير هذا البعد إلى قدرة المنظمة على تطوير منتج أو خدمة لها صفات فريدة من نوعها تمتع بقيمة كبيرة لدى المستفيدين(Dess et.al.2008. 166)، وهذا يتطلب من المنظمة فهم وتحليل مصادر الجودة والتميز واستغلال الكفاءات والمهارات والتقنيات التكنولوجية العالية وانتهاج طرق توسع فعالة، وتقديم نوعية المنتجات والأداء العالي التي تخلق قيمة مضافة للعملاء (الحواجرة، 2013، 774)

2-4-2-خفض التكلفة:

يقصد بالتكلفة بوصفها سمة تنافسية قدرة المنظمة على تصميم وتصنيع وتسويق منتجات وخدمات بأقل تكلفة ممكنة مقارنة مع المنافسين دون المساس بجودة المنتج أو الخدمة؛ كونها عنصرًا

أساسيًا في تحقيق رضا المستفيدين (لويزة، 2016، 179)، وتحقق المنظمة التميز بالتكلفة بإعادة هندسة العمليات الإنتاجية وإلغاء النشاطات التي لا تحقق القيمة المضافة، وتخفيض تكاليف رأس المال وتكلفة العمل وتكاليف التشغيل والمخزون والنقل والمناولة، وخفض نسب المعيب.

2-4-3-الإبداع والابتكار:

إنَّ تحقيق الميزة التنافسية يرتبط بمستوى الإبداع والابتكار التي تمتلكه المنظمة؛ إذ إنَّ تحقيق الميزة التنافسية لا يمكن أن يكون أو يستمر دون أن يكون هنالك إبداع وابتكار متجدد، وبدون ذلك لا معنى لميزة تنافسية تستنسخ من أعمال وأفكار المنافسين.

والإبداع هو التفرد والتميز بالخدمات التي تقدمها المنظمة وسرعة التطوير والتجديد، فهو كل تطور يتحقق في أنواع المنتجات وعمليات الإنتاج ونضم الإدارة والهياكل التنظيمية والاستراتيجيات التي تعتمد عليها المنظمة (هل وجونز، 2001، 201).

2-4-4-المرونة وسرعة الاستجابة:

من أبرز سمات المنظمة التنافسية المرونة والاستجابة السريعة للتغيرات المحيطة ويظهر ذلك في قدرة المؤسسة على سرعة تغيير أنظمتها وبنيتها التنظيمية، وتغيير آليات العمليات الإنتاجية وأساليب أدائها، وكذلك سرعة تغيير تصميم المنتجات وتقديم الخدمات بما يلائم حاجات العملاء المتجددة.

3-منهجية البحث وإجراءاته:

3-1-مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث بجميع أعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في الجامعات اليمنية الحكومية البالغ عددهم (7696) فردًا، اختار منهم الباحث عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (264) فردًا من مختلف الجامعات الحكومية، وقد استخدم لتحديد حجم العينة المعادلة الآتية:

حجم العينة = 20*عدد المتغيرات الكلية للبحث، (Hiar, al.et, 2010) المشار إليه في حسام (2017، 14).

3-2-أداة البحث:

استخدم الباحث لجمع البيانات استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء يمثل كل جزء متغيرًا من متغيرات الدراسة وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1) يبين محاور أداة البحث وأبعاد كل محور ومؤشراته

المتغير	الأبعاد	عدد المؤشرات
الذكاء الاستراتيجي	الاستشراف	6
	الرؤية	5
	التفكير النظمي	5
	التحفيز	6
	الشراكة	6
الإجمالي		28
إدارة المعرفة	اكتساب وتطوير المعرفة	5
	تخزين وتنظيم المعرفة	5
	نقل ومشاركة المعرفة	5
	تطبيق المعرفة:	5
الإجمالي		20
الميزة التنافسية	الجودة والتميز	6
	التكلفة	6
	الإبداع والابتكار	5
	المرونة وسرعة الاستجابة	5
الإجمالي		22
الإجمالي العام		70

3-3-اختبار صدق أداة البحث وثباتها:

استخدم الباحث التجزئة النصفية ومعادلة ألفاكرونباخ للتأكد من ثبات الأداة وقد بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (.7460) وقيمة ألفاكرونباخ (0.972) وكانت النتائج على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط لمتغيرات البحث

المتغير		الذكاء	المعرفة	الميزة	الإجمالي
الذكاء	معامل الارتباط برسون	1	794.	651.	876.
	مستوى الدلالة		000.	000.	000.
المعرفة	معامل الارتباط برسون		1	712.	881.
	مستوى الدلالة			000.	000.
الميزة	معامل الارتباط برسون			1	925.
	مستوى الدلالة				000.
الإجمالي	معامل الارتباط برسون				1

3-4-إجراءات تحليل البيانات وتصميم النموذج البنائي:

تمت عملية تحليل بيانات البحث وتصميم النموذج البنائي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية باستخدام أسلوب هيكلة المعادلة البنائية (SEM) وذلك وفقا للخطوات الآتية:

3-4-1-اختبار صدق نماذج قياس متغيرات البحث:

استخدم الباحث برنامج (Amos.v.24) لاختبار صدق نماذج قياس متغيرات البحث (الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، الميزة التنافسية) وصلاحيتها لقياس هذه المتغيرات وفقًا لبيانات الدراسة الميدانية، وقد تم الحكم على صدق نماذج القياس وسلامته بالاعتماد على معايير حسن المطابقة المعتمدة في نمذجة المعادلة البنائية (SEM) المبينة بالجدول الآتي:

جدول (3) يبين معايير حسن المطابقة لنماذج القياس باستخدام نمذجة المعادلة البنائية(SEM)

المؤشر	حدود الثقة أو المدى المثالي
مربع كاي	أن تكون قيمته غير داله
مستوى دلالة مربع كاي	غير دال
درجة الحرية	$df \geq 0$
مربع كاي المعيارية (مربع كاي/ درجة الحرية)	comin $\geq 2 \leq 5$
مؤشر جودة المطابقة GFI	GFI > 0.90
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي* RMSEA	0,08 تطابق بدرجة كبيرة
0.05 فأقل تطابق تام	
مؤشر توكر لويس TLI	TLI > 0.95
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	NFI > 0.90
مؤشر المطابقة المقارن CFI	CFI > 0.95
مؤشر المطابق المتزايد Incremental Fit Index(IFI)	IFI > 0.95

***خاص بالنماذج المعقدة المصدر: اعداد الباحث بالاستعانة بـ (Hox,1998362:)**

3-4-2-التحقق من توفر شروط بناء النموذج وهي:

أ-وجود تأثير معنوي مباشر للمتغير المستقل (إدارة المعرفة) على كل من المتغير الوسيط (الذكاء الاستراتيجي) والمتغير التابع (الميزة التنافسية).

ب-وجود تأثير معنوي مباشر للمتغير الوسيط (الذكاء الاستراتيجي) والمتغير التابع (الميزة التنافسية) بصورة مباشرة.

وتمت هذه الخطوة باختبار فرضيات البحث باستخدام برنامجي (SPSS.v.18) و(AMOS.v.24)

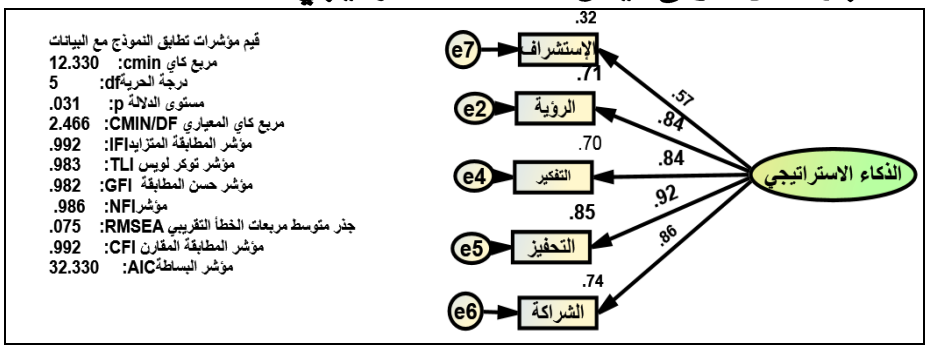
3-4-3-اختبار صدق النموذج البنائي الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية وفقًا لمعايير حسن المطابقة المعتمدة في نمذجة المعادلة البنائية (SEM).

3-4-4-تعديل النموذج الافتراضي للحصول على نموذج تتوفر فيه معايير حسن المطابقة المعتمدة في نمذجة المعادلة البنائية (SEM) واختبار صدقه ومعنويته.

4-تحليل النتائج وبناء النموذج:

4-1-اختبار صدق نماذج قياس المتغيرات:

4-1-1-اختبار صدق نموذج قياس الذكاء الاستراتيجي:

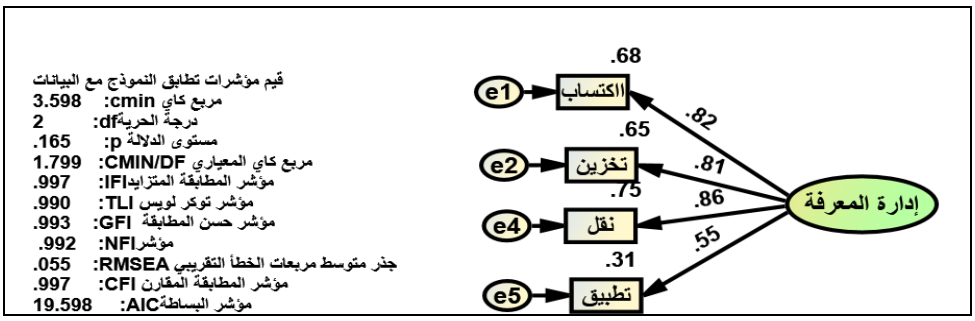


شكل (2) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس الذكاء الاستراتيجي وفقا لبيانات عينة البحث

يتضح من البيانات المرفقة في الشكل (2) أنَّ معظم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس الذكاء الاستراتيجي وفقًا لبيانات عينة البحث قد جاءت جيدة في حدود ثقة القبول والمدى المثالي وفقا لمعايير حسن المطابقة المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM) – المبينة في منهجية البحث– باستثناء قيمة مربع كاي؛ إذ جاءت دالة، وذلك لأنَّ مربع كاي يتأثر بحجم العينة، ولتجاوز ذلك استخدام الباحث مربع كاي المعياري بديلًا عنه وقد جاءت قيمته بالمدى المقبول المحدد بـ(أقل من 5).

كما تشير النتائج إلى قبول جميع قيم التشبع للأبعاد؛ حيث جاءت أعلى من (40%) وقد تراوحت بين (0.92) لأعلى قيمة و(0.57) لأقل قيمة؛ وهذه النتائج تؤكد سلامة النموذج وصدقه في قياس الذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية.

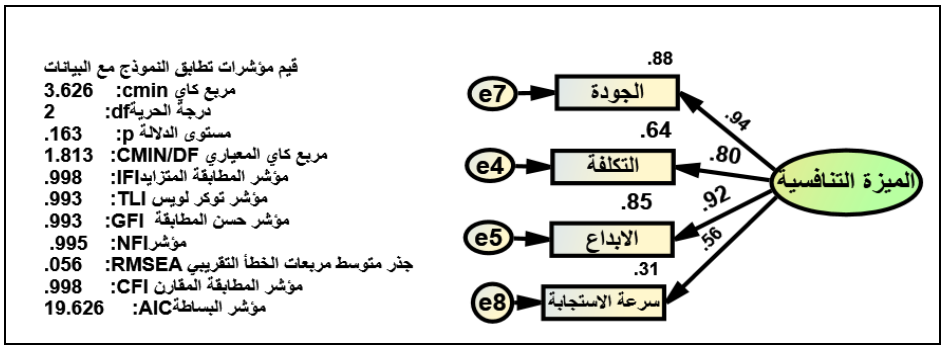
4-1-2-اختبار صدق نموذج قياس إدارة المعرفة:



شكل (3) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس إدارة المعرفة وفقًا لبيانات عينة البحث

يتضح من البيانات المرفقة في الشكل (3) أَنَّ معظم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس إدارة المعرفة وفقًا لبيانات عينة البحث قد جاءت جيدة في حدود ثقة القبول والمدى المثالي وفقًا لمعايير حسن المطابقة المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM)؛ كما تشير النتائج إلى قبول جميع قيم التشبع للأبعاد؛ حيث جاءت أعلى من (40%)، وقد تراوحت بين (0.86) لأعلى قيمة و(0.55) لأقل قيمة؛ وهذه النتائج تؤكد سلامة النموذج وصدقه في قياس إدارة المعرفة في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-1-3-اختبار صدق نموذج قياس الميزة التنافسية:



شكل (4) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس الميزة التنافسية وفقا لبيانات عينة البحث

يتضح من البيانات المرفقة في الشكل (4) أَنَّ معظم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج قياس الميزة التنافسية وفقًا لبيانات عينة البحث قد جاءت جيدة في حدود ثقة القبول والمدى المثالي وفقًا لمعايير حسن المطابقة المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM)؛ كما تشير النتائج إلى قبول جميع قيم التشبع للأبعاد؛ حيث جاءت أعلى من (40%) وقد تراوحت بين (0.94) لأعلى قيمة و(0.56) لأقل قيمة؛ وهذه النتائج تؤكد سلامة النموذج وصدقه في قياس الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-2-التحقق من توفر شروط بناء النموذج:

تم التحقق من معنوية علاقة التأثير المباشر بين متغيرات البحث (الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، الميزة التنافسية) عن طريق اختبار فرضيات البحث وذلك بأسلوبين الأول الانحدار الخطي البسيط باستخدام برنامج (SPSS.v.18)، والثاني بطريقة النمذجة البنائية لعلاقة التأثير بين متغيرين باستخدام برنامج (AMOS.v.24) وذلك على النحو الآتي:

4-2-1-اختبار الفرضية الأولى:

توجد علاقة تأثير مباشر ومعنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-2-1-1-اختبار الفرضية باستخدام الانحدار الخطي البسيط:

جدول (3) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتأثير
المباشر بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

Model Summary					
R	R2	Aed R2	خطأ التقدير		
a712.	507.	505.	60828.		
b. Predictors : (Constant) المعرفة	a. Dependent Variable الميزة				
ANOVA a					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	.Sig
الانحدار	99.708	1	99.708	269.4	b000.
الخطأ	96.940	262	370.		
الإجمالي	196.647	263			
Coefficients a					
المعاملات	التقديرات	قيمة (ت)	Sig		
B0 الثابت	829.	3.752	000.		
B1 (إدارة المعرفة)	1.962	16.416	000.		

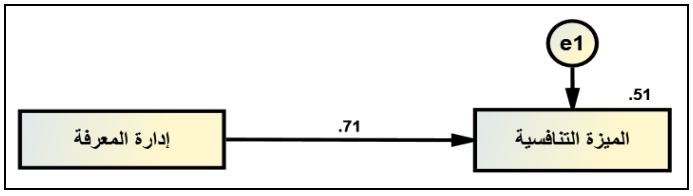
تشير البيانات في الجدول (3) إلى وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين إدارة المعرفة وبين الميزة التنافسية وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.71)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير مرتفعة؛ إذْ إنَّ قيمة (Aed R2) بلغت (0.51) وهذا يعني أَنَّ إدارة المعرفة تفسر (51%) من التغييرات على الميزة التنافسية وأنَّ (49%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى، أي: أَنَّ تغير مقداره (1) في إدارة المعرفة في الجامعة اليمنية يحدث تغيير مقداره (0.51) في الميزة التنافسية.

ومن خلال بيانات الجدول فإنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

الميزة التنافسية = 0.829 + 1.961(إدارة المعرفة)

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى دلالة قيمة(F) جاءت أقل من (0.05)، ومن جهة أخرى تشير البيانات في جدول معاملات الانحدار (Coefficients a) إلى معنوية قيمة الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى الدلالة جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05).

4-2-1-2-اختبار الفرضية باستخدام النمذجة البنائية:



شكل (5) نموذج علاقة التأثير المباشر بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

يتضح من الشكل (5) وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية، ومن معطيات الجدول (4) يتضح معنوية علاقة التأثير؛ حيث إنَّ قيمة ت(C.R) جاءت أكبر من القيمة الحدية المقدرة بـ(1.96)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير بلغت (0.51).

جدول (4) يبين قيم نموذج علاقات التأثير المباشر
بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

المتغير المستقل	المتغير التابع	التأثير المباشر غير المعياري	S.E.	.C.R	الاحتمالية P-value	R	R2
إدارة المعرفة	الميزة التنافسية	1.962	119.	16.447	0.00	0.712	0.507

في ضوء النتائج السابقة فَإِنَّ الباحث يقبل الفرضية التي مفادها:

يوجد تأثير مباشر معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-2-2-اختبار الفرضية الثانية:

يوجد تأثير مباشر معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية.

2 . 2. 1. اختبار الفرضية باستخدام الانحدار الخطي البسيط:

جدول (5) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتأثير المباشر بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية

Model Summary			
R	R^2	Aed R^2	خطأ التقدير
.794	.630	.628	.21631
b. Predictors: (Constant), المعرفة		a. Dependent Variable: الذكاء	

ANOVA a					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	20.865	1	20.865	445.920	.000
الخطأ	12.259	262	.047		
الإجمالي	33.124	263			

Coefficients a			
المعاملات	التقديرات	قيمة (ت)	Sig
B0 الثابت	.322	4.103	.000
B1 (إدارة المعرفة)	.898	21.117	.000

تشير البيانات في الجدول (5) إلى وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين إدارة المعرفة وبين الذكاء الاستراتيجي وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.79)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية

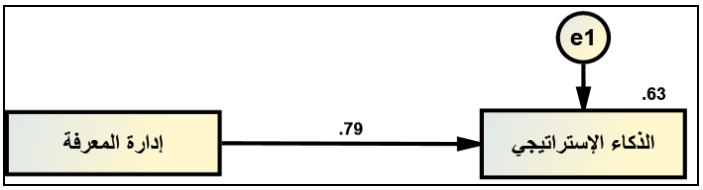
لعلاقة التأثير مرتفعة؛ حيث إنَّ قيمة (Aed R2) بلغت (0.63) وهذا يعني أَنَّ إدارة المعرفة تفسر (63%) من التغييرات على الذكاء الاستراتيجي وأنَّ (37%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى؛ أي أَنَّ تغير مقداره (1) في إدارة المعرفة في الجامعة اليمنية يحدث تغيير مقداره (0.63) في الميزة التنافسية.

ومن خلال بيانات الجدول فَإِنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتية:

الذكاء الاستراتيجي = 0.322 + 0.898(إدارة المعرفة)

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى دلالة قيمة (F) جاءت أقل من (0.05)، كما تشير البيانات في جدول معاملات الانحدار (Coefficients a) إلى معنوية قيمة الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى الدلالة جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05).

4-2-2-1-اختبار الفرضية باستخدام النمذجة البنائية:



شكل (6) نموذج علاقة التأثير المباشر بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية

يتضح من الشكل (6) وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية، ومن معطيات الجدول (7) يتضح معنوية علاقة التأثير؛ حيث إنَّ قيمة ت(C.R) جاءت أكبر من القيمة الحدية المقدرة بـ(1.96)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير بلغت (0.63).

جدول (7) يبين قيم نموذج علاقات التأثير المباشر
بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

المتغير المستقل	المتغير التابع	التأثير المباشر غير المعياري	S.E.	C.R.	الاحتمالية P-value	R	R^2
إدارة المعرفة	الذكاء الاستراتيجي	.898	.042	21.157	0.00	0.794	0.630

في ضوء النتائج السابقة فإنَّ الباحث يقبل الفرضية التي مفادها:

يوجد تأثير مباشر معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدارة المعرفة الذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية.

4-2-3-اختبار الفرضية الثالثة:

يوجد تأثير مباشر معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية.

4-2-3-1-اختبار الفرضية باستخدام الانحدار الخطي البسيط:

جدول (8) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتأثير المباشر بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية الجامعات اليمنية الحكومية

Model Summary			
R	R^2	Aed R^2	خطأ التقدير
.651	.424	.422	.651a
b. Predictors: (Constant), الذكاء		a. Dependent Variable: الميزة	

ANOVA a					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	83.337	1	83.337	192.694	.000
الخطأ	113.310	262	.432		
الإجمالي	196.647	263			

Coefficients a			
المعاملات	التقديرات	قيمة (ت)	Sig
B0 الثابت	.359	-1.582-	.000
B1 (الذكاء الاستراتيجي)	1.586	13.881	.000

تشير البيانات في الجدول (8) إلى وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.65)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية مرتفعة؛ حيث إنَّ قيمة (Aed R2) بلغت (0.42) وهذا يعني أَنَّ الذكاء الاستراتيجي يفسر (42%) من التغييرات على الميزة التنافسية وأن (58%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى؛ أي: أَنَّ تغير مقداره (1) في الذكاء الاستراتيجي في الجامعة اليمنية يحدث تغيير مقداره (0.42) في الميزة التنافسية.

ومن خلال بيانات الجدول فإنَّ نموذج الانحدار المقدر للتأثير سيكون على الصورة الآتي:

الميزة التنافسية = 0.359 + 1.586(الذكاء الاستراتيجي)

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى دلالة قيمة (F) جاءت أقل من (0.05). ومن جهة أخرى تشير البيانات في جدول معاملات الانحدار (Coefficients a) إلى معنوية قيمة الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى الدلالة جاء عند القيمة (0.00) وهي أقل من (0.05).

4-2-3-2-اختبار الفرضية باستخدام النمذجة البنائية:

شكل (9) نموذج علاقة التأثير المباشر بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

يتضح من الشكل (9) وجود علاقة تأثير مباشر إيجابية بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية، ومن معطيات الجدول (9) يتضح معنوية علاقة التأثير؛ حيث إنَّ قيمة ت(C.R) جاءت أكبر من القيمة الحدية المقدرة بـ(1.96)، كما أَنَّ القدرة التفسيرية لعلاقة التأثير بلغت (0.42).

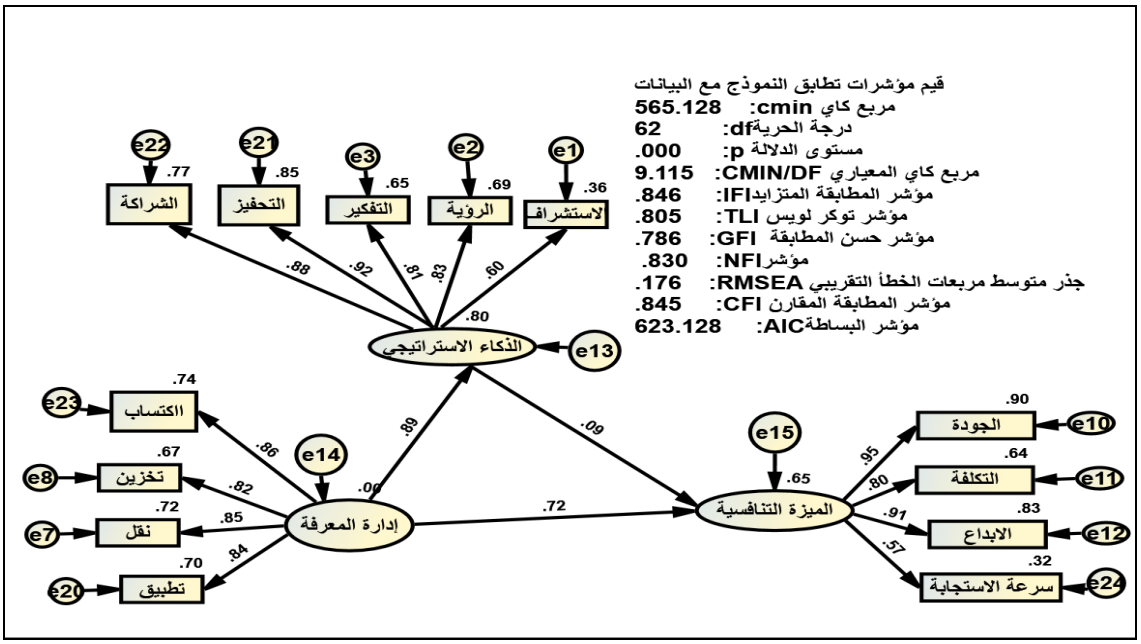
جدول (9) يبين قيم نموذج علاقات التأثير المباشر
بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

المتغير المستقل	المتغير التابع	التأثير المباشر غير المعياري	S.E.	C.R.	الاحتمالية P-value	R	R^2
الذكاء الاستراتيجي	الميزة التنافسية	1.586	.114	13.908	0.00	0.651	00.424

في ضوء النتائج السابقة فَإِنَّ الباحث يقبل الفرضية التي مفادها:

يوجد تأثير مباشر معنوي عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية.

4-2-3-3-ختبار صدق النموذج البنائي الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيراً وسيطاً في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية:

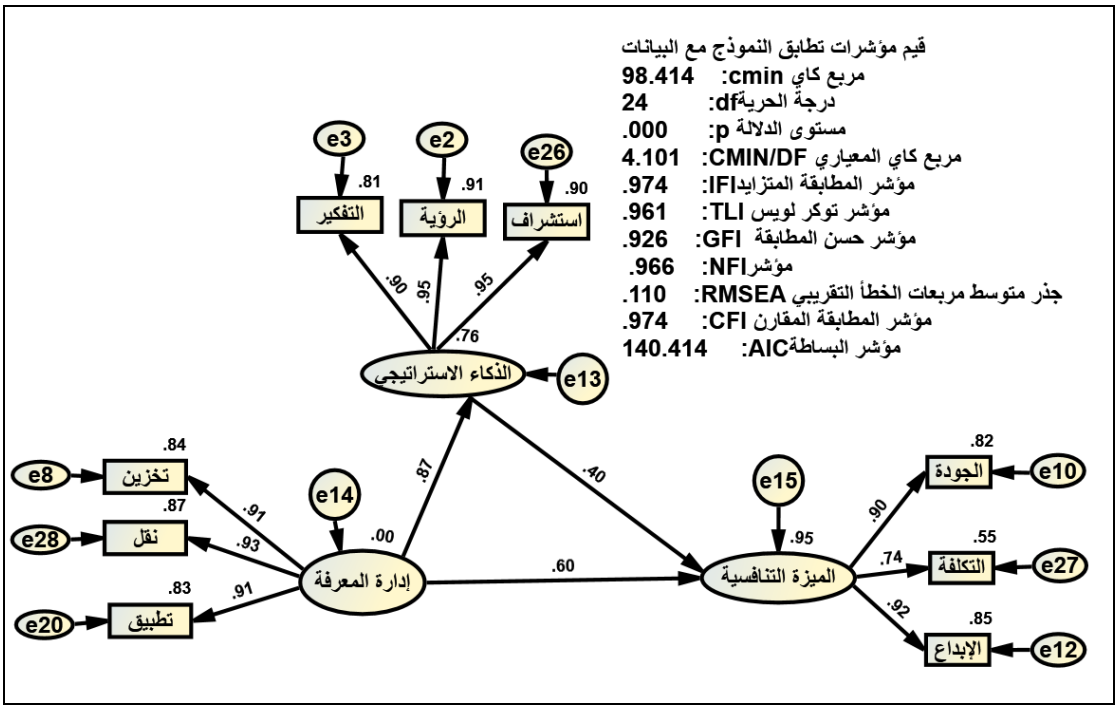


شكل (10) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية

يتضح من معطيات الشكل (10) عدم تحقق مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الافتراضي لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية وفقًا لبيانات عينة البحث؛ حيث إنَّ جميع قيم المؤشرات خارج حدود ثقة القبول المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM)، وهذه النتيجة تشير إلى عدم صلاحية النموذج الافتراضي لقياس أثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-2-3-4-تعديل النموذج الافتراضي:

في ضوء نتائج اختبار صدق النموذج الافتراضي اتجه الباحث إلى استخدام استراتيجية التعديل في برنامج (AMOS.v.24) لتعديل النموذج بهدف الحصول على نموذج يحقق مؤشرات حسن المطابقة وفقًا لبيانات عينة البحث وكانت النتائج كالآتي:



شكل (11) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المعدل

4-2-3-4-1-مكونات النموذج المعدل:

يتضح من الشكل (11) أنَّ استراتيجية التعديل في برنامج (AMOS.v.24) استبعدت من النموذج الافتراضي عدد من الأبعاد على النحو الآتي:

- تم استبعاد بعد واحد من المتغير المستقل (إدارة المعرفة) وهو بعد (اكتساب المعرفة وتوليدها) وحذف هذا البعد يشير إلى غياب الرؤية الواعية لدى الجامعات اليمنية بأهمية توليد واكتساب معرفة جديدة من مصادر جديدة ومتنوعة، والاعتماد على المعرفة التقليدية السائدة فيها، ولعل تقادم البرامج وتقليدية الأنظمة الإدارية في الجامعات اليمنية مؤشر واضح على غياب الاهتمام بهذا البعد.

– تم استبعاد بعدين من المتغير الوسيط (الذكاء الاستراتيجي) هما: بعد تحفيز العاملين، وبعد الشراكة، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف نظام الحوافز في المؤسسات الحكومية في اليمن بشكل عام وفي الجامعات بصورة خاصة، كما أن البناء التنظيمي التقليدي للجامعات اليمنية يؤسس لنوع من العزلة والتباعد بين قيادات الجامعات والموظفين التنفيذين فيها.

– أما استبعاد بعد الشراكة فيعزى إلى غياب آليات واضحة لتعاون الجامعات الحكومية فيما بينها من جهة وبينها وبين الجامعات الأهلية من جهة أخرى، بالإضافة إلى تمحور الجامعات الحكومية حول ذواتها ونظرتها إلى الآخر كمنافس وليس شريكا.

– تم استبعاد بعد المرونة وسرعة الاستجابة من المتغير التابع (الميزة التنافسية) وهذه نتيجة منطقية لتجذر البيروقراطية في الجامعات اليمنية، وسيطرة الروتين الإداري على معظم العمليات الإدارية فيها، وجمود اللوائح وتقادمها.

4-2-3-4-2-اختبار صدق النموذج المعدل:

يتضح من البيانات المرفقة في الشكل (11) أنَّ معظم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المعدل قد جاءت جيدة في حدود ثقة القبول والمدى المثالي وفقًا لمعايير حسن المطابقة المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM) باستثناء قيمة مربع كاي؛ حيث إنَّها جاءت دالة، وذلك لأن مربع كاي يتأثر بحجم العينة، ولتجاوز ذلك استخدام الباحث مربع كاي المعياري كبديل عنه وقد جاءت قيمته في حدود المدى المقبول المحدد بأقل من(5).

كما يتضح من بيانات الشكل أنَّ قيمة مؤشر بساطة النموذج (AIC) اخفضت من (699.744) إلى (140.414)؛ وهو ما يدل على بساطة النموذج المعدل.

في ضوء هذه المؤشرات نستنتج سلامة النموذج المعدل وصدقه في قياس أثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

4-2-3-4-3-اختبار معنوية علاقة التأثير وفقا للنموذج المعدل:

وذلك من خلال اختبار صحة الفرضية الرابعة التي مفادها:

توجد علاقة تأثير معنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($\propto \geq 0.05$) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا.

أ-اختبار الفرضية باستخدام الانحدار الخطي المتعدد:

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتأثير بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا.

Model Summary			
R	R^2	Aed R^2	خطأ التقدير
0.726	0.527	0.523	0.597
Predictors: ConstantK المعرفة والذكاء		a. Dependent Variable: الميزة	

ANOVA a					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	103.624	1	51.812	145.370	.000
الخطأ	93.024	262	0.356		
الإجمالي	196.647	263			

Coefficients a			
المعاملات	التقديرات	قيمة (ت)	Sig
B0 الثابت	1.011	4.521	.000
(الذكاء الاستراتيجي)	0.565	3.315	.001
إدارة المعرفة	1.455	7.544	.000

تشير البيانات في الجدول (10) إلى وجود علاقة تأثير إيجابية للنموذج (إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي) بصورة إجمالية وذلك بدلالة قيمة معامل الارتباط (R) التي بلغت (0.726)، كما أَنَّ قدرة النموذج على تفسير التغييرات في المتغير التابع مرتفعة؛ حيث إنَّ قيمة (AedR2) بلغت (0.523) وهذا يعني النموذج يفسر (52%) من التغييرات على الميزة التنافسية وأن (48%) من التغييرات تعزى لمتغيرات أخرى.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين في الجدول يتبين معنوية نموذج الانحدار؛ حيث إنَّ مستوى دلالة قيمة (F) جاءت أقل من (0.05). ومن جهة أخرى تشير البيانات في جدول معاملات الانحدار (Coefficients a) إلى معنوية قيمة الانحدار؛ حيث إنَّ قيم مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05).

ب-اختبار معنوية التأثير باستخدام النمذجة البنائية:

جدول (11) يبين معنوية التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات البحث بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا

المتغير		التأثير المباشر على:		التأثير غير المباشر على:		إجمالي التأثير على الميزة التنافسية
		الذكاء الاستراتيجي	الميزة التنافسية	الذكاء الاستراتيجي	الميزة التنافسية	
إدارة المعرفة	القيمة	0.874	0.603		0.353	0.956
	Sig.	0.026	0.023		0.006	0.021
الذكاء الاستراتيجي	القيمة		0.404			0.404
	Sig.		0.006			0.006

يتضح من معطيات الجدول(11) وجود تأثير مباشر للمتغير المستقل (إدارة المعرفة) على المتغير التابع (الميزة التنافسية) بوجود المتغير الوسيط (الذكاء الاستراتيجي)؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير(0.603)، وهي قيمة معنوية؛ إذ إنَّ مستوى دلالتها أقل من (0.05)، كما يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع مقداره (0.353)، وهو تأثير معنوي؛ حيث إنَّ مستوى دلالته جاء أقل من (0.05)، وبذلك يكون إجمالي تأثير إدارة المعرفة في الميزة التنافسية في حالة وجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا (0.956) وهي قيمة مرتفعة ومعنوية؛ كون مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05).

في ضوء النتائج السابقة فَإنَّ الباحث يقبل الفرضية التي مفادها:

توجد علاقة تأثير معنوي إحصائيًا عند مستوى دلالة($0.05\geq\propto$) بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا.

وبناء على النتائج السابقة فإننا نرفض النموذج الافتراضي لقياس أثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية، ونقبل النموذج المعدل هيكليا وإحصائيا.

5-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

5-1-الاستنتاجات:

من خلال نتائج تحليل بيانات البحث نستنتج الآتي:

5-1-1-صدق وصحة نماذج القياس على مستوى كل متغير من متغيرات البحث وفقًا لمعايير حسن المطابقة المعتمدة في نمذجة المعادلة البنائية (SEM).

5-1-2-توفر شروط بناء نموذج علاقة التأثير بين متغيرات البحث وهي:

5-1-2-1-وجود علاقة تأثير إيجابي مباشر ومعنوي إحصائيا بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-1-2-2-وجود علاقة تأثير إيجابي مباشر ومعنوي إحصائيا بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-1-2-3-وجود علاقة تأثير إيجابي مباشر ومعنوي إحصائيا بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية.

5-1-3-وجود تأثير إيجابي للذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية، حيث إنَّ وجوده بوصفه متغيرًا وسيطًا زاد من قيمة تأثير إدارة المعرفة في الميزة التنافسية بصورة مباشرة وغير مباشرة.

5-1-4-عدم قبول النموذج البنائي الافتراضي لعلاقة التأثير بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية بوجود الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا؛ حيث إنَّ جميع قيم المؤشرات

حسن المطابقة جاءت خارج حدود ثقة القبول المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM).

5-1-5-قبول النموذج المعدل لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية هيكليا؛ حيث إنَّ جميع قيم المؤشرات حسب المطابقة جاءت ضمن حدود ثقة القبول المطلوبة لبناء النماذج البنائية باستخدام منهجية نمذجة المعادلة البنائية (SEM).

5-1-6-قبول النموذج المعدل لأثر الذكاء الاستراتيجي بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية إحصائيا؛ حيث إنَّ جميع معاملات الارتباط وتقديرات التأثير جاءت دالة إحصائيًا.

5-2-التوصيات:

بناء على نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

5-2-1-الاهتمام بتفعيل علميات إدارة المعرفة في الجامعات اليمنية الحكومية ورفع مستوى كفاءة أدائها لاكتساب ميزة تنافسية تضمن للجامعات اليمنية الحكومية الريادة المحلية والحضور الإقليمي والدولي.

5-2-2-تركيز الاهتمام على عملية اكتساب المعرفة وتوليدها بوصفها الركيزة الأولى لعمليات إدارة المعرفة، وذلك بتبني أساليب إدارية تشجع على البحث عن المعرفة وتطلق القدرات في التحديث المستمر لها وتنويع مصادرها.

5-2-3-تبني البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الاستراتيجي لدي قيادات الجامعات وموظفيها، والتوسع في برامج تعزيز ثقافة الذكاء الاستراتيجي وتأصيله في الثقافة التنظيمية لدى منتسبي الجامعة.

5-2-4-تطوير نظام الحوافز في الجامعات اليمنية وتنويعها لإشباع حاجات منتسبيها وتعزيز دافعيتهم للانخراط الفاعل في تطوير الأداء ورفع مستوى كفاءة العمليات الإدارية والأكاديمية.

5-2-5-تفعيل مبدأ الشراكة الداخلية والخارجية من قبل قيادة الجامعات لتبادل الخبرات والتعاون في تحقيق الأهداف.

5-2-6-إعادة هندسة العمليات الإدارية وتطوير إجراءات العمل لتحقق المرونة والاستجابة السريعة لمتطلبات التنافسية، وتحقيق رضا المستفيدين.

5-2-7-التوجه الصادق والفاعل لتوظيف العلاقة المتبادلة بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجية في عمليات صناعة القرار واتخاذه على مختلف المستويات القيادية والإدارية.

5-3-مقترحات للدراسات المستقبلية:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث تنفيذ الدراسات الآتية:

5-3-1-تطبيق الدراسة نفسها في الجامعات الأهلية.

5-3-2-استراتيجية مقترحة لبناء شراكة فاعلة بين الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية.

5-3-3-برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى قيادات الجامعات اليمنية الحكومية.

6-المراجع:

1. أوكونور، جوزيف وماكدرموت، أيان (2005)، **فن تفكير الأنظمة: مهارات أساسية للإبداع وحلّ المشكلات**. ترجمة: مكتبة جرير، الرياض، السعودية.
2. أوهلال، إدريس، (2014)، **فقه الاستراتيجية" المفاهيم والمبادئ**، مجموعة الأكاديميات الدولية.
3. أونيس، الخير. (2017). **دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في المنظمة. دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة محمد خيضر
4. بوقارة، حسين، (2004) الاستشراف في العلاقات الدولية، مقارنة منهجية، **مجلة العلوم الإنسانية**، ع **(21)**، ص: 195 – 230.
5. حسام، فرح علي، (2017)، نمذجة العلاقة بين بهجة الزبون وولائه من خلال الدور الوسيط لصورة المصرف دراسة تطبيقية في المصارف الأهلية العاملة في بغداد، **مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية**، ع **(26)**، جامعة واسط، العراق.
6. حلاق، محمد أحمد (2012)، معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة **اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مج 10، ع **(1)** . ص ص11 – 45.
7. الحواجرة، كامل محمد (2013)." ممارسات سلسلة التزويد ودورها في الميزة التنافسية وتحسين أداء الأعمال في شركات الباطون الجاهز في الأردن "، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مجلد (9)، ع**(4)**
8. الخوري، علي محمد، (2015) **إدارة المعرفة في القطاع العام، المنظمة العربية للتنمية الإدارية**، القاهرة.
9. درة، عبد الباري إبراهيم وجرادات، ناصر محمد سعود، (2014)، **الإدارة الاستراتيجية في القرن والعشرين (النظرية والتطبيق)**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. الدوري، زكريا مطلك وبوسالم، أبو بكر أحمد، (2011) الرأس المال الفكري كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستديمة، دراسة ميدانية على شركة اتصالات الجزائر، **مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول: الرأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة**، جامعة الشلف الجزائر. من 13 إلى 14 ديسمبر، 2011.
11. ديوب، محمد عباس وعبد الرحمن، نسرين وزهرة، أحمد، (02018)، دور الذكاء الاستراتيجي في صياغة استراتيجية فعّالة للمنظمات دراسة مسحية للآراء عينة من مدراء المنظمات العامة في الساحل السوري، **مجلة جامعة البعث** ـ المجلد 40، ع (20) ص ص: 11 – 42.
12. طالب، علاء فرحان والبناء، زينب مكي، (2012)، **استراتيجية المحيط الأزرق والميزة التنافسية المستدامة**، دار الحامد للنشر والّتوزيع،
13. الطائي، محمد عباد حسين. الخفاجي، نعمة عباس صغير. (2009). **نظم المعلومات الاستراتيجية منظور الميزة الاستراتيجية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

14. العبيدي، محمد عبد العزيز. السالم، قصي سالم. (2012) " الذكاء الاستراتيجي لتدعيم جودة التدقيق د دراسة استطلاعية لآراء عينة من رقباء الماليين في دوان الرقابة المالية"، **المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشار ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة**، جامعة الزيتونة، الأردنية، عمان.

15. عثمان، مزمل علي محمد (2017)، اختبار أثر عناصر الذكاء الاستراتيجي على فاعلية اتخاذ القرارات "دراسة حالة: مؤسسة الشرق للصحافة والنشر الدمام، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث** ع**(1)**، المجلد(1)

16. علي، سهام (2012)، درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الحكومية السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام، **مجلة جامعة دمشق**–المجلد 28، ع**(3)**، ص ص: 289 – 352.

17. عليان، ربحي مصطفى، (2008)، **إدارة المعرفة عمان**، دار صفاء للنشر والتوزيع.

18. العمري، غسان إبراهيم، (2004)، **الاستخدام المشترَك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية**، رسالة دكتوراه في إدارة الأعمال، جامعة الدراسات التطبيقية عمان.

19. الغالبي، طاهر محسن منصور وإدريس، وائل محمد صبحي، (2009)، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، الطبعة 2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن

20. فائق، تلا عاصم وعبد، عذراء حسن، (2018)، دور الذكاء الاستراتيجي في تعزيز الأداء التنظيمي بحث استطلاعي لآراء القيادات الإدارية جامعة الفلوجة، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، ع**(107)** ص.ص. 108 – 127

21. الكبيسي، صلاح الدين عواد (2005)، **إدارة المعرفة**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

22. كراسنة، عبد الفتاح عبد الرحمن، والخليلي، سمية محمد توفيق، (2009)، مكونات نظم إدارة المعرفة: دراسة تطبيقية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، ع**(3)** ص ص.293 – 326

23. كنوش، محمد، (2015)، دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق وتعزيز الميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة، **مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، ع(13)**، الجزائر.

24. لويزة، فرحاتي، (2016) دور **رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات الاقتصادية في ظل اقتصاد المعرفة –دراسة حالة شركة الاسمنت عين التوتة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد خضير –بسكرة – الجزائر

25. مسلم، تامر حمدان، (2015)، **أثر الذكاء الاستراتيجي على القيادة من وجهة نظر القيادات الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة الأزهر.

26. مهدي، محمد حسن أحمد، (2015)، أثر الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين ممارسة عمليات إدارة المعرفة والأداء الجامعي – دراسة ميدانية على الجامعات الحكومية ج م ع، **مجلة البحوث التجارية المعاصرة، (د.ع)** كلية التجارة، جامعة سوهاج، ص ص: 63 :122.

27. الناصر، عامر عباد الرزاق. (2015). **إدارة المعرفة في إطار نظم ذكاء الأعمال**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

28. هل، شارلز وجونز، جاريث، (2001)، **الادارة الاستراتيجية مدخل متكامل**، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي ومحمد سيد أحمد عبد العال، دار المريخ، الرياض، السعودية.

29. همشري، أحمد عمر، (2013)، **إدارة المعرفة، الطريق إلى التميز والريادة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

30. ياسمينة، نفناف، (2015)، أثر **الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات الصناعية دارسة عينة من المؤسسات الصناعية بمدينة برج بوعريرج**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.

31. Amstens, M,(2008),managerial foresight concept and measurement , foresight : **the journal for future studies strategic thinking and policy ,** vol.**100**(1) pp 3 -66
32. Dalkir, Kimize (2005) , **Knowledge Management in Theory and Practice** , N.Y.: Elsevier Inc.
33. Dess, G.G, Lumpkin, G.T., & Eisner, A.B. (2008) "**Strategic Management Creating Competitive Advantages**", USA, McGraw Hill,4th ed.
34. Duffy, Jan, (2000), "Knowledge Management: What Every Information Professional Sould Know", **Information Management journal**, July, p: 65: 86
35. Esmaeili, M.(2014). A STUDY ON THE EFFECT OF THE STRATEGIC INTELLIGENCE ON DECISION MAKING AND STRATEGIC PLANNING. **International Journal of Asian Social Science**, 4**(10):** 1045-1061
36. Hox, J.J(1998) **An Introduction to Structional Equation Modeling**, Family Science, Review Vol. 11, p.354
37. Kamp, et al, (2001), "Working Knowledge", Harvard Business Review, Boston Press,
38. Maccoby, Michael (2001). " Successful Leaders Employ Strategic Intelligence**", Research Technology Management**, Vol **44** ,No**3**
39. Maccoby, Michael (2004). **" To Build a Strategy that Works you need Strategic Intelligence**" , Factor in Talent, Available From: http://www.factorintalent.com, Accessed on 23 ,11, 201.9
40. Maccoby, Michael. Norman, Clifford. Norman, C.Jane. Margolies, Richard (2013). **Transforming Health Care Leadership: A System Guide to Improve Patient Car**e, Decrease Costs, and Improve Population Hleath, Jossey-Bass, San Francisco
41. McGonagle, John.JVella. Carolyn.M (1999). "**The Internt Age of Competitive Intelligence**", Westport,1st ed, Quorum Books.
42. Meidute-Kavaliauskiene, I., Vasiliauskas, A. V., & Zinkeviciute, V. (2014). Securing Enterprises Competitive Advantage through the Management of Components of istribution System. Procedia- **Social and Behavioral Sciences**, 110, 353-360
43. Misra, D. C. (2007). "**Ten Guiding Principles for Knowledge Management in E-government in Developing Countries"**.http :// unpan1. un.org/ intradoc/ groups/ public /documents/UNPAN/UNPAN025338.pdf
44. Porter, M. E., & Vander Linde, C. (1995). Toward a new conception of the environment-competitiveness relationship. The journal of economic perspectives, 9(4), 97-118.
45. Probst, G., Raub, St., & Romhardt, K., (1998), "**Wissenmanagement: Wie Unternahmen ihre Wertvollste Resource Optimal nutzen**", Frankfurt/ Main, Wiesbaden.
46. Uriarte J R (2008), **Introduction to Knowledge Management**, ASEAN Foundation, Jakarta, Indonesia
47. Seitovirta, L. C. (2011). The **Role of Strategic Intelligence Services in Corporate Decision Makin**. **Master's thesis**, Aalto University School of Economics.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة

أ/إبراهيم محمد حمود خشافة

باحث دكتوراه بقسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة إب-الجمهورية اليمنية

Email: a772600715@gmail.com

Tell: 00967772600715

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أداة من نوع استبانة، تضمنت (49) فقرة، موزعة على ستة مجالات بغرض تحديد واقع الأداء الحقيقي للعاملين الإداريين، وتحدد مجتمع البحث بجميع العاملين الإداريين في جامعة إب، البالغ عددهم إجمالًا(418) فردًا وتكونت عينة البحث من (165) فردًا، وهي تمثل ما نسبته (39.47%) من مجتمع البحث، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث:

-أَنَّ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كان بدرجةٍ (ضعيفة) على مستوى الأداة إجمالًا.

-حصل مجال (القيادة الإدارية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.65) ودلالة لفظية (ضعيفة).

-حصل مجال (رضا المستفيد) على المرتبة الثانية، وجاء مجال (نظم المعلومات الإدارية) في المرتبة الثالثة.

-حصل مجال (التخطيط الاستراتيجي) على المرتبة الرابعة، فحين حصل مجال (المشاركة في صنع القرار) على المرتبة الخامسة.

-جاء مجال (التحسين المستمر) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26) وبانحراف معياري (0.73).

الكلمات المفتاحية: الأداء الوظيفي، إدارة الجودة الشاملة، العاملون الإداريون.

Abstract:

This study aimed to identify the situation of administrative staff's job performance at Ibb University in the light of the total quality management. To achieve the objectives of the study, a descriptive methodology was used through administrating a 49-item questionnaire, composing of six areas, to a sample of the administrative staff (165), representing (%39.47) of the main society (418). The sample was selected randomly using stratified sampling technique. The most significant findings are:

- *The overall degree of the situation of administrative staff's job performance at Ibb University in the light of the total quality management was weak.*
- *The area "Administrative Leadership" scored the top rank, M = 2.41, SD = 0.65.*
- *The area "Consumer Satisfaction" scored the 2nd rank, while the area of "Administrative Information System" scored the 3rd rank.*
- *The area "Strategic Planning" scored the 4th rank, while the area of "Decision Making Participation" scored the 5th rank.*
- *The area " Continuous Improvement" scored the last rank, M = 2.26, SD = 0.73.*

***Keywords**: Job Performance, Total Quality Management, administrative staff .*

1-الإطار العام للبحث والدراسات السابقة:

1-1-الإطار العام للبحث.

1-1-1-مقدمة البحث:

يُعَدُّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم فلسفتها على مجموعة من الأفكار والمبادئ ويمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن، وتعدّ فلسفة إدارة الجودة الشاملة من الفلسفات الحديثة، ففي نهاية عقد الثمانينيات بدأت تتبلور أدوات ومفاهيم وفلسفة إدارة الجودة الشاملة معا "تحت مسمى إدارة الجودة الشاملة، ولعل من أهم هذه التطورات: الإدارة التي تطورت فيها البحوث والدراسات بشكلٍ واضح، ترتب عليها ظهور اتجاهات إدارية حديثة، من هنا كان لمجال الإدارة أثر كبير في المجال التربوي الإداري وأن كل تطور للتعليم قوامه تطوير في إدارته، فمن خلال التطور الإداري يمكن الحكم على رقي المجتمع أو تخلفه، فتطوير أي نظام تعليمي يعتمد على كفاءة إدارته وقدرته على التعامل مع مدخلات النظام التعليمي (أحمد، 2002، 3).

فأسلوب إدارة الجودة الشاملة يُعَدُّ من أحد المداخل الإدارية المعاصرة؛ إذ يقوم هذا المدخل على إدخال أسلوب معين في التعامل مع المؤسسات ومن أهم خصائصها إشباع رغبات العملاء، وتحسين عمليات العمل ومنع أي أخطاء في الجودة والاعتماد على القياس والتقويم والتدريب المستمر، ومشاركة الأفراد وفرق العمل المتميزة في كل ما يتعلق بأمور العمل (الخطيب، 2000، 246).

ومن هنا بدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وفي مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، ونظرًا لأهمية إدارة الجودة الشاملة فَإِنَّه من المتوقع والمأمول عند اعتمادها وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على إحداث تطوير نوعي في أدائها لأعمالها، بل في أداء العاملين الإداريين في الجامعات بشكلٍ عام (الصرايرة وعساف، 2008، 4).

وتمحورت العديد من المحاولات العالمية والمحلية لتحسين الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وكان ذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات والعمل على تكوين اللجان العليا وذلك لوضع وتحديد مؤشرات ومعايير محددة لقياس الجودة في هذه المؤسسات(علاونة، 2005، 10).

فقد تم عقد العديد من المؤتمرات حول هذا الموضوع وإجراء العديد من الدراسات التي توصلت إلى ضرورة الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم منها على سبيل المثال:

- المؤتمر القومي لاستخدام مؤسسات الجودة التعليمية وتطويرها في الولايات المتحدة الأمريكية في كاليفورنيا عام 1989م، وركزت محاوره على تحديد معايير الجودة القومية في التعليم.
- ونظمت منظمة اليونسكو بالتعاون مع وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان عام 2001 اجتماعًا لخبراء تقييم واعتماد مؤسسات التعليم أقر فيه توصيات النهوض بالجودة الشاملة في التعليم العالي.

– وعقدت جامعة الطفيلة التقنية في الأردن في تموز 2007 مؤتمرًا بعنوان: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، وركزت معظم الأوراق البحثية المقدمة للمؤتمر على الجودة الشاملة في التعليم العالي، وأوصى المؤتمر المشاركين بضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية، وأن يكون هناك معايير لضبط جودة التعليم ونشر ثقافة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات.

وتقع على كاهل الإداريين المسؤولية الإدارية والخدمات لأعضاء هيئة التدريس، فميكانيكية العمل الجامعي وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات تمر من خلالهم وعليهم تسهيل الإجراءات وتقديم الخدمات وتذليل العقبات، وتوفير الجو الآمن المطمئن، بحيث يتفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل المنتج تدريسًا وبحثًا وخدمة للمجتمع (الخطيب وآخرون، 2006، 122).

2-1-1-مشكلة البحث:

تُعد الإدارة أحد عناصر التنمية الأساسية إن لم تكن أهمها، كما أنها الوسيلة الفاعلة والناجحة التي يتم من خلالها تنفيذ أهداف السياسة العامة للدولة، وفي ضوئها تُقَيّم الأوضاع، وتصحح الانحرافات، وتُسيّر الأعمال لما هو مخطط لها، ويمكن القول إنَّ تقدم الدول ورُقيّها يعتمد إلى حدٍ كبير على مستوى أداء العمل الإداري، فلكي تقوم الدولة بوظائفها المختلفة في شتى المجالات، تحتاج إلى من يترجم سياستها، ويُعبّر عن إرادتها الوطنية والحضارية، ويمارس سلطاتها الرسمية من خلال تنفيذ مشروعاتها الخدمية والإنمائية، ومن هنا انبثقت الحاجة للقوى البشرية المؤهلة، والمتخصصة، والكفؤة، والمتدربة بوصفها أداةً ووسيلة معًا لتحقيق الأهداف المنشودة للفرد والمجتمع (رسلان، 1991، 6).

وقد أكدت العديد من الدراسات، والأدبيات المتعلقة بالجانب الإداري على المستويين النظري والعملي، أَنَّ هناك مشكلات عديدة وتحديات متنوعة تواجه الإدارة بشكلٍ عام، والإدارة الجامعية بشكلٍ خاص؛ إذ يؤكد ارنست "Ernest"، أَنَّ جامعات الدول النامية ليست متخلفة، بل على الأغلب أنها تُدار بطريقة متخلفة، وأنّ مظاهر التخلف الإداري هو: عدم وضوح الرؤى في مكونات العمل الإداري التي يُعد العنصر البشري أهمها، فضلًا عن غياب مداخل التطوير الإداري المعاصرة في تطوير الموارد البشرية مثل مدخل الجودة الشاملة؛ الأمر الذي يجعل الجامعة وإدارتها عُرضةً لفشلٍ متوقع (Ernest, 1987 , 84).

فقد أكدت العديد من الدراسات أَنَّ الإدارة الجامعية في اليمن تعاني من مشكلات متنوعة، يبرز في مقدمتها ضعف الأداء الوظيفي للعاملين فيها وتدني كفاءته، فقد أشارت دراسة شرف الهادي (1994) إلى وجود ضعف في العمليات الإدارية، و تدنٍ في مستوى الأداء في جامعة صنعاء، أما دراسة بشر (1997) فقد توصلت إلى وجود ضعف في كفاءة الممارسين للعمل الإداري على مختلف المستويات الإدارية في الجامعات اليمنية وعلى وجه الخصوص جامعة صنعاء، وهو ما أكدته دراسة الحدابي(2005)؛ حيث توصلت إلى وجود تدنٍ في كفاءة العاملين في المواقع الإدارية المختلفة في

الجامعات اليمنية عمومًا والجامعات الأهلية بشكلٍ خاص، وكشفت دراسة عرجاش(2002) عن العديد من مظاهر التسيب الإداري وتدني مستويات الأداء في كليات التربية في الجامعات اليمنية، مثل: البطء في إنجاز المعاملات والروتين في العمل والتغيب عن العمل، ورداءة الخدمات الطلابية، وهو ما أكدته دراسة عبدالله (2007).

كما أشارت وزارة التعليم العالي(2005) في الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي إلى وجود قصور في الأداء الإداري والأكاديمي وخدمة المجتمع في الجامعات اليمنية بصورة عامة.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس: ما واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

3-1-1-أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في تقديمه لـ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ويمكن توضيح هذه الأهمية بالآتي:

- يُعَدُّ هذا البحث من أوائل الدراسات في اليمن (حد علم الباحث)، تبحث في واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.
- يسهم هذا البحث في مساعدة المسؤولين ومتخذي القرار عند تطبيق الدراسة لتقييم أداء العاملين الإداريين في جامعة إب بالاستئناس بإدارة الجودة الشاملة.
- تقييم الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة يساعد على تطوير الأداء داخل الجامعة بشكل عام.
- معرفة واقع الأداء الوظيفي يساعد في حل المشكلات وتجاوزها، وكذلك زيادة فاعلية الوحدات والتشكيلات الإدارية المختلفة في الجامعة.

4-1-1-أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقييم الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة من خلال التعرف على واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

5-1-1-حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في الآتي:

- موضوعياً: تقييم الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.
- الحد المكاني: جامعة إب، والحد الزماني: العام الجامعي 2021/2020م.
- الحد البشري: جميع العاملين الإداريين في جامعة إب.

6-1-1-مصطلحات البحث:

6-1-1-1الأداء الوظيفي:

- يعرفه جمال (Jamal, 1985) بِأَنَّهُ: "نشاط يمكن الموظف من إنجاز المهام أو الأهداف المحددة له بالمهام، وبالاستخدام المعقول للموارد" (Jamal, 1985, 213).
- ويعرفه العواملة (2004) بِأَنَّهُ: "مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية في الوظيفة فضلا عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم عمله، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص (العواملة، 2004، 66).
- ويعرف الباحث الأداء الوظيفي إجرائيًا بِأَنَّهُ: قيام الموظف الإداري في جامعة إب بتنفيذ الأعمال الموكلة إليه بدقة وإتقان وكفاءة وفق صلاحيات وظيفته مستئنسًا بإدارة الجودة الشاملة وخلال فترة زمنية معينة وبأقل جهد، بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للعمل الجامعي.

6-1-1-2-الجودة الشاملة:

- عرفها ديمنج (Deming, 1982) أنها عبارة عن: "تخفيض مستمر للخسائر وتحسين مستمر للجودة في جميع النشاطات"، (Deming,1982, 27).
- وعرفها عرجاش (2004) بِأَنَّهَا: "فلسفة إدارية تعد بمثابة دعائم التحسين المستمر تقوم على أفكار ومبادئ رئيسة تتمثل في تعبئة كل القوى العاملة واستغلال طاقتهم، واتخاذ القرارات المرتكزة على الحقائق، والتحسين المستمر للأنشطة والمهام الفنية والإدارية كافة، وتقليل أخطاء العمليات فيها؛ لتحقيق رغبات وتوقعات المستفيدين الحاضرة والمستقبلية" (عرجاش، 2004، 14).
- ويعرف الباحث إدارة الجودة الشاملة إجرائيا بِأَنَّهَا: اتجاه حديث في الإدارة يسعى إلى تقييم الأداء الوظيفي والإداري للعاملين الإداريين في جامعة إب وفق المرتكزات الآتي: القيادة الإدارية، التخطيط الاستراتيجي، نظم المعلومات الإدارية، المشاركة في صنع القرار، رضا المستفيد، التحسين والتطوير المستمر وبما يحقق الجودة الشاملة للتعليم الجامعي بأكمله.

1-2-الدراسات السابقة:

1-2-1-دراسة أبو عامر (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الذين يحملون مسمى وظيفي (أكاديمي إداري، إداري) في الجامعات الفلسطينية الأربع في محافظات غزة (الأزهر، الإسلامية، الأقصى، القدس المفتوحة)، البالغ عددهم (280) فردًا، للعام الدراسي (2008/2007)، استجاب منهم (227) فردًا أي ما نسبته (81.1%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي لدرجة توافر الجودة الإدارية

في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة مرتفع بدرجةٍ كبيرةٍ، وأوصت الدراسة بضرورة استحداث عمادة لشؤون الجودة والتطوير لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، والعمل على تعميق وزيادة الوعي بمفهوم الجودة الإدارية لدى القيادات والعاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

1-2-2- دراسة الخدري (2007):

وهدفت إلى التعرف على مستوى الولاء التنظيمي لدى الإداريين في جامعة صنعاء وهل توجد علاقة بين الولاء التنظيمي والأداء الإداري. كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين الولاء التنظيمي والعوامل المؤثرة فيه بتحقيق (الإنجاز، وتحديد المهام، ودرجة الاستقلالية المتاحة، والمعلومات المرتدة عن الأداء، والعلاقة مع الرئيس المباشر والزملاء، وتوفر فرص العمل خارج الجامعة كما سعت الدراسة إلى معرفة تقدير العاملين نحو المؤثرات السالفة الذكر للولاء التنظيمي) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- أن المستوى العام للولاء التنظيمي للعاملين الإداريين في جامعة صنعاء كان في المدى المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي للعاملين تعزى إلى متغير العمر، والمؤهل، وعدد سنوات الخدمة، ومقدار الراتب الشهري.
- كما أن تقديرات العاملين نحو العوامل المؤثرة في الولاء وهي (العلاقة مع الرئيس المباشر، ودرجة الاستقلالية، والمعلومات المرتدة عن الأداء، وفرص العمل خارج الجامعة) كانت بشكل متوسط.

1-2-3- دراسة عرجاش (2004):

وهدفت إلى الوقوف على الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في كليات التربية، والكشف عن واقع إدارة كليات التربية في الجمهورية اليمنية: نظريًا وميدانيًا، والوصول إلى تصور مقترح لتطوير إدارة كليات التربية في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، تكونت عينة الدراسة من (115) عضو هيئة تدريس، منهم (56) فردًا من القيادات الأكاديمية: عمداء كليات ونوابهم، ورؤساء أقسام، ومديري إدارات، و(1034) فردًا من طلبة المستوى الرابع في كليات عينة الدراسة. وقد تم اختيار عينة الأكاديميين من كليات الجامعات اليمنية بطريقة مقصودة، أما عينة الطلبة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث لجمع البيانات استبانتين الأولى موجهة للأكاديميين، والأخرى موجهة للطلبة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

- أن إدارة كليات التربية في الجمهورية اليمنية، تعاني ضعفا واضحا وانخفاضا في ممارسة أعمالها.
- انخفاض مستوى رضا طلاب كليات التربية، عما يقدم لهم من خدمات في كلياتهم.
- أن هناك رغبة عالية وتأييدًا كبيرًا لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في الجمهورية اليمنية.
- أن هناك معوقات يتوقع أن تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة كليات التربية في الجمهورية اليمنية.

4-دراسة مرشد (2004):

وهدفت إلى معرفة وقياس العوامل البشرية والتنظيمية والمادية المؤثرة سلبًا في فاعلية الأداء الإداري الفردي والجماعي في الإدارة الأكاديمية في ضوء متغير الجامعة، الرتبة الوظيفية، المؤهل العلمي، والتخصص العلمي، سنوات الخبرة من اتجاهات ثلاث فئات: العمداء ونوابهم، رؤساء الأقسام الأكاديميين، المديرين، وذلك في جامعة صنعاء وجامعة عدن وجامعة تعز وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج اتضح في فرق متغير الجامعة أَنَّ جامعة تعز الأكثر تأثرًا بالعوامل؛ وهو ما يعني أنها أقل الجامعات الثلاث في مستوى فاعلية الأداء الإداري. ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى حداثة إنشاء جامعة تعز وعدم استكمالها لقاعدتها الإدارية والعلمية والبنية التحتية. وجاء عامل تدني مستوى التدريب والتأهيل في المرتبة الثانية.

1-2-5- دراسة الخطيب (2000):

وهدفت إلى كيفية استثمار مصطلح الجودة الشاملة في مجال الإدارة العامة بشكل عام، والإدارة الجامعية بشكل خاص في الجامعات الأردنية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال الدراسة المسحية للجامعات الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن القيادات الإدارية في الدوائر والمؤسسات ذات العلاقات بالتعليم الجامعي تفتقد المشاركة في عملية صنع القرار كما يجب أن يكون
- عدم توفر التدريب الكافي للعاملين وبالجودة المطلوبة داخل الجامعات الأردنية.

6-دراسة: (ALamri 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نشاطات وممارسات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات بطريقة المسح الشامل لكل الموظفين الأكاديميين العاملين في الجامعات المحلية اليمنية البالغ عددهم (262) موظفًا، وأظهرت الدراسة أن الجامعات المحلية اليمنية تملك معدلًا منخفضًا من ممارسات إدارات الجودة الشاملة. وأوصت الدراسة بضرورةِ العمل على تحسين جودة المخرجات التعليمية، وتصميم برامج تعليمية جديدة تسهم في تحسين وضع الجامعات اليمنية، والعمل على استقطاب الطواقم الإدارية والأكاديمية المتميزة.

1-2-7- دراسة:(Akashah, 2010):

وهدفت إلى معرفة مدى إدراك الموظفين لعوامل إدارة الجودة الشاملة وتأثيره في الرضا الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من عينةٍ قوامها (120) موظفًا، وأظهرت الدراسة أن التعليم والتدريب هما العوامل الأكثر تأثيرًا في تحديد رضا الموظفين، تلاهما كلٌّ من: مشاركة العاملين، فرق العمل والثقافة التنظيمية، واحتلت التقدير والمكافآت المركز الأخير في العوامل المؤثرة في رضا الموظفين، وأوصت الدراسة بضرورةِ وجود نظام رقابي على الموظفين ليقوموا بواجباتهم على أكملِ وجه، وضرورة أن تقوم الإدارة بإعادة النظر في برامج الجودة الشاملة المطبقة.

2-الخلفية النظرية:

2-1-إدارة الجودة الشاملة:

2-1-1-مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

إنَّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة يُعَدُّ من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تحسين الأداء وتطويره بصفة مستمرة، وذلك من خلال الاستجابة لمتطلبات العميل وهي التطوير المستمر للعمليات الإدارية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة، وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل (السقاف، 1997، 8).

وتعرف على أنها: "مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أعلى درجة من الأهداف المرسومة للمؤسسة والتحسين المستمر في الأداء والمنتج وفقا للأغراض والمواصفات المنشودة بأقل جهد وتكلفة وبأفضل الطرق، لا سيما أن ذلك يتطلب إدارة فاعلة للجودة تراعي الاستراتيجيات المستقبلية، وتتطلب أيضًا التزام الإدارة العليا والإدارة التنفيذية بالجودة وتطويرها، (طعيمه وآخرون، 2006، 12).

2-1-2-جوهر، أو أساس بناء نظام الجودة الشاملة، (محمد ، 2001، 123):

-تأسيس فكرة التحسين المستمر.
-العمل على جعل عملية التحسين داخلية وليست نتيجة الشكاوى.
-إشراك جميع العناصر في المنظمة.
-جعل المورد البشري هو القاعدة الأساسية.
-استخدام أساليب مناسبة لضبط العملية.
-جعل عملية الجودة مصممة وليست تفتيشا عن العيوب.
-وضع أهداف محددة للوصول إليها.
-العمل على استيعاب أثر الاختلاف في العمليات.
-العمل على إشراك الموردين بالعملية.
-التأكد من التكلفة المثلى.

2-1-3-أهمية إدارة الجودة الشاملة:

يمكن القول إنَّ إدارة الجودة الشاملة هي النظام الذي يمكن من خلاله تحقيق التحسين المستمر لكل أنشطة إضافة القيمة، الأنشطة التي تمارسها المنظمة، ويحدد الزبون ما إذا كانت هناك قيمة مضافة فعلًا اعتمادًا على رضاه الشخصي، وينبغي على إدارة المنظمة هنا أن تخطط لإجراء مراجعات دورية للجودة، ويقصد بهذا الإجراء مراجعات دورية شاملة طبقًا لخطة محددة لتحديد ما إذا كانت

أنشطة الجودة ونتائجها تتوافق مع سياسة الجودة وأهدافها، وأنه قد تم تحقيقها كاملة (قدار، 1998، 96).

وبما أَنَّ إدارة الجودة الشاملة تمثل فلسفة، وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق وتحسين مستمر، بحيث تُعَدُّ مهمة أساسية لكل الأفراد العاملين في المنظمة، بغية خلق قيمة مضافة لتحقيق رضا زبائنها الداخلين والخارجين من خلال تقديم ما يتوقعونه أو ما يفوق توقعاتهم فَإِنَّ أهميتها، تتضح من حيث:

-التركيز على حاجات الزبائن والأسواق بما يمكنها من تلبية متطلبات الزبائن.
-تحقيق الأداء العالي للجودة في جميع المواقع الوظيفية وعدم اقتصارها على السلع والخدمات.
-القيام بسلسلة من الإجراءات الضرورية لإنجاز جودة الأداء.
-الفحص المستمر لجميع العمليات واستبعاد الفعاليات الثانوية في إنتاج السلع وتقديم الخدمات.
-التحقق من حاجة المشاريع لتحسين وتطوير مقاييس الأداء.
-تطوير مدخل الفريق لحل المشاكل وتحسين العمليات.
-الفهم الكامل والتفصيلي للمنافسين والتطوير الفعال للاستراتيجية التنافسية لتطوير عمل المنظمة.
-تطوير إجراءات الاتصال لإنجاز العمل بصورة جيدة ومتميزة.
-المراجعة المستمرة لسير العمليات لتطوير استراتيجية التحسين المستمر إلى الأبد (الشبراوي، 1995، 7).

2-1-4-أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

من خلال (Costing 1999) المشار إليه عند الصرايرة والعساف:

-عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث.
-ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية.
-شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
-تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.
-العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
-زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.
-إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
-ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي (الصرايرة وعساف، 2008، 13).

2-1-5-الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم (أبو حصيرة، 2008، 64):

-ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

-الارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

-زيادة كفايات الإدارة للعاملين في المنظمات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.

-التعاون بين المؤسسة التعليمية والمجتمع.

-توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.

-زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلبة والمجتمع المحلي.

-الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين في المؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.

-تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

2-1-6-مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

وأشار الصرايرة والعساف (2008، 15) إلى فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

-تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.

-رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية.

-تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.

-تحسين مخرجات النظام التعليمي.

-إتقان الكفاءات المهنية.

-تطوير أساليب القياس والتقويم.

-تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

-تُعَدُّ طريقة لتطوير المهارات الإدارية والمهنية لأعضاء فرق العمل.

-إعطاء الموظفين مزيدًا من الفرص لتطوير إمكاناتهم وتقويتها.

-تُعَدُّ وسيلة لتشجيع عمل التحسينات داخل الكلية وممارسة للأساليب الإدارية الجيدة.

-تُعَدُّ أداة اتصال فعالة داخل الكلية والجامعة.

-تُعَدُّ وسيلة لنشر الثقافة بين العاملين في الكلية والجامعة.

-إعطاء خدمات أفضل لطلبة الكلية والجامعة، وهذا ما تدور حوله فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، ومن هنا فَإِنَّ أهميتها تأتي من خلال سعي هذه الجامعات للأخذ بهذه الفلسفات الإدارية الحديثة لتطوير عملها وتحديث أساليبها لتواكب حركة التغيير والتقييم في عصر العولمة

الذي أصبح العالم فيه عبارة عن قرية صغيرة، وحتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة بين المؤسسات الأخرى، في ظل الأسواق العالمية التي تسعى للتميز والجودة.

2-1-7-مرتكزات إدارة الجودة الشاملة:

تباينت آراء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات من باحث إلى آخر ويمكن استعراضها على النحو الآتي:

2-1-7-1-الوعي بمفهوم عناصر الجودة الشاملة:

تبدأ إدارة الجودة الشاملة بإدراك مفهوم الجودة بوصفه هدفًا يمكن قياسه، فالجودة لا تُمتلك ولكن تُمارس، وهي معيار لإنتاج السلع والخدمات بأفضل أسلوب وأحسن نوعية تلائم احتياجات العميل وتجعله راضيًا وسعيدًا، والإدارة العليا للمؤسسة التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تعمل على إحداث تغييرات متعددة في العلاقات الإنسانية، وأساليب الاتصال، وطرق تقويم الأداء، وأساليب اتخاذ القرارات، وتحرص على تعظيم فرص النجاح لزيادة الإنتاجية وتحسين نوعيتها (بون وجريجر، 1996، 15–16)؛ وبذلك يتغير أسلوب الحياة والعمل داخل المؤسسة بدرجة كبيرة خلال الأشهر والسنوات الأولى من تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة، وسوف يعاد ترتيب الأولويات في المؤسسة نظرًا لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

2-1-7-2-التركيز على العميل:

يُعَدُّ العميل أهم المرتكزات التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة؛ لذا ينبغي على المؤسسات أن تضع في حساباتها الأنشطة التي من شأنها أن تحقق للعميل –سواءً الخارجي أو الداخلي– الجودة العالية التي تنسجم مع ضرورة تعزيز أواصر الثقة بينه وبين المؤسسة، وَيُعَدُّ كسب ولائه ورضاه وثقته الهدف الأسمى الذي ينبغي التركيز عليه في كافة الأنشطة التشغيلية التي تؤديها المؤسسة؛ إذْ لولاه فإن المؤسسة تصاب بالفشل وتتعرض أنشطتها للزوال سيما في ظل هذه الأجواء التنافسية التي تستهدفها عادة الأسواق الاقتصادية بمختلف أنشطتها (حمود، 2000، 99).

2-1-7-3-القيادة والتخطيط الاستراتيجي:

تُعَدُّ القيادة الموجه الرئيس في المؤسسة؛ حيث تتطلب إدارة الجودة التحول الجذري من السلوكيات التقليدية للمديرين إلى سلوكيات ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وبهدف تحقيق النجاح في الوقت الراهن يتوجب على المديرين التنفيذيين الشعور بأنهم فريق عمل واحد يعملون على تطوير وتأسيس ومراجعة قيم الجودة بصورة معمقة بهدف الوصول إلى حالة التميز؛ لذا يتم القيام بوضع خطة شاملة ذات رسالة وأهداف استراتيجية واضحة سواء على المدى القصير أو المدى البعيد؛ حيث تحاول المؤسسة من خلالها تحقيق الميزة التنافسية لها، مع ضرورة التحليل الشامل للبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة؛ حيث

يأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف بالإضافة إلى تحديد الفرص والتهديدات التي تحيط بالمؤسسة (العلى، 2008، 37).

2-1-7-4-مشاركة العاملين الإداريين:

لا تزال قضية مشاركة العاملين في صناعة القرارات واتخاذه من القضايا التي تشغل بال المفكرين في مجال الإدارة، أما خبراء الجودة الشاملة فينظرون إلى تلك المشاركة على أنها مبدأ أساسي من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويرون أن كل فرد من أفراد التنظيم معني بالمشاركة في تقديم سلع وخدمات ذات جودة عالية وبأقل التكاليف، فالمشاركة عملية تفاعل الأفراد عقليًا ووجدانيًا مع جماعات العمل في التنظيم من أجل تعبئة الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية (النمر، 1990، 275).

2-1-7-5-نظام المعلومات والتغذية العكسية:

يُعَدُّ توفر نظام المعلومات والتغذية العكسية من الركائز المهمة والأساسية التي تقتضيها متطلبات إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يُعَدُّ ذلك من أكثر العوامل الهادفة لتحقيق نجاح الجامعة سيما وأن توفير المقاييس والمواصفات والمعايير المهمة للجودة ذات أثر بالغ في تحقيق الأهداف؛ إذ إنَّ اتخاذ القرارات الصائبة يرتبط بشكل وثيق بتوفر البيانات والمعلومات الصحيحة التي يطلبها النجاح المستهدف، كما أن استمرارية التحسين والتطوير المستمرين يقترن بشكل فعال بالتدفق المعلوماتي وأنظمة الاسترجاع الفاعلة (حمود، 2000، 100).

2-1-7-6-الاهتمام بجمهور الخدمة: (رضا المستفيد):

إنَّ معيار النجاح لأيّ منشأة أو منظمة إدارية تقدم خدماتها أو منتجاتها للجمهور هو مدى رضا العملاء عن تلك الخدمات أو المنتجات، ومن هنا تركز إدارة الجودة الشاملة على ضرورة تحقيق متطلبات واحتياجات وتوقعات الجمهور المستفيد، ومحاولة معرفة مدى رضاه وسعادته بالخدمة أو السلعة المنتجة، والوقوف على احتياجاته المستقبلية؛ لأن عدم تلبية تلك الحاجات من جانب الجامعة أو المنظمة يعني فشلها، ومن ثم خسارتها وتلاشيها فرضا الجمهور هو المحور الرئيس لإدارة الجودة الشاملة؛ لذا تسعى الجامعة بشكلٍ مستمر نحو تحقيق رضا العملاء حتى تكسب ولاءهم وبذلك يتحقق لها النجاح والقدرة على المنافسة (الخلف، 1997، 127).

والإدارة التقليدية تفترض أَنَّ المنظمة أكثر معرفة بحاجات ورغبات الجمهور وكيفية تحقيقها من الجمهور نفسه؛ لذلك تقوم بتحديد تلك الاحتياجات والعامل على تحقيقها بمعزل عن العميل نفسه، أما إدارة الجودة الشاملة فإنها تسعى إلى تصميم الخدمات والسلع وفق معلومات يتم جمعها من الجمهور بشكل دوري وبطرق مختلفة من أجل تطوير خدماتها ومنتجاتها لتتلاءم مع أذواق ورغبات وتوقعات العملاء (المناصير، 1994، 24).

2-1-7-7-التحسين المستمر:

ويقصد به مجموعة عمليات لإدخال الابتكارات الصغيرة المستمرة على المنتج أو الخدمة، وسرعان ما يصبح المنتج بتراكم هذه التحسينات منتجًا جديدًا يختلف تماما عن المنتج الأصلي، كما يُعَدُّ فلسفة للبحث المستمر عن الطرق اللازمة لتحسين العمليات ويتضمن تحديد الأفضل من حيث التطبيقات وغرس شعور ملكية العاملين، ويُركز أحيانًا على تخفيض الوقت المطلوب لأداء العمل أو تخفيض الهدر وتخفيض عدد الإصابات (الجبوري، 2010، 207).

وهناك علاقة تكاملية بين الجودة وسرعة الاستجابة للتطوير والإنتاجية ويجب أن يؤخذ معيار التكامل بنظر الاعتبار عند اعتماد أي تغير أو تطوير مستهدف، وهناك مكونات للتحسين المستمر، هي (حمود، 2000، 101):

-تنميط وتوثيق الإجراءات.

-تعيين فرق لتحديد العمليات التي تحتاج إلى تحسين.

-استخدام طرق التحليل وأدوات حل المشاكل.

-استخدام دائرة خطط: اعمل، افحص، نفذ.

-توثيق إجراءات التحسين.

2-2-الأداء الوظيفي:

يشهد الأداء الوظيفي بحوثا مستمرة لإيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بالأداء، فقد فاضت الدوريات العلمية بتقارير عديدة عن القيادات لإعادة تصميم الهياكل التنظيمية، ومحاولات إشراك القيادات الجديدة والعاملين في وضع السياسات بصورةٍ أكبر، واستخدام نظام حلقات الجودة، والتركيز على أسلوب فرق العمل وابتكار حوافز جديدة للجهود الفردية والجماعية الملموسة، التي تهدف إلى تحسين الأداء (الفايدي، 2008، 81).

وسيتناول هذا المبحث الأداء الوظيفي، من خلال التعرف على مفهوم الأداء الوظيفي، وأهميته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه، على النحو الآتي:

2-2-1-مفهوم الأداء الوظيفي:

-الأداء في اللغة العربية:

يعني: الوصل والقضاء فأدَاه يؤديه تأديةً أوصله وقضاه (الفيروز أبادي،1987، 105). وأما عاشور(1983)، فيحدده بقوله: قيام الفرد بالأنشطة والمهام التي يتكون منه عمله (عاشور،1983، 50).

-الأداء الوظيفي:

عرفه الهادي (1994) بِأَنَّهُ: ما تم إنجازه من أعمال تحقق الأهداف المطلوبة، أما دوجلاس فيرى بِأَنَّهُ: منظومة تتناول جميع أوجه النشاط التي يقوم بها الأفراد في المنظمة لتحقيق الأهداف مع الأخذ بعين الاعتبار فاعليتهم وقدراتهم في ذلك النشاط (عبد الوهاب، 2000، 311).

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين، بِأَنَّهُ: عبارة عن قدرة العاملين الإداريين في الجامعة على القيام بمهمات، وواجبات ومسؤوليات الوظيفة الواضحة الأهداف والمعالم بأقل وقت وأقل تكلفة لتحقيق أقصى درجة من الإنتاج، في ظل بيئة تنظيمية متكاملة تتصف بمناخ ملائم وجيد للعمل مع توفر العديد من وسائل التدريب والتطوير والعمل بروح الفريق الواحد، في ظل هيكل تنظيمي يأخذ في الاعتبار كل المتغيرات المحيطة، وفي ضوء إدارة الجودة الشاملة.

2-2-2-أهمية الأداء الوظيفي:

يحتل الأداء الوظيفي مكانة خاصة داخل أي منظمة كانت بوصفه الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمنظمة والدولة، ذلك أن المنظمة تكون أكثر استقرارًا وأطول بقاءً حين يكون أداء العاملين أداء متميزًا، ومن ثم يمكن القول بشكلٍ عام أن اهتمام إدارة المؤسسة وقيادتها بمستوى الأداء عادةً ما يفوق اهتمام العاملين بها، وعلى ذلك فَإِنَّهُ يمكن القول إِنَّ الأداء على أي مستوى تنظيمي داخل المؤسسة وفي أي جزء منها لا يُعَدُّ انعكاسًا لقدرات ودوافع المرؤوسين فحسب بل هو انعكاسات لقدرات ودوافع الرؤساء والقادة (الشريف، 2004، 82).

2-2-3-أهمية الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعة: (العامودي، 2013، 34)

- يُعَدُّ الأداء الوظيفي مؤشرًا لدرجة تحقيق رؤية ورسالة الجامعة.
- يُعَدُّ الأداء الوظيفي وسيلة لتحقيق أهداف الجامعة.
- يُعَدُّ الأداء الوظيفي عن مستوى نجاح الأفراد وإدارة الجامعة في تنفيذ المهام الموكلة إليهم تنفيذ هذه المهام.
- يسهم الأداء الوظيفي في استمرارية بقاء المؤسسة في السوق من خلال استمرارية تطوير وتحسين أداء الجامعة لمواكبة التغيرات البيئية المحيطة.
- يسهم الأداء الوظيفي في معرفة الطاقات والقدرات الكامنة لدى العاملين في الجامعة.
- يُعَدُّ تقويم الأداء الوظيفي أساسًا جوهريًا لعمليات التطوير الإداري داخل الجامعة.

2-2-4-عناصر الأداء:

اتجه الباحثون للتعرف على عناصر أو مكونات الأداء من أجل الخروج بمزيدٍ من المساهمات لدعم وتنمية فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين، ومن هذه المساهمات ما ذكره "درَة " وذلك بالإشارة إلى عناصر الأداء من خلال تناول كفايات الموظف ومتطلبات العمل وبيئة التنظيم (درة والصباغ، 2008) وذلك كالآتي:

أ-**كفايات الموظف:** ويقصد بها معلومات الموظف ومهاراته واتجاهاته وقيمه، وهي تمثل خصائصه الأساسية التي تنتج أداء فعالًا يقوم به ذلك الموظف.

ب-**متطلبات العمل/الوظيفة:** ويقصد بها المهام والمسؤوليات أو الأدوار التي يطلبها عمل من الأعمال.

ج-**بنية التنظيم:** وتتكون من عوامل داخلية وخارجية، وتتضمن العوامل الداخلية التي تؤثر في الأداء الفعال للموظف التنظيم، وهيكله، وأهدافه، وموارده ومركزه الاستراتيجي والإجراءات المستخدمة فيه، أما العوامل الخارجية فهي تشكل بيئة التنظيم: (العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحضارية والسياسية والقانونية) (درة والصباغ، 2008، 305).

2-2-5-العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي:

يصعب تحديد كافة العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لتعددها والتي نذكر منها درة والصباغ (2008):

أ-عوامل إدارية تنظيمية:

- غياب المناخ المناسب الداعم للعمل والإنتاجية في المؤسسة.
- حدوث صراعات بين الموظفين ورؤسائهم.
- عدم تحديد المهام الوظيفية بدقة والإشراف السَّيِّء.
- نقص التدريب ونقص الموارد المادية والظروف المناسبة للعمل.

ب-عوامل بيئية خارجية:

- الصراع بين القيم والاتجاهات التي يحملها الموظف والسائدة في المجتمع.
- الأحوال الاقتصادية وظروف سوق العمل.
- التشريعات الحكومية.
- سياسات النقابات، والاضطراب السياسي.

ج-عوامل تتعلق بالموظف:

- نقص في رغبته ودافعيته.
- ضعف في شخصيته أو قصور في قدراته العقلية.
- تغيب مستمر عن العمل ومشكلات عائلية.

3-المنهجية والإجراءات:

3-1-منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمعرفة طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، بحيث يتسنى له معالجة الظاهرة ووضع الحلول المناسبة لها.

3-2-مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع العاملين الإداريين في جامعة إب، البالغ عددهم إجمالًا(414) موظفًا إداريًا منهم: (65) مديرًا عامًا، (121) مدير إدارة، (91) رئيس قسم، (141) مختصًا، وفقًا لإحصائيات الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء في الجامعة للعام 2013/ 2014م.

3-3-عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي إجمالًا من (165) فردًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتمثل العينة ما نسبته (39.47%) من مجتمع البحث.

3-4-أداة البحث وخطوات إعدادها:

نظرًا لطبيعة أهداف البحث ومتغيراته، فقد اعتمد الباحث الاستبانة أداةً مناسبة لإجراء بحثه، فقام الباحث بصياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية، لقياس واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ إذ بلغت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (72) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

جدول(1) عدد مجالات وفقرات الاستبانة بصورته الأولية

م	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	القيادة الإدارية	10	%13.88
2	التخطيط الاستراتيجي	7	%9.72
3	إدارة الموارد البشرية والمشاركة في صنع القرار	32	%44.44
4	نظم المعلومات الإدارية	5	%6.94
5	رضا المستفيد	6	%8.33
6	التحسين المستمر	6	%8.33
7	ثقافة الجودة	7	%9.72
	الإجمالي	72	%100

3-5-صدق الأداة:

3-5-1-عرض الأداة بصورتها الأولية على عددٍ من الخبراء والمحكمين في جامعة إب، البالغ عددهم (22) محكمًا، لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم إزاء فقرات الاستبانة من حيث (صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها، وانتمائها إلى المجال الذي تندرج في سياقه، بالإضافة والتعديل والحذف بحسب ما يرونه مناسبًا).

3-5-1-وبناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم جرى تعديل بعض الفقرات، فقد تم حذف(31) فقرة، كما أنّ عدد الفقرات التي تم تعديلها لُغويًا(7) فقرات، كما تم إضافة عدد (8) فقرات، وَمِن ثَمَّ أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (49) فقرة، موزعة على (6) مجالات.

3-6-ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات أداة البحث، استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test)؛ حيث أخذ الباحث عيّنة من العاملين الإداريين في الجامعة وعددهم (20) فردًا، وتم استبعادهم من عينة البحث، وطَبّق عليهم الأداة، وبعد مضي (15) يومًا قام بإعادة التطبيق، ومن خلال استجاباتهم استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وكانت نتيجة معامل الارتباط (0.87) وهو معامل عالٍ، يؤكد على ثبات الأداة وأنها جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

4-نتائج البحث ومناقشتها:

4-1-النتائج المتعلقة بالهدف الأول:

تضمن الهدف الأول السؤال الآتي: ما واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

جدول(2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات

الترقيم حسب الاستبانة	المجال	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	القيادة الإدارية	1	2.41	0.65	ضعيفة
2	التخطيط الاستراتيجي	4	2.27	0.77	ضعيفة
3	المشاركة في صنع القرار	5	2.26	0.73	ضعيفة
4	نظم المعلومات الإدارية	3	2.29	0.81	ضعيفة
5	رضا المستفيد	2	2.30	0.71	ضعيفة
6	التحسين المستمر	6	2.077	0.63	ضعيفة
المتوسط العام			2.27	0.50	ضعيفة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي:

- أنّ واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة بشكلٍ عام، كان بدرجةٍ ضعيفة؛ إذ حصل على متوسط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.50)، وهو أقل من المتوسط للأداء المحدد بـ (2.61. 3.40).
- أَنَّ مجالات الأداء الوظيفي قد تراوحت في قيم متوسطاتها الحسابية ما بين أعلى قيمة لمجال (القيادة الإدارية) الذي جاء في المرتبة الأولى؛ إذ حصل على متوسط حسابي (2.41) وبانحراف معياري(0.65)، وأقل قيمة لمجال (التحسين المستمر) الذي جاء في المرتبة الأخيرة؛ إذ حصل على متوسط حسابي (2.077) وبانحراف معياري (0.63).
- أما مجال (رضا المستفيد) فحصل على متوسط حسابي (2.30)، وبانحراف معياري (0.71)، يليه مجال (نظم المعلومات الإدارية) الذي حصل على متوسط حسابي (2.29) وبانحراف معياري (0.81)، يليه مجال (التخطيط الاستراتيجي) الذي حصل على متوسط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.77) يليه مجال (المشاركة في صنع القرار) الذي حصل على متوسط حسابي(2.26) وبانحراف معياري (0.73).

-وهي قيم تشير إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة لم يكن بالمستوى المطلوب من الجودة، ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدد من الأسباب أهمها:

1-القصور في الدورات التدريبية للعاملين الإداريين لإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتبني تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكون التقييم لواقع الأداء الوظيفي كان وفق إدارة الجودة الشاملة، والجودة مدخل إداري جديد، لم تبدأ الجامعات اليمنية بتطبيقه إلاّ خلال فترة قصيرة.

2-التمسك الحرفي باللوائح والأنظمة الجامدة.

3-غياب التوصيف المحدد والدقيق للوظائف والأعمال الإدارية والوظيفية للعاملين الإداريين في الجامعة.

4-2-عرض موجز لنتائج التحليل الإحصائي لفقرات كل مجال:

وهي على النحو الآتي:

4-2-1-النتائج المتعلقة بالمجال الأول (القيادة الإدارية):

جدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَة لمجال القيادة الإدارية في واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تُحدد أهداف واضحة لمهام التطوير والتنمية المهنية للعاملين الإداريين.	5	2.45	0.91	ضعيفة
2	توفر هيكل تنظيمي مرن ويواكب التوجهات الاستراتيجية للجامعة.	6	2.43	0.86	ضعيفة
3	تُرسخ مناخ تنظيمي يشجع على الإبداع لدى العاملين الإداريين.	11	2.10	0.83	ضعيفة
4	تُحدد المهام بحسب توصيف وظيفي واضح ومحدد.	7	2.36	0.88	ضعيفة
5	تَمنح العاملين الإداريين الصلاحيات في أداء مهامهم.	3	2.56	0.89	ضعيفة
6	تُشجع العاملين الإداريين على تنفيذ أدائهم بروح الفريق الواحد.	2	2.70	0.88	متوسطة
7	تُلزم العاملين الإداريين في تنفيذ أدائهم وفق أخلاقيات العمل الإداري.	1	2.95	0.96	متوسطة
8	تُوفر ميزانية كافية لعملية التدريب وتجويد الأداء الإداري.	12	2.05	0.84	ضعيفة
9	تُوفر نظام للمساءلة يتسم بالوضوح والشفافية.	9	2.31	1.77	ضعيفة
10	تُقيم العاملين الإداريين بأساليب موضوعية وعادلة.	4	2.48	3.22	ضعيفة
11	تُطلع العاملين الإداريين على نتائج التقييم بكل سهولة.	10	2.26	0.43	ضعيفة
12	تُشعر العاملين الإداريين بمستوى أدائهم بشفافية.	8	2.33	1.62	ضعيفة
المتوسط العام للمجال			2.41	0.65	ضعيفة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي: أَنَّ واقع الأداء الوظيفي (لمجال القيادة الإدارية)، للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجة ضعيفة، إذ حصلت على متوسط

حسابي عام (2.41)، وبانحراف معياري (0.65)، وهذا يشير إلى أن واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال (القيادة الإدارية) لم يكن بالمستوى المطلوب من الجودة، رغم أن هذا المجال حصل على الترتيب الأول.

أَنَّ المجال تضمن (12) فقرة تراوحت في قيم متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية ما بين أعلى قيمة للفقرة (7) إذ حصلت على متوسط حسابي (2.95)، وبانحراف معياري (0.96)، وتُشير هذه القيمة إلى أن واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين بمضمون هذه الفقرة كانت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (8) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.05)، وبانحراف معياري (0.84

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام القيادة بتوجيه العاملين الإداريين بجوانب أخلاقيات العمل الإداري، وإلزام العاملين الإداريين بتنفيذ مهامهم وأدائهم وفق أخلاقيات العمل الإداري، وإلى التزام العاملين بالأخلاقيات التي حثهم عليها الدين الإسلامي من الإتقان وجودة العمل.

ضعف الميزانية المالية التي تحول دون تقديم الدعم الكافي لعملية التدريب من أجل تجويد الأداء، وكذلك إلى إهمال الإدارة العليا في الجامعة لعنصر التدريب والتجويد، وعدم تبويب الميزانية وصرفها وفق الأبواب المخصصة لذلك.

4-2-2-النتائج المتعلقة: بمجال: رضا المستفيد:

جدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال رضا المستفيد لواقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يستخدم العاملون الإداريون أدوات وأساليب علمية في مسح آراء وحاجات المستفيدين.	5	1.96	0.81	ضعيفة
2	يوظف العاملون الإداريون الامكانات المادية والبشرية لتحقيق رغبات المستفيدين.	4	2.13	0.83	ضعيفة
3	يمتاز العاملون الإداريون بالمهنية والاحترافية والسمعة الحسنة في مجتمعهم المحلي.	1	2.65	1.08	متوسطة
4	يركز العاملون الإداريون على جودة المخرجات في ضوء متطلبات واحتياجات المستفيدين.	3	2.35	1.01	ضعيفة
5	يهتم العاملون الإداريون بمتابعة شكاوى المستفيدين وتقديم الحلول المناسبة لها.	2	2.36	0.93	ضعيفة
6	يهتم العاملون الإداريون بإقامة علاقات شراكة مع المجتمع المحلي.	3	2.35	1.01	ضعيفة
	المتوسط الكلي		**2.30**	**0.71**	**ضعيفة**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي: أَنَّ واقِع الأداء الوظيفي لمجال (رضا المستفيد)، للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجة ضعيفة؛ إذ حصلت على متوسط

حسابي عام (2.30)، وبانحراف معياري (0.71)؛ أي أنها في الحد الضعيف، وهذا يشير إلى أَنَّ أفراد عينة البحث يرون أَنَّ واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال (رضا المستفيد)، لم يكن بالمستوى المطلوب من الجودة.

يُلاحظ من الجدول (4) أَنَّ مجال (رضا المستفيد) تضمن، (6) فقرات، فقد كانت أعلى قيمة للفقرة (3)؛ إذْ حصلت على متوسط حسابي(2.65) وبانحراف معياري (1.08)، وبمستوى واقع ممارسة متوسطة، ويُشِير هذا إلى أَنَّ أفراد عينة البحث يرون أَنَّ رضا المستفيد لا يتحقق إلاَ إذا توفر لدى العاملين الإداريين المهنية والاحترافية في تنفيذ عملهم وتوفرت لهم السمعة الحسنة في مجتمعهم المحلي.

بينما حصلت الفقرة (1) على المرتبة الأخيرة؛ إذْ حصلت على متوسط حسابي (1.96) وبانحراف معياري (0.81)، وهي قيمة أقل من المتوسط الحسابي المعتمد في الدراسة فهي بمستوى ضعيف.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى انعدام وسائل مسح آراء المستفيدين وغياب ثقافة البحث عن آراء وحاجات المستفيدين في الجامعة وفي مؤسسات وأجهزة الدولة بشكلٍ عام.

4-2-3-النتائج المتعلقة بمجال نظم المعلومات الإدارية:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ واقع الأداء الوظيفي لمجال (نظم المعلومات الإدارية)، للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجةٍ ضعيفة، إذْ حصل على متوسط حسابي عام (2.28)، وبانحراف معياري (0.81)، وهي قيمة دون المتوسط المحدد بـ (2.61-3.40)، أي أقل من الحد المتوسط، وهذا يشير إلى أنَّ أفراد عينة البحث يرون أنَّ واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال (نظم المعلومات الإدارية)، ضعيف.

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال نظم المعلومات الإدارية لواقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يحرص العاملون الإداريون على مواكبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير مهامهم.	6	2.19	1.01	ضعيفة
2	يشترك العاملون الإداريون في تصميم قاعدة بيانات ومعلومات في مختلف المستويات الإدارية.	4	2.29	0.95	ضعيفة
3	يطلع العاملون الإداريون على البيانات الأساسية للعمل وكيفية التعامل معها.	3	2.44	0.89	ضعيفة
4	يشترك العاملون الإداريون في عملية التدقيق الداخلي لأدائهم وفق نظم معلومات حديثة.	7	2.01	0.85	ضعيفة
5	يتبادل العاملون الإداريون الآراء والأفكار وفق نظم اتصالات مفتوحة.	2	2.45	2.39	ضعيفة
6	يحرص العاملون الإداريون على الاشتراك في برامج التدريب من خلال استخدام الإدارة الإلكترونية.	5	2.28	1.90	ضعيفة
7	يحرص العاملون الإداريون على استخدام شبكات اتصالات لتسريع المعاملات وإنجاز المهام.	8	1.98	0.89	ضعيفة
8	يتمتع العاملون الإداريون بمهارة التواصل الجيدة (التعامل مع الآخرين) وفق نظام معلومات واضح.	1	2.62	2.63	متوسطة
	المتوسط العام للمجال		2.28	0.81	ضعيفة

يلاحظ من الجدول(5) الآتي: أَنَّ مجال (نظم المعلومات الإدارية) تضمن (8) فقرات، فقد جاءت أعلى قيمة للفقرة (8)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (2.62) وبانحراف معياري (2.63)، وبمستوى واقع ممارسة متوسطة.

وجاءت الفقرة (7)، في المرتبة الأخيرة التي حصلت على متوسط حسابي(1.98) وانحراف معياري (0.89)؛ أي: أنَّها بدرجةِ ممارسة ضعيفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف في إدارة نظم المعلومات وندرة الشبكة الإلكترونية التي تربْط بين العاملين الإداريين في جميع الكليات والإدارات والأقسام وبين المجتمع المستفيد من خدمات الجامعة، وأنّ العاملين الإداريين لا يزالون يعتمدون في إنجاز أعمالهم على الآلية التقليدية والمعاملات الورقية والأسلوب الروتيني، وأيضًا نتيجة لشحةِ الإمكانات المادية وقلة الأجهزة الإلكترونيَّة، وضعف الاهتمام من جهة الإدارة العليا على مواكبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

4-2-4-النتائج المتعلقة بمجال التخطيط الاستراتيجي:

جدول(6) يُبيَن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَة لمجال التخطيط الاستراتيجي في واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يُمارس العاملون الإداريون التخطيط الاستراتيجي بفاعلية.	7	2.09	0.91	ضعيفة
2	يُطور العاملون أداءهم وفق خطة استراتيجية واضحة.	8	2.02	0.95	ضعيفة
3	يُدرك العاملون الإداريون رؤية ورسالة وأهداف الجامعة	1	2.66	1.82	متوسطة
4	يُوجه العاملون جميع أنشطتهم نحو تحقيق الخطة الاستراتيجية	5	2,21	1.13	ضعيفة
5	يُنفذ العاملون أداءهم وفق خطط مرسومة ومحددة.	3	2.36	0.95	ضعيفة
6	يُقيم العاملون أداءهم الاستراتيجي بشكل دوري.	4	2.29	1.63	ضعيفة
7	يُطور العاملون ادائهم وفق نتائج عملية التقييم.	6	2.12	1.61	ضعيفة
8	يُنفذ العاملون العمل والمهام المطلوبة وفقًا للخطط المعدة سابقًا.	2	2.37	0.96	ضعيفة
المتوسط العام للمجال			2.27	0.77	ضعيفة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي: أَنَّ واقع الأداء الوظيفي لمجال (التخطيط الاستراتيجي) للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجة ضعيفة؛ إذْ حصلت على مجموع حسابي عام (2.27)، وبانحراف معياري(0.77)، وهذا يشير إلى أَنَّ أفراد عينة البحث يرون أَنَّ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال (التخطيط الاستراتيجي)، لمْ يكنْ بالمستوى المطلوب من الجودة، وأن مفهوم التخطيط الاستراتيجي مغيب عنْ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب.

أَنَّ مجال (التخطيط الاستراتيجي) تضمن، (8) فقرات، تراوحت في قيم متوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية ما بين أعلى قيمة للفقرة (3)؛ إذْ حصلت على متوسط حسابي (2.66)، وبانحراف معياري (1.82)، وبتقدير عام متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وُضوح رؤية ورسالة وأهداف الجامعة لدى العاملين الإداريين بالجامعة، إلاّ القليل منهم، بالرغم من عدم تبني قيادة الجامعة لبرامج ودورات توعوية للعاملين الإداريين في الجامعة لتوضيح رؤية ورسالة وأهداف الجامعة تُبين منْ خلالها التوجه الاستراتيجي للعاملين لتكون منطلق للعاملين الإداريين في تطوير أدائهم وتأدية أعمالهم على الوجه المطلوب

اتَضح أنَّ أقل قيمة للفقرة (2)؛ إذْ حصلت على متوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري (0.95)، وهذا تقدير ضعيف أيضًا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جديّة مفهوم التخطيط الاستراتيجي ودخوله في إدارة العمل الجامعي منذ وقت قريب، وأنّ العاملين بحاجة ماسة للتطوير، وأنَّ هُناك ضعفًا واضحًا في الأخْذ بمنهجية التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين الإداريين بالجامعة وعدم فهم التخطيط الاستراتيجي وضعف التخطيط الاستراتيجي في الجامعة بشكلٍ عام، وغياب الدورات التوعوية والتدريبية حول التخطيط الاستراتيجي وتطوير الأداء، وكون العاملين لا يزالون يتبعون التخطيط التقليدي.

4-2-5-النتائج المتعلقة بمجال المشاركة في صُنع القرار:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ واقع الأداء الوظيفي لمجال (المشاركة في صنع القرار)، للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجة ضعيفة؛ إذ حصلت على مجموع حسابي عام (2.26)، وبانحراف معياري (0.73)، وهذا يشير إلى أنَّ أفراد عينة البحث يرون أنَّ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال (المشاركة في صنع القرار)، لم يكن بالمستوى المطلوب من الجودة، بل مغيب عنْ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين بجامعة إب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود قيادة ديمقراطية تؤمن بالتشارك بين العاملين الإداريين بل إدارة تسلطية وبيروقراطية.

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاركة في صنع القرار في واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يُسهم العاملون الإداريون في توفير بيانات ومعلومات محوسبة لصناعة القرار.	2	2.38	92.	ضعيفة
2	يشارك العاملون الإداريون في صياغة بدائل لصناعة القرار.	4	2,24	1,06	ضعيفة
3	يناقش العاملون الإداريون القرارات المتعلقة بالمشكلات الإدارية مع القيادات ذات العلاقة.	1	2.58	0.98	ضعيفة
4	يشارك العاملون الإداريون في صنع القرارات الخاصة بالحلول والمعالجات للمشكلات الإدارية.	3	2.36	0.90	ضعيفة
5	تشجع قيادة الجامعة مبادرة العاملين الإداريين في طرح وجهات نظرهم لتطوير الأداء الإداري.	7	1.95	0.93	ضعيفة
6	يستخدم العاملون الإداريون الأساليب العلمية في صناعة القرار للمشكلات التي تواجه أعمالهم.	6	2.15	0.89	ضعيفة
7	يتم صناعة القرار الإداري والإحصائية بأسلوب تعاوني جماعي بين جميع العاملين الإداريين.	5	2,21	0,98	ضعيفة
المتوسط العام			2,27	0,73	ضعيفة

يتضح من الجدول (7): أَنَّ مجال (المشاركة في صنع القرار) تضمن، (7) فقرات، تراوحت في قيم متوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية ما بين أعلى قيمة للفقرة (3)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.98)، وبمستوى واقع ممارسة ضعيفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَ إدارة الجامعة لا تهتم بتحديد المشاكل التي يواجهها العاملون الإداريون في أثناء عملهم، ومناقشتها معهم لتوفير حل بديل لهذه المشاكل ومعالجتها، وأن القرارات المتعلقة بالمشكلات الإدارية تُتخذ من الجهات العليا فقط دون إشْراك العاملين في مناقشتها.

يدُل ذلك على عدم اهتمام إدارة الجامعة بغرس الثقة ورفع الروح المعنوية لدى العاملين من خلال إشراكهم في صناعة القرارات رغم حصولها على الترتيب الأول بين فقرات المجال.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نمط الإدارة الجامعية غير الديمقراطي وغير المشجِّع للأفكار والمقترحات التي يُقدِّمها العاملون الإداريون.

4-2-6-النتائج المتعلقة بمجال التطوير والتحسين المستمر:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع الأداء الوظيفي لمجال(التحسين والتطوير المستمر)، للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كانت بدرجة ضعيفة، إذ حصلت على مجموع حسابي عام (2.07)، وبانحراف معياري (0.63)، وهي قيمة أقل من المحك المعتمد في البحث الحالي المحدد ب(2.60 – 3.39)، أي أنها في الحد أقل من المتوسط، فهي بتقدير ضعيف، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين لمجال(التحسين والتطوير المستمر)، كان في حكم المنعدم وغير الموجود، ويعزو الباحث هذا الأمر إلى عدم اهتمام الجامعة بالعنصر البشري والذي يُعتبر هو رأْس مال الجامعة، وعدم الاهتمام بالتأْهيل والتدريب والتطوير مما ينتج عنه ضعف في الأداء والمخرجات .

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التحسين والتطوير المستمر لواقع ممارسة الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الترقيم حسب الاستبانة	الفقـــــــــرة	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يقوم العاملون الإداريون بتطوير أدائهم بشكل مستمر وفق خطة واضحة.	6	1.96	0.85	ضعيفة
2	يحرص العاملون الإداريون على تطوير مهاراتهم وفق برامج تدريبية واضحة.	8	1.83	0.72	ضعيفة
3	يخاطب العاملون الإداريون مرؤوسيهم باحتياجاتهم التدريبية أولًا بأول.	5	2.04	0.86	ضعيفة
4	يحرص العاملون الإداريون على الاستفادة من التغذية الراجعة لتطوير أدائهم الإداري.	7	1.90	0.81	ضعيفة
5	يستفيد العاملون الإداريون من الفرص والامكانات المتاحة لتطوير أدائهم الوظيفي.	2	2.26	0.98	ضعيفة
6	يحرص العاملون الإداريون على مواكبة التطورات الجديدة في تطوير أدائهم الإداري بشكلٍ مستمر.	4	2.17	0.95	ضعيفة
7	يعتمد العاملون الإداريون على أسلوب التنمية ال ذاتية-self development" " لتطوير مهاراتهم المهنية.	1	2.28	0.99	ضعيفة
8	يستفيد العاملون الإداريون من نتائج التقييم الدوري لتطوير أدائهم الوظيفي.	3	2.18	1.71	ضعيفة
	المتوسط العام للمجال		2.07	0.63	ضعيفة

ويلاحظ من الجدول(8): أَنَّ مجال (التحسين والتطوير المستمر)، تضمن (8) فقرات، تراوحت في قيم متوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية ما بين أعلى قيمة للفقرة (7)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (0.99)، وبمستوى واقع ممارسة متوسطة، وبين أقل قيمة للفقرة (2)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (1.83) وبانحراف معياري، (0.72)، وبمستوى واقع ممارسة ضعيفة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أحد أمرين، وهما حرص العاملين الإداريين على تنمية أنفسهم ذاتيا من خلال بحثهم عن أساليب التنمية الذاتية، وإلى إهمال إدارة الجامعة لمسألة التطوير والتحسين وإغْفال التدريب والتنويع في برامجه ووضوحها وعدم وجود خطة واضحة للتأهيل والتدريب للعاملين الإداريين، مع أَنَّ التدريب ركن أساسي لتقدم أي منظمة فما بالنا بالجامعة التي هي أساس للتطوير والتنمية للمجتمع بأكمله.

ومن خلال ما تم عرضه من نتائج واستجابات المبحوثين يتبين الضعف الشديد في ممارسة الجامعة بشكل عام والعاملين الإداريين على وجه الخصوص لأدوارهم وإلى القصور الواضح في أدائهم الوظيفي وفق إدارة الجودة الشاملة.

ويعزو الباحث إلى أَنَّ هذا الضعف في النتائج هو من الواقع الملموس؛ لأننا قرنا الأداء بإدارة الجودة الشاملة، وذلك لأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة مفهوم جديد وتطبيقه في الجامعات لا يزال في بدايته بوصفه مفهومًا إداريًّا جديد يمكن تطبيقه في تطوير الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعة، ولتطوير الأداء في الجامعة بشكل عام، أما لو قرنا الأداء بالعناصر التقليدية للإدارة لكانت النتيجة إيجابية، وهذا مؤشر يدل على أهمية إدارة الجودة ودورها في التطوير والتحسين المطلوب للأداء.

4-3-خلاصة النتائج:

تتضمن هذه الخلاصة عرضا لأهم النتائج الميدانية التي توصل إليها الباحث في بحثه، وذلك بغرض الربط بينها وبين تطوير الأداء المبني على النتائج السابقة التي أسفرت عنها عملية التحليل الإحصائي لبيانات البحث وتمثلت بالآتي:

- أَنَّ واقع الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كان بدرجة ضعيفة، من وجهة نظر أفراد عينة البحث على المستوى العام لكل المجالات أو على مستوى كل مجال من مجالات الأداة.
- جاء مجال القيادة الإدارية في المرتبة الأولى وفقًا لما حصل عليه من المتوسطات الحسابية؛ حيث حصل على متوسط حسابي (2.41) وبانحراف معياري(0.65).
- جاء مجال (التحسين المستمر) في المرتبة الأخيرة؛ إذ حصل على متوسط حسابي(2.077) وبانحراف معياري (0.63).

- جاء مجال (رضا المستفيد) في المرتبة الثانية حصل على متوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (0.71).
- يليه مجال (نظم المعلومات الإدارية)؛ إذ جاء في المرتبة الثالثة وحصل على متوسط حسابي (2.29) وبانحراف معياري (0.81).
- حصل مجال (التخطيط الاستراتيجي) على متوسط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.77)، وجاء في المرتبة الرابعة.
- أما مجال (المشاركة في صنع القرار) فقد جاء في المرتبة الخامسة؛ إذ حصل على متوسط حسابي (2.26) وبانحراف معياري (0.73).

4-4-التوصيات:

بناءً على النتائج التي أظهرتها عملية التحليل الإحصائي لبيانات البحث، يوصي الباحث بالآتي:

- ينبغي على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقيادة جامعة إب نشر ثقافة الجودة الشاملة لدى العاملين الإداريين في الجامعة، بحيث يتسنى تطوير الأداء الوظيفي للجامعة بشكلٍ عام، والارتقاء بوظائفها بما يحقق لها التميز والاعتماد.
- يوصي الباحث قيادة الجامعة بالعمل على تخصيص موارد مالية سنوية من ميزانية الجامعة لرفع وتطوير مستوى الأداء الوظيفي والإداري للعاملين الإداريين في الجامعة.
- توفير ميزانية مناسبة للتواصل عبر جميع وسائل الاتصال للبحث عن الخطط والمعلومات المفيدة، والسعي الحثيث للحصول على موارد ومصادر تمويل لتشجيع البحث العلمي للعاملين، وإرشاد العاملين إلى بعض المنح التي تساعدهم في بحوثهم العلمية.
- يوصي الباحث قيادة الجامعة بضرورة مشاركة العاملين الإداريين في المؤتمرات والندوات وورش العمل العلمية والإدارية وعدم الاقتصار على أعضاء هيئة التدريس فقط؛ كونها تعمل على تطوير وصقل معارفهم وخبراتهم وحثهم على البحث والتجديد والتطوير الإداري والوظيفي.

5-المراجع:

5-1-المراجع العربية:

- أبو حصيرة وسعد، نيفين، (2008. فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو سلطان، مياسة. (2011). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو عامر، آمال محمود محمد، (2008). واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره. [رسالة ماجستير، منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أحمد، أرسلان محمد، والحمصي، مبارك أبو بكر، (2002، ديسمبر 17–18). الرؤية الفلسفية للتعليم العالي العربي عن بعد واتجاهات جامعة عدن في مجال التعليم الجامعي الموازي والدراسات العليا المفتوحة، المؤتمر السنوي التاسع (العربي الأول) لمركز تطوير التعليم الجامعي"، التعليم الجامعي عن بعد: رؤية مستقبلية، جامعة القاهرة.
- استراتيجية جامعة اب، (2016). استراتيجية جامعة اب 2025، مركز ضمان الجودة، جامعة إب، اليمن.
- بون، ديان وجريجر. (1996م). الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق الجودة الكلية. ترجمة سامي الفرس وناصر العديلي، دار الأفاق العالمية، الرياض.
- الجبوري، ميسر. (2010). إدارة الجودة جوانب نظرية وتجارب واقعية. معهد الإدارة العامة، الرياض.
- حمود، خضير. (2000). إدارة الجودة الشاملة. دار المسير ة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- الخدري، ناصر علي ناصر. (2007). الولاء التنظيمي وعلاقته بالأداء لدى العاملين الإداريين بجامعة صنعاء، [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية، جامعة صنعاء.
- الخطيب، أحمد، (2000) الإدارة الجامعية، دراسات حديثة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، (ط3)، دار الكتاب العالمي.
- الخلف، عبد الله موسى. (1997). ثالوث التميز (تحسين الجودة وتخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية)، *مجلة الإدارة العامة، الرياض، 37*(1)، 121–160.
- الدبر، عمار وخميس، عبد الله، (2013). "إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس". *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*(13)، 19–63.
- درة، عبد الهادي والصباغ، زهير فتحي نظمي. (2008). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، دار وائل للنشر والتوزيع عمان.
- رسلان، انور أحمد. (1991). تقويم الأداء الوظيفي بدول مجلس التعاون الخليجي، دراسة مقارنة، دار النهضة.
- السقاف، حامد عبد الله. (1997). المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، الرياض السعودية.
- الشبراوي، عادل. (1995). الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: آيزو 9000، المقارنة المرجعية، الشركة العربية للإعلام العلمي "شعاع"، مدينة نصر القاهرة.
- الشريف، طلال. (2004). دراسة الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلى. (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة *العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،1* (1).

- صليحة، شامي، (2010). المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين – دراسة حالة جامعة أمحمد بوقرة بومرداس. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، الجزائر.
- طعيمه، رشدي وآخرون. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان.
- عاشور، أحمد صقر. (1983). إدارة القوى العاملة الاسس السلوكية وادوات البحث التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- العامودي، محمد زكي. (2013). مستوى كفاءة الأداء الإداري وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة لدى القيادات الإدارية " (دراسة تطبيقية على سلطة الترخيص بوازرة النقل والمواصلات في قطاع غزة)، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، فلسطين.
- عبد الوهاب، علي محمد. (2000). إدارة الموارد البشرية، كلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عرجاش، على شوعي ناجي. (2004). تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- علاونة، معزوز وغنيم، يوسف. (2005). درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 19* (4)، غزة، فلسطين.
- العلي، عبد الستار (2008). تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، عمان.
- العواملة، نائل. (2004). الأداء الإداري في المؤسسات العامة بين الإقليمية والعولمة دراسات العلوم الإنسانية"31:(3).
- الفايدي، سالم. (2008). فرق العمل وعلاقتها بأداء العاملين في الاجهزة الأمنية، دراسة مقارنة بين بعض الاجهزة الأمنية بمدينة الرياض، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (1987). القاموس المحيط، (ط2) بيروت: مؤسسة الرسالة.
- قدار، طاهر رجب. (1998). المدخل إلى إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000، دمشق، دار الحماد، دمشق.
- محمد، ابراهيم عبد الرزاق. (2001). التعليم الجامعي في مصر بين الواقع والمأمول، *مجلة كلية التربية بالمنصورة، السنة الرابع عشرة*، (30).
- مرشد، فائز صالح منصر. (2004) العوامل المؤثرة في فعالية الأداء الإداري في الجامعات اليمنية [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- المناصير، علي فلاح. (1994). إدارة الجودة الشاملة في سلطة الكهرباء الأردنية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية.
- النمر، سعود محمد. (1990). السلوك الإداري، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- الهادي، شرف إبراهيم. (1994). تنظيم جامعة صنعاء وإداراتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار الفكر.

5-2-- المراجع الاجنبية

- Adomaitiene, R. and Juozas, R, (1999). TQM Implementation in Lithuanian Education Institution conference paper presented at conference of (Higher Education institution and the Issue of Total Quality). From 30 to 31 August Verona.
- Akashah, F. (2010). "The impact of TQM factors on employees jobsatis faction", Master thesis, Utara university, Malaysia.

- ALamri, A. (2012). "The total quality management practice Yemeni public universities". Master thesis. Tun Hussein Onn university. Malaysia.
- Costing, H, (1999).Reading in Total Quality Management, Copyright by Her Court Brace &Company, Sandi go, New York.
- Deming, E, (1982). Quality, Productivity& Competitive Position Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Ernest, Roger, (1987), Leadership and Organizational Behavior, 7th Ed, New York, Macmillan.
- Garry, T.R (1999), Total Quality Management in Higher Education, Why it works why it does not SAI 95/09.
- Hernandez, Justo Rolando, Jr (2002) (Total Quality Manage meant in education). The application of TQM in a Texas school district. Ph.D University of Texas at Austin DAL-A 62\11, May, p 36390.
- Jamal. M. (1985).”Relationship of Job Stress to Job Performance: A Study of Managers and Blue-Collar Workers”, Human Relations, Vol. 38, No.5, P.409-424.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب

أ/أحمد عثمان سعيد محمد الحفيظي

باحث ماجستير بقسم الأصول والإدارة التربية، كلية التربية، جامعة إب -الجمهورية اليمنية

Email: alhafeezi1980@gmail.com

Tell: 0096777353552

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على (6) أبعاد: تخطيط الموارد البشرية، التحليل والتوصيف الوظيفي، توظيف الموارد البشرية، تدريب الموارد البشرية، الأجور والمرتبات والحوافز، تقييم أداء الموارد البشرية. وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (117) فردًا منهم(57) مدير إدارة، و(25) رئيس قسم، و(35) مختص، وقد توصلت الدراسة وجود ضعف في واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها، وأوصى الباحث بضرورة تطوير الوظائف والعمليات الإدارية من خلال وضع التشريعات واللوائح التي تضمن تطويرها، وتصميم البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإداريين والعاملين، وإعداد الخطط الهادفة إلى توفير المتطلبات اللازمة البشرية والمالية والتكنولوجية وتنفيذها، وإصدار دليل إرشادي على مستوى كل وظيفة من وظائف إدارة الموارد البشرية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة، الموارد البشرية، إدارة الموارد البشرية، مكتب التربية والتعليم.

Abstract:

*This study aimed to identify the situation of human resources administration's practice for its functions at Education Office in Ibb City. To achieve the objective of the study, a descriptive analytical methodology was used through administrating a 60-item questionnaire composing of (6) dimensions: Human Resources Planning, Function Analysis and Specification, Human Resources Use, Human Resources Training, Wages, Salaries, and Incentives, and Evaluation of Human Resources Performance. After testing its validity and reliability, it was administered to the society of the study (**117**):(57) administration managers, (25) heads of department, and (35) specialists. The findings of the study revealed that the situation of human resources administration's practice for its functions at Education Office in Ibb City was weak. Accordingly, the researcher recommended that both administrative functions and processes should be developed through establishing legislatives and regulations that ensure development; designing training programmes for developing administrative staff and employees' skills; preparing plans that ensure the availability of human, financial, and technological requirements and get implemented; and designing a guidance manual for each job of human resources.*

***Keywords**: Administration, Human Resources, Human Resources Administration, Education Office.*

1-الإطار العام للدراسة والدراسات السابقة:

1-1-الإطار العام للدراسة:

1-1-1-مقدمة:

شهِد العالم في مطلع العقد الأول من القرن الحادي والعشرين مجموعة من التغيرات في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية، والعلمية، والتكنولوجية، والثقافية... وغيرها التي باتت تتداخل فيما بينها تداخُلًا يجعل العالم شبيهًا بمجتمع واحد تنتقل فيه المعلومة من أقصاه إلى أقصاه بسرعة فائقة، فضلًا عن تأثر أجزائه، وأقاليمه، وشعوبه، بكل ما يجري في أي بقعة من بقاع المعمورة؛ الأمر الذي يستدعي تعزيز الإفادة من الإيجابيات التي أفرزتها تلك المتغيرات، والتقليل إلى حدٍ كبير من المخاطر، ومن هنا؛ فَإِنَّ النظرة المستقبلية للتطوير تستدعي فهم التحولات والتغيرات المحيطة (عبدالله، 2011، ص. 3).

فالتطوير المدروس سمة من سمات المنظمة الناجحة، وضرورة ملحة بعد أَنْ كان من قبيل الترف الإداري وفرض عليها تخطيطا وتوجيهًا مستمرين (كافي، 2018، ص. 7)؛ لذا فَإِنَّ تطوير التعليم أصبح عملية مستمرة يمليها التغير المستمر في المجتمعات، كما أَنَّ الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية تُعَدُّ مجالًا خصبًا لمحاولات التطوير؛ لأنها محركات بالغة التأثير بحكم موقعها، وَلِأَنَّها أصولٌ استثمارية يجب إدارتها وتطويرها بفاعلية وكفاءة (حسانين، 2016، ص. 2).

ونظرًا لأهمية تطوير إدارة الموارد البشرية فقد حظيت باهتمام الباحثين على المستوى المحلي كدراسة بايعشوت (2020) التي أوصت بتعزيز دور معاهد التدريب بوزارة التربية والتعليم للقيام بدورها في قيادة التدريب والتأهيل، والإسهام في عملية التطوير والتنمية المهنية للموارد البشرية، وأكدت دراسة الجحافي (2017) ضرورة تحديث قوانين إدارة الموارد البشرية وأنظمتها بما يساعد في تنمية ثقافة التغيير، وإعادة النظر في توصيف الوظائف ذات العلاقة بإدارة الموارد البشرية، والعمل على استقطاب الكفاءات المؤهلة من خلال إعادة النظر في أساليب الاختيار والتعيين، كما أوصت دراسة الأشعري (2017) بضرورة تبني مكتب التربية والتعليم في محافظة إب تطوير إدارة الموارد البشرية في ضوء مداخل إدارية حديثة، وأوصت دراسة عرجاش (2009) وزارة التربية والتعليم بإصدار كتابًا إرشاديًا يشمل الوصف الوظيفي لكل الوظائف لديها، وأن تعلن سياستها الجديدة في إدارة مواردها البشرية التي تريد تطبيقها وتنشرها عبر وسائل الإعلام المختلفة، لتكون بداية لنشر ثقافة جديدة في هذا الجانب، وأن توكل مهمة تدريب العاملين وتأهيلهم إلى كليات التربية في الجامعات.

كما تكتسب إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب أهميتها من أهمية الدور المناط بها، ومن طبيعة الوظائف التي تقوم بها، فهي نظام متكامل مدخلاته الموارد البشرية وسياسة مكتب التربية والتعليم، وعملياته والأنشطة والإجراءات، ومخرجاته الأداء الذي يؤدي إلى تحقيق استمرارية المكتب وقدرته على التكيف والمنافسة على مختلف الظروف والمتغيرات.

وإدراكًا من الباحث لما سبق، مع ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية من النهوض بالعملية التربوية والإدارية بما يتماشى مع استراتيجية اليمن (2025) واستراتيجية (2030)، وفي مقدمتها تطوير إدارة الموارد البشرية بمكاتب التربية والتعليم في المحافظات، وأن وظائف إدارة الموارد البشرية تُعد أهم وسائل لتحقيق تلك الاستراتيجية.

وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة محاولة لمعرفة واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.

1-1-2-مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم اليمنية في الميدان التربوي تجاه تحسين وتطوير منظومة العمل الإداري على مستوى الوزارة وفروعها في المحافظات، والإجراءات المتعلقة بكيفية بناء الموارد البشرية وتطويرها بشكل خاص، لا سيما ما يتعلق بتطوير إدارة الموارد البشرية فيها، فإنَّ الواقع يكشف عن كثير من المشكلات ممثلة بما تعانيه الموارد البشرية من ضعف يمكن استقراؤه من خلال ممارستها لأعمالها الإدارية (دماج، 2018، ص.5)، كالتركيز على الجوانب الروتينية والإجرائية المتعلقة بالتعيينات والاستحقاقات والجزاءات والترقيات والتنقلات، وإهمال الجوانب الاستراتيجية، وعدم الاهتمام بتخطيط القوى العاملة بوصفها وظيفةً حيوية، وضعف التكامل بين أنشطة الموارد البشرية، وغياب الرؤية المستقبلية لخطيط الموارد البشرية، وضعف التنسيق والتكامل بين إدارة الموارد البشرية والإدارات الأخرى، وانحصار أساليب الاستقطاب في الإعلان في الصحف فقط (اليافعي، 2016، ص. 308).

وقد أوضحت مؤشرات تقييم الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي وجود تدني في أداء المنظومة التعليمة بشكل عام وضعف الأداء المؤسسي وتقليديته، وانخفاض كفاءتها، ولا تزال الأساليب الإدارية التقليدية هي السائدة (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2012، ص. 1)، إضافة إلى تمسك القائمين على إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب بالكثير من الممارسات الإدارية العقيمة والتقليدية؛ الأمر الذي يترتب عليه عدم القدرة على مواكبة متطلبات العصر وعدم القدرة –أيضًا– على ملاحقة التطورات، وفهم دوافعها الحقيقية وتفسيرها، فضلًا عن التكيف معها؛ وهو ما أدى إلى كثير من سوء الفهم في تفسير العديد من المتغيرات والمستجدات، وبناءً على ما سبق، سوف يخلص الباحث إلى تحديد مشكلة بحثه بالسؤال الرئيس الآتي: **ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب**، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

– ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لتخطيط الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.

– ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لتحليل وتوصيف الوظائف بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.

- ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لتوظيف الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.
- ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لتدريب الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.
- ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية للأجور والمرتبات والحوافز بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.
- ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لتقييم أداء الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.

1-1-3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في أبعاد: تخطيط الموارد البشرية، التحليل والتوصيف الوظيفي، توظيف الموارد البشرية، تدريب الموارد البشرية، الأجور والمرتبات والحوافز، تقييم أداء الموارد البشرية.

1-1-4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في نوعين من الأهمية هما العملية والتطبيقية؛ إذ يتم إعداد هذه الدراسة في وقت يتسم به القطاع الحكومي في اليمن بالتمسك بالأساليب التقليدية في المعاملات والإجراءات الإدارية وعدم القبول بالتغيير، ومن ثم فَإِنَّ الإسهامات التي تضيفها الدراسة الحالية ستكون على مستوى مكتب التربية والتعليم في محافظة إب بشمل عام، وعلى مستوى إدارة الموارد البشرية بشكل خاص، وستكون من خلال:

- توضيح سبل تمكين إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب من استغلال التطورات في تقنية المعلومات والاتصالات لتحسين الخدمات العمومية، وإحداث تطور مستمر في جودتها، والتركيز على خدمة المستفيد، وسرعة الوصول إليه.
- الإسهام في تحسين أداء العاملين في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ممارستهم لوظائفهم الإدارية وتطويرها بما ينعكس على كفاءة وأداء العاملين وتبسيط المعاملات والإجراءات الإدارية للمستفيدين.
- الإسهام في رفع مستوى الوعي بأهمية التحول إلى وظائف إدارة الموارد البشرية الحديثة التي تُعَدُّ وظائف استراتيجية حيوية.

1-1-5- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في معرفة واقع إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب من خلال الأبعاد الآتية: (تخطيط الموارد البشرية، التحليل والتوصيف الوظيفي، توظيف الموارد البشرية، تدريب الموارد البشرية، الأجور والمرتبات والحوافز، تقييم أداء الموارد البشرية).

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على جميع مديري الإدارات، والموظفين في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، والإدارات التعليمية في المديريات، والمتمثلة بالفئات الوظيفية الآتية: (مديري الإدارات – ورؤساء الأقسام– والمختصين).
- **الحدود المكانية:** تتحدد بإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الجامعي 2019–2020م.

1-1-6- مصطلحات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

أ-الإدارة:

يُعرفها تايلور بِأَنَّهَا: "القيام بتحديد ما هو مطلوب عمله من العاملين بشكل صحيح ثم التأكد من أنهم يؤدون ما هو مطلوب منهم من أعمال بأفضل وأرخص الطرق"(كمال، 2014، ص.9).

يُعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّهَا: مجموعة من الممارسات الإدارية التي يؤديها العاملون في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، بغرض استغلال الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المرسومة، وفق منهج محدد، وفي بيئة معينة.

ب-الموارد البشرية:

تُعرَف بِأَنَّهَا: "الجماعات والأفراد العاملين الذين يمتازون بمجموعة من القدرات والمهارات التي تجعلهم قادرين على أداء عملهم على أكمل وجه وبأقصى فاعلية وكفاءة ممكنة للوصول إلى تحقيق استراتيجية وأهداف المؤسسة" (منير، 2010، ص. 25).

ويُعرِفها الباحث إجرائيا بِأَنَّهَا: مجموعة الأفراد الذين ينتمون لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، ويزاولون المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، بهدف تحقيق أهداف الإدارة التي ينتمون إليها.

ج-إدارة الموارد البشرية:

يُعرِفها ديسلر Dissler (2012, p. 34) بِأَنَّهَا: "مجموعة من الممارسات والسياسات المطلوبة لتنفيذ مختلف الأنشطة المتعلقة بالنواحي البشرية التي تحتاج إليها الإدارة لممارسة وظائفها على أكمل وجه، وهذه الممارسات تشمل: القيام بتحليل الوظائف، وتخطيط الاحتياجات من قوة العمل واستقطاب الكفاءات، واختيار الكفاءات وتعيينها، وأنشطة توجيه الموظفين الجدد وتدريبهم، وإدارة الأجور والمرتبات، وتقديم الحوافز والمزايا للموظفين، وأنشطة تقييم الأداء.

ويعرِفها الباحث إجرائيا بِأَنَّهَا: وظيفة رئيسة تخصصية في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، ويكون محور عملها العنصر البشري وكل ما يتعلق به من أمور وظيفية منذ تعينه في الوظيفة إلى حين تركها.

د- مكتب التربية والتعليم:

يُعرفه الهذلول (2019، ص. 8) بِأَنَّهُ: "إدارة فرعية تهتم بتطوير الموقف التعليمي بالمدارس، وتقييمه لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي، ومساعدة الإدارة على تسهيل تنفيذ خططها وبرامجها المالية والخدمية للمدارس وفروع الإدارة الأخرى.

يُعرِفه الباحث إجرائيا بِأَنَّهُ: مجموعة من الوحدات الإدارية، تقوم بوظائف الإشراف والمتابعة والتقييم، بهدف تطوير الموقف التعليمي وتحسينه، وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وللمساعدة في تنفيذ البرامج، ضمن اللوائح والقوانين، وطبقًا للسياسة المرسومة التي تضعها وزارة التربية والتعليم.

1-2- الدراسات السابقة:

للوقوف على جهود الباحثين الآخرين والتعرف على إسهاماتهم في معالجة مشكلة الدراسة، فقد قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، من خلال ذكر أهدافها، والمنهجية المتبعة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة، وأبرز نتائجها، وفق التدرج التاريخي لإجرائها مبتدئًا بالأحدث، مختتمًا بالتعقيب على هذه الدراسات، موضحًا أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، إضافة إلى ذكر ما تتميز به هذه الدراسة.

1-2-1- عرض الدراسات السابقة:

دراسة بايعشوت (2020) بعنوان: "**تطوير إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم باليمن في ضوء مدخل إدارة التغيير** تصور مقترح"، وهدفت إلى الوقوف على درجة توافر متطلبات تطوير إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم في اليمن في ضوء مدخل إدارة التغيير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال أداة الدراسة الاستبانة التي تكونت من ستة محاور، تناولت مدى توافر متطلبات مدخل إدارة التغيير، والصعوبات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم في اليمن، وزعت على عينة بطريقة عشوائية طبقية مكونة من (156) فردًا في مكاتب التربية والتعليم في المحافظات (عدن، لحج، أبين، شبوة، حضرموت)، ومركز البحوث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: ضعف إيمان القيادات الإدارية بتطوير الموارد البشرية، إضافة إلى ضعف تقييم أداء الموارد البشرية.

دراسة الجحافي (2017) بعنوان: "**تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة**"، هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال التعرف على واقع الأداء الوظيفي بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب؛ حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وتم توزيعها على عينة مكونة من فئتين، الأولى عينة ميدانية للتعرف على الواقع الممارس

للعمليات، وتم اختيارها بطريقه عشوائية طبقية، والثانية عينة خبراء للتعرف على درجة أهمية العمليات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أَنَّ واقع الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة كان بدرجة متوسطة.

دراسةالأشعري (2017) بعنوان: "**تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نظم المعلومات الإدارية**"، هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نظم المعلومات الإدارية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتم توزيعها على عينة مكونة من فئتين، الأولى عينة ميدانية لمعرفة الواقع الفعلي الممارس للعمليات، وتم اختيارها بطريقه عشوائية طبقية، والثانية عينة خبراء للتعرف على العمليات وأهميتها في بناء التصور، وتم اختيارها بطريقة قصدية، وخلصت الدراسة في نتائجها: إلى أَنَّ واقع الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نظم المعلومات الإدارية جاء بدرجة ضعيفة.

دراسة عرجاش (2009) بعنوان: "**تطوير سياسات إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية**"، وهدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير سياسات إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية، وذلك من خلال التعرف على واقع سياسات إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية؛ حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، ووفقًا لطبيعة الدراسة استخدم الباحث أداتين إحداهما: استبانة، والأخرى أداة المقابلة الشخصية لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من القيادات التربوية بالوزارة في كل من ديوانها العام وفروعها في تسع محافظات، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها: غياب التخطيط للموارد البشرية بمفهومه العلمي في وزارة التربية والتعليم، وأن دراسة سوق العمل، وتحديد المواصفات المطلوبة في الموارد البشرية التي تتطلبها أعمال وزارة التربية والتعليم لا تُمارس بشكل سليم، وأن سياسة التوظيف تخضع لإشراف وزارة الخدمة المدنية وفروعها في المحافظات؛ وأن هناك اهتمامًا بالتدريب، لكنه لا يزال قاصرًا، فكثيرًا من الموظفين ذوي المؤهلات المتدنية بديوان الوزارة لا يحضون بالتدريب، إضافة إلى غياب سياسة تقويم الأداء باستثناء ما يقوم به الموجهون من زيارات توجيهية، كما أَنَّ نتائج ذلك التقويم لا يُستفاد منها في تصحيح الانحرافات، أو اتخاذ قرارات تتعلق بالترقية أو منح الحوافز والمكافآت أو غيرها من سياسات إدارة الموارد البشرية.

1-2-2-التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الباحث للدراسات العلمية السابقة التي وجد الباحث أن لها علاقة بموضوع بحثه، وقد حرص الباحث أن تكون في أغلبها قد أجريت في المؤسسات التربوية والتعليمية، وفي هذا

السياق سيقوم الباحث بالتعليق على الدراسات المشار إليها من حيث أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

أ- من حيث أهداف الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لبعض وظائفها في المؤسسات التربوية كدراسة كلٍّ من بايعشوت (2020)، والأشعري (2017)، والجحافي (2017)، وعرجاش (2009)، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات المذكورة من حيث تناوله لمعظم الوظائف التي لم يتم تتناولها.

ب- من حيث منهج الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من بايعشوت (2020)، والأشعري (2017)، والجحافي (2017)، وعرجاش (2009) من حيث المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة الواقع الممارس.

ت- من حيث عينة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، كدراسة كلٍّ من بايعشوت (2020)، والأشعري (2017)، والجحافي (2017)، وعرجاش (2009) من حيث مكان الدراسة وعينتها، واختلف معها من حيث عينة الخبراء.

ث-من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث نوع الأداة المستخدمة؛ الاستبانة، أداةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمشكلة الدراسة، واختلف مع دراسة عرجاش (2009) التي أضافت أداة المقابلة أداةً أخرى لجمع البيانات والمعلومات.

2-الإطار النظري:

2-1-إدارة الموارد البشرية:

يُعد المورد البشري اليوم بمثابة رأس المال الفكري والطاقة الإنسانية التي تحرك وتدير كل ما عداها من أموال ومعدات ومواد تفتقر للحياة وللعقل وللنفس، ولكي يتمكن الإنسان من القيام بدوره كان لزامًا على المؤسسات والمجتمعات أن تسهم في إعداده وبنائه وتوظيف طاقاته وقدراته، ولتسمو به وتؤهله لأداء رسالته وتحقيق أهدافه وأهداف مؤسسته التي ينتمي إليها (الكبيسي، 2010، ص. 21).

2-2-مفهوم إدارة الموارد البشرية:

عرفها الحريري (2014، ص.56) بِأَنَّهَا: "علم إداري يختص بالجوانب البشرية وتنمية الخبرات ورفع الكفاءات لدى الموظفين والإداريين والعاملين في المنظمات، والسعي إلى التعاون والربط والتواؤم

وإحداث الانسجام والتداخل الإيجابي الفعّال بين تخصص إدارة الموارد البشرية والتخصصات الأخرى، وتنمية المعرفة وزيادتها، وتطوير الجوانب الإدارية والوظيفية والعملية لدى الأفراد العاملين".

ويرى يوسف وآخرون (2018، ص. 15) أنَّها: "سلسلة من الإجراءات والأسس التي تهدف إلى تنظيم الأفراد للحصول على أقصى فائدة ممكنة من الكفاءات البشرية، واستخراج أفضل طاقاتهم من خلال وظائف التخطيط، والاستقطاب، والاختيار والتعيين، والتدريب والتطوير، والتقويم، والحوافز المالية والمعنوية، كما تنطوي إدارة الموارد البشرية على ممارسة العملية الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة العنصر البشري في المنظمة".

2-3-أهمية إدارة الموارد البشرية:

تكتسب إدارة الموارد البشرية بوصفها إحدى وظائف المؤسسة أهمية كبيرة؛ كونها إدارة لأهم وأغلى أصول المؤسسة؛ إذ إنَّ ما يميزها عن باقي الأصول أنها مفكرة، يسهم حسن استغلالها في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، فكثير من الدراسات والأبحاث تشير إلى وجود ارتباط بين نجاح المؤسسات وبين وجود برامج للموارد البشرية فعالة ومؤثرة، وتسهم في تحقيق العديد من المزايا في شتى المجالات من خلال توفير التكليف أو إضافة عوائد (اليافعي، 2021، ص. 315).

2-4-أهداف إدارة الموارد البشرية:

إنَّ أهداف إدارة الموارد البشرية ذات طبيعة استراتيجية، فهي تحقق الملاءمة بين أهداف المنظمة ذات الأمد البعيد، وأهداف المنظمة ذات الأمد القصير؛ إذ يمكن تحقيق تلك الأهداف عن طريق استخدام نظام فعّال داخل المنظمة، وهناك مجموعة من الأهداف التي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها، لخصها النظاري (2015، ص. 46-47) بـ: **تعظيم إنتاجية العنصر البشري** من خلال تطوير مهارات وقدرات الأفراد في المنظمة، و**الوقاية التنظيمية** من خلال تحديد الأهداف والاستراتيجيات والسياسات والإجراءات والبرامج، وتقليل الصراع والنزاع الداخلي، وتحقيق الاستقرار التنظيمي للمنظمة؛ وهو ما يجعل منها مكانًا جذابًا للعمل، و**الإسهام في تغيير الثقافة التنظيمية وبنائها** من خلال تغيير وبناء المعتقدات والقيم والاتجاهات المشتركة والسائدة بين العاملين، ومواكبة التغييرات البيئية للمنظمة، والإدراك التام للأنماط الثقافية التي تتعلق بالاتجاهات والقيم والتقاليد والأعراف بكافة جوانب العمل داخل المنظمة، و**الإسهام في دعم التعلم التنظيمي** من خلال اكتساب المعرفة والمهارات والمعلومات واستخدامها في حل المشكلات التي تواجه المنظمة وتحديد الفرص والأفكار الجديدة التي تجعل المنظمة قادرة على التكيف مع الظروف والمتغيرات البيئية المحيطة بها.

2-5-وظائف إدارة الموارد البشرية:

يُعَدُّ المورد البشري أحد المقومات الأساسية للمؤسسة، وقد تطور الدور الذي تؤديه الإدارة المسؤولة عن المورد البشري استجابة للتغيرات التي شهدها العالم في شتى المجالات، فقد تحول دورها

من مجرد وحدة مسؤولة عن إدارة شؤون العاملين اليومية من حضور وانصراف وغياب وأجور ومرتبات ... الخ، إلى أن أصبحت شريكًا استراتيجيًّا تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، وقد ترتب على ذلك النظر إلى المورد البشري بوصفها رأسمال بشري، تساعد إدارته بطريقةٍ جيدة في زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة، وتحقيق أهدافها، وفي ضوء ذلك اهتمت إدارة الموارد البشرية بتطوير ممارساتها لوظائفها التقليدية، بالإضافة إلى اضطلاعها بوظائف حديثة استراتيجية يستعرضها الباحث بشكل موجز على النحو الآتي:

2-5-1-التحليل الوظيفي:

لا يمكن فهم طبيعة الوظائف المختلفة في المؤسسات إلا من خلال تحليل الوظائف وتحديد واجبات ومسؤوليات المؤسسة، والشروط والمواصفات الواجب توافرها في شاغل الوظيفة، والتأكد من وجود الوظائف المطلوبة فعلًا، بحيث يتم التأكد من وجود الوظائف المطلوبة فعلا؛ وعليه فإنه يتوجب على إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات البدء بعملية تحليل الوظائف قبل تطبيق أيّ مهمة (العزاوي وجواد، 2010، ص. 39).

2-5-2-التوصيف الوظيفي:

تُعَدُّ عملية التوصيف الوظيفي المرتكز الرئيس لأداء معظم وظائف إدارة الموارد البشرية لأي مؤسسة تسعى إلى وضع العامل المناسب في المكان المناسب، ويتمثل التوصيف الوظيفي في صورة بطاقات توصيفي للوظائف (الحياسي، 2016، ص. 62).

2-5-3-تخطيط الموارد البشرية:

تُعَدُّ وظيفة تخطيط الموارد البشرية من الوظائف المهمة والأساسية لإدارة الموارد البشرية بالمؤسسات التي في ضوئها يتم الكشف عن احتياجاتها الحالية والمستقبلية من الموارد البشرية كمًا ونوعًا بما يسهم في تحقيق أهدافه المرسومة.

2-5-4-التوظيف:

تُعَدُّ سياسة التوظيف من أهم الوظائف التي يجب أن تنجزها إدارة الموارد البشرية بكل كفاية وفاعلية عالية؛ حيث يتوقف على ذلك كافة النشاطات الوظيفية بالمؤسسة، وتتضمن سياسة التوظيف ثلاث عمليات فرعية كما أشار إليها الصيرفي (2006، ص.145) وهي كالآتي:

- **الاستقطاب:** عملية إدارية تجذب العاملين ذوي الكفاءات والمؤهلات للعمل في المؤسسة المعينة، ويتم ذلك عن طريق الإعلان، ومن ثم اختيار أفضل هذه العناصر المتقدمة وأنسبها ثم تعيينها".
- **الاختيار:** "العملية التي بمقتضاها تستطيع إدارة الموارد البشرية أَنَّ تفرق بين الأفراد المتقدمين لشغل وظيفة معينة من حيث درجة صالحيتهم للأداء" (زايد، 2003، ص. 269).

– **التعيين:** وَيُعَدُّ الخطوة الأخيرة في عملية التوظيف الذي من خلاله يتم تعيين أفضل وأنسب المتقدمين للتوظيف؛ من أجل شغل الوظائف في ضوء شروط ومواصفات معينة مطلوب توافرها فيهم؛ لتحقيق غاية أساسية تتمثل في تمكين العاملين من أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة وفاعلية؛ وهو ما يحقق أهداف المؤسسة (الحياسي، 2016، ص. 74).

2-5-5-التعويضات المباشرة (الأجور والمرتبات):

تُعَدُّ وظيفة التعويض (الأجور والمرتبات) من الوظائف المهمة لأداء الموارد البشرية بوصفها وسيلة أساسية لإشباع رغبات الأفراد المادية من ناحية، ومن ناحية أخرى تؤدي دورًا أساسيًا في إشباع بعض أنواع الحاجات الاجتماعية، وعلى هذا الأساس تُعَدُّ الأجور والمرتبات من العوامل المؤثرة في رغبة الأفراد في العمل، ومن ثم على كفاءة المنظمة (سحويل، 2020، ص. 13).

2-5-6-تدريب الموارد البشرية:

تُعَدُّ وظيفة تدريب الموارد البشرية من الوظائف الرئيسة لإدارة الموارد البشرية على اعتبار أن المورد البشري هو المورد الحقيقي للمؤسسة، ومصدر التقدم والتطور؛ حيث من خلاله تستطيع المؤسسة متابعة التغيرات التكنولوجية، وتطبيق التقنية الحديثة في مجالات العمل المختلفة، فعملية التدريب والتنمية تُعَدُّ نشاطًا مستمرًا باستمرار المؤسسة، وكذلك فَإِنَّهَا تشمل جميع العاملين بالمؤسسة سواء القدامى أو الجدد.

2-5-7-تقييم أداء الموارد البشرية:

يُعَدُّ تقييم أداء الموارد البشرية نشاطًا مهمًا من أنشطة إدارة الموارد البشرية في المؤسسات بشكل عام، لا سيما في المؤسسات التربوية والتعليمية، وتقييم الأداء هو الأداة التي من خلالها قياس جودة العمل وكيفية تطويره، كما أنَه يمثل الوصف المنظم لنواحي القوة والضعف المرتبطة بالوظيفة، سواء بصورة فردية أو جماعية، بما يخدم تطوير أداء العاملين بالوظيفة، وإمداد العاملين والمديرين بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات (المغربي، 2007. ص. 252).

3-الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج:

3-1-إجراءات الدراسة:

3-1-1-منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتشخيص واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب كما هي في الواقع، دون تدخل الباحث في مجرياتها.

3-1-2-مجتمع الدراسة وعينتها:

نظرًا لطبيعة الدراسة الحالية تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات، والموظفين في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، والإدارات التعليمية بالمديريات، ونظرًا لصغر حجم المجتمع الأصلي استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل لجميع عناصر مجتمع الدراسة، وحرصًا من الباحث على إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع لتشخيص الواقع، فقد تم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي كاملًا عينة للبحث الحالي؛ حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (117) فردًا.

3-1-3-أداة الدراسة وإجراءات إعدادها:

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعتها، اعتمد الباحث على الاستبانة بوصفها أداة مناسبة لإجراء بحثه، ومن خلالها تمكن الباحث من جمع البيانات والمعلومات الميدانية اللازمة للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

3-1-3-1 صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، من حيث مدى قياس فقراتها لما أعدت له، فضلًا عن اتساقها وتوافقها ووضوحها وملاءمتها لطبيعة أهداف الدراسة، استخدم الباحث طريقة الصدق الظاهري التي تشير إلى الحكم على المظهر العام للمقياس وذلك من خلال عرضها على عدد (20) محكمًا من الخبراء والمتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، وأصول التربية، والإشراف التربوي واقتصاديات تعليم، والمناهج، والقياس والتقويم، وعلم النفس، وإبداء آرائهم إزاء فقرات الاستبانة في مدى انتمائها للبُعد، ومدى صلاحيتها ووضوحها وسلامة صياغتها، وتعديل أو إضافة أو حذف فقرات من وجهة نظرهم، ثم جمع الاستبانة الموزعة على المحكمين، والاطلاع على آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم حول فقرات الأداة، حيث بلغ صدق الأداة بشكل عام (95.4)، وهي نسبة عالية كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (1) يبين نتائج معامل الصدق الظاهري لأداة الدراسة

م	أبعاد الأداة	نسبة الصدق الظاهري
.1	بُعد تخطيط الموارد البشرية	0.92
.2	بُعد التحليل والتوصيف الوظيفي	0.94
.3	بُعد توظيف الموارد البشرية	0.95
.4	بُعد تدريب الموارد البشرية	0.97
.5	بُعد الأجور والمرتبات والحوافز	0.95
.6	بُعد تقييم أداء الموارد البشرية	0.97
	على مستوى الأداة	0.95.4

3-1-3-2-ثبات الأداة:

استخدم الباحث طريقة ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة؛ حيث بلغ ثبات الأداة بشكل عام (97)، وهي نسبة عالية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2) يبين قيم ثبات الأداة بطريقة معامل ألفا كرو نباخ

م	أبعاد الأداة	معامل ألفا كرو نباخ(Cronbach alpha)
.1	بُعد تخطيط الموارد البشرية	0.75
.2	بُعد التحليل والتوصيف الوظيفي	0.83
.3	بُعد توظيف الموارد البشرية	0.89
.4	بُعد تدريب الموارد البشرية	0.89
.5	بُعد الأجور والمرتبات والحوافز	0.81
.6	بُعد تقييم أداء الموارد البشرية	0.94
	على مستوى الأداة	**0.97**

3-1-4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بأبعاد الدراسة، وللحصول على إجابات لأسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، لمعرفة واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها.

3-2-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

3-2-1-عرض نتائج السؤال الرئيس ومناقشته وتفسيره:

يتناول هذا الجزء نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها ومراجعتها ومعالجتها إحصائيًا على النحو الذي يساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتتمثل في التحقق من واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها (تخطيط الموارد البشرية، التحليل والتوصيف الوظيفي، توظيف الموارد البشرية، تدريب الموارد البشرية، الأجور والمرتبات والحوافز، تقييم أداء الموارد البشرية) بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب.

ويتمثل السؤال الرئيس في الدراسة بـ: **ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب كما يراها أفراد العينة؟**

قبل الإجابة عن هذا السؤال سيقوم الباحث بعرض الحدود الحقيقية والمعيار الذي ستتم على أساسه عملية العرض والمناقشة المتعلقة بإجابة هذا السؤال الذي سيوضحه الجدول الآتي:

جدول (3) يبين الحدود الحقيقية أو المعيار
الذي سيتم على أساسه عرض ومناقشة نتيجة السؤال الأول لبدائل المقياس

الفترة	1 -1.65	1.66 -2.32	2.33 -3
درجة الممارسة	ضعيفة	متوسطة	عالية
الوزن	1	2	3

وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استجابات أفراد عينة الدراسة نحو (واقع الممارسة الكلي لإدارة الموارد البشرية)، بحسب إجمالي الأبعاد الرئيسة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) يبين الترتيب التنازلي
للأبعاد حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الأبعاد	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تخطيط الموارد البشرية.	1	1.81	0.44	متوسطة
2	تحليل الوظائف وتوصيفها.	2	1.76	0.41	متوسطة
3	تدريب الموارد البشرية.	4	1.69	0.51	متوسطة
4	الأجور والمرتبات والحوافز.	5	1.68	0.41	متوسطة
5	توظيف الموارد البشرية.	3	1.68	0.49	متوسطة
6	تقييم أداء الموارد البشرية.	6	1.56	0.53	ضعيفة
متوسط الإجمالي العام			**1.70**	**0.41**	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب جاء بدرجة ممارسة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (1.70)، وانحراف معياري (0.41)، وهي نتيجة ضمن المتوسط الحسابي لمدى المقياس المحدد بـ(1.66 – 2.33)، ويعبر عنه بالدلالة اللفظية متوسطة، وهذه النتيجة تشير إلى أن واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب ليس بالمستوى المطلوب، ولعل هذه النتيجة تعود إلى غياب مفاهيم وممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية.

كما جاءت أبعاد أداة الدراسة مرتبة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة، وذلك كالآتي:

جاء بُعد تخطيط الموارد البشرية في المرتبة الأولى، بدلالة المتوسط الحسابي البالغ (1.81)، والانحراف المعياري (0.44)، كما ظل بُعد تحليل وتوصيف الوظائف في المرتبة الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (1.76)، وانحراف معياري (0.51)، وجاء بُعد تدريب الموارد البشرية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.69)، وانحراف معياري (0.51)، وتراجع بُعد توظيف الموارد البشرية إلى المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (1.68)، وانحراف معياري (0.49)، وجاء بُعد الأجور والمرتبات والحوافز في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (1.68)، وانحراف معياري (0.41)، وأخيرًا جاء بُعد تقييم أداء الموارد البشرية في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي بلغ (1.56)، وانحراف معياري(0.53).

وبشكلٍ عام فإِنَّ إجماع أفراد عينة الدراسة تجاه تدني ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب للأبعاد بشكل عام، يشير إلى عدم قدرة مكتب التربية والتعليم على ضبط وتوجيه ممارسات كل بُعد وبما يؤدي إلى تكاملها، وتُعد هذه النتيجة مؤشرا خطيرًا على واقع عمل إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، وقد يعزى ذلك إلى المركزية في اتخاذ قرارات إدارة الموارد البشرية في ممارستها لمهامها، وضعف دور إدارة الموارد البشرية؛ الأمر

الذي ينتج عنها قيامها بأعمالها بشكل روتيني تقليدي وعشوائية وارتجالية، وغياب برامج التدريب والتطوير المهني للعاملين في إدارة الموارد البشرية وبما ينمي مهاراتهم في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة ويمكنهم من تطوير دورها بشكل فعال، إضافة إلى ضعف معايير التوظيف؛ وهو ما نتج عنه تضخم في أعداد العاملين في إدارة الموارد البشرية وانخفاض مستوى كفاءتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجحافي (2017) في حين تختلف عن دراسة الأشعري (2017).

ولمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية لوظائفها بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب كما يراها أفراد العينة على مستوى أبعاد الأداة وفقراتها، فَإِنَّهُ يمكن استعراضها على النحو الآتي:

3-1-2-عرض نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تخطيط الموارد البشرية كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وللبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد تخطيط الموارد البشرية حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تتبنى مبدأ الشفافية والوضوح في عملية التخطيط للموارد البشرية.	1	2.01	0.71	متوسطة
2	تعتمد قاعدة بيانات إلكترونية في تحديد الاحتياجات.	7	1.98	0.74	متوسطة
3	تعتمد إدارة الموارد البشرية اللامركزية في تحديد أهدافها.	2	1.87	0.66	متوسطة
4	تُحدد احتياجات مكتب التربية والتعليم بالمحافظة من الموارد البشرية	3	1.86	0.72	متوسطة
5	تُحدد نوعية الموظفين المراد استقطابهم لكل وظيفة.	5	1.74	0.77	متوسطة
6	تُشرك الإدارات الأخرى في عملية التخطيط للموارد البشرية.	6	1.70	0.65	متوسطة
7	تعتمد التحليل البيئي لمعرفة حجم العرض والطلب	4	1.56	0.66	ضعيفة
متوسط إجمالي البُعد الأول			1.81	0.44	متوسطة

يتضح من الجدول السابق، أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تخطيط الموارد البشرية كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (متوسطة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.81)، وبانحراف معياري (0.44).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

1-من حيث أعلى الفقرات، حصلت الفقرة (1) التي تنص على "تتبنى مبدأ الشفافية والوضوح في عملية التخطيط للموارد البشرية"، على أعلى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.01)، وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة ممارسة "متوسطة"، فيما حصلت الفقرة (7) التي تنص على "تعتمد

قاعدة بيانات إلكترونية في تحديد الاحتياجات"، على المرتبة الثانية وفقًا لاستجابة أفراد العينة بمتوسط حسابي (1.98)، وانحراف معياري (0.44)، وبدرجة ممارسة "متوسطة".

2-أما فيما يخص أدنى الفقرات، فقد حصلت الفقرة (4) التي تنص على "تعتمد التحليل البيئي لمعرفة حجم العرض والطلب من الموارد البشرية"، على أدنى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (1.56)، وانحراف معياري (0.66)، بدرجة ممارسة "ضعيفة"، وهي أقل فقرة ممارسة في بُعد تخطيط الموارد البشرية.

وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف ثقافة التخطيط لإدارة الموارد البشرية لدى القيادات بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب، وغياب الضوابط والقوانين التي تضمن ضرورة التخطيط لإدارة الموارد البشرية، وعدم توفر برامج التنمية المهنية للتخطيط لدى العاملين في إدارة الموارد البشرية، وعدم الجدية في ممارسة الشفافية في إدارة الموارد البشرية، وإن توفرت فَإِنَّهَا شكلية ولا تعتمد على المعايير المطلوبة وإنما بحسب توجه القيادات المسؤولة عنها، وتدني توفر مستوى قاعدة معلومات واضحة تخدم عملية تخطيط الموارد البشرية، وإن ما يتم القيام به هو استخدام الأجهزة الإلكترونية في توثيق كشوفات المرتبات فقط، إضافة إلى ضعف معارف ومهارات العاملين في إدارة الموارد البشرية في مجال التوظيف الحقيقي للشفافية، وقاعدة المعلومات باستخدام التقنيات التكنولوجية، العشوائية والارتجالية والاجتهادات الشخصية السائدة في عملية التخطيط للموارد البشرية.

3-2-2-عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد التحليل والتوصيف الوظيفي كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وللبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد التحليل والتوصيف الوظيفي حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تمتلك قاعدة بيانات واضحة لجميع الموظفين.	10	2.35	0.69	عالية
2	تُحدد مهام الوظيفة وواجبات وفق السلطات الممنوحة.	2	1.87	0.62	متوسطة
3	تمتلك توصيف وظيفي للمراتب الوظيفية بشتى مستوياتها.	3	1.84	0.79	متوسطة
4	تسمح بالإعارة والانتداب والنقل إلى جهات رسمية أخرى.	9	1.82	0.71	متوسطة
5	تُوصف الوظائف وفقًا للهيكل التنظيمي المعتمد.	8	1.79	0.74	متوسطة
6	تعتمد معايير شخصية ومهنية عند تحليل الوظيفة.	1	1.78	0.73	متوسطة
7	تستعين بذوي الاختصاص لتحليل طبيعة الوظائف وتوصيفها.	4	1.66	0.64	متوسطة
8	تعتمد الأسس العلمية والموضوعية في تحليل الوظائف.	5	1.61	0.64	ضعيفة
9	تقترح الهيكل التنظيمي وفقًا لنتائج التحليل الوظيفي.	7	1.57	0.66	ضعيفة
10	تواكب التطورات الإدارية المتسارعة في تحليل وتوصيف الوظائف	6	1.56	0.61	ضعيفة
11	تُشرك الموظفين في عملية تحليل وظائفهم وتوصيفها.	11	1.52	0.66	ضعيفة
	متوسط إجمالي البُعد الثاني		1.76	0.41	متوسطة

يتضح من الجدول السابق، أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد التحليل والتوصيف الوظيفي كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (متوسطة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.76)، وبانحراف معياري (0.41).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

1- من حيث أعلى الفقرات، حصلت الفقرة (10) التي تنص على "تمتلك قاعدة بيانات واضحة لجميع الموظفين" على أعلى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة ممارسة "عالية"، فيما حافظت الفقرة (2) التي تنص على "تُحدد مهام وواجبات الوظيفة وفق السلطات الممنوحة" على الترتيب الثاني وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.87)، وانحراف معياري (0.62) وبدرجة ممارسة "متوسطة".

2- أما فيما يخص أدنى الفقرات، فقد حصلت الفقرة (6) التي تنص على "تواكب التطورات الإدارية المتسارعة في التحليل والتوصيف الوظيفي"، على أدنى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (1.56)، وانحراف معياري (0.66)، وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حافظت الفقرة (11) التي تنص على "تُشرك الموظفين في عملية تحليل وظائفهم وتوصيفها"، على ترتيبها الحادي عشر وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.52)، وانحراف معياري (0.66) وبدرجة ممارسة "ضعيفة".

وتعزى هذه النتيجة إلى: ضعف توفر الرؤية والسياسة الواضحة لدى القيادات بأهمية دور التوصيف الوظيفي لإدارة الموارد البشرية، وغياب توفر نظام التحليل والتوصيف الوظيفي لجميع الوظائف في إدارة الموارد البشرية، ضعف قاعدة البيانات السائدة التي تشمل جميع المعلومات المتعلقة بالموظفين؛ إِذْ لا تزال تعتمد على الأساليب التقليدية وغياب التوصيف الوظيفي الحقيقي، لتحديد المهام الإجرائية لجميع العاملين حتى يتم القيام بعمليات التخطيط والتقويم وفق معايير واضحة، إضافة إلى ضعف توجه القيادات في مكتب التربية والتعليم نحو أهمية البيانات وتوصيف المهام بسبب عدم القناعة والإرادة في هذا المجال، وغياب السياسات والخطط الهادفة إلى تطوير عملية التوصيف الوظيفي وبما يحقق الاستفادة من التطورات الحديثة، وغياب مبدأ المشاركة في إدارة الموارد البشرية وبما ينعكس على عدم تمكين العاملين في هذا البُعد.

3-2-3-عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد توظيف الموارد البشرية كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البُعد، وللُبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد توظيف الموارد البشرية حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تستعين بلجنة متخصصة لدراسة وفحص ملفات المتقدمين للتوظيف.	5	1.86	0.71	متوسطة
2	تتبنى معايير مهنية وقانونية للمفاضلة بين المتقدمين للوظائف.	1	1.86	0.72	متوسطة
3	تختار الموظفين الأكفاء لرفع إنتاجية مكتب التربية والتعليم في المحافظة.	6	1.77	0.67	متوسطة
4	تُصدر قرارات التعيين بدون تأخير.	7	1.73	0.72	متوسطة
5	تُعلن عن الوظائف الشاغرة عبر وسائل الاتصال الحديثة.	2	1.71	0.75	متوسطة
6	تستقطب الكفاءات التي تحقق التوافق بين متطلبات الوظيفة ومؤهلات الفرد.	4	1.68	0.70	متوسطة
7	تتبنى مبدأ العدالة عند توزيع الموارد البشرية على الإدارة.	8	1.66	0.72	متوسطة
8	تعتمد اللوائح والقوانين المهنية وتطبيقها بحيادية وموضوعية.	10	1.64	0.71	ضعيفة
9	تستقبل طلبات التوظيف إلكترونيا عبر روابط وبريد إلكتروني.	3	1.51	0.68	ضعيفة
10	تتبنى سياسة واضحة للترقية والتدوير الوظيفي في المكتب.	9	1.46	0.63	ضعيفة
متوسط إجمالي البُعد الثالث			1.68	0.49	متوسطة

يتضح من الجدول السابق، أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد توظيف الموارد البشرية كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (متوسطة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.68)، وبانحراف معياري (0.49).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

1- من حيث أعلى الفقرات، حافظت الفقرة (1) التي تنص على "تتبنى معايير مهنية وقانونية للمفاضلة بين المتقدمين للوظائف" على أعلى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.86) وانحراف معياري (0.72)، وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (5) التي تنص على "تستعين بلجنة متخصصة لدراسة وفحص ملفات المتقدمين للتوظيف" على الترتيب الثاني وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.86)، وانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسة "متوسطة".

2- أما فيما يتعلق بأدنى الفقرات، فقد حصلت الفقرة (9) التي تنص على "تتبنى سياسة واضحة للترقية والتدوير الوظيفي في المكتب" على أدنى المراتب وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.46)، وانحراف معياري (0.63) وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (3) التي تنص على "تستقبل طلبات التوظيف إلكترونيا عبر روابط وبريد إلكتروني" على الترتيب العاشر وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.64) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة ممارسة "ضعيفة".

ويعزى ذلك إلى: عدم توفر معايير وخطط واضحة لعملية التوظيف بناءً على الاحتياجات الفعلية الحقيقية في إدارة الموارد البشرية، وتأثير الظروف الأمنية والسياسة السائدة في عملية التوظيف

واختيار العاملين في إدارة الموارد البشرية، إضافة إلى الولاءات السياسية السائدة لدى القيادات التي أسهمت في عملية التوظيف والاختيار للعاملين، وضعف المعايير السائدة في عملية اختيار العاملين وتأثرها برغبات وتوجهات القيادات المسؤولة في مكتب التربية والتعليم والجهات ذات العلاقة عن التوظيف في المحافظة، وغياب سلطة إدارة الموارد البشرية في عملية التوظيف واعتمادها على ما يخصص لها من مكتب الخدمة المدنية في المحافظة، وعدم توفر سلطة لدى إدارة الموارد البشرية في هذه الجوانب، وارتباطها بمهام وسياسات الجهات المسؤولة عن التوظيف، وغياب الاهتمام بالمسار الوظيفي للعاملين في إدارة الموارد البشرية ومكتب التربية والتعليم بالمحافظة.

3-2-4-عرض نتائج السؤال الفرعي الرابع ومناقشها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تدريب الموارد البشرية كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وللبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد تدريب الموارد البشرية حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تعتمد على دعم المانحين في تنفيذ البرامج التدريبية.	7	1.98	0.84	متوسطة
2	تتبنى معايير موضوعية في اختيار المدربين.	4	1.77	0.71	متوسطة
3	تُطَبق أساليب حديثة في تدريب الموظفين.	8	1.77	0.76	متوسطة
4	تُشجع الإبداع والابتكار بشكل إيجابي في عملية التدريب.	9	1.71	0.74	متوسطة
5	تعتمد نتائج تقييم الأداء في اختيار المتدربين.	3	1.71	0.75	متوسطة
6	تُحدد الاحتياجات التدريبية للموظفين بصورة دقيقة.	1	1.66	0.72	متوسطة
7	تستعين بمتخصصين من خارجها لإعداد البرامج التدريبية وتنفيذها.	5	1.66	0.69	متوسطة
8	تعتمد خطة تدريبية وفقًا للاحتياجات الحقيقية.	2	1.66	0.74	متوسطة
9	تعمل على تقييم البرامج التدريبية وتحديثها باستمرار.	10	1.64	0.68	ضعيفة
10	تمول البرامج التدريبية من موازنتها العامة.	6	1.36	0.60	ضعيفة
	متوسط إجمالي البُعد الرابع		1.69	0.51	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تدريب الموارد البشرية كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (متوسطة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.69)، وبانحراف معياري (0.51).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

3- من حيث أعلى الفقرات، حصلت الفقرة (7) التي تنص على "تعتمد على دعم المانحين في تنفيذ البرامج التدريبية" على أعلى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة لتحتل المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة ممارسة "متوسطة"، فيما حصلت الفقرة (4) التي تنص على "تتبنى معايير موضوعية في اختيار المدربين" على الترتيب الثاني وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.77)، وانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسة "متوسطة".

4- أما فيما يتعلق بأدنى الفقرات، فقد حصلت الفقرة (6) التي تنص على "تمول البرامج التدريبية من موازنتها العامة" على أدني قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة، لتحتل المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (1.36)، وانحراف معياري (0.60) وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (10) التي تنص على "تعمل على تقييم البرامج التدريبية وتحديثها باستمرار" على الترتيب التاسع وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي(1.64) وانحراف معياري(0.68) وبدرجة ممارسة "ضعيفة".

ويُعزى ذلك إلى غياب توفر البرامج التدريبية للعاملين في مكتب التربية والتعليم وإدارة الموارد البشرية، واقتصار التدريب على المعلمين والموجهين فقط، وغياب سياسة التنسيق مع المانحين في تدريب العاملين في مكتب التربية والتعليم وإدارة الموارد البشرية، وهيمنة العلاقات الشخصية والانتماءات السياسية في عملية اختيار المدربين، وغياب المعايير العلمية في تقييم البرامج التدريبية التي يتم القيام بها للمعلمين والموجهين، وغياب دور إدارة الموارد البشرية في عملية التقييم للبرامج التدريبية وارتباط تلك العملية بشعبة التدريب والتأهيل، وغياب المخصصات المالية في خطط الموازنة الحكومية المخصصة لعملية تدريب العاملين.

3-2-5-عرض نتائج السؤال الفرعي الخامس ومناقشها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد الأجور والمرتبات والحوافز كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وللبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (9)

جدول (9) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد الأجور والمرتبات والحوافز حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تعتمد نظام الأجور والمرتبات وفقًا لاستراتيجية الخدمة المدنية.	1	2.35	0.75	عالية
2	تُطبق النظام المحاسبي الإلكتروني للأجور والمرتبات.	2	2.05	0.76	متوسطة
3	تعتبر الحوافز عاملًا مساعدًا للاستقرار الوظيفي.	6	2.00	0.83	متوسطة
4	تعتمد نظام أجور عادل لجميع الموظفين.	3	1.72	0.76	متوسطة
5	تُحدد الحوافز والتعويضات والمكافآت وفقا للوصف الوظيفي.	7	1.66	0.74	متوسطة
6	تعتمد علاوات سنوية إلى الراتب الأساسي.	4	1.55	0.68	ضعيفة
7	تعتمد معايير واضحة لمنح الموظفين الحوافز والمكافآت.	8	1.51	0.65	ضعيفة
8	تتبنى سياسة عادلة لربط الحوافز والمكافآت بالأداء والإنجاز.	9	1.50	0.66	ضعيفة
9	تُحدد الحوافز والمكافآت وفقًا للعمل والعبء الوظيفي.	5	1.43	0.63	ضعيفة
10	تُقدم الحوافز والامتيازات التي تحقق الرضا الوظيفي للعاملين.	11	1.38	0.62	ضعيفة
11	تسعى لتفعيل التأمين الصحي للعاملين.	10	1.36	0.56	ضعيفة
	متوسط إجمالي البُعد الخامس		1.68	0.41	متوسطة

يتضح من الجدول السابق، أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد الأجور والمرتبات والحوافز كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (متوسطة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.68)، وبانحراف معياري (0.41).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

5- من حيث أعلى الفقرات، حصلت الفقرة (1) التي تنص على "تعتمد نظام الأجور والمرتبات وفقًا لاستراتيجية الخدمة المدنية"، على أعلى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة، لتحتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة ممارسة "عالية" فيما حافظت الفقرة (2) التي تنص على "تطبق النظام المحاسبي الإلكتروني للأجور والمرتبات" على مرتبتها الثانية وفقًا لاستجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (2.05)، وانحراف معياري (0.76) وبدرجة ممارسة "متوسطة".

6- أما فيما يتعلق بأدنى الفقرات، فقد حصلت الفقرة (11) التي تنص على "تقدم الحوافز والامتيازات التي تحقق الرضا الوظيفي للعاملين"، على أدنى قيمة، وفقًا لاستجابة أفراد العينة، لتحتل المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (1.38)، وانحراف معياري (0.62) وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (10) التي تنص على "تسعى لتفعيل التأمين الصحي للعاملين" على آخر المراتب وفق استجابة أفراد العينة، بمتوسط حسابي (1.36)، وانحراف معياري (0.56)، وبدرجة ممارسة "ضعيفة".

وتعزى هذه النتيجة إلى تحديد سلطة إدارة الموارد البشرية في إعداد كشوفات المرتبات فقط واعتماد التخطيط لها مركزيًا سواء من قيادة مكتب التربية والتعليم أو مكتب المالية في المحافظة، واعتماد إدارة الموارد البشرية على تطبيق اللوائح والقواعد المعتمدة لجميع العاملين في الأجهزة الحكومية، وغياب توفر نظام للحوافز في إدارة الموارد البشرية وبما يمكنها من التخطيط لها بكفاءة، وغياب توفر الأنظمة التي تساعد على ترسيخ تلك المؤشرات بسبب غياب السياسة الواضحة في مكتب التربية والتعليم في المحافظة.

3-2-6-عرض نتائج السؤال الفرعي السادس ومناقشتها وتفسيرها:

لمعرفة درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تقييم أداء الموارد البشرية كما يراها أفراد العينة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وللبعد بشكل عام، وذلك كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) يبين الترتيب التنازلي لفقرات
بُعد تقييم أداء الموارد البشرية حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة

الترتيب بحسب المتوسط	الفقرات	الترتيب بحسب الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	تُحلل نتائج تقييم أداء الموظفين وتزود المكتب بالنتائج.	6	1.65	0.69	ضعيفة
2	تمتلك سجلات لتقييم أداء الموظفين.	4	1.64	0.65	ضعيفة
3	تعتمد مبدأ المساءلة والشفافية.	5	1.64	0.67	ضعيفة
4	تتبنى العدالة والموضوعية للحكم على كفاءة الموظفين.	2	1.63	0.70	ضعيفة
5	تُشكل لجنة متخصصة لمراجعة تظلمات الموظفين.	10	1.60	0.72	ضعيفة
6	تعتمد معايير محددة ودقيقة لتقييم أداء الموظفين.	1	1.57	0.68	ضعيفة
7	تعتمد في ترقية ونقل الموظفين على قدرات الموظف ومهاراته	3	1.53	0.71	ضعيفة
8	تُعلن نتائج التقييم للأداء بكل شفافية ووضوح.	11	1.52	0.72	ضعيفة
9	تسمح للموظفين الاطلاع على نتائج التقييم.	9	1.49	0.68	ضعيفة
10	تُمارس عملية تقويم الأداء الكلي للموظفين بصورة دورية.	7	1.48	0.63	ضعيفة
11	تسمح للموظفين المشاركة في عملية التقييم.	8	1.48	0.68	ضعيفة
متوسط إجمالي البُعد السادس			1.56	0.53	ضعيفة

يتضح من الجدول السابق أَنَّ درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لبُعد تقييم أداء الموارد البشرية كما جاء في استجابة أفراد العينة بشكل عام كانت (ضعيفة)، بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (1.56)، وبانحراف معياري (0.53).

وبالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت نتائجها كالآتي:

1- من حيث أعلى الفقرات، حصلت الفقرة (6) التي تنص على "تُحلل نتائج تقييم أداء الموظفين وتزود المكتب بالنتائج" على أعلى قيمة، وفقًا لاستجابة أفراد العينة، لتحتل المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.65)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (4) التي تنص على "تمتلك سجلات لتقييم أداء الموظفين" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (1.64)، وانحراف معياري (0.65) وبدرجة ممارسة " ضعيفة ".

2- أما فيما يتعلق بأقل الفقرات، فقد حصلت الفقرة (7) التي تنص على "تمارس عملية تقويم الأداء الكلي للموظفين بصورة دورية" على أدنى قيمة وفقًا لاستجابة أفراد العينة، لتحتل المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (1.48)، وانحراف معياري (0.63)، وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، فيما حصلت الفقرة (8) التي تنص على "تسمح للموظفين المشاركة في عملية التقييم" على الترتيب الحادي عشر وفقًا لاستجابة أفراد العينة بمتوسط حسابي (1.48)، وانحراف معياري (0.68) وبدرجة ممارسة " ضعيفة ".

وتعزى هذه النتيجة إلى غياب توفر المعايير الواضحة في عملية التقييم للأداء لجميع العاملين، وغياب توفر الإرادة والقناعة بأهمية التقييم ودورها في تطوير أداء الموارد البشرية، وغياب التوجه الحقيقي لدى القيادات للعمل بنتائج التقييم، وبما ينعكس على معالجة الانحرافات في أداء الموارد البشرية ومتابعة تطويرهم مهنيًا، وغياب توفر الآليات والسياسات والبرامج التي ترسخ ذلك في مكتب التربية والتعليم وإدارة الموارد البشرية.

4-ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

4-1-الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يستنتج الباحث: أن القيادات الإدارية في إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب لا تزال تمارس أساليب عشوائية وارتجالية في القيام بالمهام المحددة لها في كافة الأبعاد المعتمدة في هذه الدراسة، وأن التوجهات السياسية السائدة بمكتب التربية والتعليم أثرت في مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في كافة عملياتها سواء في التخطيط أو التحليل والتوصيف أو التدريب أو ...الخ. والمركزية الشديدة في اتخاذ قرارات إدارة الموارد البشرية في ممارستها لمهامها التي أثرت سلبًا في عملية التخطيط الإداري والعمليات الإدارية بشكل عام، وظهور الضبابية في السياسات المعمول بها، وضعف تمتع إدارة الموارد البشرية بموقع جيد داخل الهيكل التنظيمي؛ الأمر الذي يساعد على القيام بوظائفها والعمل على تحقيق أهدافها وواجباتها.

4-2- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بضرورة القيام بالإجراءات التنفيذية التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير إدارة الموارد البشرية، والجودة والتميز في تبسيط العمليات والإجراءات الإدارية والفنية. وذلك من خلال تشكيل فريق فني متخصص ومشترك يضم ممثلين من مكتب التربية والتعليم، والسلطة المحلية في المحافظة، ومكتب الخدمة المدنية، ومكتب المالية، وأكاديميين متخصصين في جامعة إب في إدارة الموارد البشرية والهندسة الإدارية وذلك للقيام بالإجراءات المتمثلة بـ: مراجعة هيكلة إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم وتحديد السلطات والمسؤوليات لكل مستوى وظيفي بحيث لا يكون هناك تداخل في الصلاحيات والمسؤوليات، والتخلص من الروتين الزائد والرقابة المتكررة والعمل على تبسيط العمليات والإجراءات الإدارية والفنية، وزيادة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات، والأتمتة، وإصدار دليل إرشادي على مستوى كل برنامج مستهدف لتطوير العمليات الإدارية، يُوضَح فيه الخطوات الأساسية والطرق المستخدمة.

4-3-المقترحات:

بناءً على الاستنتاجات والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث القيام بعدد من البحوث والدراسات العلمية المكملة للدراسة الحالي ومنها:

- إجراءات علمية تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في أداء إدارة الموارد البشرية في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نتائج الدراسة الحالية.
- إجراءات علمية تهدف إلى معرفة متطلبات تطبيق إدارة الموارد البشرية في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نتائج الدراسة الحالية.
- إجراءات علمية تهدف إلى معرفة المشكلات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

5-قائمة المراجع:

5-1-المراجع العربية:

1- الأشعري، عبده صالح. (2017). *تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء نظم المعلومات الإدارية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إب، اليمن.

2- الهذلول، أشواق بنت علي. (2019). واقع تطبيق الهندرة الإدارية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3* (27)، 12-27. http://search.mandumah.com.

3- بايعشوت، عوض حيمد سعيد. (2020). *تطوير إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة التغيير* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عدن، اليمن.

4- بشير، بن الحبيب. (2013). *دور إعادة هندسة التدريب في رفع أداء الإيطارات بالمؤسسات الاقتصادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأغواط.

5- بصنوي، محمد احمد عادل، والغريب، هشام عبدالحفيظ. (2014). *المرجع الحديث في الهندسة الإدارية*. مكتبة الملك فهد للنشر، جدة.

6- الجحافي، فهد. (2017). *تصور مقترح لتطوير الأداء الوظيفي للموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب في ضوء مخل الجودة الشاملة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إب، اليمن.

7- حسانين، عبير هلال. (2016). *تصور مقترح لإدارة الموارد البشرية بمديريات التربية والتعليم باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي* [رسالة ماجستير]. جامعة بنها، مصر.

8- الحوسني، لطفيه علي. (2012). *عوامل النجاح الحاسمة لإعادة هندسة إدارة الموارد البشرية كمدخل لإصلاح المؤسسات التعليمية بالتطبيق مع دولة الامارات العربية المتحدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، مصر.

9- الحريري، محمد سرور. (2014). *الإدارة المعاصرة*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

10- الحياسي، سماح محمد صالح. (2016). *واقع تطوير المسار الوظيفي للعاملين في ديوان عام وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة صنعاء، اليمن.

11- دماج، محمد عبد الحميد محمد. (2018). *تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تعز، اليمن.

12- زايد، عادل محمد. (2003). *إدارة الموارد البشرية. رؤية استراتيجية*. مكتبة علم الاجتماع، الجزائر.

13- سحويل، محمد مصطفى. (2020). *أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية على كفاءة إدارة المنح والهبات- دراسة حالة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاسلامية، غزة.

14- الصيرفي، محمد. (2006). *هندرة الموارد البشرية*. مؤسسة حورس الدراسية للنشر والتوزيع.

15- الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، هاشم فوزي. (2015). *إدارة الموارد البشرية قضايا معاصرة في الفكر الإداري*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

16- عبد الله، نعمان أحمد. (2012). *التخطيط الاستراتيجي مدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات اليمنية-دراسة ميدانية* [أطروحة دكتوراه منشورة جامعة أسيوط]. مصر. library@yemen-nic.info.

17- العزاوي، نجم عبد الله، وجواد، عباس حسين. (2010). *الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

18- القحطاني، محمد دليم. (2008). *إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل*. (ط.3)، دار العبيكان، الرياض، السعودية.

19- الكبيسي، عامر. (2004). *إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية*. مصر.

20- كمال، إيهاب. (2014). *فن ومهارة الإدارة*. دار الحرم للتراث، مصر.

21- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم. (2012). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، مراحله وأنواعه المختلفة*، للعام الجامعي 2010-2011. صنعاء.

22- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (2007). *إدارة الموارد البشرية لمواجهة التحديات وبناء استراتيجيات القرن الحادي والعشرين*. دار الكتب، القاهرة.

23- منير، بن دريدي. (2010). *استراتيجية إدارة الموارد البشرية في المؤسسة العمومية الجزائرية التدريب والحوافز*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة.

24- النظاري، فواز أحمد. (2015). *دور إدارة الموارد البشرية في تنمية رأس المال الفكري: دراسة تطبيقية على الجامعات الحكومية اليمنية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية، مصر.

25- الهذلول، أشواق بنت علي. (2019). واقع تطبيق الهندرة الإدارية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (27)، 12-27. http://search.mandumah.com

26- اليافعي، وفاء احمد عبده. (2021). دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير عملية صنع القرار الإداري لدى القيادات التربوية بمكتب التربية والتعليم في محافظة اب. *مجلة جامعة الجزيرة*، *4*(7)، 303- 335. http://search.mandumah.co

5-2-المراجع الاجنبية:

- Dessler,G. (2012). *human resources* management. Boston: Pearson.

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

الباب الأول

الأبحاث العلمية

مجلة جامعة الجزيرة

(علميَّة – دوريَّة – محَّكمة)

توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية " أنموذج مقترح" (*)

أ. أحمد عبد الله مقبل الجعشني
طالب دكتوراه بقسم الإدارة وأصول التربية بكلية التربية–جامعة إب–الجمهورية اليمنية
Tel: 009677-772992856

1- المقدمة:

إنَّ المتأمل في حقيقة التصنيف لدول العالم بين متقدمة ومتخلفة، المسماة مجازا دول صناعية ودول موصوفة بالنامية، أو بمعنى اقتصادي بين دول منتجة ومصدرة، ودول مستهلكة ومستوردة، ليجد ذلك البون الشاسع متمثلًا بالفجوة المعرفية التي أدت بدورها إلى استقلالية الأولى وتبعية الثانية، ورسخت مفهوم التقدم والتخلف الحضاري بين دول العالم، ومن ثم فَإِنَّ عملية امتلاك المعرفة يشكل ملامح التفوق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع.

وفي سياق ذلك ذكر توكان (Tocan (2012,1-13 أَنَّهُ في عام 1999، أطلق معهد البنك الدولي مشروعًا بعنوان "المعرفة من أجل التنمية" (K4D) يهدف إلى تشجيع الاقتصاديين على الجمع بين المعرفة العالمية والمحلية، من أجل إبراز المزايا النسبية؛ إذ تقرر أَنَّ الانتقال الناجح إلى اقتصاد المعرفة يتضمن غالبًا أربعة عناصر: استثمارات طويلة الأجل في التعليم، وتطوير القدرة على الابتكار، وتحديث البنية التحتية للمعلومات، وخلق بيئة اقتصادية مواتية؛ حيث أضحت تعرف تلك العناصر بما يسمى ركائز الاقتصاد المعرفي.

وَيُعَدُّ مصطلح الاقتصاد المعرفي (knowledge economy) الأكثر حداثَّة وحظوة في المداخل الإدارية والاقتصادية، بوصفه مدخلًا أتى استجابة لمتطلبات الموجة الحضارية الثالثة التي يمر بها عالم اليوم ويعيشها واقعًا لا تخيلا، فهو بذلك يُعَدُّ أيقونة العصر، وغاية المؤسسات وباني نهضتها وسر تقدمها؛ إذ إِنَّهُ يعتمد على استخدام الأفكار بدلًا عن القدرات المادية، وعلى تطبيق التكنولوجيا بدلًا عن تحويل المواد الخام، إضافة إلى تميزه بقصر دورة الإنتاج وحاجته إلى الابتكار أعظم (البنك الدولي، 2003).

(*) هذه الدراسة تقدم بها الباحث: أحمد عبد الله مقبل الجعشني إلى قسم الإدارة وأصول التربية –كلية التربية – جامعة إب استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية: تخصص (إدارة وتخطيط تربوي) وقد تكونت لجنة المناقشة والحكم من أ.د/ محمد أحمد لطف الجوفي رئيساً ومناقشاً داخليا، وأ. د/ أحمد غالب الهبوب (مشرفًا)، وأ.د/ خالد محسن ثابت الجرادي (مناقشًا خارجيًا) وقد منح الباحث درجة الدكتوراه بتقدير ممتاز مع التوصية بالطباعة والنشر بين الجامعات والجهات ذات العلاقة.

وقد شغل هذا المدخل بال العديد من المؤسسات والمنظمات، فعرفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (1996،7) بِأَنَّه: "الاقتصاد القائم على المعرفة المتميزة والمستندة على إنتاج المعارف والمعلومات واستخدامها وتوزيعها، والاستثمارات ذات التقنية العالية والصناعات ذات التقنية الحديثة وتحقيق مكاسب في الإنتاجية المرتبطة بها".

كما تلقفت كثير من الدول المتقدمة هذا المدخل وترجمته إلى واقع الممارسات، وبرزت تجارب عالمية حاضرة ولافتة، أهمها التجربة الأمريكية التي انطلقت من تقريرها المشهور أمة في خطر، وفي سياق ذلك، قامت العديد من الدول النامية بخطوات أكثر إجرائية للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، فأنشأت سنغافورة لجنة القدرة التنافسية وبناءً على تقريرها أطلقت مبادرة (121) لتصبح مركزًا عالميًا للصناعات القائمة على المعرفة (Yue,2001, 12)، وبدأت ماليزيا رحلتها نحو الاقتصاد المعرفي وفق رؤية ماليزيا 2020؛ حيث أكد العلمي (2007، 15) المشار إليه في أندرسون (2009، 678) أن كل من ماليزيا وسنغافورة، وكوريا الجنوبية عرضت خططها في مؤتمر الاقتصاد المعرفي المنعقد في روما (2007) أمام جميع الدول التي تعاني من مشاكل تعليمية واقتصادية وتكنولوجية، فأنشأت ماليزيا الأروقة الذكية فائقة السرعة، وأطلقت سنغافورة مفهوم المدن المثالية عظيمة الكفاءة، وأسست كوريا الجنوبية البنية الرقمية التحتية عالية السعة، وتطبيق مبادئ التسويق عن بعد، والعلاج عن بعد، والتعليم عن بعد، والبحث والتطوير عن بعد.

ولكي تنجح الدول في بناء وتوطين مجتمع المعرفة واقتصادها؛ فَإِنَّ عليها الاهتمام بتطوير بنى المؤسسات، وبناء نظم الابتكار الوطنية، وتجهيز البنى التحتية الأساسية التكنولوجية، ونظم الحوافز التي تدعم الاستثمار في البحث العلمي، والتطوير، والتعليم والتدريب (تقرير المعرفة العربي، 2014، 40).

وقد استخدمت الأمم المتحدة مصطلح التوطين عام 1971م، للإشارة إلى عدم ملاءمة النظريات الاجتماعية الغربية بالنسبة للمجتمعات الأخرى؛ إذ لاحظت بعض الدول ومنها الصين أن العلوم الاجتماعية الغربية لا صلة لها بالحياة الاجتماعية لتلك الدول؛ ولذلك كان من أشكال التوطين، التدريس باللغة القومية، تحديد أولويات البحث العلمي، إعادة توجيه العلوم الغربية نظريا ومنهجيًا (Yunong & Xiong:2008, 612-613).

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أهمية تأسيس وبناء أنموذج معرفي أصيل بقدرات ذاتية؛ وهو ما يمكننا إطلاق هذا الوصف عليه مجازًا بعملية التوطين، فهو بذلك عملية منهجية يتم بموجبها تنمية قدرات مؤسسات التعليم العالي في مجال النقل والاستيعاب والتطوير، وتوليد المعارف والعلوم التقنية بقدرات ذاتية؛ من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين، مراعيًا بذلك أبعاد المجتمع المتنوعة.

ولما كانت عملية توطين الاقتصاد المعرفي تتطلب التركيز على عمليات نقل وتكييف واستيعاب وإنتاج للمعرفة وتطويرها بوصفها سلعة لزيادة الثروة، وتحقيق النمو الاقتصادي المبني على المعرفة، فهذا يستلزم دقة متناهية في تحديد المعارف المطلوبة التي يتم نقلها واستيعابها وتطويرها، ومن هنا وجد الباحث نفسه ملزمًا بمراعات الإرشادات والمحذورات السابقة عند توطينه للاقتصاد المعرفي الذي يقتضي ضمنًا توطين عدد من الأسس والركائز أهمها: توطين التعليم والتدريب، وتوطين البحث العلمي وتوطين التقنية/ التكنولوجيا، وتوطين الإبداع والابتكار.

ولا يمكن تصور بناء اقتصاد معرفي في بلد ما على النحو المنشود؛ إلا إذا كانت مؤسسات التعليم العالي مشاركةً رئيسةً فيه، فداخل أسوار الجامعة تنشأ المعرفة، ويجري استيعابها وتطبيقها (المطيري، 2015، 931)، فيما ذكر ناصف (2018، 132) أَنَّ الدول بدأت تضع السياسات والاستراتيجيات والخطط المناسبة للتحول إلى الاقتصاد المعرفي، وارتكزت هذه الاستراتيجيات والخطط في كل الدول على إصلاح التعليم العالي والجامعي، ودعم البحث العلمي، والتركيز على الإبداع والابتكار ونقل التكنولوجيا، وتنمية مهارات العاملين.

وأيضًا شغل مدخل اقتصاد المعرفة بال الكثير من الباحثين اليمنيين، فأوصت دراسة كلٌّ من الحاج (2009، 9)، وقاسم (2016)، والعزيزي (2014)، والشعبي(2016) بتبني الجامعة استراتيجية التحول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة؛ وإيجاد استراتيجيات إدارية، وأكاديمية وتعليمية، تعمل على تفعيل اتجاهات الكليات نحو الاقتصاد المعرفي، وتطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة، فضلًا عن ذلك أكدت دراسة كلٌّ من الخطيب (2019، 910)، وفيروز والقدمي(2020، 42)، والخطيب والخطيب (2020، 35)، والخطيب (2020، 17) على عدد من الآليات والأساليب للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي أهمها: التوجه نحو توسيع مساحة التعليم العالي في اليمن، وتطوير نظام للإبداع والابتكار يتميز بالكفاية والفاعلية، وإيجاد آلية لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الإنتاج في الجمهورية اليمنية، وإنشاء حاضنات الإبداع والابتكار والتكنولوجيا، وتطوير منظومة البحث العلمي، واستحداث مراكز بحثية متخصصة لإنتاج المعرفة والعلوم والتقنية وتوطينها، وابتكار تكنولوجيا محلية، وتعظيم اللغة العربية في البحث العلمي، وتعزيز وجودها بوصفها لغة علمية وعالمية، وتشجيع حركة الترجمة من وإلى اللغات الأخرى إلى العربية.

بيد أَنَّ هذا الاهتمام على مستوى الدولة لا يزال منقوصًا؛ إذ إنَّهُ لا يزال على مستوى التصورات، وعلى مستوى الباحثين فلا تزال هناك ندرة علمية وفجوة معرفية؛ ولا يزال غائبًا في تأطيره لعملية توطين المعرفة واقتصادها؛ ولذلك ظلت الحاجة ملحة لضرورة التصدي لهذا الموضوع المهم ونمذجته، وهو ما سيقوم به الباحث من خلال بحثه الحالي؛ الأمر الذي سيجعل من تلك الأفكار والتصورات التي

تضمنتها التوجهات السابقة حقيقة مدركة، بممارسات وإجراءات عملية، تنقلها من عالم الأفكار والمثل إلى عالم الخبرة والواقع والممارسة.

2-مشكلة الدراسة:

إنَّ مشكلة ضعف دور مؤسسات التعليم العالي في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي وتوطينه إنما هي مشكلة تعاني منها معظم دول العالم الثالث لاسيما الدول العربية، وعلى وجه التحديد الجمهورية اليمنية، إذا إن تجربة البلدان العربية في نشر المعرفة لم تحقق النهضة العلمية المرجوة منها ناهيك عن توطينها (الحكيمي، 2004، 19)؛ ولعل أهم معوقات بناء مجتمع المعرفة، الاعتقاد بغربية العلم والتكنولوجيا، أي أنهما غربي المنشأ، والنظر إلى التنمية على أنها عملية يتم نقلها من تجارب الدول المتقدمة (الصلاحي، 2009، 11).

وتتباين الدول العربية من حيث تفاقم هذه المشكلة، ويزداد الأمر سوءً في اليمن؛ إذ إنَّهُ وعلى الرغم من تنامي الجهود في تطوير مؤسسات التعليم العالي، وتوجه الدولة استراتيجيًا نحو تجويد مخرجاتها لمتطلبات سوق العمل، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، ماثلةً بالاستراتيجية الوطنية لليمن 2025، وتوجهات الرؤية الوطنية 2030، ومستهدفات الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي؛ إلا أَنَّ واقع مؤسسات التعليم العالي لا يزال يعاني الكثير من جوانب القصور؛ إذ تشير مؤشرات واقع التعليم العالي أنها لازالت عاجزة عن استيفاء متطلبات إعداد كوادرها وتجويد مخرجاتها لتلبية احتياجات سوق العمل بصورته الاقتصادية التقليدية، يؤكد ذلك ما أشارت إليه الوثائق والتقارير الدولية والرسمية والدراسات المحلية.

إذ كشفت تلك التقارير مستوى تدني نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي؛ إذ كانت النسبة 53% ممن هم في سن الالتحاق، وتدني نسبة الإنفاق على البحث العلمي حيث بلغت (.880) من الناتج المحلي(مؤشرات التعليم، 2015، 66، 88)، وأن اليمن احتلت المرتبة الأخيرة عالميًا في مؤشر التنافسية العالمي؛ حيث احتلت المرتبة (140) من أصل (141)عالميًا للعام 2019م بدرجة تنافسية (35.5%)، وكذلك حصلت على المركز الأخير في مؤشر الابتكار العالمي برقم (131) بقيمة (13.56) نقطة (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2020، 13) وكذلك احتلت اليمن المرتبة (122) عالميًا بقيمة (1.92) في مؤشر الاقتصاد المعرفي للعام 2012م (فيروز والقدمي، 2020، 19)، وهو ما ينذر بناقوس الخطر، ويجعل التوجه نحو توطين الاقتصاد المعرفي أمرًا حتميًا لتدارك الوضع بمؤسسات التعليم العالي قبل فوات الأوان.

وما يؤكد الوضع السابق هو ما توصلت إليه العديد من الدراسات المحلية، كدراسة الحاج (2009، 4)، والعفيري (2010، 7)، وفيروز والقدمي (2020، 1)، ووزارة للتعليم العالي (2006-2010، 18) من أن منظومة التعليم العالي في اليمن تعاني من أزمات عدة، لعل أبرزها وجود قطيعة

بين نظام التعليم العالي ونظم التعليم الأخرى، ووجود قطيعة بين مؤسسات البحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطبيقها ونشرها، وتدني قدرة منظومة التعليم العالي على الاستجابة لمتطلبات اقتصاد المعرفة، كذلك وجود فجوة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل، وتتسع كل يوم؛ لضعف الشراكة بينهما من ناحية، وغياب التصورات والنماذج الأكاديمية التطويرية لأبعاد الشراكة من ناحية أخرى، وضعف مشاركة القطاع الخاص في صنع القرار في الجامعات اليمنية قد أسهم في عزل الجامعات عن المشاركة في القضايا الأساسية للمجتمع، وأن الدور المفترض للتعليم العالي اليمني لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة لا يزال ضعيفًا.

من خلال ما سبق إضافة إلى عمل الباحث في مجال التدريس في الجامعات الأهلية، ومعرفته عن كثب بأوضاع مؤسسات التعليم العالي من خلال دراسته الجامعية، لاسيما في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ استشف الباحث أن هناك معوقات كثيرة أمام مؤسسات التعليم العالي، تحول دون القيام بعملية توطين الاقتصاد المعرفي، بل تعيق الجامعات اليمنية من قيامها بوظائفها الثلاث–التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع–؛ إذ شعر أَنَّ هناك تشبثًا بأساليب ومقومات تقليدية، أبرزها استيراد مقومات العملية التعليمية سياسات ومناهج وموارد بشرية، معظمها تم إعدادها في مؤسسات خارجية؛ نتيجةً لقصور المؤسسة الداخلية اليمنية؛ الأمر الذي أثار حفيظة الباحث إلى مسألة التوطين لاسيما توطين الاقتصاد المعرفي.

ولذلك يرى الباحث ضرورة التحقق من هذا الشعور والتقصي العلمي لهذه الإشكالية، من خلال دراسةٍ ميدانيةٍ، تتقصى واقع توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي، وتقصي آراء عينة من الخبراء وصولًا إلى بناء أنموذج لعملية التوطين، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما الأنموذج المقترح لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الإطار الفكري والمفاهيمي لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما أبرز التجارب والنماذج العالمية لبناء وتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي، وكيفية الاستفادة منها؟
- ما واقع ممارسة مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية لتوطين الاقتصاد المعرفي (التعليم العالي، البحث العلمي، التقنية/ التكنولوجيا، الإبداع والابتكار) وفق ما أشارت إليه عينة البحث أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد العينة تعزى لمتغير (اللقب العلمي، المستوى الوظيفي، جهة العمل، سنوات الخبرة)؟

- ما مدى أهمية توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر عينة البحث (الخبراء)؟
- ما أهم العمليات والأساليب والآليات والطرق المنهجية اللازمة لبناء الأنموذج المقترح لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية؟

2-أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بناء أنموذج لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية، وينبثق من الهدف الرئيس، الأهداف الفرعية الآتية:

1- التعرف على الإطار الفكري والمفاهيمي لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي.
2- تحديد أبرز التجارب العالمية في عملية بناء الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي وتوطينه وكيفية الاستفادة منها.
3- التعرف على واقع ممارسة مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية لأبعاد توطين الاقتصاد المعرفي وأساليبه.
4- معرفة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد العينة التي تعزى لمتغير (جهة العمل، المستوى الوظيفي، اللقب العلمي، سنوات الخبرة).
5- تحديد أهمية توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية.
6- بناء أنموذج توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية.

4-أهمية البحث:

تتمثل الأهمية العلمية والعملية للبحث من خلال النقاط الآتية:

- يمثل موضوع البحث توجهًا نحو الاتجاهات الفكرية والتجارب العالمية حول توطين الاقتصاد المعرفي.
- أَنَّ هذا البحث يمثل استجابة للتوجهات الاستراتيجية للدولة، نحو تجويد مخرجاتها لمتطلبات سوق العمل، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، ماثلةً بالاستراتيجية الوطنية لليمن 2025، وتوجهات الرؤية الوطنية 2030، ومستهدفا الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي.
- يمثل استجابةً لما أوصت به العديد من المؤتمرات والمنظمات العالمية والعربية؛ أهمها تقرير اليونسكو (2015، 15) الذي أكد على ضرورة تحول التعليم العالي من الجمود إلى المرونة، ومن التجانس إلى التنوع، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، ومن السلوك الاستجوابي إلى السلوك الإيجابي، ومن القفز إلى النواتج إلى المرور بالعمليات، ومن الاعتماد على الآخر إلى

الاعتماد على الذات، ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة، بحيث يصبح التعليم العالي مكانا للتعليم ومصدرًا للمعرفة والتعلم المستمر، وفهم التكنولوجيا الجديدة ومتغيرات سوق العمل.

- يأتي هذا البحث استجابة للعديد من التوصيات التي أوصت بها الدراسات العربية كدراسة الشورة وآخرين (2012)، ونمر (2018)؛ خميسي والرميدي (2019) والدراسات الوطنية كدراسة كلٌّ من الحاج (2009)، وقاسم (2016)، والعزيزي (2014)، والشعبي(2016)، والخطيب (2019)، فيروز والقدمي (2020)، والخطيب والخطيب (2020)، والخطيب (2020).
- إنَّ موضوع البحث الحالي يمثل إسهامًا علميًا متواضعًا-إضافة علمية متواضعة- تستدعيها الندرة العلمية التي تعاني منها المكتبة الجامعية، في الموضوعات البحثية المعنية بتوطين الاقتصاد المعرفي.
- تبرز أهمية البحث في كونه يلقي الضوء على قضية تتسم بالحداثة والأهمية النسبية، ومن المحاولات البحثية النادرة -حد علم الباحث- التي تحاول توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية.
- يأمل الباحث أن يسهم البحث في دعم توجهات الدولة ومؤسسات التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي، ودعم مشاريعهما نحو تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.
- تشجيع الاستقلالية والاعتماد على الذات اليمنية، والحد من عملية الاستجلاب الفكري للرؤى والنظريات الغربية لحل المشكلات الاجتماعية والتعليمية، من خلال تنمية رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي وبما يمكنه من عملية نقل واستيعاب وابتكار المعرفة وتوظيفها.
- كما تتبلور أهمية البحث فيما يقدمه الأنموذج من إجراءات علمية وآليات تطبيقية تمكن مؤسسات التعليم العالي من التحول لمؤسسات اقتصاد معرفي.

5-منهج البحث:

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام عدة أساليب أهمها: أسلوب تحليل المضمون للوثائق والأدبيات والتقارير، بما في ذلك الاستراتيجيات والسياسات والتشريعات للتعليم العالي، وأسلوب استطلاعي وفق مسارين: مسار عينة الخبراء، حول أبعاد توطين الاقتصاد المعرفي ومكوناته وأساليبه وآلياته، بوصف المشكلة البحثية تتسم بالحداثة والتعقيد، ومسار عينة البحث، أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه، من أجل تشخيص وتحليل واقع ممارسة مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية لأساليب وآليات توطين الاقتصاد المعرفي، والأسلوب المسحي التطويري (التنبؤي): لتحديد درجة أهمية توطين الاقتصاد المعرفي، وبناء الأنموذج، وفق تقنية دلفي المعدل DelphiTechnique.

6-مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من فئتين الأولى: تحددت بجميع أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي –الجامعات الحكومية والأهلية بوصفهما مؤسسات تشرف عليها الوزارة– من حملة شهادة الدكتوراه –أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد– البالغ عددهم (6446) عضواً تم اختيار عينة منهم بطريقة عشوائية تناسبية وفق مرحلتين، وتكونت من (265) عضواً، والأخرى: تمثَّلت بمجتمع الخبراء في الإدارة والتخطيط التربوي في مؤسسات التعليم العالي، وخبراء الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجلس الاعتماد الاكاديمي وضمان جودة التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، ومركز البحوث والتطوير التربوي، والقطاع الصناعي، ومكاتب التعليم الفني والتدريب المهني، تم اختيار عدد(49) خبيراً بطريقة قصدية.

7-أدوات البحث:

وفي ضوء أهداف البحث ومتغيراته، استخدم الباحث الاستبانة المغلقة لجمع البيانات والمعلومات من عينتي البحث؛ إذ تم بناء أداتين وجهتا لعينتي البحث– أعضاء هيئة التدريس، والخبراء، تكونتا من (115) فقرة لكلٍّ منهما، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (Likert-5)، واستخدم الباحث برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل بيانات البحث، والمتمثلة بالأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن المئوي، والوسط المرجح، واختبار الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لقياس ثبات أداة البحث، واختبار One-Way Anova & T Test لاختبار مدى صحة الفرضيات، ومعرفة الفروق.

8-حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: بناء أنموذج مقترح لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي، وقيادة المؤسسات والشركات في سوق العمل.

الحد المكاني: مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية.

الحد الزمني: يتحدد هذا البحث في الفترة الزمنية الواقعة ما بين 2020–2021م.

9-محددات البحث:

يشير الباحث إلى أَنَّ البحث الحالي محكوم بالمحددات الآتية:

– سيتناول الباحث مفهوم وعملية التوطين وفق مدخل تنمية القدرات الذاتية لمؤسسات التعليم العالي.

- يقصد بتوطين الاقتصاد المعرفي: توطين ركائزه المتمثلة بالبحث والإبداع والابتكار، التعليم والتدريب، بنية تحتية لنظم المعلومات والاتصالات، النظام الاقتصادي والمؤسسي.
- فرضت طبيعة البحث ومنهجيته، على الباحث مسارًا معقدا ابتداءً من عنوان البحث الواسع، والمفاهيم التركيبية ثنائية الاستقطاب، وتعدد وتنوع المداخل والمراحل، والأبعاد والأساليب المتعددة والمتنوعة، إضافة للدلات المفاهيمية التي تحمل بعد الاستراتيجيات، والطبيعة الاختزالية؛ بوصفه بناء أنموذج مقترح، وبوصف القضية البحثية مشروعًا وطنيًا.
- أدى اختلاف وجهات النظر من قبل العلماء والباحثين لكلٍ من مفاهيم التوطين، والاقتصاد المعرفي، وأساليب الشراكة والتشبيك والتوأمة والتدويل، ووصفها بالمفاهيم السائلة ذات الحواف الناعمة تعقيدً آخر؛ وهو ما اضطر الباحث إلى توضيح تلك الاختلافات والتداخلات، الأمر الذي أدى معه إلى وجود بعض التكرارات وفقًا لما يقتضيه توضيح كل مفهوم ومصطلح، مما أدى معه إلى زيادة حجم المحتوى، وطول المقياس، الذي أخذ فترة طويلة لتطبيقه والإجابة عنه من قبل عينة البحث لمدة تتجاوز الأربعة أشهر.
- ندرة الدراسات والمراجع المحلية والعربية، وصعوبة توفرها، وهو ما جعله يأخذ وقتًا طويلاً في ترجمة الأجنبية منها، وعلى الرغم من أن الموضوع يهم الشرق فَإِنَّ أغلب ما كتب عنه هم علماء الغرب.
- صعوبة تنفيذ الدراسات الميدانية؛ إذ استمر تطبيق الاستبانة حوالي أربعة أشهر، ناهيك عن الأسئلة والاستفسارات من قبل العينة والرد عليها.
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي الذي يمر به وطننا الحبيب وتأثر العينة البحثية، و....الخ.
- صعوبة الحصول على البيانات والإحصاءات الرسمية الدقيقة.

10-مصطلحات البحث:

1-الأنموذج:

يعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: بناء فكري وتطبيقي لمجموعة من الأساليب والوسائل التي يمكن من خلالها توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية بالاستفادة من تجارب بعض الدول.

2-الاقتصاد المعرفي Knowledge Economics:

يعرفه الباحث إجرائيا بِأَنَّهُ: الاقتصاد المنظم القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري الذي تتمثل فيه عوامل النجاح بقدرة مؤسسات التعليم العالي على إنتاج المعارف والعلوم التقنية واستخدامها وتوظيفها، وتوفير تعليم عالٍ مجود وبحث علمي رصين، وبناء نظام إبداع وابتكار وطني، في ظل بيئة

تقنية وتكنولوجية تمكنها من التحول إلى مؤسسات اقتصاد معرفي.

3-التوطين Indigenization:

ويعرفه الباحث إجرائيا بِأَنَّهُ: عملية منهجية يتم بموجبها تنمية قدرات مؤسسات التعليم العالي في مجال النقل والاستيعاب والتطوير، وتوليد المعارف والعلوم التقنية بقدرات ذاتية؛ من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين، مراعٍ بذلك أبعاد المجتمع المختلفة.

4-توطين الاقتصاد المعرفي Knowledge Economics indigenization:

يعرفه الباحث إجرائيًّا بِأَنَّهُ: مجموعة السياسات والاستراتيجيات والخطط والأساليب والإجراءات والعمليات والطرق العلمية والعملية التي يستخدمها القائمون على مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية لبناء اقتصادٍ معرفي وثيق الصلة بالمجتمع بقدرات ذاتية، عبر عملية النقل والاستيعاب والتطوير للمعارف والعلوم التقنية/ التكنولوجية، من خلال رأس مال فكري لديه القدرة على الإبداع والابتكار في حل مشاكل المجتمع وتلبية متطلباته، والذي يعده الباحث إطارًا مرجعيًا.

5-التجارب العالمية:

يعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّهَا: مجموعة من التجارب التطبيقية الناجحة القائمة على النماذج الفكرية في مجال توطين الاقتصاد المعرفي وبنائه لبعض الدول (ماليزيا، سنغافورة) التي يمكن الاستفادة منها في بناء اقتصاد معرفي وتوطينه يتوافق أو يتلاءم مع خصوصية البيئة اليمنية.

11- أهم النتائج والتوصيات:

وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها:

- تدني واقع توطين الاقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم العالي؛ إذ كانت درجة الممارسة لعملية التوطين في حدود المستوى(صغيرة)؛ حيث حصلت جميع محاور الأداة ومجالاتها على المتوسط الحسابي (2.29)، بانحراف معياري (0.93) وفقاً لمدى المقياس المستخدم بـ (1,80 – 2,59) الذي يشير إلى الدلالة اللفظية (صغيرة).
- تفاوت تدني المستوى الإجمالي لمحاور واقع درجة الممارسة لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي؛ إذ إنه في ضوء قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة العينة، نجد أن محور توطين التعليم العالي قد احتل المرتبة الأولى، إذ حصل على متوسط حسابي(2.51) وانحراف معياري (0.83) بدلالة لفظية (صغيرة)، يليه: محور توطين التقنية/التكنولوجيا، إذ حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.24)، وانحراف معياري (0.94) بدلالة لفظية (صغيرة)، وجاء محور توطين البحث العلمي في المرتبة الثالثة، إذ حصل على متوسط حسابي (2,21)، وانحراف معياري (0.95)،

وبدلالة لفظية (صغيرة) يليه في المرتبة الرابعة، محور: توطين الإبداع والابتكار؛ إذ حصل على متوسط حسابي(2.19) بانحراف معياري (0.98)، وبدلالة لفظية (صغيرة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو واقع توطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، عند مستوى معنوية (0.05) تعزى لمتغير اللقب العلمي، المركز الوظيفي، سنوات الخبرة، جهة العمل.
- ارتفاع المستوى الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين لمحاور ومجالات توطين الاقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم العالي بدرجة عالية جداً، إذ كانت نسبة الموافقة (92.38%) من إجمالي الاستجابة على جميع المحاور والمجالات، وبوسط مرجح (4.62)، بانحراف معياري (0.33).
- تفاوت ارتفاع المستوى الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو أهمية المحاور الرئيسة لتوطين الاقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم العالي، وبدلالة لفضية عالية جداً، حيث نجد أن محور: توطين التقنية/التكنولوجيا قد احتل المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.66)، وانحراف معياري (0.34) ونسبة اتفاق (93.13%) ، يليه محور: توطين الإبداع والابتكار في المرتبة الثانية؛ إذ حصل على وسط حسابي(4.65) وانحراف معياري (0.38)، ونسبة اتفاق (93.02%)،وجاء محور توطين البحث العلمي في المرتبة الثالثة؛ إذ حصل على وسط مرجح (4.64)، وانحراف معياري (0.36)، ونسبة اتفاق (92.75%) وجاء محور: توطين التعليم العالي في المرتبة الرابع؛، إذ حصل على وسط مرجح (4.53) وانحراف معياري (0.37)، ونسبة اتفاق (90.61%).
- وتوصل البحث إلى عدد من المقترحات والتوصيات أبرزها:
- ضرورة تبني تطبيق الأنموذج المقترح من قبل الجهات ذات العلاقة في الدولة، وفي مقدمتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمجلس الأعلى للتعليم، وقيادة الجامعات الحكومية والأهلية في الجمهورية اليمنية، وتشكيل هيئة وطنية لإدارة الأنموذج وتنفيذه وتطبيقه.
- إعادة تقيم السياسات والتشريعات لمنظومة التعليم العالي وتحديثها وتطويرها بما يمكن التعليم ومؤسساته من الاستقلالية المالية والإدارية، والقيام بدوره الريادي أسوة بالتجارب العالمية الناجحة.

الأنموذج المقترح لتوطين الاقتصاد المعرفي

ماهية الأنموذج:

رؤية اقتصادية تنموية استثمارية، فكرية وتطبيقية؛ لتحديث دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية قدرات أبناء المجتمع في مجال النقل والاستيعاب والتطوير للعلوم والمعارف التقنية، وتحديد الأنشطة والآليات والأساليب التي ترسخ إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة وفاعلية؛ وبما يمكنها من التحول إلى مؤسسات اقتصاد معرفي، لبناء اقتصاد وطني قائم على المعرفة؛ يضمن استمرار المنافسة ومواجهة التحديات العالمية.

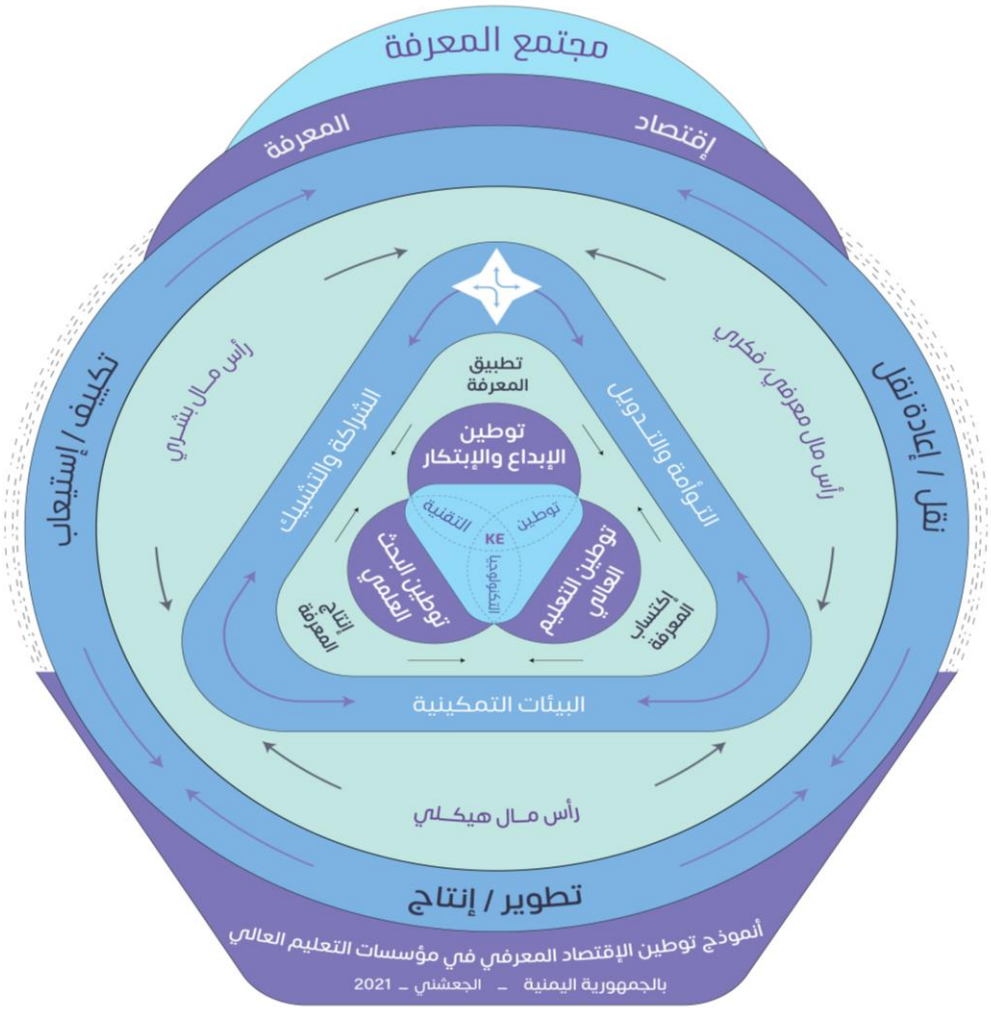
تصميم الأنموذج (شكل الأنموذج –تجسيم-تحليل وتفسير الأنموذج، آلية عمله)، وصف الأنموذج:

- **فكرة الأنموذج (الشكل):** فكرة الأنموذج، قائمة على مفهوم جامعة من أجل المجتمع، لا مجتمع من أجل الجامعة، تجسد فكرة الجامعة المدنية، وهذا يؤدي إلى تغيير في أولويات ووظائف الجامعة، وتكون خصائص الطلبة فيها (التعلم ذاتي، باحث، مبدع ومبتكر).
- **مكونات الأنموذج (الشكل):** يتكون الأنموذج من الآتي:
- **قلب الأنموذج:** بيئة تقنية وتكنولوجية: تسهل عملية اكتساب وإنتاج ونشر وتوظيف واستخدام المعرفة وتقع في وسط الأنموذج، إذ تمثل قاعدة مشتركة لدوائر التنمية، وأساليب التوطين.
- **ثلاث دوائر للتنمية متداخلة؛** تمثل ركائز الاقتصاد المعرفي.
- **توطين الإبداع والابتكار:** مؤشر ذلك تكوين رأس مال معرفي ذاتي، زيادة الأصول المعرفية، تحويل المعرفة إلى منتج، سلعنة المعرفة.
- **توطين البحث العلمي:** مؤشر ذلك، توجيه البحث نحو حل قضايا المجتمع، إنتاج المعرفة بقدرات ذاتية، زيادة أعداد طلبة الماجستير والدكتوراه.
- **توطين التعليم العالي:** مؤشر ذلك، إكساب مهارات الاقتصاد المعرفي لجميع متخرجي التعليم العالي، تقليل البطالة في صفوف الخريجين، استيعاب طلبة المرحلة الثانوية.
- **مؤشر ذلك كله:** زيادة النمو الاقتصادي للبلد، التحول لمؤسسات اقتصاد معرفي، التوجه نحو الجامعة البحثية عالمية المستوى، التحول لمجتمع المعرفة.
- **ثلاثة أساليب للتوطين:** بيئات تمكينية، شراكة وتشبيك، توأمة وتدويل (تمثل إطار للركائز).
- **الرساميل:** ثلاثة رؤوس أموال، رأس مال بشري، رأس مال هيكلي، رأس مال فكري (معرفي).
- **ثلاث مراحل للتوطين:** نقل/ إعادة نقل، تكييف/استيعاب، إنتاج وتطوير، يقابلها ثلاث عمليات، اكتساب المعرفة، وتوظيف واستخدام المعرفة، إنتاج المعرفة.

الحواف الناعمة (النقطية)، الأسهم المزدوجة، وعلامة (النجمة): تسهل عملية الوصول (النفاذية والمرونة) من وإلى المؤسسات والمنظمات والحكومات والدول، يؤكد النموذج على أن عملية التوطين ليست خطية وإنما هي عملية دائرية وكل مرحلة تعتمد على الأخرى بصورة تجسد التكامل، كما أن التوطين يحدث بشكل أفقي ورأسي.

- شكل الأنموذج، وصف الأنموذج:

إنَّ ما توصل إليه الخبراء يتفق مع السياق العام لوضع ركائز الاقتصاد المعرفي من قبل المنظمات والهيئات العالمية؛ إذ يُعَدُّ الإبداع والابتكار والبحث العلمي الركيزة الأولى ثم ركيزة التعليم والتدريب، البيئة التقنية والتكنولوجية، والشكل رقم (23) يجسد الأنموذج ويختزل الخطوات السابقة، ويوضح العلاقات بين المتغيرات الرئيسة والفرعية.



Model Triple Helix (TH), Indigenization The Economy Knowledge in Foundation of Higher Educational the Republic of Yemen

شكل رقم (1) يوضح الأنموذج الثلاثي لتوطين الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية

تم تحديد شكل الأنموذج وفق الأهمية لآراء الخبراء في كل محور ومجال، إذ حصل توطين التقنية/التكنولوجيا، على الترتيب الأول في درجة الأهمية؛ ولذلك وضع في قلب الأنموذج، فهي بمثابة

القاعدة المشتركة لبقية الركائز، وتسهم بفاعلية في تسهيل عمليات الاقتصاد المعرفي، يليه، توطين الإبداع والابتكار؛ ولذلك وضع أعلى دوائر التنمية، بينما وضع كلًّا من توطين التعليم العالي، وتوطين البحث العلمي في مستوى واحد لتقاربهما الشديد في درجة الأهمية، وبوصفهما مدخلين مهمين للاقتصاد المعرفي، ومخرج العملية يمثل الابتكار، ولأهمية البيئات التمكينية فقد تم وضعها في قاعدة الهرم؛ لأنها الأساس في تحقيق عملية توطين الاقتصاد المعرفي، ولتساوي أساليب الشراكة والتشبيك، والتوأمة والتدويل، فقد تم وضعهما كضلعين في مثلث التنمية.

وعند تطبيق الأنموذج بشكل صحيح يحدث التفاعل بين دوائر ومثلث التنمية في ظل بيئة تمكينية وتقنية، ينتج عنها عملية اكتساب وإنتاج وتوظيف للمعرفة، وزيادة نمو في الأصول المعرفية وتراكم رؤوس الأموال المعرفية، بوصفها مؤشرًا لتوطين والاقتصاد المعرفي، وهو ما عبر عنه بالرمز (KE) وهذا يتطلب أن تكون دائرة التوطين وفق مراحلها الثلاث هي الموجه والإطار العام الخارجي الذي يحكم عملية التوطين؛ بمعنى أن التوطين عملية دائرية وليست خطية ويمكن أن يتم إنتاج وتطوير الاقتصاد المعرفي قبل النقل وهكذا، وهذا كله يتطلب توفر الإرادة للقيادة السياسية والأكاديمية والصناعية(قطاع التعليم، الصناعة، الحكومة) لخصوصية منظومة الحكم في الدول العربية عمومًا وبلدنا خصوصًا، وكي لا تنحرف عملية التوطين عن مسارها ويحدث الاغتراب الثقافي، وأن يكون التداخل والتكامل والتعاون والمرونة، والانفتاح والتواصل الأفقي والرأسي هي أهم خصائص الأنموذج، ويجسد الاتجاه الدائري والمفهوم الحلزوني لأنظمة الابتكار، وفي نهاية المطاف سيتشكل مجتمع المعرفة ليكون إطارًا عامًا للأنموذج؛ ثمرة ذلك بناء وتوطين اقتصاد يمني قائم على المعرفة.

Journal of AL-Jazeera University

Scientific-Refereed-Periodical

January 2022- Issue (9) - year(5)

ISSN
2663-3094

Republic of Yemen - Ibb - Mothalath Al-Moasalat

www.aljazeeraibb.edu.ye +967 779404030- 04/413766