بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة الباحث الجامعي

علمية - فصلية - محكمة

تصدر عن:

جامعة إب

إب

ص . ب (70270)

الجمهورية اليمنية

فاكس: (+9674407552)

البريد الإلكتروني : albaheth.ibbuniversity@gmail.com

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

• داخل اليمن	• خارج اليمن :
ـ للأفـــراد : 6000 ريال .	ـ للأفـــراد : 80 دولار.
ـ للمؤسسات : 10.000 ريال .	ـ للمؤسسات : 120 دولاراً .

الرمز الدولي: ISSN 2079-5068

© جامعة إب – اليمن 2018 ...

جميع الحقوق محفوظة ، فلا يسمح بإعادة طباعة هذه المادة أو النقل منها أو تخزينها ، سواء كان ذلك عن طريق النسخ أو التصوير أو التسجيل أو غيره وبأية وسيلة كانت إلا بأذن خطي من الناشـــر.

تنفيذ: الإدارة العامة للطباعة والنشر - جامعة إب

اصدار سبتمبر 2017م

طبع في ابريل 2018م

هيئة التحرير

أ.د . طارق أحمد المنصوب	رئيس الجامعة	رئيس التحرير
أ.د. فؤاد عبدالرحمن حسان	نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي	نائب رئيس التحرير
أ. فؤاد عبدالعزيز نصيب	مدير عام البحث العلمي	مدير التحرير

مساعدو التحرير

أ. د. يحيى أحمد الصهباني	عضو هيئة التحرير	مراجعًا لغويًا- لغة إنجليزية
أ. د. عبدالله أحمد الشراعي	عضو هيئة التحرير	مراجعًا لغويًا- لغة عربية
د. طاهر سيف غالب	عضو هيئة التحرير	مراجعًا لغويًا- لغة عربية
أ. عبدالغني علي القواس	المدير العام المساعد	مساعد مدير التحرير
أ. بندر عبده العثماني	مدير إدارة البحث العلمي	مساعد مدير التحرير

هيئة الصف والإخراج

أ. نجاة عبدالله محمد شجاع الدين	م . عبدالخالق محمد ابو الرجال
أ. بسمه محمد مهدي المليكي	م . مفيد عبدالله الخياط

الهيئة الإستشارية

أ. د. أحمد غالب الهبوب	أ. د. يحيى أحمد الصهباني
أ. د. محمد الزهيري	أ. د. عبده محمد الحدي
أ. د. هاشم علي اسحاق	أ. د. لطف راجح الجحيفي
أ. د . فائز محمد الغرازي	د . عبدالحق حسين الحسني

الافتتاحية

بقلم:
أ.د. طارق أحمد المنصوب
رئيس الجامعة
رئيس التحرير

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه، وبعد؛ ؛ ؛

يأتي إصدار العدد (34) من مجلة الباحث الجامعي المحكمة التي تصدرها جامعة إب في إطار الدور الذي تضطلع به المجلة من أجل تعزيز دور البحث العلمي الذي تشهده الجامعة في مختلف الكليات.

إن استمرار إصدار المجلة في ظل العدوان البربري الغاشم على وطننا الحبيب يمثل بارقة أمل للباحثين في شتى مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية للارتقاء بالبحث العلمي والاهتمام به.

وهو خير دليل على اهتمام الجامعة بالبحث العلمي الذي يمثل الركيزه الاساسية للباحث الأكاديمي في سبيل تحقيق نهضة علمية ومعرفية في اليمن والوطن العربي بشكل عام.

خاصة بعد أن تم إصدار المجلة في جزئين الجزء الأول في مجال العلوم الإنسانية الذي بين أيديكم، والجزء الثاني في مجال العلوم التطبيقية، حيث أصبحت هاتان المجلتان مقصدًا يتجه اليهما الباحثون والمهتمون سواءًا من داخل اليمن أو من خارجه وتعكسان التطورات العلمية التي تشهدها جامعة إب في مختلف التخصصات العلميه.

إننا ومن خلال هذه الإصدارات نحاول ملامسة الواقع وتكوين رؤى وقناعات وحلول لمشكلات شتى وإيجاد رسائل تعيننا على النهوض بالتنمية وخلق مناخات من البحث الموضوعي، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء العلمي والثقافي والاقتصادي وتعزيز قيم الولاء والهوية والانتماء، والنأي بالعقول عن التعصب وضيق الفكر وإلغاء مظاهر التمزق والشتات، وترسيخ القيم الإسلامية وإعلاء شأن العقل من خلال التأهيل والبحث وحماية الفكر من الشتات والانحراف والتعصب الأعمى، الذي توزع تحت وطأته الجماعات الإرهابية والفئات الضالة.

ومن هذا المنطلق نستطيع القول أن البحث العلمي الرصين يمثل سر التقدم لأي شعب من الشعوب ولا تستطيع أي دولة أن تحقق التحولات العلمية والتطور في مجالات التكنولوجيا بدون الأخذ بناصية البحوث العلمية الجادة سواء في المجال الإنساني أو التطبيقي، وهذا الأمر يتطلب من جميع الباحثين دون استثناء تنفيذ البحوث العلمية الجادة لإيماننا العميق أن الدور الذي يجب أن تلعبه الأبحاث العلمية لا بد أن تعمل على معرفة الأسباب لأي متغيرات في الواقع الاجتماعي وتعمل على صياغة هذه المتغيرات برؤية علمية سليمة، وهذا الأمر سيؤدي حتمًا إلى إحداث التحولات في مجال العلم والمعرفة مما يفرض على الباحثين ضرورة التحري والدقة والموضوعية عند إعداد أبحاثهم للنشر في مجلة الباحث الجامعي والانتقال من التنظير بالرغم من أهمية هذا الجانب إلى البحوث العلمية سواءًا في مجال البحوث الإنسانية أو التطبيقية من أجل إيجاد الحلول السليمة لمختلف قضايا البلد.

المحتويـــــــات

م	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
1	القضاء والقدر بين الأشعرية والماتريدية	د. سالم حسن الكندري	18 -1
2	الفرقة الحسينية الزيدية في اليمن دراسة في النشأة والاعتقاد (393- 478هـ/1002- 1085م)	د. محمد قائد حسن الوجيه	48 - 19
3	التَّخطِيط الاقتِصَادِيّ عند نَبِيِّ اللَّهِ يُوسُفَ عليه السلام	أ. د. صالح احميد العلي	66 - 49
4	ظواهر فونولوجية في كتاب (إعراب ثلاثين سورة) لابن خالويه : (ت : 370هـ)	د : عبدالغني شوقي الأدبعي	88 - 67
5	أهلية أبـرام شرط التحكيم	أ. عبد الباسط محمد عبد الواسع	108 - 89
6	مسوغات استخدام تقنيات المعلومات في نظم التعليم العربية	أ.د. محمد وحيد صيام	144 -109
7	نمط السلوك (أ) وعلاقته بالأعراض النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) لدى أساتذة جامعة إب	د. طارق مكرد ناشر. د. محمد إبراهيم العبيدي	190 -145
8	الرضا الوظيفي للعاملين بمحافظتي وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز وأثره على الأداء	د. أنس عبدالباسط عباس	210 -191
9	أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية	د. فؤاد محمد قايد البعداني	242 -211
10	تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات جامعة عدن	د. ألطاف رمضان إبراهيم د. صالح يوسف ناصر	272 -243
11	Nominal Derivation in Standard Arabic and English: a Comparative Study	Dr. Nadia Ali A-Shawafi	281 -273
12	ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه		287 -282

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

القضاء والقدر بين الأشعرية والماتريدية

سالم حسن الكندري

قسم العقيدة والدعوة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، الكويت

ملخص البحث:

البحث عبارة عن توضيح لمعنى القدر الذي حار الورى في شأنه من زمن الخليقة وحتى بعد الإسلام فأصبح الشغل الشاغل لجميع الطوائف وحتى المسلمين، فأردت توضيح هذا المعنى عند الأشاعرة والماتريدية من تعريف لمعنى القضاء والقدر وأهميته والكسب ومعناه.

مقدمة:

الحمد لله على نعمائه وأفضل الصلاة والسلام على صفوته من خلقه وخاتم رسله وأنبيائه ورضي الله عن آل بيت نبيه وعن جميع صحابته وتابعيهم بإحسان إلى يوم لقائه وبعد:

القضاء والقدر الأصل السادس من أصول الإيمان الستة، وقال تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾[القمر: 49]، وقال ﷺ في حديث جبريل المشهور: (أن تؤمن بالقدر خيره وشره)، وقد صدق ابن قيم الجوزية- رحمه الله تعالى - في نونيته: فحقيقة القدر الذي حار الورى في شأنه هو قدرة الرحمن، وقد كان الناس في القضاء والقدر قبل الإسلام وبعده في مدارس شتى ، وقد افترق المسلمون حول حقيقة القضاء والقدر، وسبب ذلك يرجع إلى مسألة (أفعال العباد) أهي مجبورة ومكتوبة عليه دون أدنى دخل منه، أم إن الإنسان مخير وغير مسير، والسبب في ذلك يرجع إلى تحكيم العقل دون النظر إلى الأدلة النقلية وجعلها هي السبيل إلى اليقين، فهناك فرق بين إدراك الشيء وبين استحالة الشيء، فكان الخلاف والافتراق.

وفي هذا البحث سأوضح عقيدة الأشاعرة والماتريدية حول مفهوم القضاء والقدر.

خطة البحث:

(1) تمهيد: تكلمت فيه عن التصورات التي سبقت الإسلام لهذه المسألة.

(2) المبحث الأول: تكلمت فيه عن القضاء والقدر عند الأشعري والماتريدي فبينت معنى القضاء والقدر لديهما، وتفريقهما بين الإرادة والرضا، ومرجع كل من القضاء والقدر لديهما. وأتبعت ذلك بموازنة وتعقيب

(3) المبحث الثاني: وقد خصصته للكلام عن الكسب عند الاشعري فبينت معنى الكسب وأنواع القدرة ووقت تلك القدرة وصلاحيتها للضدين ومدار التكليف عند الاشعري

(4) المبحث الثالث: خصصته للكلام عن الكسب عند الماتريدي فبينت معنى الكسب وأنواع القدرة ووقت تلك القدرة وصلاحيتها للضدين ومدار التكليف عند الماتريدي.

(5) الخاتمة: عرضت فيها أهم النتائج التي قد توصلت إليها. والله رب العالمين اسأل السداد والتوفيق ومقاربة الصواب.

تمهيد:

إن مسألة القضاء والقدر لم تكن أمرًا طارئًا اخترعه المسلمون، وإنما هي مشكلة البشرية بشكل عام، وقد

تعرض لها المتكلمين من المسلمين بعد أن وردت وشاعت فيهم. فقد حاولت الأديان القديمة والفلاسفة الأقدمون حل هذه القضية وإسنادها إلى أسس يفسرونها على ضوئها.

فنرى الهنود الأقدمين يجعلون للقدر الحكم الذي لا حكم غيره في جميع الموجودات، ومنها الآلهة والناس والأحياء والنبات والجماد ولا فكاك من قبضة الكارما في أدوارها التي تتعاقب بين الوجود والفناء إلى غير انتهاء ولا اختيار للإنسان في الحالة التي يولد عليها لأنها مقدرة عليه قبل ميلاده.[1]

أما المجوس فقد حلوا مشكلة القضاء والقدر بعقيدتهم في الثنوية وانقسام الوجود إلى إلهين: إله النور وإله الظلام فكل ما غلب عليه إله النور فهو خير وكل ما غلب عليه إله الظلمة فهو شر.[2]

أما المصريون القدماء فكانوا وسطا بين الإيمان بحرية الإنسان والإيمان بسيطرة الأرباب لأنهم آمنوا بالثواب والعقاب في الآخرة وعلى أساس هذا الثواب أو العقاب تصوروا حرية مقيدة للإنسان يدور في فلكها ليلقى فيما بعد جزاءه. وأقتبس اليونان شيئا من البابليين وشيئا من المصرين، فاقتبسوا التنجيم وطوالع الكواكب من بابل واقتبسوا عقيدة الثواب والعقاب من مصر وقد كان القدر يشمل عندهم الآلهة والبشر على حد سواء ويظهر ذلك جليا في روايتهم وأساطيرهم عن الآلهة.[3]

وقد كان من رأي الفيلسوف أفلاطون: أن الإنسان لا يختار الشر وهو يعرفه بل يساق إليه بجهله، أو بعوارض الفساد ولكن لا يساق إليه بتقدير الآلهة.[4] لأن الآلهة خيرة لا يصدر عنها إلا الخير. فالشر موجود في هذا العالم ولكنه ليس من تقدير الإله، بل لأن وجوده لازم بالضرورة. لأنه إن عدم سيكون الخير بالاضطرار، وذلك الخير مما لا دلالة فيه على فضيلة صاحبه.

أما نظرة أفلاطون للقدر فهي أن الإنسان في حياته الأرضية خاضع لقضاء سابق من أزل الأزال، ومن أبد الآبدين. وأنه يعاد إلى الحياة مرات كثيرة؛ ليجزى في كل مرة على أعماله التي قام بها في الحياة السابقة، جزاء العين بالعين، والمثل بالمثل. فمن ضرب أمه عاد إلى الحياة مرة أخرى في جسد امرأة، وولد له بنون، واقتص منه احدهم بضربه كتلك الضربة التي ضربها يكفر بها عما جناه.[5]

إن مسألة القدر هي معضلة المعضلات في جميع الأديان، ومذاهب الحكم والفلسفة؛ لأنها هي مسألة الحرية الإنسانية والإرادة المختارة. وهي في الحق مسألة الإنسان الكبرى في علاقته الأبدية مع الكون، فلا نهاية لها إلى أخر الزمان. وقد بحث كل من الإمام الماتريدي[6]، (ت333) والإمام الاشعري[7] (ت324) في هذه المسألة.

وكان ما جاء به الأشعري بمثابة رد فعل على مذهب المعتزلة الذين اتجهوا إلى أن الإنسان خالق لأفعاله ونفوا صفات عن الله سبحانه وتعالى. فخالف المعتزلة في انطلاقة مذهبه فخالفهم في الكسب، وفي إثبات الصفات لله عز وجل، ومن ثم اثبت الأشعري طلاقية الفاعلية الإلهية؛ من حيث أن القدرة والعلم والإرادة صفات ذات الله عز وجل فنسب حدوث كل شيء في الكون لفعله تعالى. ورفض أن تكون هناك فاعلية حقيقة لغير الله في هذا الكون. وبذلك يثبت الأشعري القدر من الله خيره وشره، معارضا المعتزلة والقدرية عموما الذين رفضوا وقوع أفعال البشر بإرادة الله تعالى وقدره وجعلوها نتاجا خالصا لفاعلية العباد مستقلة عن الفاعلية الإلهية في إحداثها للفعل.

أما الإمام الماتريدي فقد ظهر كمبين ومدافع عن مذهب السلف بشكل عام، ومذهب الإمام أبو حنيفة بشكل خاص. وإن كان قد أضاف إلى مجموع تلك الآراء بعضا من آراءه، فلم يلتزم بالالتزامات التي ألزم بها الإمام الأشعري فكان مذهبه أكثر وضوحًا في تقرير فاعلية معينة للإنسان. وبالرغم من ذلك نجد أوجها من التقارب بين المذهبين

وأوجه معينة من الخلاف وهو ما سأقف عليه في هذا البحث بعون الله وتوفيقه.

المبحث الأول: القضاء والقدر عند الأشعري والماتريدي

أولاً: أهم الفرق الإسلامية التي خاضت في القضاء والقدر:

ثانيًا: معنى القضاء والقدر لغة وعند الأشعري.

ثالثًا: معنى القضاء والقدر عند الماتريدي.

رابعًا: التفريق بين الإرادة والرضا عند كل من الأشعري والماتريدي.

خامسًا: مرجع القضاء والقدر عند الأشعري والماتريدي.

سادسًا: موازنة وتعقيب.

اختلفت الفرق الإسلامية في القضاء والقدر نتيجة لاختلافهم في أفعال العباد، فكما تقدم هناك من يقرر حرية الإنسان، وهناك من ينفيها. وقد وجد كل من الفريقين ما يؤيد رأيه من القرآن، حسب طريقة استدلاله بتلك الآيات. وقد حاول كل من الأشعرية والماتريدية التوسط في هذه المسألة. وهذا ما سأحاول عرضه في هذا المبحث.

أولاً: أهم الفرق الإسلامية التي خاضت في القضاء والقدر:

ضل في باب القدر فرق شتى، ومن هذه الفرق القدرية: وهم أتباع معبد الجهمي وغيلان الدمشقي وواصل بن عطاء وغيرهم، وهؤلاء هم القدرية، وقولهم في القدر: إن العبد مستقل بعمله في الإرادة والقدرة، وليس بمشيئة الله تعالى وقدرته في ذلك أثر، وأفعال العباد هي للعبد وهم الخالقون لها.

والجبرية: وهم: الذين غلوا في إثبات القدر حتى أنكروا أن يكون للعبد فعل بل هو في زعمهم لا فعل ولا حرية له، فهو كالريشة في مهب الريح، وهؤلاء في الحقيقة يزعمون أن الله هو الفاعل الحقيقي لأفعاله.

والقدرية الإبليسية والذين صدقوا بأن الله صدر عنه الأمران، أي أنه قدر وأنه أمر ونهى، ولكنهم يرون هذا تناقض. وسموا إبليسية: لأنه أشبهوا إبليس بمقولته التي ذكرها الله عنه في القرآن: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ قَالَ فَبِمَآ أَغۡوَيۡتَنِي لَأَقۡعُدَنَّ لَهُمۡ صِرَٰطَكَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ﴾[8].

وغلاة الصوفية الذين غلوا في الجبر ممن يزعمون الترقي في مقام الشهود للحقيقة الكونية، والربوبية الشاملة، فيرون كل ما يصدر من العبد من ظلم وكفر وفسوق هو طاعة محضة، لأنها إنما تجري وفق ما قضاه الله وقدره، ومن ثم فلا لوم ولا تثريب بل الكل مطيع بفعله لإرادة ربه، فصححوا إيمان فرعون وعبدة العجل، واليهود والنصارى والمجوس، كما صرح بذلك ابن عربي الصوفي، والرافضة وذلك بقولهم بالبداء على الله عز وجل فهم يرون أن الله يحصل له البداء، أي: الجهل والنسيان.[9]

ثانيًا: القضاء والقدر في اللغة:

أ- تعريف القضاء: هو الحكم والصنع، والتقدير والحتم والبيان، واصله: القطع والفصل، وقضاء الشيء: إحكامه وإمضاؤه والفراغ منه، فيكون بمعنى الخلق.[10]

ب- تعريف القدر: مصدر قدر يقدر قدراً، وقد تسكن داله.

قال ابن فارس: قدر: القاف والدال والراء أصل صحيح يدل على مبلغ الشيء وكنهه ونهايته، فالقدر مبلغ كل شيء، والقدر: القضاء والحكم.[11]

معنى القضاء والقدر عند الأشعري:

يرى الاشعري أن القضاء قد ورد بعدة معاني في كتاب الله وهي:

(1) الإعلام: كقوله تعالى: ﴿ وَقَضَيۡنَآ إِلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ فِي ٱلۡكِتَٰبِ لَتُفۡسِدُنَّ فِي ٱلۡأَرۡضِ مَرَّتَيۡنِ ﴾[الإسراء:4]، أي: أعلمناهم وأخبرناهم.

(2) الأمر: كما في قوله تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ﴾[الإسراء:23] أي: أمر أن لا تعبدوا إلا إياه.

(3) الحكم: كما في قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ يَقْضِى بِٱلْحَقِّ﴾[غافر:20] أي: يحكم به.

(4) الأداء: كما في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ﴾[الجمعة:10] أي: أديت، ومنه أيضا قولهم قضى فلان دينه أي أداه.

(5) الفراغ: وهو قريب من معنى الأداء وهو كما في قوله تعالى:

﴿فَلَمَّا قَضَىٰ زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَٰكَهَا﴾[الأحزاب:37]، ومنه قولهم: قضى فلان نحبه إذا مات فشبه بمن يفرغ من أمره.(12)

أما القدر فأنه قد ورد أيضا بعدة معاني في كتاب الله وهي:

(1) الخبر: كما في قوله تعالى: ﴿إِلَّا ٱمْرَأَتَهُۥ قَدَّرْنَآ إِنَّهَا لَمِنَ ٱلْغَٰبِرِينَ﴾[الحجر:60] أي اخبرنا.

(2) الضيق: كما في قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ﴾[الرعد:26] أي: يضيق.

(3) التقدير: كما في قوله تعالى: ﴿وَقَدَّرَ فِيهَآ أَقْوَٰتَهَا﴾[فصلت:10] أي: جعل أقواتها على مقادير ما يصلح لأبدانهم وتقوم به أرماقهم.

(4) القدرة: حيث أنها اسم للمرة الواحد من فعل قدر.(13)

وقد قرر الاشعري أن المراد بالقضاء هو الحكم، وأن المراد بالقدر تقدير ما سيكون من الأمور، فالقضاء: إرادة الله تعالى الأزلية المقتضية لنظام الموجودات على ترتيب خاص. أما القدر: فهو تعلق تلك الإرادة بالأشياء في أوقاتها المخصوصة.(14)

وبذلك يكون الاشعري قد أثبت القضاء والقدر منذ الأزل ويستدل لقوله بما ورد في كتاب الله سبحانه وتعالى وأقوال رسوله الله صلى الله عليه وسلم(15)

(أ) قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿فَرِيقٌ فِى ٱلْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِى ٱلسَّعِيرِ﴾[الشورى:7]، فقد كتب أهل الجنة وأهل النار وخلقهم فريقين؛ فريقا في الجنة وفريقا في السعير. وذلك الكتاب قد سبق يوم القيامة فدل على أن هناك قضاء قد سبق، وقدر يأتي على وفقه. وكذلك قال تعالى: ﴿فَمِنْهُمْ شَقِىٌّ وَسَعِيدٌ﴾[هود:105]، فخلق الله الأشقياء للشقاء، والسعداء للسعادة.

ويقارب هذا قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ﴾[الأعراف:179].

(ب) قال تعالى في أهل النار: ﴿وَلَوْ رُدُّواْ لَعَادُواْ لِمَا نُهُواْ عَنْهُ﴾[الأنعام:28]، فأخبر عما لا يكون أنه لو كان كيف يكون فمن باب أولى أن يعلم ما سيكون.

(ج) عن عبد الله ابن مسعود رضي الله عنه قال أخبرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو الصادق المصدوق: (أن خلق أحدكم يجمع في بطن أمه أربعين يوما أو أربعين ليلة ثم يكون علقة مثله ثم يكون مضغة مثله ثم يبعث إليه الملك فيؤذن بأربع كلمات فيكتب رزقه وأجله وعمله وشقي أم سعيد ثم ينفخ فيه الروح فإن أحدكم ليعمل بعمل أهل الجنة حتى لا يكون بينها وبينه إلا ذراع فيسبق عليه الكتاب فيعمل بعمل أهل النار فيدخل النار وإن أحدكم ليعمل بعمل أهل النار حتى ما يكون بينها وبينه إلا ذراع فيسبق عليه الكتاب فيعمل عمل أهل الجنة فيدخلها)(16)

(د) عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (احتج آدم وموسى صلوات الله وسلامه عليهما فقال موسى عليه السلام يا آدم أنت الذي خلقك الله بيده ونفخ فيك من روحه أغويت الناس وأخرجتهم

من الجنة قال فقال آدم صلى الله عليه وسلم أنت موسى الذي اصطفاك الله بكلماته تلومني على عمل كتبه الله على قبل أن يخلق الله السموات قال فحج آدم موسى)[17] وهذا يدل على بطلان قول الذين يقولون إن الله تعالى لا يعلم الشيء حتى يكون لأن الله تعالى إذا كتب ذلك وأمر بأن يكتب فلا يكتب شيء لا يعلمه جل عن ذلك وتقدس عن علي رضي الله عنه قال كنا في جنازة في بقيع الغرقد فأتانا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقعد وقعدنا حوله ومعه مخصرة فنكس فجعل ينكت بمخصرته ثم قال ما منكم من أحد ما من نفس منفوسة إلا وقد كتب الله مكانها من الجنة والنار وإلا وقد كتبت شقية أو سعيدة قال فقال رجل يا رسول الله أفلا نمكث على كتابنا وندع العمل فقال من كان من أهل السعادة فسيصير إلى عمل أهل السعادة ومن كان من أهل الشقاوة فسيصير إلى عمل أهل الشقاوة فقال اعملوا فكل ميسر أما أهل السعادة فييسرون لعمل أهل السعادة وأما أهل الشقاوة فييسرون لعمل أهل الشقاوة ثم قرأ: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ۝٥ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٦ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ۝٧ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ۝٨ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٩ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ﴾[18] [الليل:5 - 10].

فجميع ما عليه العباد من تصرفات قد قدرها الله سبحانه وتعالى قبل خلقه لهم وأحصاه في اللوح المحفوظ وأحاط علمه به وبهم، وذلك الحكم لا يوجب على العباد الجبر لما سبق بيانه من أن لهم كسبا.[19]

ثالثًا: معنى القضاء والقدر عند الماتريدي

يرى الإمام الماتريدي أن القضاء قد ورد في كتاب الله بعدة معاني:

(1) الإحكام: كما في قوله تعالى: ﴿ فَقَضَىٰهُنَّ سَبْعَ سَمَٰوَاتٍ ﴾[فصلت:12]، أي: أحكمهن.

(2) الحكم: كما في قوله تعالى: ﴿ فَٱقْضِ مَآ أَنتَ قَاضٍ ﴾ [طه:72]، بمعنى أحكم، ومن هنا سمى العالم قاضيًا بما يرد كل حق إلى محقه ويبين الذي هو حق ذلك.

(3) الإعلام والإخبار: كما في قوله تعالى: ﴿ وَقَضَيْنَآ إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾[الإسراء:4]، أي: أعلمنا وأخبرنا.

(4) الأمر كما في قوله تعالى: ﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ ﴾[الإسراء:23]، وقوله: ﴿ وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ ٱلْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ﴾[الأحزاب:36]، أي: أمر الله سبحانه وتعالى إلا تعبدوا وما كان لمؤمن أن يعترض على أمر الله.

(5) الفراغ: كما في قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى ٱلْأَجَلَ ﴾[القصص:29]، أي: فلما فرغ من الأجل.

وأما القدر لدى الماتريدي فهو على نوعين:[20]

(1) الحد الذي عليه يخرج الشيء. وهو جعل كل شيء على ما هو عليه من خير أو شر من حسن أو قبح من حكمة أو سفه ويشهد لهذا المعنى قوله تعالى: ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ ﴾[القمر:49].

(2) بيان ما عليه يقع كل شيء من زمان ومكان وحق وباطل وما له من الثواب والعقاب وعلى مثل أحد هذين المروى عن رسول الله عند سؤال جبريل عليه السلام إياه عن الإيمان أن قرن ما ذكرنا بالقدر خيره وشره من الله.[21]

ويرى الماتريدي أن القضاء يكون بكل المعاني التي وردت في القرآن الكريم ولكن لكل معنى منها نطاق معين فضاء الله سبحانه وتعالى محكم وقد حكم به منذ الأزل، أما معناه بمعنى الأمر فهو يجوز فيما سوى المعاصي فيصح القول انه حكم بها دون الأمر. والقدر يراد به التقدير أو المقدر ويحمل على الاثنين.

ويوضح الإمام الماتريدي أت القضاء والقدر لا يوجب الجبر على العباد ولا يصح أن يحتج احد بهما وذلك لثلاثة

أوجه[22]:

(1) إن الله تعالى قضى وخلق ما قد قضى لما علم إن العبد سيختار ما قد اختاره فليس للعبد الاحتجاج على الله سبحانه وتعالى بالقضاء والقدر لان الله قد قضى ما علم انه سيقع من العبد.

(2) إن جميع ما قد وقع من العباد لم يحملهم الله عليه جبرا ولم يدفعهم إليه اضطرارا بل هم يعلمون أن كل واحد منهم مختار مؤثر فاعل يمكنه الترك أو الفعل.

(3) لم يخطر ببال العبد انه مكره مجبر عند ارتكابه الفعل وإنما كان يفعل لرغبة في داخله فلم يجز له الاحتجاج بالقضاء والقدر.

وبعد أن بين كل من الاشعري والماتريدي مذهبيهما في القضاء والقدر، يتوقفان لبيان مسألة هامة وهي قضاء الله للشرور والآثام.

رابعًا: التفريق بين الإرادة والرضا عند كل من الأشعري والماتريدي:

إن قول كل من الإمام الماتريدي والإمام الاشعري إن كل ما يقع في الكون هو بقضاء الله وقدره قد أورد عليهما تساؤل مهم وهو هل تقع الشرور والآثام والمعاصي أيضا بقضاء الله وقدره؟

فبين الإمام الماتريدي أن الطاعة تكون بقضاء الله وقدره وأرادته ورضاه ومحبته أما المعصية فهي تكون بقضاء الله وقدره وليست بأمره ومحبته وذلك لأن محبته ورضاه تعني إن الأمر مستحسنا عنده[23] والمعاصي ليست كذلك.

وقد بين الإمام الاشعري كذلك إن الله سبحانه وتعالى قد كتب الشرور وخلقها واخبر عنها ولكنه سبحانه وتعالى لم يأمر به ولم يحكمها على العباد.[24]

ومن كلام كل من الاشعري والماتريدي نلمس التفريق بين كل من الإرادة والرضا، فإن الله سبحانه وتعالى قد أراد المعاصي لأنه لا يقع شيء في الكون خارج عن إرادته ولكن مع تلك الإرادة لم يرتضيها ولم يأمر بها.

خامسًا: مرجع القضاء والقدر عند الأشعري والماتريدي

نستطيع من معنى القضاء والقدر لدى كل من الأشعرية والماتريدية أن نرجع القضاء والقدر إلى صفة معينة عند كل من الفريقين.

فعند الماتريدية القضاء والقدر يرجعان إلى صفة العلم الثابتة لله في الأزل والله تعالى قد خلق للإنسان أفعاله وفق ما يعلم انه سيختاره ولم يجبره على اختيار شيء ما ولم يحمله عليه.[25]

والأشاعرة يرجعون القضاء إلى صفة الإرادة ويجعلون من القدر صفة فعل مرجعها إلى صفة القدرة وذلك لما يثبته الأشاعرة من العبد لا تأثير له في فعله ومن أن الفعل هو ما ثبت عليه قدرة قديمة.[26]

سادسًا: موازنة وتعقيب

بالنظر إلى معنى القضاء والقدر لدى كل من الأشاعرة والماتريدية نرى أن الفريقين متفقين في مجمل المعاني ولا فرق بين الفريقين إلا في مرجع صفة القضاء والقدر وذلك الاختلاف راجع إلى معنى الكسب لدى كل من الفريقين وما تبقى من نقاط فهما متفقين عليها فالله سبحانه وتعالى قد قضى وقدر كل ما سيوجد في هذا الكون بعلم قديم أزلي لا يفرض ذلك العلم الجبر على العباد لأن لهم نوع من الكسب قد بينه كل من الفريقين.

المبحث الثاني: الكسب عند الأشعري

أولاً: معنى الكسب

ثانيًا: أنواع القدرة

ثالثًا: وقت الاستطاعة

رابعًا: صلاحية الاستطاعة للضدين

خامسًا: مدار التكليف

أولاً: معنى الكسب:

أراد الإمام الأشعري رحمه الله التوسط في مسألة خلق العباد لأفعالهم فلم يذهب إلى القول بأن العباد خالقين

لأفعالهم فيكون بذلك قد قال بعدد لا مبلغ له من الخالقين. والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ﴾[الأنعام:102]. ولم ينسب للعباد الجبر على إطلاقه والله سبحانه وتعالى قد قال: ﴿جَزَآءَۢ بِمَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ﴾[الواقعة: 24]، فأثبت سبحانه لعباده نوعا من المقدرة.

وللوصول إلى ذلك التوسط فقد قرر الأشعري أن الأفعال لابد لها من فاعل على الحقيقة، لأن الفعل لا يستغني عن فاعل يقوم به. فإذا لم يكن فاعله على الحقيقة الجسم، وجب أن يكون الفاعل هو الله تعالى. ولكن كما أن لهذا الفعل من فاعل؛ فأن له مكتسب يكتسبه وهو الإنسان.[27] فالفعل لدى الأشعري يتعلق به أمران ليوجد في الواقع:

الأول: خلق الله سبحانه وتعالى للفعل.

الثاني: تعلق إرادة العبد بالفعل وعزمه على القيام به.

والثاني يتقدم على الأول، فحين يعزم العبد على إيجاد فعل ما، ويعقد نيته على إيجاده جزما، يخلق الله سبحانه وتعالى الفعل للعبد فيكتسبه. فلا يكون للعبد مدخل على سبيل التأثير في ذلك الفعل، وإنما على سبيل الكسب الذي هو تعلق قدرة العبد الحادثة بالمقدور في محلها من غير تأثير.[28]

وقد كان أبو الحسن الأشعري يعبر عن كسبه فيقول: إنه هو ما وقع بقدرة محدثة.[29] وكان لا يعدل عن هذه العبارة في مؤلفاته وكان يقول أن عين الكسب وقع على المجاز بقدرة محدثة، ووقع على الحقيقة بقدرة قديمة فيختلف معنى الوقوع فيكون وقوعه من الله عز وجل بقدرته القديمة خلقا وإحداثا، ومن العبد بقدرته المحدثة اكتسابا.[30] والأشعري يمتنع عن تسمية العبد فاعلا على الحقيقة وإنما يسمى العبد بذلك من باب المجاز؛ لأن الفعل عنده ما وجد من الفاعل وله عليه قدرة قديمة، فالفعل حادث الذات والحوادث مستندة إلى قديم أولا. أما الكسب فهو ما وجد من القادر وله عليه قدرة حادثة.[31] فلا يسمى بفاعل أو خالق إلا الله عز وجل، أما العبد فإن سمي بذلك فأنه من باب المجاز والتوسع في المصطلحات. ومع تفريق الأشعري بين هذين المعنيين، نراه يفرق أيضا بين ما هو كسب للعبد وبين ما هو ليس بكسب له.

فالكسب هو الواقع بالقدرة المحدثة، وحال المكتسب فيه انه لو أراد الخروج منه إلى ضده لم يمتنع ذلك عليه. كحال أحدنا في قيامه وجلوسه، وذهابه يمينا وشمالا. أما ما ليس بكسب له فهو ما لا يقع على مقصد العبد، ولا ينقطع بانقطاع إرادته، ولا يتغير بتغير الإرادة.[32] ومن ذلك حركات المرتعش والمصاب بالفالج ونبضات القلب.

ويستدل الأشعري لهذا الفهم لمعنى الكسب بأدلة عدة:

(1) إن الله سبحانه وتعالى قد قال: ﴿كُلُّ نَفۡسِۭ بِمَا كَسَبَتۡ رَهِينَةٌ﴾[المدثر: 38]، وقال تعالى: ﴿وَٱللَّهُ خَلَقَكُمۡ وَمَا تَعۡمَلُونَ﴾[الصافات: 96]، وقال أيضا: ﴿جَزَآءَۢ بِمَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ﴾[الواقعة: 24]، فلما كان الجزاء واقعا عليهم، واستحال أن يكونوا هم الخالقين، ثبت أن لهم مدخلا في أفعالهم وهو الكسب.[33]

(2) إن الإنسان يقصد بأعماله الوصول إلى غايات معينة، فلو كان هو الخالق لتلك الأفعال لاستطاع الوصول إلى غايته منها. فهذا شأن الخالق فيما يخلق، ولكن لما رأينا أن الإنسان في كثير من الأحيان يصل إلى عكس غايته من فعله، أدركنا أن العبد ليس هو الخالق لحقيقة الفعل، وإنما كان منه الاكتساب فقط.[34] مثال ذلك أن الكافر يريد بكفره الحق، ويظن أنه على ذلك، إلا أن الكفر في حقيقته باطل وضلال.

(3) إن العبد يسعى في أعماله إلى الدعة والراحة والاطمئنان والسكون قدر الإمكان، إلا أنه في أغلب

أحواله لا يصل إلى ذلك المقصد، مما يدل أيضا على انه ليس الخالق لتلك الأعمال. ومثاله ما نراه من كون الإيمان متعبا مرمضا لصاحبه.[35]

(4) يستدل الأشعري بحركة المضطر، فكل إنسان يدرك بالبداهة أن حركته الاضطرارية تختلف عن حركته المقصودة، فتلك لا مدخل له فيها ولا يستطيع التحكم بها، أما ما كان من حركاته التي تقع باختياره، فهو يدرك أن بإمكانه إيقاف تلك الحركات متى أراد.

فلما ثبت لدينا بالدلائل القطعية، وجوب انفراد الله سبحانه وتعالى بخلق أفعال العباد وإلا نسب العجز إليه، وجب أيضا وجود كسب للعبد، وهو عبارة عن كونه محلا من غير تأثير[36] ولا مدخل له في فعله. وبذلك يكون الأشعري قد وصل لتوسطه واثبت نوعين من القدرة إحداها للرب عز وجل والثانية للعبد.

ثانيًا: أنواع القدرة:

كسب الأشعري هذا هو الذي قيل فيه: ثلاثة أشياء لا حقيقة لها، ومنها كسب الأشعري، وقد دار حوله نقاش طويل وعريض، ولم ينته الأشاعرة فيه إلى قول مستقيم.[37]

بنى الأشعري تفرقته لنوعي القدرة على مبدأ أساسي وهو قدم تلك القدرة أو حدوثها[38]، فالقدرة الحادثة هي قدرة العبد التي تتعلق بالفعل، وبهذه القدرة يُفسر كسب الأشعري كما سبق. أما القدرة القديمة فهي قدرة الله عز وجل، وبهذه القدرة يتصف الرب سبحانه وتعالى بالخلق والإيجاد والإبداع والإخراج من العدم إلى الوجود.

إن قدرة العبد ليست قدرة لا قيمة لها، بل هي قدرة مؤثرة لها فاعليتها. ولكن على الرغم من تلك الفاعلية إلا إنها لا تؤثر في الفعل الذي تكتسبه، لأن الله سبحانه وتعالى يمنع تلك القدرة من أن توجد الفعل ويوجده هو بنفسه.[39]

وذلك لأن صفحة الخلق والإيجاد هي أخص صفة من صفاته عز وجل عند الأشعرية.

فقدرة العبد عند الأشعري لو انفردت بالفعل لأوجدته، ولكن الله سبحانه وتعالى حينما تقارب مقدرة عبده من إيجاد الفعل، يخطف الفعل عن قدرة العبد فيوجده. وقد كان الأشعري يسمي هذه القدرة للعبد بالاستطاعة؛ مستدلا على هذه التسمية بقوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾[الأنفال:60] وقوله: ﴿مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا﴾[آل عمران:97]، وقوله: ﴿لَوِ ٱسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ﴾[التوبة: 42]، أما قدرة الله سبحانه وتعالى فلا تسمي بالاستطاعة وذلك لأن التوقيف لم يرد بذلك[40] وأهل اللغة لا يفرقون بين المعنيين.

ثالثًا: وقت الاستطاعة:

إن الاستطاعة التي يملكها العبد ليست مطلقة موجودة دوما، وإنما هي استطاعة محدودة بتوقيتها، فتوجد في وقت معين ثم تفنى ولا تبقى. إن تلك الاستطاعة توجد عند إرادة العبد للفعل، فهي تقارنه ولا تتقدم عليه ولا تتأخر عنه.[41] ويستدل الأشعري على ذلك التوقيت بأن الاستطاعة هي سبب للكسب وأن السبب لا يتقدم المسبب، ويُجري القول في ذلك مجرى العلة والمعلول فكما أنه من المستحيل أن تتقدم العلة المعلول، كذلك يستحيل أن يتقدم السبب المسبب.

وكذلك فأن الاستطاعة عرض والعرض لا يتقدم على الجوهر.[42] ولذلك فأن هذه الاستطاعة تقارن حدوث الفعل دون أن تؤثر به، حيث يقتصر دورها على مقاربة الفعل دون تأثير.

رابعًا: صلاحية الاستطاعة للضدين:

إن الاستطاعة التي قررها الأشعري في مذهبه يرى أنها لا تصلح للضدين، أي أنها لا تصلح للطاعة والمعصية. فعلى سبيل المثال استطاعة المعصية مختلفة عن استطاعة الإيمان. فتلك الاستطاعة لا تصلح إلا لأن يُكتسب بها أمر

واحد، ولا يصح تعلق استطاعة واحدة بشيئين لا مثلين ولا مختلفين ولا ضدين لا على سبيل البدل ولا على سبيل الجمع فلكل استطاعة مقدور واحد لا تتعداه.[43]

ويستدل الأشعري لهذا الفهم بقوله: (لو كانت القدرة على الكفر قدرة على الإيمان فقد رغب إليه في أن يقدره على الكفر فلما رأينا المؤمنين يرغبون إلى الله تعالى في قدرة الإيمان ويزهدون في قدرة الكفر علمنا أن الذي رغبوا فيه غير الذي زهدوا فيه)[44].

وقد بين الأشاعرة كيفية تعلق الاستطاعة بالفعل قبل وجوده بأنه لما اطردت العادة الإلهية بخلق الاختيار المترتب عليه صحة قصد الفعل أو الترك وبخلق القدرة عقب هذا القصد عند مباشرة الفعل سواء كان ذلك الفعل كفا للنفس أو غير كف لأن وجودها مع المباشرة فتحقق الوقوع بحسب العادة الإلهية فصح تعليقها بالفعل المباشر بأن يقصد قصدا مصمما لتحقيق وقوعها مع الشروع فيها.[45]

خامسًا: مدار التكليف:

مما تقدم من كسب للأشعري (ت324) يتبين مدار التكليف الذي يحاسب الإنسان على ضوئه يوم القيامة، ويكون الثواب أو العقاب من الله سبحانه وتعالى بناء عليه، فمدار ذلك هو استطاعة الإنسان التي يملك التصرف فيها وصرفها للطاعة فتكون توفيقا، أو للمعصية فتكون خذلانا.[46] صحيح أن تلك الاستطاعة غير مؤثرة في خلق الفعل، وأن الخالق هو الله سبحانه وتعالى. ولكنها كافية لأن تكون هي مبنى مسؤولية العبد عن مكاسبه التي اكتسبها في هذه الدنيا، فأن الله سبحانه وتعالى لو لم يقم بخلق هذه الأفعال للإنسان، وجعل قدرة الإنسان تنفرد بها إذاً لاكتسب الإنسان هذه الأفعال بنفسه، لأن قدرته قادرة على إيجاد الفعل. ولكن الله سبحانه وتعالى قد منعه من إيجاد الفعل بنفسه - لما ذُكر من أن صفة الخلق هي أخص صفات الله عز وجل عند الأشعري[47]- فأوجدها سبحانه وتعالى بنفسه وأخرجها من العدم إلى الوجود، بناءً على مقاربة قدرة الإنسان الحادثة من تلك الأفعال وعزمه وتصميمها عليها.

تلك هي نظرة الأشعري للكسب فقد أسند الفعل لقدرة الله القديمة عند ورود قدرة العبد الحادثة على الفعل، فيخلق سبحانه وتعالى الفعل لإرادة العبد الجازمة وتكون تلك القدرة الحادثة التي قاربت الفعل، والإرادة التي تعلقت بالفعل، هي مبنى تكليف العبد ومبنى حسابه وثوابه أو عقابه. إن تلك النظرية التي قدمها الأشعري للكسب قد تطورت على أيدي أتباع مذهبه وهو ما سأوقف المبحث الثاني من هذا البحث عليه.

المبحث الثالث: الكسب عند الماتريدي

أولاً: معنى الكسب

ثانيًا: أنواع القدرة

ثالثًا: وقت القدرة

رابعًا: صلاحية القدرة للضدين

خامسًا: مدار التكليف

تميز كسب الإمام الماتريدي بالبساطة ومنهجية الاستدلال عليه؛ مما اكسبه وضوحا لم يوجد في كسب الأشعري. خصوصا وأنه كان يتابع في هذا الكسب الإمام أبو حنيفة (ت150)، مع اختلافه عن أبي حنيفة في جانب من جوانب كسبه، وهو ما سأبينه في هذا المبحث أن شاء الله.

أولاً: معنى الكسب:

اثبت الإمام الماتريدي للعبد قدرة حادثة مؤثرة في الفعل، فلا يصح القول بأن قدرة العبد غير مؤثرة في فعله؛ لما في القرآن الكريم من آيات تدل بوضوح على أن للعبد قدرة حقيقة على فعله، منها قوله تعالى: ﴿ٱعۡمَلُواْ مَا شِئۡتُمۡ﴾[فصلت:40]، وقوله: ﴿وَأَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡهِمۡ فِعۡلَ ٱلۡخَيۡرَٰتِ﴾[الأنبياء:73]، وقوله: ﴿يُرِيهِمُ ٱللَّهُ أَعۡمَٰلَهُمۡ

حَسَرَٰتٍ عَلَيۡهِمۡ ﴾[البقرة:167] فثبت أن العبد فاعل على الحقيقة لا على سبيل المجاز.(48)

وفعل العبد الحقيقي يقع على صفة الفعل، لا على إيجاد الفعل من العدم إلى الوجود، فلا يشمل فعل العبد حركات الجوارح، ولا ميل النفس، لأن كل ذلك مخلوقات لله عز وجل. وإنما محل فعله هو عزمه على إيجاد الفعل في نفسه عزما جازما بلا تردد على صفة معينة من صفاته المحتملة، فيكون الفعل من حيث الحركة خلقا لله عز وجل، وهو محل القدرة القديمة، وتكون صفة الفعل التي وقع عليها كسبا للعبد، وهي محل قدرته الحادثة.(49)

ومن الجدير بالملاحظة في هذا الموضوع أن الماتريدي يفرق بين الخلق وبين الفعل، فلا يجوز أن يكون هناك خالق إلا الله عز وجل، أما الفاعل فيجوز أن يكون سوى الله سبحانه وتعالى. ويستدل لهذا القول بأننا نقول أن الله خالق كل شيء، ولا نستطيع أن نقول أن الله هو قائل كل قول، ومخبر كل خبر، وليس هو قائل ولا مخبر. فدل ذلك على أن لفظ الخلق، لا يستوي مع لفظ الفعل، وأن الأول يختص به الله سبحانه وتعالى بينما يمكن إطلاق اللفظ الثاني على العبد دون حرج أو تحفظ(50). أما لفظ الخالق فأن أطلق على العبد فهو من باب المجاز، ولا يقصد به الحقيقة. وذلك كما في قولهم في أبي بكر وعمر: سنة العمرين. فأبو بكر رضي الله عنه لا يطلق عليه عند الانفراد اسم عمر، وإنما أطلق عليه ذلك الاسم عند الجمع من باب المجاز.(51)

وقد اعتمد الماتريدي على إثبات هذا الكسب ومفهومه على النقل والسمع فبين أن الأفعال مفعولة للعبد كسبا وهي في نفس الوقت مخلوقة لله واستشهد بالتالي:

(1) قوله تعالى: ﴿ فَمَن يَعۡمَلۡ مِثۡقَالَ ذَرَّةٍ خَيۡرٗا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة:7]، وغير ذلك من الآيات التي ينسب الله فيها اسم العمال لعباده ولفعلهم أسماء الفعل مما يدل على أنهم فاعلون لها على الحقيقة، دون أن ينفي ذلك كونها مخلوقة لله عز وجل.

(2) قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ ﴾ [الرعد:11]، فلو كان التغير ليس بمقدور للعباد لأوقف الله سبحانه وتعالى تغير حالهم على قدرته وهو سبحانه وتعالى قد نفى تغير تلك الحال إلا بتغير يأتي من العباد فدل على أن لهم فعلا على الحقيقة.(52)

(3) إن الله سبحانه وتعالى قد كلف عباده فأمرهم ونهاهم قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ ﴾[النحل:90]، فلو جاز انه أمرهم بذلك ولا قدرة لهم عليه لجاز أمرهم بشيء يكون بالأمس وهو محال(53).

(4) لو لم يكن للعبد فعل على الحقيقة وكان الله سبحانه وتعالى هو الخالق والفاعل لذلك الفعل لكان هو سبحانه وتعالى الأمر والمأمور والناهي والمنهي والمثاب والمعاقب وذلك ممتنع عليه سبحانه وتعالى فثبت أن اكتساب الفعل على الحقيقة هو للعبد وخلقه من الله عز وجل.

(5) من المحال تسمية الله عز وجل عبدا ذليلا مطيعا عاصيا سفيها جائرا وقد سمى الله عز وجل بذلك أولئك الذين أمرهم ونهاهم فمن المحال أن يكون هو الفاعل.

(6) إن كل عبد يدرك من نفسه انه مختار لما يفعله وانه فاعل كاسب فلو جاز صرف مثله مما طريق العلم به الحس لجاز صرف جميع العلم وهذا مهجور.(54)

ثم إن الإمام الماتريدي بعد أن سرد هذه الأدلة الدالة على اكتساب الفعل للعبد على الحقيقة اتبعها بالأدلة التي تشهد على أن الله سبحانه وتعالى هو الخالق الحقيقي للفعل وليس العبد فبين الأدلة التالية:

(1) استدل الماتريدي بعموم الآيات التي جاءت فنسبت الخلق لله عز وجل منها قوله تعالى: ﴿ خَٰلِقُ كُلِّ

شَيْءٍ ﴾[الأنعام:102]، وقوله: ﴿ وَأَسِرُّوا۟ قَوْلَكُمْ أَوِ ٱجْهَرُوا۟ بِهِۦٓ ۖ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿١٣﴾ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ ﴾[الملك:13، 14] فلولا انه خالق ما يجهر به وما يخفى لما كان ليحتج على علمه به.(55)

(2) إن أفعال العباد تخرج على حسن وقبيح، فلا يعلم العبد الذي يقوم بها أنها تبلغ في القبح ذلك المدى، ولا أنها تبلغ في الحسن ذلك المبلغ أيضا. بل إن العبد قد يحسن فعل ما في نفسه ويراه جيدا، فيخرج ذلك الفعل منه على غير ما هي عليه. فثبت أن فعل العبد من هذا الوجه ليس بخلق له(56)، لأنه لو كان خلق له لخرج على ما أراد له الخروج عليه، وذلك هو شأن الخالق فيما يخلق.

(3) إن أفعال العباد تخرج مؤذية لهم، متعبة، مؤلمة. ومحال تأذي الطبع من دون مؤذ، وتعبه من دونُ متعب، وتألمه من دون مؤلم. فثبت أن أفعالهم تخرج مؤذية لهم على رغم قصدهم تلذذهم بها فثبت أنها ليست خلقا لهم.

(4) من المتعارف القول بأنه لا خالق إلا الله وانه سبحانه وتعالى خالق كل شيء ولا رب سواه والخلق هو الإيجاد من العدم فلو جعلنا للعباد خلق أفعالهم لجعلناهم أربابا يوجدون من العدم أفعالهم وفق تقديراتهم وذلك مدفوع.

(5) إن أفعال العباد حركات وسكون. والله سبحانه وتعالى قد أقدرهم عليها فهو قادر عليها لأنه هو من أقدرهم عليها فصارت تلك الأفعال تحت قدرته عليها.(57)

وبذلك الاستدلال المنهجي يكون الإمام الماتريدي قد أوضح معنى الكسب الذي قد قال به وبينه بما لا يدع فيه خفاء.

ثانيًا: أنواع القدرة:

مما تقدم يتبين أن الإمام الماتريدي يقسم القدرة إلى قسمين: قدرة حادثة، وقدرة قديمة:

القدرة الحادثة: هي قدرة العبد، ويقصد بها صحة الآلات وسلامة الأسباب التي يقوم العبد من خلالها بكسب الفعل، وهي في واقعها ليست علة للفعل وأن كان لها تأثير فيه، ولكن ذلك التأثير لا يبلغ مبلغ الإيجاد من العدم.

القدرة القديمة: هي قدرة الله سبحانه وتعالى وهي لا يقف على معناها، ولكنها هي التي توجد الفعل خلقا وبها يسهل الفعل ويخف ويقدر العبد بها على كسبه على الوجه الذي أراده(58). وبين القدرة الحادثة والقدرة القديمة فروق معينة وهي:

(1) القدرة الحادثة للعبد إن فقدت فقد امتنع تكليفه. كمن كان فاقد العقل فهذا الشخص لم تستقم له صحة الآلات التي تقوم عليها قدرته الحادثة فلا يوجد تكليف عليه.

(2) إن الفعل قد يوجد بدون وجود الأولى، ولكنه لا يوجد بدون وجود القدرة الثانية.(59)

(3) القدرة الحادثة تتجسد في شكل جوهر، أما القدرة القديمة التي تخلق فينا فهي عرض.(60)

ويستدل الماتريدي لهذا التقسيم بقوله تعالى: ﴿ فَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِينًا ﴾ [المجادلة:4]، فالاستطاعة هنا استطاعة الأسباب، وليست استطاعة الفعل؛ لأنه لا أحد يعلم أن قدرة الصوم لا ترد تلك المدة فتبين أن المراد هي استطاعة الأسباب. ويستدل أيضا بقوله تعالى على لسان المنافقين: ﴿ وَسَيَحْلِفُونَ بِٱللَّهِ لَوِ ٱسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ ﴾ [التوبة:42] فالمنافقين أرادوا هنا فقدانهم سباب الخروج من مال وصحة وما شابهها من أمور وهو ما بينه تعالى حين قال: ﴿ إِنَّمَا ٱلسَّبِيلُ عَلَى ٱلَّذِينَ يَسْتَـْٔذِنُونَكَ وَهُمْ أَغْنِيَآءُ ﴾ [التوبة:93]، ولم يكن مقصودهم عدم حصول الاستطاعة التي يكون معها وجود الفعل. وبهذا يكون قد أثبت القسم الأول من الاستطاعة التي تكون بمعنى سلامة الأسباب. ولإثبات القسم الثاني من القدرة فقد استدل بقوله تعالى: ﴿ مَا كَانُوا۟ يَسْتَطِيعُونَ

ٱلسَّمۡعَ وَمَا كَانُواْ يُبۡصِرُونَ ﴾[هود:20]، وقوله تعالى على لسان الخضر: ﴿إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ﴾[الكهف:67]، إذ نفى الله سبحانه وتعالى القدرة على السمع وعلى الصبر مع أن سلامة الأسباب متوافرة، فلمّا لم يقع الفعل دل على أن قدرة الفعل لم توجد فلم يقع الفعل[61]، ولو كان الفعل يقتصر على سلامة الأسباب لوقع الفعل. فدل ذلك على إن وقوع الفعل مرتبط بوجود القدرة الثانية وأنه لا يقع ولو توفرت القدرة الأولى، بل لا بد من وجود القدرة الثانية. ومما يدل على قدرة العباد أيضا وجود القول الظاهر في الخلق (لا أقدر لشغلي بكذا أو لا أستطيع لكذا ولم يجز أن يكون الله ينطق ألسن الخلق على غير تمانع منهم بما هو كذب في الحقيقة وهم يعلمون أن معهم استطاعة الأسباب والأحوال فثبت أن وراء ذلك عندهم قدرة يذكرونها مع الاعتذار في الأفعال لا في الجمل التي ترجع الأوهام).[62]

ثالثًا: وقت القدرة الحادثة:

إن الإمام الماتريدي قد قسم القدرة إلى قسمين ولكل قسم منهما وقت معين، فالقدرة الحادثة التي تكون بمعنى صحة الأسباب وسلامة الآلات تكون قبل الفعل ومعه وقد تستمر بعده، أما القدرة القديمة التي يخلق الله سبحانه وتعالى بها الفعل للعبد فأنها لا تحدث إلا مع الفعل، وتحدث تباعا فتكون مقارنة لحركات العبد، توجد الفعل على الصفة التي أراد العبد أن يكون عليها. فالعبد مستطيع بفعل نفسه وقت الفعل باستطاعة الله إياه[63] فلا يتقدم هذا النوع من القدرة عن الفعل ولا يتأخر؛ لأن القول بتقدم قدرة العبد على الفعل تستوجب أن يكون العبد مستغنيا عن الله وقت وقوع الفعل منه، وهذا أمر باطل. لأنه لو أستقل العبد بنفسه على الفعل لقدر على نقض تدبير هذا العالم، فالعالم مبنى على كون أحواله على أيدي البشر وخلق الأرض والسماء، والله تعالى لم يكن له قدرة على خلق تلك الأفعال والأحوال على أيديهم ولهم قدرة على أن لا يفعلوا شيئا من ذلك، وذلك محال.

ومما يدل على وقت القدرة أن تلك القدرة ليست جزء من أجزاء الجسم فهي (عرض والأعراض لا تبقى إذ لا يجوز بقاء ما يحتمل الفناء إلا ببقاء ما هو غيره، والعرض لا يقبل الأغيار بما لا قيام له بذاته ومحال بقاء الشيء ببقاء في غيره فبطل البقاء)[64] كما أن تلك القدرة هي سبب لوجود الفعل والسبب لا يتقدم على مسببه ولا يتأخر عنه بل يرافقه وكذلك القدرة هنا ترافق الفعل وتوجد معه.

رابعًا: صلاحية القدرة للضدين:

لم يصرح الإمام الماتريدي بقوله في هذه المسألة واكتفى بنقل النصوص عن المجيزين والمانعين لصلاحية القدرة للضدين (والمقصود بالقدرة هنا القدرة التي يخلقها الله سبحانه وتعالى وليست القدرة بمعنى سلامة الأسباب وصحة الجوارح فهذه القدرة تصلح للضدين كما بين ذلك النسفي (ت508)[65] فقال أن اليد كما تصلح للجهاد تصلح لسفك دماء المسلمين.[66]

ويمكن أن نستدل على رأي الماتريدي في هذه المسألة من خلال دراسة أقواله التي ذكرها إثناء نقولاته عن المانعين والمجيزين فقد قال الماتريدي (ثم اختلف أهل هذا القول في قوة الطاعة أهي تصلح للمعصية أم لا قال جماعة هي تصلح للأمرين جميعا وهو قول أبي حنيفة وجماعته وهذا القول أثبته جميع أهل الاعتزال)[67] فذكر موافقة الإمام أبو حنيفة للمعتزلة إشارة منه إلى مخالفته (لأنه ليس من عادته رحمه الله أن يذكر قول للإمام أبو حنيفة إلا ويبين موافقته له أن كان موافقا له في ذلك الموقف)[68]

ثم إن الإمام الماتريدي قد استفاض في بيان الأدلة المانعة من بيان إمكانية انصراف القدرة إلى الضدين مما يشعر بميله إلى هذا القول فذكر عدة شواهد منها:

(1) (أن لا أحد يطلق القول في الكافر أنه موفق للإيمان معصوم عن الكفر ولا أحد يمتنع عنه في المؤمن ثبت أن معنى ذلك المعونة على الإيمان والآخر الخذلان)[69]، فدل ذلك على أن مقدرة الإيمان غير مقدرة المعصية فالقدرة الواحدة لا يتأتى بها الضدان.

(2) أن القوة لا تبقى لوقتين وبالتالي فهي لا تصلح لأن يتأتى بها فعلين ولا سبيل إلى جمع الفعلين المتضادين في وقت واحد كأن يكون الفعل نفسه معصية وطاعة في وقت واحد فذلك ممتنع فثبت أن تلك المقدرة مقدرة لأحد الضدين لا لهما على حد سواء.

(3) أن (القوة لا يجوز وجودها إلا وثمة اختيار كالنار في التحريق والثلج في التبريد إنه يقع به الذي له طبع بالاضطرار وذلك كالولاية مع الإيمان والعدوان مع الكفران سببهما مختلف على اختلافهما فمثله أمر القوة على الأمرين)[70]

فتبين من تفصيل الإمام الماتريدي في بيان أدلة من يقول بعدم صلاحية القدرة للضدين ورده لأدلة من قالوا بصلاحيتها للضدين بأنه لا يجيز صلاحية القدرة للضدين وهذا ما قد ذكره النسفي عن الإمام الماتريدي[71]. وربما لم يصرح الإمام الماتريدي بموقفه هنا لمخالفته في هذه المسألة أبو حنيفة وقد كان يعتبر نفسه مبينا لمذهب الإمام. والله اعلم.

خامسًا: مدار التكليف:

يرى الإمام الماتريدي أن خلق الله سبحانه وتعالى لفعل العبد لا يوجب الجبر على العبد[72] فللعبد مدخل أخر في الفعل يكون على أساسه ثوابه وعقاب، فحين يخلق الله سبحانه وتعالى الفعل للعبد فأنه يصرفه إلى الطاعة فيستحق حينها الثواب، أو يصرفه إلى المعصية فيستحق العقاب وبذلك يكون خلق الله سبحانه وتعالى الفعل لم يزل صفة العبد الاختيارية ولم يجعل منه مجبورا بل هو حر في صرف الفعل إلى ما يشاء من الوجوه ثم يكون حسابه بناء على ما قد قام به من إرادات.

بعد بيان كسب الماتريدي نلاحظ أن هذا الكسب بمجمله يقارب كسب الأشعري في أمور عدة ويختلف عنه ببعض الفوارق ووجوه الاتفاق ونقاط الاختلاف هي ما سأحاول الوقوف عليه في المبحث القادم.

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد عرض الآراء التي تخص الأشعرية والماتريدية في مسألة القضاء والقدر، يتضح أنه على الرغم من جميع الجهود التي بذلها الفريقين فأن هناك في هذا الكون أمور يقف الإنسان أمامها، ولا سبيل له لإدراكها فلا يملك إلا التفويض لحكمة الله سبحانه وتعالى. ومن هذه المسائل مسألة القضاء والقدر فعلى الرغم من الجهود التي بذلت لإيضاح مدخل العبد في كسبه فأن تلك الجهود تبقى دون الحتمية ومن باب الاجتهاد وتبقى هناك أسئلة تدور حول هذا الكسب ولا يقدر على الإحاطة به.

قد يكون ما قدمه الأشعرية والماتريدية في هذا المجال خير ما قدمه المتكلمون في المسألة، وإثراء للنقاش مع مذهب السلف. حيث اثبتوا كسبا للعبد، وخلقا لله عز وجل. فلم يتخذوا موقف القائلين بأن العبد مجبر مسير لما في ذلك من نسبة الظلم والعبث لله فكيف يكلف سبحانه وتعالى عباده وهم غير أهل للتكليف. ولم يقولوا بأن العبد خالق لأفعال نفسه فيخالفوا نصوص القرآن الكريم ويثبتوا مقدرة للإنسان قادرة على نقض تدابير هذا الكون على خلاف ما هو مشاهد وواقع. وبذلك يكونوا قد اقتربوا من القول بأن أفعال العباد لا جبر ولا تفويض كما قال السلف ولكن قد بينوا هذا القول وفق قولبته في نظرية التكليف وطرحها أمام العامة.

إن لنظرية الكسب موقعها الهام في حياتنا اليوم فالمؤمن يكفيه أن يدرك ما يجده في نفسه من مقدرة ليدرك أنه مختار،

وما يجده في كتاب الله عز وجل ليدرك انه ليس بالخالق، وأن الخالق هو الله عز وجل وبذلك يصل إلى ما تقدمه نظرية الكسب دون طويل بحث ودون طويل تفكير.

ولكن هذه النظرية تقف أمام كل باحث عن الشبهات ليثيرها وليتخذ منها مدخلا ليطعن بالدين وأبسط تلك الشبهات أنه ما دام كل شيء بقضاء وقدر فلا مقدرة لنا على تغير ما قد كتب علينا فيتذرع الإنسان بتلك المقولة المتهالكة ليرتكب ما يرتكب من آثام ومعاصي متعللا بالقضاء الذي احكم عليه. كما أننا نحتاج إلى هذه النظرية لطرحها أمام أصحاب الفلسفات الحديثة الذين يتكلمون عن حرية الإنسان ومقدار تلك الحرية التي يتمتع بها وعن علاقة الإنسان في هذا الكون.

إن نظرة كل من الأشعرية والماتريدية للقضاء والقدر متقاربة كل القرب، والفروق ما بين الفريقين تكاد تكون معدومة إن أمعنا النظر في مراد كل منهما. فما سبب الخلاف بينهما إلا الاختلاف في إطلاق الألفاظ على المسميات، ومن ثم بناء نظرية الكسب على ذلك المسمى فأن حررنا وحددنا اللفظ الذي بنى عليه كل من الفريقين نظرته للكسب رأينا أن الفريقين متفقين كل الاتفاق وخصوصا ما بين الإمام الأشعري والإمام الماتريدي وذلك لأن المذهب الاشعري قد تطور بشكل كبير على يد تلاميذ الاشعري وجنح نحو الجبر كما توضح الحال عند الإمام الرازي(ت606).

الهوامش:

(1) البوذية تاريخها وعقائدها الصوفية، تأليف: عبدالله مصطفى نومسوك، (ص182)، مكتب أضواء السلف، ط1، 1999م.

(كارما) كلمة سنسكريتية، ومعناها (العمل)، ويشترك في كارما ثلاثة شروط وهي: أ- وجود الدافع، وهو الرغبة والشهوة.. ب - جود القصد والنية. ج - وجود الفعل أو الحركة.

(2) الملل والنحل، لأبي الفتح محمد بن عبدالكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني (277/1)، ط3، دار المعرفة، بيروت، 1993م.

(3) انظر: كتاب: مسألة القضاء والقدر، تأليف عبدالحليم محمد حسين (ص33) بدون رقم طبعة، بيروت، 1980.

(4) الفلسفة الإغريقية. د. محمد غلاب. نشر: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، (270/1).

(5) القضاء والقدر لابن تيمية. تحقيق د.احمد عبد الرحيم السايح و د.السيد الجميلي، نشر دار الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، سنة 1991م (ص11 وما بعدها).

(6) الماتريدي (ت 333هـ) محمد بن محمد بن محمود أبو منصور الماتريدي من كبار العلماء، تخرج بأبي نصر العياضي، كات يقال له: إمام الهدى، له كتاب التوحيد، وكتاب المقالات، وكتاب رد أهل الأدلة للكعبي، وكتاب بيان أوهام المعتزلة، وكتاب تأويلات القرآن وهو كتاب لا يوازيه في كتاب بل لا يدانيه شيء من.

(7) أبو الحسن الأشعري (260 - 324هـ) علي بن إسماعيل بن إسحاق، أبوالحسن، من نسل الصحابي أبي موسى الأشعري، مؤسس مذهب الأشاعرة، كان من الأئمة المتكلمين المجتهدين، ولد في البصرة، وتلقى مذهب المعتزلة وتقدم فيهم ثم رجع وجاهر بخلافهم، له مناظرات عديدة مع المعتزلة أشهرها مع أبي علي الجبائي، توفي في بغداد، قيل بلغت مصنافاته ثلاثمائة كتاب منها: مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، تحقيق هلموت ريتز، نشر دار إحياء التراث العربي، بيروت. والإبانة عن أصول الدياة، ورسالة إلى أهل الثغر. انظر: الأعلام للزركلي (263/4)، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1984م. وشذرات الذهب في أخبار من ذهب، لأبي العماد الحنبلي، طبعة مصورة، المكتب التجاري، بيروت (303/2).

(8) الأعراف، الآية 16.

(9) انظر: الإيمان بالقضاء والقدر، تأليف محمد بن إبراهيم الحمد (ص173 وما بعدها)، دار الوطن، الرياض، ط2، 1416هـ.

(10) تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة (ص441)، ولسان العرب (186/15)، والقاموس، مادة قضى، ومقاييس اللغة (99/5).

(11) معجم مقاييس اللغة (62/5).، النهاية في غريب الحديث، لابن الأثير (22/4).

(12) مجرد مقالات لمحمد بن الحسن بن فورك، ت دانيال جيمازية، نشر دار المشرق، بيروت. (ص91).

(13) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص90 - 91).

(14) نظم الفرائد وجمع الفوائد في بيان المسائل التي فيها الاختلاف بين الماتريدية والأشعرية، تأليف: عبدالرحمن بن علي، ط المطبعة الأدبية، مصر، 1317هـ (ص199).

(15) الإبانة عن أصول الديانة، تأليف: أبي الحسن الأشعري، ت وفيقة حسين محمود، دار الأنصار، القاهرة، ط1، 1977م (ص225 وما بعدها).

(16) أخرجه البخاري في كتاب التوحيد باب قوله تعالى ﴿ وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا ٱلْمُرْسَلِينَ ﴾ ، (2551/4)، حديث رقم (7016)، أخرجه مسلم، في كتاب القدر، باب كيفية خلق الآدمي في بطن أمه وكتابة رزقه وأجله وعمله وشقاوته وسعادته (2036/4)، حديث رقم (2643)، أخرجه أبو داود في سننه، في كتاب السنة باب في القدر (640/2)، حديث رقم (4708)، أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب المقدمة باب في القدر (29/1)، حديث رقم (76).

(17) أخرجه الترمذي في سننه، في كتاب القدر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم باب ما جاء في حجاج آدم وموسى عليهما السلام (444/4)، حديث رقم (2134).

(18) أخرجه مسلم في كتاب القدر، باب كيفية خلق الآدمي في بطن أمه وكتابة رزقه وأجله وعمله وشقاوته وسعادته (2039/4) (2040)، حديث رقم (2647)، أخرجه أبو داود في كتاب السنة، باب في القدر (634/2)، حديث رقم (4694)، أخرجه الترمذي بلفظ: (ومعه عود ينكت به في الأرض...)، في كتاب تفسير القرآن، باب سورة والليل إذا يغشى (441/5)، حديث رقم (3344).

(19) رسالة أهل الثغر (ص88).

(20) الماتريدية دراسة وتقويماً، لأحمد بن حمد الحربي، دار العاصمة، الرياض، ط 1، 1413هـ (ص433).

(21) التوحيد، لأبي منصور الماتريدي، تحقيق فتح الله خلف، دار المشرق، بيروت (ص306 – 307).

(22) التوحيد (ص309).

(23) الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد (ص389).

(24) اللمع (ص81).

(25) الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد (ص389).

(26) انظر: موقف شيخ الإسلام بن تيمية من الأشاعرة، د. عبدالرحمن المحمود، (ص1309 وما بعدها).

(27) اللمع في الرد على أهل الزيغ والضلال والبدع، لأبي الحسن الأشعري. تحقيق: د.حمودة غرابة، مطبعة مصر (ص73) من غير رقم الطبعة.

(28) الروضة البهية في ما بين الأشاعرة والماتريدية، للحسن بن عبد المحسن، تحقيق: بسام الجابي، نشر: دائرة المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى (ص107).

(29) مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين: أبو الحسن الأشعري، تحقيق: هلموت ريتر. نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة الثالثة (539/1).

(30) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري، لمحمد بن الحسن بن فورك (ص92).

(31) الروضة البهية (ص109).

(32) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص100).

(33) اللمع (ص69).

(34) اللمع (ص71).

(35) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص95).

(36) نظم الفرائد وجمع الفوائد، لعبد الرحيم بن علي، الشهير بشيخ زاده. تحقيق بسام الجابي. نشر المطبعة الأدبية، القاهرة، الطبعة الأولى (ص254).

(37) انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية (128/8)، وموقف شيخ الإسلام من الأشاعرة، د. عبدالرحمن المحمود، مكتبة الرشد، الرياض، ط2، 1995م.

(38) مقالات الإسلاميين (ص538 - 539).

(39) المسامرة شرح المسايرة، لكمال الدين محمد بن محمد الشافعي، تحقيق: كمال الدين قاري وعزالدين معميش، نشر المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الأولى (ص113 - 114).

(40) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص108).

(41) المسامرة شرح المسايرة (ص114).

(42) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص110).

(43) المصدر السابق (109)، أصول أهل السنة والجماعة (رسالة أهل الثغر) لأبي الحسن الاشعري، تحقيق: د. محمد السيد الجليند (ص85).

(44) الإبانة عن أصول الديانة لأبي الحسن الأشعري. تحقيق: د. فوقية حسين محمود. نشر: دار الأنصار، القاهرة، الطبعة الأولى، (186/1).

(45) المسامرة شرح المسايرة (ص116).

(46) مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري (ص109).

(47) الملل والنحل، للشهرستاني. تحقيق: محمد سيد كيلاني. نشر: دار المعرفة، بيروت، (100/1).

(48) التوحيد لأبي منصور الماتريدي. تحقيق: د.فتح الله خليف. نشر: دار الجامعات المصرية (ص225).

(49) الروضة البهية (ص107).

(50) التوحيد (ص241).

(51) تبصرة الأدلة في أصول الدين على طريقة الإمام أبو المنصور الماتريدي لأبي معين النسفي، تحقيق: كلود سلامة. نشر: الجفان والجابي للطباعة ليماسول، قبرص، الطبعة الأولى، 1993م (ص611).

(52) نظم الفرائد وجمع الفوائد (254).

(53) التوحيد (ص226).

(54) التوحيد (ص227).

(55) الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد. رسالة دكتوراه د. حسان القاري لجامعة البنجاب (ص401).

(56) التوحيد (ص230).

(57) التوحيد (ص230).

(58) التوحيد (ص256)، كذلك في تبصرة الأدلة (ص541).

(59) الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد (ص404).

(60) التمهيد لقواعد التوحيد، لأبي معين النسفي. تحقيق: جيب الله حسن احمد. نشر: دار الطباعة المحمدية، الطبعة الاولى، 1986م (ص259).

(61) التوحيد (ص257- 258).

(62) التوحيد (ص260).

(63) بحر الكلام، لميمون بن محمد النسفي (ت 508) تحقيق: د. ولي الدين الفرفور، نشر: دار الفرفور، دمشق، الطبعة الأولى، 1997م (ص163).

(64) المصدر السابق (ص260).

(65) النسفي (418 - 508 هـ) ميمون بن محمد بن محمد، أبو المعين النسفى الحنفي، عالم بالأصول والكلام. كان بسمرقند وسكن بخارى. من كتبه: بحر الكلام، تبصرة الأدلة في الكلام، التمهيد لقواعد التوحيد، العمدة في أصول الدين. انظر: طبقات الحنفية (189/2)، الأعلام للزركلي (341/7).

(66) تبصرة الأدلة (ص543 - 544).

(67) التوحيد (ص263).

(68) الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد (ص407).

(69) التوحيد (ص264).

(70) المصدر السابق (ص264).

(71) تبصرة الأدلة (ص545).

(72) التوحيد ص(239)

فهرس المراجع والمصادر :

أولاً: القرآن الكريم.

ثانيًا: الكتب:

- الإبانة عن أصول الديانة، لأبي الحسن الأشعري، تحقيق: د. فوقية حسين محمود، نشر: دار الأنصار، القاهرة، الطبعة الأولى.

- إحياء علوم الدين، لأبي حامد الغزالي، تحقيق: سيد بن إبراهيم، نشر: دار الحديث القاهرة.

- الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، للجويني، تحقيق: د. محمد يوسف موسى وعلى عبد المنعم عبد الحميد، نشر: مطبعة السعادة، مصر، 1950م.

- إشارات المرام، للبياضي، تحقيق: يوسف عبد الرزاق، نشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر.

- أصول أهل السنة والجماعة (رسالة أهل الثغر)، لأبي الحسن الاشعري، تحقيق: د. محمد السيد الجليند.

- الأعلام، لخير الدين الزركلي، نشر دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة العاشرة، 1992م.

- الاقتصاد في الاعتقاد، لأبي حامد الغزالي، نشر: مطبعة حجازي، القاهرة، الطبعة الأولى.

- الإمام الماتريدي ومدرسته في علم العقائد، رسالة دكتوراه د. حسان القاري، جامعة البنجاب.

- الإيمان بالقضاء والقدر، تأليف محمد بن إبراهيم الحمد، دار الوطن، الرياض، ط2، 1416هـ. القضاء والقدر لاين تيمية. تحقيق د.احمد عبد الرحيم السايح و د. السيد الجميلي، نشر دار الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، سنة 1991م.

- بحر الكلام، لميمون بن محمد النسفي (ت508)، تحقيق: د. ولي الدين الفرفور، نشر: دار الفرفور، دمشق، الطبعة الأولى، 1997م.

- البداية والنهاية، إسماعيل بن عمر بن كثير، نشر: مكتبة المعارف، بيروت.

- البوذية تاريخها وعقائدها الصوفية، تأليف: عبدالله مصطفى نومسوك، مكتب أضواء السلف، ط1، 1999م.

- تاريخ بغداد، أحمد بن علي أبو بكر الخطيب البغدادي، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت.

- تبصرة الأدلة في أصول الدين على طريقة الإمام أبو المنصور الماتريدي، لأبي معين النسفي، تحقيق: كلود سلامة، نشر: الجفان والجابي للطباعة، ليماسول، قبرص، الطبعة الأولى، 1993م.

- التمهيد، للباقلاني، تحقيق: الأب ريتشارد يوسف مكارثي اليسوعي، نشر: المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1957م.

- التوحيد، لأبي منصور الماتريدي، تحقيق: د. فتح الله خليف، نشر: دار الجامعات المصرية.

- الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، نشر: دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، الطبعة الثالثة، 1407هـ/ 1987م.

- الجامع الصحيح، سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، نشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

- الجواهر المضية في طبقات الحنفية، عبد القادر بن أبي الوفاء، نشر: مير محمد، كتب خانه، كراتشي.

- الروضة البهية في ما بين الأشاعرة والماتريدية، للحسن بن عبدالمحسن، تحقيق: بسام الجابي، نشر: دائرة المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى.

- سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار الفكر، بيروت.

- سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، نشر: دار الفكر، بيروت.

- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، عبد الحي بن أحمد العكري الحنبلي، تحقيق: عبدالقادر الأرنؤوط، ومحمود الأرناؤوط، نشر: دار ابن كثير، دمشق، الطبعة الأولى، 1406هـ.

- شرح المقاصد، لسعد الدين التفتازاني، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، نشر: عالم الكتاب، بيروت، الطبعة الأولى، 1989م.

- صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار عالم الكتب، الرياض.

- طبقات الشافعية، أبو بكر بن أحمد بن محمد بن عمر بن قاضي شهبة، تحقيق: د. الحافظ عبد العليم خان، نشر: عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1407هـ.

- الفلسفة الإغريقية، د. محمد غلاب، نشر: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية.

- القضاء والقدر، لابن تيمية، تحقيق: د. أحمد عبد الرحيم السايح، د.السيد الجميلي، نشر: دار الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1991م.

- اللمع في الرد على أهل الزيغ والضلال والبدع، لأبي الحسن الأشعري، تحقيق: د. حمودة غرابة، مطبعة مصر.

- مجرد مقالات أبي الحسن الأشعري، لمحمد بن الحسن بن فورك، تحقيق: دانيال جيماريه. نشر: دار المشرق، بيروت.

- مسألة القضاء والقدر، تأليف عبدالحليم محمد حسين، بدون رقم طبعة، بيروت، 1980م.

- المسامرة شرح المسايرة، لكمال الدين محمد بن محمد الشافعي، تحقيق: كمال الدين قاري وعز الدين معميش، نشر المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الأولى.

- مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، لأبي الحسن الأشعري، تحقيق: هلموت ريتر، الطبعة الثالثة، نشر: فرانز شتاينر.

- الملل والنحل، للشهرستاني، تحقيق: محمد سيد كيلاني، نشر: دار المعرفة، بيروت.

- نظم الفرائد وجمع الفوائد، لعبد الرحيم بن علي، الشهير بشيخ زاده، تحقيق: بسام الجابي، نشر: المطبعة الأدبية، القاهرة، الطبعة الأولى.

Research Summary

This research is a clarification of the meaning of the degree to which hot Alory in would from creation time and even after Islam became the preoccupation of all denominations and even Muslims, I wanted to clarify this meaning when Ash'aris and Maatreedis from the definition of the meaning of fate and destiny and its importance and earnings and its meaning.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

الفرقة الحسينية الزيدية في اليمن دراسة في النشأة والاعتقاد

(393- 478 هـ/1002- 1085م)

محمد قائد حسن الوجيه

قسم التاريخ، كلية التربية جامعة صنعاء، اليمن

*E-mail: malwageh@hotmail.com

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم معتقدات الفرقة الحسينية الزيدية، وكيفية انقسام الزيدية في مطلع القرن الخامس الهجري/ العاشر الميلادي إلى ثلاث فرق زيدية هي: المطرفية والمخترعة والحسينية، والتي ستركز الدراسة عليها، وكيفية نشوئها وانفصالها عن الفرقة الزيدية المخترعة، وكيف ظل انحصار دعاتها في أسرة آل القاسم العياني مع توضيح كيفية دخولهم إلى اليمن من الحجاز وتوليهم زعامة الزيدية بدايةً بالإمام القاسم العياني ثم ابنه الحسين من بعده، ثم أخيه جعفر ومن ثم ولديه الشريف الفاضل وذي الشرفين، مع توضيح لأهم مبادئ الفرقة الحسينية الزيدية مثل: مبدأ المهدية والرجعة التي لم تقل بها أي فرقة زيدية أخرى غيرها مقتربة من الشيعية الاثني عشرية والإسماعيلية، خاصةً بعد مقتل الإمام الحسين العياني الذي سيدعو آل العياني بمهديته ورجعته، والتعرض إلى بعض المناظرات الحسينية مع المطرفية، وتوضيح جوانب الصراع مع الصلحيين في اليمن، ثم توضيح كيفية ضَعْف هذه الفرقة ونهايتها بعد مقتل الشريف الفاضل وموت ذو الشرفين سنة 478هـ/1085م.

الكلمات المفتاحية: الحسينية، المخترعة، المطرفية، المهدية، الرجعة، العياني.

مقدمة:

يُعَد هذا البحث من البحوث المهمة في الجانب الزيدي، ويتناول هذا البحث الفرقة الحسينية الزيدية في فترة القاسم العياني وابنه الحسين ومحمد، ومن ثم ولدي جعفر بن القاسم العياني: الشريف الفاضل وذو الشرفين، وَلَمَّا كانت الكتابات عن الفرقة الحسينية قليلة بالنسبة لما كُتِبَ عن الزيدية بصفة عامة، سواءً في عهد الإمام الهادي يحي ابن الحسين أو في عهد من جاء بعده كالإمام أحمد بن سليمان وعبد الله بن حمزة وغيرهما، وعلى هذا الأساس فإن الباحث قد اختار موضوع (الفرقة الحسينية الزيدية في اليمن دراسة في النشأة والاعتقاد 393- 478 هـ/1002- 1085م)، وكان الاختيار لهذا الموضوع لعدة أسباب:

- كون هذا البحث من أوائل البحوث في هذا المجال- حسب علمي- حيث لم أَطَّلِع على أيٍّ من الدراسات السابقة عن الفرقة الحسينية وأرائها، وإن كان البعض منها[1] تعرض للحسين بن القاسم، أو لأبني أخيه من بعده، ومع ذلك فلم يكن هناك أبحاث عن هذه الفرقة وأفكارها، وإن كان الحديث عنها قد ورد ضمن الأبحاث عن زيدية اليمن بصفة عامة.

- أهمية هذا البحث كونه يُسلط الضوء على النشأة التاريخية لهذه الفرقة، وانفصالها عن الفرقة الهادوية في اليمن، حيث ظهر الخلاف والشقاق بين علمائها فانقسمت نتيجة لذلك إلى ثلاث فرق هي: المطرفية والمخترعة والحسينية موضوع الدراسة.

- التعرض لآراء وفكر الإمام الحسين بن القاسم العياني التي أدت إلى صراعه مع القوى المحيطة به سواءً كانت زيدية أو سنية، وأدت إلى خروج هذه القوى على الفرقة الحسينية ومقاتلتها، بل أدت إلى مقتل الإمام الحسين بن القاسم نفسه سنة 404هـ/1013م، كما يعرض البحث لأهم معتقدات الفرقة الحسينية ومنها القول بالمهدية التي لم يقول بها غيرها من زيدية اليمن.

حاول الباحث التعرض لهذا الموضوع دون تحيز أو تعصب، معتمداً على المصادر الأصلية التي كانت قريبةً من فترة الدراسة، ومعتمداً على المنهج التاريخي، في محاولة لإظهار جوانب القوة والضعف عند هذه الفرقة، وقد لاقى الباحث صعوبات عدة، منها: ضرورة الرجوع أحياناً إلى المخطوطات التي تناولت هذه الفترة، والتي لم يكن البعض منها مرقماً مما دفع الباحث إلى ترقيمها مثل مخطوط اللآلئ المضية في أخبار أئمة الزيدية، أو استنباط الحقائق وتمحيصها عندما تكون في كتب المخالفين لهذه الفرقة سواءً كانت من كتب الزيدية المطرفية مثل: مخطوط تاريخ مسلم اللحجي المطرفي الموسوم بـ أخبار الأئمة من أهل البيت، أو كتب الإسماعيلية مثل: سيرة المكرم الصليحي وهو مخطوط أيضًا.

وسيتم تناول هذا الموضوع في أربعة مباحث وخاتمة كالتالي:

المبحث الأول:
الفرقة الحسينية من النشأة حتى حكم أئمتها لزيدية اليمن:

أولاً: نشوء الفرقة الحسينية الزيدية وانفصالها عن الفرقة الهادوية في اليمن:

إذا كانت اليمن قد استقبلت العديد من المذاهب الوافدة، ومزجت بعضها بطابعها الإقليمي الخاص، ومنحته السمة والشخصية المتمايزتين، فإنها أفرزت بعض المذاهب ذات الطابع المحلي، مثل: الحسينية والمطرفية، وهما فرقتان انشقتا عن المذهب الزيدي، ومن ثم فقد ولدتا في اليمن وتلاشتا على مسرحها دون أن يفطن أحد في العالم الإسلامي إلى وجودهما، ولّما كانت هاتان الفرقتان تتميزان بالطابع المحلي الخالص فإن المصادر عنهما ظلت محصورة داخل المصادر اليمنية.[2]

قَدِمَ الإمام القاسم بن علي العياني[3] من الحجاز[4] إلى اليمن، ودعا لنفسه بالإمامة، فأجابته همدان وخولان[5]، وذلك في سنة 388هـ / 997م[6]، ويذكر البعض أن قدومه لليمن مشابهًا لقدوم الإمام الهادي يحي بن الحسين، حيث يرجعون سبب قدومه لليمن إلى أن قبائل صعدة ذهبت إليه، واستقدمته لحل المشاكل القائمة بينها، ثم ولّته الإمامة بعد قدومه إليها، ليكون مرجعًا تحتكم إليه[7].

استمرت زيدية اليمن فِرْقَة واحدة تتبع الهادي في الأصول والفروع، حتى ظهر الخلاف والشقاق بين علمائها[8]، فانقسمت الزيدية نتيجة لذلك إلى ثلاث فِرَق هي: المطرفية، والمخترعة، والحسينية، وقد اختلفت المصادر في تحديد زمن ظهور هذه الفِرَق، فذهب البعض إلى تحديد زمن انقسام الزيدية إلى مطرفية ومخترعة[9]، إلى عهد الإمام القاسم بن علي العياني(388-393هـ/998-1002م)[10]، ولعل قول يحي بن الحسين هو الأرجح، إذ أن مطرف ابن شهاب الذي تنسب إليه المطرفية كان قد بايع الحسين بن القاسم العياني بالإمامة الذي تولاها سنة 393هـ/1002م، واستمر إمامًا حتى مقتله سنة 404هـ/1013م بل إن مطرف سيشارك في الحروب التي خاضها الإمام الحسين بن القاسم ضد أعدائه[11]، لكنه رجع عن القول بإمامة الحسين بن القاسم[12]، عندما صدر عنه الآراء والأقوال التي سيأتي ذكرها، غير أن الفرقة الحسينية الزيدية في اليمن ظهرت في عهد الإمام الحسين بن القاسم، واستمرت بعد وفاته وأخذت بآرائه.

ثانيًا: دخول آل القاسم العياني إلى اليمن وتزعمهم إمامة الزيدية فيها:

بدخول الإمام القاسم العياني لليمن عمل على توسيع دائرة نفوذه فيه، فبعد أن امتدّ نفوذه إلى صعدة ونجران وتبالة وعيان، راسله أهل صنعاء، وآل الدعام يطلبون قدومه إليهم وتوليه أمرهم، فتوجه إليهم، وأصلح بينهم، ثم استخلف عليهم رجلاً من قبله، ثم قصد وادعة، وأثافت وغولة عجيب[13]، فأعلنت له الطاعة، ثم توجه إلى ريدة، فأعلن جعفر بن قيس الضحاك الدخول في طاعته، فتبعه أهل البون جميعًا.[14]

اتسع نفوذ الإمام القاسم العياني على كثير من بلاد اليمن، بفضل الجهود التي بذلها القاسم الزيدي، عامله على صنعاء، ففي سنة 390هـ/998م، سار القاسم الزيدي إلى بلاد ذمار، وعنس فملكها وأقام بها نائباً عن الإمام القاسم[15]، واستطاع أن يستميل الأمير اليعفري أسعد بن عبد الله بن قحطان، فأعلن الطاعة للإمام وخطب له، بكحلان - عاصمة الدولة اليعفرية - وأمده بمال وخيل في حروبه ضد أهل نجران[16]، فكانت المرة الأولى منذ عهد الإمام الهادي التي يعود فيها نفوذ الإمامة الزيدية إلى هذه المناطق في اليمن.[17]

عارض الإمام القاسم العياني شخصية زيدية كان يعتبرها ذراعه الأيمن، تلك هي شخصية القاسم الزيدي والي ذمار من قبل الإمام، الذي لم يقتنع بسياسة الإمام القاسم العياني فاتهمه بأنه خرج على أمر الله، ففنّد الإمام دعواه[18]، غير أنه توجه إلى صنعاء، ودخلها وقبض على جعفر بن الإمام، وأخيه الحسين، وابن عم له، وسجنهم في بلد بني شهاب[19]، واستدعى يوسف الداعي، وخطب له[20]، فاشتدّ الأمر على الإمام القاسم، وتوجه إلى مَدَر، وَفَرَّقَ الرسل إلى المناطق التي تُدِيْن له بالطاعة يستحثهم على نصرته، غير أنهم خذلوه ولم ينصروه[21]، كما ثار عليه أولاد الهادي في صعدة، وقد كتب الإمام رسالة ليوسف الداعي، فردّ عليه الداعي، ثم عقب الإمام عليها برسالة أخرى ربما تكون الرسالة الأخيرة بين الإمام والداعي قبل اعتزاله[22]، حيث آثر الاعتزال بعد أن اضطربت عليه الأمور[23]، واستقر في عيان إلى أن توفي في يوم الأحد التاسع من شهر رمضان سنة 393هـ/1002م.[24]

المبحث الثاني:
الإمام الحسين بن القاسم العياني إماما للزيدية ومدعيًا للمهدية:

أولاً: الإمام الحسين بن القاسم فكره ومهديته وصراعه مع القوى المحيطة به:

دعا الحسين بن القاسم العياني[25] لنفسه بالإمامة عقب وفاة أبيه في سنة 393هـ/1002م، رغم صغر سنه، حيث لم يقم بالإمامة بعد الإمام القاسم ابنه الأكبر جعفر الذي تمرّس بالحرب والحكم، وتولى في حياة أبيه على صعدة وصنعاء، وتعرض للأسر- كما سيأتي- بل تولى الإمامة الحسين الأخ الأصغر، الذي لا يرد له ذكر في حياة والده، وعمره لا يتجاوز التاسعة عشرة.[26]

عمل الإمام الحسين على نشر دعوته في المنطقة الواقعة إلى الشمال الغربي من صنعاء، فأجابته حمير وهمدان، وسائر المناطق الواقعة غربي صنعاء[27]، وادعى أنه المهدي المنتظر الذي بشر به النبي صلى الله عليه وسلم[28]، فأنكر عليه ذلك يوسف الداعي بصعدة.[29]

كثُر تنازع القوى القبلية على صنعاء في هذه الفترة، حيث اعتبرها البعض: "كالخرقة الحمراء بين اللاعبين، اعتورتها أيدي المتغلبين.. وتلاشى بنيانها، ورحل سكانها"[30]، فـ"كثر السفه، وانقطعت الطريق، وقل الطعام في صنعاء،.. وخرج عنها الناس، وتفرقوا في البلدان، بمخلاف جعفر وشبام"[31]، كما تنازع عليها الأمراء من همدان،

وخولان، وبني شهاب، وحمير، ففي كل شهر وَلِيَهَا أمير[32]، فعم الخراب لكثرة الخلاف والنزاع، وعدم اجتماع المملكة الواحدة[33]، حيث ظلت صنعاء خالية من السلطان لفترات متقطعة من الأعوام منها: صفر ورجب من سنة297هـ، وشوال سنة298هـ، وذي القعدة من سنة299هـ/911م، وشوال سنة 400هـ/1009م [34]، فانشغلت القبائل بالحرب عن الزراعة، مما أدى إلى ارتفاع أسعار الحبوب ارتفاعاً كبيراً.[35]

تطلع الإمام الحسين بن القاسم إلى السيطرة على صنعاء واستغلال ضعف الأمراء الحاكمين لها، فسار إليها في سنة 402هـ/1011م، واستولى عليها، وَ وَلاها أخاه جعفر بن القاسم، الذي لم يستقم له أمرها، فقد حاربه أهل صنعاء، فاستنجد بأخيه الحسين الذي قَدِمَ إلى صنعاء، وهدم دورًا لأهلها، وصادر أموالهم، ثم توجه إلى البون وبقي أخوه جعفر في صنعاء سنة403هـ/1012م.[36]

لم يرض أهل صنعاء عن استيلاء الإمام الحسين بن القاسم على مدينتهم، ولما كانت ثورتهم عليه بمفردهم لم تأت ثمارها، فقد استغلوا العداء القائم بين القاسم الزيدي وآل القاسم العياني، فأرسلوا إلى القاسم الزيدي في ذمار يستدعونه لمساعدتهم في إخراج أنصار الإمام الحسين من صنعاء، وتسليمها له، فَقَدِم بجنود كثيفة اضطرت جعفر ابن القاسم العياني للخروج من صنعاء، ودخلها الزيدي، وعامل أنصار الإمام معاملة قاسية، فهدم دور كثير منهم، ولما علم الإمام الحسين بذلك جمع قواته وتقدم نحو صنعاء، ودارت معارك عنيفة بين الطرفين أسفرت عن مقتل القاسم الزيدي، وكثير من أنصاره، في صفر سنة403هـ/1012م.[37]

بذلك استطاع الإمام الحسين بسط نفوذه على صنعاء والمناطق المحيطة بها، إذ تخلص من خصم قوي ومنافس شديد له ولآل القاسم العياني، كما وصلته الأخبار من صعدة بوفاة يوسف الداعي، فدانت له البلاد وقوي سلطانه[38].

لم ينته الصراع بين آل القاسم الزيدي والإمام الحسين ابن القاسم العياني بمقتل القاسم الزيدي، إذ نهض محمد ابن القاسم الزيدي للثأر لأبيه، وتحالف مع محمد بن الحسين ابن مروان الشهابي[39]، فدخلا في قتال مع والي الإمام الحسين على أَلْهَان[40]، المنصور بن أسعد بن أبي الفتوح، غير أن الدائرة كانت على محمد بن القاسم الزيدي، فَهُزِم وَقُتِلَ كثير من عساكره، فطلب المدد من الحسين بن سلامة صاحب زبيد، الذي أمدّه بأموال كثيرة، فعاود الكرة على ألهان، التي كاد أن يدخلها لولا استنجاد المنصور بن أبي الفتوح بالإمام الحسين، الذي توجه إليه بقواته، مما أدى إلى هروب محمد بن القاسم الزيدي وابن الشهابي من المعركة، فاستولى الإمام الحسين على ما كان معهما من مال وسلاح، في رجب سنة 403هـ/1012م.[41]

ثانيًا: دور الأفكار التي نادى بها الإمام الحسين بن القاسم في تأليب المعارضين للفرقة الحسينية من داخل الصف الزيدي وخارجه:

عندما دعا الحسين بن القاسم لنفسه بالإمامة سنة 393هـ/1002م، كان عمره دون العشرين سنة، إذ كان مولده في 378هـ/988م [42]، وعلى الرغم من صغر سنه فقد أَلَّفَ العديد من المصنفات في أصول الدين، وعلم الكلام، وغيرها، حتى بلغت ثلاثة وسبعين مصنفاً[43]، كانت كتابته لبعضها ردًا على خصومه ممن أنكروا عليه استحقاقه للإمامة لقلة علمه ولما بدر عنه من آراء مخالفة لمن سبقه من أئمة الزيدية، يلاحظ ذلك من إصرار الإمام الحسين في الرد على خصومه على أنه موافق لمنهج الإمام الهادي، وابنه المرتضى، يقول حميدان بن حميدان نقلاً عن كتاب مُهَج الحكمة للإمام الحسين: "من أراد أن يستفيد من خاتم النبيين، ومن أمير المؤمنين، فليقف على ما وضع

الهادي الى الحق، .. وكذلك ما وضع المرتضى لدين الله من العدل والتوحيد والحلال والحرام، وغير ذلك من شرائع الإسلام... وإني وطأتُ من العلوم مُهَجَها، واعتزلتُ - والحمد لله - هَمَجها! فما رأيتُ علماً أشفى ولا أبين ولا أكفى مما أتيا به من خالص الدين...فمن عِلْمِهِمَا استقيتُ، وبهداهما اهتديتُ..."[44].

ومع ذلك فقد كانت له آراء خالف بها غيره من الأئمة في بعضها واقترب في بعضها الآخر من الإسماعيلية، مما جعل البعض يعتبر هذه الآراء صدرت عنه لاختلال أصابه في عقله[45]، أو لحدوث مراسلات بينه وبين الإسماعيلية[46]، أدت إلى إقناعه ببعض أفكارهم مما كان له أثر في صدور مثل هذه الآراء عنه.

ثالثًا: أهم الآراء التي نسبت إلى الإمام الحسين بن القاسم العياني:

انقسم علماء الزيدية حول الآراء التي نسبت للإمام الحسين ابن القاسم إلى فريقين: الأول: بَرّأ الإمام الحسين من الأقوال التي نسبت إليه قائلاً بانها نسبت إليه لشهرته، ومن هؤلاء الإمام عبد الله بن حمزة، وحميدان بن حميدان، والعلامة الشرفي صاحب شرح الأساس، إلا أن هذه البراءة لم تكن مدعمه بالأدلة بخلاف من يثبت تلك الآراء عليه، فإنه قد أورد نصوصًا من كتب الإمام الحسين نفسه. الثاني: زعم أن هذه الأقوال وجدت فعلاً، ولكن الإمام الحسين بريء منها وإنما أتباعه هم الذين أحدثوها دون أن يكون له يد في ذلك، ومن هؤلاء حميد أحمد المحلي، صاحب الحدائق الوردية، حيث ذكر أن من بقي من جماعة الحسين بن القاسم وأتباعه كانوا يعتقدون أنه حي لم يمت.[47]

ممن خَطَّأ الإمام الحسين بن القاسم واعتبر عقيدته موضع ريبة العلامة محمد بن إبراهيم الوزير المتوفي سنة 840 هجرية والذي يقول في كتابه الروض الباسم أثناء حديثه عن علماء الكلام: "واغتر بهذه الشبهة بعينها الحسين ابن القاسم العياني أحد من ادعى الإمامة من الزيدية فخرج من مذهب الزيدية بل من المذاهب الإسلامية.."[48]، وإن كان البعض يرجع مصدر هذه التهم التي قيلت حول الإمام الحسين بن القاسم هم المطرفية ومؤلفيها مثل مسلم اللحجي، حيث يقول أحمد بن محمد الشرفي المتوفي 1055هجرية: "وما شنع به مسلم اللحجي عليهما - الإمام الحسين ووالده القاسم- واتهمهما به لا يحط من رتبتهما ولا يقبله إلا من انخرط في سلك أعدائهم"[49]، ورغم أننا هنا بين تيارين متنازعين في أمر الإمام المهدي، فإن كثيرا من هذه التهم لا يمكن تبرئة ساحته منها، حتى أن أكبر المدافعين عنه وهو الإمام حميدان بن حميدان الذي قام بتأليف كتاب وسماه "بيان الإشكال فيما حُكِيَ عن المهدي من الأقوال"[50]، لم يستطع أن ينفي بعض التهم عنه، حيث يقول في رده عمن زعم أن كلامه أبهر من كلام الله، "وقوله في جوابه لمن سأله عن معنى قوله إن أدلة المعقول أقطع للملحدين من أدلة المسموع، وقوله إن تفسير الأئمة عليهم السلام للمتشابه أبين من المتشابه: إن معنى قولي أنه أقطع للمتشبهين والملحدين أنه أبين من المتشابه من كتاب الله"[51]، ومع ذلك فإنه لم يبتعد كثيراً بهذه التهم عن روح الإسلام.

ادعى الإمام الحسين بن القاسم بأنه المهدي المنتظر، الذي بشر به النبي صلى الله عليه وسلم[52]، وسواءً نَسَبَ ذلك لنفسه، أم نسبه له أتباعه وأنصاره بعد موته، الذين ذهبوا إلى القول بأنه لم يمت وسيعود ليملأ الأرض عدلاً كما ملئت جورًا، لذلك لم يَدَّعِ أحد من أبناء أسرته الإمامة بعده، بل الإمارة والاحتساب ترقباً لعودته.

يقول نشوان الحميري عن أنصار الإمام الحسين وأتباعه: "يقولون لعودته أن الحسين بن القاسم.. حي لم يمت، ولا يموت حتى يملأ الأرض عدلاً، وأنه القائم المهدي المنتظر

عندهم.. .ويقولون في الحسين هذا أنه أفضل من رسول الله صلى الله وسلم، وإن كلامه أبهر من كلام الله، ... ويرون أن من لم يقل بقولهم هذا فيه فهو من أهل النار".[53]

أما عن أقواله في مهديته فعندما اختلف الإمام الحسين العياني مع عالم الزيدية الهادوية، المحسن بن محمد المختار بن الناصر أحمد، إمام مسجد الهادي بصعدة، بسبب إنكار الأخير على الحسين لأقواله، فرد الحسين العياني عليه بقوله: "أما بعد أيها الفاسق المنافق النجس الرجس، البغيض المبغض، فإنه بلغني أنك تهجوني، وتزعم أني لست بالمهدي فأنت أنت ومن معك بكل علم أنزله الله في التوراة والإنجيل والزبور والفرقان، وبكل علم أنزله الرحمن، ما يكون في علمي إلا كا لمُجَّة في البحر، ومن أنت يا مسكين؟! وما الفَرْق بيني وبين الأنبياء الأخيار والأئمة الأطهار، إلا فَرْق ما بين الليل والنهار"[54]، فرد عليه المحسن رد عالم عاقل فذم الرفث والتشنيع، واحتج عليه بكتاب الله وسنة رسوله.[55]

وعن ذلك يقول أحمد بن سليمان: "وهذا الكتاب صحيح منه وهو في أيدي أصحابه إلى اليوم، وهو أيضاً عندنا في كتب بني الهادي إلى الحق يحي بن الحسين المبتدأ والجواب، ولا يمكن نفيه عنه، لتواتر الأخبار ولقرب العهد ولإجماع المخالف و المؤالف أنه منه..."(يحي بن الحسين: طبقات: ق67)، وذهب إلى القول بأنه أفضل من رسول الله صلى الله عليه وسلم[56]، وزعم أنه يوحى إليه، وصنف كُتُبَاً للرد على من أنكر الوحي بعد النبي صلى الله عليه وسلم[57]، وقد اعتبر الوحي من وجهة نظره عدة أنواع، يتضح ذلك من قوله: "فمنه ما يكون على ألسنة الملائكة المقربين، ومنه ما يُخلق في أسماع المرسلين، ومنه ما يقذف في القلوب، ومنه ما يُرى في المنام، وهو لا ينقطع أبدًا عن أهل الفضل والإسلام، ولأئمة الهدى من ذلك ما لا يكون لأحد من المخلوقين، ولا يمكن أن يُلقى إلى أحد من المؤمنين لأن الأئمة شركاء النبيين...".[58]

ثم يذكر تجربته الشخصية في ذلك فيقول: "ولقد شاهدنا بحمد الله من عجائب الأسرار المكتوبة ما لو ذكرناه لما صدّق به إلا من امتحن الله قلبه بالإيمان، وإني لأحتاج إلى الحاجة فأطلبها من مولاي تبارك وتعالى، فأرى في المنام قائلاً يقول: إن حاجتك التي تطلب في موضع كذا وكذا... وربما تحيرتُ في سبب فأطلبُ منه البيان فما ألبث في منامي إلا يسيرًا حتى أرى قائلاً يقول: قد استجيبت الدعوة...".[59]

كان الإمام الحسين بن القاسم يشيد بمؤلفاته ويعتبرها متفوقة على كل ما كتبهُ السابقون من الأئمة وغيرهم، ويظهر ذلك من خلال عناوين كتبه مثل المُعْجز، الذي يقول عنه أحمد بن سليمان: "وألّف في التوحيد كتابًا وسماه كتاب المُعْجِز، وهذا أول الخطأ في تسميته الكتاب، لأن المُعجز كتاب الله"[60]، وكتاب" التحدي للعلماء والجهال" و"الرد على الزنيم وغيره من الضُلال الكفرة الفجرة الأوباش"، "والرد على الملحدين"، "والرد على من أنكر الوحي بعد خاتم النبيين"...الخ، وكان يمكن التحقق من أغلب الآراء التي أُخِذَت عليه من خلال مؤلفاته لولا أنها نُظِّفَت من قَبْل، وربما في ما بعد في عصر الشريفين ابني عمه [61]، كما اعتبر الإمام الحسين كلامه ومصنفاته أفضل من القرآن وأبهر في ظهور المعنى وقطع كلام الخصوم.[62]

فَرَضَ الإمام الحسين بن القاسم الخمس على الحلي والأموال وفرضه حتى في العبيد والإماء والخيول[63]، أدت هذه الآراء التي نادى بها الإمام الحسين بن القاسم إلى معارضة الكثير من الزيدية وعلمائها له، سواءً باللسان أو بالسنان، فقد عارضه الحسين بن القاسم الزيدي، ورفض إمامته بل إنه يأمر ابنه محمد "أن يدعوا للإمامة ويعارض الحسين بن القاسم العياني، فلما وصلت دعوته إلى الحسين

ابن القاسم العياني أجابها بالمخاصمة واللعن والكلام القبيح[64]، فجمع القاسم الزيدي قواته وتوجه بها من ذمار نحو صنعاء حيث هجم عليها، ودارت بين الطرفين معارك شديدة - كما سبق القول- أدت في النهاية إلى مقتل القاسم الزيدي في صفر 403هـ/1012م،[65]، ومقتل الكثير من أنصاره، أما أحفاد الهادي فقد تصدوا لأراء الإمام الحسين بن القاسم العياني، فقد كتب يوسف الداعي رسالة للإمام الحسين ينكر عليه أفعاله وأقواله، فألف الإمام الحسين في الرد عليه كتاباً سماه "الرد على الزنيم وغيره من الضُلاَّل".[66]

كما أنكر على الإمام الحسين عالم الزيدية الهادوية المحسن بن محمد المختار، إمام مسجد الهادي بصعدة، وردّ على أقواله، الأمر الذي دفع الإمام الحسين إلى كتابة رسالة شديدة الشتم والسب، بينما جاء ردّ المحسن بن المختار ردّ عالم عاقل ذمّ الرفث والقول الشنيع.[67]

جاء موقف القاضي عبد الملك بن غطريف الصائدي، المتصدي للإمام الحسين بن القاسم دافعاً لأحد أنصار الإمام الحسين للرد على القاضي شعراً يبرئ الإمام مما نُسب إليه، ويهجو ابن غطريف ومن تابعه في ذم الإمام الحسين[68]، كما ردّ الإمام الحسين على القاضي ابن غطريف بكلام شديد[69].

أدت هذه الآراء إلى تعدد الثورات على الإمام الحسين العياني، سواءً من الزيدية أم من غيرهم، فثار عليه آل الضحاك في ريدة، وأهل البون، وهمدان، فجمع الإمام الحسين جموعه من مأرب والجوف، والتقى بالثائرين عليه بالقرب من ريدة في صفر 404هـ/1013م، وانتهت المعركة بمقتل الإمام الحسين العياني[70].

رابعًا: مقتل الإمام الحسين العياني وادعاء أبناء أخيه بمهديته ورجعته:

بموت الإمام الحسين بن القاسم العياني بدأت مرحلة جديدة من مراحل الدولة الزيدية، لم تنطبق فيها صفة الإمامة على القائمين بأمر هذه الدولة، وإنما كانوا في الغالب دعاة أو محتسبين لعدم توافر كافة شروط الإمامة فيهم، فاستمر الاضطراب في أمر الدولة الزيدية لعدم وجود شخصية قوية وبارزة تتولى أمرها، غير أن أتباع الفرقة الحسينية اعتقدوا بأن الإمام الحسين بن القاسم حيّ لم يمت حتى يملأ الأرض عدلا[71]، ومنشأ ذلك أن شيعة الإمام الحسين العياني لّما قُتِلَ بمعركة ذي عرار بالقرب من ريدة، 404هـ/1013م، تلقوا خبر مقتله بالقبول، لكن أخاه جعفر وكان حين مقتله غائباً، لَمَّا عاد تلقاه بعض أنصار الحسين للتعزية، فأنكر موته، وغضب وقال: لا يكون ذلك ..ثم خَلا بوجوه أصحابه وقال: "إن همدان وَكْرُنا، فإذا نَسَبْنَا إليهم قتله وقمنا بالثأر لم يَصْلُح، وإن كتمنا لحق النقص، فَأَظْهَرُوا حياته"[72]، واستشهد على ذلك بشهادة رجل من خَرْفَان حلف سبعين يميناً أن الحسين ابن القاسم مرّ به منصرفاً من وقعة ذي عرار.. وعليه سلاح.[73]

وخلال هذه الفترة قامت عدة محاولات لإعادة السيطرة على المناطق التي كانت تخضع للدولة الزيدية، إلا أنها باءت بالفشل، فقد حاول جعفر بن القاسم العياني[74]، الذي قام محتسبا[75]، من عيان لبسط سيطرته على المناطق الواقعة بين صعدة وصنعاء، دون جدوى فقد باءت محاولته بالفشل نتيجة لتصدى الزعامات القبلية له، وقد استمر حال الدولة الزيدية على ذلك الضعف والاضطراب حتى سنة 426هـ/ 1034م، حينما ظهر أبو هاشم الحسن بن عبد الرحمن بن يحي بن الحسن الرسي في رجب من سنة 426هـ/ 1034م، ومعه ابنه حمزة بن أبي

هاشم، فدخل صنعاء في شعبان من السنة نفسها، وأقام بها محتسبًا، وتلقب بالنفس الزكية، وهرب ابن أبي حاشد من صنعاء[76]، فتحالف أبو هاشم مع المنصور بن أبى الفتوح وقبائل همدان.[77]

استقر أمر أبي هاشم في صنعاء حتى سنة 429هـ/1037م، ثم خالف عليه الحسين المرواني، وأهل صنعاء فخرج منها[78]، ثم عاد فدخلها في المحرم من سنة 433هـ/1041م، غير أنه لم يمكث بها سوى بضعة أيام ثم خرج عنها تاركًا عليها والياً من قبله، وتوجه إلى ريدة، فمكث بها إلى أن توفي في نفس العام.[79]

ظل زيدية اليمن يتطلعون إلى زعامة قوية تعيد دولتهم الزائلة، حيث لم تظهر طوال هذه الفترة شخصية زيدية تستطيع النهوض بأعباء الحكم الزيدي، فقد اضطربت أحوال الزيدية في اليمن بسبب الصراعات القائمة بين أنصارها، مما أدى إلى انتشار الفوضى والأعمال المنكرة.

ولما قدم إلى اليمن الإمام أبو الفتح الديلمي[80]، سرعان ما نشب الخلاف بينه وبين الداعي جعفر بن القاسم العياني، الذي جعل ولاءه لغير الإمام وحالف عليه، وانضم إليه ابن أبي حاشد، وابن أبى الفتوح، فطردوا عمال الإمام من صنعاء، وقطعوا الخطبة له، فهرب الإمام إلى البون وحكم جعفر بن القاسم العياني صنعاء.[81]

دخل الإمام أبو الفتح في حروب عدة مع جعفر بن القاسم العياني في أثافت وعجيب[82]، لكن أيا منهما لم يستطع حسم القتال لصالحه، وظلت الحرب سجالاً بينهما، فقررا وقف القتال لظهور خطر أهم بالنسبة لكل منهما، تمثل ذلك في ظهور علي بن محمد الصليحي مؤسس الدولة الصليحية الإسماعيلية سنة 439هـ/1047م[83]، ونتيجة لعدائهما المشترك للإسماعيلية فقد أوقفا الحروب، وأخذ كل منهما يعد عدّته لمواجهة علي الصليحي، وإيقاف توسعه.

التقى علي الصليحي مع الإمام أبي الفتح الديلمي في منطقة نجد الحاج شرقي مدينة رَدَاع، فدارت معركة كبيرة بين الطرفين، انتهت بمقتل الإمام الديلمي ونيف وسبعين من أنصاره في سنة444هـ/1052م.[84]

يتضح مما سبق أن الخلاف الزيدي كان سببًا رئيسيًا في قدرة علي الصليحي في القضاء على خصومه الزيدين، فقد كان جعفر العياني والإمام أبو الفتح الديلمي في شقاق وتناحر، وحتى في حالة صراعهما مع علي الصليحي فقد دخلا معه في حروب كل واحد منهما على حدة، مما سهل لعلي الصليحي القضاء عليهما جميعاً، ولكن هذا الخطأ سيتجنبه الشريفان الفاضل القاسم بن جعفر العياني وأخوه ذو الشرفين محمد بن جعفر، اللذان سيواجهان التوسعات الصليحية معًا، مما يَكُون له أثر بالغ فيها- كما سيأتي- خاصةً في عهد المكرم بن علي الصليحي.

بمقتل الإمام أبي الفتح الديلمي اجتمع رؤساء همدان، واستنهضوا الشريف القاسم بن جعفر بن القاسم العياني، فوافق على النهوض، غير أنه لم يَدْعُ بالإمامة لنفسه، وإنما خرج محتسباً، وَنَهَضَ معه أخوه ذو الشرفين محمد بن جعفر، وعملا على تجميع القبائل، ودخلا في صراع مرير مع الصليحيين، كانت نتائجه تتباين بين مدّ وجزر بين الطرفين.

أصبح الصراع قويًا داخل الصف الزيدي خلال القرن الرابع الهجري نتيجة لظهور فِرَق الزيدية الثلاث: المطرفية، والمخترعة، والحسينية، وفي ذلك يقول يحي بن الحسين: "وكان اليمن في هذا التاريخ وهو سنة أربعمائة إلى سنة خمسمائة فيه اختلاف شديد في المذاهب، وفتن وشبه، يوردها كل فريق".[85]

المبحث الثالث:
الفرقة الحسينية وموقفها من المعارضين لها في بلاد اليمن:

أولاً: المناظرات الحسينية المطرفية حول رجعة الإمام الحسين العياني:

كانت المناظرات هي البدايات الأولى للخلاف بين هذه الفِرَق الزيدية الثلاث، حيث تستخدم فيها الحجة والبينة، والمنطق، فيحاول كل فريق أن ينتصر على الآخر أمام جمهور العامة، وأن يكسب تأييدهم، وهي أنضج مراحل الخلاف بين هذه الفِرَق، بينما سيتلوها مرحلة استخدام القوة لفرض رأي فرقة ما على الأخرى، وهو الأمر الذي سيؤدي إلى نهاية المطرفية - كما سيأتي- ودمارها التنظيمي، والفكري والاجتماعي.

بدأت المناظرات بين المطرفية نفسها، حيث يجتمع مشائخ المطرفية وعلماؤهم على شكل ندوة علمية، فيحددون موضوعاً معيناً للنقاش الذي يستمر حتى يصل الجميع إلى رأي يرضون عنه، يقول مسلم اللحجي: "اجتمع مشايخ الزيدية[المطرفية] بِوَقَش[86] ...فانعقد لهم مجلس حسن قرت به عيونهم، وكان ممن شهده إبراهيم بن أحمد الصبري، وإبراهيم بن الهيثم، وعليان بن سعد، ومحمد ابن إبراهيم بن رقاد، ونظراؤهم، فتكلموا في شرح اعتقادهم، فاستحسن ذلك محمد بن إبراهيم بن رقاد، فقام ..ثم قال يا مشايخ هذا أحسن ..فما الدليل على صحته، فقام عليان فقال: يا أبا عبد الله إن المسألة بيننا تكون كالفَرْض المنصوب بين الرماة، يرمونها، فلا يزال يرميها كل من حيث هو إن كانت لنا أو علينا، يَثْبُت ما يثبت ويَسْقُط ما يَسقط، فنعمل بما صح وثبت، ونترك ما فسد وسقط".[87]

وفي سيرة الأميرين الشريفين نجد الكثير من الإشارات التي تبين إيمان أتباع الحسين بمهديته ورجعته، وأنه حيّ لم يمت، منها قوله: "لما كان من غيبة إمام العصر وصاحب الدهر المهدي لدين الله الحسين بن القاسم صلوات الله عليه، وكان امتحاناً لأولياء الله ونقمة على أعداء الله، فلما.. أراهم برهانه فما عقلوا بقي الناس في ظُلْمَة وفتن، وزلازل ومحن، من سنة أربع وأربعمائة إلى سنة تسع وثلاثين.."[88]، وأربعمائة.

كما يتبين من السيرة للأميرين أن الفاضل نفسه كان يقول بالغيبة للمهدي[89]، يؤيد ذلك الحوار الذي دار بين الشريف الفاضل وعلي بن محمد الصليحي، حول الإمامة، وكيف أن الأمير أخذ يَعُدُّ أئمته والصليحي يوافقه القول بإمامتهم، حتى وصل إلى المهدي الحسين فسكت الشريف "وَعَلمَ أن إجماعه [الصليحي] معه ليس إلا سببًا للكلام في المهدي عليه السلام، وفي غيبته، لأن يستمع العوام والجهال ما لا يعرفونه في ذلك من الحجة والمقال".[90]

وورود هذه النصوص في سيرة الأميرين وهي نص معاصر لأوج انتشار الحركة، يدل بما لا يدع مجالاً للشك على أن القول بغيبة المهدي الحسين بن القاسم قد شاع آنذاك في قسم من زيدية اليمن، بل إن الحدائق الوردية وقد كُتِبَتْ في أواسط القرن السابع الهجري تقول: "وقد بقي جماعة من أتباعه يعتقدون أنه حيّ إلى الآن، وأنه المهدي المنتظر".[91]

وتتحدث سيرة الأميرين عن رسالة كتبها الأمير ذو الشرفين للمهدي لدين الله الحسين بن القاسم، يُوْرِد في نص هذه الرسالة شرحا للظروف التي ألّمت بالأمير ذي الشرفين منذ وفاة أخيه الفاضل، ويطلب عند وفاته أن تسلم الأموال والهدايا لبعض الموثوق بهم من الأصحاب ليسلموها بدورهم إلى المهدي.[92]

وفي موضع آخر يذكر رواية عن الشريف الفاضل قال: "رَأَى محرز بن عبد الله، وكان رجلاً مؤمناً من أهل ترج[93]، وكان هَاجَرَ إلى عمران من وادي الجوف، وتوفي

هنالك رحمة الله عليه، فقال: رأيت في المنام كأني واجهت المهدي عليه السلام، فقلت له: يا مولاي متى تقوم؟ قال: عاد([94]) قبل قيامي أبي العساكر، قلت له: ومن أبو العساكر؟ قال: القاسم بن جعفر".[95]

يتبين مما سبق أن ورثة القاسم العياني قد وَجَدُوا بعد تجاربهم القاسية أن الدعوة إلى إمام غائب أيسر من الدعوة إلى إمام حاضر يحارب ويضطر إلى التخلي عن الإمامة، كما حدث للقاسم العياني، أو يُقْتَل كما حدث لابنه الحسين، وقد أسهمت هذه السياسة في بقاء زعامة الزيدية في أيدي الأمراء من آل القاسم العياني، في منطقة واسعة من مناطق انتشارها، مما أهلهم لتولي زعامة مقاومة الدعوة الصليحية في مبتداها.[96]

وكان المطرفية قد بايعوا الإمام الحسين بن القاسم العياني، ولّما بدرت منه آراء وأفكار غريبة تراجعوا عن بيعته، - كما سبق القول- إلا أن المناظرات قد قامت بين المطرفية وبين الحسينية، وإن كانت تأخذ طابع السخرية من جانب المطرفية للحسينية، لاعتقادهم بعودة الإمام الحسين بن القاسم، من ذلك ما يذكره مسلم اللحجي أن أحد المطرفية تنكر ولبس الثياب والسلاح وأخذ في يده مشعلاً وانتظر أحد الحسينيه في طريق المسجد بعد صلاة العشاء، فلما حضر سلم عليه وقال أنه رسول المهدي لدين الله بن القاسم إليه، وأخبره أن المهدي بشعب كذا ومعه طائفة من أصحابه منهم عيسى بن مريم، والخضر، وبَيّنَ له بعض الإمارات كأسماء أهل بيته، وأخبره أنه يريد منه عشاء، وأنه خصّهُ بهذه الفضيلة، فانخدع الرجل وذبح غنمه، وأمر بطعام، وخرج به حتى أتى الموضع، فَأُكِلَ من قبل المطرفي المتنكر وأصحابه، فَصَدَّقَ ذلك الحسيني أنه قَدَّمَ طعامًا للمهدي وظل يضع ذلك عدة مرات.[97]

بينما يدعي حسيني آخر أنه رأى الإمام الحسين يسير في الهواء، وأقر لهم بأنه الإمام الحسين بن القاسم[98]، وحدد آخر زمن لرجعة الإمام الحسين حَدَّدُهُ بابيضاض المطو، يعني غدق الذرة وسنبلتها، ومضى ذلك الوقت ولم يروا شيئًا فتفرقوا عنه.[99]

كما يورد مسلم اللحجي مناظرة طويلة بين مطرفي وحسيني، تؤدي في النهاية إلى تسليم الحسيني للمطرفي، بما حاوره فيه من عدم غيبة الإمام الحسين بن القاسم، وعدم أفضليته على النبي صلى الله عليه وسلم، وبأنه مجرد شريف من أشراف العرب من قريش.[100]

ويذكر يحي بن الحسين، مناظرة بين مطرف بن شهاب، وشيخ الحسينية، سعيد من مشرق حاشد يقول: "فكلمه في الحسين، وأنه أفضل من رسول الله صلى الله عليه وآله، وألحّ عليه في ذلك، فقال مطرف: يا هذا أخبرني عن الحسين هل جاء فيما أتى به الكتاب والسنة أم بخلافهما، قال: فأطرق وكان معه ابن له، فقال: مالك لا تجيبه؟ قال: إن .. أَقُل جاء بالكتاب والسنة ففيهما جاء النبي صلى الله عليه وآله قَبْلَهُ، والمأخوذ عنه أفضل من الآخذ، وإن أَقُلْ جاء بخلافهما أَخْرَجتُه من الدين".[101]

ثانيًا: صراع محتسبي الحسينية مع الصليحين:

أ- الشريف جعفر العياني و علاقته بعلي الصليحي:

ظل الصراع الزيدي الإسماعيلي غائباً عن الساحة اليمنية من عهد الإمام الناصر لدين الله بن الهادي حتى ظهور علي بن محمد الصليحي سنة439هـ/ 1047م[102]، وذلك يرجع لدخول الإسماعيلية في مرحلة الستر طوال هذه الفترة[103]، وكان أول من تصدى لعلي الصليحي عند ظهوره هم الزيدية، سواءً محتسبيهم أم أئمتهم، - غير أن الحديث هنا سيتركز على محتسبي الفرقة الحسينية الزيدية سواء جعفر العياني أو ابناه الشريف الفاضل وذو الشرفين- وكان أول ذلك الصراع تحالف الشريف جعفر بن القاسم العياني مع جعفر بن عباس الشاوري[104]، ضد علي الصليحي، حيث خرجا لمواجهة علي الصليحي فيتوجها

إلى حصن الأخروج بثلاثين ألف مقاتل[105]، ودخلا معه في معركة شديدة في شعبان سنة439هـ/ 1047م [106]، انتهت بهزيمة الزيدية وحلفائها من بني شاور، بل قُتِلَ جعفر بن العباس الشاوري [107]، وكثير من أصحابه، وفرّ الباقون، وتفرق الناس عن الشريف جعفر بن القاسم العياني، الذي عاد مهزوماً إلى بلده[108]، بينما غنم علي الصليحي الكثير من السلاح والعتاد، فقوى مركزه، وارتفعت الروح المعنوية لديه، ولدى أصحابه، فسيطر على مناطق واسعة من اليمن[109]، ودخل صنعاء وأحكم السيطرة عليها.

لّما عَجَزَت قبائل اليمن الأعلى من همدان وحمير ورؤساء مغارب اليمن عن مواجهة علي الصليحي، قرر زعماء هذه القبائل الاستعانة بالزيدية على علي الصليحي، فاجتمع زعماء القبائل مع الشريف جعفر بن القاسم العياني وولده عبد الله قرب حضو، وتم الاتفاق على إرسال حملة بقيادة عبد الله بن جعفر العياني إلى الحيمة لقتال علي الصليحي، وقد تم اختيار عبد الله بن جعفر رئيساً لهذه الحملة لسببين الأول: لخبرته بمسالك الطريق، والثاني: لأن بعض أهل الحيمة عشيرته.[110]

توجه عبد الله بن جعفر العياني بمن معه إلى منطقة المَحَارِم [111]، وفيها التقى بجيش الصليحي، ودارت معركة شديدة بين الطرفين، أسفرت عن مقتل ثلاثمائة رجل من أنصار الزيدية، وأُسر قائدهم عبد الله بن جعفر، وأُخذ إلى حصن مسار، وبعد مدة أَطْلق علي الصليحي سراحه بعد أن تعهد بعدم الخروج عليه.[112]

وصلت أنباء هذه الهزيمة النكراء إلى مسامع أولئك الزعماء بما فيهم الشريف جعفر بن القاسم العياني، الذي تحقق له أسر ابنه عبد الله في هذه المعركة، فاجتمع زعماء تلك القبائل أو ممثلون عنهم، سواءً من الأشراف أم الحواليين و التهائم، وآل أبي الفتوح الخولاني، وآل الروية، وغيرهم، وتسلم قيادة هذه الجموع الشريف جعفر بن القاسم العياني، وكان هدف هذه الجموع حماية بلدانهم من هجمات علي الصليحي، وتقدمه نحوها.

تقدم الشريف جعفر العياني ومن معه إلى صيد البرار [113]، وفيها التقوا بجيوش علي الصليحي التي هزمتهم شر هزيمة، وقتلت العديد منهم [114]، كما أُسر الشريف جعفر بن القاسم العياني، وأُخذ إلى صنعاء، ثم أُطْلَق سراحه بعد أن تعهد بأن لا ينصب للصليحي حربًا ولا يقاتل له حزبا [115]، ومن المرجح أن تكون هاتان المعركتان في سنة 443هـ/1051م.[116]

ب- علاقة الشريفين القاسم ومحمد ابني جعفر العياني مع علي الصليحي:

عزم علي الصليحي على التخلص من دولة بني نجاح وعاصمتها زبيد بعد ما بدا منها من تعاون مع الإمام أبي الفتح الديلمي، حيث أدى هذا التعاون إلى توتر العلاقة بين الجانبين [117]، فتوجه علي الصليحي سنة 444هـ/1052م إلى زبيد، وسيطر عليها.

وعلى الرغم من هذه السيطرة فإنه من المرجح أن تكون سلطة بني نجاح ظلت قائمة وإن كانت محصورة في مناطق شمال زبيد فقط وهي مناطق "الكدراء والمهجم والوادیین"[118]، وقد أقام علي الصليحي في تهامة حتى العام 447هـ/1055م[119]، حتى فرض سيطرته عليها.

استغلت القبائل المختلفة في مغارب اليمن الأعلى فرصة مكوث علي الصليحي في تهامة، وأخذت تعد العدة للسيطرة على صنعاء، ومواجهة علي الصليحي وقتاله، وجعلت قيادتها للشريف الفاضل.[120]

لّما علم علي الصليحي بهذا التحرك أرسل خطابًا للشريف الفاضل من تهامة تتضمن تهديدًا ووعيدًا، فرد عليه الشريف الفاضل بتحد واستخفاف [121]، الأمر الذي دفع علي الصليحي للتقدم من بيت خولان نحو صنعاء،

فدخلها في اليوم الثاني من شهر ذي القعدة447هـ/1055م، وكان الشريف الفاضل ومن معه قد خرجوا من صنعاء عندما علموا بتقدم الصليحي نحوها.[122]

ثار الشريف الفاضل سنة447هـ/1055م، واحتل صعدة، لكنه سرعان ما انسحب منها إلى بلاد بني صُريم، عندما وصل إلى علمه زحف علي الصليحي نحو صنعاء[123]، كما هرب من الصليحي رؤساء همدان إلى بلاد بني صريم، وبلد بني الدعام، مثل سلامة ابن الضحاك، وعلي بن ذغفان، وغيرهما، وهناك عملوا على تجميع العسكر من حاشد وبكيل، فتحالفوا على حرب الصليحي، وضموا إليهم الشريف الفاضل[124]، في شهر المحرم سنة 448هـ/1056م، واستنهضوه معهم فلم يجد بداً من النهوض معهم، وهو لذلك كاره لِمَا قَدْ عَلِمَ من تخاذلهم عنه، إلا أنه علل سبب خروجه قائلاً: إن لم أجبهم إلى ما سألوا خَشِيْتُ أن ينقلبوا إلى بني الصليحي[125]، كما أن زعماء القبائل وجدوا في انضمام الشريف الفاضل تدعيماً روحياً لحركتهم.[126]

تجمعت حشود القبائل المعارضة للصليحي بقيادة الشريف الفاضل في قرية حاز[127]، فلما علم علي الصليحي بتحركاتهم أخرج إليهم جنده الذي ظل يترقبهم في قَرَاتِل[128]، بالقرب من حَاز[129]، والتي دارت فيها معركة كبيرة بين الطرفين في المحرم سنة448هـ/1056م، استطاع الصليحي خلالها تحقيق انتصارٍ ساحقٍ على الشريف الفاضل وأعوانه من قبائل همدان، وقتل كثيرا من زعمائهم، مثل: علي بن دغفان، وقيس بن وهيب في جماعة من وجوه الناس.[130]

ولعل هزيمة الزيدية وأعوانهم في هذه المعركة يرجع لاختلاف القبائل التي كانت مع الشريف الفاضل فيما بينها، وأنه لم يجمعها سوى قتال علي الصليحي العدو المشترك لها جميعًا، يظهر ذلك من قول صاحب سيرة الأميرين: "فقال لهم الشريف الفاضل: أُغْزُ بنا القوم إلى موضعهم، فلم يُسعدوه، ثم قال: أطيعوني فيما آمركم فيه، فلم يُطيعوه، ثم قال: اتبعوني الخيل إلى صنعاء، فلم يتبعوه، وبان فسادهم ومكابرتهم وعنادهم"[131]، كما كان من أسباب الهزيمة أيضًا في هذه المعركة مباغتة علي الصليحي لهم، حيث يذكر ذلك صاحب سيرة الأميرين بقوله: "فلما كان من الغد باكرهم القوم، فلما رأت العين العين ولّوا منهزمين لا يلوى أحد على أحد".[132]

لم يبق مع الشريف الفاضل سوى خمسة من أنصاره في هذه الموقعة(الربعي: سيرة: 94)، ثم توجه بهم إلى حصن الهَرَّابَة، ولحق به أنصاره إليها حتى وصله ما يقارب ألفي مقاتل[133]، وحصنوا أنفسهم فيها، وشحنوها بالعتاد والمؤن[134]، لكن قوات الصليحي لم تلبث أن لحقت بهم، وأحكمت الطوق والحصار عليهم في الهرابة سبعين يومًا[135]، بالمنجنيقات والعرادات.[136]

حاول الشريف الفاضل خلال هذا الحصار استنجاد شريف مكة شكر بن أبي الفتوح الحسني[137]، حيث أرسل إليه الشريف عيسى بن عياش، غير أنه لم يُنْجَد بمال ولا رجال[138]، واستمر الحصار شهري جمادى الأولى والآخرة، وحتى العاشر من رجب سنة448هـ/1056م، وانتهى باستسلام الشريف الفاضل وأنصاره، وأُخِذ الشريف أسيرًا إلى صنعاء[139]، ودخل الصليحي إلى حصن الهَرَّابَة وأمر بهدمها[140]، بعد أن أبلى المحاصرون بها بلاءً منقطع النظير، وصبروا صبراً لم ير مثله، حتى قال الصليحي: "لو ملكت رجالاً كرجال الهرابة، لأخذت بهم العراق".[141]

استمر الشريف الفاضل في سجن علي الصليحي حتى سنة 450هـ/1058م[142]، كما أخذه في حملته التي توجه بها إلى بلاد يعفر بن أحمد الكرندي[143]، الذي كان يسيطر على بلاد المعافر والدملوه والجند والتعكر، وفي

الطريق حاول الصليحي مناظرة الشريف الفاضل، محاولاً كسبه إلى صفه.[144]

لكن يبدو أن خروج الشريف الفاضل مع الصليحي في هذه الحملة كان عن إكراه، يتضح ذلك من قول الربعي عن الشريف الفاضل: "المحنة التي قد نالتني ولم يمتحن بها أحد فيما علمتُ قبلي، امتُحِنَ الحسين بن علي بمنع الماء يوماً واحداً.. واستُشهِدَ في ذلك اليوم وأفضى إلى الراحة، وأنا منعتُ الماء سبعين يوماً، ثم أفضيتُ من المحنة إلى ما هو أعظم من ذلك .. أسيرُ حيث لا أحبُ، وأدخلُ تحت ما لا يجوزُ ولا يجب".[145]

استمر الشريف الفاضل مع علي الصليحي فترة تسعة أشهر، وهي الفترة التي حاصر بها علي الصليحي حصن السوا[146]، وانتهى الحصار بتسليم يعفر الكرندي نفسه لعلي الصليحي في رمضان سنة 450هـ/1058م، زامن ذلك وصول الشريف جعفر بن القاسم العياني من صعدة، طالبًا من الصليحي الإفراج عن ابنه الفاضل.[147]

بعودة الشريفين جعفر وابنه الفاضل مع علي الصليحي إلى صنعاء[148]، في نفس العام كان الشريفان قد أصابهما المرض، فشفي الفاضل من مرضه بينما اشتد المرض على أبيه، حتى توفي في ذي الحجة 450هـ/1058م، ودفن في مقابر الصليحيين بصنعاء[149]، وقد أحسن الصليحي عزاء الشريف الفاضل، وأجزل له العطاء، ثم أطلق سراحه، فتوجه إلى بلده[150]، ولم يلبث أن خرج إلى الحجاز، واستمر بقاؤه بها حتى سنة 459هـ/1067م.[151]

جـ- علاقة الأشراف الحسينية الزيدية مع المكرم بن علي الصليحي:

كتب ذو الشرفين إلى أخيه الشريف الفاضل الذي كان يقيم بمكة يخبره بمقتل علي الصليحي، ويخبره بخروج الداعي حمزة بن أبي هاشم، وطلب من أخيه مناصرة الداعي ومؤازرته، وعزم ذي الشرفين على الخروج على المكرم الصليحي، لكن لم تمض أيام قليلة حتى وصل إليه الخبر بمقتل الداعي حمزة بن أبي هاشم "فاغتم لذلك غمًا شديدًا، وتوجع وانكسر شأوه عن تلك النية، وعزم على إغفال القيام بالكلية لما يعرفه من ضعف همم كثير من الناس".[152]

عاد الشريف الفاضل إلى اليمن على إثر سماعه بمقتل علي الصليحي، واستقر في الحقل من صعدة، فاجتمعت إليه الكثير من القبائل، يقول الربعي: "واشتهر مكان الشريف الفاضل، وتسامع به العرب".[153]

أملت الظروف على الطرفين الدخول في مصالحة قد تخدم الجانبين، فالمكرم يريد تخليص أمه من الأسر في زبيد، والشريفان يريدان تجميع أكبر قدر من الأنصار لذلك سعى الطرفان إلى عقد المصالحة[154]، وقد اختلفت مصادر كل طرف حول تحديد من الذي بدأ بطلب المصالحة، ومن بدأ بنقضها، فبينما يذكر صاحب سيرة الأميرين أن المكرم هو من طلب المصالحة، ويورد عَرْض المكرم لذي الشرفين بقوله: "ولابد لنا من الخروج إلى ناحية زبيد، والمناجزة لهؤلاء العبيد، فإن قتلونا فالبلاد ومن فيها لكم، وإن قتلناهم وأخذنا حريمنا كان ذلك بفضلكم"[155]، نجد صاحب سيرة المكرم يجعل مَن طلب المصالحة هو ذو الشرفين وليس المكرم، فأعطى المكرم العهود، والمواثيق على الطاعة وعدم الخروج.[156]

كانت المعاهدة بين الشريفين والمكرم الصليحي تنص على ثلاثة شروط هي:

الأول: جعل نقيل عجيب حدًا فاصلاً بين الطرفين.

الثاني: حماية الشيعة الحسينية قاصيهم والداني حيث كانوا.

الثالث: أن تكون قرى حَاز وحَمْدَه وبيت شُعَيْب، وبيت سَوْد للزيدية.[157]

وعندما نقضت المعاهدة نجد كل طرف يتهم الآخر بنقضها، فيذهب صاحب سيرة الأميرين إلى أن الصليحيين هم من نقضها، حيثُ إن الصليحيين "جحدوا الكتب والعقود، الشروط والحدود"[158]، بينما يتهم الجانب الصليحي الشريفين بنقض المعاهدة، فيذكر الداعي إدريس: أن الشريف الفاضل قاسم بن جعفر هو الذي نقض العقد بمجرد خروج المكرم من صنعاء، حيث وصل إلى المكرم في زبيد كتاب من والي صنعاء إسماعيل بن أبي يعفر يخبره بتوجه الشريف الفاضل قاسم بقواته نحو صنعاء للاستيلاء عليها، فأسرع المكرم إلى العودة نحو صنعاء، فدخلها في 26 من ربيع الآخر سنة 460هـ/1067م.[159]

ويبدو أن سعيداً الأحول كان له دور في نقض الشريف الفاضل لهذه المعاهدة إذ أرسل إليه رسولين، يخبرانه بالتعاون معه لمحاربة المكرم، إلا أن ذلك لم يتم إذ سرعان ما وصل الخبر بمقتل سعيد الأحول[160].

توجه المكرم إلى ذيبان بجيش كبير، فطرد منها الشريف الفاضل(يحي بن الحسين: غاية: جـ1، 261) ، وأخذ العهود من أهلها بعدم إيواء الشريف الفاضل وأن يسمعوا للمكرم ويطيعوا.[161]

استغل الشريفان صراع المكرم مع القبائل المختلفة، وتقدما إلى حصن شهارة واستوليا عليه، وانتقل إليه كثير من أنصار الشيعة الحسينية، وبعض قبائل نِهْم وسفيان، وغيرهم[162]، فخرج المكرم إلى شهارة في سنة 461هـ/1068م، وفرض الحصار على جميع جهاتها غير أنه لم يلبث أن عاد إلى صنعاء، وترك استمرار الحصار لبعض قواده مثل سبأ بن أحمد الصليحي، وأبي الحسن بن الجناح، وقد استمر الحصار لمدة خمسة أشهر انسحب بعدها الصليحيون إلى صنعاء[163]، وكان الأمير جياش بن نجاح، قد رتب للشريف الفاضل وأخيه ذي الشرفين في كل شهر ألف دينار يستعينا بها على هذا الحصار.[164]

حاول بعض مشايخ القبائل القيام بمحاولة للتوصل إلى صلح بين الزيدية والصليحيين إلا أنها باءت بالفشل[165]، الأمر الذي أدى إلى دخول الطرفين في قتال عنيف في موقعة أَقَر بالقرب من شهارة، أدت إلى هزيمة منكرة بالصليحيين، حيث قُتِلَ ما يقرب من تسعمائة رجل من الجانب الصليحي.[166]

أدى هذا النصر الذي حققه الشريفان إلى إقبال الكثير من القبائل المحيطة بشهارة إلى الشريفين، وأقسمت لهما بالولاء والطاعة، وانضمت إليهما، كما قام الشريف الفاضل بعمارة شهارة وبنى فيها المنازل وَحَصَّنَهَا.[167]

ثارت مدينة صعدة على بني الهادي من الزيدية، وأعلن الثائرون الانضمام لبني الصليحي، بل أن زعيم الثائرين جعفر بن الحسن الشمري خطب للمكرم الصليحي على منبر الإمام الهادي يحي بن الحسين بصعدة في سنة 463هـ/1070م[168]، ولما عجز أبناء الهادي عن مواجهتهم طلبوا النصرة من الشريفين ومن معهم من الحسينية الزيدية في شهارة، فتوجه الشريف الفاضل إلى صعدة، وسيطر على دار الإمارة، وأخذ جعفر الشمري إلى شهارة، واستمر بها حتى 470هـ/1077م، فأفرج عنه بعد أن دفع ثلاثة آلاف دينار.[169]

كما دخل السلطان المنصور الحسين بن المنتاب تحت طاعة الشريفين في رمضان سنة 464هـ/1071م، فساعده الشريفان في السيطرة على مسور التي تقدم إليها ذو الشرفين بجيش كبير، فأعلنت له الطاعة والولاء[170]، كما سيطر الشريفان على حصن القفل بحفاش، وطردا الصليحيين منه، وأسرا الوالي الصليحي محمد بن إبراهيم الصليحي، وعددًا من أنصاره[171]، وسيطرا على الكثير من الحصون الأخرى، مثل حصن القُفْل ودَرْوَة[172]، وحصن بكر، وحصن ذي مرمر[173]، وحصن ثلا[174]، وغيرها من الحصون وذلك في عام 465هـ/1073م.[175]

لّما ازدادت قوة الشريفين عمل المكرم الصليحي على القضاء عليهما ومحاربتهما، فخرج لمحاربتهما مع عدد كبير من قواته إلى يناع سنة 466هـ/1073م، ثم تقدم إلى عُرِّذيب[176]، حيث دارت فيها معركة كبيرة بين الطرفين، انتصر فيها الشريفان وقُتِل كثير من أنصار المكرم.[177]

أدى هذا النصر إلى تشجيع الشريفين في التقدم نحو صنعاء، فسيطرا على مناطق نفوذ الصليحيين خارج صنعاء، حيث سيطر الشريف الفاضل على ثلا، ثم زحف إلى صنعاء، وأحكم عليها الحصار في نفس العام466هـ/1073م، وشَنَّ عليها عدة غارات من حصن ذي مرمر، فاشتد الحصار على من فيها، حتى قَلَّتْ الأقوات، وارتفعت الأسعار، وقاسى أهل صنعاء الجوع وويلات الحصار.[178]

كما هاجم ذو الشرفين صنعاء من جهة الغرب، فوصلت غاراته إلى غيل البَرْمَكِ[179]، بصنعاء[180] وقد دفع هذا الهجوم الصليحيين للتفكير في نقل عاصمتهم من صنعاء إلى ذي جبلة.[181]

طالبت القبائل الموالية للمكرم بالعطايا والأموال، فلم يجد المكرم الصليحي في خزائنه ما يعطيهم، فضرب لهم دنانير مغشوشة، ولّما علموا بذلك انصرفوا عنه، وتحولوا إلى الشريفين القاسم ومحمد ابني جعفر العياني.[182]

لم تظل العلاقة الطيبة بين الزيدية والقبائل مستمرة، فسرعان ما غيرت القبائل ولاءها للزيدية، وتخلت عن مناصرتها، بل واتجهت لمحاربتها[183]، فشعر الشريفان بصعوبة تحقيق هدفهما في إقامة دولة زيدية مناهضة للصليحيين[184]، لذلك قَرَّرَ الشريفان القاسم وأخوه محمد ابنا جعفر العياني التخلي عن الحرب والسياسة نهائيًا، والاتجاه إلى الزراعة، وقد علل يحيى بن الحسين ذلك يقول: "وأعرضا عن الحرب لَمّا كثرت عليهما مواد الأجناد، ورأوا تغير أحوال الرعية"[185]

توجه الشريف الفاضل إلى الجوف، واستقرّ في عمران، وقرر القيام بأعمال الزراعة وإحياء غيل الخارد[186]، حيث قسم المزرعة ثلاثًا بينه وبين بني نِهْم، وبني الدعام، الأمر الذي لم يُرْضِ بني نَهْم، فهجموا عليه أثناء نزوله الغيل ليستحم، وقتلوه في ذي الحجة سنة 468هـ/1076م[187]، يتضح ذلك من خلال رسالة ذي الشرفين للقبائل يحثهم على الوقوف معه للأخذ بثأر أخيه، إذ يقول: "أشكو فعل هؤلاء الأنجاس. نَهْم لعن الله نهماً، وأنزل عليهم النقمة العظمى، وسفك بسيف الحق انتقامه منهم الدماء"[188].

توجه ذو الشرفين إلى الجوف سنة 469هـ/1077م على رأس جيش كبير وأخذ بثأر أخيه الفاضل من قبائل نَهْم، حيث ظل ستة عشر يوماً يخرّب منازلهم، ويقتل فيهم[189].

حاولت بعض القبائل الخروج على الزيدية وراسلت المكرم الصليحي وأعلنت له الطاعة، مثل بني الدعام، وبني صريم، ونَهْم، إلا أن ذا الشرفين أرسل إليهم ناصر الدولة الحسن بن إبراهيم بقوات من قبله استطاعت هزيمتهم.[190]

عاد ذو الشرفين إلى شهارة بعد أن أخذ بثأر أخيه وأدّب الخارجين عليه، فداهمه المرض سنة 473هـ/1080م، وظل يعاوده حتى توفي يوم الثلاثاء الثالث والعشرين من شهر المحرم سنة 478هـ/1085م[191]، وبويع من بعده ابنه جعفر بن محمد[192]، إلا أن الضعف أصاب الزيدية في عهده بسبب كثرة الاختلاف وعدم اجتماع الكلمة.[193]

المبحث الرابع:
نهاية الفرقة الحسينية الزيدية:

حُصِرَت الشيعة الحسينية بعد الإمام الحسين بن القاسم في عصبة الأشراف القاسميين الخاصة[194]، وقد كان المؤمنون بمهدية الإمام الحسين بن القاسم ورجعته في الجيل

الأول أكثرهم من وادعة من خولان، حيث يقول ذو الشرفيين: "وأما بلد وادعة الصريمي منهم والآخر فأكثرهم شيعتنا ومحابّنا، وبينهم المنازل والأموال، وأكثرنا عندهم من قديم وحديث حال ..."[195].

ويذكر نشوان الحميري أن الحسينية افترقت إلى فرقتين: فرقة تزعم أن الإمام الحسين المهدي لدين الله يأتيهم في السر ولا ينقطع عن زيارتهم في حال مَغِيبه، وأنهم لا يفعلون شيئاً إلا بأمره، وفرقة تبطل ذلك، ويقولون إنه لا يشاهد بعد الغيبة إلى وقت ظهوره وقيامه، وإنما يفعلون بما وضع في كتبه[196]، وإذا كان نشوان الحميري يجعل هذا الانقسام في عصره فإن بدء أمره كان حسينيًا[197]، فيذكر صاحب ذوب الذهب: "كان نشوان بن سعيد في بدوّ أمره حسينيًا، وله شعر نقضي عليه بذلك"[198]، حيث يقول:

برئت إلى الرحمن من كل مدع
لمهدية غير الحسين بن قاسم.

لكنه رجع بعد ذلك ووقع بينه وبينهم خصام وكلام وأشعار[199]، كان منها ما رَدّ به صِهْر نشوان على شعر الحسينية بقوله:

أما الحسين فقد حواه المشهد
في ذي عرار والقبائل تشهد.[200]

في إشارة إلى مقتل الإمام الحسين بن القاسم في ريدة بذي عرار سنة 404هـ/1013م، كما دخل نشوان الحميري مع الأمير عبدالله بن القاسم بن جعفر في نزاع حول حياة المهدي ورجعته، اللتين نفاهما نشوان، فهدده الأمير عبدالله بالموت، فاعتذر نشوان بأنَّ أبيات الذم للمهدي ليست له، لكنه لم يُخْفِ عدم إيمانه برجعة الحسين بن القاسم[201].

وقد انتشرت الحسينية في كثير من البلاد، "كالظواهر، والأودية، وشطب، والشرفيين، وصنعاء، وبلاد جهة الحيمة، [التي] كان جميع قضاتها حسينية، وكذلك بلاد سنحان ومذحج .. فإنهم في بعضها غالبين، وبعضها مغلوبين"[202].

أما عن الزمن الذي استمرت فيه الحسينية فقد حددها صاحب تاريخ بني الوزير بقوله: "وطالت مدة أهل هذا المذهب، كانت من زمن الحسين بن القاسم إلى زمن الإمام يحيى بن حمزة"[203]، بينما يذهب آخرون إلى أن الحسينية استمرت حتى القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي[204].

شعر الأشراف الزيدية بعد موت ذي الشرفين بعدم قدرتهم على مواجهة الدولة الصليحية، فلجؤوا إلى التحالف مع القوى السنية الأخرى، كالدولة النجاحية، حيث تحالف الشريف يحي بن حمزة[205] مع جياش بن نجاح[206] في وقعة الكظائم، التي كانت في الخامس من ذي الحجة سنة479هـ/ مارس1087 م.[207]

استطاع التحالف الزيدي النجاحي هزيمة القوى الصليحية، حيثُ هُزم الداعي سبأ الصليحي وقُتِل العديد من قواده، مثل قيس بن أحمد المظفر الصليحي، ومحمد بن مهنأ الصليحي، والقاضي عمران اليامي، الذي تم قتله على يد الشريف يحيى بن حمزة[208]، ولم ينزل الصليحيون بعد ذلك إلى تهامة، حيث كانت هذه الموقعة الفاصلة بين الطرفين.[209]

لم يَعد الصراع الزيدي الصليحي قويًا كما كان، بسبب ضعف الجانبين، فالقوة الزيدية دخلت في مرحلة الضعف- كما سبق القول- فلم يَعد أحد من رجالها مؤهلاً لتولي الإمامة، وإنما قاموا بالاحتساب، كما أن الدولة الصليحية دخلت في مرحلة الضعف، فقد انفصلت عنها الدولة الحاتمية في صنعاء 492هـ/1099م[210]، وفي سنة 509هـ/1115م استقل بنو زريع في عدن[211]، الأمر الذي أضعف الدولة الصليحية كثيرًا حيث لم تستطع السيدة أروى بنت أحمد الصليحية[212] توجيه الجيوش لإخضاع

بني حاتم، أو بني زريع، حيث كان الفقهاء في هذه الفترة قد سيطروا على حصن التعكر المطل على مدينة ذي جبلة عاصمة الدولة الصليحية.(213)

حاولت القوى الزيدية استغلال الضعف الصليحي من أجل بعث الدولة الزيدية من جديد، إلا أن هذه المحاولات لم تؤتِ ثمارها نتيجة لصعاب كثيرة، ففي سنة 511هـ/1116م وصلت إلى اليمن دعوة الإمام أبى طالب يحيى بن الحسين الهاروني الديلمي، وتلقاها في اليمن الأمير المحسن بن الحسن(214)، وعمت دعوته صعدة، ونجران، والجوفين والظاهر، ومصانع حمير(215)، وحصن ثلا، وغيرها من المناطق، إلا أن الملاحظ في هذه الدعوة أن الإمام القائم أصبح في الجبل والديلم وليس في اليمن كما كان حال الزيدية من قبل عندما كان إمام زيدية اليمن هو من يرسل دعوته إلى هناك، وهذا يدلل على مدى الضعف الزيدي في هذه المرحلة، حيث لم يكن بين زيدية اليمن من يَصْلُح لتولي الإمامة لعدم اكتمال شروطها، بل إن الأمير المحسن بن الحسن سيكون واليًا على اليمن للإمام أبي طالب في الجبل والديلم.(216)

وهكذا دخل الفريقان الزيدي و الصليحي في مرحلة الضعف، فالجانب الزيدي عانى من توقف الإمامة طوال هذه الفترة ولمدة تقارب التسعين عامًا، من مقتل الإمام أبي الفتح الديلمي444هـ/1052م، وحتى ظهور الإمام أحمد ابن سليمان سنة 532هـ/1137م، أما الجانب الصليحي فقد استمر في الضعف حتى انتهاء الدولة الصليحية بوفاة السيدة أروى بنت أحمد الصليحية في شعبان سنة 532هـ/ ابريل 1138م(217)، ومن ثم فقد تهيأ الأمر ليقوم الزيدية باسترجاع مكانتهم، بعد أن دخلت دعوة الصليحيين في دور الستر، حيث كانوا يمثلون القوة الوحيدة التي تحارب الزيدية ومحتسبيها.

الخاتمة: توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- يظهر مما تقدم أن الفرقة الحسينية فرقة زيدية ظهرت في بلاد اليمن واختفت على مسرحه، خلال الفترة من سنة 393- 478هـ/1002- 1085م، دون أن يكون لها أي وجود في مكان آخر، وإن كان الشريف محسن بن محمد الحسني الذي عاد من طبرستان إلى اليمن سنة 485هـ/1092م قال إن في طبرستان ونواحيها من الحسينية زهاء ستة عشر ألفاً وعندهم المعجز(218)، أحد مؤلفات الإمام المهدي الحسين ابن القاسم، مع أن مصنفات الإمام الحسين بن القاسم قد فُقِدَ أكثرها من بلاد اليمن نفسها، فكيف ستلقى الحظوة في بلاد طبرستان؟ ولم يبق من مؤلفاته سوى مخطوطتين(219)، قد تعرضتا لكثير من الاختصار من قبل المتأخرين بحيث يَصْعُب عن طريقهما تبيُّنُ اعتقاد الإمام الحسين على وجه الدقة، حيث إن ما بقي من مؤلفاته جُلُّهُ في أصول الدين وعلم الكلام لا الفقه، ومع كل ما سبق فإن من المرجح أن الإمام المهدي الحسين بن القاسم كان يدعي أنه المهدي المنتظر الذي بشر به النبي صلى الله عليه وسلم، وعلى الرغم أن لقبه (المهدي لدين الله) لا يشير ضرورةً إلى ذلك فقد تلقب به أحد كبار علماء أهل البيت الثائرين بالديلم من قبله(220) دون أن يدعي لنفسه المهدية، إلا أن القرائن التي ظهرت في كتب الزيدية في اليمن تدلل على إدعاء الإمام الحسين لنفسه الرجعة والمهدية.

- ظهرت الفرقة الحسينية الزيدية في اليمن في عهد الإمام الحسين بن القاسم، واستمرت بعد وفاته وأخذت بآرائه، واعتقد أتباعها أن الإمام الحسين حَيٌّ لم يمت وأنه المهدي المنتظر ولهذا لم يخرج أياً من أتباعه ليدعي الإمامة لنفسه، بل خرجوا دعاة أو محتسبين، لاعتقادهم بعودة الإمام الحسين، ويبدو أن محتسبي الحسينية وجدوا أن الدعوة إلى

إمام غائب أسهل من الدعوة لإمام حاضر يُحَارَب أو يُقْتَل في سبيل الإمامة.

- كان الخلاف الزيدي الزيدي بعد الإمام الحسين بن القاسم أحد الأسباب التي مكنت للدولة الصليحية من الانتشار في اليمن، بل في عقر دار الزيدية، حيث دخل أتباع الفرقة الحسينية ممثلة في الشريف جعفر بن القاسم العياني وولديه في صراع مع الإمام أبي الفتح الديلمي، مما مَكَّنَ لعلي الصليحي من هزيمة الفريقين معًا.

- حاول الشريفان محمد والقاسم ابنا جعفر بن القاسم العياني نشر دولتيهما في مناطق واسعة من اليمن امتدادًا من شهارة إلى ثلا في عمران ،وشبام كوكبان والطويلة وحفاش في المحويت، ودخلا في صراع مرير مع المكرم الصليحي إلا أنهما في نهاية الأمر تخليا عن نفوذهما ليقتصر توسعهما على شهارة وما جاورها، وليتفرغ الشريف الفاضل للزراعة ويتخلى عن الاحتساب وأمور الدولة، ثم يُقْتَل على يد القبائل سنة 468هـ/1076م والتي لم تعد علاقتها بهما جيدة، ومن ثم دخل ذو الشرفين في قتال دامٍ معها للأخذ بثأر أخيه.

- انتشرت الفرقة الحسينية في جهات عدة من المناطق الشمالية الشرقية من اليمن منها: الظواهر وشطب وصنعاء، والحيمة وسنحان ومذحج، واستمرت في الانتشار من 404هـ/1013م، حتى زمن الإمام يحيى بن حمزة المتوفي سنة 749هـ/1348م، ولم يعد يُسْمَع عنها بعد ذلك.

- خَفَّ الصراع الصليحي الزيدي كثيرا في نهاية القرن الخامس ومطلع القرن السادس الهجري، حيث دخلت الفرقتان في مرحلة الضعف فقد توقفت الإمامة الزيدية ما يقارب التسعين عاماً من سنة444هـ/1052م التي قُتِلَ فيها الإمام أبو الفتح الديلمي حتى سنة 532هـ/1147م التي ظَهَرَ فيها الإمام أحمد بن سليمان مستفيداً من سقوط الدولة الصليحية بعد وفاة السيدة بنت أحمد الصليحية في نفس العام، بعد أن دخلت في مرحلة من الضعف في مراحلها الأخيرة، لتسترجع الزيدية بعض قوتها بعد هذا التاريخ، بينما تدخل الدعوة الصليحية الإسماعيلية في مرحلة الستر والتخفي.

الهوامش:

(1) انظر: د. السيد محمد عبد الرحمن: الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم العياني مذهبه في الوجود وعلاقته بالله، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، العدد السابع، يناير، 2000م، ص(207- 247)، أو سيرة الأميرين الجليلين الشريفين الفاضلين، القاسم ومحمد ابني جعفر بن الإمام القاسم بن علي العياني، تحقيق: رضوان السيد وعبد الغني عبد العاطي، دار المنتخب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.

(2) عبد الله الحبشي: المطرفية مذهب مجهول في اليمن، مجلة اليمن الجديد، العدد الثالث، السنة السادسة، نوفمبر ديسمبر، 1977م، صفحات(47-51)، ص47.

(3) هو القاسم بن علي بن عبد الله بن محمد بن القاسم بن إبراهيم بن إسماعيل بن إبراهيم بن الحسن بن الحسن بن علي بن أبي طالب.(الحجوري: روضة الأخبار، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (436) تاريخ، يمن شمالي، جـ4، ورقة104، لوحة ب، أحمد بن محمد بن صلاح الشرفي: اللآلئ المضية في أخبار أئمة الزيدية، جـ1مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (1940) تاريخ، غير مرقم، ورقة 88، (ترقيم من قبل الباحث)، من أولاد القاسم الرسي، ويلقب بالمنصور بالله.(يحي بن الحسين: طبقات الزيدية الصغرى، مخطوط مصور لدى الباحث عن مخطوط مصور لدى الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع، ورقة35)، أما العياني فهو نسبة إلى مدينة عيان من بلاد سفيان، شمال صنعاء، التي اتخذها مقراً له.(ابن عبد المجيد اليماني: تاريخ اليمن المسمى بهجة الزمن في تاريخ اليمن، تحقيق: مصطفى حجازي، دار الكلمة، صنعاء، ط2، 1985م، ص47، هامش1).

(4) كان الإمام القاسم العياني مقيمًا بين قبائل خثعم وتبالة، شمال نجران.(يحي بن الحسين: طبقات ،ورقة35، على محمد زيد: تيارات معتزلة اليمن في القرن السادس الهجري، المركز الفرنسي، صنعاء، ط1، 1997م، ص18، ويلفرد مادلونغ: أصول الهجرة اليمنية، مجلة دراسات في تاريخ اليمن الإسلامي، ترجمة: نهى صادق، المعهد الإمريكي للدراسات اليمنية، صنعاء، 2002م، صفحات (12-38)، ص16، ذكر الزحيف أن سبب استدعاء أهل اليمن للإمام القاسم العياني كان لتتابع الجراد عليهم حتى أكلت ثمارهم وزروعهم، وأن مجيئه كان سبباً في صرفها عنهم..(الزحيف، محمد بن علي يوسف الصعدي: مآثر الأبرار في تفصيل مجملات الأخبار، ويسمى اللواحق الندية بالحدائق الوردية، ترجمة: عبدالسلام عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد الثقافية، عمان، ط1، 2002م، ص669) في منطقة تورج من بلاد خثعم.
Wilterd Madelung, The sirat Al-Amirayn,P.69.

(5) الحجوري: روضة الأخبار، جـ4، ق104.

(6) الشرفي: اللآلئ المضية في أخبار أئمة الزيدية، جـ1، ق88.

(7) على محمد زيد: المرجع السابق، ص18، ورد في سيرة الإمام القاسم العياني أن الإمام القاسم بعث اثنين من أنصاره إلى اليمن، وهو لا يزال مقيماً في مقره بترج من بلاد خثعم، هما: عمار بن أحمد الجعدي، وأحمد بن خالد بن صبيح، في شهر شوال سنة 388هـ/998م، يستنهضان الناس لنصرته، وللخروج إليه، حتى يقدم معهم للقيام بالإمامة في اليمن، وقد حدد طلبه بثلاثمائة رجل يقدمون إليه، ليكونوا حماية له في الطريق إلى اليمن، وفي نهاية خطابه إليهم يقول: ".. وهذه الخطة من أقل ما يطلب مثلي من مثلكم، فإن أمكنت هذه الخطة قمتم بها، وإن تعذر هذا الوجه فإني أكون ممن قد زال عنه فرض القيام".(الحسين بن يعقوب: سيرة الإمام القاسم العياني، تحقيق: عبدالله الحبشي، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، الطبعة الأولى، 1996م ص 19، 20، 21).فتوجه إليه وفدٌ من أهل اليمن استقبلهم الإمام القاسم العياني في خثعم، وخرج معهم إلى اليمن في ست باقيه من شهر المحرم سنة 389هـ/998م.(الحسين بن يعقوب: المصدر السابق، ص21، 24، محمد بن محمد زبارة: تاريخ الأئمة الزيدية في اليمن حتى العصر الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1998م، ص76).

(8) عبد الفتاح أحمد فؤاد: الإمام الزيدي أحمد بن سليمان وآراءه الكلامية، دار الدعوة، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1986م، ص148.

(9) سُمِّيَتْ المخترعة بهذا الاسم لقولها باختراع الله الأعراض في الأجسام. انظر: (علي بن الحسن بن القاسم: ذوب الذهب في محاسن أهل الأدب، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم1056، تاريخ، ورقة140، ابن جمال الدين بن الهادي بن إبراهيم بن علي بن المرتضى: تاريخ السادة العلماء الفضلاء الأئمة (بني الوزير) علماء الزيدية، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم956، تاريخ، جـ1، ورقة134، جـ2، ورقة201، أيمن فؤاد سيد: مصادر تاريخ اليمن في العصر الإسلامي، المعهد الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، 1974م، ،ص91)، ويستمد دليل الاختراع فحواه من الآيات القرآنية مثل: "إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار" إلى قوله تعالى: "لآيات لقوم يعقلون"(البقرة/164)، وقوله تعالى: "وآية لهم الأرض الميتة أحييناها وأخرجنا منها حبًا فمنه يأكلون"(يس/164)، وكما يقول ابن رشد أن هذا الدليل من أدلة الشرع على الصانع، ويحرره بقوله أن: "هذه الطريقة تنبني على أصلين موجودين بالقوة في فطر الناس، أحدهما: أن هذه الموجودات مخترعة، وهذا معروف بنفسه في الحيوان والنبات، وكما قال تعالى: "إن الذين يدعون من دون الله لن يخلقوا ذباباً ولو اجتمعوا له"(الحج/73) فإنا نرى أجسامًا جمادية تحدث فيها الحياة، فنعلم قطعاً أن هاهنا موجد للحياة ومنعمًا بها.. أما الأصل الثاني: فهو أن كل مُخْتَرَع فله مُخْتَرِع، فيصح من هذين الأصلين أن للموجودين فاعلاً مخترعاً له، وفي هذا الجنس دلائل كثيرة على عدد المخترعات كان واجباً على من أراد معرفة الله أن يعرف جواهر الأشياء، ليقف على حقيقة الاختراع الحقيقي في جميع الموجودات.(أحمد عارف: أصول الاتفاق في القضايا الكلامية بين الزيدية والمعتزلة، رسالة ماجستير، قسم الفلسفة، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1982، ص147، 148).

(10) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية الصغرى، ق73، 74.

(11) يحي بن الحسين: طبقات، ورقة37، عبد الله الحبشي: المطرفية مذهب مجهول في اليمن، ص47، ويذكر مادلونج أن مطرف بن شهاب عاصر الإمام .. الحسين بن القاسم العياني. انظر: ، Wilferd Medelung, Islam in Yemen, Yemen 3000 Years of Art and Civilisation in Arabia Felix, ,PP.174-177. P.178

(12) إسماعيل بن علي الأكوع: هجر العلم ومعاقله في اليمن، دار الفكر، بيروت، دمشق، الطبعة الأولى، 1995م، 166، 167.

(13) غُولة عجيب: موضع باليمن في وادي الخارد، أحد أودية الجوف الأربعة الكبار.(الهمداني: صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط1، 1990مص82).

(14) ابن الديبع، عبد الرحمن بن علي: العيون في أخبار اليمن الميمون، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، المطبعة السلفية، القاهرة، 1374هـ/1954م، ص228، 229.

(15) ابن الديبع: المصدر السابق، ص194.

(16) مجهول: اليمن وذكر ولاتها، .. مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (267)، يمن شمالي، ق29، 30، الخزرجي، الحسن بن علي: العسجد المسبوك فيمن ولي اليمن من الملوك، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، رقم (736) تاريخ، ق48، 49.

(17) على محمد زيد: تيارات معتزلة اليمن في القرن السادس الهجري، المركز الفرنسي، صنعاء، الطبعة الأولى، 1997م، ص17.

(18) على محمد زيد: المرجع السابق، ص274-279.

(19) على محمد زيد: المرجع السابق، ص280.

(20) الخزرجي: العسجد، ص62، 63، ابن الديبع: قرة العيون، جـ1، ص230، 231، يحي بن الحسين: طبقات، ورقة 36، حدد البعض تاريخ لقاء القاسم الزيدي بيوسف الداعي خارج صنعاء في شرق همدان، بأول يوم من شهر ذي الحجة من سنة 392هـ/1001م.انظر(الشرفي: اللآلئ المضية، جـ1، ورقة88، ترقيم من قبل الباحث، مخطوط غير مرقم)، أما تاريخ الخطبة في صنعاء من القاسم الزيدي ليوسف الداعي فكانت في أول من ذي الحجة سنة392هـ/1001م.(الشرفي: المصدر السابق، جـ1، ورقة 88، ترقيم من قبل الباحث، مخطوط غير مرقم).

(21) الحسن بن يعقوب: سيرة الإمام القاسم العياني، ص281- 282.

(22) الحسن بن يعقوب: المصدر السابق، ص259-273.

(23) الحسن بن يعقوب: المصدر السابق، ص284.

(24) يحي بن الحسين: طبقات، ق36.

(25) هو الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم بن علي بن عبد الله بن محمد ابن القاسم بن إبراهيم بن إسماعيل، يرجع بنسبه إلى الإمام القاسم الرسي، الذي يرجع بنسبه هو الآخر إلى الإمام علي بن أبي طالب، كان مولده سنة 376هـ/987م. انظر: (د.السيد محمد عبد الرحمن: الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم العياني، ص209).

(26) Wilterd Madelung, *The sirat Al-Amirayn*,P.69.

(27) Wilferd Madelung,OP.Cit.P.69.

(28) ابن عبد المجيد: بهجة الزمن، ص47، 48، الرسولي: فاكهة الزمن، ص114، ابن أبي الرجال: مطلع البدور ومجمع البحور، مخطوط مصور لدى الباحث عن صورة لدى الدكتور عبد الرحمن الشجاع، جـ4، ورقة53، كما رفع رتبته فوق رتبة الأئمة السابقين له.

Wilferd Madelung,OP.Cit.P.69.

وقد كان ادعاء الإمام الحسين بن القاسم للمهدية من الأسباب التي أدت فيما بعد إلى الانشقاق عند زيدية اليمن إلى فرق زيدية عدة.

H.A.R. Gibb And J.H.Kramerst, Shorter Encyclopaedia of Islam, Leiden E.J.Brill,1953.P.652.

(29) ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ 4، ق53.

(30) حمد اسماعيل الكبسي: اللطائف السنية في أخبار الممالك اليمنية، مطبعة السعادة، القاهرة، 1984م، 25.

(31) مجهول: اليمن وذكر ولاتها، ق56.

(32) الكبسي: اللطائف، ص26.

(33) حسن سليمان محمود: تاريخ اليمن السياسي في العصر الإسلامي المجمع العراقي، الطبعة الأولى، 1969م، ص172، أحمد حسين شرف الدين: اليمن عبر التاريخ، الطبعة الثانية، 1964م، ص193.

(34) مجهول: تاريخ اليمن، أوراق56، 57، 58، 59.

(35) على محمد زيد: معتزلة اليمن، ص91.

(36) الخزرجي: العسجد المسبوك، ق65، 66.

(37) ابن الديبع: قرة العيون، ص233.

(38) ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ 4، ق54، حيث توجه الإمام الحسين إلى صعدة، واستولى عليها من أولاد الهادي، وولى عليها **أخاه جعفر**، ثم عاد إلى صنعاء.(الخزرجي: العسجد، ص65، 66، ابن عبد المجيد: بهجة الزمن، ص48، يحيى بن الحسين: طبقات، ورقة37، على محمد زيد: المرجع السابق، ص20).

(39) بنو شهاب: مخلاف من مخاليف بني مطر في مغارب صنعاء، ومعظم سكانه من كندة، انتقلوا إليه من حضرموت في عهد سيف بن ذي يزن. (إسماعيل الأكوع: المدارس الإسلامية في اليمن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، ص65، هامش3).

(40) ألهان: اسم مخلاف باليمن، واسم قبيلة، وهو ألهان بن مالك بن زيد بن أوسلة بن ربيعة بن كهلان بن سبأ بن يشجب بن يعرب بن قحطان. (يحي بن الحسين: غاية الأماني في أخبار القطر اليماني، تحقيق: سعيد عبد الفتاح عاشور، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1968م، القسم الأول، جـ1، ص229، هامش2، ص233، هامش1).

(41) ابن عبد المجيد: بهجة الزمن، ص48.

(42) نشوان الحميري: الحور العين، ص211.

(43) سليمان المحلي: الحدائق الوردية في مناقب أئمة الزيدية، مخطوط مصور لدى الباحث عن مخطوط مصور لدى الدكتور عبد الرحمن الشجاع، مخطوط مصور بالأوفست، جـ2، ص64، د. السيد محمد عبد الرحمن: الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم العياني، ص213، في اللواحق الندية جعل مصنفاته ثلاثة وتسعين مصنفًا (الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص710)، وأورد حميدان اسم ثلاثة عشر مصنفاً للإمام الحسين بن القاسم في رسالته بيان الإشكال فيما حكى عن المهدي من الأقوال، وهي: كتاب مختصر الأحكام، كتاب الرد على أهل التقليد والنفاق، كتاب الرحمة، كتاب التوفيق، كتاب مُهَج الحكمة، كتاب الرد على من أنكر الوحي بالمنام، كتاب تفسير غريب القرآن، كتاب التوفيق والتسديد، كتاب تثبيت إمامة أبيه، كتاب شواهد الوضع، كتاب الدافع، كتاب الأسرار، كتاب الإمامة. أنظر: (حميدان بن حيمدان: كتاب بيان الإشكال فيما حكي عن المهدي من الأقوال، ضمن كتاب سيرة الأميرين الجليلين الشريفين الفاضلين القاسم ومحمد ابني جعفر بن القاسم العياني، لمفرح الربعي، تحقيق: عبدالغني عبد العاطي، دارا المنتخب العربي، بيروت، ط1، 1993م، الملحق الثالث، ص355-365)، ولا يزال بعضها موجوداً بين أيدينا مثل مخطوطة الأدلة على الله (برلين برقم 10314)، والإمامة (برلين برقم 10275)، وبناء الحكمة(برلين برقم 10272)، والتحدي للعلماء والجهال(برلين برقم 10266)، وتفسير الغريب من كتاب الله، (برلين برقم10371)، أنظر: على محمد زيد: تيارات معتزلة اليمن، ص21)، ويذكر الحبشي بأن للإمام الحسين بن القاسم ما مجموعه من الكتب واحد وثلاثون مؤلفاً.(عبد الله الحبشي: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، المكتبة العصرية، بيروت، طبعة 1988م، ، ص526-529).

(44) حميدان بن حميدان: بيان الإشكال فيما حكي عن المهدي من الأقوال، أوراق 360-363.

(45) ابن الديبع: قرة العيون، ص234- 235.

(46) العرشي، الحسين بن أحمد: بلوغ المرام، تحقيق: الأب أنستاس الكرملي، مطبعة البرتيري، القاهرة، 1939م، ص35، عبد الواسع بن يحي الواسعي: تاريخ اليمن المسمى فرجة الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن، الدار اليمنية للنشر، الطبعة الرابعة، 1404 هـ/1984م، ص183.

(47) حميدان بن حميدان: بيان الإشكال فيما حكي عن المهدي من الأقوال، أوراق 360- 363، المحلي: الحدائق الوردية، جـ2، ص46.

(48) الحبشي: مصادر الفكر العربي الإسلامي باليمن، مركز الدراسات اليمنية ، صنعاء، د.ت، ص526.

(49) د. السيد محمد عبد الرحمن: الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم العياني: مذهبه في الوجود وعلاقته بالله، ص210.

(50) حميدان بن حيمدان: كتاب بيان الإشكال فيما حكي عن المهدي من الأقوال، ضمن كتاب سيرة الأميرين، لمفرح الربعي، ص(355- 365).

(51) المصدر السابق، ص360.

(52) إسماعيل بن علي الأكوع: الزيدية نشأتها ومعتقداتها، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الثانية، 1993م، ص53.

(53) الحميري: الحور العين، ص208- 211.

(54) إسماعيل بن علي الأكوع: هجر العلم ومعاقله في اليمن، جـ3، ص1513.

(55) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق67.

(56) ابن المرتضى: تاريخ السادة العلماء الفضلاء والأئمة (بني الوزير) علماء الزيدية، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (956) تاريخ، جـ1، ق7، أحمد بن سليمان: الحكمة الدرية، ص352، ضمن كتاب سيرة الشريفين لمفرح الربعي، تحقيق: عبد الغني عبد العاطي، الملحق الثاني، صفحات (351- 353)، ص352.

(57) كارل بروكلمان: الأدبيات اليمنية في المكتبات والمراكز الثقافية العالمية، ترجمة: صالح بن الشيخ أبو بكر، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، الطبعة الأولى، 1985م، ص38، عبد الله الحبشي: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، المكتبة العصرية، بيروت، طبعة 1988م، ص583- 584.

(58) الربعي: سيرة الأميرين، ص40.

(59) الربعي: المصدر السابق، ص40.

(60) أحمد بن سليمان: الحكمة الدرية، ص351، ،ضمن كتاب سيرة ذي الشرفين لمفرح الربعي، تحقيق: د. عبد الغني عبد العاطي، الملحق الثاني، صفحات (351- 353)، وعن ذلك يقول محقق سيرة ذي الشرفيين: وَأَخَذَ أحمد بن سليمان على كتاب المُعجز التسمية فقط "يدل على أنه لم ير في الكتاب ما يزعج أو يثير القلق، غير الاسم، والكتاب أو ما بقي منه بين أيدينا اليوم هو بالفعل غير مشكل إذ اسمه الكامل: "كتاب المُعْجز الباهر في العدل والتوحيد لله العزيز القاهر" وهو عبارة عن إجابات عن أسئلة عن وجود الله وذاته وصفاته، فالظاهر أ ن الكتاب نُظِّف وتعرّض للحذف والاختصار قبل انتشاره، فما استطاع الخصوم الاستناد إلى غير اسمه في الحطّ على الحسين بن القاسم.(عبد الغني عبد العاطي: مقدمة المصدر السابق ،ص39)، وقد اطلع عليه الباحث فلم يجد فيه ما يؤخذ على الإمام الحسين بن القاسم سوى رؤيته في حصر الإمامة في آل البيت دون سواهم، يقول: "فإن الحكيم (عز وجل) لو جعلها في جميع الناس لوقعوا في أعظم الالتباس لكثرة دعاوى الفاسقين، واحتيال الظلمة المنافقين، فمن ها هنا وجب أن تكون الإمامة في أهل بيت معروفين بالفضل وشرف مخصوصين".(الحسين بن القاسم العياني: المُعْجز، مخطوط مصور بمعهد المخطوطات العربية بالقاهرة، رقم 292 يمن شمالي، ورقة50).

(61) الربعي: سيرة الأميرين، ص39.

(62) الحميري: الحور العين، ص211.

(63) الرسولي: فاكهة الزمن، ق115.

(64) الرسولي: فاكهة الزمن، ق 114- 115.

(65) ابن الديبع: قرة العيون، ص233- 234.

(66) بروكلمان: الأدبيات، ص38.

(67) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق67.

(68) مقدمة سيرة الأميرين الشريفين، ص69، ومما جاء فيها:

فخف إله الخلق يا من غلا في خلط ما قد شيب في مَخْضِه
مثل ابن غطريف الذي لم يقل في كله الحق ولا بعضه
وَرَدّ ما قال ولم يرضه إذا أسخط الله ولم يُرضه

انظر: (مقدمة المصدر السابق ،ص69).

(69) كما اعترض على الإمام الحسين بن القاسم الداعي الباطني الحسين بن عامر الحميري، فقال قصيدة في ذلك منها:

يا مدعي الوحي إن الوحي قد خُتِمَا بالمصطفى فامط عن نفسك الوهما

فرد عليه الإمام الحسين برسالة، فلم يلتفت إليه.(الحجوري، محمد بن يوسف: روضة الأخبار، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم(436)، تاريخ، يمن شمالي، جـ4، ورقة104، لوحةب).إلا أنه لا يرد ذكر للحسين بن عامر هذا بين دعاة الفاطميين باليمن. انظر: (الهمداني: الصليحيون، ص59- 60).

(70) علي محمد زيد: تيارات معتزلة اليمن، ص20، كان لقاؤه بأعدائه في ذي عرار قرب ريدة صفر 404 هـ/اغسطس آب 1013م وقد كان من نتائجها مقتله رغم أنه قاتل كأسد مغضب.

Wilferd Madelung, The sirat Al-Amirayn,P.69.

(71) الحميري: الحور العين، ص208، Al-Qadi Isma'il Bin Ali al-Akwa, Nashwa'n Ibn Sai'k al-Himyari and The Spiritual, Religious and Political Conflicts of his Era,P.215.

(72) الحجوري: روضة الأخبار، جـ4، ق305، ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ1، ق25.

(73) الحجوري: روضة الأخبار، جـ4، ق350.

(74) -هو جعفر بن القاسم العياني، أخو الإمام الحسين بن القاسم، وهو أكبر منه سناً، إذ يكبره بثلاث عشرة سنة، كان قد عُيِّنَ حاكما لصنعاء في عهد أبيه391هـ/1001م، وتولى حكم صنعاء في عهد أخيه الحسين، تولى قيادة الفرقة الحسينية بعد موت أخيه، غير أنه خرج محتسبا لا إماما لاعتقاده بعودة أخيه المهدي لدين الله الحسين بن القاسم، Wilferd Madelung, OP.Cit.P.69

(75) كان لدى أقارب الحسين بن القاسم اعتقاد بأنه لم يمت وأنه المهدي المنتظر، لذلك فقد أنكروا موته، بل أنهم لم يدعوا الإمامة الزيدية بعده لأنفسهم، بل حكموا كمحتسبين وأمراء مؤقتين مستعدين دائماً لتسليم الإمامة للإمام الغائب الحسين المهدي لدين الله، Wilferd Madelung, OP.Cit.P69

ولهذا نجد الشريف جعفر بن القاسم العياني قد قام داعيا ومحتسباً، ولم يناد لنفسه بالإمامة لاعتقاده برجعة الإمام الحسين بن القاسم.(ويلفرد ماديلونغ: أصول الهجرة اليمنية، ص18)، و يذكر الزحيف في اللواحق الندية أنه ألف رسالة تنكر مهدية الحسين ابن القاسم وسماها (الرسالة الزاجرة لذوي النهى عن الغلو في أئمة الهدى)، انظر: الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص711).

(76) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق38.

(77) يحي بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص24.

(78) ابن عبد المجيد: بهجة الزمن، ص49، 50.

(79) المحلي: الحدائق الوردية، جـ2، 90.

(80) هو أبو الفتح بن ناصر بن الحسين بن محمد بن عيسى بن محمد بن عبد الله بن أحمد بن عبد الله بن علي بن الحسين بن زيد بن الحسن بن علي بن أبي طالب. (المحلي: الحدائق الوردية، جـ2، ص99، يحي بن الحسين: طبقات، ورقة39).

(81) الرسولي: فاكهة الزمن، 126.

(82) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق39.

(83) الحمادي: كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة، ص81، عمارة: تاريخ اليمن، ص34، ابن سمرة: طبقات ،ص87.

(84) الدجيلي: الحياة الفكرية، ص49، الجرافي: المقتطف، ص77.

(85) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق113.

(86) وقش: محل أثري في ناحية البستان غربي صنعاء، كان مقراً للمطرفية، قبل أن يقوم الإمام عبد الله بن حمزة بهدمه وطرد المطرفية منه، وهذا المكان محفوف بالأشجار والأنهار والأثار القديمة، والقبور. انظر: (المقحفي: معجم المدن، ص467)، كما ذكر الأكوع بأن وقش بلدة عامرة في مخلاف بني قيس من ناحية بني مطر، كانت هجرة علم مشهورة. (إسماعيل الأكوع: البلدان اليمانية عند ياقوت الحموي، ص301، هامش2).

(87) مسلم اللحجي: أخبار الأئمة من أهل البيت وشيعتهم باليمن،الجزء الرابع، مخطوط مصور لدى الباحث عن صورة لدى الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع، ق105.

(88) الربعي: سيرة الأميرين، ص72.

(89) الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص717.

(90) الربعي: سيرة الأميرين، ص112.

(91) علي محمد زيد: معتزلة اليمن، ص23، 24.

(92) الربعي: سيرة الأميرين، ص306، 307.

(93) وادي تَـرْج: يصب في وادي بيشة، عند نخيل الحيفة. (الربعي: سيرة الأميرين، ص116، هامش1 للمحقق).

(94) عاد: كلمة وردت باللهجة اليمنية وتعني (باقي من الوقت) بمعنى أنه باقي لعودت ورجعت ظهور أبو العساكر القاسم بن جعفر.

(95) الربعي: سيرة الأميرين، ص116.

(96) علي محمد زيد: معتزلة اليمن، ص24.

(97) مسلم اللحجي: أخبار الأئمة، جـ4، ق41، 42.

(98) مسلم اللحجي: المصدر السابق، جـ4، ق259.

(99) اللحجي: المصدر السابق، جـ4، ق260.

(100) اللحجي: المصدر السابق، جـ4، ق345، 346.

(101) يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ق84، 85، الأكوع: هجر العلم، جـ3، ص1516- 1517.

(102) قام علي الصليحي بالسيطرة على حصن مسار سنة439هـ/ 1047م، ثم أعلن بعدها تبعيته للخليفة المستنصر الفاطمي، وأعلن دعوته الإسماعيلية صراحة بعد أن كان لا يُظهر ذلك، ثم توسع في مناطق عدة فسيطر على العديد من الحصون، حتى استطاع السيطرة على صنعاء، ثم دخل في صراع مع القوى القبلية المختلفة، ومنها القوى الزيدية، لكنه استطاع فرض قوته على كل هذه القوى حتى امتد نفوذه على أغلب بلاد اليمن، بل وصل إلى مكة التي خضعت لنفوذه، فنشر فيها الدعاء للخليفة الفاطمي بدلاً من الخليفة العباسي، الأمر الذي أدى إلى تغير جذري للمشهد السياسي في اليمن. عن ذلك انظر:

- Wilferd Madelung, The sirat Al-Amirayn , Volume.1.Part 1.P.70. , G.Rex Smith, The Political History of The Islamic Yemen Down To The First Turkish Invasion,P.132.

(103) لم تأت تبعية اليمن للخلافة الفاطمية عن طريق الغزو العسكري وفرض السيادة كما حدث في الشام، بل جاءت بجهود دعاة الإسماعيلية الذين ظلوا يتولون واحدا بعد الآخر أمر الدعوة الإسماعيلية باليمن وبطريقة سرية بعد تدهورها منذ أوائل القرن الرابع الهجري سواء بانشقاق علي بن الفضل أحد دعاتها، أو بضعف أتباع ابن حوشب، وقد استمرت حلقة الدعاة في اليمن متصلة مع الحكام الفاطميين في مصر حتى ظهر علي بن محمد الصليحي سنة 439هـ/1047م. انظر: (محمد أمين صالح: العلاقة بين دولة الصليحيين والخلافة الفاطمية، المجلة التاريخية المصرية، المجلد السادس والعشرون، 1979م، ص61).

(104) هو جعفر بن عباس الشاوري، أحد زعماء اليمن الأعلى، شافعي المذهب من بني شاور، وبني شاور: قبائل من همدان، يمتد نسبهم إلى كهلان بن قحطان. (الربعي: سيرة الأميرين، ص73، هامش1 للمحقق).

(105) الخزرجي: العسجد المسبوك، ق72.

(106) الرسولي: فاكهة الزمن، ق130.

(107) إدريس: نزهة الأفكار، ق160.

(108) يحي بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص249.

(109) استطاع علي الصليحي بعد نصره في هذه المعركة أن يسيطر على العديد من الحصون منها: حصن حضور، سنة443 هـ، وحصن يناع، كما ينتصر في معركة صوف سنة444 هـ/1052م (الربعي: سيرة الأميرين، ص76) ، التي تمهد له الطريق إلى صنعاء التي يدخلها ويسيطر عليها.(ابن عبد المجيد: بهجة الزمن، ص55، ابن الديبع: قرة العيون، ص244، الكبسي: اللطائف، ص31).

(110) الربعي: سيرة الأميرين، ص73، 74.

(111) المَحَارِم: قرية من عزلة الحدب ناحية الحيمة الداخلية، قضاء صنعاء. (الربعي: المصدر السابق، ص74، هامش1 للمحقق).

(112) محمد عبده السروري: الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في اليمن في عهد الدويلات المستقلة من سنة 429هـ/1-37م إلى 626هـ / 1228م، الطبعة الأولى، 1997م، ص47، 48، Madelung, sirat P.71.

(113) صيد البَرَار: البرار الأسفل والبرار الأعلى من قرى عزلة حمدة، ناحية ريدة. (الربعي: سيرة الأميرين، ص74، هامش 2 للمحقق).

(114) Wilferd Madelung,OP.Cit.P.71. ، ممن قُتل في هذه المعركة حوالي ثلاثين رجلاً منهم: أنس بن يعقوب الهمداني، وعبد الرحمن بن حسان الحوالي، وعلي بن عبد الله الأكبر، وغيرهم.(المصدر السابق ،ص74).

(115) الربعي: سيرة الأميرين، ص74، Madelung, sirat .P.71.

(116) السروري: الحياة السياسية، ص48، 49.

(117) العقيلي: المخلاف السليماني، ص154، محمد عبد العال: الأيوبيون في اليمن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1980م، ص44.

(118) د. السروري: الحياة السياسية، ص57، ومع ذلك فقد عمل علي الصليحي على التخلص من نجاح بالسم عن طريق جارية أهداها إليه.(د. محمد الحريري: دولة بني نجاح في اليمن وعلاقاتهم بالصليحيين، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ اليمن الإسلامي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.ص193، عدنان ترسيس: بلاد سبأ وحضارات العرب الأولى، اليمن البلاد السعيدة، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق، ط2، 1990م، ص165، الكبسي: اللطائف، ص24، العرشي: بلوغ المرام، ص15)، وكان ذلك في سنة 452هـ / 1060م.(عمارة اليمني: تاريخ اليمن، 34، الجندي، أو عبد الله بهاء السكسكي: السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، نشر وزارة الثقافة اليمنية، صنعاء، ط1، 1983م، جـ2، ص486، ابن الديبع: قرة العيون، ص246).

(119) الربعي: سيرة الأميرين، ص76.

(120) الربعي: المصدر السابق، نفس الصفحة.

(121) انظر المراسلات بين الطرفين في سيرة الأميرين، ص76 ،78، Wilferd Madelung,OP.Cit.P.72.

(122) الربعي: سيرة الأميرين، ص93.

(123) الربعي: سيرة الأميرين، ص15، 16، Madelung, sirat .P.72.

(124) عصام الدين الفقي: اليمن في ظل الإسلام، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1982م، ص182، محمد يحي الحداد: تاريخ اليمن السياسي، دار الهناء، الطبعة الثالثة، 1976م، 198.

(125) الربعي: سيرة الأميرين، ص93، 94.

(126) الفقي: اليمن، ص182.

(127) از: قرية من عزلة جَشَم ناحية همدان، تقع على وادي حَاز على بعد 28كيلو مترًا، في الشمال الغربي لمدينة صنعاء. (الربعي: المصدر السابق، ص94، هامش1 للمحقق).

(128) قَرَاتِل: قرية من عزلة الربع، ناحية همدان، تقع على بعد 18 كيلو مترا في الشمال الغربي لمدينة صنعاء.(المصدر السابق، ص94، هامش2، للمحقق).

(129) يحيى بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص252.

(130) الربعي: سيرة الأميرين، ص94، 95.

(131) الربعي: المصدر السابق، ص94.

(132) الربعي: المصدر السابق، نفس الصفحة.

(133) الربعي: المصدر السابق، ص96، Madelung,sirat.P.72.

(134) يحيى بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص252.

(135) الكبسي: اللطائف السنية، ص32.

(136) يحيى بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص252.

(137) هو فجر المعالي أو تاج المعالي، أبو عبد الله شكر بن أبي الفتوح، أصله من ملوك مكة السليمانيين، من بني حسن، نسبة إلى سليمان بن الحسن المثنى ابن الحسن السبط، تولى ولاية مكة بعد أبيه سنة 430هـ/1038م.(الهمداني: المرجع السابق، ص89، هامش1).

(138) الربعي: سيرة الأميرين، ص104.

(139) الربعي: سيرة الأميرين، ص97- 106، Madelung, sirat .P.72.

(140) الربعي: المصدر السابق، ص105.

(141) الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص718.

(142) يذكر البعض أن الشريف الفاضل ظل في أسر الصليحي لأكثر من عام، وكان الصليحي يعامله معاملة حسنة حتى اتهم بأنه كان يخطط للهروب فشدد عليه.:
Wilferd Madelung, The sirat Al-Amirayn,Volume1,Part1.P.72

(143) الجرافي: المقتطف، ص78، الهمداني: الصليحيون، ص85، د.الفقي: اليمن، ص150، تُظْهِر المصادر الزيدية جوانب من الاضطهاد الذي مارسه علي الصليحي ضد الزيدية، حيث يذكر يحي بن الحسين أن بعض الزيدية اضطر نتيجة لذلك إلى ترك بلاده، مثل النجاشي بن فلفل الوهيبي الذي يقول: "هاجرتُ في دولة بني الصليحي من بلادهم، وخرجتُ عنها بديني من بلد إلى بلد حتى صرتُ بحضرموت، فكنتُ أجلس إلى فقيه من فقهائها على رأي العامة، وكان معي كتاب الأحكام للهادي".(يحي بن الحسين: طبقات الزيدية، ورقة49)، وحين استولى علي الصليحي على بلاد البون وكانت من معاقل الزيدية، عَرَضَ على القاضي تُبَّع بن مسلم أن يتولى القضاء في هذه البلاد، إلا أن القاضي رفض نظراً لما ارتكبه علي الصليحي من مظالم في حق الزيدية، إذ قال القاضي له: "يا مولاي قد قتلتَ همدان، وطرحتَ الناس وشردتهم، والبلد خلا، ومن عساه يجتمع معي في الصلاة".(يحي بن الحسين: المصدر السابق، ورقة97)، فكان جزاء القاضي أن أخرب الصليحي منازله وأحرق بعضها.(ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ1، ص169)، كما عمل الداعي الصليحي أبو حمير سبأ بن أحمد الصليحي على التخلص من عالم الزيدية أبي السعود بن زيد عندما علم بتعرض الأخير لمعتقدات الإسماعيلية في شِعْرِه، فدس له رجلين من أنصاره فقتلاه.(يحي بن الحسين: المصدر السابق، ورقة91، 92)، كما أن القاضي شريح بن سعد الشهابي(ت500هـ/1106م) ترك منزله خوفاً من الصليحيين.(ابن أبي الرجال: المصدر السابق، جـ2، ورقه 140- 142).

(144) الربعي: سيرة الأميرين، ص111، 112.

(145) الربعي: المصدر السابق، ص 113.

(146) السوا: عزلة من بلاد الحجرية، مركزها النشمة، وتقع بين التربة وتعز.(الحمزي عماد الدين إدريس: تاريخ اليمن من كتاب كنز الأخيار في معرفة السير والأخبار، تحقيق: عبد المحسن مدعج المدعج، الشراع العربي، الكويت، ط1، 1992م، ،ص47، هامش1).

(147) الربعي: سيرة الأميرين، ص115، 116، Madelung, sirat .P.72.

(148) الهمداني: الصليحيون، ص86.

(149) الربعي: سيرة الأميرين، ص116، 117، Madelung, sirat .P.72.

(150) الربعي: المصدر السابق، ص117، Madelung, sirat .P.72.

(151) الربعي: المصدر السابق، ص118- 138.

(152) الربعي: المصدر السابق، ص143، Madelung, sirat .P.74.

(153) الربعي: المصدر السابق، ص142، Madelung, *sirat* .P.75.

(154) محمد عبده السروري: الأحوال السيياسية في عهد المكرم، ص489.

(155) الربعي: سيرة الأميرين، ص145).

(156) محمد السروري: الحياة السيياسية، 114.

(157) الربعي: سيرة الأميرين، ص146.

(158) الربعي: المصدر السابق، نفس الصفحة.

(159) إدريس: نزهة الأفكار، ق21.

(160) الربعي: المصدر السابق، ص148، إذ قُتِلَ سيعد الأحول في 461هـ/1069م على يد المكرم. (إدريس: المصدر السابق، ورقة23، لوحة أ، السروري: المرجع السابق، ص107، الهمداني: المرجع السابق، ص131).

(161) الهمداني: الصليحيون، ص127.

(162) Madelung, sirat .P.76.

(163) الربعي: سيرة الأميرين، ص174، Madelung, sirat .P.76.

(164) الربعي: المصدر السابق، ص175، Madelung, sirat .P.76.

(165) الربعي: المصدر السابق، 175، 176.

(166) الربعي: المصدر السابق، 177، 178.

(167) الربعي: المصدر السابق، 184، 185.

(168) يحي بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص262.

(169) الربعي: سيرة الأميرين، ص189- 193.

(170) الفقي: اليمن، ص184.

(171) الربعي: سيرة الأميرين، ص214.

(172) يحي بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص264، 265.

(173) حصن ذي مَرْمَرْ: من الحصون الهامة في منطقة صنعاء، ويقع إلى الشمال منها على مسافة نصف يوم. (ياقوت الحموي: معجم البلدان، دار الفكر، بيروت، د.ت، جـ3، ص7).

(174) ثُلا: بالضم، وفي ألسنة أهل اليمن بكسر الثاء، حصن مشهور في الغرب الشمالي من صنعاء، على مسافة خمسة وأربعين كيلو مترا، وفي سفحه الشرقي تقوم مدينة ثُلا، وهي من المدن المشهورة بالعلم.(إسماعيل بن علي الأكوع: البلدان اليمانية عند ياقوت الحموي، الجيل الجديد، صنعاء، ط2، 1988م، ص67، هامش1).

(175) يحي بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص266.

(176) يناع: حصن منيع من عزلة الجدعان، بالحيمة الداخلية، فيه قرى وزروع، ومنها قرية يناع. (المقحفي: معجم، ص478)، أما عُرَّ ذيب فقد وردت في سيرة الأميرين وعرفها المحقق بأنها: العُرِّ: قرية من عزلة الحدب ناحية الحيمة الداخلية قضاء صنعاء. (مفرح الربعي: سيرة الأميرين، ص226، هامش1 للمحقق)، وعند المقحفي ذكر أن العر جبل عال في الحيمة الداخلية متصل بجبل النبي شعيب من ناحية الشرق. (المقحفي: معجم، ص282).

(177) الربعي: سيرة الأميرين، ص225.

(178) الفقي: اليمن، ص185.

(179) غيل البَرْمَكِي: من غيول صنعاء، يسقي مزارع بيت مِعياد جنوبي صنعاء، ومنابعه من بلاد سنحان.(الربعي: المصدر السابق، ص237، هامش1، للمحقق).

(180) السروري: الأحوال السياسية، ص502.

(181) السروري: الحياة السياسية، ص130.

(182) ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ4، ورقة44، 45، يقول ابن أبي الرجال حول ذلك: ".. إن قبائل مشرق همدان من عذر وذيبان كانت قد أقبلت إلى المكرم فحلفت على السمع والطاعة وحرب الأشراف ولم يكن في خزائنه ما يعطيهم إياه، فضرب لهم قدر صفر داناني، فأجبر على تلوينه بما صنعه حتى قبلوه وكان العطا أربعة أربعة، فأخذو عطاهم ورجعوا إلى طاعته، حتى أتوا سوق حدا، قال من الرحبة، فتقدم بعض مشايخهم بدينار مِمَّا معه لشراء صوف استرخصه فأعطاه البائع فرده، ثم أعطاه آخر فرده ثم ثالثا ورابعا حى رد ما معه، قال: كيف ترد دنانير مولانا.. فشم رائحة الصفر، فالتفت إلى أصحابه فأخبرهم فجعل كل ينظر فيما معه من تلك الدنانير ويرمي به ثم انصرفوا غضاباً على المكرم، وكانوا من أشد أعوان القاسم.(ابن أبي الرجال: المصدر السابق، جـ4، ورقة44، 45).

(183) كان لتحول مسار المعارك التي قام بها الشريفان أثر في تحول الأنصار عنهما حيث تحولا لحرب القبائل الخارجة عن طاعتهما بدلا من تركيز الصراع مع الصليحيين، فقد كان لقرار الشريف الفاضل في 467هـ/سبتمبر 1074م بحرب الثائرين في مسور أثر بالغ أدى إلى استياء جند الشريف الفاضل، وإلى دفعه لخسائر جسيمة في صفه، ولعل السبب الذي أدى إلى خروج القبائل عن طاعة الشريفين يتمثل بالاستياء من النظام الضريبي الذي أقره الشريفان على القبائل، حيث أثقلا كاهل القبائل بالضرائب بحجة الحاجة للمال لتجييش الجيوش لجهاد الصليحيين إلا أن القبائل لم تصبر على ذلك طويلا إذ ستعلن الخروج عن طاعتهما. انظر:
Wilferd Madelung, The sirat Al-Amirayn,Volume1,Part1.P.77.

(184) الفقي: اليمن، 185.

(185) يحي بن الحسين: غاية، جـ1، ص267، يذكر الزحيف أن الشريفين نظرا في دخلهما وخرجهما فوجدا ما يدخل نحو سبعين ألفاً، وما يخرج نحواً من ألف وأربعين ألفاً أو أكثر، فأيقنا بتعذر الأمر واختلاف الحال.(الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص720).

(186) غيل الخَارِد: بالخاء المعجمة آخره دال مهملة، يحمل اسمه، ويسمى غيل الخارد وهو من أول ديار أرحب، وهو نهر عظيم منهمر.(الهمداني: صفة جزيرة العرب، ص155، هامش4 للمحقق).

(187) ويلفورد ماديلونغ: أصول الهجرة اليمنية، ص19.

(188) الربعي: سيرة الأميرين، ص247، , Wilferd Madelung,OP.Cit,P.77.
يذهب البعض إلى أن المكرم كان وراء قتل الشريف الفاضل.(ابن أبي الرجال: مطلع البدور، جـ4، ورقة46، 47، يحي بن الحسين: غاية، جـ1، ص268، الكبسي: المرجع السابق، ص37، د.الفقي: المرجع السابق، 185، بينما يذهب الزحيف إلى أن أحمد بن المظفر كان وراء مقتل الشريف الفاضل، لذلك عندما قتلوه جاءوا إلى أحمد بن المظفر يطلبون الجُعْل المكافأة الذي كانوا يأملونه لقتل الشريف، فأنكر عليهم وقال: تقتلون ابن رسول الله وتطلبون المكافأة، فذهبوا وقد نَدِمُوا. (الزحيف: المرجع السابق، جـ2، ص719)، وفي ذلك يقول الخليفة المستنصر الفاطمي: "وقد وصل إلى حضرة أمير المؤمنين كتابك، وَتَذْكُر الوقائع التي مَارَسْتَهَا، وورد الخبر بالإيقاع بالخائن الخاسر الرسي، وتطهير الأرض من كفره وعدوانه... فسرَّ أمير المؤمنين بذلك".(د.عبد المنعم ماجد(تحقيق): السجلات المستنصرية، ص189، سجل رقم 57).

(189) الربعي: المصدر السابق، ص252- 256، ومن المحتمل أن ذو الشرفين عقد هدنة مع الصليحيين حتى يتفرغ لقتال القبائل المشاركة في قتل أخيه.
(Wilferd Madelung,OP.Cit.P.78).

(190) يحيى بن الحسين: غاية الأماني، جـ1، ص268.

(191) الربعي: سيرة الأميرين، ص278-281، 291.

(192) الربعي: المصدر السابق، ص281- 283.

(193) - Madelung, sirat .P.79.

(194) كان للقاسم بن علي العياني خمسة أولاد هم: علي وسليمان والحسين وجعفر، ومحمد، فاستقر أعقاب علي في هجرة دار معين بالقرب من صعدة في القرن الثامن الهجري، وقد انقرضوا، وأما أعقاب سليمان فكانوا يخَيْوَان، وأما الحسين (المهدي) فلم يُعَقِّب سوى ابنتين، وأما جعفر بن القاسم فله أولاد منهم أحمد بن جعفر، جد أهل براقش، وأما محمد فمن أولاده أكثر أهل غربان وشهارة. (الربعي: سيرة الأميرين، ص49، هامش2 مقدمة المحقق).

(195) الربعي: سيرة الأميرين، ص94.

(196) - al-Akwa, Nashwa'n.P.215.

(197) - al-Akwa, Nashwa'n.P.215.

(198) ابن القاسم: ذوب الذهب، ق140.

(199) راجع قصيدة نشوان الحميري في: (الزحيف: اللواحق الندية، جـ2، ص712-714، إسماعيل الأكوع: هجر العلم، جـ3، ص1517).

(200) ابن المرتضى: بني الوزير، جـ2، ق211، 212.

(201) د.عبد الغني عبد العاطي (تحقيق): سيرة الأميرين، ص45، مقدمة المحقق، ويذكر إسماعيل الاكوع بأن نشوان الحميري بعد خروجه من الفِرْقَة الحسينية ودخوله مع أنصارها بجدال وأشعار استلم ثلاثمائة قصيدة في يوم واحد عند عودته من حضرموت من أنصار الحسينية، كلها تُؤكِّد رجعة الإمام الحسين بن القاسم ، وَتَرُد على نشوان حيث شَعَرَ الحسينية بأنه وراء الأشعار التي تنفي غيبة الإمام

الحسين بن القاسم. أنظر: al-Akwa`,OP.Cit.P.224.، ومما قاله نشوان في الرد عليهم قوله:

أغضبتموا إن قيل مات إمامكم ليس الإمام ولا سواه مخلد
لا عار في قتل الإمام عليكم القتل للكرماء حوض يورد
إن النبوة بالنبي محمد ختمت وقد مات النبي محمد

انظر: (علي محمد زيد: تيارات معتزلة اليمن، ص107).

(202) ابن المرتضى: بني الوزير، جـ2، ق212.

(203) المصدر السابق، جـ2، ورقة213، ويحي بن حمزة هو يحي بن حمزة بن إبراهيم بن يوسف، بن علي بن إبراهيم، وُلِدَ بصنعاء، في صفر سنة 669هـ/1270م، قام بالإمامة في الفترة (729- 749هـ/1328- 1348م) يصفه الشوكاني بأنه من أكابر الزيدية في الديار اليمنية، كان كثير الذب عن الصحابة، وجمع الله له بين العلم والعمل، فقد بلغت مؤلفاته مائة مجلد، وتوفي سنة 749هـ/1348م، ودفن بمدينة ذمار. انظر: (د.صبحي: الإمام المجتهد يحي بن حمزة وآراءه الكلامية، العصر الحديث، ط1، 1990م، ص22-23).

(204) مفرح الربعي: سيرة الأميرين، ص30، حيث يذكر البعض بوجود رجل في ثلا يعتقد حياة الحسين بن القاسم العياني في النصف الأول من القرن التاسع الهجري. انظر: (على محمد زيد: المرجع السابق، ص24)، وانظر:
W.Madelung: Der Imam al-Qqsim ibn Ibrahim und die Glaubenslehre der Zaiditen, (Berlin 1965).P.201.-

(205) هو يحي بن حمزة بن أبي هاشم بن محمد بن الحسين بن حمزة بن أبي هاشم النفس الزكية.(الرسولي، الأشرف عمر بن يوسف: طرفة الأصحاب في معرفة الأنساب، ،تحقيق: ك. و. ستريستن، دار االافاق العربية، ط1، 2001م، ص99).

(206) الهمداني: الصليحيون، ص252.

(207) إدريس: نزهة الأفكار، ق26.

(208) عن هذه المعركة انظر: (محمد أمين صالح: بنو نجاح في زبيد، أولاً: التاريخ السياسي، مجلة الغد، العدد الأول، السنة الثالثة، مارس 1977م، ص108)، وقد اعتذر الشريف يحي بن حمزة عن قتله للقاضي عمران اليامي في رسالة أرسلها إلى سبأ الصليحي ومنها:

يعز علينا ما أصابكم منا بغير رضا كف ولا قدم
والله يعلم أني يوم وقعتكم لم أمس إلا على جمر من الندم
وأن فيض دم منكم كفيض دم بكربلاء وثأر ألطف لم يرم.

انظر: (الهمداني: المرجع السابق، ص153- 154).

(209) محمد عيسى الحريري: دراسات في تاريخ اليمن، ص212.

(210) جمال عبد الوهاب منصور: العلاقات بين اليمن وأفريقيا الشرقية، رسالة ماجستير، تاريخ، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، 1998م، ص38.

(211) عمارة: تاريخ اليمن، ص64، عبد الرحمن الوصابي: تاريخ وصاب المسمى الاعتبار في التواريخ والآثار، تحقيق: عبد الله الحبشي، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، 1983م، ،ص38 ،39، محمد أمين صالح: بنو معن ثم آل زريع في عدن، صفحات (317- 344)، مجلة المؤرخ العربي، بغداد، العدد الخامس عشر، ص326، العلاقة بين دولة الصليحيين والخلافة الفاطمية، ص70، محمد عبده السروري: حكم بني زريع في عدن، مجلة دراسات يمنية، صنعاء، العدد62، 63، ديسمبر 2000م، ص328.

- G.Rex Smith, The Political History of The Islamic Yemen Down To The First Turkish Invasion, P.133., Miehael L. Bates, The Chapter on The Fatimid Diys In Yemen In The Tarkh of `Imra Al-Hakami (d,569/1174) An Interpolation, Volume.1.Part.2.PP.51-61.P.51.

(212) حول اسم الملكة السيدة أروى الصليحية راجع عدة مقالات لفضيلة الشامي، والقاضي إسماعيل الأكوع، وعارف تامر، في عدد واحد. للمزيد: انظر: (إسماعيل الأكوع: الملكة الصليحية والاسم الصحيح لها، مجلة الإكليل، العدد الأول، السنة الخامسة، صيف 1407هـ/1987م، وزارة الإعلام والثقافة اليمنية، صنعاء، صفحات(108- 133).

(213) وجيه الدين عبد الرحمن الوصابي: تاريخ وصاب المسمى الاعتبار في التواريخ والآثار، ص38، 39.

(214) هو المحسن بن الحسن بن الناصر بن الحسن بن عبد الله بن محمد بن القاسم المختار ابن الناصر أحمد بن الهادي يحي بن الحسين بن القاسم، قام بدعوة الإمام أبي طالب باليمن، ولم يزل على دعوته حتى قتله الحدادون بصعدة. (الهمداني: الصليحيون، ص237) ،هامش2، ويلفرد ماديلونغ: أخبار أئمة الزيدية في طبرستان وديلمان وجيلان، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت، 1987م ، ص334).

(215) ماديلونغ: أخبار، 334- 335.

(216) علي محمد زيد: معتزلة اليمن، ص42.

(217) الجندي: السلوك، جـ2، ص494، العقيلي: المخلاف السليماني، ص148، الحبشي: معجم النساء اليمنيات، ص11،
Charis Waddy, , Women In Muslim History, Artists Impressions Lynda Saltmarsh, Longman, London and New York.P.93. G.Rex Smith, The Political History of The Islamic Yemen Down To The First Turkish Invasion,P.132.

(218) د. السيد عبد الرحمن: الإمام المهدي لدين الله، ص212.

(219) المخطوطة الأولى: ضمن مجموع بمكتبة العلامة السيد محمد بن محمد المنصور بصنعاء، وتتضمن ثمانية كتب للإمام المهدي، أما المخطوطة الثانية: فهي مجموع متنوع بمكتبة السيد صلاح الهاشمي بضحيان بجوار صعدة، وتتضمن ثمانية كتب أيضاً، غير أن جلها في أصول الدين وعلم الكلام. (انظر: مقدمة سيرة الشريفين، ص37، هامش1).

(220) هو محمد بن الحسن بن القاسم الملقب بأبي عبد الله الداعي، خرج إلى الديلم ودعا إلى نفسه عام 353 هجرية، ولم يلق نجاحاً كبيراً وتوفي سنة360 هجرية. انظر: (مقدمة سيرة الشريفين، ص38، هامش1).

المصادر والمراجع:

أولاً: المخطوطات:

أحمد بن سليمان، الإمام (ت566هـ/1170م).

- **حقائق المعرفة**، مخطوط مصور بدار الكتب المصرية، رقم 687 عقائد تيمور، ميكروفلم رقم 30546.

إدريس عماد الدين بن الحسين (ت872هـ/1467م).

- **نزهة الأفكار وروضة الأخبار في ذكر من قام باليمن من الملوك الكبار والدعاة الأخيار**، مخطوط دار الكتب المصرية رقم (29219)

عقائد تيمور، ميكروفلم رقم (45899).
الحجوري، محمد بن يحي بن يوسف(ت636هـ/1238م).
- **روضة الأخبار**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم(436) تاريخ، يمن شمالي، جـ4.
الخزرجي، الحسن بن علي بن الحسن المعروف بابن وهاس (ت812هـ / 1410م).
- **العسجد المسبوك فيمن ولي اليمن من الملوك**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، رقم (736) تاريخ.
ابن أبي الرجال، أحمد بن صالح بن محمد(ت1092هـ/1681م).
- **مطلع البدور ومجمع البحور**، مخطوط مصور لدى الباحث عن مخطوط مصور لدى الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع.
الرسولي، الملك الأشرف أبو العباس إسماعيل بن العباس (ت803هـ/ 1400م).
- **فاكهة الزمن ومفاكهة ذوي الآداب والفطن في أخبار من ملك اليمن**، مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم (1409) تاريخ تيمور، ميكروفلم رقم (27809).
الشرفي، أحمد بن محمد بن صلاح(ت1055هـ/1645م).
- **الآلئ المضية في أخبار أئمة الزيدية**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم(1940) تاريخ، جزءان، مخطوط غير مرقم. (ترقيم من قبل الباحث).
علي بن الحسن بن القاسم بن أحمد بن المنصور(ت ق12هـ/17م):
- **ذوب الذهب في محاسن أهل الأدب**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم(1056) تاريخ.
العياني، الحسين بن القاسم العياني(الإمام المهدي لدين الله) (ت404هـ/1013م).
- **المُعْجِزْ**، مخطوط مصور بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم(292) يمن شمالي.
اللحجي، مسلم بن محمد بن جعفر(ت545هـ/1150م).
-**أخبار الأئمة من أهل البيت وشيعتهم باليمن**، الجزء الرابع، مخطوط مصور لدى الباحث عن صورة لدى الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع.
المحلي، حسام الدين حميد أحمد المحلي(ت652ه-/1254م).
- **الحدائق الوردية في مناقب أئمة الزيدية**، مخطوط مصور لدى الباحث عن مخطوط مصور لدى الدكتور/عبد الرحمن الشجاع، مخطوط مصور بالأوفست.

مجهول.
- **تاريخ اليمن وذكر ولاتها**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (267)، يمن شمالي.
ابن المرتضى، ابن جمال الدين بن الهادي بن إبراهيم بن علي المرتضى(ت985هـ/1577م).
- **تاريخ السادة العلماء الفضلاء والأئمة (بني الوزير) علماء الزيدية**، مخطوط بمعهد المخطوطات العربية، القاهرة، رقم (956) تاريخ.
يحي بن الحسين ابن الإمام المنصور بالله القاسم بن محمد الحسني(ت1100هـ/1689م).
- **أنباء الزمن**، مخطوط بالمكتبة الغربية بالجامع الكبير بصنعاء، رقم (447).
- **طبقات الزيدية الصغرى**، مخطوط مصور لدى الباحث عن مخطوط مصور لدى الدكتور/ عبد الرحمن الشجاع.

ثانيًا: المصادر المطبوعة :

أحمد بن سليمان(الإمام المتوكل على الله)(ت 566هـ/1170م).
- **الحكمة الدرية**، ضمن كتاب سيرة الشريفين لمفرح الربعي، تحقيق: عبد الغني عبد العاطي، الملحق الثاني، صفحات (351- 353)، ص352.
الجندي، أبو عبد الله بهاء الدين السكسكي(ت732هـ/1322م).
- **السلوك في طبقات العلماء والملوك**، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، نشر وزارة الثقافة اليمنية، صنعاء، الطبعة الأولى، 1983م.
الحسن بن يعقوب(من علماء القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي).
- **سيرة الإمام القاسم العياني**، تحقيق: عبدالله الحبشي، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، الطبعة الأولى، 1996م.
الحمادي، محمد بن مالك(ت470 هـ/1077م).
- **كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة**، تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، دار الصحوة، القاهرة، 1986م.
الحمزي، عماد الدين إدريس بن عبد الله(ت714هـ/1314م).
- **تاريخ اليمن من كتاب كنز الأخيار في معرفة السير والأخبار**، تحقيق: عبد الله المحسن مدعج المدعج، الشراع العربي، الكويت، الطبعة الأولى، 1992م.
حميدان بن حميدان(656هـ/1258م).
- **كتاب بيان الإشكال فيما حُكِيَ عن المهدي من الأقوال**، ضمن كتاب سيرة الأميرين الجليلين الشريفيين الفاضلين القاسم ومحمد ابني جعفر بن القاسم العياني، لمفرح الربعي، تحقيق: عبد الغني

عبدالعاطي، صفحات (355- 365)، دار المنتخب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.

الحميري، نشوان بن سعيد(ت573هـ/1177م).

- **الحور العين**، تحقيق: كمال مصطفى، المكتبة اليمنية، صنعاء، الطبعة الثانية، 1985م.

الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت الحموي (ت 626هـ/ 1229م).

- **معجم البلدان**، دار الفكر، بيروت، د.ت.

ابن الديبع، عبد الرحمن بن علي بن عمر الشيباني(ت 924هـ/ 1518م).

- **قرة العيون في أخبار اليمن الميمون**، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، المطبعة السلفية، القاهرة، 1374هـ/ 1954م.

الربعي، مفرح بن أحمد.

- **سيرة الأميرين الجليلين الشريفين الفاضلين القاسم ومحمد ابني جعفر ابن الإمام القاسم بن علي العياني**، نص تاريخي يمني من القرن الخامس الهجري، تحقيق: د. عبد الغني عبد العاطي، ورضوان السيد، دار المنتخب، بيروت، 1993م.

الرسولي، الأشرف الرسولي أبو حفص عمر بن يوسف بن عمر بن علي بن رسول(ت696هـ/ 1296م).

- **طرفة الأصحاب في معرفة الأنساب**، تحقيق: ك. و. سترستين، دار الأفاق العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م.

الزحيف، محمد علي بن يونس الزحيف الصعدي (من علماء القرن العاشر الهجري).

- **مآثر الأبرار في تفصيل مجملات جواهر الأخبار**، ويسمى اللواحق الندية بالحدائق الوردية، (شرح بسامة سيد صارم الدين الوزير)، تحقيق: عبد السلام عباس الوجيه، خالد القاسم المتوكل، مؤسسة الإمام زيد الثقافية، عمان الطبعة الأولى، 2002م.

ابن سمرة الجعدي (ت بعد حوالي 586هـ/1190م).

- **طبقات فقهاء اليمن**، تحقيق: فؤاد سيد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 1981م.

المستنصر بالله (الخليفة الفاطمي) (ت487 هـ/1094م).

- **سجلات وتوقيعات لمولانا الإمام المستنصر بالله أمير المؤمنين إلى دعاة اليمن وغيرهم**، تحقيق: د. عبد المنعم ماجد، دار الفكر العربي، مصر، 1954م.

الهمداني، الحسن بن يعقوب(ت360هـ/970م).

- **صفة جزيرة العرب**، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الطبعة الأولى، 1990م.

الوصابي، وجيه الدين عبد الرحمن(ت782هـ/1380م).

- **تاريخ وصاب المسمى الاعتبار في التواريخ والآثار**، تحقيق: عبد الله محمد الحبشي، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، 1983م.

يحي بن الحسين بن القاسم (ت1100هـ/1689م):

- **غاية الأماني في أخبار القطر اليماني**، تحقيق: سعيد عبد الفتاح عاشور، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1968م، القسم الأول.

اليماني، ابن عبد المجيد اليماني(ت743هـ/1342م).

- **تاريخ اليمن المسمى بهجة الزمن في تاريخ اليمن**، تحقيق: مصطفى حجازي، دار الكلمة، صنعاء، الطبعة الثانية، 1985م.

اليمني، عمارة بن أبي الحسن الحكمي(ت 569هـ/ 1174م).

- **تاريخ اليمن**، تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م.

ثالثًا: المراجع العربية لحديثة:

إبراهيم أحمد المقحفي

أحمد حسين شرف الدين

معجم المدن والقبائل اليمنية، دار الكلمة، صنعاء، 1985م.

- اليمن عبر التاريخ، الطبعة الثانية، 1964م.

أحمد صبحي (الدكتور)

- الإمام المجتهد يحي بن حمزة وآراءه الكلامية، منشورات العصر الحديث، الطبعة الأولى، 1990م.

إسماعيل بن علي الأكوع(جمع وتحقيق)

-البلدان اليمانية عند ياقوت الحموي، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، الطبعة الثانية، 1988م.

- الزيدية نشأتها ومعتقداتها، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الثانية، 1993م.

إسماعيل بن علي الأكوع

- المدارس الإسلامية في اليمن، مؤسسة الرسالة، بيروت، الجيل الجديد، صنعاء، الطبعة الثانية، 1985م.

.....

- هجر العلم ومعاقله في اليمن، دار الفكر، بيروت، دمشق، الطبعة الأولى، 1995م.

أيمن فؤاد سيد(الدكتور)
- مصادر تاريخ اليمن في العصر الإسلامي، المعهد الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، 1974م.
الجرافي، عبدالله عبد الكريم
- المقتطف من تاريخ اليمن، دار الكتاب الحديث، بيروت، الطبعة الثانية، 1984م.
حسن سليمان محمود (الدكتور)
- تاريخ اليمن السياسي في العصر الإسلامي، المجمع العراقي، الطبعة الأولى، 1969م.
حسين بن فيض الله الهمداني
- الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن من268 حتى 626 هـ، دار المختار، دمشق، 1955م.
عبد الفتاح أحمد فؤاد
- الإمام الزيدي أحمد بن سليمان وآراءه الكلامية، دار الدعوة، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1986م
عبد الله الحبشي
- مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، المكتبة، العصرية، بيروت، طبعة 1988م.
عبد الواسع بن يحي الواسعي
- تاريخ اليمن المسمى فرجة الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن، الدار اليمنية للنشر، الطبعة الرابعة، 1404هـ/ 1984م.
عدنان ترسيسى:
- بلاد سبأ وحضارات العرب الأولى، اليمن العربية السعيدة، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق، الطبعة الثانية، 1990م.
العرشي، الحسين بن أحمد
- بلوغ المرام، تحقيق: الأب أنستاس الكرملي، مطبعة البرتيري، القاهرة، 1939م.
عصام الدين الفقي(الدكتور)
- اليمن في ظل الإسلام، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1982م.
علي محمد زيد
- تيارات معتزلة اليمن في القرن السادس الهجري، المركز الفرنسي، صنعاء، الطبعةالأولى، 1997م.
محمد بن أحمد العقيلي
- المخلاف السليماني، جـ1، دار اليمامة، الرياض، الطبعة الثانية، د.ت.
محمد بن إسماعيل الكبسي
- اللطائف السنية في أخبار الممالك اليمنية، مطبعة السعادة، القاهرة، 1984م.
محمد رضا الدجيلي
- الحياة الفكرية في اليمن، في القرن السادس الهجري، المكتبة الوطنية، بغداد، 1985م.
محمد عبد العال (الدكتور)
- الأيوبيون في اليمن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1980م.
محمد عبده السروري (الدكتور)
- الحياة السياسية ومظاهر الحضارة في اليمن في عهد الدويلات المستقلة من سنة 429 هـ /1- 37م إلى 626هـ/ 1228م، الطبعة الأولى، 1997م.
محمد الحريري(الدكتور)
- دولة بني نجاح في اليمن وعلاقاتهم بالصليحين (412 - 554هـ/ 1021 - 1559م)، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ اليمن الإسلامي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
محمد بن محمد زبارة
- تاريخ الأئمة الزيدية في اليمن حتى العصر الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1998م.
محمد يحي الحداد (الدكتور)
- تاريخ اليمن السياسي، دار الهناء، الطبعة الثالثة، 1976م.

رابعًا: المقالات العربية والمعربة:

إسماعيل الأكوع(القاضي)
- الملكة الصليحية والاسم الصحيح لها، مجلة الإكليل، العدد الأول، وزارة الإعلام، صنعاء، السنة الخامسة، صيف1407هـ/ 1987م.
السيد محمد عبد الرحمن (الدكتور)
- الإمام المهدي لدين الله الحسين بن القاسم العياني: مذهبه في الوجود وعلاقته بالله، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، العدد السابع، يناير، 2000م، صفحات (207- 247).

عبد الله الحبشي
- المطرفية مذهب مجهول في اليمن، مجلة اليمن الجديد، العدد الثالث، السنة السادسة، نوفمبر ديسمبر، 1977م، صفحات (47 - 51).
عبد الملك الصنعاني
-إتحاف ذوي الفطن بمختصر أنباء الزمن، (ملحق كلية الآداب، جامعة صنعاء، العدد الثالث، مارس 1981م).
محمد أمين صالح (الدكتور)
- العلاقة بين دولة الصليحيين والخلافة الفاطمية، المجلة التاريخية المصرية، المجلد السادس والعشرون، السنة1979م.
- بنو نجاح في زبيد، أولاً: التاريخ السياسي، مجلة الغد، العدد الأول، السنة الثالثة، مارس1977م.
- بنو معن ثم آل زريع في عدن، مجلة المؤرخ العربي، بغداد، العدد الخامس عشر، صفحات (317- 344).
محمد السروري(الدكتور)
- الأحوال السياسية في عهد المكرم منذ سنة 459 هـ/1067م حتى 477هـ/1084م، مجلة كلية الآداب، جامعة صنعاء، العدد التاسع عشر، 1996م ، صفحات(465- 520).
- حكم بني زريع في عدن، مجلة دراسات يمنية، صنعاء، العدد 62، 63، ديسمبر 2000م.
كارل بروكلمان
- الأدبيات اليمنية في المكتبات والمراكز الثقافية العالمية، ترجمة: صالح بن الشيخ أبو بكر، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، الطبعة الأولى، 1985م.
ويلفور د ماديلونغ
- أخبار أئمة الزيدية في طبرستان وديلمان وجيلان، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت، 1987م.
-أصول الهجرة اليمنية، مجلة دراسات في تاريخ اليمن الإسلامي، ترجمة: نهى صادق، المعهد الأمريكي للدراسات اليمنية، صنعاء، 2002م، صفحات (12- 38).

خامسًا: الرسائل العلمية:

أحمد عبد الله عارف
-أصول الاتفاق في القضايا الكلامية بين الزيدية والمعتزلة، رسالة ماجستير، قسم فلسفة، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1982.
جمال عبد الوهاب منصور
- العلاقات بين اليمن وأفريقيا الشرقية، رسالة ماجستير، تاريخ، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، 1998م.

سادسًا: المراجع الأجنبية:

A-Books:
-Charis Waddy, *Women In Muslim History*, Artists Impressions Lynda Saltmarsh, Longman, London and New York,1983.

-W.Madelung: Der Imam al-Qqsim ibn Ibrahim und die Glaubenslehre der Zaiditen, (Berlin 1965).

B-Foreign-built Essays:

-G.Rex Smith, *The Political History of The Islamic Yemen Down To The First Turkish Invasion(1-945/622-1538)*, Yemen 3000 Years of Art and Civilisation in Aravia Felix, at The Staatilches Musesm Fur Volkerkunde Munchen(25 April 1987 to 5 April 1988), Published by Pinguin-verlag, InnsbruckUmschau-Verag, Franlkfurt/Main,PP.129-139.

-Miehael L.Bates, *The Chapter on The Fatimid Diys In Yemen In The Tarkh of Imra Al-Hakami (d,569/1174) An Interpolation*, Studien In The History of Arabia, Proceedings of The First Intirnational Symposium on Studies in The History of Arabia. 23 rd.-28 tu of April.1977, Sponsored By the Department of History,Faculty of Arts. University of Riyadh, Saudi Arabia, Volume.1.Part.2.PP.51-61.

-Al-Qadi Isma'il Bin Ali al-Akwa, *Nashwa'n Ibn Sai'k al-Himyari and The Spiritual, Religious and Political Conflicts of his Era*, Yemen 3000 Years of Art and Civilisation in Arabia Felix, at The Staatilches Musesm Fur Volkerkunde Munchen (25 April 1987 to 5 April 1988), Published By Pinguin-VerlalnnsbruckUmschau-Verlag, Franlkfurt/Main, PP.212-231.

-Wilferd Madelung, *The Sirat Al-Amirayn Al-Ajallayn Al-Sharifayn Al-Fadilayn Al-Qasim Wa-Mohammad Ibnay Jafar Ibn Al-Imam Al-Qasim B. Ali Al-Iyani As A Hiatorical Source*, Studies In The History of Arabia, Proceedings of First Intirnational Symposium on Studies in The History of Arabia.23 rd.-28 tu of April.1977, Sponsored By The Department of History, Faculty of Arts .University of Riyadh, Saudi Arabia, Volume.1.Part.1.PP.69-87.

C- Encyclopaedia:

-H.A.R.Gibb And J.H.Kramerst, *Shorter Encyclopaedia of Islam,* Leidin E.J.Brill,1953.

-Wilferd Madelung, *Islam in Yemen,* Yemen 3000 Years of Art and Civilisation in Arabia Felix, at The Staatilches Musesm Fur Volkerkunde Munchen(25 April 1987 to 5 April 1988), Published by Pinguin-verlag, Innsbruch Umschau-Verlag, Franlkfurt/Main,PP.174-177.

Alzaidiah Alhusseiniah Race in Yemen; Study the Growth and Belief (1002 -1085 / 393 - 478)

Abstract:

This study aims to discover the beliefs of Alhusseiniah- Alzaidiah race in Yemen. This race was divided into three races at the beginning of 10^{th} century; Almotarafiah, Almokhtariah and Alhusseiniah on whom this study will concentrate. This study tackles the growth of the named race and the circumstances behind separating it from Almokhtaria'a race, and how its advocates were only form the family of Qasim Alaiani . It explains how they came to Yemen then to Hijaz. After that how they controlled the leadership of Alzaidiah started with Alqasim then his son Alhussien followed by his brother and his son Alfadhel and Tho Al sharefeen. This study explains the beliefs of Alhusseniah. It is the principle of Almahdiah and Alraja'a which was not said by any race of alzaidiah. Consequently it became closer to some belifes of Alshea'a Alethna'a Ashareiah especially after killing Aleman Alhussein Alayani who will be claimed as the waited leader for the family of AleyaniahThe researcher tries to display some debates between Alhusseiniah and Almotarifiah to explain the point of clashes with Alsulaihia.in yemen. He explains how this race ended after killing Alshareef Alfadhel and Thu Alsharefeen in 1085 A.C .

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

التّخطيط الاقتِصَادِيّ عند نَبِيِّ اللّهِ يُوسُفَ عليه السلام

صالح احميد العلي
قسم الفقه المقارن والسياسة الشرعية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، الكويت

ملخص البحث:

يتناول البحث في إطاره النظري والعملي التجربة القيمة في التخطيط الاقتصادي التي طبقها نبي الله يوسف عليه السلام حينما أحس بمشكلة نقص الموارد المائية بمصر وما ينتج عنها من آثار سلبية اجتماعية واقتصادية يمكن أن تؤثر في المجتمع المصري. ثم اقترح خطته الاقتصادية الشاملة؛ السبعية الأولى والسبعية الثانية والخطة العامة لمواجهة هذه المشكلة، وطبقها عملياً فاستطاع إدارة هذه الأزمة بنجاح. واستخدم الباحث لبيان ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث بنتيجته الكلية إلى أهمية خطة نبي الله يوسف عليه السلام على المستوى الشرعي والاقتصادي ودورها في التأصيل للتخطيط الاقتصادي في التاريخ الاقتصادي الإسلامي.

مقدمة البحث وعناصرها:

أولاً: مقدمة:

يعد التخطيط الاقتصادي وسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية، وهذه الوسيلة العلمية عرفتها المجتمعات البشرية بمصادرها المختلفة منذ أقدم حقب التاريخ.

ويسهم الاقتصاد الإسلامي ومقاصد الشريعة الإسلامية بشكل فعال في إظهار التخطيط الاقتصادي كوسيلة من الوسائل المهمة والضرورية لمواجهة الأزمات الاقتصادية، وظهر ذلك واضحًا بالتطبيق العملي لنبي الله يوسف عليه السلام حينما وضع خطته الاقتصادية الخمس عشرية لإدارة الأزمة الاقتصادية التي واجهت مصر.

ثانيًا: أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في نقاط عدة يمكن إجمالها في ما يأتي:

1. يظهر البحث تجربة ناجحة في التخطيط الاقتصادي لنبي الله يوسف عليه السلام بطريقة علمية وعملية أشار إليها القرآن الكريم، وفصّل في بعض مضامينها ومدلولاتها الاقتصادية التي يمكن الإفادة منها في الحياة الاقتصادية.
1. يسلط البحث الضوء على ضرورة الاهتمام بدراسة التاريخ الاقتصادي للأمم ومفكريها ومصلحيها، إذ إن فيه تجاربهم وخبراتهم التي يمكن الإفادة منها في جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية حاضرًا ومستقبلاً.
2. ربط موضوع البحث بين الجانب الاقتصادي الإسلامي والفكر الاقتصادي في مجال التخطيط الاقتصادي.

ثالثًا: الدراسات السابقة

لا يوجد دراسات سابقة بهذا العنوان، ولكن بعض موضوعات البحث كتب فيها. فهناك كتاب بعنوان **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»** للدكتور نواف بن صالح الحليسي، صدرت عام 1994، هدف الكتاب إلى بيان التخطيط الاقتصادي عند نبي الله يوسف عليه السلام، وأيّد ذلك بشواهد من القرآن الكريم ولاسيما في سورة يوسف عليه السلام، وسيفيد الباحث

من هذه الدراسة، وسيضيف إليها الجانب التأصيلي والمقارن للبحث، الذي يشمل التخطيط الاقتصادي، والخطة الاقتصادية ومقومات التخطيط الاقتصادي الجيد، وصفات المخطط الاقتصادي.

رابعًا: مشكلة البحث

تقتصر مشكلة البحث على استنباط مستند التخطيط الاقتصادي من القرآن الكريم المصدر الأول للاقتصاد الإسلامي، عبر البحث في الخطة الاقتصادية التي نفذها نبي الله يوسف عليه السلام.

خامسًا: أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بيان التخطيط الاقتصادي ومقوماته والخطة الاقتصادية في الفكر الاقتصادي.
2. بيان الخطة الاقتصادية عند نبي الله يوسف عليه السلام.

خامسًا: فرضيات البحث

1. هل هناك مستند شرعي للتخطيط الاقتصادي في الاقتصاد الإسلامي؟
2. هل كانت الخطة الاقتصادية عند نبي الله يوسف عليه السلام موضوعية لإدارة الأزمة الاقتصادية التي واجهت المجتمع المصري؟
3. هل توافرت صفات المخطط وصانع القرار الاقتصادي في نبي الله يوسف عليه السلام؟

سابعًا: منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والاستنباطي والتاريخي، حيث يستقري النصوص القرآنية في سورة يوسف عليه السلام، ويستنبط منها التخطيط الاقتصادي والخطة الاقتصادية.

ثامنًا: مخطط البحث:

يتكون البحث من مقدمة البحث وعناصره المتمثلة بمشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته ومنهجه، والدراسات السابقة فيه، وأربعة مباحث، وخاتمة.

المبحث الأول: ماهية التخطيط الاقتصادي ومقوماته.

المبحث الثاني: الخطة الاقتصادية وصفات المخطط الاقتصادي.

المبحث الثالث: خطة يوسف عليه السلام الاقتصادية المستقبلية طويلة الأجل.

المبحث الرابع: الخطة السنوية العامة.

ماهية التخطيط الاقتصادي ومقوماته

أولاً: أهمية التخطيط الاقتصادي

لما كان التخطيط الاقتصادي يهدف إلى تحقيق أقصى زيادة ممكنة في معدل التنمية الاقتصادية، مع الأخذ بالحسبان الظروف الاجتماعية والاقتصادية والعمل بكل الوسائل الممكنة على توفير الرفاهية للمجتمع فإنه يهتم بالعمل على رفع مستوى المعيشة، بزيادة الدخل القومي وعلاج المشكلات الاقتصادية وتيسير الحاجات الضرورية، فضلاً عن أنه يعمل في إطار سياسات اقتصادية موجهة للقضاء على الأزمات الاقتصادية والبطالة بمظاهرها المختلفة.

ويسعى التخطيط لإصلاح التركيب الاقتصادي القائم برفع الكفاية الإنتاجية للموارد المستخدمة فعلاً، من خلال إعادة تنظيم هذه الموارد والعمل على تحسينها باستمرار من جهة، علاوة على أنه يعمل على زيادة الطاقة الإنتاجية، عن طريق استثمار الموارد المعطلة وغير المستغلة، والموارد التي تستحدث باتخاذ أفضل الوسائل واستخدام أحسن الطرق من جهة أخرى.

ويعدّ التخطيط الاقتصادي ضروريًا؛ لأن الاقتصاد يمثل القاعدة الأساسية التي تقوم عليها جميع أنواع أنشطة الدولة وتعتمد على كفايته ونموه، وإن اتساع نطاق الدولة وسمعتها يتوقف كذلك على مقدار نمو كيانها الاقتصادي.

ثانيًا: تعريف التخطيط الاقتصادي.

عرفه بالدوين Baldwin بأنه: « أسلوب لاستخدام الموارد النادرة المتاحة في المجتمع بما يحقق له الحصول على أقصى إشباع ممكن»[1].

وعرفه اقتصاديون آخرون بأنه: «أسلوب علمي أو وسيلة تهدف إلى الاستغلال الأمثل للثروات المتاحة في البلد خلال فترة معينة من أجل رفع مستوى البلد ورفاهية المجتمع»[2].

ثالثًا: خصائص التخطيط الاقتصادي.

1) التخطيط ضرورة إنسانية: لأنه أسلوب في التنظيم والتنسيق والعمل، وهو في الوقت نفسه أسلوب في التفكير والتدبير السليم، لأن الفرد يحتاج إليه في تنظيم تصرفاته والتوفيق بين أهدافه وموارده.

2) التخطيط نظرة للمستقبل: التخطيط نظرة من الماضي والحاضر لرسم صورة المستقبل على أساس ما يمكن إحداثه من التطوير في البنيان الاقتصادي للمجتمع وفي حجم الموارد ووسائل استخدامها.

3) التخطيط عملية مستمرة: تمتد آفاقها إلى المدى الطويل فيرسم التخطيط اتجاهات العمل لتطوير البنيان الاقتصادي والاجتماعي لسنوات طويلة ويرسم السياسة بعيدة المدى التي يمكن أن تحقق التطور.

4) التخطيط عملية توازنية: ينبغي تحقيق الأهداف في فترة سنوية محددة ثلاث أو أربع سنوات.

5) وتحقيق الموارد المتاحة. فلا بد أن تؤخذ عناصر التوازن بالاعتبار (الإنتاج مع الطلب)، (الصادرات مع الواردات)[3].

6) التخطيط عملية تنموية: لأن التنمية غير المخططة تؤدي إلى الضياع، ولا تضمن حسن اختيار المشروعات، ولا تحقق النمو المتوازن، ولا تستطيع تعبئة الجهود والإمكانات، ولا تؤدي إلى العدالة[4].

رابعًا: أهداف التخطيط الاقتصادي.

تختلف أهداف التخطيط الاقتصادي من دولة لأخرى، طبقًا لفلسفة النظام السائد فيها، وظروفها الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنه يمكن بوجه عام أن تحدد الأهداف الرئيسة لأي تخطيط اقتصادي واجتماعي في ما يأتي[5]:

1. زيادة معدل النمو الاقتصادي:

يعد هذا الهدف أهم الأهداف التي يسعى التخطيط الاقتصادي لتحقيقها.

2. تقليل التفاوت في توزيع الدخل:

لا يعد متوسط نصيب الفرد من الدخل القومي الحقيقي مؤشرًا مناسبًا لقياس درجة النمو الاقتصادي، وذلك إذا لم يصاحب بعدالة في توزيع الدخول، وعلى الرغم من أن هدف تقليل التفاوت في توزيع الدخول يُغلب الصفة الاجتماعية، إلا أنه له من النتائج ما يتمشى مع الهدف الاقتصادي للتخطيط، فإعادة توزيع الدخول في صالح الطبقات الفقيرة التي تتميز بارتفاع ميلها الحدي للاستهلاك، يؤدي إلى زيادة الطلب الفعال إلى المستوى الذي يحقق التشغيل الكامل.

3. تحقيق التشغيل الكامل:

يهدف التخطيط الاقتصادي إلى تحقيق التشغيل الكامل للموارد الإنتاجية وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي في الدول التي تتعرض للتقلبات الاقتصادية (انتعاش - رخاء - أزمة- كساد) وذلك في ظل الإطار الاجتماعي والاقتصادي السائد.

4. تحقيق النمو المتوازن للاقتصاد القومي:

التخطيط الاقتصادي هو الذي يضمن تحقيق النمو المتوازن في جميع أوجه النشاط الاقتصادي (من زراعة - صناعة- وغيرها...)، بحيث يتحقق التوافق بين معدلات النمو في جميع القطاعات فلا يختلف قطاع عن آخر فيعوق بقية

القطاعات عن النمو.

5. تحقيق توازن ميزان المدفوعات:

غالبًا ما يصاحب تحقيق التنمية الاقتصادية عجز في ميزان المدفوعات نظرًا لعدم التوافق بين الواردات والصادرات، ولهذا يسعى التخطيط الاقتصادي إلى تحقيق التوازن في ميزان المدفوعات[6].

خامسًا: أنواع التخطيط الاقتصادي[7]:

يمكن التمييز بين أنواع من التخطيط الاقتصادي وفقًا للمعايير المستخدمة في التفرقة، وتوجد في هذا الصدد عدة معايير منها (البعد الزمني، البعد المكاني، درجة المركزية والشمول).

1. من حيث البعد الزمني:

أي بالنسبة للمدة الزمنية التي تنصب عليها الخطة الاقتصادية، ومن الشائع في معظم الدول للأغراض العملية التميز بين الخطط الطويلة والمتوسطة والقصيرة الأجل، وهذه المدة الزمنية للخطة يجب ألا تكون من الطول بحيث يصعب معها إجراء التنبؤ أو التقديرات الخاصة بالمتغيرات المختلفة في الاقتصاد القومي بدرجة كافية من الجدية، وفي الوقت نفسه يجب ألا تكون من القصر بحيث لا تستطيع تغطية المدة الكافية لإنشاء المشروعات الأساسية في الخطة.

وتنقسم الخطط من حيث آجالها إلى ثلاثة أقسام[8]:

أ- الخطط الطويلة الأجل:

يتراوح أجلها بين (10- 25) سنة، وهي تتضمن الأهداف العامة للتخطيط خلال هذه المدة من واقع التنبؤ لما سيُسفر عنه المستقبل من تطورات وما يراد إحداثه في متغيرات الاقتصاد الرئيسة من آثار تراكمية، وهيكل الاقتصاد المرغوب فيه، والفن الإنتاجي المطلوب، والعمالة وتوزيع الدخل، ومستويات الاستهلاك، والاستثمار في المجتمع ... الخ

ولا تتضمن الخطة أي تفصيلات أو إجراءات عملية لتنفيذ الخطة بل يترك ذلك للخطط الأقصر أمدًا.

ب- الخطط المتوسطة الأجل:

وتتراوح بين (3- 7) سنوات وتشمل على تفصيلات أكبر، فيما يتعلق بأهداف الخطة وإجراءات التنفيذ وبرامجه المختلفة على مستوى قطاعات وأقاليم ومتغيرات الاقتصاد الرئيسية.

ج- الخطط القصيرة الأجل:

وتبنى الخطة القصيرة الأجل لسنة واحدة وترتبط بميزانية الدولة التي تُعد أحد أساليب تنفيذ الخطة، وهي خطة تفصيلية لتحقيق أهداف التنمية في المجتمع والتي تحددها الخطط الأطول أمدًا[9].

ومن المفروض أن تتم الخطة السنوية بتقييم ما يتم تحقيقه من الخطة المتوسطة الأجل في العام السابق، ثم تتم مقارنة الأهداف التي تحققت فعلاً بالأهداف المتضمنة في الخطة والبحث عن الأساليب التي أدت إلى وجود اختلافات بين ما تحققه فعلاً وما هو مستهدف، ثم تقوم الخطة القصيرة الأجل ببيان الخطوات الواجب اتخاذها لتعويض ما يمكن أن يكون حدث من اختلالات أو سلبيات في السنوات السابقة.

وتتميز الخطط السنوية بقدر كبير من المرونة، بحيث يمكن مقابلة ما يحدث من تغير غير مأخوذ في الحسبان سواء على الصعيد المحلي أو الدولي، مما يؤدي إلى إدخال تعديلات على الخطة متوسطة الأجل[10].

2. من حيث البعد المكاني:

يشمل التخطيط القومي جميع الأقاليم والمناطق التي تضمها الدولة محل الاعتبار، ويهتم أساسًا بالإجماليات أي ما يتعلق بمعدل النمو العام، مقدار الاستثمار القومي والقوة العاملة، فإن التخطيط الإقليمي يهدف إلى تخطيط

إقليم أو منطقة معينة داخل الدولة بغرض تحقيق درجة من التوازن في نمو أقاليم ومناطق البلد الواحد.

وقد تكون الخطة الإقليمية جزءاً من خطة قومية شاملة، أو قد تكون مستقلة تخص إقليمًا بذاته فتهدف إلى تحقيق استغلال أكفأ للموارد الاقتصادية فيه، ورفع مستوى معيشة سكانه، وتقليل الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بينه وبين الأقاليم الأخرى. وقد يكون العائد المتحقق من تنمية وتخطيط بعض الأقاليم المختلفة منخفضًا في الأجل القصير، غير أن درجة استفادة الاقتصاد القومي من هذه الاستثمارات تكون أكبر في الأجل الطويل، نتيجة الوفورات الخارجية والآثار الاجتماعية المواتية التي تتحقق ومن زيادة درجة التجانس بين الأقاليم المختلفة[11].

3. من حيث درجة شمولها:

الدولة قد تأخذ بأسلوب التخطيط في معناه الجزئي على أساس تخطيط قطاعات معينة يكون لها أهمية خاصة على المستوى القومي دون بقية القطاعات، كأن تخطط مثلاً لقطاع الزراعة أو الصناعة.

وقد يشمل التخطيط الجزئي بعض أوجه النشاط فقط في قطاع معين.

وقد يكون هناك مسوغ للدولة باتباع أسلوب التخطيط الجزئي، وذلك لعدم توافر البيانات والمعلومات الكافية عن القطاعات الاقتصادية.

وأما التخطيط الشامل فينصب على جميع قطاعات الاقتصاد القومي، أي يتضمن وضع خطة تشتمل على كل القطاعات الاقتصادية، وتغطي كل جوانب الاقتصاد القومي.

ويلعب القطاع العام دورًا كبيرًا في الاقتصاد القومي، حيث يكون مسؤولاً عن الجانب الأكبر في تنفيذ الأهداف المرسومة في الخطة[12].

4. من حيث مركزيتها:

ويقصد بالتخطيط المركزي أن تتولى السلطة العامة ممثلة في جهاز التخطيط إصدار كل القرارات الخاصة بالخطة وبمشاركة الأجهزة التخطيطية الأخرى، أي تصدر القرارات بعد استطلاع رأي الوحدات الإنتاجية المختلفة داخل الأنشطة والقطاعات الاقتصادية.

أما التخطيط اللامركزي فإن جهاز التخطيط يقوم باتخاذ بعض القرارات تاركًا للمشروعات القائمة اتخاذ البعض الآخر[13].

سادسًا: أسس التخطيط الاقتصادي ومقوماته

تحتاج عملية التخطيط الاقتصادي لأسس عدة تستند إليها، يمكن إجمالها في ما يأتي:

1) تحديد الأهداف:

إن الأهداف هي المحور الذي تدور حوله الخطة، وتحديدها هو العنصر الرئيس من بين المقومات التي تعتمد عليها الخطة، ومن ثَمَّ يتم تعيين الإمكانات المادية والفنية والبشرية اللازمة لتنفيذ الخطة. فلا بد أن تكون الأهداف واضحة محددة مرتبة حسب الأولوية في تنفيذها، بحيث يساعد هدف معين على الوصول إلى الهدف الذي يليه في الترتيب، ويجب أن يتناسب تحديد الأهداف مع الموارد التي توضع لتحقيقها حتى لا تكون النتيجة هي الإحباط في الوصول إلى هذه الأهداف.

2) تعيين الإمكانيات التي تعتمد عليها الخطة:

بعد تحديد الأهداف التي تسعى الخطة إلى تحقيقها، لابد من حصر الموارد المادية والطبيعية وإعداد جهاز إداري كفء للاضطلاع بتنفيذ الخطة.

فيجب أن تعتمد عملية حصر الموارد على البيانات والإحصاءات الدقيقة والمعلومات الصحيحة، وتشمل هذه

الموارد الإنتاج القومي للدولة: حجم المدخرات، الاستثمار، ومعدلات الاستهلاك، وارتفاع الأسعار... إلخ.

3) تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الخطة:

تحديد المدة الزمنية لابد منه لنجاح أي خطة، فلا يعقل أن يسمى أي برنامج للعمل بأنه خطة إلا إذا تم تعيين الوقت اللازم لتنفيذه.

4) مركزية وضع الخطة:

يوفر هذا المبدأ برنامجًا متكاملاً علميًا وعمليًا يعبئ كل الموارد التي تحتاج إليها الخطة، ويحقق كذلك التوازن والتنسيق الضروري بين خطط القطاعات المختلفة عند التنفيذ.

5) إلزامية الخطة ومرونتها ومراقبة تنفيذها:

ينبغي الأخذ بالخطة كما رسمت، ويمكن إجراء تعديلات عند الحاجة بما يتلاءم مع الظروف والأحوال الجديدة في المجتمع، ومتابعة مراحل تنفيذها، ومن ثَمّ تقييم نتائجها[14].

المبحث الثاني:
الخطة الاقتصادية وصفات المخطط الاقتصادي

أولاً: تعريف الخطة الاقتصادية:

تعرف الخطة الاقتصادية بأنها: «مجموعة القرارات التي تتخذ بغرض تحقيق أهداف معينة، خلال فترة زمنية، قد تكون الخطة فردية، أو خطة لمشروع أو لصناعة أو لمجموعة صناعات، أو قومية شاملة»[15].

ثانيًا: مراحل الخطة الاقتصادية:

تمر الخطة الاقتصادية بمراحل عدة:

- ✓ مرحلة التحضير.
- ✓ إعداد الخطة وإقرارها.
- ✓ تنفيذ الخطة.
- ✓ متابعة تنفيذ الخطة.
- ✓ تقييم الخطة.
- ✓ تقويم الخطة (تصحيح الانحرافات).

وهذه المراحل ليست مستقلة عن بعضها، إذ إن كل مرحلة ترتبط بالأخرى ارتباطًا كليًا وجزئيًا.

أ- المرحلة التحضيرية:

تتمثل المرحلة التحضيرية بإعداد البيانات والإحصائيات وتحليلها، وتقوم الهيئة العليا للتخطيط بإعداد البيانات والإحصائيات اللازمة لدراسة الإمكانيات المتاحة على المستوى القومي.

ب- مرحلة إعداد الخطة وإقرارها:

يمكن أن تسير مرحلة إعداد الخطة على النحو الآتي:

1. وضع الأهداف الأولية:

توضع الأهداف العامة التي تسعى الدولة إلى تحقيقها من خلال التخطيط، ولا تكون الأهداف العامة نهائية، بل مؤشرات لاستقراء إمكانيات تحقيقها[16].

والقرارات التي تتخذها السلطة السياسية العليا تكون من صميم الواقع عند تحديد الأهداف، وهذا يتطلب من السلطة السياسية أن تقوم بالترجيح فيما بينها لتحديد أولوياتها[17].

2. ديمقراطية التخطيط:

ونقصد هنا بديمقراطية التخطيط بمعنى (جمهرة التخطيط) أي إكسابه الطابع الجماهيري في إخضاع الأهداف التي يتضمنها إلى مناقشات علنية انطلاقًا من مبدأ (الجماهير هي مادة التنمية وأهدافها)، ولا يعني بالجمهرة هنا إشراك كل الجماهير في هذه العملية بل يتم ذلك من خلال الهيئات الشعبية والسياسية الممثلة للجماهير[18].

3. إعداد الإطار العام للخطة:

بعد أن تحدد الأهداف العامة للخطة يقوم الجهاز الفني بترجمة هذه الأهداف إلى مؤشرات تشمل جميع المتغيرات

على المستوى الاقتصاد القومي (الدخل، الاستثمار، الاستهلاك، الصادرات، الواردات، القوى العاملة...الخ)[19].

4. **إعداد الخطة القطاعية:**

بعد أن يتم الإعداد المبدئي للخطة يرسل إلى الوزارات والمؤسسات الحكومية للدراسة، ووضع المقترحات والتعديلات التي ترى إدخالها وتقوم الجهة بوضع خطة أكثر تفصيلاً على مستوى القطاع... الخ، وفي النهاية ترسل الجهة الحكومية خطة القطاع بصورة مفصلة إلى الهيئة العليا للتخطيط. وفي النهاية تقوم الهيئة العليا للتخطيط بالتنسيق بين خطط مختلف القطاعات أو الوزارات في إطار الخطة العامة[20].

5. إعداد الإطار التفصيلي للخطة:

في الغالب لا تجري تعديلات جوهرية على الإطار التفصيلي للخطة وإنما يتجلى دور السلطات السياسية والاقتصادية في إعطاء التوجيهات والإرشادات بضرورة وضع الخطة موضع التنفيذ استنادًا للتصورات الدقيقة التي تمتلكها عن المجتمع، أو بعلاقة متطلبات الخطة بالعالم الخارجي وسياسات الدولة في التعامل مع الدول الأخرى[21].

6. إقرار الخطة:

بعد أن تتلقى السلطة السياسية العليا الاقتراح النهائي للخطة تبدي رأيها والموافقة عليها إذا لم يكن هناك أي تعديلات تريد إدخالها على الخطة، ثم تعرض الخطة على السلطة التشريعية لمناقشتها والموافقة عليها، وبعد موافقة السلطة التشريعية على الخطة، تكون الخطة قد أعطيت الصيغة القانونية حيث يتم إقرارها[22].

ج- مرحلة تنفيذ الخطة:

بعد إقرار الخطة رسميًا تصبح عملية تنفيذها حالة إلزامية من قبل الوزارات ووحداتها الإنتاجية في مختلف المستويات، ويجري تنفيذ الخطة على وَفْق الجدولة الزمنية المحددة، حيث تتم عملية تقسيم الخطة إلى مراحل زمنية متتابعة كأن تكون شهرية أو فصلية أو سنوية؛ لغرض تسهيل عملية التنفيذ من جانب وضمان متابعة سهلة ودقيقة من جانب آخر[23].

د- مرحلة متابعة تنفيذ الخطة:

هي التأكد من أن ما يتحقق أو ما تحقق فعلاً مطابق لما تقرر لكل فعالية داخل النشاطات الاقتصادية المختلفة على جميع المستويات التنظيمية بدءاً من المنشأة وانتهاء على مستوى الاقتصاد الكلي، ومن خلال عملية المتابعة يمكن تحديد الانحرافات والخلل بين ما تم تخطيطه وما تم إنجازه[24].

هـ- مرحلة تقييم الخطة:

تجري في هذه المرحلة تقييم الخطة للتأكد من أن ما يجري تنفيذه مطابق لما تم تخطيطه كميًا ونوعيًا، فتقوم لجان المتابعة واستناداً إلى النماذج المعتمدة لديها بعملية المقارنة بين الأداء المخطط (وضمن الفترات الزمنية المحددة) مع الأداء المتحقق لغرض تحقيق الأهداف المخططة[25].

ي- مرحلة تقويم الخطة {تصحيح الانحرافات}:

في هذه المرحلة تجري محاولة تصحيح الانحرافات التي حددتها لجان المتابعة عن الأداء المخطط وتجري عادة عملية تصحيح الانحرافات العادية المسموح بها (± 10%)[26].

ثالثًا: صفات المخطط الاقتصادي:

هناك صفات عدة ينبغي أن تتوافر في المخَطِط الاقتصادي الناجح، يمكن إجمالها في ما يأتي:

1. الرؤية:

مر سابقًا أهمية التخطيط في تحديد الأهداف وتعيين الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذ هذه الأهداف في مدة زمنية معينة. يتم تحديد الأهداف العامة للدولة بواسطة القيادة السياسية ثم يناط بكل منظمة تنفيذ جانب من هذه الأهداف في نطاق الخطة، ومن هنا يأتي دور المخطط الاقتصادي في تحديد الأهداف الجزئية والمرحلية عن طريق وضع خطة عمل لكل مرحلة من المراحل.

2. التنظيم:

يقوم المخطط الاقتصادي بدور كبير في هذا المجال، حيث يضع أسس تقييم العمل، ويحدد وظائف الإدارات والأقسام المختلفة، ويوزع العاملين من حيث تخصصاتهم وقدراتهم الشخصية. كما يقع على المخطط عبء القضاء على أي مخالفة لمبادئ التنظيم الإداري ومجابهة الظروف الاستثنائية.

3. التنسيق:

يعمل المخطط الاقتصادي على التوفيق بين نشاطات الفروع المختلفة حتى تؤدي وظائفها بأعلى مستوى من الكفاءة ، والفاعلية، ويعمل على تذليل الصعوبات والقضاء على المعوقات التي تعترض النشاط الإداري.

4. الاتصالات:

ينبغي للمخطط الاقتصادي أن يقيم شبكة من الاتصالات والعلاقات بين فروع المنظمة وأن يربطها بالقيادة، لكي يضمن علمه المستمر بمجريات الأمور، وبسير العمل وبالمشاكل، والتحديات حتى يستطيع مواجهتها بسرعة قبل أن تتعدد وتتضخم. وينبغي للمخطط كذلك أن يعمل على إيجاد اتصالات سريعة مع المنظمات الأخرى، وبخاصة المرتبطة مع منظمته بعمل.

5. المتابعة والرقابة:

لكي يضمن المخطط الاقتصادي إنجاز الأهداف على أكمل صورة لا يكفي أن يقوم بالمهام السابقة ثم يتقاعس بعد ذلك عن متابعة العمل والقيام بمراقبة العاملين، إذ يجب عليه أن يتابع العمل ليتأكد من سيره وَفْقًا للخطة الموضوعة، وليتغلب على ما ينشأ من صعوبات، وليضع الحلول على كل ما يطرأ من مشكلات. وينبغي للمخطط أن يمارس الرقابة، ليس بوصفها وسيلة للعقاب والجزاء، وإنما كأداة للإصلاح والتقويم ولتنمية أصحاب القدرات، وحفز ذوي الكفاءات[27].

المبحث الثالث
خطة يوسف عليه السلام الاقتصادية المستقبلية طويلة الأجل:

وهب الله تعالى يوسف عليه السلام تعبير الرؤيا وحسن تفسيرها، فقال تعالى: ﴿ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِي مِنَ ٱلْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ﴾[يوسف:101].

وبين يوسف عليه السلام خطته الاقتصادية لمواجهة الأزمة الاقتصادية المستقبلية في أثناء تعبيره لرؤيا ملك مصر.

قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ ۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَٰيَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ قَالُوٓا۟ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍ ۖ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَٰمِ بِعَٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُم بِتَأْوِيلِهِۦ فَأَرْسِلُونِ ﴿٤٥﴾ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ لَّعَلِّىٓ أَرْجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا

﴿ فَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴾ [يوسف: 43- 49]. فالبقرات السمان والسنبلات الخضر هي سبع سنين مخصبات، وأما البقرات العجاف والسنبلات اليابسات فسبع سنين مجدبات[28].

فحدد يوسف عليه السلام خطته الاقتصادية المستقبلية طويلة الأجل بأربع عشرة سنة، قال تعالى: ﴿ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴾[يوسف: 47- 48]. وقسم يوسف عليه السلام خطته الاقتصادية إلى قسمين: **الخطة المستقبلية بعيدة المدى للدولة، والخطة السنوية العامة للدولة.** ثم قسم الخطة المستقبلية إلى سبعية أولى وسبعية ثانية، وطبقهما عمليًا.

قسم يوسف عليه السلام الخطة المستقبلية إلى مرحلتين: الخطة السبعية الأولى للدولة والخطة السبعية الثانية للدولة.

يلاحظ في هذه الخطة بشكل عام كيف حدد يوسف عليه السلام المشكلة التي يمكن أن تواجه البلد، وهي مشكلة نقص الموارد المائية المتمثلة بالجفاف وعدم نزول الأمطار، ثمّ أرشد إلى الوسائل المتاحة لتخطي الأزمة الاقتصادية من خلال الاستمرار بالزراعة لمدة سبع سنوات، ومن ثمّ ادخار المحاصيل الزراعية. ففي الخطة السبعيّة الأولى: يتمّ العمل بجد ونشاط من قبل جميع أفراد المجتمع في الإنتاج الزراعي، فيحصل الرخاء والرغد والازدهار في مجال الإنتاج الزراعي، ووفرة المحاصيل الزراعية. وفي الخطة السبعية الثانية: تأتي السنوات القاسية، وحينئذ يقتصد الناس بالأكل مما ادخروه من القمح في السبعية الأولى.

أولاً: الخطة السبعية الأولى للدولة:

الأصل والمستند الشرعي لهذه الخطة قوله تعالى: ﴿ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴾[يوسف: 47].

{**تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا**}، معنى دأبًا: متوالية متتابعة؛ ومعنى تزرعون: تدأبون، أي: كعادتكم في الزراعة سبع سنين متواليات[29].

{**فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ**} أي ما حصدتم في السنين المخصبة فذروا ذلك المحصود من الحبوب في سنبله، ولا تفصلوه عنها لئلا يأكله السوس. {**إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ**} أي استخرجوا ما تحتاجون إليه بقدر الحاجة في هذه السنين المخصبة[30].

أ- المراحل العلمية للخطة[31].

1. **تحديد المشكلة:** أوضحت قصة يوسف عليه السلام جوانب المشكلة التي تواجهها مصر.... وأن أي تخطيط عام للدولة يبدأ أولاً بتحديد طبيعة المشكلة التي تعانيها كي توضع الخطة المناسبة لها... وبعد معرفة المشكلة ينبغي بيان معالمها ومعرفة جوانبها، وقد حدث ذلك من خلال تفسير يوسف عليه السلام رؤيا الملك.

2. **تحديد مضمون الخطة:** بعد أن عرفنا المشكلة وحددناها يجب وضع مدة زمنية لمعالجة هذه المشكلة من خلال الخطة العامة للدولة وقد بينت ذلك الآية {**تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا**} أن هذه المدة سبع سنوات.

3. **خواص وصفات الخطة:** أشارت الآيات إلى أن الخطة تتعلق بالنشاط الاقتصادي الزراعي، ومن ثَمّ فإن الخواص العامة للخطة تأخذ طابعًا زراعيًا، واقتصاديًا، فتحديد هذه الخواص يؤثر في طبيعة ونوعية التخطيط الذي ينبغي رسمه، ومن ثَمّ تنفيذه. فعندما نقول خطة زراعية فلا بد أن يتبعها التخطيط الاقتصادي الزراعي والصناعات القائمة على المنتجات الزراعية. مثل بناء المستودعات وإقامة الأسواق. وبناء على ذلك تستطيع الدولة وضع خطة تلاءم مع جميع الاحتياجات الزراعية والاقتصادية معًا، لرفع

مستوى معيشة الفرد والمجتمع وزيادة الإنتاج.

4. **الأهداف العامة وتقسيم الخطة :** أوضح يوسف عليه السلام أن الأهداف العامة خلال الخطة السبعية في سني الرخاء تتمثل في تخزين الحبوب لمواجهة سنين القحط التي ستصيب مصر والأماكن المجاورة لها. فضلاً عن أنه عليه السلام وجه إلى أن تقسيم الخطة العامة للدولة ينبثق من الأهداف العامة، وهذا يستدعي بناء المستودعات والمخازن لتخزين الحبوب لكي تكفي حاجة الناس خلال سني القحط السبع.

ويلاحظ أن يوسف عليه السلام أدرك أنه ينبغي حساب ما يستهلكه شعب مصر خلال السنين العجاف السبع، وكذا تقسيم أرض مصر الزراعية في سني الرخاء، وحساب الغلال التي يستوعبها في كل سنة على أن يوضع في الاعتبار مقدار الاستعمال السنوي لهذه الحبوب في سني الرخاء. فقام يوسف عليه السلام حينئذ بتقسيم أرض مصر، ووضع الخطة العامة اللازمة للدولة لبناء المستودعات والمخازن التي تكفي لهذه الحبوب.

وأوضح يوسف أن من الأهداف العامة لتقسيم الخطة السبعية كذلك وجوب الإحاطة والفهم بالتخزين، حيث تخزين الحبوب لسبع سنوات ينبغي أن يكون في مستودعات مغلقة تراعي شروط التخزين للمحافظة عليها خلال السنين العجاف السبع[32].

ويلاحظ أن المصريين نجحوا آنذاك في حفظ الحبوب والغلال في المستودعات من التسوس وإصابتها بالحشرات الضارة أو تأثير عوامل الطقس من الشمس والأمطار. ويشهد لذلك ما دلت عليه الحفريات واكتشاف المومياء المصرية المحنطة في مقابر المصريين من وجود طعامهم من الحبوب التي ظلت محفوظة حتى عصرنا هذا[33].

وعلماء الاقتصاد اليوم يذكرون أهمية هذا الأسلوب في المحافظة على الإنتاج وتنميته، فأطلقوا مصطلح المنفعة الزمنية على العملية التي تم بها تخزين السلع الوفيرة عند مصادرها، وحفظها من التلف، وتوفيرها في أوقات تقل فيها، مثل تخزين القمح[34].

ب- التقسيم الزمني للخطة :

بيّن يوسف عليه السلام أن المشكلة التي ستواجه مصر تنقسم إلى فترتين زمنيتين: هما سبع سني رخاء، وسبع سنين أخرى عجاف، ثم قام بإعداد الخطة وتقسيمها. وينبغي علينا مراعاة ذلك عندما نضع الخطة الاقتصادية للدولة، إذ يجب تقسيمها إلى عدة سنوات متتالية لنضمن نجاحها[35] في معالجة هذا الوضع الطارئ.

ثانيًا : الخطة السبعية الثانية للدولة.

المستند الشرعي لهذه الخطة قوله تعالى : ﴿ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ ﴾ [يوسف: 48].

{ سَبْعٌ شِدَادٌ} أي السنين المجدبات.

{يَأْكُلْنَ } مجاز، يعني يأكل أهلهن.

{مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ} أي ما ادخرتم لأجلهن.

{مِمَّا تُحْصِنُونَ} أي مما تحبسون أو تدخرون لتزرعوا، لأن في استبقاء البذار تحصين الأقوات[36].

أ- تحليل الخطة السبعية الثانية :

اتسمت الخطة السبعية الثانية بالقحط والجدب، وبداية الأزمة الزراعية الاقتصادية، ومن حكمة يوسف عليه السلام الإدارية في التخطيط تقسيم مخزون القمح لتلك السنين السبع العجاف القادمة وتوزيعها بحسب السنين بقدر محسوب بدقة، ومن ثَمّ فإن المقدار المصروف من القمح لكل عام محسوب ومعروف ومقنن للوصول إلى نجاح خطته في الإدارة.

ب- الجانب الاقتصادي والتخطيطي للخطة:

مرت السنوات السبع الأولى بالاستعداد والتخطيط والتجهيز لبناء المستودعات للقمح وجميع الجوانب الإدارية والمالية لها، وجاء دور الخطة السبعية الثانية التي أشارت لها الآية (48) وهي السنين السبع العجاف.

ج- تطبيق وتنفيذ الخطة:

استعان يوسف عليه السلام عند تنفيذ خطته بتطبيق بعض الأساليب الإدارية في الداخل، علاوة على وضع التخطيطات اللازمة لتنفيذها، وحماية حدود الدولة، وأبوابها الرئيسية، كما وضع الحماية الاقتصادية في الداخل والخارج، وعلى الرغم من هذه المرحلة العصيبة فقد تم تبادل التجارة الدولية مع الشعوب المجاورة، وأشرف يوسف عليه السلام على الجوانب الاقتصادية في الأسواق والأسعار والموازين والمكاييل وحماية طرق التجارة الدولية.

د- الأساليب الإدارية والتخطيطية لتنفيذ الخطة

استعان يوسف عليه السلام بعدد كبير من الموظفين والعاملين لتنفيذ الخطة فقام بـ[37]:

1. إنشاء قسم إداري لتخزين الحبوب، وعمل دفاتر وكشوفات يومية وشهرية عن هذا الجانب من المخازن والمستودعات.

2. تخصيص جهة إدارية لمراقبة هذه المخازن وكذلك الأسواق والإشراف على المكاييل التي تعطي كل ذي حق حقه بواسطة المراقبة الإدارية.

3. إنشاء قسم المحاسبة والإحصاء، وذلك لتزويد يوسف عليه السلام بكل التقارير اليومية والشهرية عن الباقي من المخزون والمخطط له سنوياً حسب الخطة.

4. إنشاء إدارة مالية لتحصيل الأموال والمقايضات، ثم حفظها في الخزينة العامة للدولة.

5. إنشاء جهاز اقتصادي لتوزيع القمح أو التبادل التجاري مع الشعوب المجاورة لمصر.

هـ- تتبع تنفيذ الخطة:

قام يوسف بالرقابة المتزامنة التي تستلزمها تطبيق الخطة السبعية الثانية، حيث تابع تطبيق الخطة متابعة دقيقة ومتتالية. ومعلوم أن هذه المتابعة من الأمور التخطيطية الضرورية لإنجاح أي خطة.

إن أي خطة توضع لحل وعلاج أزمة ما، إن لم يكن لها متابعة دائمة ودورية فإنها لا تسير بنظام بل إنها تتعثر، لذا اتبع يوسف عليه السلام خطة معينة مع الإداريين أولاً لإنجاح خطته؛ بأن يتابع المساعدين والإداريين الذين يشاركونه في تطبيق الخطة. حيث أخذ في المتابعة الشهرية والسنوية الدورية لمقاييس ارتفاع وانخفاض منسوب المياه في النيل حتى تسير خطته الزراعية على أسلوب علمي سليم، ومتابعة المحاصيل الزراعية المنتجة سنويًا من مصر حتى يتسنى ليوسف عليه السلام احتساب استهلاك جزء من هذا المحصول، والآخر يحفظ في المستودعات التي بناها.

ثم إن متابعة مياه النيل والزراعة أدى إلى حسابات دقيقة دورية في غاية الأهمية والمتابعة الدورية الحسابية لذلك ولمعرفة حركة المخزون من القمح سواء الوارد أو المنصرف طوال الشهر عامل مهم في إنجاح الخطة[38].

و- نتيجة الخطة المستقبلية للدولة:

لقد نتج عن تطبيق الخطة السبعية الثانية علوم الخطة العامة للدولة، ويعدّ يوسف عليه السلام أستاذها الأول. ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي ٱلْأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَآءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَن نَّشَآءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ [يوسف: 56]، وأهم هذه العلوم[39]:

1. **علم التقسيم الإداري لمصر:** قسم يوسف عليه السلام مصر إلى أقسام إدارية تشبه التقسيمات الإدارية لأي بلد من

المحافظات والمراكز والقرى والمدن طبقاً لهيكل عام اقتضته مصلحة التخطيط. ذلك أن الأرض أخصبت سبع سنين وأخرجت من بركاتها الكثير، فجمع يوسف عليه السلام غلالها، وجعل في كل مدينة غلال ما حولها من الحقول(40).

2. **علوم المستودعات والتخزين:** عندما وضع يوسف عليه السلام خطته إبان وفرة الخيرات استلزم ذلك إنشاء مستودعات لتخزين الحبوب والقمح. ومن هنا نشأت أساليب تخزين الحبوب وكيفيتها دون أن تتعرض للتلف من الحشرات أو الرطوبة أو العفن. فقد حرص يوسف عليه السلام أن يترك القمح كما هو على حالته الطبيعية دون نزع قشرته حتى لا يفسد ويظل طويلاً... والمعروف أنه حينما تنتزع قشرته يتعرض للسوس والعفن.

3. **العلوم المالية والمحاسبة:** طبق يوسف عليه السلام في خطته منهجًا حسابيًا لحساب الجوانب المالية، وبناء المستودعات، والقوى العاملة وما يلزمها من رواتب، وكذلك إحداث وظائف جديدة في الدولة من موظفي مخازن ومستودعات، وقوات الأمن الخاصة والحدود مما استلزم عمليات مالية ومحاسبية.

4. **الثروة القومية:** ليست الثروة القومية مادة فحسب، بل إنها فكر وعمل ونظام، واحترام هذا النظام مسؤولية وأمانة. تلكم هي الثروة القومية الحقة التي أنبتها يوسف عليه السلام على أرض مصر فاستفاد من الإمكانات المادية والبشرية وأعطى من فكره ما أعطى مما جعل من هذه الأمور ثروة قومية حقة.

5. **الإنتاج الوطني:** إن الإنتاج الوطني لا يؤتي ثماره إلا في ظلال تخطيط سليم لاقتصاد متين.

6. **التقنين والتقسيم للخطة:** التقسيم الإداري مهم لإنجاح الخطة. فقد وزع يوسف عليه السلام الغلات والأرزاق على الشعب، وهذا التقسيم استلزم عملية تقسيم (بطاقات عائلية) وذلك بعمل نظام معين للأفراد والأسر لصرف الأرزاق عليهم بطريقة منظمة بحسب جدول زمني لهم حتى لا تحدث فوضى في التوزيع.

ثالثًا: السمات العامة للتخطيط بعيدة المدى للدولة:

1) تبين من سياق قصة يوسف عليه السلام أن الدولة تضع الميزانية العامة، وهي ميزانية تخطيطية توضح فيها مدى احتياجات الدولة بحسب إمكاناتها وموازناتها.

2) بين لنا يوسف عليه السلام من علوم التخطيط أنه وضع التخطيط لدولة مصر في الخطة السبعية الأولى والثانية، وهي خطة بعيدة المدى، توضع بحسب برنامج معين كل سنة، لها جدولها الخاص، من أجل حل الأزمة الاقتصادية.

3) وبهذا أكد يوسف عليه السلام أن علم التخطيط بعيدة المدى لدولة مصر ضروري، ومكمل للخطة السنوية العامة للدولة، حيث أشار إلى أن مصر بلد زراعي، يعتمد على النيل الذي يحدث الرخاء بكثرة مياهه وغزارتها، وينعكس ذلك على المحاصيل الزراعية... وينبغي أن يحدد لمصر تخطيطًا بعيد المدى لمواجهة ما قد يحدث من جفاف ونقص مياه النيل، لئلا تقع كارثة قد تؤدي إلى الهلاك والموت.

4) كذلك أوضح يوسف عليه السلام أهمية التخطيط بعيدة المدى فيما يختص بعلاقات الدولة مع الدول المجاورة ولا سيما في وقت الجفاف، كأن يتعامل معهم بالتبادل الدولي بإعطائهم الغلال والحبوب من المستودعات مقابل بعض المنسوجات والصناعات.

المبحث الرابع
الخطة السنوية العامة

أولاً: تعريف الخطة السنوية

هي خطة مدتها سنة توضع بحسب إمكانات البلاد وظروفها، وبحسب الإمكانات العامة للدولة، وذلك بتحديد المصروفات والإيرادات، ثم يتم تحديد المشاريع

العامة مع الإحاطة بأن أي ميزانية سنوية تضع في اعتبارها ما يستجد لها من ظروف غير طبيعية ؛ مثل : الكوارث أو الزلازل[41].

المستند الشرعي لهذه الخطة قوله تعالى : ﴿ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴾ [يوسف: 49] ، وهي خطة العام الخامس عشر بعد السبعية الأولى والسبعية الثانية ، وفي هذا العام نهاية الأزمة وبداية نزول المطر ، وزيادة مياه نهر النيل ، ويعصر الناس الزيت والعنب والثمرات[42] ، ويحصل حينئذ الازدهار والرخاء.

ثانيًا : المراحل العلمية للخطة السنوية للدولة[43].

يستنتج من تخطيط يوسف عليه السلام والمراحل العملية التي طبق فيها خطته السنوية أنها قامت على المراحل العلمية الآتية :

1. **تحديد الخطة :** إن كل خطة ينبغي معرفة أبعادها وجوانبها التي تحددها سواء أكانت في المجال الزراعي أم الصناعي أم غير ذلك... وعلى ضوء ذلك توضع الخطة السنوية للدولة وتحدد وتقسم المدة إلى شهور ثم إلى أيام على مدار السنة... ثم تطبيقها وفقاً للجدول الزمني الذي وضعته الدولة.

2. **مضمون وخواص الخطة :** الخطة السنوية العامة للدولة لها خواص معينة تتمثل في تحديد ورسم هذه الخطة والتركيز على جوانب معينة منها ؛ كالتعليم والصحة والشؤون الاجتماعية.

3. **وضع الهيكل العام للخطة :** الخطة لها هيكلها العام السنوي كما فعل يوسف عليه السلام ، حيث **قام** بوضع التخطيط الأساسي للهيكل بحسب ظروف وإمكانات واحتياجات الدولة وهي الظروف الطبيعية ، كما يوضع ضمن الهيكل العام باب الطوارئ لمواجهة الظروف غير الطبيعية سواء للبلد أو البلاد المجاورة.

4. **رسم السياسة التخطيطية للخطة واحتياجاتها :** بين يوسف عليه السلام أن لكل خطة سياستها برسم التخطيط المعين لاحتياجات خطة الدولة السنوية ، وما تحتاجه من تركيز على قسم معين ، كالتعليم والصحة والنواحي الاجتماعية.

5. **نوع الخطة :** لكل خطة نوع يركز عليه بحسب إمكانيات البلد لخدمة شعبه ؛ فمثلاً يعدّ النيل الشريان الرئيسي لمصر ؛ لذلك فإن الخطة السنوية لمصر آنذاك اهتمت بمشاريع النيل من إقامة السدود وتحسين الزراعة والري ، وإذا كانت الخطة لبلد صناعي فإنه يركز على الصناعة حسب موارده الصناعية أو التجارية.

6. **الأهداف العامة والخاصة للخطة :** بيّن يوسف عليه السلام أن خطته للبلاد لها أهداف رئيسة عامة وخاصة تخدم البلاد وشعبها ، ومن ثَمَّ فإن أي خطة ينبغي أن تتضمن حسابًا دقيقًا وموازنة لأهداف الخطة ومدى جديتها وما تقدمه من منافع للبلد ، سواء كانت أهدافًا عامة أو خاصة أو دولية ، لذلك قام يوسف عليه السلام بدراسة الهدف الرئيسي للخطة دراسة عميقة وراجعه بدقة قبل أن تنفذ.

ثالثًا : علوم التخطيط وعلاقاتها بالخطة السنوية[44].

أرشدتنا قصة يوسف عليه السلام إلى أن علوم التخطيط تنوعت وجاءت في أشكال متعددة ، منها :

1. **علم التخطيط العام للدولة :** عندما تفكر الدولة في عمل مشروع اقتصادي عليها أن تضع تخطيطًا علميًا بعيد المدى يبدأ التخطيط بالمسح ودراسة الجدوى الاقتصادية وهكذا. ويمكن أن يستغرق سنين ، ثم توافق عليه الجهة المسؤولة ، وبعدها يدرس ويؤمن له النفقات المالية ، وتأخذ الجهة المعنية في تنفيذ المشروع.

في قصة يوسف عليه السلام قسم الخطة المستقبلية العامة إلى سبعية أولى وثانية ، ومن ثم يتم تقسيمها إلى سنين ووضع

الحساب الزمني لكل سنة... بهذا أرشدنا يوسف عليه السلام إلى أن الخطة السنوية أساس للخطط بعيدة المدى حيث إن الخطة السبعية تقسم إلى سبع سنين، كل سنة منها لها جدولها الخاص بها في الخطة العامة.

2. علم التخطيط في العلاقات الإنسانية: ومدى علاقته بالخطة السنوية وأن العلاقات الإنسانية تشمل تبادل التجارة الدولية أو طرق التجارة الدولية أو العلوم التخطيطية الأخرى والمتفرعة من الخطة العامة؛ كمعرفة الأسعار والموازين والمكاييل وإن اتسمت بسمة اقتصادية. فيوسف عليه السلام كان يقايض الشعوب والقبائل المجاورة القمح مقابل سلع ومصنوعات معدنية ذات قيمة، أو عملات نقدية، فكانت المنفعة متبادلة.

3. **التخطيط للدولة في علاقتها الخارجية وحمايتها:** تقوم كل دولة بحماية اقتصادها عبر توثيق علاقاتها الاقتصادية مع غيرها على أساس من المنفعة العامة والمتبادلة، ولعل هذا ما دفع يوسف عليه السلام إلى التخطيط للتبادل التجاري وإقامة العلاقات الخارجية، من أجل حماية الاقتصاد المحلي.

4. **التخطيط العام لحماية الدولة:** في قصة يوسف عليه السلام مفهوم اقتصادي يتعلق بحماية الدولة لمرافقها وحدودها من العابثين والمفسدين. فعندما نحلل الوضع الأمني في ذلك الوقت نجد أن مصر أصابها القحط وكذلك المناطق المجاورة لها وأن يوسف عليه السلام في الخطة السبعية الأولى بنى المستودعات، وهذا أمر طبيعي يستلزم عمل تخطيط من يوسف عليه السلام، حيث شدد الحراسة وضرب على أيدي المفسدين.

فوجود الأبواب في مصر إشارة إلى وجود أسوار أمنية ﴿ وَقَالَ يَٰبَنِيَّ لَا تَدۡخُلُواْ مِنۢ بَابٖ وَٰحِدٖ وَٱدۡخُلُواْ مِنۡ أَبۡوَٰبٖ مُّتَفَرِّقَةٖ ﴾[يوسف: 67] ثم إن يوسف عليه السلام لم ينسَ أن يضع الأسلوب المحكم والمراقبة الإدارية والأمنية باستمرار للموظفين الإداريين، والتجار كي لا تسول نفوس ذوي الجشع منهم إلى التلاعب، فأوقع الجزاء على المخالف منهم.

ويلاحظ أن يوسف عليه السلام حث الشعب على التعاون مع السلطة الحاكمة في الحماية الأمنية لإنجاح خطته؛ لأن الوعي التخطيطي والأمني لدى الشعب والتعرف على مشكلاته أمر ضروري يؤدي إلى تحقيق الهدف من عملية التخطيط.

وقد التزم يوسف عليه السلام بوضع التخطيط وتشديد الحراسة في الداخل أو على الحدود حماية للغلال من السرقة؛ لأن صوامع الغلال هي عصب الحياة لاجتياز المجاعة.

وشدد يوسف عليه السلام على دخول القوافل وأصدر تعليماته بتحديد دخولها بعدد معين أو أيام معينة، فهذه الترتيبات الإدارية تحافظ على أمن مصر في هذه الفترة العصيبة.

وأوجد يوسف عليه السلام نظامًا للتفتيش ومحاكمات للمخالفين، وللمتهم حق الدفاع ويتضح ذلك من طريق تفتيش أمتعة إخوة يوسف: ﴿ فَبَدَأَ بِأَوۡعِيَتِهِمۡ قَبۡلَ وِعَآءِ أَخِيهِ ثُمَّ ٱسۡتَخۡرَجَهَا مِن وِعَآءِ أَخِيهِ ﴾[يوسف: 76].

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث يمكن ذكر أهم النتائج والمقترحات فيما يأتي:

أولاً: الاستنتاجات:

1. التخطيط الاقتصادي مشروع في الاقتصاد الإسلامي، وتستند مشروعيته لأدلة من القرآن الكريم تضمنتها الآيات القرآنية التي بينت الخطة الاقتصادية التي طبقها يوسف عليه السلام.

2. استطاع يوسف عليه السلام أن يجتاز الأزمة الاقتصادية التي واجهت مصر بخطته الاقتصادية التي وضعها، بقسميها؛

الخطة المستقبلية بمرحلتيها: السبعية الأولى للدولة والسبعية الثانية، والخطة السنوية العامة. ففي السبعية الأولى طلب من الناس الاستمرار بالإنتاج الزراعي مدة سبع سنوات متتالية، ويتركون ما حصدوه من القمح في سنبله؛ لئلا يأكله السوس إلا بقدر ما يحتاجونه في الأكل. وفي السبعية الثانية؛ السنوات المجدبة التي يأكل الناس فيهن ما ادخروه من أجلهن، إلا قليلاً مما كانوا يحبسونه من الحَبِّ ليزرعوه. وفي الخطة السنوية العامة؛ العام الخامس عشر قال تعالى: ﴿ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴾ [يوسف: 49]. الذي ينزل فيه ماء المطر، ومن ثمّ يكثر ماء نهر النيل وتنتهي الأزمة، وحينئذ يحل الرخاء والازدهار.

ويبدو أن التخطيط الذي اعتمده يوسف عليه السلام كان مركزيًا، وتتوافق معه المدرسة الاشتراكية في التخطيط الاقتصادي.

3. توافر صفات المخطط الاقتصادي الناجح في يوسف عليه السلام؛ لأنه كان مخططًا، ومنسقًا، ومراقبًا ومتابعًا، ومنظمًا، وعالمًا بمدى صعوبة الأزمة، وجامعًا معلومات وبيانات دقيقة عنها، وقادرًا على التنبؤ المستقبلي بظروفها بحسب الإمكانات المتاحة، بالإضافة إلى تطبيقه أسس التخطيط الاقتصادي ومقوماته؛ من حيث تحديد الأهداف من الخطة ووضوحها، وتعيين الإمكانيات التي تعتمد عليها الخطة، وتحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الخطة، و إلزامية الخطة ومرونتها ومراقبة تنفيذها، ومركزية وضع الخطة.

4. استند يوسف عليه السلام في حل مشكلة مصر الاقتصادية إلى مراحل عملية وعلمية تتطابق إلى حد كبير مع المراحل التي ذكرها جون ديوي في حل المشكلات، حيث كانت خطواته[45].

أ- الشعور بالمشكلة: فيوسف عليه السلام شعر بالمشكلة منذ تعبير الرؤيا لملك مصر.

ب- تحديد المشكلة: حدد عليه السلام المشكلة بأن مصر ستواجه مشكلة اقتصادية زراعية نتيجة القحط والجدب وقلة الأمطار ونقصان مياه نهر النيل، وراح يحدد عناصرها و يحللها ويجمع البيانات حولها.

ج- البحث عن الفروض المناسبة للحل: عندما اتضحت المشكلة وعناصرها، وجمع المعلومات حولها، حدد عليه السلام طرق حلها بخطته السبعية الأولى والثانية والسنوية.

د- اختبار صحة الفروض: فيوسف عليه السلام بعد أن اختار خطته لحل المشكلة، قام بمتابعتها ومراقبة الوضع المحيط بها ليستبعد مالا يناسبها من الحلول.

ثانيًا: المقترحات:

يقترح الباحث بعض الاقتراحات، أهمها:

الاهتمام بالدراسات الاقتصادية الإسلامية لا سيما الدراسات المتعلقة بالتاريخ الاقتصادي، والإفادة منها في المجالات المختلفة.

الهوامش:

(1) د. حسين عمر، **«التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/64).

(2) د. مدحت محمد العقاد، **«مقدمة في التنمية والتخطيط»**، (ص/187).

(3) د. حسين عمر، **«التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/119).

(4) د. محمد العمادي، **«التنمية الاقتصادية والتخطيط»**، (ص/227- 229).

(5) د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/656- 658).

(6) د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/656- 658).

(7) د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/660- 663)، د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/62-63)

(8) ينبغي الإشارة إلى أن التخطيط طويل الأجل ومتوسط الأجل نوع من أنواع التخطيط الاستراتيجي المبني على تحليل السنوات ، خلافاً للخطة قصيرة المدى.

(9) د. محمد عبد المنعم عفر، **«التنمية والتخطيط وتقويم المشروعات في الاقتصاد الإسلامي»**، (ص/244).

(10) د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/661).

(11) د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/662).

(12) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/63).

(13) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/ 63).

(14) د. عبد الغني عبد الله، **«أصول علم الإدارة العامة»**، (ص/154). ينظر: د. كامل بكري وأحمد منذر، **«علم الاقتصاد»**، (ص/669).

(15) د. حسين عمر، **«التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/71).

(16) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/65-66).

(17) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/78).

(18) د. عقيل جاسم عبد الله ، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/68).

(19) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/78)

(20) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/79).

(21) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/71).

(22) د. حربي محمد موسى عريقات، **«مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي»**، (ص/79).

(23) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/73).

(24) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/74)

(25) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/77).

(26) د. عقيل جاسم عبد الله، **«المدخل إلى التخطيط الاقتصادي»**، (ص/79).

(27) د. عبد الغني عبد الله، **«أصول علم الإدارة العامة»**، (ص/304).

(28) علاء الدين علي البغدادي، **«تفسير الخازن»** (لباب التأويل في معاني التنزيل) ، وبهامشه **«تفسير النسفي»**، دار الفكر، (22/3).

(29) محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، **«الجامع لأحكام القرآن»**، (203/9).

(30) القرطبي، **«الجامع لأحكام القرآن»**، (203/9).

(31) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/302- 304).

(32) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/301-304).

(33) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/301- 304).

(34) د. مصطفى العبد الله الكفري، د. صالح العلي، **«علم الاقتصاد والمذاهب الاقتصادية مقارنا بالاقتصاد الإسلامي»**، (ص/388).

(35) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/304-305).

(36) محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، **«الجامع لأحكام القرآن»**، (204/9).

(37) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/318- 323).

(38) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/325- 326).

(39) د. نواف بن صالح الحليسي، **المرجع السابق**، (ص/338).

(40) محمد جمال الدين القاسمي، **«تفسير القاسمي»** (محاسن التأويل)، (245/9).

(41) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/355).

(42) عماد الدين أبي الفداء (ابن كثير)، **«تفسير القرآن العظيم»**، (480/2).

(43) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/356).

(44) د. نواف بن صالح الحليسي، **«المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام»**، (ص/358).

(45) د. أنطون حبيب رحمة، التربية العامة، 200.

المصادر و المراجع:

- **أصول علم الإدارة العامة ،** عبد الغني (عبد الله)، الدار المصرية الحديثة، الإسكندرية، ط1982
- **التربية العامة** (2) أنطوان حبيب (رحمة)، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ط 2000/8.
- **تفسير الجوزي** محمد (الجوزي)، دار الفكر، دمشق، ط1996.
- **تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل ،** محمد جمال الدين (القاسمي)، دار الفكر، بيروت.
- **تفسير القرآن العظيم** ،عماد الدين أبي الفداء (ابن كثير) ،دار المعرفة ،بيروت، ط(1989).
- **التفسير الكبير**، الفخر (الرازي)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1998.
- **التنمية الاقتصادية والتخطيط ،** محمد (العمادي)، دار الحياة، دمشق، ط2/ 1967
- **التنمية والتخطيط الاقتصادي ،** حسين (عمر)، دار الشروق، جدة، ط2/ 1978
- **جامع البيان في تفسير القرآن**، أبو جعفر محمد بن جرير (الطبري)، دار المعرفة، بيروت، ط1996
- **الجامع لأحكام القرآن ،** محمد بن أحمد الأنصاري (القرطبي)، دار الشعب، القاهرة، ط1993
- **صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح)**، محمد بن إسماعيل (البخاري)، دار ابن كثير، بيروت، ط1987/3.
- **صحيح مسلم (الجامع الصحيح)،** مسلم بن الحجاج (مسلم)، دار احياء التراث، بيروت، ج3، ط1987.
- **علم الاقتصاد** ، ،كامل(بكري)، أحمد (منذر)، الدار الجامعية. ط 1989
- **علم الاقتصاد والمذاهب الاقتصادية مقارنًا بالاقتصاد الإسلامي**، مصطفى العبد الله (الكفري)، صالح (العلي)، منشورات جامعة دمشق، كلية الشريعة، ط 2004
- **فتح القدير**، محمد بن علي (الشوكاني)، دار محفوظ العلي، بيروت، ط 1996.
- **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، محمود بن عمر (الزمخشري)، دار الفكر، ط 1994.
- **مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي**، حربي محمد موسى (عريقات)، دار الفكر، عمان، ط1992/1.
- **المدخل إلى التخطيط الاقتصادي**، عقيل جاسم (عبد الله)، دار مجدلاوي، عمان، ط2/ 1999.
- **معجم المصطلحات الاقتصادية والإسلامية**، علي بن محمد(الجمعة)، مكتبة العبيكان، الرياض، ط2000/1.
- **مقدمة في التنمية والتخطيط ،** مدحت محمد (العقاد)، دار النهضة العربية، بيروت، ط1980.

المنهج الاقتصادي في التخطيط لنبي الله يوسف عليه السلام، نواف بن صالح (الحليسي)، ط1994/4.

Economic Planning By Prophet Yusuf (pbuh)

Doctor: Saleh Ali
Assistant Professor (Associate) College of Shar'ia and Islamic Studies at Kuwait University

Abstract

The research deals with theoretical and practical experience in economic planning value which applied by Prophet Yusuf peace be upon him when he felt the problem of shortage of water resources in Egypt, and the negative social and economic resulting which might affect the Egyptian society. Then he proposed a comprehensive economic plan; the first and second seventh, and the general plan to encounter this problem, and applied it in practice, which he was able to successfully manage this crisis. The researcher used show that the analytical description method, the research found in the conclusion the importance of Prophet Yusuf peace be upon him plan on the legitimate and economic level, and its role in rooting for economic planning in the Islamic economic history.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

ظواهر فونولوجية
في كتاب (إعراب ثلاثين سورة) لابن خالويه: (ت:370هـ)

عبدالغني شوقي الأدبعي
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية، بجامعة الملك خالد، السعودية

ملخص:

هذا البحث بعنوان (ظواهر فونولوجية في كتاب إعراب ثلاثين سورة لابن خالويه) يناقش المظاهر التي تشكلت بفعل تجاور الأصوات للكلمات في ضوء علم الأصوات الحديث، مثل: الإسقاط والإبدال والإدغام والحجز والسكت وغيرها.

فهو محاولة لتفسير تلك الظواهر بمقارنتها مع ما ذكره علماء الأصوات المحدثين من جهة كما يعرض وجهة نظر الباحث في تلك القضايا من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: الفونولوجيا - المقطع الصوتي- الإسقاط- الإدغام- الإبدال.

المقدمة:

يعد علم الأصوات النظامي من فروع علم اللغة التي حظيت بالاهتمام قديما وحديثا، إلا أنه في التراث العربي ارتبط بعلوم القرآن من قراءات وتجويد وإعراب.

ويعد كتاب (إعراب ثلاثين سورة) لابن خالويه[1] أحد كتب إعراب القرآن الذي كان لمؤلفه دور بارز في مناقشة ظواهر الفونولوجيا بـ (المصطلح الحديث) وتفسيرها.

وهذا البحث بعنوان (ظواهر فونولوجية في كتاب إعراب ثلاثين سورة لابن خالويه) يناقش المظاهر التي تشكلت بفعل تجاور الأصوات للكلمات في ضوء علم الأصوات الحديث، فهذا البحث يحاول تفسير تلك الظواهر بمقارنتها مع ما ذكره علماء الأصوات المحدثين من جهة كما يعرض وجهة نظر الباحث في تلك القضايا من جهة أخرى.

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- إبراز دور أحد علماء علوم القرآن في تفسير الظواهر الفونولوجية الصوتية.
- مناقشة تلك الظواهر في ضوء علم الأصوات الحديث.
- بيان أثر قمة المقطع الصوتي (النواة) في إحداث التغيرات الفونولوجية المختلفة.

و اتخذ الباحث المنهج الوصفي طريقا لهذه الدراسة، مستفيدا في مناقشة قضايا البحث من معطيات الدرس الصوتي الحديث، وقد قسمت هذه الدراسة ـ بعد المقدمة ـ إلى قسمين:

- القسم الأول: المدخل، و أشرت فيه إلى تعريف علم الأصوات، وتصنيف الأصوات، ومعنى الفونولوجيا، وتعريف المقطع الصوتي ومكوناته وأنواع المقاطع، وبينت أثر قمة المقطع من جانب نظري.
- القسم الثاني: تناول مظاهر الفونولوجيا الصوتية التي تناولها ابن خالويه في كتاب (إعراب ثلاثين سورة)، وهي: القلب والنقل والإسقاط والإبدال والإدغام والإتباع والسكت والحجز والتفخيم.

وقد ختمت بحثي بخلاصة لأهم النتائج، ثم بالمصادر والمراجع.

أولاً: المدخل.

علم الأصوات: تعريفه و أنواعه (phonetics)

وهو العلم الذي يدرس الصوت اللغوي بعيدًا عن البنية من حيث طبيعته وكيفية حدوثه ومواضع نطقه للأصوات المختلفة والصفات النطقية المصاحبة للصوت وغير ذلك، ويدرس الصوت بوصفه ظاهرة لغوية يشترك فيها البشر،[2] وينقسم علم الأصوات إلى أقسام مختلفة بحسب المناهج العلمية المستعملة في البحث الصوتي، منها:

1. علم الصوت الوصفي: ينظر إلى دراسة الأصوات على وفق المنهج الوصفي .

2. علم الأصوات النطقي: ويدرس جهاز النطق والأعضاء التي يتكون منها ومواضع النطق وطريقة نطق الأصوات الكلامية.

3. علم الأصوات الفيزيائي: يدرس انتقال الصوت في الهواء من فم المتكلم إلى إذن السامع من حيث طبيعة الموجات الصوتية وطولها وترددها والعوامل المؤثرة في ذلك.

4. علم الأصوات السمعي: يدرس الجهاز السمعي، أي: الأذن وما يحدث فيها عندما يصل الصوت ويبدأ السامع في إدراك الكلام وفهمه،[3] والفونتيك خطوة مهمة للانتقال إلى الفونولوجيا.[4]

الوحدة الصوتية: (phoneme)

الصوت: لغة من يصوِّت تصويتا، أي: صاح، والصائت: الصائح.[5]

واصطلاحا: هو الأثر السمعي الواقع على الأذن من بعض الذبذبات الهوائية التي يحدثها جهاز النطق الإنساني،[6] ويحدث عندما يقوم في جهاز التصويت حاجز يعترض النفس ثم يجتاز النفس ذلك الحاجز،[7] فسبب الصوت هو تموُّج الهواء كما ذكر ابن سينا.[8]

تصنيف الأصوات العربية

تصنف الأصوات باعتبارات متعددة، منها بحسب طبيعتها، وبحسب المخارج ، وكذلك بحسب الصفات أوالكيفية التي تخرج عليها.

وتصنف الأصوات بحسب طبيعتها إلى صنفين هما:

- الأصوات الصامتة: ويقصد بالصامت الصوت الذي يعتمد على حيز مولد له أو مخرج، أو يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما أو جزئيا عند النطق به من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا، وهي ما عدا أصوات العلة (الحركات).[9]

- الأصوات الصائتة: هي أصوات مجهورة، يخرج الهواء عند النطق بها بشكل مستمر من البلعوم والفم دون أن يتعرض لتدخل الأعضاء الصوتية تدخلا يمنع خروجه أو يسبب فيه احتكاكا مسموعا[10] وتنقسم إلى:

1. الصوائت الطويلة، وتسمى الحركات الطويلة، وهي الحروف المدية (الألف والواو والياء).

2. الصوائت القصيرة أو الحركات القصيرة، وهي: (الفتحة والضمة والكسرة).

وتمتاز الصوائت بصفة عامة بانعدام قيام حاجز في جهاز التصويت باعتراض الهواء.[11]

وبعض المحدثين يعد الواو والياء المتحركتين أنصاف حروف أو أنصاف حركات؛ لأنها تقوم بدور الحروف أحيانا، فالواو حرف في مثل: وَجد، وحركة في مثل: يوجد، فهي ضمة طويلة، والياء حرف في مثل: يَبس، وحركة في مثل: يبيع، فهي كسرة طويلة.[12]

تصنيف الأصوات اللغوية بحسب مخارجها:

المخرج:

الموضع الذي يصطدم به الهواء، فيحدث فيه صوت الحرف، فالمخرج هو مكان اعتراض الهواء بعد خروجه من الرئتين[13]. وتصنف الأصوات العربية بحسب مخارجها على النحو الآتي:

1. الصوت الحنجري: يصدر من الحنجرة وهو الهمزة.
2. الحلقي: وهي الأصوات التي تخرج من الحلق، وهي: (هـ، ع، ح، غ، خ).
3. الطبقي: و تخرج من طبق الفم، وهي: (ق، ك).
4. الغاري: يخرج من الغار وهو الحنك الصلب وهي: (ي، ج، ش).
5. اللثوي: يشترك اللسان في إنتاجه مع اللثة وهي: (ص، س، ز، م، ل، ن، ر).
6. الأسناني: يشترك اللسان في إنتاجه بملامسته للأسنان العليا وهي: (ط، د، ت، ض).
7. البيأسناني: ويدخل معها طرف اللسان بين الأسنان العليا والسفلى وهي: (ظ، ذ، ث).
8. الشفوي: وتشترك في نطقه الشفة السفلى وهي الأكثر نشاطا مع الأسنان العليا وهو: (ف).
9. الشفتاني: وتشترك في نطقه الشفتان معا، العليا والسفلى وهي: (ب، م، و).[14]

تصنيف الأصوات بحسب صفاتها[15]

الصفة: هي الكيفية التي ينطق بها الحرف وتصنف الأصوات بحسب صفاتها إلى:

أولاً: الصفات الضدية، وهي صفات متضادة وهي على النحو الآتي:

1. المهموسة: الهمس جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على المخرج بحيث لا يهتز الوتران الصوتيان اهتزازا قويا، وحروفه عشرة وقد جمعت في قوله: (فحثه شخص سكت).
2. المجهورة: الجهر هو انحباس جري النفس عند النطق بالحرف، ثم اهتزاز الوترين الصوتيين عند اندفاعه، وحروفه بقية الحروف، وتشعر باهتزاز الوترين عند وضع أصبعيك على الحنجرة مع الأصوات المجهورة.
3. الشديدة (الانفجارية): الشدة تدل على انحباس جري الصوت عند النطق بالحرف انحباسا يعيق مرور النفس تماما، فإذا أزيل الغلق المحكم فجأة أحدث النفس المحبوس صوتا انفجاريا ، وحروفها ثمانية مجموعة في قوله : (أجدك تطبق).
4. الرخوة (الاحتكاكية): هي عكس الشديدة و هي جريان الصوت مع الحرف لتمام ضعفه لعدم الاعتماد على مخرجه، وله ستة عشر حرفا، هي: (ث، ح، خ، ذ، ز، س، ص، ض، ع، ف، هـ، و، ي، أ).

المتوسطة (المائعة): بين الشديدة والرخوة، وتسمى المائعة، وهي مجموعة في" لِنْ عمر".

5. المستعلية (المفخمة): الاستعلاء هو ارتفاع اللسان عند النطق بالحرف إلى الحنك الأعلى وحروفه سبعة مجموعة في: "خص ضغط قظ ".
6. المستفلة (المرققة): الاستفال هو انحطاط اللسان من الحنك إلى قاع الفم عند خروج الحرف وحروفه كل الأحرف ما عدا حروف الاستعلاء.
7. المطبقة: الإطباق، انحصار صوت الحرف بين اللسان والحنك الأعلى لارتفاع ظهر اللسان إلى الحنك الأعلى حتى يلتصق وحروفه أربعة : " ص، ض، ط، ظ ".
8. المنفتحة: الانفتاح ضد الإطباق وحروفه كل الأحرف عدا حروف الإطباق.
9. المذلقة: الإذلاق هو سرعة النطق بالحروف المذلقة، والحروف الذلقية مجموعة في: فرمن لب.
10. المصمتة: الإصمات ضد الإذلاق وحروفه بقية الحروف.

الفونولوجيا: phonology.

هو فرع من علم الأصوات هدفه دراسة الصوت في بنية الكلمة، ومعرفة الطريق التي يتم بها إصدار الأصوات بصورة نظامية في مقطع صوتي محدد، ودراسة خصائص

وصفات الصوت اللغوي في بنية الكلمة ومعرفة تأثير بعض الأصوات في بعضها بسبب التجاور أو التجانس، فهو يعنى كل العناية بأثر الصوت اللغوي في تركيب الكلام، فيدرس الأصوات من حيث وظائفها في الاستعمال اللغوي، ويسمى علم الأصوات التشكيلي.(16)

وتقوم ظاهرة الفونولوجيا على المدخلات، وهي الأصوات عادة والمخرجات وهو التغيير الذي يطرأ على تلك الأصوات عند استعمالها في سياق صوتي معين.(17)

تعريف المقطع الصوتي:

هو كمية من الأصوات تحتوي على حركة واحدة، فهو قمة إسماع، غالبا ما تكون حركة مضافا إليها أصوات أخرى، فهو في العربية غالبًا مكون منصامت وصائت، فهو وحدة صوتية أكبر من الفونيم.(18)

ويُعرف- كذلك - بأنه تتابع صوتي من الصوامت والصوائت، يتكون عادة من صائت يعد نواة للمقطع وصوت صامت أو أكثر.(19) أو هو مجموعة من الأصوات التي تمثل قاعدتين تحصران بينهما قمة.(20)

يتميز المقطع في العربية بأنه يبد أبصامت أو بشبه صائت، ولا يبدأ بصائت، أو بصامتين ساكنين ،وينتهي المقطع بصائت قصير أو طويل أو بصامت واحد، لا يتكون المقطع في اللغة العربية من صوامت فقط ولا من صوائت فقط.(21)

أنواع المقاطع في اللغة العربية:(22)

- المقطع القصير المفتوح: يتكون من حرف صامت مع صائت قصير، مثل: (كَتَبَ) ثلاثة مقاطع : كَ / تَ / بَ .
- المقطع الطويل المفتوح: ويتكون من صامت مع صائت طويل، مثل المقطع الأول من كلمتي: (عالم) و(بيتٌ): عا/ لم، بي / تٌ.
- مقطع قصير مغلق بصامت: يتكون من صامتين بينهما صائت قصير، مثل : لَم وعَن وكَم وقُم و نَم.
- طويل مغلق بصامت: ويتكون من صامتين بينهما صائت طويل وينشأ عند الوقف غالبًا نحو: كانْ و عادْ وجاءْ
- مقطع قصير مغلق بصامتين: يتكون من ثلاثة صوامت يفصل بين الأول والثاني صائت قصير ويكون عند الوقف كذلك، مثل: بِنْتْ - قَدْرْ - جُرْحْ.(23)
- مقطع طويل مغلق بصامتين، ويسمى المديد وينشأ غالبًا عند الوقف على آخر الكلمات مثل: جادّ ورادّ وضالّ، ويتكون من صامت بعده صائت طويل بعده صامتان ساكنان، من جنس واحد.

مكونات المقطع الصوتي:

يتكون المقطع الصوتي من الأجزاء الآتية:

- الاستهلال أو مقدمة المقطع : وهو الصامت أو شبهه الذي يستهل أو يبدأ به المقطع ويمثل المرتكز الذي ترتكز عليه نواة المقطع أو قمته.
- النواة أو القمة: هي المكون الأساسي وهي عبارة عن صائت قصير أو طويل.
- الخاتمة: وهي الصوت أو الأصوات الصامتة التي تلي النواة، وقد يأتي المقطع بدونها.(24)

أثر قمة المقطع (النواة) في التغيرات الصوتية.

غاية ما يسمى القلب والإسقاط (الحذف) الحفاظ على الانسجام الصوتي بين مقاطع الكلمة، واختيار الجهد الصوتي الأقل عند النطق، وأصوات العلة تمثل انفتاحات هوائية متنوعة الاتجاهات، فالألف انفتاح إلى الأعلى والفتحة جزء منه، والواو انفتاحها إلى الأمام والضمة جزء منها، والياء انفتاحها إلى الأسفل والكسرة جزء منها.

وهذه الأصوات وأجزاؤها تمثل القمم (النواة) للمقاطع الصوتية كما مر بنا، وهذه الأصوات الصائتة التي تمثل قمما للمقاطع الصوتية ترتكز على أصوات تمثل مقدمة المقطع أو استهلالا له، ومقدمات المقاطع أو استهلالاتها هي إما أصوات صامتة وبذلك يكون الارتكاز

الصوتي للقمة متينا لا يحدث فيه تغير مقارنة بالقمة الصوتية التي ترتكز على صوت شبه صائت في المقطع.

ومن ثم إذا كانت القمة الصوتية للمقطع مرتكزة على صوت صامت فستؤثر بصورة أو بأخرى في المقطع الذي يليها في حال كون ارتكاز قمته على صوت شبه صائت.

وبذلك فإن أهم ما في المقطع هو المقدمة الذي يعد مرتكزا صوتيا للصائت، والقمة التي هي الصائت القصير أو الطويل، وعندما تتجاور المقاطع الصوتية في كلمة ما، فإن القمم الصوتية لها تأثير في بعضها بلا شك، على أن هذا التأثير مرهون إما بتنافر القمم المتجاورة، وإما بتوافقها في كمية الانفتاح واختلافها في محاور ارتكازها.

ثانيًا: تفسير ظواهر الفونولوجيا عند ابن خالويه.

أ- القلب (الاستبدال).

يقع بين الصوائت مع بعضها وبين الصوامت كذلك، وبعض المحدثين يعدُّه إبدالا، فهو إبدال حرف بحرف لتسهيل النطق.[25]

"والقلب تلجأ إليه اللغة عندما يتعذر الحذف أو الإدغام اللذان يتقيدان بصيغة الكلمة، فلا يحدثان إلا عندما لا ينتج لَبْسٌ عن الصيغة الجديدة لبس، أما القلب فهو يحافظ على الصيغة ولا يدخل عليها إلا تجانسا في الأصوات من شأنه تسهيل النطق".[26]

وهو تبادل يحدث بين أحرف العلة والحركات، ويبرره ما بين أحرف العلة والحركات من قرابة صوتية، والغرض منه تجنب توالي المقاطع فهو يؤدي إلى الاختصار.[27]

1. قلب شبه الصائت إلى صائت

يحدث القلب بين أشباه الصوائت والصوائت، وخلاصته تحويل شبه الصائت إلى صائت طويل، وتمتاز الصوائت - ومنها الواو والياء - بانفتاح كبير جدًا عند النطق بهما حيث يكون الانفتاح تاما.

ويوصفان بأنهما أنصاف حروف أو أنصاف حركات إذا كانا متحركين، ويكونان صائتين طويلين إذا كانا ساكنين وقبلهما حركة من جنسهما، وهذه الخاصية تجعلهما عرضة للحذف والتغيير.[28]

وعند القدامى القلب نوع من أنواع الإعلال، والغرض منه تنسيق الكلمات في العربية ودفع ثقلها حتى تخف على النطق، وتجمل لدى السمع.[29]

ومن أمثلة قلب شبه الصائت **إلى** صائت عند ابن خالويه:

- قلب الواو إلى ألف:

لقد علل ابن خالويه لقلب الواو في بعض الكلمات إلى ألف، كما في (مال) و (خاف) بأن العلة هي تحرك الواو وانفتاح ما قبلها، قال: (مال) أصلها (مَوَل)، فقلبوا الواو ألفا؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها،[30] و(خاف) أصلها (خَوِف) فصارت الواو ألفا لتحركها وانفتاح ما قبلها.[31]

ويرى بعض المحدثين أن هذه الحالة هي من باب سقوط الواو لوجودها بين حركتين.[32]

- قلب الواو إلى ياء:

من المواطن التي ذكر فيها ابن خالويه قلب الواو إلى ياء:

(يقيموا) الأصل فيها: (يقوِموا)، فنقلوا كسرة الواو إلى القاف، فانقلبت الواو ياء.[33]

ومن ذلك ما ذكره في (نستعين) الأصل: (نستعوِن)، فاستثقلوا الكسرة على الواو فنقلت إلى العين فانقلبت الواو ياء لانكسار ما قبلها، وكذلك في (المستقيم) أصلها (المستقوم).[34]

ومن ذلك (قيِّمة) الأصل فيها: (قَيْوِمة) فقلبوا من الواو ياء وأدغموا الياء في الياء،[35] إن الياء والكسرة يحتاجان إلى حرف بعدهما يناسبهما، ولذلك تحولت الواو هنا إلى ياء لتناسب الياء.

ومن قلب الواو ياء كما في (أيّام) الأصل (أيوام) قلبت الواو ياء وأدغمت الياء في الياء.[36] ويرى الطيب البكوش أن (أيّام) فيها إدغام تأخريّ حيث أدغمت الواو في الياء وليس فيها قلب.[37]

ومن المواطن التي قلبت فيها الواو إلى ياء كما ذكر ابن خالويه في (رضي) قال: أصلها (رَضِوَ) فقلبوا من الواو ياء لانكسار ما قبلها.[38]

ومما يقلب لطلب الخفة كما ذكر ابن خالويه: (مرضيّة) فالأصل مرضوّة فقلبوا من الواو ياء لأنها أخف، ثم ذكر قول الجرْمي: هذا مما قلب العرب الواو فيه لغير علة.[39]

- قلب الياء إلى ألف:

إن شبه الصائت إذا تحرك فإنه يتحول إلى صائت طويل مجانس لحركة الحرف الصامت الذي قبله ومن هنا تقلب الياء إلى ألف إذا تحركت وقبلها فتحة.

قال ابن خالويه: (المرعى)، (الأعلى: 4) أصلها (المرعَيَ) فانقلبت الياء ألفا لتحركها وانفتاح ما قبلها، وكذلك في (تَنْسى)،[40] وفي (الناس) من (برب الناس)، (الناس: 1) أصلها: (النّيَس) فصارت الياء ألفا لتحركها وانفتاح ما قبلها.[41]

وكذلك علة قلب الياء ألفا في (جاء)، أصلها (جيَأ) فصارت الياء ألفا؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها ومدت الألف تمتينا للهمزة غير أن الكتابة بألف واحدة لأنه متى اجتمع ألفان اجتزؤوا بواحدة، وإذا اجتمع ثلاثة اجتزؤوا باثنين.[42]

وتفسر هذه الحالة حديثا بأنه تعد الواو والياء مع الفتحتين حركة ثالثة وتتابع الحركات ثقيل في النطق لذلك تحذف فتبقى الفتحتان معا فتكونان فتحة طويلة ترسم في العربية ألفا.[43]

- قلب الياء إلى واو:

إذا كانت فاء الفعل ياء مثل أيسر وأيقن وأيفع الغلام انقلبت الياء واووا في المضارع لانضمام ما قبلها وسكونها.[44]

وفي هذه الحال وقعت الياء الساكنة بعد ضم فهو يشبه وقوع الواو الساكنة بعد كسر كما في: مِوزان، وكلاهما ناشئ عن تتابع ضمة وكسرة أو كسرة وضمة، ونظرا لثقل هذا التتابع فقد تخلص الناطق بإسقاط العنصر الثاني وإطالة العنصر الأول.[45]

ويحدث القلب في أشباه الصوائت عندما تتنافر القمم الصوتية في المقطع الواحد أو في مقطعين متجاورين، يكون من مكونات الثاني شبه صائت، وينتج عن ذلك صوائت طويلة، ويمكن توضح ذلك على النحو الآتي:

أولاً: في حال اتفاق القمم الصوتية للمقاطع في الكلمة من حيث اتجاه الانفتاح وكميته:

إذا اتفق مقطعان صوتيان متتاليان في قمتيهما الصوتيتين من حيث اتجاه الانفتاح ومقداره، واختلفا في مرتكز القمة وهو المقدمة، وكان مرتكز القمة الأولى صوتًا صامتًا، ومرتكز القمة الثانية شبه صائت، فيحدث اندماج للقمتين فيصيران قمة واحدة أعلى انفتاحا، ويسقط شبه الصائت، بشرط أن يكون اتجاه الانفتاح للأعلى في القمتين، وتكون الكلمة من ثلاثة مقاطع على مثال (فَعَلَ) ويكون هذا التغيير في المقطع الأوسط، نحو:

الكلمة قبل القلب	قَوَل	خَوَف	مَوَل	نَيَس	بَيَع	جَيَأ
الكلمة بعد القلب	قال	خاف	مال	ناس	باع	جاء

أو في المقطع الأخير أيضا نحو:

الكلمة قبل القلب	دَعَوَ	رَجَوَ	رَعَيَ	رَمَيَ	نَسَيَ
الكلمة بعد القلب	دعا	رجا	مرعى	رمى	نَسى

ثانيًا: في حال تنافر القمم في المقاطع الصوتية المتجاورة

في هذه الحال فإن قمة المقطع السابق غالبا ما يكون لها التأثير فيما بعدها حتى ينسجم النسيج الصوتي للكلمة

تجنبا لما يسمى بالثقل، ويمكن عرض هذه الأحوال فيما يأتي:

- إذا كان المقطع الأخير استهلاله صوت شبه صائت وقمته الفتحة، إلا أن المقطع السابق له استهلاله صوت صامت وقمته الكسرة، والانفتاح الذي سبق هو انفتاح سفلي للكسرة ، فيتحول شبه الصائت الواو في المقطع الثاني إلى ياء كما في (رَضِوَ)، فتصير الكلمة (رَضِيَ)، وقد يقول قائل: لماذا بقيت الفتحة على الياء في رضي؟ نقول: لأنها تدل على بنية صرفية وكذلك سهّل النطق بالياء مفتوحة أن قبلها كسرة، فالانتقال من الكسرة إلى الياء أيسر.

- إذا كان المقطع الأخير استهلاله شبه الصائت الواو وقمته الكسرة، وهو مسبوق بمقطع مغلق بصامت ساكن، فإن الكسرة التي تمثل قمة المقطع الثاني تطول فتصبح ياء، وبذلك تسقط الواو شبه الصائتة ؛ لأن انفتاح الكسرة السفلي أقوى من الانفتاح الأمامي للضمة، ومثل ذلك:

الكلمة قبل القلب	نَسْتَعْوِن	مُسْتَقْوِم	يُقْوِم	قيْوِمة
الكلمة بعد القلب	نستعِين	مستقِيم	يُقيم	قيّمة

ويلحق بهذا الحكم كل مقطع استهلاله الواو قمتها فتحة قصيرة أو طويلة لكن مسبوق بياء خاتمة لمقطع سابق ؛ إذ إن انفتاح الياء أقوى من انفتاح الواو المفتوحة، فحفظا للتناسق الصوتي تتحول الواو- التي هي استهلال للمقطع - إلى ياء بتأثير الياء التي تسبقها، التي هي خاتمة لمقطع سابق ومثل ذلك: (مرضيوَة) و(أيوام)، حيث يصيران: مرضيّة وأيّام.

ويمكن تلخيص ما سبق بأن الواو إذا كانت استهلالا أو مرتكزا لقمة مفتوحة إلى الأعلى في مقطع مسبوق بمقطع مغلق بصامت، يكون التغيير في هذا المقطع كالآتي:

- إذا كانت قمة المقطع الفتحة، تحولت الفتحة إلى ألف مثل ذلك: (يَخْوَف) و (يَنْوَم)، فإنهما يصيران: (يخاف) و(ينام)، إلا إذا كان خاتمة المقطع الذي يسبقها ياء فإنها تتحول إلى ياء ويحدث بينهما إدغام، مثل: (مرضيوَة) و(قيوَمة) و(أيوَام).

- إذا كانت قمة المقطع الكسرة تحولت الكسرة إلى ياء، نحو: (مستقوِم) و(يُقوِم) و(نستعوِن).

- إذا كانت قمة الواو الضمة فتنتقل هذه القمة إلى الصامت الذي قبل الواو، بحيث يحصل انسجام في النطق الصوتي.

- إذا وقعت الواو خاتمة لمقطع في أول الكلمة وهي ساكنة وكانت قمة المقطع هي الكسرة، فإن الواو تتحول إلى ياء بفعل قمة المقطع مثل: (مِوْزان) فتصير إلى : (ميزان).

- إذا كانت الياء خاتمة لمقطع في أول الكلمة وهي ساكنة وكانت قمة المقطع هي الضمة، فإن الياء تتحول إلى واو بفعل قمة المقطع السابق مثل: (مُيْقن) و(مُيْسر) فيصيران: (موقن) و(موسر).

2. قلب شبه الصائت إلى صامت.

- قلب الواو إلى همزة:

ومن تفسيره لقلب الواو إلى همزة قوله: (الشتاء)، (قريش: 2) والأصل: (الشتاو) فالواو لما تطرفت وقبلها ألف قلبوا من الواو همزة.(46)

ويعدُّ هذا عند المحدثين من باب سقوط الواو بعد الفتحة الطويلة الزائدة وحلول الهمزة محلها، وقد استعملت الهمزة لقفل المقطع الصوتي لغرض الوقف.(47)

- قلب الياء إلى همزة:

تقلب الياء همزة إذا جاءت بعد ألف مفاعل أو ما يشابهها وهي زائدة، ومن ذلك كلمة (سرائر): " وهي جمع سريرة، وإنما همزت الياء في الجمع وليس في الواحد همزة؛ لأن في الجمع قبل الياء ألفاً وهي ساكنة، فاجتمع ساكنان فقلبوا الياء همزة وكسروها، لالتقاء الساكنين، ومثله قبيلة وقبائل".(48)

وتفسر هذه الظاهرة حديثا بأن المقطع الأخير في مثل هذه الكلمات يبدأ بحركة مزدوجة تالية لحركة طويلة ، وهذا ضعف في البناء المقطعي فسقط الانزلاق وحلّت محله

الهمزة النبرية كوسيلة لتصحيح المقاطع على سبيل الإبدال لعدم وجود العلاقة المبيحة لذلك.[49]

فالواو والياء في مثل: (عجاوز) و (قبايل) هما صوت انتقالي مسبوق بصائت طويل، ويؤتى بالهمزة لما لها من وظيفة تمييزية للمقطع الصوتي، فهي صوت يقوم على النبر والارتكاز مما يكسب المقطع وضوحا.

3. قلب الصامت إلى صائت.

وتمتد ظاهرة القلب فتلحق الأصوات الصامتة، حيث يتم تحويلها إلى صائت ومن المشهور في ذلك قلب الهمزة إلى إحدى الصوائت.

أ- قلب الهمزة

الهمزة هي أحد الأصوات التي تخرج من الحلق وهو صوت انفجاري عند بعض المحدثين، حيث ينحبس الهواء معها ثم يندفع بقوة، وهو صوت مهموس.[50] وبعضهم يرى أنه لا مهموس ولا مجهور.[51]

وعند اجتماع همزتين الأولى متحركة والثانية ساكنة في أول الكلمة فإن الثانية تقلب إلى صائت يناسب حركة الهمزة التي قبلها، وفي هذا تسهيل للنطق بالهمزتين بلا شك، إذ إن اجتماعهما وهما حرفان انفجاريان فيه ثقل على اللسان ولذلك تميل اللغة إلى التخفيف، كراهة للاستثقال.

وقد أورد ابن خالويه من مثل هذا في قوله عن(آمنوا): أصلها (أأمنوا) ... و(آمنت) أصلها (أأمنت).. ولا يجوز في (أأمنوا) التحقيق؛ لأن الهمزتين من كلمة واحدة ...، فلما كانت الهمزة الثانية لازمة غير مفارقة كان التليين لازما".[52] ومن تفسيره لتلك الظاهرة قوله في (آوى): الأصل فيها (أَأْوى) فاستُثْقل الجمع بين الهمزتين فلينوا الثانية،[53] وكذلك قوله في (أوتوا): الأصل أُأْتوا بهمزتين فصارت الثانية واووا لانضمام ما قبلها.[54]

ويعدُّ القلب هنا هروبا من صعوبة نطق الهمزتين متتاليتين[55]، فهو تسهيل للهمزة الثانية.

ويفسر ما يحدث للهمزة عند بعض المحدثين في مثل هذه الحالة تحويل حركة ما قبلها من قصيرة إلى طويلة، ومن ثم إسقاط الهمزة.[56]

ب- النقل:

نقل الصائت القصير أو ما يسمى بالتسكين لم يعد مقتصرا على ما يسمى عند الصرفيين بباب الإعلال فهو أوسع من ذلك وتتضح لنا هذه الظاهرة مما ذكره القراء كون دراستهم الصوتية قامت على تأثير الأصوات في بعضها، وعلى مراعاة النظام المقطعي للغة العربية.

أولاً: نقل الحركة من كلمة إلى أخرى.

طلب التخفيف هو مقصد للمتكلم، إذ يمكن النطق بالكلمتين دون ثقل، ولكن لغرض الاستزادة من خاصية التخفيف يعمد المتكلم إلى نقل الحركة من الكلمة الأولى إلى الثانية.

ويقصد بالنقل هنا تحريك الحرف الساكن بحركة الهمزة الذي بعده ثم حذف الهمزة في اللفظ،[57] و يكون في كلمة واحدة أو بين كلمتين كما (قَدَ افْلَح)، (الأعلى: 14) في قراءة ورش عن نافع[58] حيث نقل حركة الهمزة إلى الدال تخفيفا والعرب تقول: (منَ ابوك؟) يريدون: (منْ أبوك؟)[59]، ومن ذلك في (أرأيت) حيث قرأ الكسائي بحذف الهمزة (أريت)[60]، وسماه ابن خالويه الإسقاط.[61]

ويتضح أن الغرض كما ذكر ابن خالويه من هذا النقل هو التخفيف من النطق بالصوت الساكن ثم الهمزة المفتوحة التي تليه.

وبهذا يكون قارئ القرآن أو المتكلم في غير قراءة القرآن قد تعامل مع الكلمتين أنهما كلمة واحدة، ولا سيما أن الكلمة الأولى تتكون من مقطع واحد، ويمكن تمثيل الرسم المقطعي لهذه الظاهرة قبل النقل وبعده كالآتي:

الحالة	الكلمتان	المقاطع	رمز المقاطع
قبل النقل	قَدْ أَفْلَحَ	قَدْ/ أَفْ/ لَـ/ حَ	ص ح ص/ ص ح ص/ ص ح / ص ح
بعد النقل	قَدَ افْلَحَ	قَ/ دَفْ/ لَـ/ حَ	ص ح/ ص ح ص/ ص ح/ ص ح

يتضح مما سبق أن نقل الحركة من الهمزة إلى ما قبلها ألغى صوت الهمزة في البناء الصوتي المقطعي، وبهذا يكون ذلك نوعًا من اختصار المقاطع، كما أن ذلك أدى إلى دمج مقاطع الكلمتين فبدلا من أن كان هناك مقطعان مغلقان بصامت، في البناء المقطعي للكلمتين صارا بعد النقل إلى مقطع قصير ثم مقطع مغلق بصامت، وبذلك اختصر صوتا من الكلمتين وفي هذا إيجاز وتخفيف.

وكذلك في: (مَنْ أَبوك؟) تحولت إلى: (مَنَ ابوك؟) حيث ألغيت الهمزة بسبب هذا النقل، وصار هناك اختصار في مقاطع الكلمة.

ثانيًا: نقل الحركة في الكلمة الواحدة.

أ- نقلها من صامت متحرك إلى صامت ساكن.

تنقل الحركة من صامت متحرك إلى صامت ساكن قبله وذلك مخصوص عند الوقف، والغرض في مثل هذه الحالة تسهيل الوقف على آخر الكلمة.

ومن ذلك الوقف بالنقل وهو من أنواع الوقف، ويكون على الصامت الساكن في آخر الكلمة، ووصفه عند القراء تحويل حركة الحرف إلى الحرف الساكن قبله،[62] لغرض تسهيل الوقف على آخر الكلمة ومن ذلك ما ذكره ابن خالويه في قراءة سلام أبي المنذر (والعَصِرِ) بكسر الصاد والراء وهذا إنما يكون في نقل الحركة عند الوقف كقولك: مررت ببكِر، نقلوا كسرة الراء إلى الكاف عند الوقف.[63]

ويلاحظ أن (عَصْرْ) و(بَكْرْ) عند الوقف على آخرهما تمثل كل كلمة منهما مقطعا مغلقا بصامتين، وهو بلا شك يمثل ثقلا نسبيا على اللسان ومثل هذا المقطع لا يحدث إلا في الوقف، لذلك يميل بعض القراء إلى تحريك الصوت قبل الأخير بحركة تناسب الحركة الإعرابية التي على الصوت الأخير والتي هي الكسرة في الكلمتين ولعل ذلك من باب المشاكلة الصوتية و فرار من الثقل كذلك، وهذا النقل يسبب تحولا في البناء المقطعي للكلمة، ويمكن تمثيل ذلك قبل نقل الحركة وبعده كالآتي:

قبل النقل		بعد النقل	
عَصْرْ	ص ح ص ص	عَصِرْ	ص ح / ص ح ص
بَكْرْ	ص ح ص ص	بَكِرْ	ص ح / ص ح ص

وما دام أن الغرض تسهيل الوقف فهذا النقل حول المقطع الأخير من مقطع طويل مغلق بصامتين الذي فيه ثقل إلى مغلق بصامت، كما أن المقطع المغلق بصامتين يمثل النطق به صعوبة من جهة إبراز خصائص الأصوات وبذلك كلما قصر المقطع اتضحت الخصائص الصوتية في المقطع، وإذا طال المقطع كان ذلك الطول مانعا لبروز صفات الأصوات.

ب- نقلها من شبه صائت إلى صامت قبله.

عجّت كتب الصرفيين القدماء وكثير من المحدثين بما يسمى الإعلال بالنقل، ومن المفترض أن يكون تناول هذه الجزئية ضمن ظاهرة النقل بعامة، ولنقل الحركة (الصائت القصير) من شبه الصائت (الواو والياء) المتحركتين له أغراض أومآلات وكذلك له أسباب.

فالغرض فيه لا يخرج عن الغرض العام فيما يحدث من تغييرات صوتية وهو تجنب الاستثقال وطلب الخفة وهذا هو مقصد في كثير من الظواهر الصوتية، ومن الأسباب التي يمكن الإشارة إليها من وجهة نظر الباحث هو التكثيف الصوتي للقمم في المقاطع وبعبارة أوضح اجتماع قمتين في مقطع صوتي واحد، فمن المعروف أن قمة المقطع أو ما يسمى بالنواة هي الصائت الذي بعد الصامت، وهناك نوعان من القمم من حيث الكمية، الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة.

وفي اللغة العربية إذا جاء صوت الياء مع كسرة فهناك اجتماع لقمتين وهي الياء والكسرة، وإذا جاء صوت الواو

مع ضمة كذلك اجتمعت قمتان، وفي هذا ثقل على اللسان؛ فيتم تعديل البناء الصوتي والمقطعي حتى يسهل النطق بمقاطع الكلمة.

ويتم التعديل الصوتي من وجهة نظر الباحث بحسب الآتي:

- إذا كانت القمتان متماثلتين من ناحية النوع، ومختلفتين من ناحية الكمية تنقل القمة الصغرى إلى الصامت السابق، ويكون ذلك - غالبا - في المشتق من جذر لغوي وسطه واو أو ياء ومثل ذلك ما كان على وزن (يَفْعُل) أو (أَفْعُل):

قبل النقـــل	بعد النقـــــل
يَكْوُن- يَقْوُل - أَعْوُذ -أَزْوُل - أَقْوُل	يَكُوْن – يَقُوْل – أَعُوْذ – أَزُوْل – أَقُوْل
يَقْ / وُل	يَ/ قُول
ص ح ص/ ص ح ص	ص ح / ص ح ح ص

ومن ملاحظة البناء المقطعي قبل النقل أن المقطع الثاني بدأ بشبه صائت وهو الواو المضمومة، وفي ذلك ثقل على اللسان؛ لاجتماع قمتين في هذا المقطع، لذلك حدث النقل.

ومن مواطن الاستثقال التي ذكرها ابن خالويه الضمة على الواو، قال: (أعُوذ) أصلها (أعْوُذ) على مثال (أفْعُل) فاستثقلوا الضمة على الواو، فنقلت إلى العين، فصارت (أعُوذ) وكذلك (أقول) و(أزول) وما كان مثله،[64] ومن ذلك (يكن) أصلها (يكْوُن) استثقلوا الضمة على الواو فنقلت إلى الكاف وسقطت الواو لالتقاء الساكنين.[65]

ج- الإسقاط (الخزل):

إسقاط الصوت له أسباب تتعلق بأداء الأصوات وانتظامها في بنية الكلمة عند النطق بها، ويسمى الخزل والحذف، وهو عند ابن خالويه على النحو الآتي:

1. إسقاط الصامت (الهمزة):

وتسقط الهمزة من بنية الكلمة لأسباب متعددة منها:

- كثرة الاستعمال:

ذكر ابن خالويه عند تفسيره لحذف بعض الحروف حذف الهمزة بسبب كثر الاستعمال وسمى ذلك إسقاطا، ومن ذلك قوله:

فإن قيل: لمَ أسقطت الألف من بسم والأصل باسم؟ فقل: لأنها كثرت على ألسنة العرب فحذفت الألف اختصارا من الخط لأن ألف الوصل ساقطة في اللفظ.[66] وهمزة الوصل سميت بذلك لأنه يتوصل بها إلى النطق بالصوت الساكن.[67]

ومن ذلك قوله: و(منْ شرِ)، (الناس: 4) الأصل: أَشَر وأَخْيَر، فلم أسقطوا الألف من هذين؟ فقل: لعلتين إحداهما أن أخير وأشر كثر استعمالهما فحذفت ألفهما،[68] فسبب الحذف أو ما سماه الإسقاط هو كثرة الاستعمال، وابن خالويه لا يفرق بين الألف والهمزة كما يتضح من كلامه.

- الاختصار:

يذكر ابن خالويه أنّ مِنْ أسباب حذف الهمزة ما سماه الاختصار ومن ذلك قوله: في (أعوذ بالله)" الأصل (بالإله) فحذفوا الهمزة اختصارا وأدغموا اللام في اللام، ومثل ذلك (لكنّا هو اللهُ ربي)، (الكهف: 38) الأصل (لكنْ أنا) فحذفوا الهمزة اختصارا وأدغموا النون في النون".[69]

ولعل الغرض من حذف هذه الهمزة هو التوصل إلى الإدغام لأن فيه اختصارا، ولو بقيت الهمزة لما حصل هذا الإدغام الذي يعد صورة من صور الاختصار.

- التخفيف:

التخفيف من صور الأداء التي ينشدها المتكلم عند النطق ببعض الحروف فيقوم بحذفها ومن هذه الأصوات التي تحذف للتخفيف الهمزة، قال ابن خالويه:

في (ألم تَرَ)، سقطت الألف التي بعد الراء والأصل (ترْأَى)، فخزلوا الهمزة تخفيفا، ويقول عن (ألم تر) في موضع آخر: قد حذف من آخره حرفان الألف والهمزة، فالألف سقطت للجزم وهي لام الفعل مبدلة من ياء،

والهمـزة هـي عـين الفعـل سـقطت تخفيفـا والأصـل (ترأى).[70]

وكذلك يعلل سقوط الهمزة في (تروُنّ) يقول الأصل: (ترْأَيون) فحذفت الهمزة في الاستقبال تخفيفا.[71]

- الوصل:

الوصل من المظاهر الفونولوجية، التي تتم بين كلمتين، وقد يتطلب ذلك حذف بعض الأصوات لغرض التخفيف ومن ذلك (أَقْسِم) في الأمر من أقسم بكسر الألف في الابتداء فإن وصلتها بكلام سقطت.[72]

وابن خالويه يستعمل مصطلحات مثل: الإسقاط والخزل والترك، وكلها تدل على حذف الصوت.

2. إسقاط الصائت:

- إسقاط الألف:

يحذف الألف لالتقاء الساكنين ومثل ذلك كما في (الأَعْلَون) و الأصل (الأَعْلاون) فسقطت الألف لسكونها وسكون الواو.[73]

- إسقاط الواو: تحذف الواو لأسباب متعددة منها:

- وقوعها بين ياء وكسرة.

مثل ذلك (لم يلد) (الإخلاص: 3)، و الأصل (يَوْلِد)، فلما حلت الواو بين ياء وكسرة خزلوها، فإن حلت الواو بين ياء وفتحة أو بين ياء وضمة لم تحذف.[74]

- وقوعها بين كسرتين.

مثل ذلك في قوله تعالى: (وقِنا عذابَ النار)، (البقرة: 201)، الأصل فيها: (إوْقينا) ذهبت الياء للجزم والواو لوقوعها بين كسرتين.[75]

- التقاء الساكنين.

ومما تحذف فيه الواو لالتقاء الساكنين (سندع)، (العلق: 18)، الأصل فيها: (سندعو) بالواو غير أن الواو ساكنة واستقبلتها اللام الساكنة فسقطت الواو.[76]

ومن ذلك (قُلْ) أصلها (قُوْلْ) التقى ساكنان الواو واللام، فحذفوا الواو لالتقاء الساكنين،[77] وكذلك (لمْ يَكُن) أصلها (يكْوُن) نقلت الضمة إلى الكاف، فالتقى الساكنان الواو والنون فحذفت الواو.[78]

وتعلل هذه الحال بأنها تعود إلى مشكلة مقطعية، وذلك أن في الكلمتين مقطعا مديدا مقفلا بصامت، والعربية تتجنب هذا المقطع في غير حال الوقف ولذلك تختصر الضمة الطويلة فيستقيم المقطع.[79]

- إسقاط الياء:

تحذف الياء بسبب الاستثقال، وله صورتان:

الأولى: مجيء الكسرة على الياء، مثل (وليالٍ) (الفجر: 2)، "والأصل (وليالي) والاختيار أن تقول: ولياليَ بالفتح لأنه لا ينصرف، فاستثقلوا الكسرة على الياء فخزلوها وعوضوا التنوين عما حذفوا هذا قول الخليل".[80]

ومثل ذلك (بالواد)، (الفجر: 9) "والأصل بالوادي فاستثقلوا الكسرة على الياء فحذفوها فمن القراء من يثبت على الأصل، ومنهم من يحذف، فيقول: (بالوادِ) اجتزاءً بالكسرة وكذلك: أَكْرَمَنِ وأَهَانَنِ"[81] وهذا ليس من باب الإعلال.

الثانية: مجيء الضمة على الياء وقبلها كسرة ففي هذه الحالة يثقل نطق المقطع الصوتي فتحذف الياء لغرض التخفيف، ومن ذلك (ساهون)، (الماعون: 5) وأصلها (ساهيون) استثقلوا الضمة على الياء وقبلها كسرة فخزلوها - يقصد الضمة- ثم حذفوا الياء لسكونها وسكون الواو.[82]

وتحذف الياء لالتقاء الساكنين كما مر في (ساهون)، ومنه كذلك (يؤتوا)، أصلها (يؤتيوا) ذهبت النون للنصب واليـاء لالتقـاء السـاكنين.[83] ومـن ذلـك كـذلك (طغوا)، (الفجر: 11) أصلها (طغيوا).[84]

والأصل في ذلك أن الياء جاء بعدها واو وقبلها كسرة وفي هذه الحالة يوجد ثقل في النطق بهذا المقطع، فحدث

الحذف.

ومن حذف الياء لالتقاء الساكنين عند ابن خالويه: (للمصلين)، (الماعون: 4) حيث حذفت الكسرة بسبب الثقل ثم التقى ساكنان ياء الفعل وياء الجمع فحذفت لام الفعل لسكونها وسكون ما بعدها.[85] وسقطت الياء هنا لأنها وقعت بين حركتين الثانية منهما طويلة وهما هنا الكسرة والياء.[86]

تفسير حالات الإسقاط:

- إذا وقعت الواو خاتمة لمقطع قمته فتحة وبعده مقطع آخر قمته الكسرة ومغلق بصامت، ففي هذه الحالة تكون الواو بين انفتاحين متنافرين انفتاح الفتحة إلى الأعلى وانفتاح الكسرة إلى الأسفل فتسقط هذه الواو التي كانت خاتمة للمقطع الأول، مثل ذلك: (يَوْصِل) و(يَوْعِد) فيصيران: (يَصِل) و(يَعِد) وأمثالهما مما جاء على صيغة (يفعِل) من الفعل المثال.

- إذا كانت الواو أو الياء قمة لمقطع يمثل كلمة واحدة مغلق بصامت، فإن هذه القمة تميل إلى القصر بدلا من أن كانت طويلة، مثل ذلك: (قولْ) و(بيعْ) فيصيران: (قُلْ) و(بِعْ)، وهذا في الاستعمال الفصيح، وقد يبقى المقطع على حاله في الاستعمال العامي.

الإسقاط بسبب اللواحق:

قد تلحق بالكلمة المنتهية بياء أو واو لواحق مختلفة فيتغير بناؤها المقطعي، وفي هذه الحالة كذلك يكون للقمم الصوتية في المقاطع دور كبير في هذا التغيير.

ومن ذلك ما جاء على صيغة (يفعلون) أو (تفعلون) أو (فاعلون) مما آخره ياء مثل: (يؤتيوا) و(ترأيون) و (طغيوا) و (ساهيون) كل هذه الكلمات اجتمع لمقطعها الأخير أنه يبدأ بياء مضمومة وينتهي بواو طويلة، وبذلك يكون قد اجتمع في هذا المقطع قمتان بفعل اللاحقة في الصيغة، والقمة الأقوى بلا شك هي الواو الطويلة لأن انفتاحها أكبر من الضمة، وبذلك اجتمع أكثر من قمة في المقطع والذي سيبقى ولن يحذف هو الأقوى وهو الواو الطويلة، وبذلك تسقط الياء مع قمتها الضعيفة وهي الضمة، وتصير تلك الكلمات على النحو الآتي: (يُؤْتوا) و (تَرَوُن) و (طَغَوا) و (ساهون).

د- الإبدال Substitution:

هو نزعة الأصوات إلى التقارب، أي الاتصاف بصفات متقاربة ليسهل نطقها متتالية، وذلك إذا كانا متباعدي المخرج أو كانا متماثلي المخرج لكنهما متضادان في الصفة، أي: أحدهما مهموس والآخر مجهور، أو أحدهما مستعل والآخر مستفل،[87] فتنزع الأصوات التي تمتلك صفات قوية إلى التأثير في الأصوات التي تمتلك صفات ضعيفة ومن ثم تحويلها إلى أصوات تتلاءم معها في الصفات.

الإبدال في اللغة: إقامة شيء مقام آخر، وفي اللسان أبدلت الشيء من الشيء وبدلته وأخذ مكانه.[88]

الإبدال في الاصطلاح: جعل حرف ليس عليلا ولا همزة مكان حرف ليس منها،[89] فهو وضع حرف مكان آخر، وهو مما يختص في الحروف الصحيحة والمعتلة، والهدف من الإبدال التخفيف.[90]

والتغير الصوتي الحاصل في الإبدال يكون - غالبا - بفعل البيئة المحيطة به ضمن كلمة أو جملة،[91] فالاختصار أو الاختزال الذي تتعرض له بعض البنى التركيبية يحدث نتيجة للتداول المستمر والكثرة في الاستعمال اليومي.[92]

وهو نوعان:

"**الإبدال اللغوي:** وهو يحدث نتيجة لتطور صوتي حدث على مر العصور بشرط الاتحاد في المعنى وهو مطرد، نحو: تظَنّيت أي: تَظَننت، وتَقَصّيت أي: تَقَصَّصْت، وبحثروا وبعثروا والتهتان والتهتال.

الإبدال الصرفي: هو كذلك وضع حرف مكان آخر في اللفظ لكنه يطرد في فاء الافتعال وتائه، مثال ذلك: (اتصل) في (او تصل) و(ازدهر) في (ازتهر)".[93]

وظاهرة الإبدال لا تحدث إلا على أساس التقارب بين الأصوات المتبادلة، والغاية منه تحقيق نوع من الاقتصاد في عملية النطق المتتابعة ويقوم التقارب بين الأصوات على خصائص مشتركة إما في نوع الصوتين أو تقارب مخرجهما أو الاتحاد فيه.[94]

ويقسم الإبدال باعتبار الحروف المبدلة من بعض صحيحة أو عليلة إلى:[95]

- إبدال صحيح من صحيح، نحو: اصطبر وازدهر، أصلهما المفترض: اصتبر وازتهر.

- إبدال صحيح من عليل نحو: تراث وتهمة، وضعت التاء فيهما مكان الواو في أولهما.

- إبدال عليل من صحيح، نحو: دينار وقيراط أصلهما دنّار وقرّاط.

- إبدال عليل من عليل، نحو: قال وباع وغزا.

ويسمي بعض المحدثين الإبدال بالمماثلة، وهي التعديلات التكييفية للصوت، حتى يجاور أصواتا أخرى[96]، وتهدف المماثلة - عامة - إلى تيسير جانب اللفظ عن طريق تيسير النطق، وهي لا تلقي بالا للجانب الدلالي فقد يتأثر نتيجة تقارب أو تطابق الصوتين.[97]

وهي على أنواع:

التماثل التقدمي: وهو تأثير صوت ما في صوت تال له، مثل صيغة افتعل من زجر تصبح التاء دالا بفعل الزاي المجهورة فتقول: ازدجر.

التماثل الرجعي: وهو تأثير صوت ما في آخر سابق له، وقد سماها ابن جني الإدغام الصغير، وهو تحويل تاء الافتعال إذا كانت وأوًا إلى صوت التاء، كـ(اتعد) من وعد، ومنه: اتّاقل وازّكى.[98] ومثله كذلك: (من بعد) فالباء تؤثر في النون وتحولها إلى ميم.[99]

ومن صور الإبدال التي ذكرها ابن خالويه:

- إبدال الألف م نالسين:

ومن ذلك في قوله: "(مندسّاها)، (الشمس: 10) دسّى فعل ماض.... والألف في (دسّى) مبدلة من سين كراهية اجتماع ثلاث سينات، والأصل من دسّسها، أي: أخفاها يعني نفسه عن الصدقة، كما قال تعالى "ذهبَ إلى أهلهِ يتمطّى" (القيامة: 33) والأصل يتمطط، يقال: تمطط فلان، أي: تبختر"،[100] ويفسر مثل هذه الحالة بأنه تحول أو تغاير بسبب المجاورة لاستثقال تكرير الأصوات.[101]

- إبدال الصاد من الضاد:

تبدل الضاد إلى صاد، من ذلك قول ابن خالويه: "(المَضْمَضْة) و(المَصْمَصْة) ونضنضت الحية لسانها ونصنصت، والقبضة والقبصة، غير أنهم يفرقون بينهما، فالقبصة بأطراف الأصابع، والقبضة بجميع الكف، وكذلك المصمصة بأطراف الشفتين، والمضمضة بالفم كله".[102]

ولعل هذا من باب تعاقب اللغات أو اللهجات في النطق بهذه الكلمات لا سيما أن معانيها متقاربة.

- إبدال التاء من الواو:

ومن ذلك (التُّراث)، (الفجر: 19) ... وهذه التاء مبدلة من واو، والأصل (وراث)؛ لأنه من ورث، فأبدلوا الواو تاء كما قيل: التخمة والأصل الوخمة، وجلست تجاه فلان والأصل وجاهه"[103].

- إبدال الواو من الياء:

كما في (تقواها)، (الشمس: 8) الواو في تقوى مبدلة من ياء، والتاء في أولها مبدلة من واو، والأصل (وقى).[104]

- إبدال الطاء من تاء الافتعال:

ومن ذلك في (تطّلع)، (الهمزة: 7) "والأصل (تطتلع)، وتاء الافتعال إذا أتت بعد صاد أو ضاد أو طاء أو ظاء تحولت طاء، ثم أدغموا الطاء في الطاء"[105].

وهذا التأثير التقدمي للطاء بسبب ما يتميز به من صوتية عالية القيمة يمكنها من احتلال موقع التاء، ويشترط في مثل هذه المماثلة المجاورة والتجانس وقوة التأثير.[106]

- إبدال القاف من الكاف:

ومنه (فلا تقهر)، (الضحى: 9) ففي حرف ابن مسعود (فلا تكهر) بالكاف ... والعرب تبدل ا لقاف كافًا او الكاف قافا لقرب مخرجيهما ...وقرأ عبدالله: (إذا السماء قشطت)"[107].

ويذهب بعضهم إلى أن هذه القراءة من باب التعاقب بين اللغات، والسبب تقارب المخارج فإذا تقارب الحرفان تعاقبا في اللغات،[108] ويقول مكي القيسي: لولا الجهر والاستعلاء اللذان في القاف لكانت كافا، ولولا الهمس والتسفل اللذان في الكاف لكانت قافا.[109]

- إبدال الصاد من السين:

ذكر ابن خالويه في (الصراط)(الفاتحة: 6) إذْ قال : "وفي الصراط أربع لغات: السراط بالسين و هي الأصل، وبالصاد لمجيء الطاء بعدها وبالزاي الخالصة وبإشمام الصاد زاي اكل ذلك قرئ به و مثله: سند وقو صندوق وزندوق"[110].

والصاد والسين والزاي من الحروف التي تقاربت مخارجها واشتركت في صفة الصفير؛ مما يمكن من تعاقبها فيما بينها، والذي يفرق بين هذه الأصوات هو الصفات فالسين صوت مهموس، والزاي صوت مجهور والصاد صوت مستعل والسين صوت مستفل.[111]

هـ: الإدغام.

لغة: الإدخال، وهو اتصال حرف ساكن بحرف مثله متحرك من غير أن تفصل بينهما حركة أو وقف فيصيران لشدة اتصالهما حرفا واحدا، فهو تقريب صوت من صوت.[112]

"وهو نزعة صوتين إلى التماثل، أي: الاتصاف بصفات مشتركة، تسهل اندماج أحدهما في الآخر، ويقع ذلك خاصة في الحروف المتقاربة المخارج".[113]

و"**الإدغام** هو تأثير الأصوات المتجاورة - متماثلة أو متقاربة في الصفة - بعضها في بعض، وقد يتأثر الثاني بالأول، وهو قليل في اللغة العربية.

والإدغام نوعان: كبير وهو الذي تفصل فيه بين الصوتين الساكنين حركة، وصغير وهو الذي اتصل فيه الساكنان اتصالا مباشرا"،[114] وكلا النوعين يكونان في كلمة أو كلمتين.[115]

والمتماثلان يقصد بهما المتحدان في المخرج والصفة، والمتجانسان هما المتحدان في صفة من الصفات ومختلفان في المخرج وبقية الصفات.

إدغام المتماثلين:

من مواطن إدغام المتماثلين عند ابن خالويه:

- (الحمد لله)، (الفاتحة: 1) ففي (لله) ثلاث لا مات غير أن الخط بلامين، كراهية لاجتماع ثلاث صور، وذلك أن العرب لا تكاد تجمع بين صورتين حتى يدغموا فكانوا للثلاثة أشد استثقالا.[116]

- (ولا الضالّين)، (الفاتحة: 7) فإن سأل سائل لم شدت اللام في الضالين؟ فقل: هما لا مان أدغمت الأولى في الثانية ومدت الألف لالتقاء الساكنين نحو دابة وشابة.[117]

والإدغام صورة من الصور التي يتخلص بها العرب من المقاطع المفتوحة المتوالية حيث يلجؤون إلى إقفال بعض هذه المقاطع المفتوحة.[118]

- (نارا تلظى)، (الليل: 14) الأصل تتلظى ... ، وقرأ ابن كثير نارا تلظى بإدغام التاء يريد نار تتلظى فأدغم.[119]

- ومن الإدغام في كلمة : مدّ وفرّ وكَلّ، ومن كلمتين نحو: جعل لك، واضرب بكرا، أنت فيه مخير، وهذا باب يفتح لك جميع ما في القرآن وكلام العرب بالإدغام والتخفيف،[120] وهذا الإدغام لحرفين متجانسين في

الكلمة الواحدة بشرط سكون الأول وتحرك الثاني.[121]

- ومن إدغام المتماثلين إدغام (أل) في (والليل) وشددت اللام لأنها لا مان.[122]

إدغام المتقاربين:

التقارب ينقسم على قسمين تقارب في المخرج وتقارب في الصفة،[123] ومما يجب فيه الإدغام، لام التعريف مع أحد الحروف الشمسية.

- إدغام (أل) الشمسية

ومن تلك المواطن التي وضحها ابن خالويه:

- (الشيطان)، قال: " فإن قيل لك لم شددت الشين، فقد أدغمت فيها اللام، واللام تدغم في أربعة عشر حرفا: في التاء والثاء والدال والذال والراء والزاي والسين والشين والصاد والضاد والطاء والظاء واللام والنون، وإنما صارت اللام تدغم في أربعة عشر حرفا وهي نصف حروف المعجم؛ لأنها أوسع الحروف مخرجا، وهي تخرج من حافة اللسان من أدناه إلى منتهى طرف اللسان وفويق الضاحك والناب والرباعية والثنية، فلما اتسعت في الفم وقربت من الحروف أدغمت فيها".[124]

- ومن إدغام (أل) الشمسية كما في (الرحمن الرحيم)، وشددت الراء فيهما لأنها قلبت من اللام راء وأدغمت الراء في الراء وإنما أدغمت اللام في الراء لقرب المخرج،[125] والحروف الشمسية متتابعة المخارج وتقع في حيز الأسنان فهي جميعها مجاورة للام.[126]

- إدغام اللام في التاء:

ومن إدغام المتقاربين إدغام اللام في التاء، ومنه في قوله تعالى: (بلْ تُؤْثِرونَ الحياةَ الدنيا)[127] حيث قرئ بإدغام اللام في التاء وذلك لقرب المخرجين ولأن اللام ساكنة.[128]

- إدغام النون في النون أو في الميم:

ومما يجب فيه الإدغام النون مع الميم، ومما ذكر ابن خالويه من إدغام النون الساكنة في النون في قوله تعالى (إن نفعت)، (الأعلى: 9) لما اجتمع نونان أدغمت النون في النون فالتشديد من أجل ذلك.[129]

ومن ذلك (مم خلق)، (الطارق: 5) فالأصل من ما خلق ... فأدغمت النون في الميم.[130]

و- الإتباع الصوتي:

الإتباع في اللغة الإدراك و اللحوق، وجعل شيء تاليا لشيء،[131] وهو أن تتبع الحركة حركة أخرى سابقة أو لاحقة لها، فتقلبها حركة مشابهة أو مناسبة لها.[132]

ومن ذلك (الحمد لله) قال: قرأ الحسن ورؤبة بكسر الدال، اتبعا الكسر الكسر؛[133] وذلك أن الدال مضمومة وبعدها لام الإضافة مكسورة، فكرهوا أن يخرجوا من ضم إلى كسر فاتبعوا الكسر الكسر،[134] وهذا تأثير المتأخر على المتقدم.

ومن هذا الاتباع كما في (عليهم)، الأصل فيها (عليهم) بضم الهاء وهي لغة رسول الله صلى الله عليه وسلم... ومن كسره اكسرها لمجاورة الياء.[135]

قال الفراء: إن من كسر عليهم فإنه استثقل الضمة في الهاء وقبلها ياء ساكنة؛ لأن الكسرة من جنس الياء والهاء مؤاخية لها.[136]

وتعزى لغة الضم إلى قريش والحجازيين، وتعد هذه الظاهرة عند بعض المحدثين من تقريب الحركات.[137]

ومن هذا النوع من الاتباع كما في (وجِيء) والأصل (جُيء) كانت الجيم مضمومة فكسرت لمجاورة الياء، ومثله: بِيع وكِيل وسِيق.[138]

ومثال تأثير المتقدم على المتأخر كما قراءة إبراهيم بن أبي عبلة (الحمدُ لُلّه) بضم اللام أتبع الضم الضم كما اتبع أولئك الكسر الكسر.[139]

ز- السكت:

السكت ظاهر صوتية تستعمل لأغراض سياقية، منها رفع

اللبس الحاصل على الوحدة اللغوية وإظهار قيمتها الصوتية بشكل أوضح أو تبيين حركة ما قبله، ويكون السكت غالبا بالهاء.

واعتماد هذا الصوت الحنجري الاحتكاكي المهموس المرقق؛ لما يتميز به عند انتاجه من إرسال الشحنة الهوائية المكونة له خالصة دون إعاقة، وفيه إراحة لمسعى الناطق في التحقيق الصوتي، ويشمل كذلك على بعض خصائص الأصوات الصائتة عند إنتاجها،[140] وتسمى بـ (هاء الاستراحة).

ومما استعمل فيه الهاء (ماهيهْ)، (القارعة: 10) قال ابن خالويه: دخلت الهاء للسكت لتتبين بها حركة ما قبلها ...، والقراء كلهم يقفون عليها بالهاء إن وقفوا اتّباعا للمصحف، فإذا أدرجوا اختلفوا فمن أثبت كره خلاف المصحف وبنى الوصل على الوقف، ومن حذفها في الدرج - وهو الاختيار- قال: إنما هذه الهاء للوقف فمتى وصلت حذفت.[141]

ح- الحجز:

أشار ابن خالويه إلى ظاهرة صوتيه سماها بالحجز ويكون بالهمز أو بالمد وذكر ذلك في (ولا الضالين)، (الفاتحة: 7)، قال: قرأ أيوب السختياني (ولا الضألين) بالهمز فقيل لأيوب: لم همزت؟ فقال: إن المدة التي مددتموها أنتم لتحجزوا بها بين الساكنين هي هذه الهمزة التي همزت.[142] وقرأها بالهمز فرارًا من التقاء الساكنين.[143]

والهمز في مثل هذه الحالة يؤتى به للتخلص من التقاء الساكنين، وهي لغة فاشية مسموعة من لغات العرب في كل ألف وقع بعدها حرف مشدد، نحو: ضالّ ودابّة وجانّ.[144]

وقد فسر حديثا بأنه تخلص من المقطع المديد؛ لأن العربية تكره النطق بصوت طويل في المقطع المقفل فتحركه إلى مقطع قصير،[145] وفي الهمز حجز بين الصامتين وتسهيل للنطق بالصامت المضعف وهو اللام وكأن الهمزة تؤدي وظيفة الصائت وهو الألف عند مدها.

وتسمى هذه الظاهرة - كذلك بالنبر - ويأخذ في ألسنة العرب صورا مختلفة ... منها الهمزة ومنها طول الحركات ومنها تضعيف الأصوات.[146]

ط - **التفخيم:**

التفخيم ظاهرة صوتية ترافق النطق ببعض الأصوات إذا جاورت أصواتا معينة، ومنها الألف إذا سبق بحرف من حروف الاستعلاء.

والتفخيم يعني: "ربو الحرف وتسمينه، فهو والتغليظ واحد وعكسه الترقيق".[147]

وفي اصطلاح علماء التجويد أن التفخيم "هو انحصار الصوت بين اللسان والحنك وهو نظير الاستعلاء والإطباق، ولهذا أثر الاستعلاء في الإمالة والترقيق فمنعها لأنه ضد"[148]

وقد أشار ابن خالويه إلى التفخيم في (القارعة)، (القارعة: 1) إذ قال: والاختيار في فاعل وفاعلة نحو: (القارع) و(القارعة)، التفخيم وترك الإمالة، لأن القاف من حروف الاستعلاء، وحروف الاستعلاء سبعة تمنع من الإمالة هي: القاف والغين والصاد والضاد والطاء والظاء والخاء.[149]

الخاتمة:

خلص الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- علم الفونولوجيا هدفه دراسة الصوت وخصائصه في بنية الكلمة، ويقوم على تأثير الأصوات في بعضها، بفعل تجاورها في الكلمات.
- تؤدي المقاطع دورا بارزا في مظاهر الفونولوجيا، فالنظام المقطعي في العربية يميل دائما إلى الاختصار وتسهيل النطق بالأصوات والبعد عن الثقل.

●القمة الصوتية (النواة) في المقطع لها دور كبير في إحداث التغييرات الصوتية في مقاطع الكلمة في حال التنافر.

●قد يقلب شبه الصائت إلى صائت أو إلى صامت، ويقلب الصامت إلى صائت.

●النقل قد يكون للصائت القصير من صامت إلى صائت قبله بين كلمتين ؛ لغرض تسهيل الانتقال من كلمة إلى أخرى، وقد يكون في كلمة واحدة لغرض تسهيل الوقف على نهاية الكلمة، ويكون بتحويل المقطع المديد المغلق بصامتين في آخر الكلمة إلى مقطع مغلق بصامت واحد فقط.

●قد تنقل الحركة من شبه الصائت إلى الصامت الذي قبله تسهيلا للنطق وتعديلا للبناء المقطعي للكلمة، كما في (أَعُوْذ) و(يَقُوْل).

●من الأسباب التي تذكر عند القدامى لإسقاط الأصوات: كثر الاستعمال والاختصار والوصل والاستثقال والتقاء الساكنين، ويفسر حديثا بسبب تنافر القمم الصوتية أو تعديلا لمقاطع الكلمة.

●السبب الرئيس في الإبدال هو التجاور والاختلاف في الصفات، فتنزع الأصوات إلى التقارب في الصفات إذا اختلفت أو تضادت من حيث القوة أو الضعف ؛ تسهيلا للنطق، وقد يبدل الصامت من صائت ، والصامت من شبه الصائت.

●في الإدغام تميل الأصوات إلى الاندماج في بعضها ؛ بسبب التماثل أو التقارب في المخارج.

●الإتباع من الظواهر الفونولوجية التي يكون الغرض منها تسهيل النطق بمقاطع الكلمة، وتكون بإتباع حركة الحرف حركة أخرى سابقة لها أو لاحقة.

●يستعمل السكت لغرض سياقي، وهو رفع اللبس عن مقاطع الكلمة، وتبيين حركة ما قبله، ويكون بالهاء.

●الحجز ظاهرة فونولوجية تكون بالهمز في مقابل المد، والغرض منه تبيين مقاطع الكلمة، فيتم التخلص فيه من المقطع المديد المغلق بصامتين.

●التفخيم ضد الإمالة والترقيق ويكون بانحصار الصوت بين اللسان والحنك وهو ظاهرة صوتية تلازم الألف إذا سبق بحرف استعلاء أو إطباق.

الهوامش:

(1) هو أبو عبدالله الحسين بن أحمد بن خالويه اللغوي النحوي المشهور، ينسب إلى همذان موطنه الأصلي، ويقال البغدادي لأنه وفد إليها، استوطن حلب وتوفي فيها، له كثير من المصنفات في القراءات واللغة والنحو وغيرها من ذلك: كتاب ليس في كلام العرب، والحجة في القراءات السبع، وشرح السبع الطوال، والمذكر والمؤنث، وغيرها. توفي عام سبعين وثلاثمائة للهجرة، ينظر في ترجمته: كتاب الفهرست لابن النديم، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، 2009م، (258/2- 259)، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار - الأردن، 1985م، (230)، و وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لشمس الدين ابن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، 1900م، (178/2).

(2) ينظر علم الأصوات ، كمال بشر ، دار غريب - القاهرة، 2000م،(65)، وعلم وظائف الأصوات ، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني - بيروت، 1992م، (22-23)، ومدخل إلى علم اللغة، محمد علي الخولي، دار الفلاح - الأردن، 2000م، (30)، والمدخل إلى علم الأصوات، صلاح الدين صالح حسنين، دار الاتحاد العربي- القاهرة ، 1981م، (59)، والمدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي- القاهرة، 1980م،(9).

(3) أصوات اللغة ، عبد الرحمن أيوب، مطبعة الكيلاني - القاهرة، 1968م،(96-97).

(4) علم الأصوات، كمال بشر (10).

(5) ينظر تاج العروس، المرتضى الزبيدي، تحقيق: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، 1987م ،مادة: (ص. و. ت)، ومقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر - 1979 ،مادة: (ص. و. ت).

(6) ينظر: المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، عبدالعزيز الصيغ، دار الفكر - دمشق، 1998م، (216).

(7) ينظر: سر صناعة الإعراب ، ابن جني، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم - دمشق، ط1، (6/1)، والتصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، الطيب البكوش، تونس، ط3، 1992م، (38).

(8) أسباب حدوث الحروف، ابن سينا، تحقيق: محمد حسان الطيان ويحيى مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، د.ت ، (56).

(9) المدخل إلى علم اللغة ، (92).

(10) أصوات اللغة ، (157).

(11) التصريف العربي، (49).
(12) السابق، (53).
(13) المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة - بيروت، 1980م، (168).
(14) ينظر: دراسات لغوية، محمد علي الخولي، دار الفلاح - الأردن، 1995م، (75).
(15) علم الأصوات ، كمال بشر، (174)، وفي الصوتيات العربية والغربية، مصطفى بو عناني، عالم الكتب الحديث- إربد، 2010م، (57- 62).
(16) ينظر الأصوات اللغوية ، إبراهيم أنيس، مطبعة نهضة مصر - القاهرة، من دون تاريخ، (11)، وعلم وظائف الأصوات ، (23)، ودروس في علم الأصوات، جان كانتينيو، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م، (13)، و مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة، 1990م، (11)، ومبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر - بيروت، 2008م، (139).
(17) مقدمة في اللغويات المعاصرة، شحدة فارع، دار وائل – عمان، 2006م، (98)، والمدخل إلى علم الأصوات، صلاح الدين صالح حسنين، (59).
(18) المدخل إلى علم اللغة ، (103)، ودروس في علم الأصوات، (191)، وأسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب - القاهرة، 1998م، (96)، ومبادئ اللسانيات، (154)، علم الصرف الصوتي، عبدالقادر عبدالجليل، دار الأزمنة - ، 1998م، (99).
(19) المدخل إلى علم الأصوات، غانم قدوري الحمد، دار عمار – عمان، 200م، (119).
(20) أصوات اللغة ، (139)، ودراسة في علم الأصوات، حازم علي كمال الدين، مكتبة الآداب - القاهرة، 1999م، (87- 88).
(21) مبادئ اللسانيات، (159- 160).
(22) المدخل إلى علم اللغة، (104)، ومبادئ اللسانيات، (157).
(23) ينظر: التصريف العربي، (78، 79).
(24) دراسة السمع والكلام، سعد عبدالعزيز مصلوح، عالم الكتب - القاهرة، ط2000م، (231)، وينظر في الصوتيات العربية والغربية، (229)، وعلم الصرف الصوتي، (101)، وعلم وظائف الأصوات، (94).
(25) التصريف العربي، (75).
(26) التصريف العربي، (66).
(27) المنهج الصوتي، (185).
(28) التصريف العربي، (42).
(29) منجد الطالبين، أحمد إبراهيم عمايرة، الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة، ط4، 1408هـ، (22)، ومعجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير اللبدي، مؤسسة الرسالة - بيروت، 1985م، (156).
(30) إعراب ثلاثين سورة لابن خالويه، دار ومكتبة الهلال - بيروت، 1985م، (82).
(31) السابق، (200).
(32) التصريف العربي، (53).
(33) إعراب ثلاثين سورة، (146).
(34) السابق، (28، 29)
(35) السابق، (140).
(36) السابق، (24)
(37) التصريف العربي، (64).
(38) إعراب ثلاثين سورة، (150).
(39) السابق، (86).
(40) السابق، (56، 57)
(41) السابق، (238)
(42) إعراب ثلاثين سورة، (217)
(43) التصريف العربي، (54).
(44) إعراب ثلاثين سورة، (85)
(45) المنهج الصوتي، (191).
(46) إعراب ثلاثين سورة، (197).
(47) المنهج الصوتي، (177).
(48) إعراب ثلاثين سورة، (49).
(49) المنهج الصوتي، (177).
(50) السابق ،(172).
(51) علم الأصوات ، كمال بشر، (175) وعلم الصرف الصوتي ، (411).
(52) إعراب ثلاثين سورة، (176، 187، 186).
(53) إعراب ثلاثين سورة، (119).
(54) السابق، (145).
(55) المنهج الصوتي، (182).
(56) الصرف وعلم الأصوات، (159).
(57) النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مَقرأ الإمام نافع، سيدي إبراهيم المارغيني، دار الفكر - بيروت، 1995م، (67).
(58) ينظر: الحجة في القراءات السبع، لابن خالويه، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت، ط5، 1990م، (65).
(59) إعراب ثلاثين سورة، (100).
(60) ينظر: إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد البنا، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب - بيروت، ط1، 1987م، (632).
(61) إعراب ثلاثين سورة، (138)، وينظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، محمد بن محمد الدمشقي، مكتبة الكتب العلمية - بيروت، د.ت، ط2، (397/1).
(62) شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهري، تحقيق: محمد بن باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – دمشق، 2000م، (2/626- 628).
(63) إعراب ثلاثين سورة، (174)، وينظر: إعراب القراءات السبع وعللها، ابن خالويه، تحقيق: عبدالرحمن بن سليمان العثيمين، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2001م، (526/2).
(64) إعراب ثلاثين سورة، (13).

(65) السابق، (230).
(66) السابق، (9،10).
(67) علم الصرف الصوتي، (75).
(68) إعراب ثلاثين سورة، (234)
(69) إعراب ثلاثين سورة، (5).
(70) السابق، (75، 188)
(71) السابق، (169، 170).
(72) السابق، (87).
(73) إعراب ثلاثين سورة، (54).
(74) السابق، (230، 88).
(75) السابق، (189).
(76) السابق، (141).
(77) السابق، (232).
(78) السابق، (230، 144).
(79) الصرف وعلم الأصوات، (171).
(80) إعراب ثلاثين سورة، (73).
(81) السابق، (77).
(82) السابق، (206).
(83) السابق، (147).
(84) السابق، (78).
(85) إعراب ثلاثين سورة، (206).
(86) التصريف العربي، (55).
(87) التصريف العربي، (69).
(88) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر - بيروت، د.ت، (بدل)، (48/11) ، ومعجم المصطلحات النحوية والصرفية، (19).
(89) شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الدين الأستراباذي، تحقيق: محمد نور الحسين، محمد الزفراف، محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الكتب العلمية - بيروت، 1982م، (67/3).
(90) علم الصرف الصوتي، (428).
(91) معجم علم الأصوات، محمد علي الخولي، مطابع الفرزدق التجارية - الرياض، ط1، 1982م، (9).
(92) علم الصرف الصوتي، (144).
(93) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، مكتبة لبنان - بيروت، 1984م، (10).
(94) المنهج الصوتي، (168).
(95) معجم المصطلحات النحوية والصرفية، (19).
(96) علم الصرف الصوتي، (146).
(97) دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب - القاهرة، 1997م، (386).
(98) علم الصرف الصوتي، (146- 147).
(99) مدخل إلى علم اللغة، للخولي، (63).
(100) إعراب ثلاثين سورة، (102).
(101) علو الصرف الصوتي، (438).
(102) إعراب ثلاثين سورة، (199).
(103) السابق، (81).
(104) إعراب ثلاثين سورة، (100)، وينظر: لسان العرب، (و. ق. ي)، (266/15).
(105) إعراب ثلاثين سورة، (185).
(106) علم الصرف الصوتي، (431).
(107) إعراب ثلاثين سورة، (122)، وهي قراءة ابن مسعود وإبراهيم التميمي والشعبي، ينظر تفسير البحر المحيط، ابي حيان الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبدالجواد وعلي أحمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، 1993م ، (486/8).
(108) ينظر: معاني القرآن للفراء، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب - بيروت، ط3، 1983م، (241/3)، وتفسير البحر المحيط، (482/8)،
(109) الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار – الأردن، 2001م، (173).
(110) إعراب ثلاثين سورة، (28- 29)، وينظر: النشر في القراءات العشر، (271/1).
(111) ينظر: الرعاية في تجويد القراءة وتحقيق التلاوة، (211).
(112) شذا العرف في فن الصرف، أحمد الحملاوي، دار الغد – المنصورة، 2014م، (190)، شرح المفصل للزمخشري، لموفق الدين ابن يعيش، تحقيق: أميل يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2001م، (512/5)، الخصائص، ابن جني ، تحقيق: عبدالحكيم بن محمد، المكتبة التوقيفية، ط1، (92/3).
(113) التصريف العربي، (67).
(114) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، (22).
(115) النشر في القراءات العشر، (274/1)
(116) إعراب ثلاثين سورة، (21)
(117) السابق، (34).
(118) المنهج الصوتي، (174).
(119) إعراب ثلاثين سورة (112)، قرأ البزي عن ابن كثير (نارا تّلظى) بتاء مشددة وقرأ ابن الزبير وزيد بن علي وطلحة وسفيان بن عيينة وعبيد ابن عمر (تتلظى) بتائين وقرأ الجمهور بتاء واحدة، ينظر: السبعة في القراءات، ابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف - مصر، 2009م، (690).
(120) إعراب ثلاثين سورة، (176).
(121) الصرف وعلم الأصوات، (176).
(122) إعراب ثلاثين سورة، (107).
(123) شذا العرف، (194).
(124) إعراب ثلاثين سورة، (6،7).
(125) السابق، (12)

(126) التصريف العربي، (67).
(127) الأعلى (16).
(128) إعراب ثلاثين سورة، (62)، وهي قراءة حمزة والكسائي وهشام، ينظر النشر في القراءات العشر، (7/2)
(129) إعراب ثلاثين سورة، (59).
(130) إعراب ثلاثين سورة، (44).
(131) لسان العرب، (ت. ب. ع) (27/8).
(132) التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية في كتاب (إعراب ثلاثين سورة) لابن خالويه، أميرة بنت عتيق الله، رسالة ماجستير، جامعة طيبة - السعودية، 2012م، (64).
(133) ينظر النشر في القراءات العشر، (47/1).
(134) إعراب ثلاثين سورة، (18).
(135) السابق، (32).
(136) معاني القرآن ، (5/1)
(137) التصريف العربي، (71).
(138) إعراب ثلاثين سورة، (83).
(139) إعراب ثلاثين سورة، (19).
(140) علم الصرف الصوتي، (81).
(141) إعراب ثلاثين سورة، (164).
(142) السابق، (34).
(143) ينظر تفسير البحر المحيط، (151/1).
(144) مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: ياسين محمد السواس، دار المأمون - دمشق، ط2. (14/1).
(145) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، منشورات وزارة الثقافة - العراق، 1980م، (102- 103).
(146) المنهج الصوتي، (173).
(147) الإقناع في القراءات السبع، ابن الباذش: أبو جعفر بن علي، تحقيق: عبدالمجيد قطامش، دار الفكر – دمشق، دون تاريخ، (324/1).
(148) الموضح في التجويد، القرطبي: عبدالوهاب بن محمد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2000م، (111).
(149) إعراب ثلاثين سورة، (159).

المصادر والمراجع:

1. الإبدال إلى الهمزة وأحرف العلة في ضوء كتاب سر صناعة الإعراب لابن جني، د. أبو أوس إبراهيم الشمسان، حوليات جامعة الكويت، الحولية الثانية والعشرون، 2001- 2002م.
2. إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد البنا، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب - بيروت، ط1، 1987م.
3. أسباب حدوث الحروف، ابن سيناء، تحقيق: محمد حسان الطيان ويحي مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، د.ت.
4. أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب - القاهرة، 1998م.
5. أصوات اللغة، عبد الرحمن أيوب، مطبعة الكيلاني - القاهرة، 1968م.
6. الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مطبعة نهضة مصر - القاهرة، من دون تاريخ.
7. إعراب ثلاثين سورة، ابن خالويه، دار ومكتبة الهلال - بيروت، 1985م.
8. إعراب القراءات السبع وعللها، ابن خالويه، تحقيق: عبدالرحمن بن سليمان العثيمين، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2001م.
9. الإقناع في القراءات السبع، ابن الباذش: أبو جعفر بن علي، تحقيق: عبدالمجيد قطامش، دار الفكر - دمشق، دون تاريخ.
10. تاج العروس، المرتضى الزبيدي، تحقيق: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، 1987م.
11. التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، الطيب البكوش، تونس، ط3، 1992م.
12. تفسير البحر المحيط، أبي حيان الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبدالجواد وعلي أحمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، 1993م.
13. التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية في كتاب (إعراب ثلاثين سورة) لابن خالويه، أميرة بنت عتيق الله، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة - السعودية، 2012م.
14. الحجة في القراءات السبع، ابن خالويه، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة بيروت، ط5، 1990م.
15. الخصائص، ابن جني، تحقيق: عبدالحكيم بن محمد، المكتبة التوقيفية، ط1.
16. دراسة السمع والكلام، سعد عبدالعزيز مصلوح، عالم الكتب - القاهرة، ط2000م.
17. دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب - القاهرة، 1997م.
18. دراسة في علم الأصوات، حازم علي كمال الدين، مكتبة الآداب - القاهرة، 1999م.

19. دراسات لغوية، محمد علي الخولي، دار الفلاح - الأردن، 1995م.
20. الدراسات اللهجة والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، منشورات وزارة الثقافة – العراق، 1980م.
21. دروس في علم الأصوات، جان كانتينو، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م.
22. الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار - الأردن، 2001م.
23. السبعة في القراءات، ابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف - مصر، 2009م.
24. سر صناعة الإعراب، ابن جني، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم - دمشق، 1985م.
25. شذا العرف في فن الصرف، أحمد الحملاوي، دار الغد - المنصورة، 2014م.
26. شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبدالله الأزهري، تحقيق: محمد بن باسل عبود عيون السود، دار الكتب العلمية – دمشق، 2000م.
27. شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الأستراباذي، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزفراف، محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الكتب العلمية - بيروت، 1982م.
28. شرح المفصل للزمخشري، موفق الدين ابن يعيش، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2001م.
29. الصرف وعلم الأصوات، ديزيرة سقال، دار الصداقة - بيروت، 1996م.
30. ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية، ابتسام حسين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث- نابلس- (العلوم الإنسانية)، مجلد 26(4)، 2012م.
31. علم الأصوات ، كمال بشر، دار غريب - القاهرة، 2000م.
32. علم الصرف الصوتي، عبدالقادر عبدالجليل، دار الأزمنة- عمان، 1998م.
33. علم وظائف الأصوات، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني - بيروت، 1992م.
34. في الصوتيات العربية والغربية، مصطفى بو عناني، عالم الكتب الحديث - إربد، 2010م.
35. كتاب الطارقية، ابن خالويه، تحقيق: محمد محمد فهمي عمر، دار الزمان – المدينة المنورة، ط1، 2006م.
36. كتاب الفهرست، ابن النديم، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، 2009م.
37. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر - بيروت، د.ت.
38. مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر - بيروت، 2008م.
39. مدخل إلى علم اللغة، محمد علي الخولي، دار الفلاح - الأردن، 2000م.
40. المدخل إلى علم الأصوات، صلاح الدين صالح حسنين، دار الاتحاد العربي- القاهرة ، 1981م.
41. المدخل إلى علم الأصوات، غانم قدوري الحمد، دار عمار - عمان، 2000م.
42. المدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي - القاهرة، 1980م.
43. مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: ياسين محمد السواس، دار المأمون - دمشق.
44. المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، عبدالعزيز الصيغ، دار الفكر - دمشق، 1998م.
45. معاني القرآن للفراء، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي وعبدالفتاح شلبي، عالم الكتب - بيروت، ط2، 1983م.
46. معجم علم الأصوات ، محمد علي الخولي، مطابع الفرزدق التجارية - الرياض، ط1، 1982م.
47. معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، مكتبة لبنان- بيروت، 1984م.
48. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة - بيروت، 1985م.
49. مقاييس اللغة لأحمد بن فارس، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر القاهرة - 1979م.
50. مقدمة في اللغويات المعاصرة، شحدة فارع، دار وائل - عمان، 2006م.
51. مناهج البحث في اللغة ، تمام حسان، مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة، 1990م.
52. منجد الطالبين، أحمد إبراهيم عمايرة، الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة، ط4، 1408هـ.

53. المنهج الصوتي للبنية العربية، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة - بيروت، 1980م.
54. الموضح في التجويد، القرطبي: عبدالوهاب بن محمد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2000م.
55. النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع، سيدي إبراهيم المارغيني، دار الفكر - بيروت، 1995م.
56. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف - مصر، ط5.
57. نزهة الألباء في طبقات الأدباء، أبي البركات الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار - الأردن، 1985م.
58. النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، محمد بن محمد الدمشقي، دار الكتب العلمية - بيروت.
59. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لشمس الدين ابن خلّكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، 1972م.

Abstract:

This research, entitled Phenomenological Phenomenon in the Book of the Interpretation of Thirty Surahs by Ibn Khalawiyah, discusses various aspects that were formed by the juxtaposition of the voices of words in the light of modern phonology, such as: projection, substitution, imposition, reservation, silence and others.
It is an attempt to interpret these phenomena by comparing them with what the modern voices of the voices on the one hand and also presents the researcher's view in those cases on the other hand.
Keywords: Phonology - Audio - Deletion - Induction – Substitution.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

أهلية أبرام شرط التحكيم

عبد الباسط محمد عبد الواسع قايد
باحث لدرجة الدكتوراه، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، مصر
* E-mil: aldrasi@yahoo.com

مقدمة:

حضي التحكيم في الوقت الحاضر باهتمام كبير سواءً من الإفراد أو من المؤسسات العامة والخاصة، حيث نظمت له المؤتمرات وعدلت التشريعات كل هذا وذاك في سبيل تلبية الحاجة الملحة للتحكيم كنظام للفصل في المنازعات، وذلك لِما يتميز به من سرعة ومرونة وحرية أكثر للإرادة في اختيار القواعد والإجراءات التي تطبق على التحكيم.

ويعد اتفاق التحكيم بصورتيه (شرط ومشارطة التحكيم) نقطة البداية في نظام التحكيم وعموده الفقري، وقد أهتم به الفقه والتشريع اهتماما يتلاءم مع أهميته، فهو وإن كان عقداً لكنه ليس ككل عقد كونه ينصب على اختيار قضاء خاص كطريق بديل عن القضاء العام وما أُحيط به من ضمانات.

ولما كان شرط التحكيم- وهو إحدى صور اتفاق التحكيم ويبرم قبل وقوع النزاع - بوصفه عقدًا يشترط لإبرامه توافر الأركان العامة للعقد شأنه في ذلك شأن المشارطة- وهي الصورة الأخرى لاتفاق التحكيم والتي تبرم بعد وقوع النزاع-.

فإذا انعقد شرط التحكيم مُستوفيًا أركانه وشروط صحته، أصبح ملزمًا لأطرافه منتجاً لأثاره، ولما كانت الأهلية والقدرة على إبرام شرط التحكيم من الأركان العامة اللازم توافرها لصحة شرط التحكيم، كان من الأهمية أن نخصص بحثنا لهذا الموضوع.

وسنبدأ بالبحث في أهلية الشخص الطبيعي، والمسائل القانونية التي يثيرها، فمن المسلم به أنه يجوز لجميع الأشخاص الطبيعيين إبرام شرط التحكيم؛ طالما توافرت الأهلية اللازمة لصحة الالتجاء إلى التحكيم لحسم المنازعات المحتمل نشوؤها لحظة إبرام شرط التحكيم، وسيتم بعدها تناول أهلية الأشخاص الاعتبارية كونها تتبوأ الصدارة كطرف من أطراف العقود التجارية الدولية، والمتضمنة شرط التحكيم. التي تنقسم إلى قسمين هما: أشخاص اعتبارية خاصة، وأشخاص اعتبارية عامة؛ وبالنسبة للأشخاص الاعتبارية العامة تتباين تشريعات الدول بين الحظر والإجازة بالنسبة للجوئها إلى التحكيم؛ أما الأشخاص الاعتبارية الخاصة فما يهمنا منها هو الشركات.

ومن المسلم به أن موضوع الأهلية من الموضوعات التي لا نجد عليها أجماعًا على مستوى التشريعات الوطنية، ومن ثم يكون من الضروري الإشارة إلى التشريعات المختلفة في هذا الخصوص وكذا الاتفاقيات الدولية المتعلقة بذلك ولتناول ذلك سيقسم هذا البحث على مطلبين نخصص الأول منه لأهلية الشخص الطبيعي لإبرام شرط

التحكيم، والأخر لأهلية الشخص الاعتباري لإبرام شرط التحكيم على النحو الآتي:

المطلب الأول:
أهلية الشخص الطبيعي لإبرام شرط التحكيم

تثير أهلية الأشخاص الطبيعية تساؤلات قانونية عديدة على قدر كبير من الأهمية مثل مفهوم الأهلية، ومتى يحدد سن الرشد، والأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم، وسيتم البحث في أهلية بعض الأشخاص الطبيعيين، ويقتض تناول ذلك أن يقسم هذا المطلب إلى الفروع الآتية:

الفرع الأول: مفهوم الأهلية

الفرع الثاني: الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم

الفرع الثالث: أهلية بعض الأشخاص الطبيعيين لإبرام شرط التحكيم

الفرع الأول
مفهوم الأهلية

سنتناول في هذا الفرع المقصود بالأهلية، ومتى تتوافر في الشخص أي متى يحدد سن الرشد.

أولاً: المقصود بالأهلية:

يقصد بالأهلية: صلاحية الشخص لكسب الحقوق والتحمل بالالتزامات ومباشرة التصرفات[1]، أو هي القدرة والصلاحية لإبرام التصرف القانوني[2] التي يكون من شأنها أن تكسبه حقاً أو تحمله التزاماً على وجه يعتد به القانون.

وطبقًا للقواعد العامة في القانون المدني تنقسم الأهلية إلى قسمين: أهلية وجوب، وأهلية أداء؛ وأهلية الوجوب يقصد بها: صلاحية الشخص للتمتع بالحقوق وتحمل الواجبات التي يقرها القانون، أي صلاحيته لاكتساب الحقوق وتحمل الالتزامات؛ كصلاحيته لأن يرث فيكون مالكًا.

وتثبت أهلية الوجوب للإنسان دون أن يكون هناك أي أثر لسنه، أو لأي عارض من عوارض الأهلية في ثبوت هذه الأهلية؛ إذ إنها تثبت للإنسان منذ ولادته وتستمر حتى وفاته (مادة 49/مدني يمني) بل قد تثبت للإنسان في بعض الأحوال قبل ميلاده؛ إذ يكون له حق الميراث من مورثه والحق في الوصية ممن يوصى له[3].

وهي تمثل الأهلية القانونية في وجهها السلبي الذي يقتصر على تلقي الحقوق وتحمل الالتزامات دون تدخل لإرادة الشخص، ولكنها لا تشمل الوجه الإيجابي المتمثل في المساهمة إيجاباً في إنشاء هذه الحقوق والالتزامات، وهي تثبت للإنسان من وقت ولادته حيًا وتبقى معه حتى وفاته، بغض النظر عن كونه عاقلاً أم غير عاقل صغيرًا كان أم كبيرًا وإن نقصت الأهلية تنقص معها صلاحية الشخص لكسب الحقوق وإن وجدت كاملة فإن قدرة الشخص تكون كاملة.

ويتحقق كمال الأهلية عندما يكون الشخص مؤهلاً للقيام بجميع التصرفات القانونية؛ وتكون ناقصة أو قاصرة عندما يكون الشخص مؤهلاً للقيام ببعض التصرفات دون بعضها الأخر، كالقاتل الذي لا يجوز له أن يرث من قتله، وكالشخص الاعتباري الذي لا يجوز له أن يكتسب أي حق خارج عن الغرض الذي أُنشئَ من أجله، وكالجنين الذي لا يمكن له اكتساب الحقوق إلا عن طريق الميراث أو الوصية.

وبناء على ما سبق لا يجوز له تلقي الحقوق عن أي طريق آخر مثل البيع أو الهبة، ومتى ما تم ذلك فإنه يعتبر باطلاً ولا يعتد به[4].

ولا يكون الشخص أهلاً لمباشرة التصرفات القانونية التي تؤدي إلى اكتساب الحقوق وتحمل الالتزامات إلا بتوافر أهلية الأداء[5]، ولما كان التصرف القانوني ليس سوى اتجاه إرادة الشخص نحو إحداث أثر قانوني يتمثل في

الغالب ؛ إما في صورة إنشاء حق أو التزام ؛ فإن أهلية الأداء ليست سوى صلاحية الإرادة لإحداث هذا الأثر القانوني ؛ إذا توافرت فيها الشروط الأخرى، وهي لا تثبت لجميع الأفراد كما أنها قد تكون كاملة أو ناقصة أو منعدمة[6]، وقد تكون أهلية الأداء معدومة بحيث لا يكون للشخص حق إبرام أي تصرف قانوني لنفسه ؛ لاعتبارات مختلفة مثل السن والعقل وحسن التدبير.

وأهلية الوجوب قرينة الشخصية القانونية، أما أهلية الأداء فمناطها الإدراك والتمييز وهي تتأثر بالسن، وتتفاوت باختلافه كما تتأثر أيضا بالحالة العقلية للشخص[7].

ثانيًا: تحديد سن الرشد

كمال التمييز والإرادة هما مناط أهلية التصرف ؛ وتأسيسًا على ذلك لا تثبت أهلية التصرف لكل شخص طبيعي مهما كان سنه، لأن التمييز والإرادة يختلف من إنسان إلى آخر، ولما كان التمييز يتدرج لدى الإنسان تبعًا للسن ؛ فإن المنطق يستلزم أن تتدرج أهلية التصرف تبعاً للتمييز والإرادة، وهما مرتبطان بالسن، حيث ينعدم التمييز في السنوات الأولى من عمر الإنسان، حتى بلوغ السابعة، ولذلك يتفق فقهاء القانون على اعتبار أن كل من لم يبلغ السابعة من عمره ؛ يعد عديم التمييز، ومن ثم تنعدم لديه أهلية التصرف، وتكتمل الأهلية ببلوغ سن الرشد ؛ وهو دليل على كمال التمييز والإرادة معًا، وبناء عليه يكون لكامل الأهلية الحق في التصرف في أمواله، ومن يملك حرية التصرف ؛ يملك أن يكون طرفاً في شرط التحكيم[8].

وتوافر التمييز لازم لوجود الإرادة وانعدامه لدى أحد العاقدين ؛ يعني انعدام الإرادة لديه، وهذا الانعدام لابد أن يعيب العقد الأصلي، وشرط التحكيم معاً، بحيث لا يستقل أحدهما عن الآخر، ومن ثم فإذا دفع أحد طرفي العقد ببطلان العقد ؛ لانعدام إرادته عند التوقيع عليه ؛ فإن البطلان لا يقتصر على العقد الأصلي وحده، وإنما يمتد إلى شرط التحكيم. وبطلان شرط التحكيم في هذه الحالة إنما يكون لعيب ذاتي فيه، وليس لمجرد بطلان العقد الأصلي الذي يرتبط به، وهو بذلك لا يتنافى مع استقلال شرط التحكيم، والنتائج المترتبة على مبدأ الاستقلال، وأخصها في هذه الحالة اختصاص هيئة التحكيم بالفصل في مسألة وجود شرط التحكيم وبطلانه[9].

كما أن اكتمال الأهلية لا تثبت للشخص حتى بعد بلوغه سن الرشد القانونية ؛ إذا طرأ عارض من شأنه أن يعدم هذه الأهلية أو ينقصها، وهذا ما هو عليه الحكم بالنسبة للمجنون والمعتوه والسفيه وذي الغفلة[10] بيد أنه يجوز للممثل القانوني لغير كامل الأهلية أو عديمها - الولي أو الوصي أو القيم- أن يبرم الاتفاق على التحكيم نيابة عنه وفقًا للضوابط والشروط التي يحددها القانون[11].

وتختلف التشريعات في تحديد سن الرشد باختلاف الدول ؛ فالمادة (50) مدني يمني تنص على أن: "سن الرشد خمس عشرة سنة كاملة إذا بلغها الشخص متمتعًا بقواه العقلية رشيدًا في تصرفاته يكون كامل الأهلية لمباشرة حقوقه المدنية والتصرف فيها"، ويجوز أن تشترط القوانين الخاصة سنًا أعلى يحق للشخص بموجبها ممارسة أية حقوق أخرى أو التمتع بها"، وحدد المشرع المصري سن الرشد بواحد وعشرين سنة ميلادية[12]، وتتحقق أهلية التصرف طبقًا للنظام السعودي إذا بلغ الشخص ثماني عشرة سنة هجريه وكان رشيدًا ولم يحدث له عارض من عوارض الأهلية[13]، ويحدده القانون الفرنسي كذلك بثماني عشرة سنة[14]، ونظرًا لما لشرط التحكيم من أهمية وخطورة في الوقت ذاته، فإنه يشترط في أطراف شرط التحكيم أن تتوافر لديهم أهلية التصرف ؛ والتي يكتسبها الشخص ببلوغه سن الرشد.

وبالتطبيق على شرط التحكيم في العقود التجارية نجد بعض القوانين ومنها القانون اليمني تحدد سن أعلى لسن الرشد عما هو مقر في القانون المدني ؛ كشرط للاشتغال بالأعمال التجارية ؛ فنجد أن سن الرشد بالنسبة للمعاملات التجارية وفقًا للمادة(23) تجاري يمني رقم (32) لسنة1991 والمعدل بالقانون رقم (6) لسنة 1998 ، التي نصت على أنه : " كل يمني بلغ الثامنة عشرة ولم يقم به مانع شرعي أو قانوني يتعلق بشخصه أو بنوع المعاملة التجارية التي يباشرها يكون أهلاً للتجارة"[15].

الفرع الثاني
أهلية أبرام شرط التحكيم

سيتم البحث في هذا الفرع في الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم وشرط التحكيم المبرم من قبل عديم الأهلية.

أولاً : الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم

سبق البيان بأن أهلية الأداء الكاملة هي الواجب توافرها لصحة التصرفات القانونية ، وهي المقصودة بإطلاق لفظ الأهلية ، التي يلزم توافرها لمباشرة جميع التصرفات القانونية المرتبة لأثار قانونية صحيحة ، وهي الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم ، فلا يكفي توافر أهلية التعاقد فحسب وإنما يجب أيضًا أن يكون الشخص أهلاً للتصرف في الحق المحتمل وقوع نزاع عليه ، ولا يكفي كذلك أن تتوافر أهلية التبرع لأنه ليس من قبيل التبرع بالحق ، وكذلك لا يكفي لإبرام شرط التحكيم توافر أهلية الاختصام أي أهلية التقاضي وإنما لابد أن تتوافر أهلية الأداء الكاملة[16] ، وتنقسم التصرفات القانونية من حيث علاقتها بأحكام الأهلية بحسب القواعد العامة في القانون المدني إلى ثلاثة أقسام : تصرفات ضارة ضررًا محضًا ، وتصرفات نافعة نفعًا محضًا ، وتصرفات تدور بين النفع والضرر ، ولكل تصرف من هذه التصرفات أهلية متطلبة لازمة لمباشرته ، ويجب أن تكون الأهلية مكتملة كلما اشتدت خطورة التصرف.

الأصل أنه يجوز إبرام شرط التحكيم لمن توافرت فيه أهلية التصرف وهي بلوغ الشخص خمس عشرة سنة كاملة وفقًا للقانون المدني اليمني ، غير أن هذا الأصل يرد عليه استثناء وهو ارتباط شرط التحكيم بعقد البيع التجاري سواء كان مدرجًا به أو مستقلاً عنه فيلزم توافر أهلية الاتجار في أطراف شرط التحكيم ، وعليه تبدأ الأهلية المطلوبة واللازمة لإبرام شرط التحكيم بمجرد بلوغ الشخص سن الرشد القانونية لمباشرة الأعمال التجارية ، ويشترط كذلك أن يكون الشخص متمتعًا بقواه العقلية وغير محجور عليه عن إجراء أي تصرف من التصرفات القانونية[17] ، والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هل الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم تختلف عن ألأهلية المطلوبة لإبرام العقد الأصلي؟

يرى بعض الباحثين المتخصصين[18] أن أهلية إبرام شرط التحكيم هي أهلية إجرائية مطلوبة لعمل إجرائي وهذه الخصوصية قد تبرز اختلاف الأهلية في العقد الأصلي الذي ورد به شرط التحكيم عن أهلية شرط التحكيم وهذا مما يؤكد استقلالية شرط التحكيم عن العقد الأصلي الذي ورد فيه الشرط فكلاهما يختلفان من حيث الموضوع ، مما سبق يمكن القول إن الأهلية المطلوبة لإبرام شرط التحكيم هي أهلية التصرف وإذا كان الشخص لا تتوافر لديه أهلية إبرام العقد الأصلي فإنه يؤدي إلى نتيجة عدم وجود منازعة متعلقة بالعقد المرتبط بشرط التحكيم كون العقد لم ينعقد.

وتكاد تجمع غالبية التشريعات على ضرورة أن تتوافر أهلية التصرف في طرفي شرط التحكيم ، فقد نصت المادة (6) تحكيم يمني على أنه : " يشترط لصحة التحكيم ما يأتي :

أولاً : أن يكون المحتكم أهلاً للتصرف في الحق موضوع التحكيم، على أن لا يقبل التحكيم من الولي أو الوصي إلا لمصلحة، أو من المنصوب إلا بإذن المحكمة

ثانيًا : أن يكون المحكم كامل الأهلية عدلاً صالحًا للحكم فيما حكم فيه"[19]

ويلاحظ على النص السابق الملاحظات الآتية :

أ) أن النص اشترط في المحتكم أن يكون أهلاً للتصرف في الحق موضوع التحكيم، وهذا الشرط له شقان : الأول أن يكون الشخص حائزاً على أهلية التصرف، ومناط ذلك الشخص نفسه، لأن مناط الأهلية التمييز والرشد وترجع إلى الاعتبار الشخصي، وتتطلب أغلب التشريعات أهلية التصرف ولا تكتفي بأهلية التقاضي ؛ التي تتضمن صلاحية الخصم للقيام بعمل إجرائي سواءً كان باسمه أو نيابة عن الآخرين، وأهلية التصرف في الحق المطلوب حمايته تكون لكل من له أهلية أداء كاملة[20].

والشق الثاني أن يكون الحق موضوع التحكيم مما يجوز التصرف فيه، حيث إن عدم القابلية للتصرف قد ترجع إلى محل التحكيم وموضوعه، أي يكون من العقود المشروعة، ومثاله تجارة الأعضاء البشرية أو غيرها من العقود ، ففي هذه الحالة لا يستطيع الشخص أن يتصرف في المال لا لنقص في أهليته وإنما لصفة تلحق بالمال نفسه وهي عدم قابليته للتصرف[21].

ب) إن نص المادة (6) تحكيم يمني لم يشترط أن يكون المحتكم مالكاً للحق موضوع التحكيم، وإنما اشترط أهلية التصرف، وبذلك توسع النص في من له الحق في إبرام شرط التحكيم، فهو يضم مالك الحق موضوع التحكيم أو من يقوم مقامه وهو ما سيتم تناوله في هذه الدراسة.

وقد نصت المادة (2059) من القانون المدني الفرنسي، المعدلة بالقانون رقم (626) لسنة1974 على أنه " يستطيع الأشخاص الاتفاق على التحكيم في كل الحقوق التي يستطيعون بإرادتهم التصرف فيها" والمستفاد من نص المادة أن القانون يتطلب أهلية التصرف بالنسبة للحق المتنازع عليه وهو ما أكدته المادة (1003) من قانون المرافعات الفرنسي.

وقد ذهبت بعض أحكام القضاء الفرنسية[22] إلى أن الأهلية المطلوبة لشرط التحكيم التجاري هي أهلية الإدارة المعتادة بالنسبة للتجار، واشتراط تطلب هذه الأهلية يرجع أساسًا إلى النتيجة المترتبة على إبرام شرط التحكيم والمتمثلة بالتنازل عن اللجوء إلى القضاء العادي ؛ فلا يكفي توافر أهلية التقاضي.

ثانيًا : شرط التحكيم الذي يبرمه عديم الأهلية

يعد الإنسان ناقص الأهلية متى ما كانت تصرفاته موقوفة على إجازة شخص أخر لمثل هذه التصرفات كالولي والوصي والقيم ؛ وذلك بعد حصول إذن المحكمة المختصة في بعض الأحيان، وتشمل حالة نقصان الأهلية الصغير المميز وهو من لم يبلغ سن الرشد[23]، أي اقل من 15سنه وفقًا للقانون المدني اليمني[24]، وأقل من 21 سنه وفقًا للقانون المدني المصري[25] وأقل من ثماني عشرة سنة وفقًا للقانون الفرنسي، حيث نصت المادة(51) مدني يمني على أن: "سن التمييز هي عشر سنين كاملة فإذا بلغها الشخص مميزًا كان ناقص الأهلية وتكون له أهلية الصبي المميز وكل من بلغ سن الرشد وكان سفيهًا يكون ناقص الأهلية في حكم الصبي المميز ومن لم يبلغ سن التمييز أو بلغها مجنونًا أو معتوهاً يكون فاقد الأهلية " كما يُعَدُّ ناقص الأهلية كل من بلغ سن الرشد وكان سفيها أو ذا غفلة، ويترتب على ذلك أن كل تصرف يبرمه ناقص الأهلية أو عد يمها يكون باطلاً بطلانًا مطلقًا أي لا تصححه الإجازة اللاحقة ويجوز لكل ذي مصلحة أن يتمسك بالبطلان وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها[26] ؛ ومن هنا فأن شرط التحكيم الذي يبرمه الشخص عديم الأهلية لا يعتمد

به ولا يُنتج أي أثر قانوني.

الفرع الثالث

أهلية بعض الأشخاص الاعتباريين لإبرام شرط التحكيم

سوف نتناول البحث في أهلية الأشخاص الطبيعيين مثل الصبي المميز المأذون له بالتجارة أو الإدارة وغير المأذون له بالتجارة أو الإدارة وكذا أهلية التاجر المفلس لإبرام شرط التحكيم

أولاً: صلاحية الصبي المميز لإبرام شرط التحكيم

الصبي المميز هو من بلغ سن العاشرة من عمره وفقًا للقانون المدني اليمني[27]، ومن بلغ سن السابعة من عمره وفقًا للقانون المدني المصري و تنص المادة (111) مدني مصري على أنه " إذا كان الصبي مميزًا كانت تصرفاته المالية صحيحة متى كانت نافعة نفعاً محضًا، وباطلة متى كانت ضارة ضررًا محضًا، أما التصرفات المالية الدائرة بين النفع والضرر، فتكون قابلة للإبطال لمصلحة القاصر، ويزول حق التمسك بالإبطال إذا أجاز القاصر التصرف بعد بلوغه سن الرشد، أو إذا صدرت الإجازة من وليه أو من المحكمة بحسب الأحوال وفقًا للقانون"، ونصت المادة 11/ 2 تجاري مصري على أنه: "لا يجوز لمن تقل سنه عن ثماني عشرة سنه أن يزاول التجارة في مصر ولو كان قانون الدولة التي ينتمي إليها بجنسيته يعتبره راشدًا في هذه السن أو يجيز له الاتجار"

وباستقراء النصوص المنظمة لتصرفات الصبي المميز وجب التفرقة بين أمرين هما:

1. الصبي المميز غير المأذون له بالتجارة أو الإدارة الأصل أن يكون إبرام شرط التحكيم من قبل الصبي المميز غير المأذون له بالتجارة أو إدارة أمواله قابلاً للإبطال[28] لأن أهلية الأداء لديه ناقصة، ولا تتحقق معها أهلية التصرف؛ وهي الأهلية اللازمة لصحة إبرام شرط التحكيم التجاري، بيد أن إجازة المشرع لذلك يعد خروجًا على هذا الأصل، فللقاصر الذي لم يبلغ سن الرشد أهلية القيام ببعض التصرفات في الحدود التي رسمها القانون[29]؛ وبالتالي للصبي المميز أهلية أداء كاملة، تتحقق معها أهلية التصرف ومن ثم تثبت له أهلية إبرام شرط التحكيم، فيجوز للقاصر إبرام شرط التحكيم فيما هو أهل للتصرف فيه من أموال ويجوز لمن كان نائباً قانونياً مثل الولي، أو الوصي، أو المنصوب إبرام شرط التحكيم نيابة عنهم[30]. وهو ما قررته المادة (6) تحكيم يمني التي تنص على أنه: "على أن لا يقبل التحكيم من الولي أو الوصي إلا لمصلحة أو من المنصوب إلا بإذن المحكمة".

2. الصبي المميز المأذون له بالتجارة أو الإدارة

نصت المادة (54) من قانون الولاية على المال المصري على أنه" للولي أن يأذن للقاصر الذي بلغ الثامنة عشرة في تسليم أمواله كلها أو بعضها لإدارتها ويكون ذلك بإشهاد لدى الموثق ..." وكما نصت المادة (55) من ذات القانون على أنه " يجوز للمحكمة بعد سماع أقوال الوصي أن تأذن للقاصر الذي بلغ الثامنة عشرة في تسلم أمواله كلها أو بعضها لإدارتها..."وبهذا يكون المشرع المصري قد منح الصبي المميز الحرية الكاملة في إدارة أمواله؛ وذلك بعد أن يأذن له وليه، وإذا كان مشمولاً بالوصاية فإن الأذن يصدر من المحكمة بعد سماع أقوال الوصي[31]. ويجوز له أن يقوم بكافة أعمال الإدارة.

والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا هل يترتب على الإذن للقاصر بإدارة المال أن يصبح المأذون أهلاً لإبرام شرط التحكيم فيما أذن له في إدارته؟

هناك رأيان للإجابة عن هذا التساؤل: يذهب بعض الفقهاء[32] إلى أن المأذون لا يكون أهلاً لإبرام شرط التحكيم فيما أذن له، ويستند أنصار هذا الرأي إلى النصوص التشريعية التي تتطلب أهلية التصرف، وكذلك يستندون إلى نص المادة (56) من قانون الولاية على المال

المصري، التي تمنح المأذون له أهلية التصرف في صافي دخله فأهلية التصرف محدودة وقاصرة على صافي الدخل، وعلى ما يلزم لأغراض النفقة الشخصية ومن تلزمه نفقتهم.

وتنتقد غالبية الفقهاء[33] الرأي السابق لتجاهله منطق النصوص والواقع على حد سواء، فيرون بأن المأذون له بالإدارة يكون أهلاً لإبرام شرط التحكيم ويستندون لنص المادة (64) من قانون الولاية على المال المصري التي تنص على أنه: "يعتبر القاصر المأذون من قبل وليه أو المحكمة أو نص القانون كامل الأهلية فيما أذن له فيه وفي التقاضي فيه"، و يبررون رأيهم أيضًا بأنه لا محل لتحديد أعمال الإدارة تحديدًا جامدًا يقوم على نوع التصرف، وبالتالي فإن المأذون له بالإدارة وفقًا لأنصار هذا الرأي يكون أهلاً لإبرام شرط التحكيم.

ثانيًا: شرط التحكيم الذي يبرمه التاجر المفلس

إن البحث في إفلاس التاجر وعلاقته بشرط التحكيم يقتضي التفرقة بين حالات ثلاث أوجزها على النحو الآتي:

أ- شرط التحكيم الذي يبرم في الفترة السابقة على فترة الريبة.

يقصد بفترة الريبة: الفترة الواقعة بين التاريخ الذي تحدده المحكمة لتوقف المفلس عن دفع ديونه وتاريخ صدور الحكم بشهر الإفلاس[34]؛ فإذا أبرم التاجر المفلس شرط تحكيم في وقت سابق على فترة الريبة فالراجح أن هذا الشرط يكون صحيحًا ونافذًا في حق جماعة الدائنين فيما لو نشب نزاع بالعقد المتعلق به الشرط أو كان مستقلاً عنه، ويكون لوكيل الدائنين مباشرة إجراءات التحكيم نيابة عن التاجر المفلس ولمصلحة جماعة الدائنين، وكذلك للطرف الآخر مباشرته في مواجهة وكيل الدائنين[35]، لأن القاعدة تقرر أن المفلس يفقد حق التصرف؛ وبالتالي لا يكون له صفه في إدارة أمواله؛ ولذلك لا يستطيع المفلس أن يباشر إجراءات الخصومة بنفسه أمام المحكم؛ وإنما يباشرها نيابة عنه وكيل الدائنين عملاً بالمادة (644) تجاري يمني، التي نصت على أنه: " يقوم مدير التفليسة بإدارة أموالها والمحافظة عليها، وينوب عن المفلس في جميع الأعمال التي تقتضيها الإدارة المذكورة"[36]، ويذهب رأي أخر إلى القول بزوال وانقضاء شرط التحكيم بصدور حكم الإفلاس، ويُؤسس هذا الرأي على أن السير في إجراءات التحكيم يتطلب بقاء صلاحية إبرام الاتفاق حتى صدور الحكم.

ب- شرط التحكيم الذي يبرم في فترة الريبة

تحضر التشريعات على المدين القيام ببعض التصرفات؛ وذلك بعد تاريخ التوقف عن الدفع، وقبل الحكم بشهر الإفلاس؛ حيث لا يجوز التمسك في مواجهة جماعة الدائنين بالتصرفات التي يبرمها المدين التي قد تضر بجماعة الدائنين ووفقًا لنص المادة (599) تجاري يمني[37] التي تنص على أنه: "لا يجوز التمسك في مواجهة جماعة الدائنين بالتصرفات الآتية إذا قام بها المدين بعد تاريخ التوقف عن الدفع وقبل الحكم بشهر الإفلاس:

1. جميع التبرعات، ماعدا الهدايا الصغيرة التي يجري العرف بها.
2. وفاء الديون قبل الأجل أيًا كانت كيفية هذا الوفاء ويُعد إنشاء مقابل وفاء ورقة تجارية لم يحل ميعاد استحقاقها في حكم الوفاء قبل حلول الأجل.
3. وفاء الديون الحالة بغير الشيء المتفق عليه، ويُعد الوفاء بطريق الأوراق التجارية والنقد المصرفي كالوفاء بالنقود".

والأمثلة التي أوردتها المادة السابقة هي على سبيل الحصر، بحيث لا يجوز التمسك في مواجهة الدائنين بالتصرفات التي يبرمها المدين التي قد تضر بجماعة الدائنين[38] وتحضر بعض التشريعات تصرفات معينه منصوص عليها حصرًا؛ لا يجوز للمفلس أن يبرمها،

وهناك رأي يذهب إلى أن شرط التحكيم في عقد البيع الذي يبرمه التاجر المفلس أو غيره من العقود غير منصوص عليها يكون منعقداً ونافذًا، لأن الأصل في شرط التحكيم أنه من التصرفات غير الضارة بجماعة الدائنين مثله في ذلك مثل اللجوء إلى المحكمة المختصة. والأصل في شرط التحكيم الذي يبرم في فترة الريبة الصحة والنفاذ؛ وإذا رأت المحكمة أن إبرام شرط التحكيم يضر بالدائنين، وأن الطرف الأخر يعلم بحالة المدين فيجوز لها في هذه الحالة الحكم باعتبار شرط التحكيم غير نافذ في مواجهة الدائنين[39].

وهناك من يذهب[40] إلى جواز إبرام شرط التحكيم إذا كان تحكيمًا بالقانون أما إذا كان تحكيمًا بالصلح، فهنا يكون من حق وكيل الدائنين التمسك ببطلان التصرف إذا دعت مصلحة الدائنين ذلك؛ لأن التحكيم بالصلح قد يتضمن تنازل التاجر المفلس عن بعض حقوقه؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى الأضرار بجماعة الدائنين، والرأي الأول هو الراجح؛ لأن إبرام شرط التحكيم لا يرتب الضرر؛ إلا إذا كان هناك سوء نية بالإضرار بالدائنين ففي هذه الحالة يجوز للمحكمة الحكم بعدم نفاذ شرط التحكيم.

ج- شرط التحكيم الذي يبرمه المدين المفلس بعد صدور الحكم:

نصت المادة (592) تجاري يمني[41] على أنه: "بمجرد صدور حكم شهر الإفلاس تغل يد المفلس عن التصرف في أمواله وعن إدارتها، وتعتبر جميع التصرفات التي يجريها المفلس يوم صدور الحكم المذكور حاصلة بعد صدوره..." وتطبيقًا لهذا النص والنصوص المماثلة له في التشريعات المختلفة فإن كل شرط تحكيم يبرمه المدين المفلس متعلق بأحد أموال التفليسة؛ يصبح صحيحًا وملزمًا في مواجهة المدين[42] بيد أنه غير نافذ في مواجهة الدائنين؛ لأن يد المدين المفلس مغلولة عن أعمال الإدارة والتصرف معًا بخصوص الأموال الداخلة في التفليسة.

وتأسيسًا على ذلك يُعد شرط التحكيم الذي يبرمه المدين المفلس، وهو متعلق بأحد الأموال الخارجة عن التفليسة اتفاقاً صحيحًا وملزمًا للمدين ولجماعة الدائنين على حد سواء، لأن هذه الأموال خارجة عن التفليسة، مثلها في ذلك مثل الأموال المملوكة للغير، وعدم نفاذ التصرفات يرجع إلى الأضرار التي قد تصيبهم نتيجة اللّجوء إلى التحكيم في حال صدور الحكم ضد المدين المفلس، أما إذا كان إبرام شرط التحكيم فيه فائدة واضحة للمدين فقد ذهب البعض[43] إلى صحة شرط التحكيم ونفاذه في هذه الحالة تأسيسًا على الربط بين نفاذ شرط التحكيم في مواجهة الدائنين وفكرة الضرر الناشئة عنه، والنفع الذي يعود على الدائنين من جراء إبرام شرط التحكيم، وهو الرأي الذي يميل إليه الباحث مع إضافة توقف إجازة نفاذ شرط التحكيم على مدير التفليسة الذي يمثل الدائنين إذ أنه لو سلمنا بالرأي على إطلاقه فقد يلحق الضرر بالدائنين.

المطلب الثاني
أهلية الأشخاص الاعتبارية لإبرام شرط التحكيم

كما يحق للأشخاص الطبيعيين إبرام شرط التحكيم، يحق كذلك للأشخاص الاعتباريين إبرامه.

والشخص الاعتباري هو: مجموعة من الأشخاص يضمهم تكوين معين، أو مجموعة من الأموال؛ ترصد لتحقيق غرض معين، يخلع عليها القانون الشخصية؛ فتكون شخصًا مستقلاً ومتميزًا عن الأشخاص الذين يساهمون في نشاطها أو يفيدون منها؛ كالدولة والجمعية والشركة[44]. و تنقسم إلى أشخاص معنوية عامه، وأشخاص معنوية خاصة، وقدرة الأشخاص الاعتبارية العامة وأهليتها لإبرام شرط التحكيم، كانت من

الموضوعات التي ثار فيها نقاشٌ طويلٌ أثناء إعداد بعض التشريعات[45]. واستأثر هذا الموضوع بفكر الفقه والقضاء.

وباستقراء أحكام التحكيم التجاري؛ نلاحظ تفوق الأشخاص الاعتباريين العامة والخاصة عن الأشخاص الطبيعيين في المنازعات المعروضة على هيئات التحكيم، ويرجع ذلك إلى أن معظم المعاملات التجارية تتم بين أشخاص اعتبارية[46]. وفي هذا المطلب سوف تتناول الدراسة الأشخاص الاعتبارية العامة والخاصة؛ وسوف يتم تقسيمه إلى فرعين على النحو الآتي:

الفرع الأول: أهلية الأشخاص الاعتباريين الخاصة لإبرام شرط التحكيم

الفرع الثاني: أهلية الأشخاص الاعتباريين العامة لإبرام شرط التحكيم

الفرع الأول
أهلية الأشخاص الاعتباريين الخاصة لإبرام شرط التحكيم

تتمتع الأشخاص الاعتباريين الخاصة بكل مقومات الشخصية الاعتبارية، فلها ذمة مالية مستقلة عن أعضائها، ولها أهلية. ولا خلاف حول اكتساب الأشخاص الاعتبارية الخاصة أهلية اداء، ومن ثم فلها كامل الحرية للتصرف في حقوقها[47]. ويترتب على الاعتراف بالشخصية الاعتبارية أن يكون لها أهلية التمتع بالحقوق والتحمل بالالتزامات في حدود الغرض من إنشائها وفي نطاق الأحكام المقررة قانونًا[48]. وتتنوع الأشخاص الاعتباريين الخاصة إلى أنواع؛ تبعاً لطريقة تكوينها والهدف المرجو من تكوينها؛ فإذا كان الهدف من تكوينها ليس تحقيق الربح، فتأخذ شكل الجمعيات والمؤسسات الأهلية والنقابات، أما إذا كان الهدف من تكوينها تحقيق الربح فتأخذ شكل الشركات، وتتنوع الشركات إلى نوعين: مدنية وتجارية، وهذه الأخيرة هي التي سيتركز البحث فيها، إذ أن الشركات التجارية هي المجال الأوسع لتطبيق شرط التحكيم؛ نظراً للأهمية الخاصة للشركات التجارية، والتي يمثل إبرام شرط التحكيم النصيب الأوفر في تعاملاتها، وبناء عليه يكون من المفضل قصر الحديث عليها كشكل من إشكال الأشخاص الاعتباريين الخاصة. كما أن القانون قد يضع قيوداً على مباشرة الشركة لنشاطها؛ وهذا يحد من أهلية الشركة، مثال ذلك: ما قررته المادة (15) شركات مصري رقم 159 لسنة1981 والمعدل بالقانون رقم 3 لسنة1998 من حضر ممارسة الشركة ذات المسئولية المحدودة، وشركة التوصية بالأسهم لأعمال التأمين، أو الادخار أو البنوك[49]، أو تلقي الودائع أو استثمار الأموال لحساب الغير بوجه عام؛ إذ أن المشرع قد اعتبر الشركات السالف ذكرها "قاصرة" دون ممارسة بعض الأنشطة القانونية[50]، وللإحاطة بالموضوع سوف يتم البحث في أهلية الشركة، وسلطة من يمثلها في إبرام شرط التحكيم.

أولاً: أهلية الشركة.

يقصد بأهلية الشركة: صلاحيتها كشخص قانوني؛ لأن تباشر على مسرح الحياة القانونية ذات الدور الذي يمارسه الكائن القانوني الفرد والكائن القانوني المجموعة[51]، وتحديد مجال النشاط الإرادي المعترف به لها لتحقيق أغراضها لا يتطلب الإرادة عندها هي لأنها بحكم طبيعتها لا يتصور لها إرادة؛ اكتفاء بوجود إرادة مسخرة لخدمتها هي إرادة ممثلها[52]؛ حيث إن أهلية الشخص الطبيعي تنظم في القانون التجاري؛ أما بالنسبة لأهلية الشخص المعنوي فإن قانون الشركات هو الذي يبين أحكامها[53].

لا خلاف في اكتساب الشركة سواء كانت مدنية أو تجارية ماعدا شركة المحاصة الشخصية الاعتبارية [54]، وهو ما نصت عليه المادة رقم (11) شركات يمني رقم (22) لسنة 1997 التي نصت على أنه: " تتمتع جميع الشركات

التجارية المؤلفة بموجب هذا القانون باستثناء شركة المحاصة بالشخصية الاعتبارية ".

ولا يحتج بهذه الشخصية على الغير إلا بعد استيفاء إجراءات النشر وفقا للقوانين النافذة، وإذا لم تقم الشركة بإجراءات النشر المقررة فإن ذلك لا يمنع الغير من التمسك بشخصيتها والظاهر من النص أن اكتساب الشخصية الاعتبارية لا يتوقف على اتخاذ إجراءات الشهر القانونية حتى ولو كانت الشركة من الشركات التجارية[55].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل تمتع الأشخاص الاعتباريين الخاصة بالأهلية اللازمة لإبرام شرط التحكيم في المسائل التي نص عليها عقد التأسيس؟

من المعلوم أن الشخصيات الاعتبارية الخاصة تتمتع بأهلية الوجوب، وأهلية الأداء معًا، كما يحق لها التصرف في كافة حقوقها وأموالها إلى غيرها؛ وبالتالي لها أهلية إبرام شرط التحكيم في حقوقها أسوة بالأفراد[56]؛ باعتبارها شخصًا معنويًا[57].

وحري بالإشارة في هذا المقام؛ إنه مع جواز إبرام الشركة لشرط التحكيم في أي نزاع يتعلق بحق من حقوقها الثابتة في عقد التأسيس؛ أي في حدود الغرض الذي من أجلة تكونت الشركة ومتى تحدد غرض الشركة، على هذا النحو؛ فإن أهلية الشركة كشخص قانوني قادر على التعامل؛ تتحدد بدائرة نشاطها الموضح بعقد تأسيسها، وهي لا تملك تخطي هذه الدائرة ولا تستطيع التحول إلى نشاط أخر ألا بعد تعديل غرضها؛ أي بعد تعديل عقد التأسيس. الأمر الذي يقتضي اتباع القواعد والإجراءات اللازمة لأجراء هذا التعديل التي تتضمنها القوانين الوضعية والتي يتضمنها عقد أو نظام الشركة[58]. وعلى ذلك لو حصل أن تعاقد شخص معنوي خارج حدود الغرض الذي أنشئ من أجلة، وأدرج شرط التحكيم في العقد الأصلي؛ فإن شرط التحكيم يكون باطلاً؛ ومثاله: أن تبرم شركة ذات مسئولية محدودة أو شركة توصية بالأسهم شرط تحكيم في عمل من أعمال البنوك أو أعمال التأمين.

فالشركات السالف ذكرها لا يجوز لها أن يكون من ضمن غرضها عمل من أعمال البنوك، أو أعمال التأمين في إطار أحكام التشريع المصري الخاص بالشركات؛ حيث تنص المادة (5) شركات مصري على أنه: "لا يجوز أن تتولى شركات التوصية بالأسهم أو الشركات ذات المسئولية المحدودة أعمال التامين أو أعمال البنوك أو الادخار أو تلقى الودائع أو استثمار الأموال لحساب الغير" وبالتالي يقع شرط التحكيم باطلاً إذ من المعروف أن أهلية الشخص المعنوي تتحدد بحدود الغرض المنشأ من أجلة أو التي يقرها القانون[59].

ثانيًا: سلطة ممثل الشركة في إبرام شرط التحكيم

من المعلوم أن الشركة كشخص معنوي خاص لا إرادة لها ولا تمييز لديها؛ ومن ثم لا تستطيع بمفردها إبرام شرط التحكيم؛ وبناء على ذلك فمن الضروري أن يوجد ممثل للشخص المعنوي من الأشخاص الطبيعيين حتى يتمكن من إبرام التصرفات القانونية باسم الشخص المعنوي الذي يمثله ولحسابه[60]، وفي حدود السلطات المخولة للمديرين، ونطاق هذه السلطات، ومدى اتساعها وتقييدها الذي يحدد ذلك القانون الحاكم للشركة؛ تطبيقًا لمنهج التنازع، الذي قد يكون قانون مقر الشركة، أو قانون مركز تأسيسها تبعًا للحلول المقررة في الأنظمة القانونية المختلفة[61]. وإذا كان ممثلو الشركة من الأشخاص الطبيعيين يقومون بالتصرفات لحسابها فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما مدى صلاحية ممثل الشركة لإبرام هذه التصرفات؟

المدير يقوم بتمثيل الشركة والعمل باسمها في كل ما يؤدي إلى تحقيق الغرض الذي أنشئت من أجله الشركة؛ حيث تلتزم الشركة كقاعدة عامه- بجميع - الأعمال القانونية التي يقوم بها المدير، متى كان قد تعامل باسمها

ولحسابها وفي حدود اختصاصاته أو في الحدود التي لا تتنافى وغرضها ؛ وهذا يعني أن مسؤولية الشركة أمام عن أعمال المدير متوقفة على تحقق شرطين أساسين: الأول، أن يتم التعامل باسم الشركة ولحسابها، ومقتضى هذا الشرط أن يكون التعامل مع الغير موقعاً من المدير ؛ بصفته نائبًا عن الشركة التي يفترض أن يعمل لحسابها[62]، والثاني: أن يكون التعامل قد تم في نطاق الحدود المرسومة للمدير، أو في الحدود التي لا تنافي غرض الشركة[63].

الفرع الثاني
أهلية الأشخاص الاعتباريين العامة لإبرام شرط التحكيم

سيتم البحث في هذا الفرع في مفهوم أهلية الأشخاص الاعتباريين لإبرام شرط التحكيم وموقف التشريعات الوطنية من أهلية الأشخاص الاعتباريين العامة.

أولاً: مفهوم أهلية الأشخاص الاعتبارية لإبرام شرط التحكيم

إنه مع ازدياد تدخل الدولة في النشاط التجاري والاقتصادي، وتدخلها كطرف من أطراف المعاملات التجارية الدولية، انتقلت بذلك من مجرد بائع أو مورد في التجارة الدولية إلى متعامل قوي في عقود كثيرة [64]. وبالتالي تحتاج الدولة إلى إبرام العقود ؛ سواء العقود التجارية أو غيرها من العقود التي تكون ممثلة بإحدى مؤسساتها ؛ والبعض من هذه العقود تبرم بين مؤسسة أو شركة عامة وطرف أجنبي. ونتيجة لهذا ما لبثت بعض الدول التي كانت ترى أن إبرام الأشخاص الاعتباريين العامة لشرط التحكيم، يعدُ من قبيل التنازل عن حصانتها القضائية أن تتخلى عن هذا الاتجاه نتيجة لما قابلتها من صعوبات في التعامل مع الأشخاص الأجنبية والتي دائمًا ما ترفض التعامل معها في أي نشاط تجاري دون وجود شرط تحكيم[65].

وقد سبق البيان أن الأشخاص الاعتباريين العامة تتمتع بأهلية، على غرار الشخص الطبيعي، وهذه الأهلية ينظمها القانون، فإذا قرر لها حق الالتجاء إلى التحكيم في منازعاتها جاز لها ذلك، وإذا لم يقرر لها القانون ذلك الحق فإنها تظل مقيدة بحدود أهليتها التي خصها القانون وبالتالي لا يجوز الالتجاء إلى التحكيم في منازعاتها[66].

وطبقًا للمبادئ العامة في التحكيم- سواء في نطاق القانون الخاص أو القانون العام - يتحتم عدم كفاية إرادة الخصوم لوحدها للجوء إلى التحكيم ؛ بل لابد من اعتراف المشرع بهذه الإرادة وذلك بجواز اللجوء إلى التحكيم. والتحكيم يقوم على ركنين أساسين ؛ لابد من توافرهما معًا للقول بمشروعيته، وهما:

أ-إرادة الخصوم.

ب- إقرار المشرع لهذه الإرادة بجواز اللجوء إلى التحكيم.

أما بصدد الأشخاص المعنوية العامة ؛ فإنه إذا كانت القوانين المختلفة للدولة لم تتضمن نصوصًا تبيح لها اللجوء إلى التحكيم، فإنها والحال كذلك تفتقد أحد ركني نظام التحكيم، وهو إقرار المشرع لإرادة الخصوم[67]. وكما سبق البيان بأن الأشخاص المعنوية العامة تتمتع بأهلية، بيد أنها أهلية محددة، ينظمها ويقررها القانون. ومع تسلمينا بهذا في إطار العقود الداخلية.

أما في عقود التجارة الدولية ؛ فهناك رأي يذهب إلى أنه ما دامت الشخاصيات الاعتبارية تتمتع بالأهلية الكاملة في إدارة أموالها، فإن هذا الأمر يعطي لها الحرية في التعاقد، أي بمعنى أن لها الحق في إبرام شرط التحكيم في المعاملات التجارية الدولية، فإذا أقدمت على ذلك مع وجود حظر مفروض عليها في التشريع الداخلي، فإن تصرفها في هذه الحالة لا يقع باطلاً لسببين رئيسيين:

الأول: أن إبرام الشخص الاعتباري العام لشرط التحكيم هو تصرف قانوني، ليس فيه مخالفة للنظام العام الدولي،

وهو المرجع الذي يتعين الاستناد إليه للحكم في صحة أو بطلان العقد ؛ باعتباره قد ورد بشأن إحدى المعاملات التجارية الدولية ؛ ويعني ذلك ؛ أنه يتم استبعاد القانون الوطني للدولة عند الحكم على أهليتها في مجال إبرام شرط التحكيم في العقود الدولية.

الثاني : إن إبرام الأشخاص الاعتبارية العامة لشرط التحكيم التجاري الدولي على الرغم من الحظر المفروض عليها في التشريع الداخلي كما يعبر عنه Carabiber تنازل من جانبها عما قرره القانون الوطني لمصلحتها من وراء هذا الحظر، وهذا التنازل أمر جائز ؛ لأن الدولة التي وضعت هذا الحظر لتلزم به ؛ هي ذاتها التي تحررت منه.

وقد قررت أحكام التحكيم أن الشخص الاعتباري العام ؛ ليس له بعد إبرام شرط التحكيم أن يتحلل منه ؛ بدعوى أنه جاء بالمخالفة لأحكام التشريع الداخلي ؛ الذي يحظر التحكيم في العقود الإدارية، أو لأشخاص القانون العام، لأنه بالاتفاق على هذا الشرط قد اطمأن الطرف الأجنبي إلى تسوية النزاع عن طريق التحكيم ؛ ومن ثم لا يجب أن يفاجأ باختصاص القضاء الوطني[68]، حيث إن تمسك الدولة بحصانتها أمام التحكيم يتعارض مع مبدأ حسن النية المتطلبة في تنفيذ الالتزامات التعاقدية، ذلك أن قبول الدولة بشرط التحكيم يفرض عليها الالتزام بتسوية المنازعات التي تنشأ عن عقودها أمام التحكيم وحده، ومن ثم يكون في تمسكها بهذا الدفع إخلالاً صريحًا من جانبها لما سبق وأن تعهدت به، فضلاً أنه إذا تعاقدت الدولة واتفقت على إبرام شرط التحكيم فإن ذلك يعد بمثابة تنازل ضمني عن حقها في التمسك بالحصانة القضائية.

ثانيًا : موقف التشريعات الوطنية من أهلية الأشخاص الاعتباريين العامة لإبرام شرط التحكيم.

اتخذت بعض الدول وبخاصة بلدان العالم الثالث موقفًا عدائيًا من شرط التحكيم بسبب خسارتها لبعض القضايا أمام التحكيم فقررت حظر شرط التحكيم في عقودها[69].

ولم يشر قانون التحكيم اليمني رقم 22 لسنة 1992إلى أهلية الأشخاص الاعتباريين العامة لإبرام شرط التحكيم، بينما أجاز قانون الهيئات والمؤسسات والشركات العامة رقم (35) لسنة1991[70] والمعدل بالقانون رقم (7) لسنة1997 للأشخاص الاعتبارية العامة حل المنازعات عن طريق اللجوء إلى التحكيم[71]، وأشارت إلى ذلك المادة (11) من قانون التحكيم المصري رقم (27) لسنة1994، التي نصت على أنه : "لا يجوز الاتفاق على التحكيم إلا للشخص الطبيعي أو الاعتباري الذي يملك التصرف في حقوقه"[72] وكذلك نصت المادة الأولى على أنه : "مع عدم الإخلال بأحكام الاتفاقيات الدولية المعمول بها في مصر تسري أحكام هذا القانون على كل تحكيم بين أطراف من أشخاص القانون العام أو القانون الخاص، أيًا كانت طبيعة العلاقة القانونية التي يدور حولها النزاع إذا كان هذا التحكيم يجري في مصر، أو كان تحكيمًا تجاريًا دوليًا يجري في الخارج واتفق أطرافه على إخضاعه لأحكام هذا القانون". وبالرغم من أنه سبق صدور فتاوى من مجلس الدولة في مصر تجيز الالتجاء للتحكيم في مجال العقود الإدارية حتى قبل صدور قانون التحكيم رقم (27) لسنة 1994، ألا أن الجمعية العمومية لقسمي الفتاوى والتشريع قررت في 22 فبراير سنة1997 عدم صحة شرط التحكيم في منازعات العقود الإدارية[73].

وسرعان ما حسم المشرع المصري هذا الأمر بإدخال تعديل تشريعي لقانون التحكيم رقم (27) لسنة1994 بالقانون رقم (9) لسنة1997[74] وذلك بإضافة فقرة إلى المادة الأولى من القانون تقضي بأنه : "بالنسبة إلى منازعات العقود الإدارية يكون الاتفاق على التحكيم بموافقة الوزير

المختص أو من يتولى اختصاصه بالنسبة لشخصيات الاعتبارية العامة، ولا يجوز التفويض في ذلك".

وقصد المشرع في استلزام موافقة الوزير المختص أن تتولى الجهة الإدارية الرقابة والإشراف على الاتفاقات التي تبرمها الدولة وهيئاتها العامة والتي تتضمن شرط التحكيم تحقيقًا للصالح العام بهدف تشجيع الاستثمار ودفع عجلة التنمية لكي تتحقق أهدافها المرجوة.

وبهذا يكون المشرع المصري قد حسم المسألة بإجازة اللجوء للتحكيم لحل المنازعات التي يكون أحد أطرافها الشخصيات الاعتبارية العامة؛ بحيث لا يبقى هناك محلٌّ للتساؤل عن مدى قدرة الشخصيات الاعتبارية العامة وأهليتها لإبرام شرط التحكيم[75].

وفي انجلترا لم تتضمن تشريعات التحكيم المتعاقبة " 1889،1934،1950،1979" أي نص يحظر على الشخصيات الاعتبارية اللّجوء إلى التحكيم.

حيث تخول الدولة والأشخاص التابعة لها سلطة اللّجوء إلى التحكيم دون قيد أو شرط؛ بحيث يجوز للدولة وهيئاتها اللّجوء إلى التحكيم على الصعيد الوطني والدولي[76].

أما في فرنسا فإن المواد (83،1004) من قانون المرافعات الفرنسي الملغى[77] قد تضمنتا عدم جواز إبرام اتفاق التحكيم بصورتيه (الشرط والمشارطه) في المنازعات التي يشترط القانون تبليغ النيابة وحضورها في الدعوى. وقد عددت المادة (83) مرافعات فرنسي المنازعات وذكرت من بينها المنازعات التي يكون أحد أطرافها الدولة أو الدومين أو البلديات أو المؤسسات العامة، ومع ذلك ذهب الفقه إلى أن هذا الحظر قاصر على الأشخاص الإدارية بالمعنى الدقيق، ولا يمتد إلى الأشخاص العامة؛ ذات الطابع التجاري، أو الصناعي؛ وذلك تأسيسًا على أن المؤسسة العامة ذات الطابع التجاري والصناعي تعدُ تاجرًا حقيقًا، تطبق عليها قواعد القانون التجاري وتخضع للقضاء التجاري، وبالتالي يكون في مقدور الأشخاص العامة ذات الطابع التجاري أو الصناعي اللجوء إلي التحكيم بالنسبة إلى المنازعات الناشئة عن المعاملات الخاضعة للقانون الخاص[78].

ثم صدر القانون رقم 626 بتاريخ 5 يونيو 1972 ملغيًا نص المادتين 83،1004 من قانون الإجراءات المدنية الفرنسي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد أضاف مادة جديدة للتقنين المدني الفرنسي، برقم2060 تنص على أنه " لا يجوز الالتجاء إلى التحكيم في مسائل الحالة المدنية، وأهلية الأشخاص، وما يتعلق بالطلاق والانفصال الجسدي ، وكذلك في شأن منازعات الجماعات العامة، وبوجه عام، في كل الموضوعات المتعلقة بالنظام العام".

ومن ثم صدر القانون رقم (596)، في 9 / يوليو/ 1975، بإضافة فقرة جديدة للمادة (2060) مدني فرنسي تتضمن جواز التصريح لمختلف المؤسسات ذات الطابع الصناعي والتجاري اللّجوء إلى التحكيم بموجب مرسوم بهذا الشأن.

ثم صدر القانون رقم 500 في 12/ مايو/ 1981 وعلى الرغم من أن هذا القانون لم يتضمن نصًا بشأن أهلية الدولة والأشخاص العامة للجوء إلى التحكيم ولكن تقرير وزير العدل الفرنسي المقدم إلى رئيس الوزراء تضمن الإشارة إلى أن الأحكام الجديدة بشأن التحكيم الدولي لا تتعلق بالإجراءات ولا تمس مطلقاً المبادئ التي قررتها محكمة النقض فيما يتعلق بالنظام القانوني للتحكيم الدولي التي من أهمها أن الأحكام الصادرة بخصوص اتفاق التحكيم " شرط ومشارطه" المبرم بواسطة الدولة أو الأشخاص المعنوية العامة[79].

ثم صدر بعدها القانون رقم 972 في 19 أغسطس 1986، الذي تضمن نصوصًا بإجازة التحكيم للشخص

المعنوي العام ؛ حيث أشار في مادته التاسعة إلى أنه" خلافًا لما نص عليه في المادة 2060 من التقنين المدني الفرنسي، يرخص للدولة وأجهزتها، والمؤسسات العامة ، بأن تضع في عقودها التي تبرمها مع شركات أجنبية لأجل القيام بعمليات اقتصادية وطنية شرط تحكيم لينظم عند حالة الضرورة القاطعة المنازعات التي قد تثار عند تفسير وتنفيذ مثل تلك العقود[80].

وقد تتخذ بعض التشريعات موقفًا وسطًا من التحكيم في العقود التي تبرمها الأشخاص المعنوية ؛ فلا تمنع شرط التحكيم فيه كلية، ولا تبيحه في الوقت نفسه بصفة مطلقة ؛ إنما تتطلب الحصول على ترخيص (Authorization) قبل أن يقوم الشخص المعنوي العام بإبرام شرط التحكيم وهذا ما يجعلها تقدر أهمية العقد في كل حالة على حده، وهو ما انتهجه المشرع المصري في تعديله لقانون التحكيم رقم 27 / 1994 والمعدل بالقانون رقم 1997/9 ؛ حيث أضاف فقرة ثانيه إلى المادة الأولى مفادها :" وبالنسبة لمنازعات العقود الإدارية يكون الاتفاق على التحكيم بموافقة الوزير المختص أو من يتولى اختصاص بالنسبة للأشخاص الاعتبارية العامة، ولا يجوز التفويض في ذلك ". وهناك من يذهب[81] إلى أن الحظر الذي تضعه التشريعات الوطنية للحد من قدرة الدولة على إبرام شرط التحكيم ؛ هو أمر لا ينتقص من أهليتها شيئًا، حيث تستطيع الدولة في ظل وجود هذا الحظر أن تبرم شرط التحكيم، لأنها عندما تبرم العقد تسترد حريتها عند إبرامه ؛ وإذا قبلته فهي لا تستطيع أن تتمسك فيما بعد بقانونها الوطني لتقضي ببطلانه، وبهذا يكتسب شرط التحكيم فاعليته كأسلوب لتسوية منازعات عقود التجارة الدولية.

الخاتمة:

يُعد موضوع أهلية إبرام شرط التحكيم من الموضوعات الهامة في مجال التحكيم التجاري الدولي حيث يثير هذا الموضوع عدة تساؤلات قانونية على قدر كبير من الأهمية.

في مقدمتها صلاحية بعض الأشخاص لإبرام شرط التحكيم مثل الصبي المميز سواء المأذون له بالتجارة أو الإدارة، أو غير المأذون له بالتجارة أو الإدارة.

وتناول البحث شرط التحكيم الذي يبرم من قبل التاجر المفلس والذي يفرق بين حالات ثلاث: الأولى شرط التحكيم الذي يبرم في الفترة السابقة على لفترة الريبة والحالة الثانية شرط التحكيم الذي يبرم في فتره الريبة، والحالة الثالثة شرط التحكيم الذي يبرمه المدين المفلس بعد صدور الحكم.

وتناول البحث مدى قدرة الأشخاص الاعتبارية لإبرام شرط التحكيم والتي تنقسم إلى نوعين: أشخاص اعتبارية خاصة، وأشخاص اعتباريه عامة، ومدى أهمية شرط التحكيم المبرم من قبل الشركات التي تعد إحدى صور الأشخاص الاعتبارية الخاصة.

من كل ما سبق نخلص إلى القول بأن البحث في موضوع أهلية إبرام شرط التحكيم والمسائل التي تتفرع عنها ووضع الحلول التشريعية لها تساهم في انتشار التحكيم التجاري على المستويين الوطني والدولي.

الهوامش:

(1) د. عبد الفتاح عبد الباقي: نظرية العقد والإرادة المنفردة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص244.

(2) د. احمد إبراهيم عبد التواب: اتفاق التحكيم والدفوع المتعلقة به، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008م، ص305.

(3) د. أنور سلطان: المبادئ القانونية العامة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط4، 1983، ص227.

(4) د. محمد بن ناصر البجاد: التحكيم في المملكة العربية السعودية، منشورات مركز البحوث والدراسات الإدارية، الرياض، ط1، 1999، ص67.

(5) د. عبد الودود يحي: الموجز في النظرية العامة للالتزامات، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994، ص68.

(6) د. محمد بن ناصر البجاد: التحكيم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص68.

(7) د.علي السيد قاسم: قانون الأعمال، الجزء الأول، نظرية المشروع، المشروع التجاري الفردي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997، ص205.

(8) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، بحث منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، الصادرة عن كلية الحقوق، جامعة بنها، السنة 16، يوليو2001، ص137.

(9) د. مصطفى الجمال: أضواء على عقد التحكيم، مجلة الدراسات القانونية الصادرة عن كلية الحقوق جامعة بيروت العربية، العدد الأول، المجلد الأول، تموز يوليو 1998م، ص219.

(10) في مجال التحكيم التجاري الدولي تحدد أهلية الأطراف لإبرام شرط التحكيم بالقانون الشخصي، أي قانون الدولة التي يحمل جنسيتها، وليس القانون المختار من الأطراف، بيد أنه يستثنى من ذلك إدعاء أحد الأطراف نقص أهليته بالاستناد على قانونه الشخصي بعد إبرام اتفاق التحكيم متظاهراً باكتمال الأهلية على اعتبار أن ذلك يتنافى مع مبدأ حسن النية. راجع: د.فايز الكندري: مفهوم شرط التحكيم وقوته الملزمة بالنسبة للغير، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، الصادرة عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد الثاني، السنة الثانية والأربعون، يوليو 2000م ، ص163. د. أحمد عبد الرحمن الملحم: عقد التحكيم المبرم بين المحكمين والخصوم، مجلة الحقوق الكويتية، السنة الثامنة عشرة، العدد (2)، يونيو، 1994، ص 257.

(11) د. فايز الكندري: مفهوم شرط التحكيم وقوته الملزمة بالنسبة للغير، مرجع سابق ، ص164.

(12) تنص المادة (44) مدني مصري على إنه:

1. كل شخص بلغ سن الرشد متمتعا بقواه العقلية ولم يحجر عليه يكون كامل الأهلية لمباشرة حقوقه المدنية.

2. سن الرشد هي إحدى وعشرون سنه ميلادية كاملة.

(13) د. أحمد عبد الحميد عشوش و د. محمد عبد الحميد القاضي: المدخل لدراسة الأنظمة، القسم الثاني نظرية الحق، جدة، 1993م، ص262.

(14) كان سن الرشد في القانون الفرنسي الصادر عام 1804 الملغي هو إحدى وعشرون سنة ميلادية ومن ثم كان يمكن للقاصر بعد بلوغه سن الثامنة عشره من عمره أن يؤذن له بإدارة أمواله، ومزاولة التجارة وكانت المادة (487) من القانون المدني الفرنسي والمادة الثانية من المجموعة التجارية الفرنسية تشترطان الحصول على أذن خاص من الأبوين للقيام بذلك وعندئذ يجوز للقاصر احتراف مهنة التجارة بل واكتساب صفة التاجر. د. محمود السيد التحيوي، أركان الاتفاق على التحكيم وشروط صحته، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ص223.

(15) ونصت المادة (28) شركات يمني رقم 1997/22 على إنه: " لا يجوز أن يكون شريكاً متضامناً من كان سنة دون الثامنة عشره" وذلك لأن المركز القانوني للشريك المتضامن يضفي عليه صفة التاجر، ومن ثم قيد المشرع الاشتراك في هذه الشركات ببلوغ الشخص الثامنة عشرة. راجع. د. حمود محمد شمسان: الشركات التجارية وفقا لقانون الشركات اليمني رقم 1997/22، دار الشوكاني للطباعة والنشر، صنعاء، 1999.ط2، ص 29.

(16) د.أحمد أبو الوفا: التحكيم في القوانين العربية، منشأة المعارف، الإسكندرية، طبعة 2000م

(17) د. محمد بن ناصر البجاد: التحكيم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص68. وبناءً على ذلك فلا يصح لمن بلغ سن الرشد وفقاً للقانون المدني، إبرام شرط التحكيم بالنسبة للمعاملات التجارية إلا بعد أن يكون أهلاً للاشتغال بالتجارة، أي بعد بلوغه ثماني عشرة سنة، وفقاً للقانون التجاري اليمني ويجوز له إبرام شرط التحكيم في المعاملات المدنية .

(18) د. نجيب أحمد عبد الله: التحكيم في القانون اليمني، رسالة دكتوراه، حقوق الإسكندرية، 1996، ص189.

(19) تقابلها المادة (2) تحكيم سعودي (م1403/46هـ) التي نصت على إنه: "... ولا يصح التحكيم إلا ممن له أهلية التصرف".

(20) راجع: د. نجيب أحمد عبد الله : التحكيم في القانون اليمني، مرجع سابق، ص190 وما بعدها. و شريف بن ناصر: التحكيم بين الشكلية و الرضائيه، رسالة ماجستير، مقدمة لكلية الحقوق، الجامعة الأردنية، 1998، ص53.

(21) د. عمر السيد أحمد، نظرية العقد في قانون المعاملات المدنية الإماراتي ، دار النهضة العربية، القاهرة، ط، 1995، ص84.

(22) محكمة باريس في الحكم الصادر 4- يناير- 1980، منشور في مجلة التحكيم، 1981، ص 160 مع تعليق patrice level مشار إليه لدى: د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق ص137.

(23) د. عبد الفتاح عبد الباقي: نظرية العقد، مرجع سابق، ص 247.

(24) المادة (50) مدني يمني رقم (14) لسنة 2002م.

(25) المادة (2/44) مدني مصري رقم 131 لسنة 1948م.

(26) تنص المادة(141) مدني مصري على إنه"1- إذا كان العقد باطلاً جاز لكل ذي مصلحة أن يتمسك بالبطلان ، وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها ولا يزول البطلان بالإجازة ".

(27) تنص المادة (51) مدني يمني على إنه :"سن التمييز هي عشر سنين كاملة فإذا بلغها الشخص مميزاً كان ناقص الأهلية وتكون له أهلية الصبي المميز وكل من بلغ سن الرشد وكان سفيهاً يكون ناقص الأهلية في حكم الصبي المميز ومن لم يبلغ سن التمييز أو بلغها مجنوناً أو معتوهاً يكون فاقد الأهلية".

(28) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص143.

(29) د. أحمد محمد عبد البديع شتا: شرح قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994وتعديلاته، دار النهضة العربية، القاهرة، ط2، 2004م. ، ص88.

(30) وبالنسبة للأب والولي بوجه عام فإنه لا يملك التحكيم إلا فيما يملك فيه التصرف، وإذا تطلب القانون إذن المحكمة للتصرف كان هذا الإذن واجبا أيضا بالنسبة إلى التحكيم. د. أحمد أبو الوفا: التحكيم الاختياري والإجباري، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط4، 1997م، ص52.

(31) د. أحمد محمد شتا: شرح قانون التحكيم المصري، مرجع سابق، ص88.

(32) د. أحمد أبو الوفا: التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 25، د. محمود محمد هاشم: النظرية العامة للتحكيم في المواد المدنية والتجارية، الجزء الأول (اتفاق التحكيم)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1990م، ص112.

(33) د. مصطفى الجمال، د. عكاشة عبد العال: التحكيم في العلاقات الخاصة الدولية والداخلية، مرجع سابق، ص413. د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص143. ود. نجيب الجبلي: التحكيم في القانون اليمني، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق مقدمه إلى جامعة الإسكندرية، 1996م، ص145.

(34) د. محمد بهجت عبدا لله: الإفلاس والصلح الواقي منه، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999، ص103.

(35) د. أحمد محمد شتا: شرح قانون التحكيم المصري، مرجع سابق، ص92.

(36) تقابلها المادة (573) تجاري مصري رقم 1999/17م.

(37) تقابلها المادة (598) تجاري مصري رقم 1999/17.

(38) المادة (598) تجاري مصري1999/17.

(39) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص158.

(40) د. أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 68. د. محمود محمد هاشم: النظرية العامة للتحكيم، مرجع سابق، ص132 وما بعدها

(41) تقابلها المادة (589) تجاري مصري 1999/17.

(42) د. محسن شفيق: التحكيم التجاري الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997م، ص117، د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم ، مرجع سابق، ص159.

(43) د. مصطفى الجمال و د. عكاشة عبد العال: التحكيم في العلاقات الخاصة الدولية والداخلية، مرجع سابق، ص415. د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، المرجع سابق، ص160.

(44) د. محمد بن ناصر البجاد: التحكيم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص71.

(45) حيث كان هذا الموضوع محل نقاش أثناء أعداد قانون التحكيم المصري رقم (27) لسنة 1994 وظل كذلك إلى أن حسم المشرع المصري هذه المسألة بالقانون رقم 9 لسنة 1997، الذي أجاز للأشخاص الاعتبارية أن تكون طرفًا في التحكيم، راجع: د. برهام محمد عطا الله: اتفاق التحكيم في ظل قانون التحكيم المصري، بحث منشور في مجلة التحكيم العربي، الصادرة عن الأمانة العامة لمراكز التحكيم العربية، القاهرة، العدد(2)، يناير 2000م.

(46) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص 180.

(47) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص 180.

(48) د. رضا السيد عبد الحميد: الشركات التجارية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، طبعة 2005- 2006، ص121.

(49) د. رضا السيد عبد الحميد: الشركات التجارية، مرجع سابق، ص122.

(50) د. أبو زيد رضوان: الشركات التجارية، الجزء الأول، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص134.

(51) المرجع ذاته.

(52) د. حسن كيرة: أصول القانون، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1959-1960، ص942. و د. نادية محمد معوض: الشركات التجارية، دار النهضة العربية، 2001م، ص101.

(53) د. رضا السيد عبد الحميد: القانون التجاري رقم 17لسنة 1999، مرجع سابق، ص76.

(54) يستخدم القانون اليمني مصطلح "الشخصية الاعتبارية" فيما يستخدم أغلب الفقه العربي وبعض القوانين مثل القانون المصري مصطلح "الشخصية المعنوية" ويحمل المصطلحان نفس المعنى لأغراض هذه الدراسة. حيث تنص المادة (88) مدني يمني على إنه "الشخص الاعتباري يتمتع بجميع الحقوق إلا ما كان منها متصلاً بصفة الإنسان الطبيعية فيكون له -1 -: ذمة مالية مستقلة -2أهلية في الحدود التي يعينها سند إنشائه أو التي يقرها القانون -3 حق التقاضي - 4 موطن مستقل طبقًا لما هو مبين في قانون المرافعات -5نائب يعبر عن إرادته ويمثله في التقاضي وغيره ، وتقابلها المادة (506) مدني مصري.

(55) نقض مدني مصري 9 نوفمبر 1965، مجموعة أحكام النقض لسنة 16، ص986، ونقض مدني 16يونيو 1979، مجموعة أحكام النقض، ص636 وما بعدها.

(56) د. عامر على رحيم: التحكيم بين الشريعة والقانون، منشورات الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 1987، ص193.و د. باسمة لطفي دباس: اتفاق التحكيم وآثاره، مرجع سابق، ص 73.

(57) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص 218.

(58) د. محمود مختار بريري: الشخصية المعنوية للشركة التجارية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985، ص112.

(59) د. رضا السيد عبد الحميد: الشركات التجارية في القانون المصري، جـ1، مرجع سابق، ص122.و د. رضا عبيد: شرط التحكيم في عقود النقل البحري، مرجع سابق، ص205.

(60) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص 236.

(61) د. عاطف محمد الفقي: التحكيم في المنازعات البحرية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1997م، ص185.

(62) د. أبو زيد رضوان: الشركات التجارية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 152.

(63) المرجع ذاته.

(64) مثل عقود المفتاح باليد، وعقود الإنتاج، وعقود نقل التكنولوجيا، وعقود الاستشارات، وغيرها من العقود، حيث تشمل عقود الدولة حالياً أكثر من 25% من التجارة العالمية. د. أحمد مخلوف: اتفاق التحكيم كأسلوب لتسوية منازعات عقود التجارة الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص 293. وجدير بالتنبيه إلا أنه يجب التمييز بين الدولة والأشخاص الاعتبارية العامة فمجرد قبول أحدى الأشخاص الاعتبارية العامة حل منازعاتها بطريق التحكيم، لا يجوز أن يمتد تلقائياً إلى إلزام الدولة بذلك، طالما أن لهذه الأشخاص الاعتبارية العامة شخصية قانونية مستقلة، فمن المستقر علية الآن تطبيق مبدأ انفصال الذمة المالية للدولة عن الشخصيات العامة التابعة لها. د. إبراهيم احمد إبراهيم: التحكيم والتنمية، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، جامعة عين شمس، العدد الثاني، السنة الثامنة والأربعون، 2006، ص5.

(65) د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، مرجع سابق، ص190. د. محمد عبد الحميد شتا: شرح قانون التحكيم المصري، مرجع سابق، ص 118.

(66) د. عصمت عبدا لله الشيخ : التحكيم في العقود الإدارية ذات الطابع الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000، ص ، د. جابر جاد نصار: التحكيم في العقود الإدارية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1997.

(67) د. محمد كمال منير: مدى جواز الاتفاق على الالتجاء إلى التحكيم الاختياري في العقود الإدارية، تعليق على حكم المحكمة الإدارية العليا في الطعن رقم (3049) لسنة 32 ق، جلسة 1990/2/20، مجلة العلوم الإدارية، السنة الثالثة والثلاثون، العدد الأول، يونيو1991، ص325.

(68) د. أحمد مخلوف: اتفاق التحكيم كأسلوب لتسوية منازعات عقود التجارة الدولية، مرجع سابق، ص298.

(69) حيث تضع بعض الدول العربية قيداً على لجوء الأشخاص الاعتبارية العامة للتحكيم كما هو الحال في النظام السعودي حيث صدر بعد الحكم في قضية (Aramco) مرسوم رقم 58 في 25 يونيو 1963 يحظر على الحكومة أن تلجأ إلى التحكيم في أي نزاع مع الأشخاص الطبيعيين أو الأشخاص المعنوية الخاصة، ثم عدل التشريع بالمرسوم رقم (46) الصادر بتاريخ 25 / ابريل/ 1983 الذي نصت المادة الثالثة منه على إنه " لا يجوز للجهات الحكومية اللجوء للتحكيم لفض منازعاتها مع الآخرين ألا بعد موافقة رئيس مجلس الوزراء، ويجوز بقرار من مجلس الوزراء تعديل هذا الحكم"، وكان المشرع الليبي قد حضر التجاء الوزارات والهيئات العامة إلى للتحكيم وفقاً للقانون رقم 76 لسنة 1970، وكان هذا الحضر عاماً إلا أن المشروع خفف من حده هذا الحكم عام 1972 فأجاز الالتجاء للتحكيم مراعاة لاعتبارات الضرورة، بشرط صدور قرار من مجلس الوزراء، ثم حضر المشرع الليبي عام 1986 مرة ثانية كقاعدة عامة للالتجاء إلى التحكيم لحل المنازعات الناشئة عن العقود الإدارية، وفقاً للمادة (99) من لائحة العقود الإدارية والتي أجازت أيضا على سبيل الاستثناء اللجوء إلى التحكيم بقرار مكتوب من اللجنة الشعبية العامة، وأجاز المشرع الكويتي للدولة وهيئاتها العامة تسوية منازعاتها عن طريق التحكيم، بل أنه فرض على المتنازعين معها، أو مع إحدى هيئاتها العامة إذا ما أرادت رفع دعوى عليها أن تلجأ إلى إحدى صور التحكيم لتسوية هذه المنازعات، وهي صورة التحكيم القضائي وفقًا للقانون رقم (11) لسنة 1995.

(70) الجريدة الرسمية، وزارة الشؤون القانونية، الجمهورية اليمنية، العدد(7)، الصادر بتاريخ 15 ابريل1991م.

(71) حيث نصت المادة (106) على أن: " 1- يكون هيئات التحكيم المنصوص عليها في هذا الباب مختصة دون غيرها في فض المنازعات الآتية:

أ- المنازعات التي تنشأ بين الشركات العامة والمؤسسات العامة والهيئات العامة.

ب- المنازعات التي تنشأ بين شركة عامة أو هيئة أو مؤسسة عامة وبين جهة حكومية مركزية أو محلية...".

(72) تقابلها المادة (9) تحكيم أردني.

(73) الفتوى رقم (160) ملف رقم 239/1/54 الصادرة بتاريخ 22 فبراير1997م واستندت في فتواها بعدم صحة شرط التحكيم في منازعات العقود الإدارية لمخالفتها لأحكام الاختصاص القضائي لمحاكم مجلس الدولة الذي يشمل على وجه الخصوص المنازعات الخاصة بعقود الالتزام أو الأشغال العامة أو التوريدات أو بأي عقد إداري آخر وفقاً للمادة (10) من قانون مجلس الدولة إذ رأت الجمعية العمومية وجوب النضر إلى هذا الأمر من منظور الطبيعة القانونية للعقد الإداري ومدى تلائمها مع نظام التحكيم أو مدى تنافرها معه، والشروط والأوضاع التي يمكن بها إقامة هذا التلازم وشروط الأهلية وأوضاع الولاية التي تمكن من إقامة هذا التلازم أو لا تمكن منه، وذهبت الجمعية العمومية إلى أن القانون رقم (27) لسنة 1994 لم يشتمل على حكم صريح بخضوع العقود الإدارية له وأنه ثبت من الأعمال التحضيرية والمناقشات الخاصة بالقانون أنه صدر ليعالج المسائل المدنية والتجارية ولا تخضع له المنازعات الناشئة عن العقد الإداري، والتحكيم طريق استثنائي

لفض الخصومات قوامه الخروج عن طرق التقاضي العادية وما تكفله من ضمانات ومن ثم فهو مقصور حتماً على ما تنصرف إرادة المحتكمين إلى عرضة على هيئة التحكيم وأن لجوء أي جهة للقضاء ذي الولاية العامة في نزاع يتعلق بعقد إداري هو الاستعمال الطبيعي لحق التقاضي أما لجوؤها في ذلك إلى التحكيم فهو يفيد الاستعاضة عن القضاء بهيئة ذات ولاية خاصة وهو تحكيم لجهة خاصة في شأن يتعلق بتسيير المرافق العامة ولا تملك تقريره هيئة عامة إلا بإجازة صريحة وتمويل صريح يرد من عمل تشريعي، وانتهت الجمعية العمومية من ذلك إلى عدم صحة شرط التحكيم في منازعات العقود الإدارية والحقيقة أنه كان من الصعب تأييد هذه الفتوى خاصة في ظل قانون التحكيم الحالي الذي أشتمل في مادته الأولى على حكم صريح يجيز التحكيم في كل أنواع العقود ولو كان أطرافها من أشخاص القانون العام، وهو ما قامت به محكمة استئناف القاهرة بإصدارها حكمًا في 19 مارس سنة1997 خالفت به فتوى الجمعية العمومية المتقدمة وكان قد صدر حكم تحكيم لصالح إحدى شركات المقاولات الإنجليزية في نزاعها مع المجلس الأعلى للآثار(المصري) الذي رفع دعوى بطلان حكم التحكيم وفقاً للمادة (53) من قانون التحكيم المصري أمام محكمة استئناف القاهرة لتعلق الأمر بالتحكيم التجاري الدولي، واستند المجلس الأعلى للآثار إلى بطلان شرط التحكيم الوارد في العقد المبرم بين الطرفين لعدم جواز التحكيم في العقود الإدارية إلا أن محكمة استئناف القاهرة رفضت دعوى البطلان وقضت بصحة شرط التحكيم الذي تدرجه الدولة أو الأشخاص العامة سواءً في عقودها الإدارية أو المدنية.

(74) الجريدة الرسمية: العدد (20) الصادر في 19 مايو1997م.

(75) د. إبراهيم أحمد إبراهيم: التحكيم والتنمية، مرجع سابق، ص5.

(76) د. خالد أحمد حسن: بطلان حكم التحكيم، رسالة دكتوراه مقدمة لكلية الحقوق عين شمس، 2006، ص361 والمراجع المشار إليها بالهامش.

(77) التي أصبحت تشكل المادة (2060) من القانون المدني الفرنسي الصادر في 1972. د. حفيظة السيد الحداد: الاتفاق على التحكيم في عقود الدولة، دار المطبوعات الجامعية، 2001، ص18.

"(L.No 72-626 du 5 juillet. 1972) on ne peut compromettre sur les questions d'état et de capacité des personas, sur celles relatives au divorce et à la separation de corps ou sur les contestations interessant les collectivités publiques et les établissent I' order public".

(78) د. سراج أبو زيد: التحكيم في عقود البترول، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق جامعة القاهرة، 2000م، ص315.

(79) المرجع نفسه، ص 317، وكان مجلس الدولة الفرنسي قد أظهر معارضته الدائمة بخصوص لجوء الأشخاص العامة للتحكيم، ففي الحكم الذي أصدره مجلس الدولة في 13/ديسمبر/ 1957 الذي تضمن تأكيده على

(80) د. أنور رسلان: التحكيم في منازعات العقود الإدارية، بحث منشور في مجلة الأمن والقانون، الصادرة عن كلية الشرطة دبي، السنة السادسة، العدد الأول، يناير، 1998، ص222. واستقر الوضع بعد تعديل المادة 2060 من القانون المدني بالقانون رقم 596 لسنة 1975 الصادر في 9 يوليو1975 المتضمن إجازة الاتفاق على التحكيم للمؤسسات العامة ذات الطبيعة الصناعية والتجارية بشرط صدور مرسوم يجيز ذلك.

"Toutefois, des Catégories d'éblissement Publics à caractére industriel et Commercial Peuvent être autorisées par décret à compromettre"

وقد صدر على سبيل المثال - القانون رقم 1155 لسنة 1982 في 1982/12/30 - يجيز لهيئة السكك الحديدية الفرنسية S.N.C.F في المادة 25منه - أن تبرم اتفاقات تحكيم، وقد صدر بعد ذلك في 19 أغسطس 1986 القانون رقم 972 لسنة 1986 الذي أجاز للدولة والمؤسسات الإقليمية والعامة أن تضمن العقود التي تبرمها مع الشركات الأجنبية لتنفيذ مشروعات تتعلق بالمصلحة شرط التحكيم (مادة 9).

"L'Etat, les collectivités territoriales et les érablissements Publices sont autorisés, dans les contrats qu'ils concluent conjointement avec des sociétés etrangères pour la realization d'opérations, d'intérêt national, à souscrire des clauses compromissoire

ينظر د. أسامة شوقي المليجي: هيئة التحكيم الاختياري، دار النهضة العربية، 1998م، ص30.

(81) د. أحمد مخلوف: اتفاق التحكيم كأسلوب لتسوية منازعات عقود التجارة الدولية، مرجع السابق، ص303. وقد حسم المشرع المصري أيه خلاف يمكن أن يثور بخصوص إبرام شخص من أشخاص القانون العام لاتفاق تحكيم، بنصه في المادة المذكورة بالمتن (مادة 11). ومن قبلها في المادة الأولى منه على إمكانية أن يكون الشخص العام طرفا في اتفاق التحكيم أيا كانت طبيعة العلاقة القانونية التي يدور حولها النزاع مع مراعاة القيد المنصوص عليه بالفقرة الثانية من المادة الأولي بضرورة الحصول على موافقة الوزير المختص أو من يتولى اختصاصه على إدراج شرط التحكيم في منازعات العقود الإدارية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العامة والمتخصصة.

1. د. أبو زيد رضوان: الشركات التجارية، الجزء الأول، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988م.
2. د. احمد إبراهيم عبد التواب: اتفاق التحكيم والدفوع المتعلقة به، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008م.
3. د. أحمد أبو الوفا: التحكيم في القوانين العربية، منشأة المعارف، الإسكندرية ، طبعة 2000م.
4. .....: التحكيم الاختياري والإجباري، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط4، 1997م.
5. د. أحمد عبد الحميد عشوش و د. محمد عبد الحميد القاضي: المدخل لدراسة الأنظمة، القسم الثاني نظرية الحق، جدة، 1993م.
6. د. أحمد عبد الرحمن الملحم: عقد التحكيم المبرم بين المحكمين والخصوم، مجلة الحقوق الكويتية، السنة الثامنة عشرة، العدد (2)، يونيو، 1994م.

7. د. أحمد محمد عبد البديع شتا: شرح قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994وتعديلاته، دار النهضة العربية، القاهرة، ط2، 2004م.
8. د. أحمد مخلوف: اتفاق التحكيم كأسلوب لتسوية منازعات عقود التجارة الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005م.
9. د. أسامة شوقي المليجي: هيئة التحكيم الاختياري، دار النهضة العربية، 1998م.
10.د. أنور سلطان: المبادئ القانونية العامة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط4، 1983.
11.د. جابر جاد نصار: التحكيم في العقود الإدارية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1997.
12.د. حسن كيرة: أصول القانون، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1959- 1960م.
13.د. حفيظة السيد الحداد: الاتفاق على التحكيم في عقود الدولة، دار المطبوعات الجامعية، 2001م.
14.د. حمدي علي عمر: التحكيم في عقود الإدارة، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، 1997م.
15.د. حمود محمد شمسان: الشركات التجارية وفقا لقانون الشركات اليمني رقم 1997/22، دار الشوكاني للطباعة والنشر، صنعاء، 1999م.ط2.
16.د. رضا السيد عبد الحميد: الشركات التجارية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، طبعة 2005- 2006م.
17. -.....: القانون التجاري الجديد رقم 17 لسنة1999، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004م.
18.د. عاشور عبد الحميد: المركز القانوني للمدير في شركات الأشخاص، دار النهضة العربية، بدون تاريخ للطبعة.
19.د. عاطف محمد الفقي: التحكيم في المنازعات البحرية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1997م.
20.د. عامر على رحيم: التحكيم بين الشريعة والقانون، منشورات الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 1987م.
21.د. عبد الرزاق السنهوري: الوسيط في شرح القانون المدني، مصادر الالتزام، المجلد الأول، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 1998م.
22.د. عبد الفتاح عبد الباقي: نظرية العقد والإرادة المنفردة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984م.
23.د. عبد الودود يحي: الموجز في النظرية العامة للالتزامات، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994م.
24.د. عزمي عبد الفتاح عطية: قانون التحكيم الكويتي، منشورات جامعة الكويت، ط1، 1990م.
25.د. عصمت عبدا لله الشيخ: التحكيم في العقود الإدارية ذات الطابع الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000م.
26.د. على الأمير إبراهيم: مسئولية الشركاء في شركات الأشخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004م.
27.د. علي السيد قاسم: قانون الأعمال، الجزء الأول، نظرية المشروع، المشروع التجاري الفردي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997م.
28.د. عمر السيد أحمد: نظرية العقد في قانون المعاملات المدنية الإماراتي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط، 1995م.
29.د. محسن شفيق: التحكيم التجاري الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997م.
30.... ... .: الوسيط في القانون التجاري المصري، الجزء الأول، دار النهضة العربية، 1957م.
31.د. محمد بن ناصر البجاد: التحكيم في المملكة العربية السعودية، منشورات مركز البحوث والدراسات الإدارية، الرياض، ط1، 1999م.
32.د. محمد بهجت عبدا لله: الإفلاس والصلح الواقي منه، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999م.
33.د. محمد كمال منير: مدى جواز الاتفاق على الالتجاء إلى التحكيم الاختياري في العقود الإدارية، تعليق على حكم المحكمة الإدارية العليا في الطعن رقم (3049) لسنة 32 ق، جلسة 20 فبراير1990، مجلة العلوم الإدارية، السنة الثالثة والثلاثون، العدد الأول، يونيو1991م.
34.د. محمود السيد التحيوي: أركان الاتفاق على التحكيم وشروط صحته، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2001م.
35.د. محمود محمد هاشم: النظرية العامة للتحكيم في المواد المدنية والتجارية، الجزء الأول(اتفاق التحكيم)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1990م.
36.د. محمود مختار بريري: الشخصية المعنوية للشركة التجارية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985م.

37.د. مصطفى الجمال و د. عكاشة عبد العال: التحكيم في العلاقات الخاصة الدولية والداخلية، دار الفتح للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 1998م.

38.د. نادية محمد معوض: الشركات التجارية، دار النهضة العربية، 2001م.

39.د. ناريمان عبد القادر: اتفاق التحكيم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996م.

40.سامية راشد: التحكيم في العلاقات الدولية الخاصة، الجزء الأول، دار النهضة العربية، ط4، 1984م.

ثانيًا: الرسائل العلمية.

1. د. احمد الشيخ قاسم: التحكيم التجاري الدولي، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة دمشق، 1991م.

2. د. باسمة لطفي دباس: شروط اتفاق التحكيم وأثاره، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة القاهرة.

3. د. خالد أحمد حسن: بطلان حكم التحكيم، رسالة دكتوراه مقدمة لكلية الحقوق جامعة عين شمس، 2006م.

4. د. سراج أبو زيد: التحكيم في عقود البترول، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق جامعة القاهرة، 2000م.

5. شريف بن ناصر: التحكيم بين الشكلية و الرضائية، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الحقوق، الجامعة الأردنية، 1998م.

6. د. نجيب الجبلي: التحكيم في القانون اليمني، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق مقدمه إلى جامعة الإسكندرية، 1996م.

ثالثًا: البحوث والمؤتمرات

1. د. إبراهيم احمد إبراهيم: التحكيم والتنمية، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، جامعة عين شمس، العدد الثاني، السنة الثامنة والأربعون، 2006م.

2. د. أنور رسلان: التحكيم في منازعات العقود الإدارية، بحث منشور في مجلة الأمن والقانون، الصادرة عن كلية الشرطة دبي، السنة السادسة، العدد الأول، يناير، 1998م.

3. د. رضا إبراهيم عبيد: شرط التحكيم في عقود النقل البحري، بحث منشور في مجلة الدراسات القانونية الصادرة عن كلية الحقوق جامعة أسيوط، ، العدد السادس، يونيو 1984م.

4. د. فايز الكندري: مفهوم شرط التحكيم وقوته الملزمة بالنسبة للغير، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، الصادرة عن كلية الحقوق، جامعة عين شمس، العدد الثاني، السنة الثانية والأربعون، يوليو 2000م.

5. د. محمد عبد الحميد القاضي: أهلية الطرفين في اتفاق التحكيم، بحث منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، الصادرة عن كلية الحقوق، جامعة بنها، السنة 16، يوليو2001م.

6. د. مصطفى الجمال: أضواء على عقد التحكيم، مجلة الدراسات القانونية الصادرة عن كلية الحقوق جامعة بيروت العربية، العدد الأول، المجلد الأول، تموز يوليو 1998م.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

مسوغات استخدام تقنيات المعلومات في نظم التعليم العربية

محمد وحيد صيام

قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

*E-mail :wnask@gawab.com

ملخص البحث:

نظرًا للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية التي يشهدها عالم اليوم، فإن المرحلة المقبلة يجب أن تشهد وضوحًا في النظرة المستقبلية للتعليم، وبشكل ينسجم مع حجم السكان واحتياجاته الفعلية لكي ينتقل المجتمع العربي من مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج، ومن مرحلة التبعية إلى مرحلة القيادة، ومن مرحلة الضعف إلى مرحلة القوة، ويستلزم ذلك وضع خريطة متكاملة لواقع التعليم العربي ومستقبله، تحتوي على تحسين مناهجه وتطوير نوعيته في مؤسساتها لتحقيق نتائج تساعد على تلبية متطلبات التنمية في الوطن العربي، وباتجاه عالم اليوم إلى عصر المعلومات، ومع وجود شبكات الاتصال من بعد بما لديها من إمكانات في تغيير طبيعة كل من التعليم والتعلم وفي جميع جوانب التربية، وإمكانية الإفادة من استخدام الاتصال من بعد في جميع المجالات، أصبحت التربية في عالمنا المعاصر تواجه كثيرًا من التحديات التي تتطلب بذل الجهود الصادقة لمواجهتها بأسلوب علمي سليم يحدد نوعية تلك التحديات، وكيفية التعامل معها ومن خلال ما تناوله البحث من معلومات حول ثورة تكنولوجيا المعلومات وامكاناتها الكبيرة في كافة مناحي الحياة بشكل عام وفي النظام التربوي بشكل خاص فقد غدا التطوير والتحديث من خلال التخطيط الجيد من أهم الأهداف التي يسعى التربويون لتحقيقها لتلبية احتياجات المجتمع ومطالب نمو المتعلمين، إن المدارس كما نعرفها اليوم لن تجد لها مكانًا في المستقبل، والعالم اليوم أمام اختيارين حضارة حاسوبية مقابل حضارة غير حاسوبية. فقد ازداد انتشار الحاسوب في كافة المجالات، غير أن استخدامه في التعليم بقي متخلفاً عن استخدامه في بقية مجالات الحياة اليومية، رغم الإمكانات الهائلة للحاسوب في التعليم. إن التحدي المطروح اليوم هو أن ننجح في الوصول إلى الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا بهدف الارتفاع بنوعية التعليم، وتوسيع انتشاره وتحقيق تعميم المعرفة وديموقراطية التعليم دون أن يكون ذلك على حساب النوعية العالية والمعمقة للتعليم. كل ذلك يستلزم استكشاف واستخدام وتطوير طرق جديدة للتعليم تستثمر الميزات الفريدة للأدوات والوسائل التكنولوجية المختلفة، بهدف الاستجابة لحاجات متنوعة وواسعة جدًا، ولأنواع مختلفة من المتعلمين. ويعاني التعليم في البلدان العربية من مشكلات بنيوية قديمة، ناهيك عن التحديات، التي تواجهه للعبور إلى مجتمع المعلومات. فقد تكون مجتمعاتنا العربية بعيدة إلى حد ما عن مجتمع المعلومات، ولكنها ليست بعيدة أبدًا عن تحديات تعليم مجتمع المعلومات، لأن سمات التعليم الحديث لا تقتصر فقط على التعليم عن بعد والمرونة والتفاعلية، بل إن أهم سماته هي العولمة، فالعولمة شملت التعليم أيضًا. والمجتمعات العربية كغيرها اليوم تواجه تحدي النوعية الأفضل للتعليم.

إن وضوح الرؤية لما يجب أن نكون عليه، وتحديد الأهداف التي يجب أن نحققها للوصول إلى هذه الرؤية، والتخطيط السليم الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف، والتنفيذ الدقيق لما خطط له، هو السبيل الوحيد للنهوض بواقعنا التعليمي والمعلوماتي.

يرى دعاة الإصلاح التعليمي في ظل البيئة التقنية والمعلوماتية التي نعيشها في هذا العصر أنه لابد من أن نبدأ في العمل على بناء بيئة تعليمية معلوماتية لا تفصل الجدران والحواجز قاعاتها ومرافقها عن العالم الخارجي، مما يضع الطلاب أمام قضايا العالم الحقيقية والمعقدة، وأمام مواجهة تدفق المعلومات الهائل.

إن بناء مثل هذه البيئة الغنية ستشكل الدافع الأكبر للطلاب نحو اكتساب مهارات التفكير العليا اللازمة للعيش والعمل في هذا العصر.

1. مقدمة:

يشير تقرير التنمية البشرية لعام 2004 في فقرة (أهداف التنمية للألفية)" أدرك قادة العالم مشكلات البشرية، فعبروا إبان قمة الأمم المتحدة للألفية في سبتمبر 2000 عن تصميم لا سابق له على استئصال الفقر في العالم، وأعلنوا التزامهم ليس اتجاه شعوب بلدانهم فحسب، بل تجاه شعوب العالم بأسره. تبنت البلدان ال 189 في القمة (إعلان الألفية) متعهدة كل ما في وسعها لتحقيق أهداف أساسية للبشرية في القرن الواحد والعشرين... وانبثقت عن الإعلان أهداف التنمية للألفية المكونة من ثمانية أهداف، وثماني عشرة غاية، وثمان وأربعين مؤشرًا، التي تؤسس غايات ملموسة ومقيدة بجدول محدد المواعيد لا حراز تقدم في التنمية والحد من الفقر بحلول عام 2015 أو قبله. ومن ذلك الغاية الثامنة عشرة والتي تنص على: بالتعاون مع القطاع الخاص، جعل فوائد التقنيات الجديدة ،وبخاصة تقنيات المعلومات والاتصالات متوفرة، ومؤشرات ذلك - الاشتراك في شبكات الهاتف الثابتة والمحمولة، واستخدام الحواسيب الشخصية والإنترنت. (تقرير التنمية البشرية لعام 2004، ص136

http://www.un.org/arabic/esa/hdr/2004) كما يتسم عصرنا الحالي بالتقدم العلمي والتقني الهائل والذي ساهم في إحداث كثير من التغيرات في شتى ميادين الحياة المختلفة، الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية وغيرها. وقد دخل مجتمعنا عصر التقنية من أوسع أبوابها فهو أحد المستهلكين لمنتجاتها المتنوعة.

ولم يعد ممكنًا ترك العملية التعليمية بمراحلها المختلفة دون أن تتناول هذه التكنولوجيا الحديثة لمسايرة التطورات السريعة في هذا العصر، لذا غدا التطوير والتحديث من خلال التخطيط الجيد من أهم الأهداف التي يسعى التربويون لتحقيقها لتلبية احتياجات المجتمع ومطالب نمو المتعلمين، لقد أدركت أمم كثيرة أهمية التخطيط لبناء مجتمع متقدم يكون أساسه العلم والمعرفة.

وقد أدى التطور المعرفي والتفجر العلمي الهائل والتقدم التقني في النصف الثاني من القرن الماضي إلى التزايد المستمر في كمية البيانات والمعلومات التي يعامل معها الإنسان في شتى مجالات الحياة، الأمر الذي دفعه إلى البحث عن وسيلة لتخزين هذه المعلومات والبيانات واسترجاعها واستثمارها بالشكل الأمثل وهكذا بدأت بعض المجتمعات المتقدمة تتحول إلى ما يمكن أن نطلق عليه (المجتمعات المعلوماتية)، وهي مرحلة تعتبر امتدادًا للمرحلة الصناعية، يعتمد فيها اقتصاد المجتمعات بصورة أساسية على (الصناعات المعلوماتية) وليس على الصناعات التقليدية.

وإذا كانت المجتمعات المتقدمة حتى الآن هي الأعظم ثروة والأقوى اقتصادًا، فإن القرن القادم سيشهد تحولاً

يكـون فيـه الغنـى والثـروة للـدول المتقدمـة معلوماتيًـا. (المالكي، 2008 ، ص15)

إن المـدارس كمـا نعرفهـا اليـوم لـن تجـد لهـا مكانًـا في المستقبل، و العالم اليوم أمام اختيارين حضارة حاسوبية مقابـل حضـارة غـير حاسـوبية وإن مجتمعـات الحضـارة الحاسوبية هي القادرة على جعل النمو الفكري للمتعلم يتجاوز المراحل المصطنعة في التطور العقلي للطفل الناتجة عـن التقييـد الـذي فرضـتهُ الحيـاة ضـمن الحضـارة غـير الحاسوبية.

إن الإمكانات المتعددة التي يوفرها الحاسوب وإمكانية استخدامه مع تقنيات متعددة جعلت منهُ نظامًا تعليميًا متكاملاً يُمكن المتعلم من التعلم الذاتي في برنامج متسلسل وفق أساليب التعلم الذاتي المبرمج، حيثُ يوفر الحاسوب فرصًا للتفاعل الإيجابي بين المتعلم والبرنامج التعليمي مع إمكانية المراجعة في أي وقت يحتاجه المتعلم، بالإضافة إلى تقديم التعزيز والتغذية الراجعة الفورية والتقويم البنائي والنهائي.

ولقد ازداد انتشار الحاسوب وخاصة الحاسوب الشخصي والمصغر والشبكي وأصبح اقتناؤه شائعًا في حياتنا في عقد التسعينات من القرن العشرين مما يسّر الإفادة من طاقاته في مجال معالجة المعلومات وحفظها وتحليل مختلف أنواع البيانات وفي تسهيل إنتاج الرسوم البيانية والتصويرية مع إظهار الحركة وإنتاج الأصوات، بالإضافة إلى مجال التحكم الآلي، ومحاكاة ظواهر تصعب معاينتها في الواقع.

غير أن استخدام الحاسوب في التعليم بقي متخلفًا عن استخدامه في بقية مجالات الحياة اليومية، على الرغم من المحاولات الجادة لاستخدام الحاسوب في التعليم كمادة تعليمية أو كوسيلة أو الاثنتين معًا. (العلي، 1996 ، ص34) وقد وفر الحاسوب وسائل وأدوات وبرامج أسهمت في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاحت الفرصة لابتكار طرائق تربوية من شأنها أن تساعد على إثارة اهتمام المتعلمين، وتحفيزهم للتعلم والتحصيل بأساليب التعلم الذاتي. وباستمرار الثورة الحاسوبية في الاتساع والانتشار، والتنظيم في علم المعلوماتية والمعلومات، أصبحت المعلومات الإلكترونية سمة مميزة لعقد التسعينات في القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فقد اجتازت حواجز الزمان والمكان، واستخدمت في جميع الأنظمة بما فيها النظام التربوي، والتخطيط التربوي للمستقبل وما تفرع عن هذه الأنظمة من أنشطة أخرى.

وفي هذا السياق ظهرت أنظمة متعددة لمحو الأمية الحاسوبية ولاستثمار الحاسوب في التعليم والتعلم، والإدارة المدرسية والتربوية، نظرًا لما يمكن أن يوفره الحاسوب من المكونات اللازمة للتعلم الذاتي بواسطة البرنامج الذي يقود المتعلم تدريجياً إلى تعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات المناسبة. (إبراهيم، 2001، ص45). وعلى المستوى العربي أسهمت الشركات والمؤسسات في تصميم برامج تعليمية حاسوبية باللغة العربية للإفادة من طاقات الحاسوب في التعليم فأنتجت برامج العلوم والجغرافيا والعلوم البيئية والألعاب التعليمية، وكذلك في كافة التخصصات.

2. مشكلة البحث:

حفزت التطورات المتنامية في تقنية الاتصالات والمعلومات ومتطلبات الحياة والعمل في الألفية الثالثة من جهة، والتغير في الفكر التربوي والنظرية التربوية حول الطريقة التي يتعلم بها الفرد من جهة أخرى (إضافة إلى عجز النظم التربوية التقليدية عن الاستجابة بفاعلية وكفاءة لحاجات مجتمع تميز بالتغير المستمر) حفز ذلك كله العديد من الدول في إعادة النظر في نظمها التربوية ووضع الخطط اللازمة لإصلاحها وتجديدها بما يتلاءم وخصائص مجتمعات المعرفة والمعلوماتية المدمجة بالتقنية . وهذا يعني إحداث تغير جذري في البنية الفكرية للمدرسة وفي مناهج التعليم وفي

الكتب المدرسية والمواد التعليمية، وطرق التدريس والتعامل مع المتعلمين والمجتمع المحلي.

ونظرًا للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية التي يشهدها عالم اليوم، فإن المرحلة المقبلة يجب أن تشهد وضوحًا في النظرة المستقبلية للتعليم، وبشكل ينسجم مع حجم السكان واحتياجاته الفعلية لكي ينتقل المجتمع العربي من مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج، ومن مرحلة التبعية إلى مرحلة القيادة، ومن مرحلة الضعف إلى مرحلة القوة، ويستلزم ذلك وضع خريطة متكاملة لواقع التعليم العربي ومستقبله، تحتوي على تحسين مناهجه وتطوير نوعيته في مؤسساتها لتحقيق نتائج تساعد على تلبية متطلبات التنمية في الوطن العربي، وباتجاه عالم اليوم إلى عصر المعلومات، ومع وجود شبكات الاتصال من بعد بما لديها من إمكانات في تغيير طبيعة كل من التعليم والتعلم وفي جميع جوانب التربية، وإمكانية الإفادة من استخدام الاتصال من بعد في جميع المجالات، أصبحت التربية في عالمنا المعاصر تواجه كثيرًا من التحديات التي تتطلب بذل الجهود الصادقة لمواجهتها بأسلوب علمي سليم يحدد نوعية تلك التحديات، وكيفية التعامل معها.

التغيير هو الظاهرة البارزة التي تلفت انتباه كل من يزور أي بلد في العالم مرتين أو أكثر، وخصوصًا عندما يكون بين هاتين الزيارتين خمس سنوات فأكثر، تغير في شتى المجالات سواء كانت الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية، كما إن التغيرات التي تحدث في بلد صغير مثل سنغافورة وتعداد سكانها يبلغ نحو (4.5) مليون نسمة تشابه إلى حد كبير التي تحدث في اليابان وتعداد سكانها يصل إلى نحو (127) مليون نسمة.هذه التغيرات تلعب فيها المعلومات دورًا مهمًا ومتزايدًا، بل يمكن القول إن المعلومات هي المحرك الأساسي لهذه التغيرات، لذا فمعظم دول العالم بدأت تتجه إلى التكتلات المعلوماتية، ونحو شبكات الاتصال فائقة السرعة، ونحو االستخدام تقنية المعلومات وتطبيقاتها المتعددة، والتي أتاحت كلها تبادل ومشاركة المعلومات في شتى أنحاء العالم. **والأسئلة التي يجب طرحها هنا، هي:**

- كيف ستتعامل الدول العربية مع هذه التغيرات المعلوماتية؟
- كيف ستتعامل الدول العربية مع هذة التغيرات المعلوماتية؟
- وهل سنكون قادرين على استيعاب تقنية المعلومات، ومتطلبات مجتمع المعلومات في النظام التعليمي؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة ليست بسهولة طرحها، بل يتوقع أن لا أحد يملك الإجابة عن هذه الأسئلة، ليس ضعفًا في التخطيط، ولا قصورًا في التفكير؛ ولكن لأننا نعيش في بيئة عربية لازالت غير قادرة على تشكيل دورها المعلوماتي بصورة واضحة في هذا العالم المتغير.

إن وضوح الرؤية لما يجب أن تكون عليه التربية العربية، وتحديد الأهداف التي يجب أن نحققها للوصول إلى هذه الرؤية، والتخطيط السليم الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف، والتنفيذ الدقيق لما خطط له، هو السبيل الوحيد للنهوض بواقعنا التعليمي والمعلوماتي.

إن بناء مثل هذه البيئة الغنية ستشكل الدافع الأكبر للطلاب نحو اكتساب مهارات التفكير العليا اللازمة للعيش والعمل في هذا العصر.

يعد الحاسوب والإنترنت في العصر الحالي تقنية لا يمكن الاستغناء عنها في كافة مرافق الحياة ومجالاتها، إلا أن النظام التربوي هو من أكثر الأنظمة المجتمعية بطئًا في استثمار هذه التكنولوجيا مقارنة مع الأنظمة المجتمعية الأخرى، الطبية والاقتصادية والسياحية وغيرها.

تتجلى مشكلة البحث في طرح المسألة الآتية، ما مسوغات استخدام تقنيات المعلومات في نظم التعليم العربية؟

3. أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بتكنولوجيا المعلومات؟
2. ما مزايا استخدام تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية؟
3. كيف يمكن استخدام الحاسوب computer لحل بعض المشكلات التعليمية؟
4. ما تطبيقات الحاسوب computer في العملية التعليمية؟
5. ما أهمية استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت Internet) في العملية التعليمية؟
6. ما مسوغات استخدام تقنيات المعلومات في نظم التعليم العربية؟

4. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. تعرف دور تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية.
2. تعرف أهم التطبيقات التربوية للحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية.
3. تحديد بعض مسوغات استخدام تقنيات المعلومات في نظم التعليم العربية.
4. وضع مجموعة من المقترحات التربوية يمكن أن تسهم في تفعيل استخدام تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية.

5. أهمية البحث:

يمر العالم اليوم بمرحلة انتقالية تقتضي من جانبنا إجراء تغيير جذري في أولوياتنا التنموية والاقتصادية والاجتماعية، إذ أدت عمليات التداخل والاندماج بين تكنولوجيا الحاسوب وتكنولوجيا الاتصالات إلى تغير تقني كبير أثّر على مختلف أوجه النشاط الإنساني، فقد شكلت العولمة وما تضمنته من صراع ما بين القوى العالمية وبين المصالح المحلية، تحديًا تربويًا وسياسيًا، هذا عدا عن أن تقدم الأمم قد أصبح يقاس اعتمادًا على إنتاجها واستهلاكها من المعلومات والمعارف، لذلك فإن الإصلاح التربوي قد أصبح ضرورة لا غنى عنها، وذلك لدعم متطلبات اقتصاد المعرفة، ولتجسيد قيم مجتمع التعلم، ومع بروز مفهوم المعرفة كأهم مصدر من مصادر القوة الاجتماعية، تداخلت وتلازمت مفاهيم التنمية والتربية إلى حد قريب من الترادف، لذلك فإننا نرى في إيجاد البيئة التفاعلية التي تعتمد على وسائل التكنولوجيا المعرفية والحديثة، إسهامًا إيجابيًا في إيجاد وتعزيز الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة، وكذلك ترسيخ وتأكيد مفاهيم ديمقراطية المعرفة، ولكن يبقى السؤال الجوهري الذي يدور حول كيفية استخدام التعليم والتعلم الذاتي كأداة للتغيير ولتشكيل الوضع المستقبلي للعملية التربوية كلها.

يعاني نظام التعليم العربي من مشكلات بنيوية، وعلى الرغم من النجاحات التي حققها في نصف القرن الماضي، فإن متابعًا دقيقًا لمؤشرات التعليم العربي، لا بد من أن يلاحظ تدهورًا في مستواه منذ عام 1985 بسبب تضاعف عدد الطلاب و انخفاض الموارد المخصصة للتعليم. وقد تدهورت نوعية التعليم في البلدان العربية خلال السنوات العشرين الأخيرة، وتؤكد الدراسات غلبة ثلاث سمات أساسية على ناتج التعليم العربي: تدني التحصيل المعرفي- ضعف القدرات التحليلية- ضعف القدرات الابتكارية، في جميع مراحل التعليم، ثمة خلل أساسي بين سوق العمل ومستوى التنمية، من ناحية، وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى، ينعكس على ضعف إنتاجية العمالة، ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم في البلدان العربية.

إن تدهور نوعية التعليم له منعكسات خطيرة ليس فقط على التطور العلمي و الثقافي و الحضاري للبلدان العربية بل وكذلك على التنمية الاقتصادية والاجتماعية و على مستوى البطالة الذي يتزايد عامًا بعد عام، بل و كذلك على الأمن القومي العربي.

هناك عدد من دول العالم المتطور وحتى دول العالم الثالث قامت بتجارب رائدة في مجال تطبيق أنظمة مختلفة في مجال تقنيات المعلومات بدأت باستخدام وسائل عرض مساعدة لتوضيح بعض المفاهيم والتجارب وانتهت بتطبيق أنظمة متطورة في هذا المجال، منها، تجربة اليابان في مجال التعليم الإلكتروني ففي عام 1994 بدأت بمشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية التعليمية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال (الكيبل) كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام 1995 بدأ مشروع اليابان المعروف باسم "مشروع المائة مدرسة "حيث تم تجهيز المدارس بالإنترنت بغرض تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة، وفي عام 1995 أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريرًا لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات إقليمي لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية اضافة إلى إنشاء مركز وطني للمعلومات، ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين واعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية للسنة المالية 1997/1996 حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة وكذلك دعم كافة الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك دعم توظيف شبكات الإنترنت في المعاهد والكليات التربوية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية. وفي دراسة علمية تمت عام 1993 تبين أن 98% من مدارس التعليم الابتدائي والثانوي في الولايات المتحدة لديها جهاز حاسب آلي لكل 9 طلاب، وفي الوقت الحاضر فإن الحاسب متوفر في جميع المدارس الأمريكية بنسبة (100%) بدون استثناء، وتعتبر تقنية المعلومات لدى صانعي القرار في الإدارة الأمريكية من أهم ست قضايا في التعليم الأمريكي، وفي عام 1995 أكملت جميع الولايات الامريكية خططها لتطبيقات الحاسب في مجال التعليم. وبدأت الولايات في سباق مع الزمن من أجل تطبيق منهجية التعليم عن بعد وتوظيفها في مدارسها، واهتمت بعملية تدريب المعلمين لمساعدة زملائهم ومساعدة الطلاب أيضًا، وتوفير البنية التحتية الخاصة العملية من أجهزة حاسب آلي وشبكات تربط المدارس مع بعضها إضافة إلى برمجيات تعليمية فعالة كي تصبح جزءًا من المنهج الدراسي، ويمكننا القول ان ادخال الحاسب في التعليم وتطبيقاته لم تعد خطة وطنية بل هي أساس في المناهج التعليمية كافة.

وفي ماليزيا عام 1996م وضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة خطة تقنية شاملة تجعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة وقد رمز لهذه الخطة (Vision 2020) ، بينما رمز للتعليم في هذه الخطة ،

(The Education Act 1996) ومن أهم أهداف هذه الخطة إدخال لحاسب الآلي والارتباط بشبكة الإنترنت في كل فصل دراسي من فصول المدارس. وكان يتوقع أن تكتمل هذه الخطة (المتعلقة بالتعليم) قبل حلول عام 2000م لولا الهزة الاقتصادية التي حلت بالبلاد في عام 1997م. ومع ذلك فقد بلغت نسبة المدارس المربوطة بشبكة الإنترنت في ديسمبر 1999م أكثر من 90%، وفي الفصول الدراسية 45%. وتسمى المدارس الماليزية التي تطبق التقنية في الفصول الدراسية "المدارس

الذكية(Smart Schools)" ، وتهدف ماليزيا إلى تعميم هذا النوع من المدارس في جميع أرجاء البلاد. أما فيما يتعلق بالبنية التحتية فقد تم ربط جميع مدارس وجامعات ماليزيا بعمود فقري من شبكة الألياف البصرية السريعة والتي تسمح بنقل المعلومات الكبيرة لخدمة نقل الوسائط المتعددة والفيديو.

ويوجد في أستراليا عدد من وزارات التربية والتعليم، ففي كل ولاية وزارة مستقلة، ولذا فالانخراط في مجال التقنية متفاوت من ولاية لأخرى. والتجربة الفريدة في أستراليا هي في ولاية فكتوريا، حيث وضعت وزارة التربية والتعليم الفكتورية خطة لتطوير التعليم وإدخال التقنية في عام 1996م على أن تنتهي هذه الخطة في نهاية عام 1999م بعد أن يتم ربط جميع مدارس الولاية بشبكة الإنترنت عن طريق الأقمار الصناعية، وقد تم ذلك بالفعل. اتخذت ولاية فكتوريا إجراءً فريدًا لم يسبقها أحد فيه حيث عمدت إلى إجبار المعلمين الذين لا يرغبون في التعامل مع الحاسب الآلي على التقاعد المبكر وترك العمل. وبهذا تم فعليًّا تقاعد 24 % من تعداد المعلمين واستبدالهم بآخرين. تعد تجربة ولاية فكتوريا من التجارب الفريدة على المستوى العالمي من حيث السرعة والشمولية. وأصبحت التقنية متوفرة في كل فصل دراسي، وهدفت وزارة التربية الأسترالية - بحلول عام 2001 م إلى تطبيق خطة تقنيات التعليم في جميع المدارس (اللقماني، http://www.isdept.info/moodle/mod/forum/discuss.php). أما في الدول العربية فهناك تجارب متنوعة في أساليب الاستفادة من تقنيات المعلومات في النظام التربوي، سيتم التطرق إليها في إطار البحث.

لذلك تكمن أهمية البحث بشكل خاص فيما يأتي:

1. التطور الهائل في مجال وسائل الاتصال وتقنياتها المختلفة ومن أبرزها الحاسوب وماله من دور هام في الحياة بشكل خاص.
2. أهمية الشبكة العالمية للمعلومات (Internet) في هذا العصر في جميع جوانب الحياة.
3. وهذه الثورة في الاتصالات تحتم على التعليم أن يكون مشاركاً فيها ومنتجًا ومستفيدًا ومقومًا لها، لا مستهلكًا أو متفرجًا عليها فقط.

لذلك أتى هذا البحث لإلقاء الضوء على دور تقنيات المعلومات ومكانتها في نظم التعليم العربية.

6. منهج البحث:

بهدف الإجابة عن أسئلة البحث استخدم الأسلوب الوصفي التحليلي.

7. مصطلحات البحث:

1. تكنولوجيا: Technology تعني الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيته.
2. تقنيات المعلومات:Information Technology الطرق والأدوات المناسبة لتخزين المعلومات وتنظيمها وسرعة استرجاعها عند اللزوم وعرضها بأحسن الأشكال المفيدة التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة.
3. استخدام التقنيات في التعليم Technology in Education: تعني وجود عنصر التقنيات في العملية التعليمية تطويرًا أو إثراءً لها وتيسيرًا لعمليتي التعليم والتعلم، ويقصد بذلك استخدام الوسائل التقنية في العملية التعليمية من وسائل صوتيه وضوئية وفيديو وشرائح وحاسبات وغيرها.
4. حاسوب:Computer هو جهاز إلكتروني قابل للبرمجة يتقبل بيانات وتعليمات ويخزنها ويقوم بمعالجتها ثم يخرج النتائج وفقًا للتعليمات المعطاة له.
5. شبكة حاسوبية: Computer Network مجموعة من الحواسيب المتصلة بعضها ببعض وموزعة في موقع واحد (شبكة محلية) أو مواقع متباعدة(شبكة واسعة).

6. الإنترنت: تعد الإنترنت أحدث وسيلة إعلامية، وهي عالمية الانتشار، سريعة التطور، "وكلمة إنترنت (Internet) تعني لغويًا: ترابط بين الشبكات، وبعبارة أخرى: شبكة الشبكات، حيث تتكون الإنترنت من عدد كبير من شبكات الحاسب المترابطة والمتناثرة في أنحاء كثيرة من العالم. ويحكم ترابط تلك الأجهزة وتحادثها بروتوكول موحد يسمى بروتوكول تراسل الإنترنت (TCP/IP)."فهي عبارة عن مجموعة ضخمة من شبكات الاتصال المرتبط بعضها ببعض، وتربط أجهزة الحاسوب عبر الخط الهاتفي، وعبر هذا الجهاز يستطيع المستخدم أن يرسل ما يشاء من معلومات، ويستقبل ما يريد. (الفنتوخ، 1419، ص56)

8. واقع استخدام تقنيات المعلومات في بعض أنظمة التعليم العربية:

تتابعت في السنوات الأخيرة مبادرات تطوير التعليم في البلدان العربية، سواء حملت اسم التطوير الشامل للتعليم، أو الشامل للمناهج، أو غيرهما من المسميات، فقد سمعنا عن مبادرات تطوير التعليم في الأردن ومصر وفلسطين وغيرها، وما من شك في أن محاور المبادرات التعليمية سوف تكون متشابهة إن لم تكن متماثله، فالميدان التعليمي والتربوي متقارب، وكل المؤسسات التعليمية تقوم على مجموعة من العناصر لا تخرج عن عناصر المنهج مهما اختلفت تسمياتها، فهذه تركز على تطوير المنهج، وتعنى به كمقرر، وقد تعنى بتطويره بمجرد تحويله إلى وسائط إلكترونية، وتلك تضيف إليه تطوير المعلم، والأخرى توجه عناية بالبيئة التعليمية، والرابعة تزيد عنصرًا قلما اهتم به الآخرون كمحور من محاور التطوير، ألا وهو النشاط اللاصفي. قد وضعت دول الخليج العربي ممثلة بوزارات التربية والتعليم خططًا لدمج التقنية بالتعليم، وفيما يلي نستعرض الجهود المبذولة في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عُمان في هذا المجال:

أ. تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

تبنت وزارة التربية والتعليم والشباب مشروع تطوير مناهج لتعليم مادة الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية وقد بدأ تطبيق هذا المشروع عام 1990/1989 وقد شمل في البداية الصف الأول والثاني الثانوي، وكان المشروع قد بدأ بإعداد منهج للصف الأول الثانوي وتجريبه باختيار مدرستين بكل منطقة تعليميه إحداهما للبنين والأخرى للبنات، وفي العام التالي تم تعميم التجربة لتشمل كافة المدارس الثانوية في الدولة.

ولقيت هذه التجربة قبولاً من قبل الطلاب وأولياء الأمور فضلاً عن الأهداف التي حددتها الوزارة فقد أسفرت التجربة عن النتائج التالية:

- ولَّدت التجربة وعيًا لدى أولياء الأمور نحو أهمية الحاسب في الحياة المعاصرة.
- شجعت التجربة معلمي المواد الأخرى على تعلم الحاسب الآلي.
- ولدت لدى الإدارة المدرسية الرغبة في استخدام الحاسب في مجالات الإدارة المدرسية مما جعل الوزارة تتجه نحو إدخال الحاسب في مجالات الإدارة المدرسية.
- جعلت التجربة معلمي المواد الأخرى ينظرون إلى استخدام الحاسب كوسيط تعليمي لهذه المواد.

وبعد ذلك وفي ضوء هذه التجارب تم اعتماد تدريس الحاسب في المرحلة الإعدادية وتم طرح، كتاب مهارات استخدام الحاسب ضمن مادة المهارات الحياتية للصفين الأول والثاني الثانوي.

وقد حُددت أهداف ومجالات استخدام التقنيات التربوية في التعليم في الدولة في ضوء أحدث المفاهيم التربوية المطروحة لتوظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم، ويتضح ذلك في السياسة التعليمية للوزارة والخطط المستقبلية المنبثقة عن رؤية التعليم حتى عام 2020م وفي

وثائق المناهج المطورة، وتتمثل هذه الأهداف في:

1. تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم في مناهج التعليم العام.

2. إعداد الطلاب للتعامل بكفاءة مع عصر المعلومات وذلك بإكسابهم المهارات المتصلة بالتعليم الذاتي واستخدام الحاسب وشبكات الاتصال للوصول إلى مصادر المعلومات الإلكترونية المحلية والدولية.

3. تطوير شبكة اتصال معلوماتي فيما بين الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس لمساعدة مراكز اتخاذ القرار في الوصول بسرعة إلى مختلف انماط المعلومات المتصلة بالطلاب والمعلمين والهيئات الإشراقية والإدارية وغيرها.

4. تطوير عمليات تدريب للمعلمين في أثناء الخدمة وإكسابهم الكفاءات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المناهج الجديدة والمطورة، وذلك بإنشاء المراكز التدريبية في كل منطقة تعليمية.

5. تطوير عمليات التقويم وذلك بإنشاء بنوك الأسئلة لكل مادة من المواد الدراسية والتوسع في استخدام الاختبارات الإلكترونية.

ب. تجربة سلطنة عمان:

قامت وزارة التربية والتعليم في السلطنة في إطار تطوير التعليم بإعداد خطة شاملة وطموحة تسعى من خلالها إلى الانسجام مع المتطلبات التنموية للسلطنة، وقد نصت على تطبيق نظام التعليم الأساسي الذي يتكون من مرحلتين الأولى للتعليم الأساسي ومدتها 10 سنوات تقسم إلى حلقتين الأولى (1- 4) والحلقة الثانية (5- 10)، والثانية هي المرحلة الثانوية ومدتها سنتان.

وسعت الوزارة إلى إدخال الحاسب الآلي في مراكز مصادر التعلم بمدارس التعليم الأساسي لتحقيق الأهداف الآتية:

1. اعتبار مرحلة التعليم الأساسي القاعدة الأساسية التي سوف يرتكز عليها إدخال الحاسب إلى المدارس.

2. إكساب الطلبة مهارات التعامل مع الحاسب.

3. توفير برمجيات حاسوبية تستخدم الوسائط المتعددة تساعد على تنمية قدرات الطالب العقلية و تحتوي على كم هائل من العلوم والمعارف.

4. تنمية مهارة حب الاستطلاع والبحث والتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.

وقد أصدر وزير التربية والتعليم قرارًا بتشكيل لجنة من ذوي الاختصاص في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم لوضع مناهج مادة تقنية المعلومات لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى للصفوف (1- 4) لتقوم بالمهام الآتية:

*تحديد المرتكزات الفكرية لمناهج تقنية المعلومات (الأسس والمرتكزات).

*دراسة الأهداف العامة من أجل اشتقاق الأهداف الإجرائية وتحليلها.

*مصفوفة المدى والتتابع لمادة تقنية المعلومات.

*وضع وحدات مناهج تقنية المعلومات لكل صف من الصفوف (1- 4) (كتاب واحد لكل صف يشمل جزأين لكل فصل دراسي جزء).

* تحقيق التكامل الرأسي والأفقي بين هذه الوحدات.

* ربط مناهج تقنية المعلومات بمناهج المواد الدراسية الأخرى.

* اقتراح أسس لاستمرارية تحديث وتقويم مناهج تقنية المعلومات.

وبدأ التطبيق الفعلي من العام الدراسي 1999/1998 بإنشاء 17 مدرسة تعليم أساسي (1- 4) على مستوى السلطنة، أعقب ذلك افتتاح 25 مدرسة في العام التالي

1999/2000 وجـرى افتتـاح 58 مدرسـة في العـام 2001/2000 وهـي فكـرة رائـدة تعمـل الـوزارة علـى تطبيقهـا تـدريجيًا، وخصصـت ميزانيـة كـبيرة لإنجاحهـا، وتتوفر لهـذه المـدارس الإمكانيـة اللازمـة لعمليـة تعليميـة ناجحة وفق أهداف التطوير.

وقد تم إنشـاء مراكـز مصـادر الـتعلم في كـل مدرسـة مـن مـدارس التعلـيم الأساسـي في السـلطنة وتم تزويـدها بأحـدث الأجهـزة التعليميـة والتكنولوجيـة خاصـة الحاسب الآلي

.http://www.isdept.info/moodle/mod/forum/discuss.php

رغـم هـذه الجهـود في التعامـل مـع تقنيـة المعلومـات في الـدول العربيـة فقـد أشـار تقريـر الأمـم المتحـدة 2004 إلى اتسـاع الفجـوة المعلوماتيـة بـين البلـدان العربيـة والبلـدان المتقدمـة، وأوضـح أن هنـاك نسـبة 1.2 % مـن المـواطنين العرب يمتلكون حاسبًا، ونصف هذا العدد يستخدم خدمة الإنترنت، وأشار التقرير إلى أن معظم الـدول العربية عدا الإمـارات والكويـت تتسـاوى جميعهـا في درجـة افتقارهـا لتقنيـة المعلومـات والاتصـالات. (كمـا أظهـرت المسـوحات العالمية لمحتوى الإنترنت (إن اللغة العربية لا تتجاوز 1% من كافـة المحتـوى في حـين تمثـل اللغـة الإنجليزيـة 68.8 % مـن الإجمالي وهذه النسبة الضئيلة للوطن العربي وتكاد تكون مستقرة رغم كل محاولات إنقاذها. هذا ولم تستخدم التقنية المعلوماتية حتى الآن شكلاً كافيًا في الـوطن العربي، ولم يتم تقدير دور المعلومات في عملية التنمية قدرها الصحيح. وما زالت هناك عوامل متعددة تؤثر تأثيرًا مباشرًا في أنشطة المعلومات ومن هذه العوامل:

1. الفجوة الاقتصادية بين الدول العربية، فهنـاك دول غنية تسـتطيع اقتنـاء أحـدث نظـم تقنيـة المعلومـات وهنـاك دول فقيرة تنظر إلي تقنية المعلومات كرفاهية علمية غير مطلوبة قبل توفير الغذاء والمسكن لشعبها.

2. الاختلاف الشديد في الكثافة السكانية للدول العربية، فهناك دول مكتظة بالسكان، وتستطيع أن تصدر فائضًا من القوى العاملة المدربة والمؤهلة في مجال تقنية المعلومات، في حين أن هناك دولاً محدودة السكان لا تتوفر لديها الأطر الفنية القادرة علي تغطية وشمول هذا المجال، قبل مجالات العلوم والتقنية الأكثر إلحاحًا وأهمية بالنسبة للدولة.

3. الاختلاف الكبير في مستويات العلوم والتقنية والمعرفة بشكل عام بين الدول العربية، فهناك مراحل متقدمة في هـذه المجـالات في حـين أن هنـاك دولاً مـا زالـت في أول الطريق.

4. النمو المتزايد في عمليات الاستثمار والأنشطة والأعمال التجاريـة، والـتي تـدعو مـن ثـم إلى ضـرورة تـوفر نظـم المعلومـات الحديثـة والتقنيـة الإعلاميـة لتواكـب الحركـة العالمية، خاصة بعد ارتباط هذه الأنشطة بالأسواق العالمية التي استخدمت تقنية المعلومات منذ فترات طويلة وأصبح لهـا درايـة وخـبرة بهـذه المجـالات وبتأثيراتهـا علـى تنميـة الاستثمارات والأنشطة التجارية.

5. اختلاف المفاهيم والمعاني المتصلة بالتقنية المعلوماتية، حيث ما زالت هذه المفاهيم غير موحدة بين الدول العربية، ولكل منها معنى مغاير من دولة إلى أخرى، بل أحيانًا من هيئة إلى أخرى داخل الدولة الواحدة.

6. ضعف دور المنظمات العربية المتخصصة في مجال تقنية المعلومات، بل إن بعضها لم يتواجد بعد على الساحة العربية، مثل خلق مؤسسة عربية لإعداد حواسيب عربية تستخدم (شيفرة) عربية ولغات برمجة عربية وإعداد حزم برامج وقواعد بيانات عربية...إلخ.

7. ضعف دور مراكز المعلومات الوطنية المتوفرة بالدول العربية، فغالبًا لا تتوفر خطط وطنية لهذه المراكز، وإذا توفرت قد تحيد عنها أو تتوقف عن تنفيذها لأسباب داخلية أو لأسباب خارجية عن إرادتها (مثل تقليص ميزانيتها

أو نقل تبعيتها الإدارية...إلخ).

8. نقص أدوات أساسية وعوامل مؤثرة في صناعة المعلومات والتقنية المعلوماتية، كنقص مسوحات مصادر المعلومات، وخطط المعلومات و أساليب التنسيق في خدمات المعلومات بين الهيئات.

9. عدم توفر الأيدي العاملة اللازمة لبناء التقنية المعلوماتية في الوطن العربي، وهجرة بعض الكفاءات.

10. عدم وجود خطط شاملة ومنظمة للتدريب قصيرة الأجل وطويلة الأجل في مجال التقنية المعلوماتية http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php

وفي ضوء ما تقدم يمكن عرض الاستنتاجات الآتية:

1) لا تتوفر في معظم الدول العربية خطة واضحة للولوج في مجال ابتكار وتطور التقنية اللازمة لتداول وتبادل المعلومات وإتقان صناعة البرمجيات.

2) إن شبكات المعلومات في معظم الدول العربية غير متكاملة، وإن بعض هذه الشبكات لا يتمتع بوسيلة اتصال جيدة مع الشبكات العربية والإقليمية والدولية.

3) لا توجد في مفردات المناهج الدراسية لبعض الجامعات والمعاهد العليا العربية مواضيع دقيقة وحديثة ذات علاقة بتقنية المعلومات وشبكاتها، فضلاً عن قلة الأبحاث التي تجرى في هذا الميدان.

4) ان التطور والتحديث المستمرين في تقنية المعلومات واستنباط شبكات لتبادل المعلومات بسرعة كبيرة وبأقل كلفة، ساعد على انتشار نمط التعلم عن بعد مما يساعد شرائح كبيرة من المجتمع بالاستمرار بالتعلم من بيوتهم ومن مختلف الأعمار، ومن ثم توسيع ونشر التعليم والمعرفة على نطاق واسع وفي زمن قياسي.

5) هناك ضعف ونقص في التعاون والتنسيق بين الجهات ذات العلاقة بتداول المعلومات بالوسائل المختلفة وبين الجامعات ومراكز الأبحاث والمؤسسات الصناعية العربية وغيرها في القطر الواحد، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بينها وبين مثيلاتها في الدول العربية الأخرى، مما يؤدي إلى ازدواجية في العمل في كثير من الأحيان.

6) يلاحظ أن هناك رغبة فعلية لدى الدول العربية لتطوير وتحديث وتوظيف تقنية المعلومات وشبكاتها، وهناك جهودٌ جدية تبذلها هذه الدول لاستحداث صناعة متطورة للبرمجيات.

7) هناك اهتمام حقيقي من العديد من القطاعات في الدول العربية لتطوير استخدام اللغة العربية في مجال تقنية المعلومات والشبكات وصناعة البرمجيات.

8) هناك توسع كبير في استحداث برامج وتخصصات في مجالات تقنية المعلومات في مختلف الجامعات والمعاهد ومراكز البحث العربية ويوجد إقبال كبير من الأجيال الجديدة على هذه التخصصات.

9. استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم:

يمثل الحاسوب والإنترنت قمة ما أنتجته التقنية الحديثة. فقد دخل الحاسوب بشكل خاص شتى مناحي الحياة بدءًا من المنزل وانتهاءً بالفضاء الخارجي . وأصبح يؤثر في حياة الناس بشكل مباشر أو غير مباشر . ولما يتمتع به من مميزات لا توجد في غيره من الوسائل التعليمية فقد اتسع استخدامه في العملية التعليمية. ولعل من أهم هذه المميزات:

1. **التفاعلية:** حيث يقوم الحاسوب بالاستجابة للحدث الصادر عن المتعلم فيقرر الخطوات التالية بناءً على اختيار المتعلم ودرجة تجاوبه. ومن خلال ذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يتم تشكيل حلقة دراسية ثنائية الاتجاه بين البرنامج والمتعلم وبذلك يتمكن التلميذ من مراجعة ما تعلمه ودراسة ما يريد وإذا احتاج إلى مساعدة لحل نقطة صعبة عليه فإن البرنامج يقوم بتزويده بما يحتاج لفهم ما صعب عليه.

2. **تحكم المتعلم بالبرنامج:** لدى المتعلم الحرية في تعلم ما يشاء متى شاء وله أن يختار الجزء أو الفقرة التي يريد تعلمها

ويراها مناسبة له وبذلك تكون لديه الحرية في اختيار ما يريد تعلمه والكمية المطلوبة.

3. **نقل المتعلم من دور المتلقي إلى مستنتج:** إن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يساعد على أن ينقل المتعلم من دور المتلقي للمعلومات والمعارف والمفاهيم من قبل المعلم إلى مستنتج لهذه المفاهيم والفرضيات من خلال المعلومات والبيانات التي يقدمها له البرنامج حول موضوع ما ويقود الطالب إلى استنتاج الفرضية أو المفهوم.

4. **الإثارة والتشويق:** إن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر هام جدًّا وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين التلاميذ والمادة العلمية، وتتوفر في الحاسوب هذه الصفة حيث يتم مراعاة وجودها عند تصميم البرامج التعليمية التي تحاول جذب الطلاب إلى التعلم دون ملل أو تعب (العمري، 2001، ص29)

وفي مقابل هذه المميزات هناك سلبيات لاستخدام الحاسوب في التعليم من أهمها:

-افتقاده للتمثيل (الضمني) للمعرفة، فكما هو معلوم فإن وجود المتعلم أمام المعلم يجعله يتلقى عدة رسائل في اللحظة نفسها من خلال تعابير الوجه ولغة الجسم والوصف والإشارة واستخدام الإيماء وغيرها من طرائق التفاهم والتخاطب (غير الصريحة) والتي لا يستطيع الحاسوب تمثيلها بالشكل الطبيعي.

10.مزايا استخدام تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية:

أ- **ميزات التعلم القائم على الحاسوب:** وهذه الميزات عديدة يمكن أن نذكر منها إنشاء بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية بين الآلة والإنسان وتنمية مهارات الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية. وكذلك تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المواد التي يرونها صعبة ومعقدة مثل الرياضيات واللغات الأخرى، والعرض بالصوت والصور والحركة أو الرسم والنموذج مما يوفر خبرة للطالب أفضل من الطريقة التقليدية إضافة الى تقليل نسبة الملل والسأم بين الطلاب من التعلم وتوفير فرص التعلم الفردي بين الطلاب كما إن الحاسوب يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ويساعد على نقل عملية التعليم والتعلم إلى المنزل لاستمرار اكتساب المهارات ويوفر قدرًا كبيرًا من الأنشطة المختلفة والبرامج المتنوعة التي تساعد على اكتساب معلومات خارج المادة الدراسية.والحاسوب يختزن قدرًا كبيرًا من المعلومات ويقوم بعدد كبير من العمليات ويستطيع أداء الوظائف والأعمال أسرع من المدرس ويوفر عنصر الإثارة والتشويق.

كما إنه من الممكن من خلال الحاسوب استخدام عنصر التحدي للتدرج من الأسهل إلى الأصعب.

واستخدام أساليب التعزيز لحث الطالب على مواصلة الدراسة (العمري ، 2001، ص13)

إن الإفادة من الحاسوب، في شتى المجالات، إنما تعتمد على جودة البرامج المتوافرة فنحن حين نتحدث عن مميزات الحاسوب في التعليم من مراعاة الفروق الفردية، والتغذية الراجعة الفورية، وتحكم المتعلم بعملية تعلمه، وسواها من المميزات إنما هي مواصفات البرنامج التعليمي المخزن في ذاكرة الحاسوب، والحاسوب دون برامج يتحول إلى جهاز أصم بلا فائدة، وترتكز كفاية وفاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب بالدرجة الأولى على فاعلية وجودة البرنامج التعليمي المستخدم. (القلا، 1996، ص236)

إن موضوع اختيار وتصميم البرامج التعليمية يعتبر من أهم الموضوعات التي تواجه التربويين، والمقالات التي تتناول هذا الموضوع تملأ صفحات الدوريات المتخصصة، كما تعقد المؤتمرات والندوات من أجل مناقشة هذا الأمر، على سبيل المثال الجمعية الوطنية لمدرسي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية تحذر المربين من سوء اختيار البرامج التعليمية، وأن عليهم الاهتمام الجدي بهذا

الموضوع ولابد من اختيار البرامج الجيدة التي تناسب أهداف المنهاج بدلاً من إخضاع أهداف أو بنية المنهاج للبرامج التعليمية المتوافرة. (ماردیني، 1989 ، 324)

إن استيعاب تقنية الحاسوب وتوظيفها في الأنظمة التعليمية يتطلب منا المواظبة والعمل المتواصل الحثيث نحو الإبداع والابتعاد عن الاقتباس السلبي، وإذا جاز لنا تسويغ عجزنا عن إنتاج الأنظمة الإلكترونية وأجهزة الحاسوب، فلا يجوز لنا تسويغ عجزنا عن برمجته، وتطويعه في عمليات التعليم والتعلم، ومعالجة البيانات بلغتنا وثقافتنا، (القلا، 1996، ص68).

أما مسوغات استخدام البرامج التعليمية الحاسوبية يمكن أن نذكر أن البرنامج الحاسوبي يسمح للمتعلم بمشاهدة المحاضرة في أوقات الفراغ على شاشة الحاسوب وحسب سرعته الذاتية من خلال القرص المدمج و يقدم البرنامج الحاسوبي مادة علمية موثقة مخزنة على الأقراص المدمجة يمكن للمتعلم امتلاك هذه الأقراص المدمجة والرخيصة الثمن كما يستطيع المعلم أن يستخدم البرنامج الحاسوبي كمساعد له في غرفة الصف لمناقشة العروض المختلفة وبذلك يسمح البرنامج الحاسوبي بإشراك عدة معلمين في عرض المحاضرة و يخفف من عبء التحضير على المعلم ويقدم معلومات موثوقة عالية النوعية تغطي مفردات المنهاج. (داغستاني، 1995، ص155)

ب. ميزات التعلم القائم على الإنترنت:

توجد العديد من الميزات للتعلم القائم على الإنترنت مقارنة بالمقررات التقليدية منها ما يأتي:

- يقدم خيارات مبدعة للتعليم والتعلم لبناء المعرفة لهؤلاء الطلاب الذين لا يمكنهم الحضور إلى فصول الدراسة التقليدية؛ بسبب ظروف البعد أو العمل.
- تحكم الطالب في عملية التعلم: حيث توفر بعض المواقع التعليمية على الإنترنت بدائل تعليمية يختار منها الطلاب مواد التعلم التي تقابل اهتماماتهم ومستوياتهم المعرفية المختلفة، وتسمح لكل طالب بأن يخطو في تعلمه وفقًا لسرعته الخاصة؛ لإحداث نوع من تفريد عملية التعلم.
- يعزز الاتصال، ويدعم التعلم التعاوني بين الطلاب: وذلك عن طريق البريد الإلكتروني ولوحات النشر الإلكترونية حيث يتواصل الطلاب بعضهم مع بعض ومع معلميهم، ويحدث نوعٌ من التعاون مع طلاب المدارس المختلفة.
- يتميز بالمرونة والكفاءة ودعمه لدور المعلم كمرشد لعملية التعليم.
- إمكانية التعديل والتحديث الفوري للمقررات الدراسية وتعميم هذه التعديلات على جميع الطلاب والمعلمين.
- التغذية الراجعة الفورية للدارسين وإجراء المناقشات المباشرة بين المعلمين والدارسين أو بين الدارسين وزملائهم أو بين المعلمين أنفسهم.
- إجراء الاختبارات عبر الشبكات وتقييم نتائجها إلكترونيًا وبصورة تلقائية.
- نمو المعرفة بالإنترنت ومهارات الحاسوب التي ستساعد المتعلمين طوال حياتهم ومهنهم.
- إكمال المتعلمين للمقررات القائمة على الإنترنت بنجاح يعزز الثقة بالنفس ويشجع الطلاب لكي يتحملوا مسؤولية تعلمهم.

على الرغم من الميزات التي يتمتع بها التعلم القائم على الإنترنت توجد لذلك بعض المساوئ، منها ما يأتي.

- ربما يفشل المتعلمون منخفضو الدافعية أو هؤلاء الذين لديهم عادات سيئة في الدراسة في مثل هذا النوع من التعليم.
- ربما يشعر الطلاب بالعزلة مع المعلم أو زملاء الدراسة.
- ربما لا يكون المعلم موجودًا دائمًا عندما يدرس الطلاب أو يحتاجون لمساعدته.

- بطء الاتصال بالإنترنت أو قدم أجهزة الحاسوب ربما يمثل صعوبة عند الدخول إلى مواد المقرر.

- ربما تبدو إدارة ملفات الحاسوب وبرامج التعليم القائم على الإنترنت في بعض الأحيان معقدة للطلاب، ولا سيما المبتدئين منهم من ذوي مهارات الحاسوب المنخفضة. (عبدالعاطي، 2006، ص75).

11. تطبيقات الحاسوب في التعليم:

تطورت أساليب استخدام الحاسوب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن مركزًا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس بمصاحبة الحاسوب أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يساهم الحاسوب من خلالها في تحقيق بعض أهداف المواد الدراسية.

وقد صنف (روبرت تايلور 1980م) استخدامات الحاسوب التعليمية إلى ثلاثة أدوار وهي:

1. **الحاسوب كموضوع للدراسة**: ويشمل على مكونات الحاسوب ومنطقه وبرمجته وهو ما يعرف بثقافة الحاسوب وفي هذا تكون المعرفة شأنها شأن القراءة والكتابة والمواد الأخرى.

2. **الحاسوب كأداة إنتاجية** : والذي يعمل كوسيط وتمكنه من ذلك برمجيات التطبيقات خالية المحتوى والأغراض المتعددة مثل معالجات النص (Processors Word)، واللوحات الجدولية، والرسومات وبرمجيات الاتصال (Communication Programs) .

3. **الحاسوب كوسيلة تعليمية** : ويعني التعلم بمساعدة الحاسوب بهدف تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل Taylor, R (1980)

أما (الفار) فقد قسم استخدامات الحاسوب في التربية إلى ثلاثة مجالات وهي:

1. **قطاع التعليم والتعلم:** وهو القطاع الذي تنحصر فيه استخدامات الحاسوب في عملية التعليم والتعلم سواء كان الحاسوب عونًا للمدرس أو عوضًا عنه أو معلمًا للتفكير.

2. **قطاع الإدارة:** وهو القطاع الذي تنحصر فيه استخدامات ومجالات الحاسوب في:

أ. الإدارة المدرسية: مثل شؤون المدرسين والموظفين وشؤون الطلاب والمرتبات والمخازن والامتحانات.

ب. إدارة المكتبة ونظم المعلومات: مثل حركة تداول الكتب والدوريات ونظام المعلومات عن المصادر التربوية والاتصال بنظم المعلومات للمصادر العالمية.

ج. الخدمات التربوية: مثل التقويم المرحلي والنهائي للطلاب أو عمل الاستبانات وتحليلها أو المقابلات الشخصية أو التحليل الإحصائي للبحوث.

3. **القطاع الذي يكون فيه الحاسوب هدفًا تعليميًا في حد ذاته:** ويدخل في هذا المجال تقديم الحاسوب عن طريق مادة علمية تقدم في إحدى الصور الآتية:

- مقررات لمحو أمية الحاسوب أو الوعي فيه.
- مقررات تقدم للمعلمين والتربويين لعصر المعلومات.
- مقررات لإعداد المتخصصين في علم الحاسوب. (الفار، 1995 ، ص69)

ومما سبق يمكن تصنيف برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

1. استخدام الحاسوب كمادة تعليمية.
2. استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.
3. استخدام الحاسوب في إدارة العملية التعليمية.

وقد أكدت كثير من الدراسات إمكانية تحسين التعليم باستخدام الحاسوب وتوفير تفاعلٍ واستيعابٍ أفضل للمتعلم . كما أشارت الدراسات إلى أن التعليم باستخدام الحاسوب يمتاز بميزات عدة من أبرزها:

1. تـوفير فـرص كافيـة للمعلـم للعمـل بسـرعته وقدراتـه الخاصة مما يكسبه بعضًا من مزايا تفريد التعليم. وتزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية.

2. التشويق والمرونة باستخدامه بالمكان والزمان والكيفية المناسبة للمتعلم.

3.يساهم بزيادة ثقة المتعلم وينمى المفاهيم الإيجابية للذات "Self-Concept" Louzon, A.C&Moore, A.B.(1989) p55.

12. الحاسوب بوصفه مادة تعليمية:س

دعا مؤتمر التربية الدولي في دورته التاسعة والثلاثين عام 1984 إلى ضرورة تعميم الأبجدية الجديدة المستخدمة في الحاسوب حتى تصبح المعلومات متوافرة للجميع لا تقتصر على شعب أو فئة معينة من طبقات الشعب، ومثل هذه الإمكانية متوافرة نظرًا لتزايد انتشار الحاسوب المصغر وانخفاض كلفته تدريجيًا. (القلا، 1985،ص114) ومن المعروف اليوم أن فهم الحاسوب وطرائق التحكم به واستثمار طاقاته أضحى من أهم مهارات الحياة المعاصرة والمستقبلية والتي تتطلبها ميادين العمل المختلفة وتشمل مجالات دراسات الحاسوب مستويات متعددة منها:

1. **الوعي بالحاسوب ووظائفه**: ويشمل التعريف بكيفية استعمال الحاسوب وآثاره في حياتنا الحاضرة وانعكاسات تكنولوجيا الحاسوب على الحياة المستقبلية كما تشمل موضوعاته دروسًا حول تخزين البيانات واسترجاعها ومجالات استخدام الحاسوب في الميادين المختلفة.

2. **محو الأمية الحاسوبية**: وتتضمن جوانب متعددة مثل مكونات الحاسوب وتطوره ووظيفته كأداة بيد الإنسان ولمحة مبسطة عن برمجته وبعض لغات البرمجة الشائعة. لا بد من تقديم مثل هذه المعلومات كحد أدنى تحقيقاً لهدف نشر الثقافة الحاسوبية ويمكن تحقيق هذا الهدف بعدة طرائق منها:

أ. تضمين بعض المقررات الدراسية مفاهيم علم الحاسوب بإدخال المنطق الرياضي والنظام الرياضي والنظام الثنائي وغيرها في مقررات الرياضيات وبعض مبادئ الإلكترونيات في مقررات الفيزياء...الخ.

ب. وضع مقرر دراسي مستقل عن الحاسوب وتطبيقاته إلى جانب المقررات الدراسية الأخرى وقد اتبعت معظم الدول مثل هذه الطرائق لإدراج علم الحاسوب في أنظمة التعليم العام وخصوصًا في المرحلة الثانوية وكذلك في مستوى التعليم الجامعي والعالي.

ج. اعتبار الحاسوب مقررًا تخصصيًا لإعداد المتخصصين والفنيين المهنيين في هذا المجال وذلك في مستوى المعاهد المتوسطة والتعلم المهني وكذلك في المستوى الجامعي والعالي. (حسنية، 1995، ص59)

13.الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية:

لقد تنوعت التصنيفات حول استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية منذ بداية استخدامه حتى يومنا الحاضر، وهناك ثلاثة أساليب لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية وهي:

1. الحاسوب كأداة تعليمية. 2. الحاسوب كمعلم خصوصي. 3. الحاسوب كمتعلم.

ولعله من المفيد تناول كل واحد من هذه الأساليب بشيء من التفصيل.

1. **الحاسوب كأداة تعليمية**: بمعنى عام يمكن النظر لكل الحواسيب على أنها أدوات بغض النظر عن الوظائف التي تؤديها، ويرى تايلور أن استخدام الحاسوب كأداة يشير إلى توسيع إمكانات البشر في طريقة محددة، حيث يقدم الخدمة التي يحتاجها المستخدم الذي يعرف نسبيًا كيفية استخدام الحاسوب، من هذه الاستخدامات العديدة يمكن ذكر:

- برامج معالجات النصوص: لكتابة التقارير، ويمكن أيضًا استخدامها في تدعيم مراجعة التهجئة والقواعد، حيث يمكن لليافعين من التلاميذ ممن لم يتملكوا مهارة الخط تطوير مهاراتهم الكتابية واللغوية من خلال استخدامهم

لمعالجات النصوص التي تسهل عملية التنقيح والنسخ، وبهذا يمكن فصل مهمة الكتابة اليدوية عن مهمة إبداع الإنتاج الكتابي.

- برامج مولدات الاختبار: لتوليد اختبارات عشوائية اعتمادًا على المعيار الذي يعتمده المعلم، أو على مستوى إنجاز المتعلم، وتسمح مثل هذه البرامج بالتفاعل مع المتعلم، وتقدم تحليلاً إحصائيًا لبنود الصعوبة والتمييز مما يساعد على تطوير نوعية الاختبار.

- برامج التأليف لتطوير برامج تعليمية: تساعد المتعلم في الوصول لتحقيق أهداف التعليم المحددة مسبقًا، حيث تتيح هذه البرامج لكل معلم إنتاج البرامج المناسبة للمواقف التعليمية الخاصة به وبتلاميذه.

- البرامج الإحصائية وحزم الرسوم البيانية: وتقوم بمعالجات إحصائية، حيث يمكن جمع البيانات حول مشكلات متنوعة ثم استخدام الحاسوب لتحويل صفوف البيانات إلى نتائج ذات معنى، أو إخراجها في رسوم بيانية أكثر وضوحًا من صفوف الأرقام المجردة. (العلي، 1996، ص163)

2. **الحاسوب كمعلم خصوصي:** وهو الذي اعتبره تايلور معلمًا صبورًا متمكنًا من ناحية التدريب والمران.

3. **الحاسوب كمتعلم جيد وملتزم:** وهو الدور الذي يلعبه الحاسوب من خلال لغة لوغو، حيث يمكن أن يعلمه التلاميذ أشياء محددة ، فيتقنها الحاسوب ومن ثم يقوم بتعليمهم هذه الأشياء فيما بعد في مواقف أخرى (الفار، 2000، ص137)

14. الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم:

يشير هذا المصطلح إلى الاستخدام المباشر للحاسوب لتسهيل وتثبيت التعلم، أي جعل عملية التعلم أكثر دقة وسهولة وفي الوقت نفسه يتيح هذا الاستخدام إيجاد البرهان المسجل على ضبط التعلم. ويتضمن التعليم بمساعدة الحاسوب عدة أنماط من البرامج التعليمية مثل:

1. **برامج التدريس الخصوصي:** الغرض منها تقديم كم من المعرفة للمتعلم تعد جديدة بالنسبة له وهذا النوع يشبه إلى حد ما الطرائق الشائعة في التعليم الخصوصي وكذلك التعلم الذاتي المبرمج في الكتاب أو شريط الكاسيت والفيديو أو الشرائح، ويمكن للمتعلم أن يتعلم معارف جديدة أو يتحقق من صحة معلومات سابقة ويتم تعزيز استجابته الصحيحة أو تصويب أخطائه ويمكن تقويم أداء المتعلم إما من خلال عمله مع البرنامج أو بالطرائق الشائعة أو أسلوب الورقة والقلم بحيث يمكن توجيه المتعلم لإعادة دراسة جزء معين أو لدراسة درس آخر يمكن أن يساعد في دراسة الدرس الحالي حتى يتمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه ولا يحتاج إلى مدرس خصوصي.

وهذه البرامج متكاملة في التعليم الخصوصي إذا تعلم في مستويات مختلفة من التعلم لاكتساب المعلومات وترسيخها وتقويمها وهي أقرب إلى أساليب التعليم المبرمج الشائعة ولا تقتصر على مرحلة معينة من الدرس بل تتناول الدرس بكامله. (عمورة والقمحة، 1999، ص171)

2. **برامج التدريب والمران:** يستخدمها المتعلم بعد أن يتعلم القوانين والمبادئ والمفاهيم في علم معين فتوضع بين يديه برامج التمرين ليثبت المعلومات ويقوي التعلم ويحل المشكلات المتعلقة بالمسائل السابقة ويحقق أهدافًا عليا لم تتحقق بالتدريس التقليدي لضيق الوقت وطبيعة التدريس الجمعي الذي لا يمكن كل فرد من الممارسة والتمرين في حل المسائل والمشكلات وهي موجهة في كل لحظة بالتغذية الراجعة التقويمية التي تقوّم مباشرة عمل المتعلم وتزوده بالإرشادات للمتابعة في حل أجزاء المسألة أو المسائل التالية وأضاف الحاسوب في برامج التمرين والممارسة، الصوت والموسيقى واللون إلى المثيرات والاستجابات والتغذية الراجعة التقويمية مما جعل التعلم أكثر تشويقًا متجنبًا الملل الذي كان يعانيه المتعلمون في التمارين المخزنة في الكتب

المبرمجة أو بالآلات التعليمية القديمة.

3. **برامج المحاكاة:** يسمح للمتعلمين في دروس المحاكاة أن يتعلموا مع مواقف مبسطة على شاشة الحاسوب تناظر ما يحدث في دنيا الواقع وتكون دروس المحاكاة أكثر ملاءمة في مجال التعليم عندما تكون المعلومات أو المهارات التي تدرس ذات تطبيقات مباشرة في الحياة العملية وكذلك عندما يكون أحد الأغراض الأساسية من الدرس هو إعداد المتعلم ليكون لديه فهم أدق وقدرة أكبر على التعامل مع موضوع الدرس في الحياة. (القلا وناصر، 1996، ص66)

4. **برامج الألعاب التعليمية:** تعتمد ألعاب الحاسوب التعليمية على دمج عملية التعلم باللعب في نموذج ترويحي يتبارى فيها المتعلمون ويتنافسون للحصول على بعض النقاط ككسب ثمين وعادة تأخذ الألعاب التعليمية الشكل الذي يجذب المتعلم ويجعله لا يفارق اللعبة دون تحقيق الهدف أو الأهداف المطلوبة، وهي تعتمد أساسًا على مبدأ المنافسة لإثارة دافعية المتعلم كما تعتمد على إمكانات الحاسوب التعليمية عندما يصبح في الإمكان تقويم أداء المتعلم عن طريق بعض التدريبات التي يتم التعامل معها بشكل غير مباشر مما يزيد من احتمال تحقيق أهداف الدرس. (عمورة والقمحة، 1999، ص83)

5. **برامج الذكاء الاصطناعي:** تعني قيام الحاسوب بأعمال تقليد العمليات التي يقوم بها العقل الإنساني الذكي باستخدام برامج معينة كبرنامج الترجمة الفورية وبرنامج إطلاق الصواريخ، وبرامج إجراء التجارب المعقدة بالحاسوب. وفي هذا المجال ظهرت بعض البرامج التربوية الخبيرة ضمن برامج الذكاء الاصطناعي من منطلق (إن الخبير إنسان ذكي) وتتكون البرامج الخبيرة من مكونين هما: قاعدة بيانات، وطريقة أو قدرة على اتخاذ القرار. وتصمم النظم الخبيرة لكي تستعمل في مواقف يكون من الصعب فيها على الإنسان أن يصدر قرارًا صائبًا في وقت محدود. (العلي، 1996، ص49)

6. **حل المشكلات:** في مثل هذه البرامج يمكن تقديم نمطين من أساليب حل المشكلات، فقد يقوم المتعلم نفسه بكتابة برنامج لحل مشكلة تقدم له مسألة حسابية على سبيل المثال، فيقوم بنفسه بتحديد المشكلة وإيجاد العلاقات ووضع خوارزمية الحل بتقسيم المشكلة إلى وحدات صغيرة متصلة، ويكون دور الحاسوب مقتصرًا على إجراء الحسابات والمعالجات اللازمة. أما في النوع الثاني فيقدم الحاسوب المشكلة والعوامل المكونة لها، ويترك للمتعلم معالجة متغير واحد أو أكثر لمعرفة أثره. (صلاح الدين، 2000، ص 223)

15. التصميم التعليمي باستخدام الحاسوب:

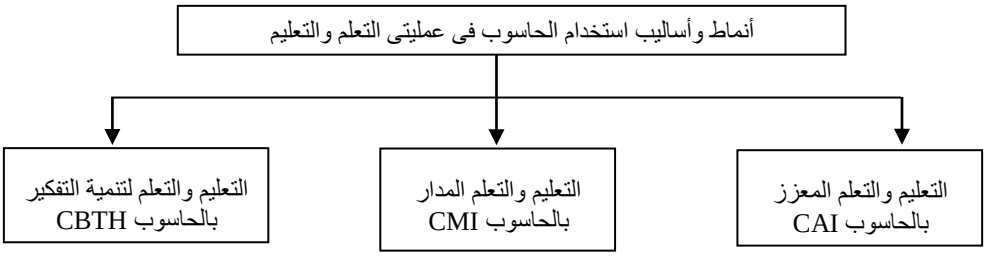
تمر عملية إعداد برامج الحاسوب بثلاث مراحل وهي:

1. **مرحلة التحليل:** تتضمن هذه المرحلة تقييم الحاجات وتعرف خصائص المتعلم وتحديد الغايات والأهداف وتحديد الأوضاع التعليمية وتنظيم المحتوى وتحديد المتطلبات القبلية والسلوك المدخلي للمتعلمين.

2. **مرحلة التطوير:** تتضمن هذه المرحلة تحديد النموذج التربوي المستخدم في تدريس المحتوى والبرمجة الأولية أو البناء الأولي لوضع تصور وتنظيم عام للمعلومات من خلال تصميم خرائط التدفق وجداول الملاحظات وتحديد أنماط الاستجابة المرغوبة وتوفير عنصر التفاعلية ثم وضع الصورة النهائية للبرنامج.

3. **مرحلة التقويم:** وتتضمن تقويم تكويني لكل خطوة في البرنامج وتقويم تجميعي لجميع الخطوات بالإضافة إلى التقويم الذاتي للمتعلم ثم تجريب البرنامج بعد الانتهاء من تصميمه وتنفيذه لتعديله وتنقيحه وتطويره من خلال ملاحظات المتعلمين وحساب نفقات إنتاجه ثم إنتاجه في الصورة النهائية. (القلا، 1986، ص61).

16 أنماط استخدام الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم:



(المرجع: الفار، 1998: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين)

-المستوى الأول: وهو المستوى الذي يكون فيه عونًا للمعلم مساعدًا له ومكملاً لأدواره وهو الذي سنصطلح على تسميته التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب (CAI).

- المستوى الثاني: وهو المستوى الذي يكون فيه الحاسوب عوضًا أو بديلاً عن المعلم وهو الذي سنصطلح على تسميته التعلم والتعليم المدار بالحاسوب (CMI).

- المستوى الثالث: وهو المستوى الذي يستخدم الحاسوب فيه لمساعدة التلاميذ على تطوير أنماط جديدة في التفكير التي قد تساعدهم على التعلم في مواقف مختلفة تتطلب المنطق والتحليل وهو الذي سنصطلح تسميته التعلم والتعليم بالحاسوب لتنمية التفكير أي استخدام الحاسوب كأداة لتنمية التفكير (CBTH). (الفار، 1998، ص236)

17. مواصفات البرنامج التعليمي الحاسوبي الجيد:

يمكن التحدث عن مواصفات البرنامج التعليمي الحاسوبي الجيد من النواحي التربوية والفنية ونواح أخرى:

1. الناحية التربوية: حيث لابد للبرنامج الجيد من أن يجمع المواصفات التربوية الآتية:

- مراعاة الحداثة والدقة في المادة العلمية وأسلوب تسلسلها ضمن البرنامج.
- وضوح الأهداف وتطابقها مع أهداف المنهاج.
- مراعاة التتابع والتكامل في بناء المفاهيم وصولاً لتحقيق الأهداف النهائية.
- الصلة الوثيقة بين محتوى البرنامج (المادة العلمية) وبين احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.
- التصميم وفق المبادئ التربوية ونتائج نظريات التعلم الحافزة على التفكير والفضول العلمي.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية والتعزيز المناسب إثر كل إنجاز للمتعلم مما يثير دافعيته للتعلم والمتابعة.
- التقويم البنائي والنهائي إذ لا بد من أن يلخص البرنامج إنجاز المتعلم مرحليًا في أثناء تقدمه في البرنامج ثم يقدم في النهاية مجموعة من المشكلات التي صادفته مع عدد الإجابات الصحيحة والدرجة النهائية.
- تحديد المهارات السابقة التي يحتاجها المتعلم قبل البدء بدراسة البرنامج ومحتواه وتحديد النتاج التعليمي والسلوك المرغوب تشكيله في نهاية البرنامج لدى المتعلم أي صياغة الأهداف بوضوح وبصورة أغراض سلوكية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين الذين سيستخدمون البرنامج، من ضبط السرعة تقديم الشاشة حسب رغبة المتعلم، واحتواء البرنامج على تفرعات تعليمية بمستويات تناسب قدرات واحتياجات كل متعلم.
- التركيز على تفاعل ومشاركة المتعلم بصورة فاعلة طوال سير البرنامج.
- اعتماد مبدأ الإثارة والتشويق الدائم، والابتعاد بالمتعلم عن الملل والروتين في تسلسل عرض المادة التعليمية، وأنماط التعزيز، والتقويم... وسواها.
- التركيز على استراتيجية التعلم الذاتي، واستقلالية المتعلم

وإمكانية اعتماده على نفسه في عملية التعلم من خلال البرنامج.

هذه المواصفات تعتبر عامة بالنسبة لكل أنظمة التعليم العربية والأجنبية، غير أن البرامج المصممة لأنظمة التعليم العربية لا بد أن تتضمن بالإضافة إلى ما سبق بعض المواصفات المتعلقة بخصوصية التربية العربية. و التزام محتويات البرنامج بالقيم العربية والإسلامية ومبادئها التي يقوم عليها المنهاج التعليمي في الوطن العربي. و اعتماد اللغة العربية أساسًا لبناء أي برنامج تعليمي. (النقري، 1998، ص89)

2. الناحية الفنية (التقنية): حيث إن البرنامج الجيد يجب أن يتضمن مواصفات فنية ـ تقنية، مثل:

- إمكانية العمل على قاعدة عريضة من الحواسيب، بسبب تنوع واختلاف الحواسيب المتوافرة في المدارس والمؤسسات.
- تعميق التفاعل والحوار مع المستخدم (المتعلم)، وتكيف البرنامج مع مستوى الإجابات المقدمة في بداية الاستخدام.
- توظيف التقنيات الصوتية والمرئية المتنوعة التي يوفرها الحاسوب.
- إمكانية العمل ضمن الشبكات الحاسوبية المحلية أو واسعة المدى.
- الاعتماد ما أمكن على التقنيات المتطورة مثل الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة. (بونيه، 1993، ص33)
- سهولة الاستخدام والتحميل للحاسوب، أي تمكن المتعلم من تحميله دون احتياجه لمهارة ومعرفة عميقة مسبقة بتقنية البرمجة الحاسوبية وسواها.
- وضوح التعليمات على الشاشة للتقدم عبر البرنامج.
- عدم التأثر بعبث المتعلم بلوحة المفاتيح، بل يجب أن يعمل البرنامج تحت معظم المعاكسات المتوقعة من المتعلم.
- عدم ازدحام الشاشة بالمعلومات، واعتماد التنسيق والترتيب المشوق.
- وضوح الكتابة وتناسب اللغة مع مستوى المتعلم والخلو من الأخطاء.
- المرونة، لا بد للبرنامج الجيد من اتصافه بالمرونة في توفير خيارات متعددة للمتعلم.
- الدعم بمقدمة توضيحية مع وضوح العنوان في البداية والدعم بدليل عمل.
- الخلو التام من الأخطاء الخفية التي قد لا تظهر إلا من خلال استجابات محددة، وهذا أمر يصعب غفرانه في البرنامج التعليمي، فلابد من تجريبه عدة مرات من قبل مختصين تربويين وفنيين للتأكد من خلوه التام من هذه الأخطاء.
- توفر النسخ الاحتياطية لتلافي تعطل أو انهيار النسخ المتداولة كي لا يتعطل العمل، ويفضل توافر الدعم قدر الإمكان من القائمين على إنتاج البرنامج أو من المنتج. (الخطيب، 1993، ص256)

النواحي العامة: تتعلق النواحي العامة بأمور وإجراءات لا بد من القيام بها عند تصميم وإنتاج البرامج التعليمية، ومن هذه الأمور:

أ. دراسة الكلفة أو النفقات اللازمة:

من المعروف أن إنتاج البرامج التربوية والتعليمية يحتاج إلى كلفة غالبًا ما تكون عالية، فالأمر يحتاج لأطر فنية ذات كفاءة واختصاصات متعددة تضمن المصمم التربوي والمبرمج المتخصص على الأقل، بالإضافة للحاجة لتجهيزات متطورة لاختيار البرنامج وتقويمه وإخراجه، ولا بد من الإشارة أيضًا إلى التكلفة الزمنية، أي الوقت اللازم لهذا العمل، حيث أكدت بعض التجارب أن بعض البرامج التربوية والتعليمية التي يدوم استعمالها ساعة واحدة، قد احتاجت من 200- 300 ساعة لتطويرها وإحكامها، أي إخراجها بصورتها النهائية.

ب. حجم المجموعة المستفيدة من البرنامج: إن تحديد

المجموعة التي ستستخدم البرنامج وتستفيد من محتواه أمر يجب أن يسبق أية خطوة من خطوات التصميم والتقويم، أي المرحلة الدراسية أو العمرية والصفوف التي سيستخدم لها البرنامج فقد يستخدم البرنامج لصفوف ومستويات متعددة.

ج. سعة مجال الموضوع أو محتوى البرنامج: وتعني المادة الدراسية التي تتصل بمحتوى البرنامج التعليمي، على سبيل المثال: قد يستعمل البرنامج من نوع التمرين والممارسة حول العواصم العربية في مجال الدراسة الجغرافية والاجتماعية فقط. (عمري، 1999، ص172)

18. استخدام الحاسوب لحل بعض المشكلات التعليمية المعاصرة في البيئة العربية:

من المشكلات التعليمية المعاصرة التي يمكن أن يساهم الحاسوب بدور ملحوظ في حلها وهي:

1. مشكلة الأمية: نظرًا لما لتكنولوجيا الحاسوب من إمكانيات هائلة في عرض المعلومات والنصوص والصور والرسوم بطريقة مناسبة لمحو الأمية وحسب قدرات كبار السن وإمكاناتهم فإنه بالإمكان استخدام هذه التقنية لتعليم الكبار القراءة والكتابة ومساعدتهم في التعلم والاستفادة منها دون شعور بالحرج أو الإهانة من الأمية التي يعانون منها.

2. التعليم المستمر: المقصود بالتعليم المستمر هو مواصلة التعليم لمن لم تتح لهم الفرص لاستكمال تعليمهم إلى مستويات أعلى مما لديهم حاليًّا ولديهم الرغبة والاستعداد للحصول على دورات تدريبية أو دراسات نظامية لتحسين مستواهم التعليمي أو الوظيفي ويختلف عن محو الأمية كون محو الأمية يستهدف أفرادًا لم يسبق لهم التعليم ومعرفة القراءة والكتابة بينما التعليم المستمر يستهدف أفرادًا لديهم قدر من التعليم يرغبون في المواصلة للحصول على درجات أعلى.

وتكنولوجيا الحاسوب بإمكانها أن تقدم برامج التعليم المستمر للذين لا يتمكنون من الالتحاق بالدراسات النظامية في المدارس أو الجامعات وذلك عن طريق شبكة الإنترنت التي تمكن الدارس من الدخول والاتصال على شبكات الحاسوب في الجامعات ومراكز التدريب المختلفة، وهناك الكثير من الجامعات والمعاهد التي تقدم برامج مختلفة عن طريق وسائل الاتصال الحديثة ومن ضمنها الحاسوب الذي يمكن الاستفادة منه بشكل كبير جدًا.

3. ازدحام الفصول الدراسية ونقص المعلمين: نظرًا للزيادة الكبيرة في عدد السكان وشدة الإقبال على التعليم من قبل جميع الأطفال أدى ذلك إلى ازدحام الفصول الدراسية بأعداد أكبر من الأعداد المفترضة لكل فصل، وأدى كذلك إلى انتشار كثير من المباني المدرسية التي لم تصمم في الأصل لتكون مدرسة. واستخدام تكنولوجيا الحاسوب يمكن أن يساهم بشكل كبير في معالجة هذه المشكلة باستخدام برامج يتم إعدادها من قبل المتخصصين في المجال التربوي والتي تسمح بالتفاعل بين الطالب والحاسوب ويقدم التعلم الفردي ويتمكن كل طالب بالتعامل مع الحاسوب والحصول على المعلومات التي يرغبها حسب قدراته واستعداده للتعلم.

4. تدريب العاملين على ما يستجد من أعمال: من المشاكل الكبيرة التي يواجهها العاملون في المجال التربوي في جميع مؤسسات التعليم هي مشكلة الحصول على التدريب اللازم على ما يستجد في مجال عملهم من نظريات جديدة وأدوات تعليمية وتقنيات حديثة، حيث يجدون صعوبة في ترك أعمالهم والتوجه إلى مراكز التدريب مما قد يؤدي إلى خلل في نظام المدرسة وتدريس التلاميذ.

واستخدام تكنولوجيا الحاسوب يساهم في حل هذه المشكلة ويقدم البرامج التدريبية للمدرسين وهم على رأس العمل في مواقعهم باستخدام البرامج المتطورة للتدريب، وإكساب

المهارات، وبرامج المحاكاة، وهذا يساعدهم على التدرب على المستجدات وهم في مدارسهم.

5. الانفجار المعرفي: كانت العلوم في السابق محددة وحجم المعرفة صغير نسبيًا فكثيرًا ما قرأنا عن علماء المسلمين الأوائل حيث كان العالم منهم يلم بكم هائل من المعلومات في مجالات مختلفة مثل الطب والرياضيات والفلك والشعر والأدب وغيرها، بعكس ما يحدث في هذه الأيام حيث من الصعب على الفرد أن يلم بكل شيء في مجال تخصصه فقط.

في العقود القليلة الماضية و بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية تقريبًا تزامن مع الانفجار السكاني انفجار معرفي بشكل مذهل وحدث تسارع كبير جدًا في تطوير العلوم والمعارف وكان للتنافس الشديد بين الشرق والغرب في فترة ما يسمى بالحرب الباردة في مجال تقنية المعلومات وإنتاج الأسلحة والاهتمام العلوم بشكل عام دوره الواضح الذي حدث في معظم المجالات المعرفية.

ومع التطور الهائل في مختلف العلوم وخصوصًا في مجال وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات أصبحت المعلومات تبث إلى كل جزء في الكرة الأرضية بأكثر من وسيلة وهذا كذلك ساعد على تزايد حجم المعرفة وانتشارها بشكل كبير. تكنولوجيا الحاسوب بإمكانها أن تساهم في مساعدة المتعلمين والمدرسين للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات وذلك قد يكون بحفظها في اسطوانات مدمجة أو اسطوانات عادية أو تخزينها في الحاسوب حيث إنه لا حدود لما يمكن أن يخزن في هذه التقنية سواء معلومات مكتوبة أو صور متحركة وغيرها كثير مما يمكن الاحتفاظ به والرجوع إليه وقت الحاجة. باستخدام تقنية الحاسوب لم يعد المتعلم مضطرا لشراء الكتب أو الموسوعات ذات الأحجام الكبيرة في حين أنها متوفرة على اسطوانات مدمجة وبأسعار رخيصة (العمري، 2001، ص222)

19. تطبيقات إضافية للحاسوب في العملية التعليمية:

1. التطبيقات الإدارية: Administrative Application

توجد برامج خاصة بالإدارة تستخدمها إدارات المدارس والمعاهد والكليات والجامعات بتسجيل النواحي المالية والإدارية وسجلات الموظفين والطلاب وهذا يساعدها على التخلص من الكم من الأوراق والملفات التي تحتاج إلى مساحات كبيرة لحفظها وتحتاج إلى جهد للتعامل معها ومراجعته.

وهذه البرامج تساعد المسؤولين في إدارات المؤسسات التعليمية إلى الرجوع إليها في أي وقت بسرعة كبيرة وبسرية تامة ومعرفة سجل كل طالب ووضعه في المدرسة أو الجامعة وتوفر نظام جيد وسهل لا يأخذ وقتًا أو جهدًا كبيرًا، وكذلك تساعد على وضع الجداول الدراسية وتخطيط نظام المؤسسة التعليمية بشكل واضح وجيد.

2. تطبيقات تخطيط المناهج:

Curriculum Planning Application

أ. ملف مصادر المعلومات: توجد برامج خاصة لإنشاء ملفات خاصة بمصادر المعلومات المتوافرة في المدرسة وفي المدارس الأخرى مثل: الكتب، أشرطة الفيديو، التسجيلات الصوتية، الشرائح، النماذج، وجميع المصادر التعليمية التي تحتاجها العملية التعليمية. وفي حالة وجود شبكة بين المدارس أو المؤسسات التعليمية في المنطقة فإنه بإمكان جميع المدرسين معرفة المصادر المتوافرة في المدارس الأخرى أو الكليات الأخرى، وهذا يؤدي إلى التعاون فيما بينهم وتبادل المصادر والخبرات الأخرى.

ب. ملف إنتاج المواد التعليمية: وجود ملف رئيسي يحتوي على المواد التعليمية التي أنتجت في المنطقة مثل أوراق العمل ومفردات المقررات والواجبات وغيرها مما يساعد كثير من المدرسين للاستفادة من خبرات غيرهم في إنتاج المواد التعليمية المستخدمة.

3. تطبيقات البحث التربوي Research Application :
تقنية الحاسوب يوجد بها برامج للبحث التربوي ومن ذلك البرامج الإحصائية التي تساعد في تحليل البيانات وإجراء العمليات الإحصائية المطلوبة في البحث.
كذلك بالإمكان توفير معلومات عن الأبحاث التي أجريت في شتى المجالات المختلفة حتى تساعد المدرسين على اختيار الأبحاث المناسبة التي تتناسب مع وضعهم التعليمي وخبراتهم والإمكانات المتاحة لهم.

4. تطبيقات تطوير المهنة Professional Development Application : برامج التدريب والتطوير على رأس العمل التي تنتج خاصة للمدرسين أو أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية .وهذه البرامج بإمكان المدرسين أن يحصلوا عليها وهم في مواقع عملهم وسوف تساعدهم في تصميم برامج وحلقات تدريسية وغيرها. ومع توفر البرامج المتطورة الخاصة بالرسوم والصور والفيديو تجعل من السهل أن تنتج برامج تدريبية وتطويرية وتوجه للمدرسين في المؤسسات التعليمية بواسطة الحاسب.

5. تطبيقات للمكتبة Library Application : غالبًا توجد في كل مدرسة أو كلية أو معهد أو جامعة مكتبة قد تكون صغيرة أو زاخرة بكل المعارف حسب حجم هذه المؤسسة أو تلك، وأصبح وجود الحاسوب في هذه المكتبات من المتطلبات الأساسية لإنشاء أو تأسيس المكتبة لفتح ملفات خاصة بالكتب الموجودة والدوريات والأبحاث ومن أجل الفهرسة الإلكترونية.

6. تطبيقات الخدمات الخاص Special Services Application

أ- **إرشاد مهني :** قد يحتاج طلاب المعاهد والكليات والجامعات إلى الإرشاد المهني الذي قد يدلهم إلى الأماكن التي تتوفر فيها فرص العمل وتتناسب مع وضعهم الأكاديمي وخبراتهم السابقة، فهناك ملفات على الحاسب يوجد بها كل المهن والأعمال المتوافرة خارج هذه المؤسسة التعليمية وبإمكان الطالب أن يدخل إلى الحاسب معلومات عن نفسه وخبراته ويقوم الحاسب بمقارنة هذه المعلومات مع المهن الموجودة ويختار المناسب منها وقد يرشد الطالب إلى مراكز تدريبية معينة يتدرب فيها على مهنة معينة ثم بعدها يستطيع أن يبحث عن العمل المناسب.

ب- **تشخيص ومعالجة:** بالإمكان أن تقدم معلومات مهمة لتشخيص ومعالجة بعض المشاكل التعليمية . فالحاسوب بإمكانه تقييم الحالة بمقارنة المعلومات المعطاة عن المشكلة مع المعلومات الموجودة في الحاسب سابقًا ويستطيع أن يعطي معلومات مهمة تعمل على حل هذه المشكلة.

7. **تطبيقات الاختبارات: Testing Application**

أ- **بناء الاختبار:** يحتاج المدرسون وأعضاء هيئة التدريس دائمًا لبعض المساعدات لبناء اختبار مناسب لتقييم طلاب الصف ويوجد برامج خاصة تحتوي على عدد كبير من الأسئلة وعندها يقوم المدرس بتحديد نوعية وكمية الأسئلة التي يرغب الحصول عليها.

ب- تصحيح الاختبار: سواء أعد الاختبار بواسطة الحاسوب أو بغيره فإنه بالإمكان تصحيحه بواسطة الحاسوب باستخدام ورقة الإجابة النموذجية مع إجابات الطلاب في أوراق خاصة للتعامل مع الحاسوب.

ج- **تقييم وتحليل الاختبار:** استخدام نظام بناء الاختبار وتصحيح الاختبار ومن خلال النتائج المخزونة في الحاسوب لأوراق الطلاب التي تم تصحيحها من قبل ومن خلال هذه البيانات بإمكان الحاسوب أن يقوم بعدد من التحليلات ليعطيها معلومات عن قوة الاختبار ويقوم بعمل مقارنات بين نتائج المجموعات المختلفة.

8. تطبيقات المعينات التعليمية Instruction Aid Application : يمكن استخدام الحاسوب في البيئة التعليمية مثل أي وسيلة سمعية بصرية أخرى .فهناك الكثير من البرامج التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية مثل:

الرسوم والنماذج وعرض الفيديو وعرض الصور الثابتة والشرائح وغيرها. يمكن استخدام برامج المحاكاة التي يمكن أن تعرض التجارب العلمية التي من الصعب أن يتم القيام بعمل عرض حقيقي لها في الفصل الدراسي.

9. تطبيقات إدارة التدريس Instruction Management Application: غالبًا عندما يريد المعلم أن يقوم بعمل أنشطة مختلفة لمجموعات صغيرة أو لكل طالب بمفرده فإنه يحتاج إلى المساعدة في تنفيذ الخطة المفردة. برامج الحاسوب متوفرة لمساعدة المدرس حيث بالإمكان حفظ الأنشطة التدريسية لكل مادة أو موضوع على الحاسوب ويقوم المدرس بتوزيع الطلاب على أجهزة الحاسب ويطلب من كل منهم نشاطًا معينًا حسب قدراته واستعداداته وميوله.

10. تطبيقات التعلم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Learning Application: هذه التطبيقات تساعد المدرس على استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وأن يقوم الحاسوب بدور كبير في عملية التدريس. يوجد كثير من البرامج في جميع التخصصات وهذه البرامج بالإمكان الاستفادة منها في تدريب الطلاب واستخدامها لمساعدة المدرس في القيام بدوره على أكمل وجه.

11. ثقافة الحاسوب Computer Assisted learning Application : إن ثقافة الحاسوب من ضروريات العمل على الحاسوب الآلي. فالمدرس أو عضو هيئة التدريس في عصر العولمة يحتاج أن يتعرف على الحاسوب وأن يكون لديه فهم عام عن الحاسبات وتطبيقاتها في العملية التعليمية وفي الحياة بشكل عام . إن معرفة المدرس بما يمكن أن يقوم به الحاسوب وما لا يمكن أن يقوم به لأمر مهم جدًا حتى يتمكن المدرس من الاستفادة من تكنولوجيا الحاسوب بشكل جيد وأن يستفيد من هذه التقنية قدر الإمكان . وهناك الكثير من البرامج التي تقوم بهذه المهمة وتعطي معلومات كاملة عن الحاسوب الآلي ودوره في الحياة بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص.

وهناك برامج تقدم معلومات عن الحاسوب لطلاب المدارس في المراحل الابتدائية والمتوسطة يستطيع الطالب أن يتعامل معها ويقرأ فيها معلومات وقصصًا عن ذلك مما يساعد على تعرف الحاسوب بشكل أفضل.

12. علم الحاسوب Computer Science Application : إن ثقافة الحاسوب تعطي معلومات عامة عن هذه التقنية ، ولكن في مجال علم الحاسوب قد تكون البداية في المرحلة الثانوية وما بعدها حيث أنها تركز على التعمق في دراسة الحاسوب من حيث صناعته وعمله والبرمجة والبرامج المختلفة ، وهذا المجال يكون الأقرب إلى الطلاب الذين يتخصصون في تكنولوجيا الحاسوب (العمري ، 2001، ص212).

20. التعلم القائم على الإنترنت والتعلم التقليدي:

تختلف طبيعة عملية التعلم القائم على الإنترنت عند مقارنتها بما يحدث داخل الفصل التقليدي من خلال النقاط الآتية :

يتفاعل الطلاب في المقررات عبر الإنترنت بدرجة كبيرة : حيث يمكن للطلاب سؤال المعلم وتلقي الاستجابة ، وتعد هذه الخاصية التي تتيح مناقشة الطلاب مع بعضهم البعض بعدًا يبدو مفقودًا في عدد من مقررات التعليم التقليدي اليوم. كما يمكن للطلاب في بيئة التعلم القائمة على الإنترنت التعلم ليس فقط من المعلم- كمصدر وحيد- ولكن أيضًا يمكنهم أن يتعلموا من خلال أي فرد أو مصدر آخر والتفاعل مع تلك المصادر وتركز المقررات عبر الإنترنت أكثر على الطالب بعكس المقررات التقليدية التي يكون التحكم فيها للمعلم.

وكذلك يتوفر السياق الاجتماعي في التعلم القائم على الإنترنت : حيث يسمح هذا النوع من التعلم بحدوث تفاعل واسع وشامل ومدعوم يتعرف فيه الطلاب على

الآخرين بصورة جيدة وأفضل، كما لو كان يحدث في سياق التعليم التقليدي. كما يتضمن نموذج التعليم التقليدي مشاركة محدودة للطلاب حيث يأخذ الطلاب مسؤولية صغيرة لاكتساب خبرات التعلم أما في بيئة التعلم القائم على الإنترنت يعبر الطلاب عن أفكارهم وآرائهم من خلال العمل التعاوني. لقد أحدث استخدام البريد الإلكتروني تفاعلاً كبيرًا بين الدارسين، وأثبت أنه أداة موظفة كثيرًا في التعلم القائم على الإنترنت، كما توجد أدوات أخرى تزيد من التفاعل والمشاركة كمنتديات المناقشة وقاعات البحث وغرف الدردشة التي لا يمكن أن تطبق بفاعلية في نموذج التعليم التقليدي وجهًا لوجه يتطلب تطوير وتطبيق مقرر عبر الإنترنت وقتًا وجهدًا أكثر بكثير مقارنة بالمقرر التقليدي.

كما أن التعلم القائم عبر الإنترنت أقل تكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي، لذلك تعد إمكانية تقليل التكاليف أحد العوامل الرئيسة التي تدفع صناع القرار لتبني التعلم القائم على الإنترنت، وفي هذا الصدد يوجد عدد من العوامل تؤثر في تكلفة وفاعلية التعلم القائم على الإنترنت منها:

- عدد الطلاب المقيدين في كل مقرر.
- عدد المقررات المقدمة: حيث تكلفة تطوير المقرر يمثل أحد النفقات الرئيسة وأكثر المداخل فاعلية في التكلفة هو الذي يعرض مقررات قليلة لعدد كبير من الطلاب.
- تكرار إجراء تعديلات على المقرر.
- كم ونوع الوسائط المتعددة المستخدمة.
- كم التفاعل في المقرر.
- كم ونوع الدعم المقدم للطلاب.
- نوع البرامج والخطط للتعلم عبر الإنترنت.
- اختيار التفاعل المتزامن في مقابل التفاعل غير المتزامن.
- معدل تكملة كل طالب للمقرر ونسبة الفاقد.

وقد أكدت بعض الدراسات التي اختبرت مقارنة التعليم التقليدي بالتعلم القائم على الإنترنت ارتفاع مستوى رضا الطلاب الذين يدرسون مقررات عبر الإنترنت، وأن مستوى التحصيل كان مساويًا للمقررات التقليدية أو أفضل، كما أوضحت تلك الدراسات ارتفاع مستوى التفكير الناقد ومهارات حل المشكلة لهؤلاء الطلاب عبر الإنترنت.

كما أشارت عديد من الدراسات في هذا الصدد إلى ما يأتي:

- وجدت بعض الدراسات أن فاعلية التعلم القائم على الإنترنت بمثل فاعلية التعلم في الفصل التقليدي، وأنه لا توجد فروق دالة في مخرجات التعلم - كما وجدت بعض الدراسات أن التعلم القائم على الإنترنت كان أفضل وخصوصًا في المشكلات المعقدة، وفي اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات وزيادة الألفة بالتكنولوجيا وأشارت الدراسات التي استهدفت تقويم فاعلية التعلم القائم على الإنترنت إلى ما يأتي:
- أبدى الطلاب سهولة في الوصول بصورة أفضل إلى المعلمين والخبرات التعليمية.
- زادت درجة مشاركة الطلاب في المقررات.
- أبدى الطلاب بصورة عامة رضا مرتفعًا عن المقررات.
- تحسن في قدرة الطلاب على إنتاج المعلومات والتعامل مع المشكلات المعقدة.
- زاد مستوى اهتمام الطلاب بمحتوى المقررات.
- غير أن هذه النتائج ليست صحيحة في كل المقررات.
- ويشير البعض إلى أنه إذا كانت اتجاهات الطلاب نحو التعلم القائم على الإنترنت موجبة فإنهم قادرون على اكتساب المعرفة ليست فقط تلك المتعلقة بمحتوى موضوع معين وإنما اكتساب خبرات التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية مثل مهارات: حل المشكلة، وصنع القرار، والتحليل، والتفكير الناقد، وأنه توجد علاقة قوية بين الاتجاهات

الموجبة للطلاب نحو التعلم القائم على الإنترنت، وبين الدافعية، والثقة والمشاركة في بيئة التعلم القائم على الإنترنت.

- ويتيح استخدام الإنترنت في التعليم فرصًا لكل من المعلمين والمتعلمين تيسر التعاون بينهم من خلال مشاريع قائمة على الأنشطة الحقيقية، والتي لا يتيحها نموذج التعليم التقليدي، مما يؤدي إلى التعلم الفعال الذي يشير إلى مزيد من الترابط بين عمليات التعلم الفعال (كالتعاون، والتفاعل، والمشاركة، والمسؤولية) وبين مخرجات التعلم وأهدافه (كالتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلة)، ومن ثم ستنمو المهارات والمعرفة التي ستكتسب خلال استخدام الإنترنت.

21. عناصر نجاح التعلم القائم على الإنترنت:

يعتمد نجاح التعلم القائم على الإنترنت على مجموعة من العناصر منها: أهداف التعلم، والمداخل التربوية، وخبرة المتعلم، وعرض محتوى المقرر، ولغة البرمجة، والوسائط المتعددة ، وأدوات الاتصال مثل البريد الإلكتروني ولوحات النشر. e-mail and bulletin boards كما إن مفتاح التعلم الفعال القائم على الإنترنت هو الذي يركز على فهم احتياجات المتعلمين، ومتطلبات محتوى المقرر والضغوط التي يواجهها المعلم، واختيار أسلوب العرض، ويشيرا إلى أنه على الرغم من أن التكنولوجيا تلعب دورًا مهمًا في المقررات عبر الإنترنت فإنه يجب الاهتمام بمخرجات التعلم وليس الاهتمام فقط بالتكنولوجيا.

وتوجد ثلاثة عناصر يجب أن تؤخذ في الاعتبار لخلق بيئة تعلم جيدة قائمة على الإنترنت، وهذه العناصر هي: الاختيار والتنوع والاجتماعية:

- **الاختيار:** فالمتعلم أفضل شخص يقرر بنفسه ما يمثل معنى بالنسبة له، كما إنه مفوض لاختيار ما الذي يبنيه من معرفة.

- **التنوع**: بيئة التعلم الغنية هي التي تشجع أساليب التعلم المتعددة والتمثيلات المتنوعة للمعرفة.

- **الاجتماعية**: يمكن أن تطبق نظرية التعلم المعرفي في بيئة التعلم القائم على الإنترنت من خلال توفير فرص للمتعلمين لممارسة أنشطة إبداعية وتعاونية تشجع على بناء المعرفة.

ومن الصعوبات التي تعترض تطبيق التعلم القائم على الإنترنت، ارتفاع تكاليف الاتصال بالإنترنت، و نقص البنية التحتية لتقنية الإنترنت.

أما أشكال التفاعل في بيئة التعلم القائم على الإنترنت، فيوجد شكلان من التفاعل في بيئة التعلم القائم على الإنترنت: تفاعل المشاركين في المقرر، والتفاعل مع المواد الخاصة بمحتوى المقرر ويتضح ذلك كما يأتي:

- يبدو تفاعل المشاركين في تفاعل المعلم ومجموعة المتعلمين (طرف واحد - أطراف متعددة)، والمعلم والطلاب فرادى (واحد - واحد)، ومجموعة الطلاب فيما بينهم (أطراف متعددة - أطراف متعددة) وتعكس هذه التفاعلات ما يحدث تمامًا في الفصل المدرسي، ووسيلة الاتصال بين المشاركين البريد الإلكتروني e-mail.

- التفاعل مع المواد الخاصة بمحتوى المقرر، حيث يتفاعل الطالب مع المحتوى من خلال اكتساب المعرفة المقدمة عبر الإنترنت، أو عن طريق بناء المعنى الشخصي من خلال ممارسة التفكير والتحدث مع زملائه.

وهناك الكفايات الواجب توافرها في كل من (الطلاب، والمعلمين، والمحتوى، والإداريين، والمؤسسة التعليمية) للنجاح في التعلم القائم على الإنترنت:

للنجاح في برنامج التعلم القائم على الإنترنت يجب أن يكرس العمل بعناية من قبل الأفراد من الطلاب والمعلمين وفريق الدعم الإداري ومن قبل المنظمات كما يأتي:

- ليس لكل الطلاب : Not for All Students

إذا كان التعلم القائم على الإنترنت يجذب تقريبًا كل الطلاب لمرونته وملاءمته فليس لدى كل الطلاب القدرات والخصائص الضرورية التي تؤهلهم للنجاح في مثل هذا النوع من التعليم، فنجاح الطالب في التعلم عبر الإنترنت يتطلب منه عددًا من الكفايات كما يأتي:

- أن يكون لدى الطالب جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت.

-أن استكمال أعمال المقرر عبر الإنترنت يحتاج من الطالب ضبطًا ذاتيًا، ومبادرة كبيرة جدًا تجعله يلتزم بالجدول الزمني المحدد للدراسة.

- أن تتوافر فيه القدرة على قراءة وفهم المواد والتعليمات المكتوبة، والتواصل الكتابي، ومن ثم فإن الطالب الذي لا يمتلك تلك القدرات لا يستطيع أن يعمل جيدًا في تلك المقررات.

-أن يكون لديه من4 - 6 ساعات متاحة في الأسبوع في أي وقت في أثناء اليوم للمشاركة في المقرر.

-أن يستمتع الطالب بهذا النوع من التعلم ؛ لأن بعض الطلاب يفضلون نموذج التعليم التقليدي

- يجب أن يكون الطالب ملمًا بقدر مناسب من الثقافة الحاسوبية، وكيفية استخدام الإنترنت، ومن ثم فالطالب الذي لا تتوفر فيه تلك الشروط يكون غير معد للتعلم عبر الإنترنت.

- أن يكون لدى الطالب عادات جيدة في العمل والدراسة، ودافعية ذاتية للتعلم عبر الإنترنت.

- أن يستكمل الطالب التكليفات نفسها التي يكلف بها نظيره في التعليم التقليدي، ويكون لديه انضباط لاستكمال متطلبات المقرر أسبوعيًا وبانتظام.

- ليس لكل المعلمين: Not for All Teachers

ليس كل المعلمين مرشحين للتعليم عبر الإنترنت، حيث تواجههم بعض التحديات وعليهم بعض المسؤوليات التي تتطلب منهم ما يأتي:

- فهم خصائص واحتياجات الطلاب عبر الإنترنت.
- التركيز على الأهداف التربوية، وتغطية محتوى المقرر.
- تبني أساليب تدريس متنوعة للطلاب ذوي الاحتياجات والتوقعات المتعددة والمختلفة.
- إلمام بالثقافة الحاسوبية بمستوى أعلى من مستوى طلابهم.
- قضاء وقت كبير أمام أجهزتهم لقراءة استفسارات واستجابات طلابهم والرد عليها (تغذية راجعة فورية).
- إلمام بمشكلات النظام وفهم لأدوات الحاسوب ونظام العرض المستخدم.
- الاستمتاع باستخدام التكنولوجيا في التدريس بالإضافة إلى الحاجة لأسلوب تدريس وشخصية تلائم بيئة الإنترنت.

كما يجب على المعلم عبر الإنترنت القيام بما يأتي:

- المشاركة في وضع المقررات بما يتوافق مع متطلبات التعلم القائم على الإنترنت.
- تصميم الاختبارات وطرائق التقييم المختلفة.
- تصحيح الاختبارات والتكليفات والمشروعات التي يرسلها الطلاب إليه.
- الرد على استفسارات الدارسين المرسلة عن طريق الهاتف أو البريد الإلكتروني.
- التوجيه والإشراف العلمي الأكاديمي والتربوي.
-كتابة التقارير الدورية وإرسالها إلى مراكز الجامعة.

- ليس لكل محتوى : Not for All Content

ليست كل مادة دراسية يمكن أن تدرس بسهولة أو فاعلية عبر الإنترنت فتدريس المهارات الحركية في مقرر عبر الإنترنت- على سبيل المثال - يتطلب استخدام نماذج المحاكاة المصممة بإتقان، وتصميم وتطوير تلك النماذج عملية غالية وتستغرق وقتًا طويلاً، كما إن بعض المواد الدراسية لا تبدو مرشحة بدرجة كبيرة للتعلم القائم على الإنترنت وهي ما تسمي "بالمهارات الاجتماعية " مثل القيادة

والتواصل وعلاقات العميل والملاحظة.. إلخ، حيث يعتبر التفاعل ونمذجة السلوك الإنساني جوهر هذه المهارات، ويكون تعلم تلك المهارات بصورة أفضل في بيئة الفصل التقليدي حيث المعلم ولعب الدور، وتعتمد العديد من تلك المهارات على فروق دقيقة لنبرات الصوت ولغة البدن التي يكون من الصعب ضبطها في المقررات عبر الإنترنت. ويبدو العمل جيدًا في مقررات عبر الإنترنت في المواد الأكاديمية التي تتضمن تعلم المفاهيم والمبادئ وممارسة المناقشات وكتابة التقارير وحل المشكلات.

- ليس لكل الإداريين: Not for All Administrators

على الرغم من إن المعلم هو مفتاح النجاح في أي برنامج عبر الإنترنت، فإن المعلم لا يستطيع وحده أن يقوم بفاعلية بكل المسؤوليات لتطوير المقرر عبر الإنترنت، حيث تبدو المقررات عبر الإنترنت أكثر جذبًا للإداريين والمديرين التي لا تتطلب منهم السفر لأماكن بعيدة والذين يمكنهم الوصول إلى الطلاب متى وأينما كانوا، كما يمكنهم إضافة أية أعداد من الطلاب في المقرر دون تكاليف إضافية، إلا أن الأمر يتطلب من الإداريين بعض المسؤوليات الآتية:

- دعم وتوفير تسهيلات كمبيوترية واسعة وشاملة لعرض المقرر عبر الإنترنت.
- تسجيل الطلاب.
- تنظيم مواد التعلم.
- وضع الجدول الزمني للمقررات وتقارير الدرجات.
- التأكد من مناسبة وملاءمة مصطلحات المقرر للغة وثقافة الجمهور العالمي.
- مساعدة هيئة التدريس في إعداد المواد التعليمية، وإدارة برامج الفصل الافتراضي.
- التسويق لتلك المقررات في العالم.
-تقسيم الطلاب المقيدين في المقررات عبر الإنترنت في مجموعات تتراوح 15- 20 طالبًا لكل معلم حتى يتفاعل معه بسهولة، ويعطي تغذية راجعة فورية.

- ليس لكل المنظمات/المؤسسات:

-Not for All Organization/Institution

ليست كل منظمة أو مؤسسة مرشحة بقوة لتقديم مقررات عبر الإنترنت، فإذا كانت الثقافة والسياسة الخاصة بالمنظمة أو المؤسسة ليست موجهة تكنولوجيًا فإن المقررات عبر الإنترنت لا يمكن أن تنجح؛ حيث ستقل الثقافة الحاسوبية للطلاب تبعًا لذلك.

ويتضح مما سبق أن التعلم القائم على الإنترنت قد فرض على المعلمين والطلاب والمحتوى والإداريين، والمؤسسات التعليمية عددًا من التحديات التي غيرت من المتطلبات الخاصة بمهارات عمليتي التعليم والتعلم والخدمات الإدارية والتسهيلات التربوية؛ وفي ضوء هذه التغيرات يتحتم على المدارس والمعلمين والطلاب في التعليم التقليدي أن يعدوا أنفسهم للأدوات والمهارات الجديدة التي تقابل تلك التحديات. (عبد العاطي 2006، ص34- 35).

22. الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات في التعليم:

يعتقد بعض المتحمسين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، أن إدخالها إلى التعليم يلغي جميع الوسائل و الأدوات الأخرى التي سبقتها، وهذا غير صحيح، فثمة حاجة دائمًا إلى الإفادة دائمًا من أية وسائل أو أدوات بما في ذلك استخدام المطبوعات الورقية ذلك أن المتعلمين ليسوا كتلة متجانسة، إنهم يختلفون كثيراً في خلفياتهم العلمية، وأعمارهم، ومهاراتهم، وفي أسلوبهم التعليمي المفضل، و سوف نقدم فيما يلي بعض التوجهات التي يمكن أن تفيد في الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا التعليمية، وفي المساهمة الفعالة في الاندماج بمجتمع المعلومات:

- **ليس ثمة تكنولوجيا متفوقة**: جميع التقانات لها نقاط ضعف ونقاط قوة، لذلك ينبغي دراسة الوسيلة

التكنولوجية المناسبة، على ضوء المجال العلمي المزمع تدريسه، وخصوصياته، وعلى ضوء حاجات المتعلمين وخلفياتهم.

- **جرب واجمع بين الوسائل:** قبل اختيار الوسيلة التكنولوجية المناسبة جربها، وحاول أن تجمع بين مزايا عدة وسائل في دورة واحدة، ذلك أن المتعلمين ليسوا كتلة متجانسة، إنهم يختلفون كثيرًا في خلفياتهم العلمية، وأعمارهم، ومهاراتهم، وفي أسلوبهم التعليمي المفضل. وحاول أن تتأكد من أن الوسائط الأربعة: (الطباعة، الصوت، الصورة المتحركة الفيديوية، الحواسيب) مستثمرة بشكل جيد في هذه الدورة، وإذا ارتأيت استبعاد أحدها، يجب أن تسجل مسوغات هذا الاستبعاد، كي تقيس على ذلك وتستفيد منه في دورات لاحقة.

- **توازن التنوع مع الاقتصاد:** إن تعقيد التصاميم للنماذج التعليمية وتنوعها ينبغي أن يراعي الشرط الاقتصادي، فلا يمكن أن يخصص لدورة استثنائية وخاصة جدًا من عدد محدود من الأشخاص، الموارد والإمكانات المخصصة لبرامج تعليمية يمكن تعميمها على ملايين المتعلمين. لذا يجب عند الاختيار أن لا يدرس فقط تغطية الوسائل الأساسية في أثناء تصميم النموذج التعليمي، بل أن يدرك دائمًا أن أية موارد اقتصادية مبذولة لإنجاز التصميم المطلوب، يجب أن يكون لها مسوغات أساسية، من حيث حجم استثمار البرنامج التعليمي المطلوب.

- **مشكلات التعليم الأمثل:** لا بد من وضع أهداف واضحة وتشكيل بنية جيدة للمواد التعليمية، وأن توضع الأهداف وتصاغ البنية بما يناسب حاجات المتعلمين، وإذا كانت مبادئ التعليم غير متوافرة، أو إذا أنت تجاهلت هذه المبادئ فإنك ستفشل في إنجاز تصميم جيد لبرنامج تعليمي. و يمكن للتكنولوجيا أن تنفذ تصميمًا سيئًا، ذلك أن الوسيلة التكنولوجية إذا لم تستثمر جيدًا فإنها قد تسبب انخفاض مستوى المادة التعليمية المصممة بشكل كبير.

- **لكل وسط جماليته الخاصة:** من أهم عناصر التعليم الجيد: الإنتاج الجيد والتصميم الجيد، فلكل وسط جماليته الخاصة، وله مستويات مختلفة للمهارات المتاحة، ولذا لا بد من استثمار السمات الفريدة للوسط الذي وقع عليه الاختيار.

إن أفضل وسط تعليمي، وليكن الحاسوب كما هو متعارف عليه، سيفشل في إنجاز تصميم جيد، إن أنت تناسيت ضرورة استخدام التفاعلية في برنامجك، أو تناسيت ضرورة تزويده بالمنحنيات، وعمليات المعالجة، أثناء تقدم الطالب في استثمار البرنامج.

- **استثمر مرونة التكنولوجيا التعليمية:** استثمر مرونة التكنولوجيا التعليمية وقابليتها للتبادل مع وسائل أخرى، ذلك أن أي برنامج يمكن إنجازه بإحدى الأدوات التكنولوجية، يمكن إنجازه بأدوات أخرى، شرط وجود خيال مبدع ووقت كافٍ وتمويل مناسب.

وإن الفروق التكنولوجية ضمن الوسط الواحد (مثلاً بين برنامجين تلفزيونيين أحدهما محاضرة والآخر تحقيق) قد تكون أكبر من الفروق بين وسطين مختلفين (مثلاً بين محاضرة مرسلة بوساطة الإذاعة أو بوساطة البث التلفزيوني) ولذلك يجب تخصيص الوقت المناسب والكافي لدراسة الفروق بين وسط وآخر والفروق بين وسيلة وأخرى، والتداخلات القائمة والممكنة بينها، وإن معرفة هذه النقاط بمجملها سيؤدي إلى اختيار التكنولوجيا المناسبة والوسط الملائم.

- **التفاعل هو أساس التعليم:** إن تحقيق سوية عالية من التفاعل في المواد التعليمية، وتحقيق تفاعل بين المدرسين والمتعلمين، إنما هو أساس التعليم الحديث المتطور.

ويمكن تحقيق تفاعل شخصي عن بعد من خلال استخدام تكنولوجيا مناسبة، تحقق مزايا اللقاء وجهًا لوجه.

- **عدد الطلبة مسألة أساسية:** لا يمكن اختيار التكنولوجيا المناسبة قبل معرفة عدد الطلبة، الذين ستخدمهم هذه التكنولوجيا، ومن الخطأ اعتماد الدورة المعتمدة على وسيلة تكنولوجية رخيصة، ذلك أن الدورة الرخيصة في العام الأول، قد تظهر فيما بعد أنها غالية في السنوات التالية، والتكنولوجيا التي تصلح لأعداد قليلة من الطلبة قد لا تصلح لأعداد كبيرة والعكس بالعكس.

- **تعليم المعلمين:** من أهم دروس تطوير التعليم، هو أن المعلمين والمدرسين يحتاجون إلى تعليم، فالعلم في تطور مستمر، والوسائل التكنولوجية المستخدمة في التعليم تتطور بسرعة، وما لم يتم تأهيل المعلمين والمدرسين فإن أفضل البرامج والخطط لتطوير التعليم وأسهلها استخدامًا ستفشل في تحقيق أهدافها. ويجب أن يولي المعلمون العرب اهتمامًا خاصًا ليس فقط للتكنولوجيا المستخدمة في التعليم، وإنما أيضًا، وربما قبل ذلك، إلى المضمون العلمي للمواد التدريسية، فقد حدثت قفزة نوعية كبيرة في المجالات العلمية في البلدان المتقدمة خلال التسعينات، وقد تجاوزت هذه القفزة هيكلية العلم والتعليم السابقة لعقد التسعينات في جميع أنحاء العالم.

وإذا عدنا إلى التعليم العربي سنجد أنه وصل إلى ذروة نموه وتطوره في الثمانينات ثم أخذ بالتراجع، أي إنه لم يواكب التحول النوعي الذي حدث في عقد التسعينات، لذلك لا بد أولاً من إعادة النظر في المناهج وفي مضمون المواد التعليمية وفي الوسائل التكنولوجية المستخدمة، ولا بد من تعديل كل ذلك بما يتناسب مع ما هو متداول في العالم اليوم، ولكن الخطوة الضرورية لنجاح كل ذلك هي بلا شك: تعليم المعلمين.

- **فريق العمل:** احرص على تكوين فريق عمل متكامل، واحرص على أن يكون كل فرد في هذا الفريق بدءًا من الطالب المتلقي ومرورًا بالمصمم الفني والتربوي ومدير الإنتاج والعناصر الإدارية ووصولاً إلى إدارة المعهد، هي جميعها عناصر فاعلة ومقررة، وأن تؤخذ ملاحظاتها ورغباتها كعنصر أساسي في اتخاذ القرار من حيث الشكل والمضمون.

- **التكنولوجيا التعليمية ليست هي الموضوع الأساسي:** مهما كانت الوسيلة التكنولوجية المتاحة، يمكن للمصمم الجيد أن يتعامل معها، وأن يحق نفاذًا جيدًا للمتعلم إلى المعلومات، ولكن المسألة الأساسية، تبقى دائمًا هي أن تسأل نفسك: كيف وماذا أفعل؟

وإن المسألة أساسًا تتركز في خبرة تصميم التعليم، وليس في اختيار الوسيلة التكنولوجية.

- **معرفة مزايا التكنولوجيا لا تكفي:** من المهم معرفة مزايا وعيوب الوسيلة التكنولوجية، ومعرفة حدود نهاية قدرة هذه الوسيلة.

ولكن ذلك لا يكفي، فالأهم هو إعادة اكتشاف هذه الوسائل التكنولوجية المتاحة، والإبداع في استخدامها بما يناسب حاجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين.

- **تلبية احتياجات المجموعة الخاصة:** إن التحدي المطروح أمام مصمم البيئة التعليمية، هو أن يكون قادرًا على إتاحة النفاذ إلى التعليم أمام أوسع فئات المتعلمين، وأن يرتفع في الوقت نفسه بمستوى التعليم، وكذلك أن يلبي احتياجات مجموعات جديدة ذات أهداف خاصة، وأن يقدم هذه الخدمات جميعها بكلفة أقل من كلفة التعليم بالأساليب التقليدية.

- **الاستخدام الأمثل للحاسوب:** عندما نسأل ما الذي تستطيعه الحواسيب؟ علينا أن نسأل ما الذي يستطيع أن يفعله الإنسان بالحاسوب؟ وبالنهاية أن نسأل ما حدود الإبداع لتحقيق الاستثمار الأمثل لنقل المعرفة من الإنسان - المعلم، مصمم البيئة التعليمية، ومنشئ مضمون المادة التعليمية، إلى الإنسان - المتعلم، بطريقة إبداعية خلاقة،

يبدو فيها المتعلم وكأنه يستكشف العلم، ويكتشف الموضوعات التي أراد مصمم هذه البيئة أن يوصلها له، وبطريقة تستحثه أيضًا ليس فقط على الاستيعاب الكامل للمضمون العلمي الموجود في المادة التعليمية، وإنما أيضًا الاستزادة من المعلومات العلمية في المجال المطلوب، عبر الاطلاع على مصادر أخرى، وإن المفهوم الدقيق لدور الحاسوب هنا، هو أنه لا يمكن أن يكون آلة تعليم تنوب عن المعلم وربما عن الطالب أيضًا، بل هو آلة تقوي قدرة المعلم والمتعلم وكليهما للوصول إلى نتائج أفضل في ممارسة التعليم.

- **البيئة التعليمية المثلى:** عندما يصمم الفني والتربوي البيئة التعليمية، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، ضرورة اكتساب الطلبة لمهارات جديدة، أهمها مهارات تجميع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتلخيصها وتخزينها بطريقة تسمح باسترجاعها بسهولة، واستخلاص النتائج الجديدة منها، وبناء دراسات جديدة بالاعتماد عليها. فليس المهم هو نقل المعرفة فقط بل الأهم هو إثارة الفضول العلمي، وزرع موهبة الاكتشاف والإبداع، وتجربة كل شيء جديد، واكتساب مهارات تنظيم المعلومات العلمية وتجاوزها إلى مرحلة أعلى.

إن عصر الألفية الثالثة لا يرحم، وإذا كانت التجربة هي محك الاكتشاف والمعرفة في عصر جابر بن حيان، فإنها في عصرنا، عصر الألفية الثالثة، لا تكفي بل ينبغي إطلاق العنان للخيال إلى جانب التجربة، والاستعانة بالتكنولوجيا إلى جانب العقل، وإن من يكتفي بوضع هدف نقل المعرفة من البلدان الغربية إلى المنطقة العربية هو كمن يعترف سلفًا بأن علينا دائمًا أن نبقى في دور المتلقي السلبي، وإن من يجعل سقف أهداف التعليم في بلده بهذا المستوى، عليه أن يتوقع أن نتائج تطبيق هذا النموذج ستأتي دون هذه السقف بدرجات كثيرة.(عباس، التعليم العربي أمام تحديات مجتمع المعلومات.

(www.arabcin.net/arabiaall/2-2005/4.html

21. نماذج لأنظمة تعليمية حديثة في عصر تكنولوجيا الحاسوب والانترنت:

1. **التعلم الإلكتروني:** التعلم الإلكتروني (e-learning) يعني استخدام وسائل تكنولوجيا الحاسوب وشبكاته من قبل المتعلم وتتضمن الآليات الجديدة للاتصال: شبكات الحاسوب، الوسائط المتعددة، المحتوى الإلكتروني، محركات البحث، المكتبات الإلكترونيّة، التعلم عن البعد، الفصول المتصلة بالإنترنت. توصل مجموعة من الباحثين والمختصين في دمج التعلم الإلكتروني في مراحل التعليم العام بدولة الكويت إلى تعريف محدد حول مفهوم التعلم الشبكي، حيث يرون أن التعلم الإلكتروني هو عبارة عن "نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات و شبكات الإنترنت في تدعيم و توسيع نطاق العملية التعليمية التعلمية" (الرقاص وآخرون، 2002 ، ص92).

2. **البيئة الافتراضية:** يمكن تعريف البيئة الافتراضية على أنها: "عملية محاكاة لبيئة واقعية أو خيالية يتم تصورها وبناؤها من خلال الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة باستخدام الصوت والصورة الثلاثية الأبعاد والرسومات لإنتاج مواقف حياتية تشد من يتفاعل معها وتدخله في عالمها.

تستطيع البيئة الافتراضية خلق جو تعليمي تفاعلي من خلال الإعداد الجيد واستغلال الإمكانات المتاحة بطريقة سليمة ومناسبة وبناءها بالشكل المطلوب وستكون نتيجة ذلك حصول الطالب على فرصة تعليمية عظيمة تعزز وتصقل قدراته الاستكشافية وتبني مفاهيم وإجراءات تساعده في تعلم وتنمية المهارات المطلوبة. (فودة، محمد: http://moufouda.jeeran.com/archive/2006/9/9410 (4.html

3. **التعلم عن بعد:** ويتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي عندما تفصل المسافة الطبيعية ما بين المعلم والطالب/

الطلاب، خلال حدوث العملية التعليمية، حيث تستعمل التكنولوجيا مثل الصوت، الصوت والصورة، المعلومات، والمواد المطبوعة. إضافة لعملية الاتصال التي قد تتم وجهًا لوجه، لسد الفجوة في مجال توجيه التعليمات .هذه الفرص والبرامج تتيح للبالغين فرصة أخرى للتعليم الجامعي، أو تصل إلى الأشخاص الأقل حظًا سواء من حيث ضيق الوقت أو المسافة أو الإعاقة الجسدية، هذا عدا عن أن هذه البرامج تساهم في رفع مستوى الأساس المعرفي للعاملين وهم في موقع عملهم.

http://www.schoolarabia.net/distance_learning/daleel1/content1.htm

ساعد استخدام الشبكة العالمية على تيسير أساليب جديدة في التعليم والتعلم ؛ من خلال توظيف تقنية الانترنت في تعليم الأفراد باستخدام الشبكة مع تخطي قيود الزمان والمكان وبما يجعل تقدّمهم في التعلم مبنيًا على سرعتهم في الفهم والاستيعاب والتطبيق بحيث تستجيب هذه التقنية للفروق الفردية والثقافية والاجتماعية بين المتعلمين والمتدربين. وينبغي أن يلعب المنهج الدراسي باستخدام التقنيات الحديثة أدورًا ثلاثة :

- الدور الأول : أن يكون وسيطة اتصال تعليمية (instructional communication medium)-

يتم من خلالها تصميم التعليم بصورة ميسرة في أشكال توضيحية متعددة الوسائط وتفاعلية، ويمكن باستخدام التكنولوجيا الرقمية نشر الأشرطة التعليمية الصوتية والمرئية والشرائح المصورة والشفافيات والكتب الدراسية المحدودة بالزمان والمكان إلى مختلف أنحاء العالم.

- الدور الثاني : أن يكون مصدر تعلم مفتوح (open learning resource) يتم من خلالها عرض المعارف والمهارات والبيانات العلمية والأكاديمية مما يجعل اكتسابها ممكنا بسهولة غير مسبوقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

- الدور الثالث : أن يصبح طريقة تقديم (delivery method) تتضمن كافة طرائق التدريس من محاضرة ومناقشة وتعلم تعاوني وذاتي وصفي متزامن ولا صفي غير متزامن وتعلم الكتروني وتعلم متنقل وتعلم مزيج وغير ذلك من الطرائق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

24. مقترحات:

أ- مقترحات من أجل التطوير على المستوى المحلي :

1. وضع برنامج توعوي في جميع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة حول أهمية الحاسوب في العملية التعليمية.
2. ضرورة وضع خطة شاملة وكاملة من قبل وزارة التربية والتعليم لاستخدام الحاسوب في التعليم بحيث تشمل الخطة توفير الإمكانات البشرية والمادية.
3. وضع الحوافز التشجيعية (المادية، والمعنوية) للحاصلين على دورات تدريبية في مجال الحاسوب.
4. ضرورة القيام بإنتاج برامج تعليمية تحت إشراف متخصصين تربويين.
5. إجراء دراسات لمعرفة علاقة استخدام الحاسوب والإنترنت بتحصيل الطلاب، واتجاهاتهم.
6. إجراء دراسات حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التعليم.
7. إلحاق المدرسين بدورات تدريبية معلوماتية، ليتسنى لهم فرص تصميم وتنفيذ برامج حاسوبية بما يتفق مع عصرنا الحالي.
8. اطلاع المدرسين على أحدث البرامج التعليمية الحاسوبية للاستفادة منها بما يخدم التعلم الذاتي.
9. التركيز في كافة البرامج التعليمية الحاسوبية على التفاعل بين المتعلم والمحتوى العلمي للبرامج لأن هذا التفاعل بين المتعلم والمحتوى العلمي للبرنامج لأن هذا التفاعل يزيد من تحقيق الأغراض السلوكية وبالتالي التعلم المتقن.

10. تشجيع البحوث التي تدرس وتعالج إمكانية استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية في مختلف الاختصاصات.
11. إقامة منتديات متخصصة في البرمجة الحاسوبية التعليمية التعلمية تحت إشراف وزارتي التربية والتعليم العالي.
12. تعميم البرامج الحاسوبية التعليمية على المدارس وخاصة البرامج المحكمة منها.
13. تزويد المكتبات العامة والمدرسية بالكتب والموسوعات الإلكترونية والبرامج والمجلات المتخصصة وجعلها في متناول يد المتعلمين والباحثين.
14. زيادة أعداد الحواسيب في المدارس العامة.
15. زيادة عدد الحصص المتعلقة بمادة المعلوماتية والاهتمام أكثر بهذه المادة لأنها أصبحت لغة العصر.
16. عقد الدورات التدريبية للمعلمين في استخدام الإنترنت في التعليم.
17. تعميم الإنترنت في جميع مدارس التعليم العام وتفعيل دورها في جميع عناصر المنهج في المحتوى والأنشطة وطرائق التدريس والتقويم.
18. إجراء دراسات في قياس اتجاهات الطلاب والمعلمين وأولياء أمور الطلاب حول استخدام الإنترنت في التعليم.

ب- مقترحات على الصعيد العربي:

1. ضرورة قيام المؤسسات العلمية في الدول العربية (الجامعات، المعاهد العليا، ومراكز الأبحاث) بالعمل على:

أ- توجيه الأبحاث في الكليات والأقسام التخصصية، بما فيها أبحاث طلبة الدراسات العليا، نحو الابتكار والتطوير لتقنية المعلومات والشبكات فائقة السرعة، بالإضافة إلى أبحاث صناعة البرمجيات تمهيدًا للولوج في صناعتها، والعمل على التعاون بين القطاعين الأكاديمي والصناعي في في هذا المجال.

ب- إدخال المواضيع الحديثة ذات العلاقة بتقنية المعلومات وشبكاتها إلى مفردات مقررات التعليم العالي، بهدف خلق أطر بشرية مؤهلة قادرة على التعامل مع هذه التقنيات وتوظيفها لخدمة المجتمع.

ج. اعتماد منهجية لتفعيل دور المجتمع الأكاديمي ومراكز البحوث في القطاعات الإنتاجية، والعمل الجاد على تبادل الخبرات والخبراء في هذا المجال.

2. قيام وزارات التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارات التربية والتعليم في الدول العربية، بتأليف لجان تضم في عضويتها عددًا من المختصين في شؤون التعليم عن بعد، لإعداد دراسات جادة ومبرمجة للبنية التحتية لهذا النمط من التعليم، والتركيز على تقنية وشبكات المعلومات والحاسوب والوسائط المساندة المتعددة والمحوسبة والأخذ بنظر الاعتبار ما يأتي:

أ. استكمال شبكات المعلومات القطرية، واستخدام وسائل وأنماط قياسية موحدة لتخزين المعلومات.

ب. العمل على ربط شبكات المعلومات القطرية بشبكات المعلومات العربية والاقليمية والدولية.

جـ. ايلاء نظام التعلم عن بعد بالاهتمام والدعم اللازمين وتوفير المستلزمات الضرورية لنجاحه، والمباشرة بتنفيذه وفق تقنية المعلومات الحديثة، مع الاستفادة من تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في هذا المضمار والانتباه إلى ميزة تمتع بلدان الوطن العربي بلغة واحدة، الأمر الذي يريحها من مشكلة تعاني منها مناطق عالمية أخرى تسير في مجالات تعاون كبيرة، مثل دول الاتحاد الأوروبي.

د. العمل على وضع خطة لتفعيل استخدام اللغة العربية في مجال الحاسبات والمعلومات، وانتاج برمجيات تطبيقية هادفة ومفيدة باستخدام هذه اللغة.

هـ. العمل على نشر الوعي بأهمية تقنية المعلومات ودورها الرائد في دعم نظام التعليم عن بعد بوسائل الإعلام المتاحة

لتهيئة المجتمع لتقبل هذا النمط من التعلم.

3. قيام الجهات المختصة في الدول العربية بوضع السياسة العلمية لصناعة البرمجيات ووضع آلية للتنفيذ، تأخذ بنظر الاعتبار عدة عوامل منها:

أ- توعية المجتمع بهدف الالتزام بقوانين حماية الملكية الفكرية وحقوق المؤلف في مجال تقنية المعلومات وصناعة البرمجيات.

ب- تحديد مشروعات بحثية عربية مشتركة في مجال تقنية المعلومات مع التركيز على صناعة البرمجيات.

4. قيام المؤسسات المعنية بالاتصالات في الدول العربية بتحديث شبكات اتصالاتها بما ينسجم والتقنيات الحديثة، واللجوء إلى استعمال وسائل الاتصالات الحديثة والمتطورة في هذا المجال، بهدف تطوير البنية التحتية لهذا القطاع، الأمر الذي يساهم في تحقيق نجاحات في المراحل اللاحقة.

5. ضرورة تعظيم التنسيق والتعاون بين المؤسسات العلمية العربية في المجالات الآتية:

أ- تسهيل إجراءات استحداث شبكات المعلومات العلمية العربية لضمان سهولة وسرعة تبادل المعلومات ونتائج الأبحاث فيما بينها.

ب- تبادل الخبرة والخبراء للتداول بالقضايا الخاصة بتقنية المعلومات وشبكاتها ووسائل إدارتها، والعمل على استخدام أنماط قياسية عربية وعالمية موحدة، الأمر الذي يؤدي إلى نجاح تراسل المعلومات دون عوائق.

ج- العمل على عقد اللقاءات العلمية في مجال تقنية المعلومات بصورة دورية، على مستوى جميع بلدان الوطن العربي. (البيان الختامي للمؤتمر العربي لتقنية المعلومات2000)
http://www.acit2k.org/ACIT2000/final2000.doc

العمل على دعم المشاريع المقترحة للاستراتيجية العربية للاتصالات والمعلومات، وأهمها:

أ- مشروع مؤشرات مجتمع المعلومات وبناء القدرات لقياسها.

من أهم أهداف مشروع مؤشرات مجتمع المعلومات وبناء القدرات لقياسها ما يأتي:

1. تطوير مؤشرات التحول إلى مجتمع المعلومات.

2. تدريب الكوادر البشرية العاملة في المراكز الوطنية للإحصاء وفي وزارات الاتصالات وتقنية المعلومات على طرائق جمع البيانات اللازمة لقياس درجة نمو مجتمع المعلومات في المنطقة وانتشاره، وعلى تحديث البيانات بشكل منتظم.

3. تطوير قاعدة بيانات إقليمية مؤشرات مجتمع المعلومات ووضعها على الإنترنت.

4. تحسين آليات الحصول على البيانات والإحصاءات.

ب- مشروع تدريب المعلمين على استخدام تقنية المعلومات.

تساهم تقنية المعلومات مساهمة كبيرة في بناء القدرات، ومن ثم فلا بد من الإسراع بإدخال تقنية المعلومات إلى العملية التعليمية. ولقد شهدت السنوات الأخيرة جهودًا متسارعة من قبل الجهات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية، وشركات القطاع الخاص من أجل تقديم برامج تدريبية لاستخدام تقنية المعلومات، بالإضافة إلى منح شهادات تدريب بمستويات مختلفة. وتتنوع هذه البرامج من ناحية المضمون والنوعية والمستوى، ومن هنا كانت الحاجة الماسة لوجود معيار عام لهذه البرامج التدريبية وأسس عامة للشهادات ولمستوى كل منها.

ويعتبر تدريب المدربين من أهم أولويات بعض المنظمات الدولية، مثل اليونسكو، منذ عدة سنوات. وقد عبرت جميع الدول في العالم عن الضرورة الملحة لتدريب مدربين لتهيئة الكوادر البشرية للدخول إلى مجتمع المعلومات. ورغم

الجهود المكثفة التي تقوم بها الدول والمنظمات الدولية في هذا المجال إلا أن هناك حاجة لبذل المزيد من الجهد للتأثير بشكل فعال في المجتمع، ولتلبية احتياجات جميع المدربين في العالم. يسعى المشروع إلى إحداث شراكة بين أصحاب المصلحة المختلفين لتطوير مناهج للمعلمين الذين سيستخدمون تقنية المعلومات كأداة فعالة لتحسين العملية التعليمية. وبشكل خاص تعليم المهارات الضرورية للتدريس وللإدارة باستخدام تقنية المعلومات، مثل تطوير مهارات عامة في تقنية المعلومات، واستخدام تقنية المعلومات استخدامًا فعالاً في الصفوف، وإمكانية تقييم الفائدة من استخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية، واستخدام التعليم عن بعد، ومعرفة أدوات تطوير الدروس التعليمية وتصميم هذه الدروس بالشكل الإلكتروني. وسيعتمد تطوير هذا المشروع على البنى الأساسية والتجارب والخبرات السابقة المتوفرة لدى المنظمات الدولية ولدى العديد من الهيئات التعليمية في مجال تدريب المدربين. يهدف المشروع إلى وضع إطار نوعي لتدريب المدربين على استخدام تقنية المعلومات. ويتضمن هذا الإطار تعريف وتطوير مجموعة من البرامج التدريبية لاستخدام تقنية المعلومات. كما يتضمن الإطار صياغة دليل للتدريب ووضع مجموعة من المعايير للتقييم ومنح الشهادات وذلك بهدف التوجه مستقبلاً نحو إيجاد آلية لاعتماد شهادات استخدام تقنية المعلومات في التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي.

http://isper.escwa.org.lb/isper/Default.aspx

25. **خاتمة:**

إن التحدي المطروح اليوم هو أن ننجح في الوصول إلى الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا بهدف الارتفاع بنوعية التعليم، وتوسيع انتشاره وتحقيق تعميم المعرفة وديموقراطية التعليم دون أن يكون ذلك على حساب النوعية العالية والمعمقة للتعليم، أو على حساب دعم مجموعات تعليمية خاصة ذات أهداف جديدة، ودون أن يكون ذلك على حساب التكلفة الفعلية، فالتعليم في مجتمع المعلومات يعدنا بكلفة أقل من كلفة الأساليب التقليدية.

كل ذلك يستلزم استكشاف واستخدام وتطوير طرائق جديدة للتعليم، تستثمر الميزات الفريدة للأدوات والوسائل التكنولوجية المختلفة، بهدف الاستجابة لحاجات متنوعة وواسعة جدًا، ولأنواع مختلفة من المتعلمين.

ومن أهم التحديات التي تواجه التعليم في مجتمع المعلومات، القدرة على استكشاف الطرائق الجديدة للتعليم، واستنباط حلول تستند إلى معرفة ممتازة للوسائل التكنولوجية والأوساط والوسائط الحديثة المستخدمة في التعليم، وكيفية تصميم بيئة التعليم التفاعلي، وفهم نقاط الضعف والقوة في التطبيقات التكنولوجية الحديثة، وإدراك مدى قوتها وحدود نهايات قدرتها.

ومن السهل أن نقدم وصفًا للتطبيقات والوسائط والوسائل التكنولوجية الحديثة، ولكن الأهم من تقديم وصف لهذه الأدوات والوسائط الحديثة، هو إعادة اكتشاف هذه الطرائق، والإبداع في استخدامها واستثمارها وإخضاعها لحاجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين.

وكل الخيارات مفتوحة، كما سنرى، أمام معاهد القرن الحادي والعشرين، باستثناء خيار وحيد، فهو مستحيل، وهو الاستمرار بالنظم التعليمية القديمة.

إن نظم التعليم القديمة لا تتناسب مع حاجات مجتمع المعلومات، فهي لا تتيح للأغلبية العظمى من الشعب أن تتعلم وتفكر بشكل خلاق وبشكل مستقل، لذلك فهذه النظم القديمة محكوم عليها سلفًا بالتنحي، وإتاحة الفرصة أمام مجموعة كبيرة ومتنوعة ومتطورة بالاستمرار من الأساليب والتطبيقات الجديدة.

ويمكن استخدام التكنولوجيا، لتوسيع نطاق التعليم في المجتمعات الحديثة، وتوسيع التدريب ونشر المعرفة بشكل

أفضل بكثير مما هو سائد حتى الآن، ولكن التكنولوجيا ليست الإكسير الشافي لمشكلات التعليم جميعها، فعلينا أن نتفاعل معها ونفهمها ونستثمرها ويجب أن ندرك أن التكنولوجيا ليست عاملاً مهيمنًا يعمل بشكل مستقل، إنه نتاج الإبداع الإنساني، وهو قابل للاستخدام بشكل جيد، ولكنه أيضًا قادر في الوقت نفسه على تقديم أسوأ التطبيقات إذا لم نفهمه، وقادر على دفع الوضع في المؤسسات التعليمية إلى الوراء إذا لم نحسن استخدامه.

قيمة التكنولوجيا الحديثة في التعليم، هي قابليتها وقدرتها على الوصول إلى المتعلمين الذين حرمتهم ظروفهم الشخصية أو الاجتماعية من متابعة تعليمهم في مؤسسات التعليم التقليدي، كما أن التكنولوجيا ترفع من سوية ونوعية التعليم وتستجيب لحاجات مجتمع المعلومات.

" نتيجة أخرى لاستخدام التكنولوجيا الحديثة تتعلق بالإمكانيات التي تمنحها للطلبة بتجاوز حدود المصادر المحلية للمعرفة، وإمكانية النفاذ المباشر إلى المصادر الدولية الحديثة، ومن ثم إمكانية التعاون بين مستخدمين متباعدين، وهكذا يمكن إلغاء حدود تداول المعرفة، ويمكن تطوير ديناميكية التعاون الأوسع بهدف توسيع حدود التعليم.

وتنبع أهمية التكنولوجيا أيضًا من إتاحة إمكانية تطبيق سياسة التعليم المستمر، وتقديم الفرص للقوى العاملة المنخرطة في النظام الإنتاجي أو الخدمي في المجتمع، لتطوير نفسها، وصقل معارفها وتحسين مهاراتها سواء في مجال عملها وتخصصها، أو في الإطار المعرفي والثقافي العام.

ويعاني التعليم في البلدان العربية من مشكلات بنيوية قديمة، ناهيك عن التحديات، التي تواجهه للعبور إلى مجتمع المعلومات. والحقيقة أننا مهما تجاهلنا الحقائق، وادعينا أن بلادنا لا تزال بعيدة عن مثل هذه التحديات، لأنها بعيدة عن مجتمع المعلومات نفسه، ومهما أكدنا أن هذه الأهداف والسياسات التي تحدثنا عنها، ليست ضرورية لبلادنا ولا تستجيب لاحتياجات المجتمع العربي، وإنما هي أقرب لاحتياجات المجتمع الأوروبي مثلاً، نقول: إن هذه الحجج والادعاءات لا تصمد أمام أية مناقشة جادة وصريحة، فقد تكون مجتمعاتنا العربية بعيدة عن مجتمع المعلومات، ولكنها ليست بعيدة أبدًا عن تحديات تعليم مجتمع المعلومات، لأن سمات التعليم الحديث لا تقتصر فقط على التعليم عن بعد والمرونة والتفاعلية، بل إن أهم سماته هي العولمة، فالعولمة شملت التعليم أيضًا برعايتها الرحبة، ولا تستطيع أية مؤسسة تعليمية اليوم أن تختفي وراء إصبعها، فهي اليوم تواجه تحدي النوعية الأفضل للتعليم، الذي يبرز عيوبها ومساوئها. والمؤسسات التعليمية متعددة الجنسيات أصبحت قادرة على تقديم خدماتها، ليس فقط للمتعلمين في العواصم العربية، بل حتى في أبعد نقطة من القرى والواحات العربية بفضل ثورة الاتصالات التي أتاحت الفرصة لهذه المناطق المعزولة أن تستخدم تكنولوجيا الاتصالات النقالة.

ولم تعد البلدان العربية مناطق بعيدة عن التطور العالمي، بل هي في قلبه، وهي تستخدم أحدث التطبيقات والوسائل التكنولوجية الحديثة بعد أشهر قليلة من الإعلان عنها في مناطق إنتاجها، بل إن شركات ضخمة مثل مايكروسوفت تصدر النسخة العربية من أحدث تطبيقاتها، بفارق زمني لا يزيد على ستة أشهر من النسخة الإنكليزية، فما الفائدة إذًا، من تعليم يفرض على طلابه معلومات تعود إلى عشرين أو أربعين عامًا؟

إن نظم التعليم العربية لن تستطيع الاستغناء عن استخدام تقنيات المعلومات كونها قضية أساسية من قضايا التنمية بكافة أبعادها وأشكالها المجتمعية.

المراجع:

1. بونيه، آلان، 1993: الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، ترجمة علي صبري فرغلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

2. البيان الختامي للمؤتمر العربي لتقنية المعلومات 2000، http://www.acit2k.org/ACIT2000/final2000.doc

3. تقرير التنمية البشرية http://www.un.org/arabic/esa/hdr/ 2004

4. داغستاني، نضال 1995: الوسائط المتعددة، الكمبيوتر والاتصالات والإلكترونيات، المجلد (12) العدد (4)، دار الصياد، بيروت.

5. حسنية، سليم، برهان، محمد نور 1995: الاستراتيجية الوطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية، دمشق.

6. الرقاص، ب، الملا، م. الظفيري، ف. & الخضري، ب. (2002). التقرير النهائي للجنة إدخال التعلم الإكتروني في مراحل التعليم الثالث بدولة الكويت. وزارة التربية، الكويت.

7. صلاح الدين، نور الدين2000: المعلوماتية، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، دمشق.

8. عباس، بشار: التعليم العربي أمام تحديات مجتمع المعلومات، www.arabcin.net/arabiaall/2-2005/4.html

9. عبد العاطي، حسن الباتع محمد (2006). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

10. عصر الحاسب الآلي، (2005) دائرة المعارف، القرن الحادي والعشرين للعلوم والتكنولوجيا المتطورة والطبيعية، دار الكتاب المصري، القاهرة.

11. العلي، اقبال (1996): فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب، دراسة تجريبية لتعليم مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمدارس التطبيقية للمناشط الطلائعية بمدينة دمشق، كلية التربية، دار النابغة.

12. العمري، عبد الله سعد (2001) تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والسبعون، مصر - القاهرة.

13. عمورة، عدنان، القمحة، ريما: (1999) استخدام البرمجيات التعليمية لتدريس المهارات الرياضية الجامعية، المعلوماتي، العدد (76) شباط، دمشق.

14. الفار، إبراهيم (1998) تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة.

15. الفار، إبراهيم: (1995) التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب - الرؤية والمستقبل، وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربي.

16. الفار، إبراهيم: (2000) تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الكتاب الجامعي، العين ،الامارات.

17. الفنتوخ، عبد القادر بن عبد الله (1419هـ) الإنترنت للمستخدم العربي، الرياض، مكتبة العبيكان، ط1.

18. فودة محمد: البيئة الافتراضية والتعليم http://moufouda.jeeran.com/archive/2006/9/94104.html

19. القضاة، محمد علي http://www.eimamu.edu.sa/portal/article/viewArticle(=DetailsAction.do?articleId

20. القلا، فخر الدين (1985) خبرة المعرفة بين الكتاب والحاسوب، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد (3).

21. القلا، فخر الدين، ناصر، يونس(1996) أصول التدريس، دبلوم التأهيل التربوي، جامعة دمشق.

22. القلا، فخر الدين(1986) استخدام الحاسوب في التعليم مادة ووسيلة، المجلة العربية للتربية، العدد (10).

23. اللقماني، سارة (تجارب من دول العالم في مجال التعليم الالكتروني http://www.isdept.info/moodle/mod/forum/discuss.php

24. ماردیني، ملك (1989) تطوير نظام معرب للتعليم المدار بالحاسوب، جامعة دمشق، كلية العلوم.

25. المالكي، حورية : تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية http://www.moe.edu.qa/Arabic/magazines/Tarbawya/art2.shtml

26. النقري، معن (1999) تكنولوجيا المعلومات، جزء ثاني، دار الرضا.http://www.elearningmag.com/elearning/article

(Browning, 2002)

27. Louzon,A.C&Moore,A.B.(1989) A Fourth Generation Distance Education System: Integrating C AL and Computer Conferencing. Ameriican gournal of Distance Education.

28.Taylor,R (1980): TheComputer in the School: Tutor,Toll,Tutee.New York:Teacher College Press.

29.http://www.schoolarabia.net/distance_learning/daleel1/content1.htm.

30.http://www.isdept.info/moodle/mod/forum/discuss.php - 31

31.http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=2065

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

نمط السلوك (أ) وعلاقته بالأعراض النفسية- الجسدية (السيكوسوماتية) لدى أساتذة جامعة إب

طارق مكرد ناشر[1]، محمد إبراهيم العبيدي[1]
قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة إب، اليمن[1]

ملخص:

سعت الدراسة لحالية إلى التحقق من مستوى نمط السلوك (أ) لدى أساتذة جامعة إب، وطبيعة الفروق بينهم في هذا المستوى وفقاً لمتغيرات: التخصص، والجنسية، والعمر، والتفاعل بينهما. كما سعت إلى تعرف نسب انتشار الاضطرابات النفسجسدية ومستوى أعراضها وطبيعة الفروق بين الأساتذة في مستوى هذه الأعراض وفقاً للمتغيرات السابقة. وسعت فضلاً عن ذلك إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين مستوى نمط السلوك (أ) ومستوى الأعراض المذكورة لدى هؤلاء الأساتذة. وتألفت عينة الدراسة (التي تم اختيارها بالأسلوب الطبقي العشوائي) من (75) من الأساتذة اليمنيين والوافدين (الذكور فقط) العاملين في الجامعة من التخصصات الإنسانية والعلمية ومن الأعمار (30- أكثر من60) سنة، وبنسبة (42.13%) من مجتمع الدراسة، طبقت عليهم أربع من أدوات القياس هي: مسح جينكنز للأنشطة، قائمة الاضطرابات السيكوسوماتية إعداد الباحثين، قائمة كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية المعدّلة من قبل الباحثين، قائمة مدى انطباق معايير (APA:DSM.IV.1994) للأعراض السيكوسوماتية تكييف الباحثين كذلك. ثم حللت البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) وبالوسائل الإحصائية المناسبة لكل هدف، وأسفرت هذه التحليلات عن النتائج الآتية:

1. مستوى مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل لنمط السلوك (أ) لدى أساتذة جامعة إب، مقارنة بالمتوسط النظري لمسح جينيكنز للأنشطة.
2. فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في مستوى نمط السلوك (أ) بين الأساتذة ذوي التخصص العلمي والأساتذة ذوي التخصص الإنساني ولمصلحة ذوي التخصص الإنساني.
3. فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في مستوى نمط السلوك (أ) لدى الأساتذة في جامعة إب وفقًا للجنسية (يمني- وافد) والعمر (31 - 40 سنة)، (41 - 50 سنة)، (51 - 60 سنة)، (أكثر من 60 سنة). وكذلك وفقًا للتفاعل بين هذه المتغيرات المستقلة.
4. هناك (54) اضطرابًا سيكوسوماتيًا يعاني منها أساتذة الجامعة، كانت الأكثر شيوعًا منها (15) اضطرابًا هي (الإصابة بالنزلات البردية، آلام انتفاخ البطن، تساقط الشعر، عسر الهضم، آلام أسفل الظهر، التهاب المفاصل شبه الروماتزمي، اضطرابات النوم، القذف المبكر للحيوان المنوي، الحساسية الأنفية، التهاب القولون، ارتفاع ضغط الدم، كثرة مرات التبول، قرحة المعدة، الدوخة والدوار، فرط التعرق).

5. مستوى مرتفع أو وجود حقيقي ودال إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل لـ (5) مجالات هي: (الجهاز التنفسي، القلب والأوعية الدموية، الجهاز الهضمي، الجهاز الهيكلي والعظمي، الجلد)، والدرجة الكلية على قائمة كورنل المعدلة للأعراض السيكوسوماتية عند أساتذة جامعة إب، مقارنة بالمتوسطات النظرية لكل منهما.

6. فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل في مستوى الأعراض النفسجسدية لدى أساتذة جامعة إب، في جميع مجالات القائمة والدرجة الكلية، وفقًا للتخصص، والجنسية، والعمر، والتفاعل بينهما، عدا فرق واحد دال إحصائياً عند مستوى (0.05) في متغير التفاعل بين التخصص والجنسية لمصلحة اليمنيين من التخصصات الإنسانية ولمصلحة الوافدين من التخصصات العلمية.

7. علاقة طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.05) فأقل بين مستوى نمط السلوك (أ) و(6) مجالات هي: السمع والإبصار، أعراض القلب والأوعية الدموية، أعراض جهاز الهضم، الأعراض الجلدية، أعراض الجهاز العصبي، أعراض الجهاز البولي والتناسلي، والدرجة الكلية على قائمة كورنل المعدلة للأعراض السيكوسوماتية عند أساتذة جامعة إب. وقد كانت هذه العلاقة أكثر قوة بين مستوى نمط السلوك (أ) وكل من (أعراض القلب والأوعية الدموية، وأعراض جهاز الهضم، والدرجة الكلية لقائمة الأعراض السيكوسوماتية).

مشكلة البحث:

هناك الكثير من أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب ممن يتم تكليفهم بتدريس ساعات إضافية تتجاوز نصابهم القانوني، أو ممن يتم تعيينهم في مناصب إدارية أو قيادية، من دون الاستناد إلى أسس أو معايير نفسية أو دون أدنى معرفة لمدى ملاءمة ذلك لطبيعة مهنة التدريس في الجامعة ولخصائصهم الشخصية أو نمط السلوك الذي ينتمون إليه، وذلك بالرغم مما هو معروف عن مهنة التدريس بأنها من المهن الاجتماعية الضاغطة وعن المعلمين من ذوي نمط السلوك (أ) من أنهم الأكثر إحساسًا وشعورًا بالضغوط المهنية، والأكثر عرضة للإصابة بالأعراض النفسية - الجسدية الخطيرة الناجمة عنها. وكذلك بالرغم مما تضمنه الأدب السابق من إشارات تفيد بأن بيئة العمل التي تولد نمط السلوك (أ) هي التي تجعل الأفراد فيها أكثر استعدادًا للإحساس بضيق الوقت، وكرهاً للبطء في أداء العمل، وميلاً للقيام بأكثر من عمل في وقت واحد، ومما تضمنه هذا الأدب من توصيات بضرورة التعرف على أفراد هذا النمط من السلوك وإحاطتهم بالرعاية والمساعدة الطبية والإرشادية اللازمة، والعمل على التخفيف من مصادر الضغوط التي يتعرضون لها بدلاً من العمل في اتجاه معاكس، وتكليفهم بأعباء تدريسية أو مهام إدارية إضافية؛ لأن ذلك - خصوصًا إذا ما اقترن بغياب المساعدة اللازمة - بمرور الزمن سوف ينجم عنه زيادة في حدّة هذا النمط من السلوك والاضطرابات النفسجسدية ذات العلاقة. من هنا تتضح حاجة الجامعة الماسة إلى التعرف على أصحاب هذا النمط السلوكي من الأساتذة، ومدى حدّة هذا النمط، وحدة الأعراض النفسجسدية المرتبطة به، والتي بناءً عليها تحددت مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى نمط السلوك (أ) لدى أساتذة جامعة إب؟
2. هل يختلف هذا المستوى باختلاف جنسية الأستاذ وتخصصه وعمره؟
3. ما نسب انتشار أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة جامعة إب؟
4. ما مستوى الأعراض النفسية - الجسدية لدى أساتذة جامعة إب؟

5. هل يختلف هذا المستوى باختلاف جنسية الأستاذ وتخصصه وعمره؟
6. ما اتجاه ودلالة العلاقة بين مستوى نمط السلوك(أ) ومستوى الأعراض النفسية - الجسدية؟

أهمية البحث:

لقد تضمن التراث النفسي الإشارة إلى أن خصائص الفرد تسهم إسهامًا فاعلاً في تعرضه للضغوط وأنها تقوم بدور الوسيط بين مسببات الضغط النفسي ونتائجه، وبأنها إما قد تعمل على زيادة حدة الضغوط أو التخفيف منها(محمد، 1992: 84)، ويعني ذلك أن اختلاف الأفراد من حيث الخصائص الشخصية يجعلهم يستجيبون للضغط بطرق مختلفة، عن بعضها كثيرًا إذ قد يتكيف بعضهم مع الضغط في حين لا يستطيع بعضهم الآخر تحمله أو يعملون على تجنبه، وهو ما يوحي بوجود عوامل وسيطة أو ناقلة تقوم إما بإضعاف أو تأكيد العلاقة بين مصادر الضغط والآثار المترتبة عليه (اندروسيزلافي ومارك ولاس، 1991: 187). وفي هذا السياق توصلت دراسة بيم وروزنمان (Byme & Rosenman) إلى أن نمط السلوك (أ) نظرًا للخصائص التي يتميز بها يمثل بحد ذاته مصدرًا داخليًا للضغط ويفرض على صاحبه ظروفًا اجتماعية ضاغطة مرتفعة (دويدار، 1999: 285). حيث تتضمن خصائص هذا النمط الرغبة الشديدة لخوض المنافسات والضمير الحي والطموح والعدوانية وحب التقيد بالمهلة الممنوحة وانعدام الصبر والتعبير عن إحكام السيطرة على البيئة المحيطة كحاجة أساسية ليتجنب الشعور بانعدام الفاعلية في محيط العمل، وما يترتب على هذه الأنماط السلوكية من اضطرابات نفسجسدية بالغة الخطورة كأمراض الشرايين التاجية (Chell,1993:12 -13)، كما يوصف ذوو نمط السلوك (أ) في مجال العمل بأنه ذلك الذي يعمل لساعات طويلة وشاقة بشكل مستمر لتحقيق المواعيد النهائية لإنجاز الأعمال، وعلى الرغم من أنه مثقل بالأعباء الزائدة وأنه شخص غير قادر على الاسترخاء؛ لأنه يواصل العمل في المنزل أو في نهاية الأسبوع، ولأن تفسيره الشخصي لفشله في أداء مهمة يقوم بها يدفعه إلى العمل بجد أكثر ويبذل جهدًا أكبر، وبما يؤدي إلى وقوعه تحت ضغط أكبر (هيجان، 1998: 105). وفي نفس السياق توصلت العديد من الدراسات إلى أن ذوي نمط السلوك (أ) من الأفراد أكثر عرضة للضغوط النفسية وبأنهم الأكثر احتمالاً لأن يخبروا الضغوط، خصوصاً عندما يصبحون تحت مثيرات ضغوط معينة كأعباء العمل الكثيرة (الطريري، 1994: 46; يوسف، 2000: 262- 263)، وأنهم علاوة على ذلك الأكثر عرضة لما يترتب عن هذه الضغوط من اضطرابات نفسجسدية من قبيل: السرطان، القرحة، الصداع، الحساسية... ومن قبيل: مرض الشريان التاجي للقلب الذي يُعدّ من أكبر المسببات المسؤولة عن ارتفاع نسبة الوفيات وخاصة في الدول النامية، والتي أكدت الكثير من البحوث بأن لنمط السلوك(أ) دورًا أساسيًا في التنبؤ به وبأن المرتفعين في هذا النمط من السلوك أكثر معاناةً من هذه الأعراض بالمقارنة مع المتخفضين فيه (الببلاوي، 2002: 19، 50; المشعان، 2003: 187). من جانب آخر تضمن التراث النفسي كذلك تأكيدات على أن مهنة التدريس تُعدّ من المهن الاجتماعية الضاغطة وأن قطاع التعليم يعد واحدًا من القطاعات التي يتعرض العاملون فيها للضغوط المختلفة لاسيما المعلمون (المشعان، 2000: 66 ; الببلاوي، 2002: 4). ومما لاشك فيه بأن هذه الضغوط سوف تزداد حدة عند التدريس في الجامعة ولدى أساتذة الجامعة، حيث تتعدى المهمة قضية ا لتحضير للدروس وأعمال الامتحانات إلى الإشراف على أعمال التدريب الميداني للطلبة وعلى أبحاث ومشروعات التخرج ورسائل الماجستير والدكتوراه وإجراء البحوث والتجارب العلمية اللازمة للترقيات العلمية والمشاركة في المؤتمرات العلمية...

إلخ. وبناءً على ذلك يمكننا أن نتوقع بأن يكون أساتذة الجامعة من نمط السلوك (أ) أكثر حساسية وشعورًا بالضغوط المحيطة بمهنة التدريس في الجامعة وأكثر عرضة لما يترتب عن حدة هذا الشعور واستمراره من اضطرابات نفسجسدية إن لم تؤدِّ أو تتسبب في وفاة الكثير منهم، فإنها بلاشك سوف تتسبب في اعتلال صحتهم الجسمية والنفسية وخفض مستوى فاعلية أدائهم في مجال التدريس أو في مجال الإدارة والقيادة. ومما لاشك فيه بأن التراث النفسي قد تضمن ما يدعم مثل هذه التوقعات، حيث توصلت دراسة ترافرس (Travers,1991) إلى أن المعلمين من ذوي نمط السلوك (أ) أكثر شعورًا بالضغوط المهنية وأكثر عرضًة لأمراض ضغط الدم وبعض التغيرات الكيميائية بالجسم بالمقارنة مع غيرهم. وكشفت دراسة هاكيت (Hacket,1995) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط السلوك (أ) والشكوى الجسدية لدى الأساتذة العاملين في الجامعات والمراكز البحثية (عسل، 2008: 89)، ومن هنا يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1. لهذا النوع من الدراسات قيمة تشخيصية تنبؤية وقائية، إذ من خلال تحديد خصائص شخصية الأستاذ نستطيع التنبؤ باحتمالات إصابته بالمرض، وهو الأمر الذي يجعل مهمة مقاومة المرض ووقاية الأستاذ من الإصابة به أكثر سهولة.

2. تقدير مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة إلى الخدمات الإرشادية والطبية اللازمة لتعديل مستوى نمط السلوك(أ) ومستوى الأعراض النفسجسدية.

3. تقديم أساس سيكولوجي لتكليف أعضاء من هيئة التدريس بأية أعمال إضافية إلى جانب ما يقومون به من أعباء تدريسية وبحثية وإشرافية وبما يضمن ملاءمة ذلك لخصائصهم الشخصية.

4. مساعدة المسؤولين في الجامعة على خلق بيئة عمل لا تساعد على توليد أو إنتاج نمط السلوك (أ).

5. الدراسة الأولى في هذا المجال وعلى مستوى الجامعات اليمنية، وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان من دراسات سابقة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

1. مستوى نمط السلوك (أ) لدى أساتذة جامعة إب.

2. دلالة الفروق بين أساتذة جامعة إب في نمط السلوك (أ) وفقًا للمتغيرات الآتية:

أ- الجنسية: (يمني، وافد).

ب- التخصص: (علمي، إنساني).

ج- العمر: (31 - 40)، (41 - 50)، (51 - 60) ، (أكثر من 60 سنة).

د- التفاعل بين (الجنسية، التخصص، العمر).

3. نسب انتشار الاضطرابات النفسجسدية السائدة لدى الأساتذة في جامعة إب.

4. مستوى الأعراض النفسجسدية لدى الأساتذة في جامعة إب.

5. دلالة الفروق الإحصائية بين أساتذة جامعة إب في مستوى الأعراض النفسجسدية وفقا للمتغيرات الآتية:

أ- الجنسية (يمني - وافد).

ب- التخصص (علمي - إنساني).

ج- العمر (31 - 40)، (41 - 50)، (51 - 60) ، (أكثر من 60 سنة).

د- التفاعل بين (الجنسية، التخصص، العمر).

6. دلالة العلاقة وقوتها واتجاهها بين مستوى نمط السلوك (أ) ومستوى الأعراض النفسجسدية لدى أساتذة جامعة إب.

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث الحالي على مقياس نمط السلوك (أ) وبين المتوسط الفرضي للمقياس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث الحالي على مقياس نمط السلوك (أ) وفقًا للمتغيرات التالية:

أ- التخصص (علمي - إنساني).

ب-الجنسية (يمني - وافد).

ج- العمر [(31 - 40) - (41 - 50) - (51 - 60) - (أكثر من 60 سنة)].

د. التفاعل (بين المتغيرات السابقة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث الحالي على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل المعدلة وبين المتوسط الفرضي لكل بعد من أبعاد هذه القائمة والدرجة الكلية للقائمة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث الحالي على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل المعدلة وعلى الدرجة الكلية عليها، وفقًا للمتغيرات الآتية:

أ-التخصص (علمي - إنساني).

ب- الجنسية (وافد - يمني).

ج- العمر [(31 - 40) – (41 - 50) - (51 - 60) - (أكثر من 60 سنة)].

د- التفاعل (بين المتغيرات السابقة).

5.توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل بين درجات أفراد عينة البحث الحالي على مقياس نمط السلوك (أ) ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل والدرجة الكلية للقائمة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

1. الحدود النظرية:

أ- نمط السلوك (أ): وفقًا لمسح جنكنز للنشاط (Jenkins Activity Survey) (المعدل من قبل الباحثان).

ب- الاضطرابات النفس - جسدية: وفقًا لثلاث أدوات هي:

أولاً: قائمة تصنيف الاضطرابات النفس - جسدية (من إعداد الباحثان).

ثانيًا: قائمة كورنل للاضطرابات النفس - جسدية (المعدلة من قبل الباحثان).

ثالثًا: معايير تشخيص الاضطرابات النفس - جسدية، وفقًا للمراجعة الرابعة لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية التي تصدرها الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (A.P.A, DSM, IV, 1994).

2. **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس (من اليمنيين والوافدين الذكور)، ومن التخصصات العلمية والإنسانية، في جامعة إب - الجمهورية اليمنية.
3. **الحدود المكانية:** الكليات الأكاديمية التابعة لجامعة إب.
4. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2010- 2011م.

تحديد المصطلحات:

1. **نمط السلوك (أ)** Type (A) Behavior

- عرفه كل من فريدمان وروزنمان (Friedman & Rosenman) سنة 1959 بأنه عبارة عن انهماك بعدوانية في كفاح مرير ومستمر لإنجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن، ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين (طاهر، 1998: 111).
- وقد عُرّف من قبل هوستان وسنيدر (Houstan & Snyder,1988: 9-10) بأنه: عبارة عن نشاط انفعالي يتضمن الاستعداد السلوكي والاندفاع والعدوانية والتنافسية والحرص وبعض السلوكيات من

قبيل: التوتر العضلي، اليقظة، الانفجارية، سرعة الحديث، الاستعجال في غالب الأنشطة. كما يتضمن استجابات انفعالية من قبيل: الحساسية، العداوة، الغضب.

- وعُرِّف مرة أخرى من قبل روزنمان (Rosenman,1990: 1) بأنه: عبارة عن انفعال ونشاط مركب يتضمن استعدادات سلوكية من قبيل: الطموح، العدوانية، نفاذ الصبر، وأنواع من السلوك مثل: توتر العضلات، التنبه، والأساليب اللفظية السريعة والتوكيدية واستجابات انفعالية، مثل: التهيجية، العدوانية، تزايد احتمالات الغضب.

- أما (يوسف، 1994: 85) فقد عرّفه بأنه ذلك النمط من السلوك الذي يتسم ببعض الخصال مثل: العداوة، القابلية للاستثارة، الشعور بضغط الوقت، عدم التحلي بالصبر، النشاط المتعجل، التنافس العام.

- ويعرّف النمط السلوكي (أ) بأنه عبارة عن عرض سلوكي ظاهر يتسم بالتنافس والحاجة للإنجاز والعدوان وضغط الوقت والسرعة والتوتر وشدة التنبه (دويدار، 1999: 292).

- وعرفه (البيلاوي، 2002: 6) بأنه عبارة عن مجموعة من المظاهر السلوكية والتعبيرات الانفعالية من قبيل الحركة المفرطة والتنافس الشديد والشعور غير الواقعي بضيق الوقت والطموح غير الملائم وسرعة الغضب والملل والحساسية الانفعالية والعداوة والتحدث والعمل بسرعة وعدم التحلي بالصبر والقابلية للاستشارة.

- وقد عرفه كل من (جابر، كفافي، 1996: 4047) بأنه نمط في أسلوب الحياة يرتبط مع الاحتمال المرتفع للإصابة بمرض الشريان التاجي ويتميز بالميل إلى الضغط على الأسنان وتشديد قبضة اليد والحركات الجسمية السريعة وقلة الصبر والنشاط متعدد الأوجه مثل الحلاقة أو الأكل أثناء قراءة الجريدة أو عند إجراء مكالمة هاتفية مرتبطة بالعمل.

- ويعرفه الباحثان في البحث الحالي (التعريف النظري المعتمد): هو نمط سلوكي يميز الأفراد قليلي الصبر الذين يشعرون بضغط الوقت والرغبة المفرطة في دقة الإنجاز وسرعته، ولهم طباع حادة، ويمكن مضايقتهم بسهولة، ويعيشون حالات الصراع والتحدي، وهم صعبو المراس وجادين في مسؤولياتهم، وذوي ضمير حي، ويميلون للتنافس، ويفضلون المكانة المعنوية على المكسب المادي، مع الشعور بعدم الأمان الداخلي، وتدني تقدير الذات.

- **التعريف الإجرائي:**

هو متوسط درجات الفرد التي يحصل عليها من خلال استجاباته على مسح جنكنز للأنشطة المستخدم في البحث الحالي.

2. **الأعراض النفسية - الجسدية (السيكوماتية):**

ورد في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام (1968) بأنها عبارة عن مجموعة من الاضطرابات العضوية التي تتميز بأعراض ترجع في أسبابها إلى عوامل نفسية انفعالية تقع تحت إشراف الجهاز العصبي اللاإرادي (المستقل).

وعرفت هذه الاضطرابات في الموسوعة البريطانية بأنها الاستجابة الجسمية للضغوط النفسية التي تأخذ شكل اضطراب عضوي.

ويرى علماء الصحة النفسية بأنها عبارة عن اضطرابات وظيفية لأي عضو من أعضاء الجسم ترتبط بالصراعات اللاشعورية وتعبر عن أعراض تحويلية ويمكن أن تظهر بأشكال متعددة وتعرف من قبل جماعة التحليل النفسي بأنها تعبير خاص عن أسلوب الحياة لدى الفرد وطرائقه في مواجهة القلق والنزعات النفسية المكبوتة (الزراد، 2000: 20-21).

وعرفها هاليداي (Halliday) بأنها اضطرابات جسمية ذات طبيعة لا يمكن تقديرها دون النظر إلى أشكال المشكلات الانفعالية أو الأحداث النفسية (عيسوي، 1994: 24- 25). ويعرفها (عبدالخالق، 1993: 335) بأنها عبارة عن اضطرابات بدنية عضوية للعامل الانفعالي الدور الأساسي في نشأتها وظهورها.

• التعريف النظري المعتمد: هو تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994)، المشار إليه في إجراءات البحث.

• التعريفات الإجرائية:

1. الاضطرابات النفسجسدية (السيكوسوماتية): هي الاضطرابات التي يؤشر عليها الفرد في عينة البحث الحالي تحت بديل (موجودة لديّ)، وتعزز وجودها تأشيره على بديلي (مشخص)، وبديل (لم أتعالج بعد).

2. مستوى شدة واستمرارية الأعراض النفسجسدية (السيكوسوماتية): هو حاصل جمع البديل الذي يؤثر عليه الفرد في مقياس شدة الأعراض والبديل الذي يؤشر عليه الفرد في مقياس استمرارية الأعراض ويحسب بمجموع أوزان هذه البدائل لكل مجال من مجالات قائمة كورنل المعدلة في البحث الحالي والدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على هذه القائمة.

3. معايير التشخيص: هو التأشير تحت بديل (تنطبق عليّ) على جميع معايير تشخيص الاضطرابات النفسية- الجسدية الواردة في قائمة معايير التشخيص وفقًا لـ(APA:DSM,IV,1994) المستخدمة في البحث الحالي.

الإطار النظري:

أولاً: نمط السلوك (أ):

- ظهور المصطلح وتطور المفهوم:

ظهر مصطلح نمط السلوك (أ) في منتصف الخمسينات من القرن الماضي على يد فريدمان وروزنمان (Friedman & Rosenman)، وهما طبيبان متخصصان في أمراض القلب وذلك بعد أن أجريا عددًا من الدراسات عن النوبات القلبية والشخصيات المّيالة إلى التعرض لضغوط الحياة وأمراض الشرايين التاجية للقلب، اتضح من خلالها أن هؤلاء المرضى يسلكون بأسلوب متشابه في كثير من النواحي، فضلاً عن أنها أسفرت عن وضع تخطيط لشخصية المرء المهيأ للإصابة بهذا المرض وذلك في بداية الستينات من القرن ذاته، أطلقا عليه (الاستهداف السلوكي للإصابة بمرض الشريان التاجي أو سلوك النمط (أ) (دويدار، 1999: 283 - 284; البيلاوي، 2002: 22 ; عسل، 2008: 80). ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا المصطلح قد استخدم في بداية ظهوره من قبل الكثير من الباحثين على أنه نمط الشخصية (أ)، إلا أن تراكم البحوث والدراسات في هذا المجال وزيادة مستوى دقة الملاحظات الإكلينيكية أدت إلى استبداله بمصطلح نمط السلوك (أ)، حيث أن المصطلح الأول يشير إلى وجود سمة للشخصية تتضمن عدد من الخصائص الأساسية والجوهرية ذات الثبات النسبي مع التنظيم النفسي للفرد في حين نجد أن نمط السلوك (أ) يشير إلى توليفة من الخصائص السلوكية القابلة للملاحظة والقياس تظهر لدى بعض الأفراد تحت ظروف معينة وفي مواقف معينة، وبالتالي فإن نمط السلوك (أ) ليس بعدًا أو سمة شخصية وإنما هو أسلوب سلوكي وانفعالي مبالغ فيه يستجيب به الأفراد الذين يمتلكون خصائص شخصية مرسبة (البيلاوي، 2002: 21- 22). وهو ينمو ويتطور من خلال التفاعل بين صفات شخصية الفرد واستعداده الوراثي والمتطلبات البيئية. أو كما أشار روزنمان وآخرون (Rosenman,et.al) إلى أن نمط السلوك (أ) يستمد من التفاعل بين صفات شخصية الفرد واستعداده الوراثي ومحيطه البيئي وإدراكه لمسببات الضغوط على أنها تحديٍّ شخصي له وأن التفاعل بين هذه العمليات يؤدي في النهاية إلى انبثاق نمط حياة غالبًا ما يكون مرتبط بالتنبه النفسجسمي (يوسف، 1994: 76 ; البيلاوي، 2002، 22).

- الخصائص المميزة لنمط السلوك (أ) وبعض المتغيرات المرتبطة بها:

هناك خصائص نفسية مرضية كثيرة لأصحاب الدرجة المرتفعة على مقاييس نمط السلوك (أ)، إذ يفترض فريدمان (Friedman) أن العامل الكامن المسؤول عن ظهور هذا النمط من السلوك واستمراره هو عدم الأمان الداخلي أو الدرجة غير الكافية من تقدير الذات (المشعان، 2003: 187)، في حين يفترض جونستن (Johnston) بأن هذا النمط ينشأ من تصميم داخلي للرغبة في ضبط الشخص للبيئة وحدوث القلق عند فقدان هذا الضبط (الزراد، 2000: 142). أما عن أكثر الجوانب الملاحظة والظاهرة في هذا النمط من السلوك فإنها تتمثل في الرغبة العاتية للدخول في منافسات حادة، سواءً كان ذلك في الأنشطة الترويحية أو في مجال العمل والمثابرة في الحصول على تقدير واحترام الآخرين والسعي الحثيث لإحراز مكانة مرموقة والمشاركة الدءوبة في الوظائف المتعددة التي تحدد لها مهلة زمنية معينة وانتهاج إيقاع سريع في الحياة ومعدل أداء متسارع في العمل وقابلية لترسيب مستويات عالية من الكوليسترول وحدوث تخثر للدم بسرعات عالية وكهولة الأوعية الدموية وزيادة معدلات الإصابة بأمراض الشريان التاجي (الجارودي، 2001: 3). ووفقًا لدراسات أخرى فإن أصحاب النمط السلوكي (أ) يتميزون بالرغبة في الإنجاز، التنبه الزائد (يقظة عقلية وجسمية غير عادية)، سرعة الحديث، توتر عضلات الجبهة، الشعور بضغط الوقت والحاجة، الغضب، العدوانية، نفاذ الصبر، عدم التأني، التململ وعدم الاستقرار (Harre & Lamb,1986: 286)، وأنهم علاوة على ذلك يتميزون بحاجتهم الملحة لضبط ذواتهم وبالحرص والرغبة في السيطرة على زمام الأمور في البيئة المحيطة بهم، ووضع معايير عالية للأداء والانهماك الشديد في العمل (إدمان العمل)، والشعور بعدم الرضا عن وظائفهم وشيوع الأعراض النفسجسدية في أوساطهم (طاهر، 1998: 112- 113 ; البلاوي، 2002: 23، 50). وفي هذا الصدد أشار (عبدالخالق وآخرون، 1992: 11- 12) إلى أن حاجة هؤلاء إلى ضبط ذواتهم والتحكم في أنفسهم فيما يتعلق بكل أحداث الحياة التي تواجههم حتى عندما يكون ذلك غير ملائم تجعلهم تحت ضغوط مستمرة أوجدوها بأنفسهم. وتوصل كل من بيم وروزنمان (Byme & Rosenman) إلى أن التفاعل بين نمط السلوك (أ) والضغط النفسي الاجتماعي قد يكون من المسببات التي تؤدي إلى الاضطرابات النفسجسدية التي يتعرض لها أصحاب هذا النمط من السلوك ذلك لأن كل منهما يؤدي إلى تنشيط الجهاز العصبي التلقائي وتنبيهه بما يؤدي إلى ظهور الأمراض القلبية الوعائية (دويدار، 1999: 285)، وخلصت الحارودي (2001: 23) إلى أن الاقتران بين نمط السلوك (أ) والضغوط مرتبط بتكوين الانسدادات التاجية للقلب، في حين توصلت دراسة (مايسة شكري) إلى أن بعض الخصائص الفرعية لهذا النمط من السلوك (القلق، الغضب، المنافسة، السرعة، نفاذ ا لصبر) تحدث تغيرات فسيولوجية في وظيفة الهيبوثلاموس والغدد النخامية التيموسية، والليمفاوية، الادريثالية، ينجم عنها اضطرابات في معدل إنتاج خلايا الدم البيضاء، وبما يؤدي في النهاية إلى الإصابة بالسرطان (البلاوي، 2002: 49)، كذلك أشار(المشعان، 2003: 188)إلى شعور أصحاب نمط السلوك (أ) بعدم وجود الوقت الكافي لعمل ما يرغبون به يدفعهم إلى القيام بعدة أعمال في وقت واحد (كالقراءة والتحدث مع شخص ما على الهاتف أو تناول الطعام) وقضاء وقت أقل مع أفراد عائلاتهم، وقيادة السيارة بسرعة، ومقاطعة أحاديث الآخرين، والشعور بالضيق عند الوقوف في طوابير. وأضافت(طاهر، 1998: 113) إلى ذلك بأن الشعور بضغط الوقت والحاجة لدى أصحاب نمط

السلوك (أ) يؤدي بهم إلى ترجمة المعلومات التي يتلقاها الفرد منهم إلى قرارات سريعة وإلى ضغط عقلي ومعرفي قد يشكل معوقًا أساسيًا لاتخاذ القرارات المعقدة اللازمة للنجاح في الوظائف الإدارية في مستويات الإدارة العليا. وفيما يتعلق بحاجة أصحاب هذا النمط من السلوك إلى السيطرة على البيئة من حولهم، فقد أشار كل من هيوستن وساينذر (Houston&Synder,1988:18) إلى أن

استجاباتهم تشير إلى محاولة الاحتفاظ بالتحكم في أحداث الحياة التي تهدد شعورهم بالسيطرة على البيئة، فيما أشار عدد آخر من الباحثين والمختصين إلى أن هذه الرغبة تُعدّ من العناصر الأساسية التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار لديهم وتجعلهم يسلكون بطريقة تجعل البيئة المحيطة بهم أكثر تحديًا وإلحاحًا من قبيل: الميل إلى عدم تفويض السلطة وكثرة الشكوى في أعباء العمل التي يقومون بها، وعدم الرضا عن أعمالهم ومصادر رزقهم، والبحث عن نتائج مباشرة وقصيرة المدى والميل إلى التطويل والمبالغة في أسلوب المواجهة المعرفية للمواقف، والتعرض للضغوط الموقفية، والاستجابة الشديدة للمواقف الغامضة والضاغطة والعدوانية أحيانًا، (طاهر، 1998: 113 ; البيلاوي، 2002: 22- 23، 50).

وأما فيما يتعلق بخصائص ذوي النمط السلوكي (أ) في مجال العمل، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنهم يفضلون العمل مستقلين ويميلون إلى الأعمال التي تتضمن مهامًا متنوعة وأنهم بحاجة إلى التدريب للتخفيف من شعورهم بإلحاح الوقت وضغطه، ولزيادة قدرتهم على الصبر والتأني قبل أن يتم تكليفهم بأداء المهام التي تتطلب تعاونًا وصبرًا وتركيزًا أو العمل على تخصيصهم للمهام التي تتناسب مع سماتهم الشخصية ؛ فيما أشارت دراسات أخرى إلى أن نمط السلوك (أ) في مجال العمل مرتبط بالمكانة المهنية العالية والخوف من الفشل وتقدير الذات المهني المرتفع(الجارودي، 2001: 23).

- التفسيرات المختلفة للعلاقة بين نمط السلوك (أ) والأعراض النفسجسدية:

ظهرت العديد من التفسيرات للعلاقة بين المتغيرين المذكورين، منها أن ذلك ربما يرجع إلى محاولة الأفراد ذوي النمط (أ) التكيف مع العوامل الضاغطة للعمل فيزداد مستوى الكوليسترول في الدم ويزداد احتمال تكون خثره دموية أو ارتفاع في ضغط الدم أو زيادة في إفراز هرمون أ لنورادرنالين الذي يعرقل عملية انتظام نبض القلب، ومن هذه التفسيرات كذلك أن الهرمونات الفسيولوجية التي تتوسط العلاقة بين نمط السلوك (أ) وأمراض القلب التاجية تؤدي إلى رفع نشاط الشرايين التاجية، مما يسرع من التلف الذي يصيبها مع مرور الزمن ويسهم في تجميع الصفائح الدموية المسببة لخثرة الدم التي تكون في شكل تجلط دموي، (عبدالرحمن، 1999: 284). ويضيف (ويليامز ،1990: 103- 104) بأن النظرية الأكثر شيوعًا في تكون الانسدادات التاجية هي أن العملية تبدأ بإصابة ما في الغشاء المبطن للشريان وأن الزيادات الكبيرة والمتكررة في كيماويات الجسم والمتضمنة في الاستجابة للشدائد عند أصحاب هذا النمط السلوكي تساهم في تكوين تلك الإصابة. وفي هذا الصدد أشار يوسف (1994) في دراسته التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه طردية معنوية بين نمط السلوك (أ) والأعراض المرضية الجسمية عند الجنسين، إلا أن أصحاب هذا النمط السلوكي يستجيبون للأمور كما لو كانوا في حالة حرب مستمرة مع حيوان مفترس، نظرًا للزيادة الكبيرة في مستوى الإيبفرين والنورايبفرين في دمائهم وفي ضغط الدم وضربات القلب وفي ما يحدث من تغيرات في رسم القلب الكهربائي لديهم تتفق مع الاستجابات الواضحة لمثيرات الضغوط التي يقوم بها الفرع السيمبثاوي من الجهاز العصبي المستقل لديهم. في حين

أكد(الخواجه ،2000: 241) أن الخصائص السلوكية التي تميز نمط السلوك (أ) قد تؤثر على العمليات الفسيولوجية التي تحدث في جسم الإنسان ومع استمرار هذه التغيرات يبدأ ظهور اضطرابات فسيولوجية عديدة كالسرطان.

- التفسيرات النظرية المختلفة لنمط السلوك (أ):

1. نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

استندت هذه النظرية في تفسيرها للسلوك إلى الأفكار الآتية:

أ- السلوك (حركي/ لفظي).

ب- البيئة (الظروف الضاغطة والظروف الفيزيقية والزمان والمكان).

ج- العامل المعرفي (العلاقات المباشرة للسلوك الصريح ومدى التأثير في الآخرين).

د- الظروف الاجتماعية (الناس، الجيران، الأصدقاء...إلخ).

هـ- التنبه للعوامل البيئية.

وبناءً على ذلك، فإن هذا النمط من السلوك يُعدّ نتاج تفاعل العوامل البيئية الاجتماعية والفيزيقية والعوامل النفسية، حيث نجد أن أصحاب هذا النمط السلوكي يتقنون الاستجابة الإيجابية على المدى القصير ويستبعدون الاستجابات السلبية على المدى البعيد، ومن ثم يتعلمون الاستجابات الإيجابية (المشبعة) والتي تشكل سلوكهم فيما بعد، ويحاولون من خلالها تحسين تصوراتهم عن ذواتهم بوصفها أسلوبًا تكيفيًا (الجارودي، 2001: 27). وفي هذا الصدد أضاف (كريم ،1991: 41) إلى أن نمط السلوك (أ) يتحدد من قبل ذوي الاتجاه المعرفي الاجتماعي من خلال:

أ-التعرف على مدى تفاعل البيئة والسلوك والجانب المعرفي والعوامل النفسية والاجتماعية في ظهور النمط.

ب- تحديد بعض العمليات التي تتضمن اكتساب نمط السلوك (أ).

ج- فحص العوامل السابقة واللاحقة لهذا السلوك والعوامل المشجعة على تكراره واستمراره.

2. نظرية التحليل النفسي:

أصحاب هذا الاتجاه يفترضون بأن لدى ذوي النمط السلوكي (أ) قلقًا مرتفعًا، وأن أعراض الوسواس القهري التي تظهر عليهم ما هي إلا دفاعًا يستهدف السيطرة على هذا القلق، وأن هذا الدفاع ينجح بفضل قدرته على منع دخول مواد مؤلمة (للأنا) من اللاشعور إلى الشعور. كذلك يفترضون أن أصحاب النمط (أ) يشبعون حياتهم بأنشطة تشبه العمل بحيث لا يكون لدى المشاعر والأفكار غير المرتبطة بذلك العمل أي أمل في الوصول إلى الوعي (رايت، 1990: 124). وبناءً على ذلك يمكن تفسير خاصية (إدمان العمل) لدى جماعة نمط السلوك (أ) بأنه عبارة عن مظهر من مظاهر الوسواس القهري للسيطرة على القلق (الجارودي، 2001: 28).

3. نظرية مفهوم الذات لروجرز:

يسلم (روجرز) بدافع رئيس واحد هو (النزعة إلى تحقيق الذات) أي أن لدى الكائن الحي نزعة أساسية واحدة تكافح ليحقق هذا الكائن الذي يعيش الخبرة ذاته ويحافظ على بقائها، ويزيد من قيمتها. وبأن هناك مصدرًا رئيسًا واحدًا للطاقة في الكائن وليس في جزء منه، وأن أفضل تصور له أن تتصوره نزعة نحو الكمال والتحقيق ونحو المحافظة على الكائن الحي وزيادة قيمته، (عبدالحميد، 1986: 541). وفي ضوء ذلك يمكن تفسير نمط السلوك (أ) بأنه عبارة عن مواجهة مع الصّعاب والعقبات للوصول إلى الكمال وتحقيق الأهداف وزيادة القيمة (الجارودي، 2001: 29).

4. نظرية المجال لـ(كبرت ليفين):

يقول (ليفين) مؤسس هذه النظرية: قد يشرع شخص في القيام بعمل وهو يعلم علم اليقين أن عليه أن يحتمل

توترًا متزايدًا، لكنه يتوقع في الوقت نفسه أن النهاية الأخيرة ستكون توازنًا كاملاً بين القوى، ولا تعني حالة التوازن أن النظام يخلو من التوتر... والتوازن يعني إما أن التوتر داخل النظام الكلي متعادل أو أن نظامًا جزئيًا يوجد به قدر غير متعادل من التوتر معزول عزلاً محكمًا ومنفصل عن بقية النظم الشخصية الداخلية... وقد تحتوي الشخصية على عدد من مثل هذه النظم المتوترة والمعزولة عزلاً محكمًا مما يجعلها مصدرًا مستمرًا للتزود بالطاقة اللازمة لحدوث العمليات النفسية (جابر، 1986: 300). وهذا يعني أن الفرد يتحمل توترًا متزايدًا لكي يحقق النجاح ويتغلب على العقبات، والنجاح هو التوازن، والتوازن لا يعني الخلو من التوتر، فهو مصدر مستمر للتزود بالنشاط والحيوية، والنشاط هو خاصية النمط السلوكي (أ)، أي أنه يتمتع بالنشاط والحيوية لكي يحقق النجاح ويتغلب على العقبات، والتوتر مستمر لكي يتزود بالطاقة ويتمتع بالنشاط وهي من خصائص نمط السلوك (أ)، (الجارودي، 2001: 29).

5. النظرية الفيزيولوجية:

الاتجاه الفيزيولوجي يرى بأن أصحاب نمط السلوك (أ) يحاولون تبرير قلقهم ونمطيتهم عن طريق التنافس والجدية والصلابة، ومن ثم يعرضون أنفسهم لمستويات مرتفعة من الانعصاب (الضغط)، أي أنهم ينكرون مشاعر القلق والغضب، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية يصبح عندها الجهاز العصبي (السيمبثاوي) في حالة نشاط شديد، وكلما زاد القلق والغضب والتوتر زاد النشاط وزادت الأحمال على الجهازين العصبي والدوري. وقد حاولت البحوث اختبار صحة هذه الفرضية، حيث عَدَّ الأفراد المتنافسين على أنهم في حالة نشاط شديد، واختيرت نتيجة لذلك مجموعتان: مجموعة من ذوي نمط السلوك (أ) وأخرى من ذوي نمط السلوك (ب) من الذكور، وطلب منهم التعامل مع موقف معين، وأثناء الأداء أعطيت لهم بعض التعليقات، واتضح أن أفراد المجموعة الأولى تفاعلوا بطريقة تؤكد أن الجهاز السيمبثاوي لديهم يعمل بسرعة (حيث زادت ضربات القلب وارتفع ضغط الدم وزاد مستوى الادرينالين في الدم)، في حين لم يسلك أفراد المجموعة الثانية أو يتفاعلوا بنفس الطريقة، وتوصل أسلير وزملاؤه إلى صحة هذه الفرضية كذلك، إلا أنهم يرون أنه يجب أن نكون في غاية التأني قبل أن نصل إلى تأييد كامل لهذه النظرية، حيث حذروا من خطر تداخل عوامل أخرى وتفاعلها معًا، وذلك من قبيل: هل الجهاز العصبي السيمبثاوي يصبح نشطًا لأن الأفراد يتعلمون من الموقف أم أن الموقف هو الذي ينجم عن النشاط الزائد لهذا الجهاز؟ أو ما هي النتيجة في حالة أن نضع السلالة وضغوط البيئة والتدخين في الحسبان، (كريم، 1991: 44).

6. نظرية يونج التحليلية:

هذه النظرية ترى أن الشخص الذي يعطي الحقيقة قيمة سوف ينفق قدرًا كبيرًا من الطاقة في البحث عنها، وأن الشخص الذي يعطي القوة قيمة كبيرة سوف يكون مدفوعًا بقوة للعمل على بلوغها، وأما إذا كان لشيء ما قيمة تافهة فإنه لن يرتبط إلا بقدر ضئيل من الطاقة. ويسلم (يونج) كذلك بأن الذات هي هدف الحياة أو الهدف الذي يحاول الناس بلوغه دائمًا، إلا أنهم نادرًا ما يبلغونه وأنها (أي الذات) تحرّك سلوك الإنسان وتدفعه نحو البحث عن الكلية. وبناءً على ذلك يمكن تفسير نمط السلوك (أ) من خلال الطاقة والذات، حيث نجد أن من خصائصه الطموح والتنافس وهذا يخلق لديه نوعًا من التوتر لبلوغ الحاجات، وكلما كانت الحاجة أقوى كانت الطاقة المبذولة أقوى، كذلك نجد أن من خصائص هذا النمط السلوكي الميل إلى تقدير عال للذات وبأنه دائماً يبحث عن الكلية والكمال،

وهو ما ترمي إليه الذات في هذه النظرية، (الجارودي، 2001: 30- 31).

- أساليب تقويم نمط السلوك (أ):

هناك عدد من المقاييس لنمط السلوك (أ) بعضها ارتبط ببعض المؤشرات الدالة على الإصابة بأمراض الشريان التاجي (طريقة المقابلة الشخصية المبرمجة، المسح النشاطي لجنكنز، مقياس نمط السلوك (أ) لفرامنجهام). وبعضها الآخر لا يمكن ربطه بهذه المؤشرات: مقياس بورتنر (Bortner,1969)، المقياس التعميمي، بطارية اختبار بورتنر وروزنمان (Bortner & Rosenman,1967)، المقياس المعدل لمقياس سليز (Sales,1969). وفي الدراسة الحالية سوف يتم استعراض المقاييس الآتية:

1. المقابلة الشخصية المبرمجة (Structured Interview)

تتضمن هذه الطريقة (25) سؤالاً يتم توجيهها إلى الأفراد، وتتعلق بطرقهم الخاصة والمميزة في رد الفعل تجاه مجموعة من المواقف المختلفة التي من شأنها أن تثير قلة الصبر والعدوان وحب التحدي لدى الشخصيات من نمط السلوك (أ)، وبعض هذه الأسئلة توجه بطريقة (استفزازية) من شأنها أن تستثير أسلوب الحديث (المقاطعة) الذي يعد مؤشرًا لهذا النمط من السلوك أو تستثير الضيق لدى الشخص المعرّض للوقوع بسهولة في فخ الاستفزاز، وفي هذه الطريقة يستند تصنيف نمط السلوك على ما يرد من قبل الفرد بشأن سلوكيات النمط. وعلى طريقة الحديث التي تلاحظ أثناء المقابلة وهي الأكثر أهمية عند التوصل إلى حكم نهائي ونتيجة لهذه المقابلة يصنف الأفراد ضمن واحدة من أربع فئات هي: النمط (أ) مكتمل الخصائص - النمط (أ) ناقص الخصائص - النمط (أ - ب) أو مختلط الخصائص – النمط (ب) أو الغياب التام لخصائص نمط السلوك (أ)، (الجارودي، 2001: 24).

2. مسح جنكنز للنشاط (Jenkins Activity Survey)

وهو عبارة عن استبيان تقرير ذاتي ذي اختبارات متعددة ويشتمل على ثلاثة عوامل هي: السرعة ونفاذ الصبر، الانشغال بالعمل، القيادة الخشنة، التنافس، فضلاً عن الدرجة العاملية الكلية للنمط (أ) العام. ويتكون من (52) بندًا، ويتسم بثبات وصدق مرتفعين، وقد ظهرت أول صورة له في عام 1964، وفي 1990، وضعت الصورة المختصرة لهذا المقياس والمكونة من (13) بندًا فقط موزعة على العوامل السابقة (الجارودي، 2001: 25). وقد قام (عبدالخالق) بتعريب وتقنين هذه الصورة المختصرة وتبين من ذلك أنها تتمتع بمؤشر للصدق التلازمي بلغ (0.59) للذكور و(0.47) للإناث، كما تبين أنه يتمتع بمؤشر مقبول للثبات بلغ بعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان - براون) (0.77) للذكور، (0.67) للإناث، (عبدالخالق وآخرون، 1992: 18- 19).

3. مقياس فرامنجهام للنمط (أ) Framingham Type (A) Scale

وهو عبارة عن مقياس من نوع التقارير الذاتية بواسطة الأشخاص الخاضعين للفحص ويتضمن (10) بنود لتقويم: الرغبة والدافع التنافسي، الإحساس بضغط الوقت، مفهوم الشخص لضغوط العمل. وقد تم انتقاء هذه البنود من قائمة تضم (300) بندًا - وضعت في الأساس لتقويم السمات النفسية المميزة لمجموعة من مرضى القلب شاركوا في إحدى الدراسات التي قام بها (فرامنجهام) - وذلك بواسطة لجنة من الخبراء. وفي هذا المقياس كل بند يقاس كوحدة مستقلة ذات ميزان منفصل ثم يستخرج حاصل جمع الدرجات على البنود للحصول على درجة إجمالية لنمط السلوك (أ) والذين يحصلون على درجات أعلى من متوسط العينة يتم اعتبارهم من نمط السلوك (أ) في حين يتم اعتبار من يحصلون على درجات أقل من المتوسط من نمط السلوك (ب)، (الجارودي، 2001: 25 - 26).

- أساليب تعديل نمط السلوك (أ)

1. العلاج السلوكي المعرفي Cognitive - Behavioral Therapy

أشار كل من كيلي ووستون (Kelly & Stone) إلى أن هذا النوع من العلاج يستند إلى المبادئ العامة التي قدمها (ميكينبوم، 1985) عن كيفية مواجهة الضغوط، وهو عبارة عن نظام تدريب يؤكد على تفاعل الفرد مع البيئة تقضي المرحلة الأولى منه بتطوير الوعي بأحداث البيئة التي من شأنها استثارة رد فعل ذوي نمط السلوك (أ)، وكيفية الإحساس البدني بوصفها مؤشرات للمواجهة الفعالة. أما المرحلة الثانية من هذا العلاج فتقدم ردود فعل معرفية بديلة تجاه الأحداث التي عادة ما تستحث السلوك المدمر لأصحاب هذا النمط السلوكي(الجارودي، 2001: 31).

2. نموذج التعلم المعرفي-الاجتماعي - Cognitive Social Learning

وهذا النموذج يركز على مساعدة ذوي النمط السلوكي(أ) على فهم الطبيعة النفسية الاجتماعية التي يتضمنها سلوكهم والتي تؤدي إلى إصابتهم ببعض المشكلات القلبية. وقد اتضح من خلال بعض الدراسات أن هذا النوع من الإرشاد العلاجي قد أسفر عن تعديل سلوك النمط (أ) وعن انخفاض ملحوظ في ظهور المشكلات القلبية (Costin & Draguns,1989: 199).

3. العلاج السلوكي عن طريق الاسترخاء:

أكد (باتسي وسيتكوث، 2000) أن أصحاب نمط السلوك (أ) يحصلون من خلال هذا الأسلوب على تغيرات فسيولوجية وأن من أساليب الاسترخاء التنفس العميق واليوغا، وإرخاء العضلات. وأضاف بأنه عندما يتعود الفرد من هؤلاء على معرفة متى يكون الجسد مشدوداً يصبح بالإمكان استحثاثه على الاستجابة المطلوبة كي يريحه بأقصى سرعة ممكنة في أثناء التصرفات اليومية المعتادة. وبذلك يعتادون على تفحص علامات الشد بانتظام مثل إطباق الأسنان أو العبوس أو القرع بالأصابع أو بالقدم أو حتى الكتفين وما شابه، (الجارودي، 2001: 31).

4. التدريب على إدارة القلق وتدبره
Anxiety Management Training

بحسب ما أورده كيلي وستون (Kelly & Stone) فإن هذا الأسلوب يستخدم لتقليل تكرار ظهور سلوكيات النمط (أ) كردود فعل تجاه القلق، ويعتمد على التعرف على علامات القلق الشخصي وعلى استخدام الاسترخاء العضلي والتخيل لتقليل التوتر قبل أن يصل إلى حد المشكلة، وأنه يُعدّ مهارة للتحكم الذاتي أو وسيلة هادفة للتعامل مع القلق وبواعث الضغوط التي ولدت هذا القلق، (الجارودي، 2001: 32).

5. التمرينات الرياضية:

إن ممارسة نوع من النشاط البدني يُعدّ من الطرق السهلة والأكثر فائدة في تحقيق تعامل الجسم الفعال مع المواقف الضاغطة، وقد أكد الباحثون في المجال الفسيولوجي أن المؤشر الصحي الرئيس بالنسبة للإنسان هو قدرة القلب والأجهزة الحيوية على التحمل الذي يتحقق ويتطور من خلال النشاط الرياضي المنتظم غير التنافسي، وذلك لتجنب الشعور السلبي أو الإهانة الشخصية، حيث وجد أن ممارسة أنشطة: الجري، المشي، قيادة الدراجة، التزحلق، لها مردود إيجابي أكثر مقارنة بالرياضات التنافسية التي يعد الفوز فيها أهم من الأداء، وحيث وجد كذلك بأن النشاط البدني يكون مؤثراً وفعالاً عندما يكون مصدرًا للمتعة ويتناسب مع شخصية الفرد المزاجية والجسمية، (عسكر، 1998: 171- 173).

6. توضيح القيم Values - Clarification

الهدف من هذا العلاج وفقًا لما أورده كل من كيلي وستون (Kelly & Stone) توضيح الكيفية التي يستطيع من خلالها نمط السلوك (أ) تلبية الاحتياجات والقيم

الشخصية وجعل القيم والتقويم الذاتي واضحًا أمام أصحاب هذا النمط وتخصيص الوقت والمجهود الشخصي، وأولى مراحل ذلك تعريف نمط السلوك (أ) بأنه تعبير عن محتوى الفرد من القيم الشخصية كجزء لا يتجزأ من استيفاء احتياجات احترام الذات، وتوضيح الكيفية التي يظهر بها في حياتهم، أما المرحلة التالية فإنها تتضمن المراجعة المنظمة للقيم والمعايير التي يعتنقها ذوو النمط المذكور من السلوك (الجارودي، 2001: 33).

ثانيًا: الاعراض النفسجسدية (السيكوسوماتية):

- تعريف مفهوم الأعراض النفسجسدية:

يشير هذا المصطلح إلى نوع من المرض العضوي نجد فيه دورة وأسباب مرتبطة بعوامل نفسية هامة، ويتضمن عادة أمراض من قبيل: القرحة المعدية، الربو، ضغط الدم الأولي ليست محددة بجهاز فسيولوجي، (Carson,et al,1996: 938). وقد عرفت هذه الأعراض من قبل (عكاشة، 1989: 355) بأنها عبارة عن اضطرابات عضوية يلعب فيها العامل الانفعالي دوراً هاماً عادة ما يكون من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي وعادة ما يعاني فيها المريض من القلق والاكتئاب الذي قد يهدد حياته. وهناك من أشار إلى أن هذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى الأعراض الجسمية الناجمة عن استمرار تعرض الفرد لضغوط انفعالية متزايدة والتي غالباً ما تؤدي إلى اضطراب في وظيفة العضو المصاب وتكوينه التشريحي، (عبدالقوي، 1995: 354). ويرى (عيسوي، 1994: 24) أن هذا المفهوم يشير إلى مجموعة من الأعراض والشكاوي غير العادية ذات الأعراض الطبية الواضحة تماماً والتي تتضمن خللاً أو إصابة بعض الأعضاء في جسم المريض ذات ارتباط وثيق بعوامل ومتغيرات نفسية. وهناك من عرف هذه الأعراض بأنها عبارة عن أعراض جسيمة في أعضاء وأجهزة الجسم المختلفة مرتبطة بعوامل نفس اجتماعية، (Gatchel & Blanchard, 1993: 1). ويمكن من خلال هذه التعريفات أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

أ- بالرغم من تعدد التعريفات فإن ذلك لم يؤثر على المفهوم العام لهذا النوع من الاضطرابات النفسجسمية.

ب- للشفاء من هذه الأمراض لابد أن يقترن العلاج الطبي بالعلاج النفسي.

ج- الاضطراب النفسجسدي يختلف عن اضطراب التغير (التحول) في كونه عبارة عن مرض حقيقي يسبب تلفًا في الجسم ينجم عنه ألم حقيقي وغير وهمي في حين يتركز تأثير اضطراب التحول بصورة عامة على وظائف الأجهزة العضلية اللاإرادية، (حسن، 2001: 71).

- النظريات المفسرة للاضطرابات النفسجسدية:

أولاً: النظريات النفسية:

1. نظرية التحليل النفسي:

أرجعت هذه النظرية مسألة ظهور الأمراض السيكوسوماتية إلى حالات انفعالية لاشعورية خاصة بكل اضطراب، وقد ورد ذلك من خلال فرانز الكسندر (F.Alexander) المحلل النفسي الذي يعمل في مدرسة شيكاغو للتحليل النفسي والذي يُعدّ من أكثر علماء التحليل النفسي اهتماماً بهذا الاتجاه (الزراد، 2000: 13 ; حسن، 2001: 67). حيث يتم في المرحلة الأولى كبت الانفعالات اللاشعورية، وفي مرحلة تالية يتم تفريغها عن طريق عضو معين يتفق وطبيعة هذه الانفعالات المكبوتة. فإحباط الرغبات الاعتمادية لدى الفرد مرتبط بالإصابة بقرحة المعدة وكبت الرغبات العدوانية مرتبط باستثارة حالة انفعالية مزمنة مسؤولة عن ارتفاع ضغط الدم...إلخ، (عبدالقوي، 1995: 335). في حين ذهبت فلاندرز دنبار (Flandars Dunbar) في اتجاه آخر وقدمت بروفيلاً للأشخاص الذين يعانون من أمراض مختلفة بدلاً من

التركيز على صراع واحد، من ذلك ما أسمته الشخصية القرحية والشخصية ذات الضغط المرتفع والشخصية المصابة بالتهاب المفاصل وهكذا، (عيسوي، 1996: 185).

2. نظرية خصائص الشخصية:

حاول رواد الاتجاه الدينامونفسي في تفسير نشأة الأمراض السيكوسوماتية ربط اختيار الأعراض (Symptom Choice) بنوع الشخصية أو نمط السلوك، وفي هذا السياق قدم كل من فريدمان وروزنمان (Friedman & Rosenman) نمطين من أنماط السلوك ذات الصلة بالاضطرابات السيكوسوماتية هما: نمط (A)، الذي يتسم الأفراد فيه بعدد من الخصائص (ذكرت في الجزء الأول من الإطار النظري)، تضعهم تحت ضغط يؤثر على أجهزة القلب والأوعية الدموية، ونمط السلوك (B) الذي يتميز الأفراد فيه بأنهم أكثر هدوءًا وصبراً. وقد أكدت الدراسات بأن سبب عدائية أفراد نمط السلوك (A) ما يجعلهم عرضةً للإصابة بأمراض القلب يتمثل في أنهم يستجيبون للضغوط بمستوى عال من نشاط الجهاز العصبي الذاتي وباستجابة فسيولوجية عالية تؤدي بدورها إلى ضعف القلب. وأكدت الدراسات كذلك بأن ذلك قد أدى إلى تطوير علاج نفسي يهدف إلى تعليم أفراد هذا النمط كيفية التعامل مع الضغوط بفاعلية أكثر تحت مسمى (أساليب إدارة الضغوط)، (; Gatchel,1995: 92-93 Davison & Neale,1996: 201).

ثانيًا: نظرية الضغوط النفسية الاجتماعية:

أشار كل من أولسن وديفرين (Olson & Defrain) إلى أن الأطباء قد اعتقدوا لبعض الوقت بأن أحداث الحياة ذات العلاقة بتصاعد الاستثارة الانفعالية، يمكن أن تسبب تغيرات في العمليات الفسيولوجية، وأنه يمكن لمشاكل الحياة اليومية الأساسية أن تؤثر على الصحة بطرق مختلفة. وقد أكد الباحثان بأن هذه النظرية تفترض بأن الجسد الإنساني يكافح باستمرار لكي يصل إلى حالة الاتزان البدني أو الاتزان في الوظائف، إلا أن أحداث الحياة تقلب حالة توازن الجسم وتنادي بإعادة التوافق، وأن الكثير من التغيرات في الحياة تحدد قدرة الجسم على إعادة التوافق، وبالتالي فإن النتيجة هي الضغوط أو هي رد الفعل السيكولوجي والفسيولوجي لكمٍ هائل من المطالب التي تنادي بإعادة التوافق (حسن، 2001: 68).

ثالثًا: النظريات الفسيولوجية:

1. نظرية الاستجابة النوعية:

وفقاً لهذه النظرية فإن الأفراد يستجيبون للضغط بطرق مختلفة، وأن محددات ذلك ترجع إلى الوراثة، فهناك من يستجيب بزيادة معدل ضربات القلب، وهناك من يستجيب بزيادة معدل التنفس، ونتيجة لذلك يصبح عضو الجسم الأكثر استجابة للضغوط هو المسؤول عن أي اضطراب سيكوماتي لاحق، إذ على سبيل المثال نجد أن من يستجيب للضغوط بزيادة ضغط الدم يصبح أكثر عرضة للإصابة بمرض ارتفاع ضغط الدم.

2. **نظرية الضعف الجسمي:**

وهذه النظرية تفترض بأن العلاقة بين الضغط واضطراب سيكوفسيولوجي تكمن في ضعف جسمي معين، إما بسبب عوامل وراثية أو نتيجة الأمراض الجسمية المبكرة في حياة الفرد. فالجسم الإنساني الذي يوجد فيه جهاز تنفسي ضعيف ممكن يهيئ الفرد للإصابة بالربو والجسم الذي يوجد فيه جهاز هضمي ضعيف قد يعرض الفرد للإصابة بالقرح، (Davison & Neale,1996: 200).

3. نظريات الاقتران الشرطي:

تسلم هذه النظريات بأن المرض السيكوسوماتي بشكل عام عبارة عن استجابة تدعمت مع مرور الوقت نتيجة مجموعة من الأفعال المنعكسة المتكررة. فعندما يستثار شخص ما، فإن تغيرات ذاتية فسيولوجية تحدث من قبيل:

زيادة ضربات القلب، سرعة التنفس...، وإذا ما أخذت بعض المواقف الحياتية صفة الاستمرار وحدث تدعيم لإحدى هذه الاستجابات فإن ذلك يؤدي إلى اختيارها من بين الاستجابات الفسيولوجية الأخرى، وقد أكد ذلك ما أثارته هذه النظريات من إمكانية لتغيير الاستجابات الجسمية كقرحة المعدة والصداع النصفي، وارتفاع ضغط الدم، من خلال عمليات إشراطية (عبدالقوي، 1995: 357 ; الزراد، 2000: 100).

4. التهيؤ المرضي- الضغط (منحى تكاملي):

وفقًا لما أورده كل من كوستن ودراجنز (Costin & Draguns,1989: 196)، هذا الاتجاه يرى بأن الاضطراب السيكوسوماتي يمثل نتاجًا للقابلية المرضية البيولوجية، ونتاجًا لتأثير الضغوط البيئية وكيفية إدراك الفرد لهذه الضغوط والتكيف معها ؛ لأن الضغط الفسيولوجي يحدث غالبًا عندما تدرك الضغوط كمهددات فعلية للصحة الجسمية أو النفسية، وبأننا غير قادرين على التكيف معها بشكل مناسب ثم يظهر بأساليب مختلفة من قبيل: التوتر العضلي، ارتفاع معدل ضربات القلب، الاستجابة الجلدية... وعندما تصبح هذه الاستجابات مزمنة جدًا أو شديدة قد تشكل مقدمات للمرض الجسمي أو لتفاقم مرض موجود بالفعل. و يُعدّ نظرية هانز سيلي (Hans selye) من النظريات التي تنتمي إلى هذا الاتجاه في تفسير نشأة الأمراض السيكوسوماتية.

رابعًا: النظرية متعددة العوامل:

يرى المنتمون إلى هذا الاتجاه أن تفسير نشأة الأعراض السيكوسوماتية يتطلب أخذ كل العوامل التي ركزت عليها النظريات والاتجاهات السابقة بعين الاعتبار وأن يتضمن علاوة على ذلك عدد من المتغيرات الأخرى لاسيما وأن العلاقة بين الواقع الخارجي (البيئة والعوامل الاجتماعية) والواقع الداخلي (النفسي البيولوجي) ليست علاقة إستاتيكية، وإنما هي علاقة ديناميكية يحدث فيها التفاعل والحركة بالقدر الذي لا نستطيع فيه فصل أي عامل عن العوامل الأخرى (حسن، 2001: 68 - 69).

تصنيف الاضطرابات السيكوسوماتية:

أورد كولمان (Coleman,1968) تصنيفًا لهذه الأمراض على أساس الجهاز أو العضو المتأثر إلى (10) مجموعات، هي:

1. رد فعل نفس فسيولوجي للجلد: ويتضمن بعض التهابات الجلد العصبية، الاكزيما، بعض حالات الطفح الجلدي وحب الشباب والأمراض التي تلعب فيها العوامل الانفعالية دورًا سببيًا.
2. رد فعل نفس فسيولوجي للجهاز العضلي والهيكل العظمي: وتتضمن ألم الظهر والشد العضلي والروماتيزم والتهاب المفاصل.
3. رد فعل نفس فسيولوجي للجهاز التنفسي: وتتضمن التشنجات الشعبية، الربو، حمى القش، الالتهاب الشعبي المتكرر.
4. رد فعل نفس فسيولوجي للقلب والأوعية الدموية: وتتضمن الأزمة القلبية المفاجئة، ضغط الدم المرتفع، تشنجات الأوعية الدموية، الصداع النصفي.
5. رد فعل نفس فسيولوجي دموي ولمفاوي: وتتضمن أي اضطرابات في الدم والأجهزة الليمفاوية يكون للعامل الانفعالي دور رئيس فيها.
6. ردود فعل نفس فسيولوجي معدي- معوي: وتتضمن أمراض مثل: قرحة الإثنى عشر، القولون المخاطي، التهاب المعدة المزمن، الإمساك، الحموضة، حرقان فم المعدة، فقدان الشهية.
7. رد فعل نفس فسيولوجي بولي تناسلي: وتتضمن بعض أنواع اضطرابات الطمث والتبول المؤلم والانقباض المهبلي المؤلم.

8. رد فعل نفس فسيولوجي للغدد الصماء: وتتضمن صورة الغدة الدرقية مع الأعراض المصاحبة لعدم التوازن في الغدد، زيادة نشاط الغدة الدرقية، السمنة، الأمراض الذي يكون للانفعالات دور واضح فيها.

9. رد فعل نفس فسيولوجي للجهاز العصبي: وتتضمن فقدان القوة البدنية مع التعب وآلام العضلات وبعض الأمراض التشنجية.

10.رد فعل نفس فسيولوجي للأعضاء ذات الإحساس الخاص: وتتضمن أمراض مثل: التهاب الملتحمة (باطن الجفن) المزمن.

وفي هذا السياق أشار كورسيني (Corsini,1987) إلى أن نظام التصنيف الدولي الثالث للأمراض قدم تصنيفًا لهذه الأمراض على أساس مدى تضمنها للضرر في الأنسجة من عدمه إلى مجموعتين وذلك على النحو الآتي:

1. الأمراض السيكوسوماتية المتضمنة ضررًا في الأنسجة، مثل: الربو، التهاب الجلد، الاكزيما، القرحة المعدية، القولون المخاطي، القولون المتقرح، طفح الجلد، مرض الأقزام النفسي الاجتماعي.

2. الأمراض السيكوسوماتية غير المتضمنة ضررًا في الأنسجة، مثل: تصلب الرقبة (صعوبة الالتفات)، الفواق (احتياج الهواء)، زيادة معدل التنفس، الكحة النفسية، التثاؤب، اضطرابات القلب والأوعية الدموية، بلع الهواء القيء، عسر الطمث النفسي، صر الأسنان (تآكلها) (حسن، 2001: 72).

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه في معظم هذه الأمراض توجد فترات زيادة مفاجئة في الأعراض متبوعة بفترات اختفاء، ويبدو أن هذا التتابع في الظهور والاختفاء مرتبط بكم القلق الذي يتعرض له الفرد على فترات مختلفة. ومن المهم أن نلاحظ كذلك أن هناك اختلافات من حيث الجنس في حدوث بعض هذه الأمراض، حيث نجد أن القرح الهضمية منتشرة جدًا بين الرجال، في حين نجد أن التهاب المفاصل الروماتيزمي والقولون المخاطي منتشر جدًا بين السيدات (حسن، 2001: 72–73).

وفي البحث الحالي، تم اعتماد معايير تصنيف هذه الاضطرابات وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية للرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA:DSM, IV,1994).

الدراسات السابقة:

- أجرى سميث وآخرون (Smith & et.al (1984 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الغضب والعصابية ونمط السلوك (أ) وخبرة الإصابة بالذبحة الصدرية، وأثر ذلك على الأداء في عينة من مرضى القلب تألفت من (50) مريضًا، تراوحت أعمارهم ما بين (29 - 70) سنة، وطبق عليهم مقياس مسح جينكنز للنشاط ومقياس الشخصية لأيزنك ومقياس العصابية ومقياس الغضب. وأظهرت النتائج تكرر الإحساس بآلام الذبحة الصدرية بشكل ملحوظ في حالة الغضب وارتباط نوبات الذبحة الصدرية مع القيام بأداء الأنشطة وسلوك النمط (أ) ومع الغضب والعصابية.

- وأجرى سميث (Smith (1984 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط السلوك (أ) والغضب والعصابية والصدق التمييزي للأفراد لدى عينة من المرضى تألفت من (50) مريضًا تتراوح أعمارهم بين (20 - 70) سنة ممن أجريت لهم عملية قسطرة ولم يعرفوا بعد نتيجة العملية، وطبقت عليهم مقاييس: مسح جينكنز للنشاط، فرامنجهام لنمط السلوك (أ)، الغضب، العصابية لأيزنك، وأوضحت النتائج صلاحية المقياسات الخاصة بنمط السلوك (أ) للتنبؤ بالإصابة الاكلينيكية بأمراض القلب، وكذلك أوضحت ارتباط الدرجات على مسح جينكنز للنشاط مع مقياس الغضب وارتباط الدرجات على مقياس فرامنجهام مع الغضب والعصابية.

• وفي دراسة قام بها كل من بيرن وروزنمان (1986) Byrne & Rosenman استهدفت كشف علاقة نمط السلوك (أ) المعرّض للإصابة بمرض الشريان التاجي بخبرة المعاناة الوجدانية. تألفت عينة الدراسة من مجموعة من الذكور تراوحت أعمارهم بين (40 - 49) عام، وطبق عليهم مقياس مسح جينكنز للنشاط ومقياس هوبكنز للأعراض الجسمية ومقياس القلق. أسفرت النتائج عن علاقة موجبة بين نمط السلوك (أ) وكل من العصابية والقلق.

• وهدفت الدراسة التي قام بها بيرناردو وآخرون (1987) Bernardo,et.al إلى معرفة ما إذا كانت مخاطر الإصابة بأمراض الشريان التاجي ذات علاقة ببعض المتغيرات النفسية لدى أصحاب نمط السلوك (أ). وتألفت عينة الدراسة من (252) فرداً. وأظهرت النتائج دعمًا لفرضية أن حالات الإصابة بأمراض الشريان التاجي تكون أكثر احتمالاً عند ذوي النمط (أ) الذين يتميزون بالعصابية والطابع الشرس وبشكل يفوق أولئك الذين يظهرون نمط السلوك (أ) فقط.

• واهتمت دراسة سيجمان (1988) Siegman بكشف العلاقة بين (العدوانية السلوك الشفهي لنمط السلوك (أ) المعرّض للإصابة بأمراض الشريان التاجي) واحتمال الإصابة بأمراض الشريان التاجي، وأسفرت النتائج عن علاقة موجبة بين التعبير العلني عن العدوانية والإصابة بهذه الأمراض، وكذلك بين السلوك الشفهي الذي يتسم بالحديث بصوت عال مع وجود تقطعات ووقفات متكررة أثناء الحديث، وبين الإصابة بهذه الأمراض. في حين أسفرت عن علاقة سالبة بين الإصابة بأمراض الشريان التاجي وبين العدوانية المستترة (الكبت العصابي).

• أما دراسة إرفاين وآخرين (1989) .Irvine,et al ، فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق في الشخصية بين المصابين بضغط الدم ا لمرتفع والعادمين وتأثير المعرفة بحالة ضغط الدم المرتفع، وتألفت عينة الدراسة من (162) مريضًا من مرضى ضغط الدم تتراوح أعمارهم بين (25- 64) عامًا كان حوالي (80) منهم يعرفون أنهم مصابون و(82) لا يعرفون ذلك، وكذلك من (218) من الأسوياء. طبقت عليهم مقاييس: الشخصية لأيزنك، القلق كحالة وسمة، مسح النشاط لجينكنر. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- المصابون بضغط الدم المرتفع والواعون بذلك كانوا أعلى وبشكل معنوي من المصابين غير الواعين بالإصابة ومن الأسوياء في العصابية والقلق كحالة وسمة.

ب- ذوو نمط السلوك (أ) كانوا أعلى وبشكل معنوي من الأسوياء في غضب الحالة.

ج- عدم وجود فروق معنوية بين الأسوياء وبين المصابين غير الواعين بالإصابة.

د- عوامل الشخصية ليست سمة مميزة لضغط الدم المرتفع لكنها تعكس تأثير التعرض لرعاية طبية أو معرفة بحالة ضغط الدم.

• وأجرى برادفورد (1989) Bradford دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين أساليب القيادة والضغوط المهنية ونمط السلوك (أ) لدى مديري المدارس. وتألفت عينة الدراسة من (56) مديرًا من مدراء المدارس الوسطى والثانوية بولاية كارولينا طبقت عليهم مقاييس: نمط السلوك (أ)، الضغوط المهنية، الكفاية المهنية. وأوضحت النتائج أن مديري المدارس من ذوي نمط السلوك (أ) كانوا الأكثر شعورًا بالضغوط المهنية من ذوي النمط (ب) وأن هناك علاقة بين نمط السلوك (أ) وأسلوب القيادة. وقد أوصت الدراسة بضرورة التعرف على مديري المدارس من ذوي نمط السلوك (أ) وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.

• وكـذلك أجـرى كـرامير (1991) Cramer دراسـة استهدفت الكشف عن علاقة نمط السلوك (أ) بالانبساط والعصابية والألم النفسي والأعراض الجسمية. وتألفت عينة الدراسة من (3065) امرأة و(2520) رجلاً طبقت عليهم مقاييس: الصحة العامة، أيزنك للشخصية، الأعراض الجسمية. وأسفرت النتائج عن علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين نمط السلوك (أ) وبين الأعراض الجسمية والألم النفسي والعصابية ومقياس الكذب لدى الرجال والنساء. كما أسفرت عن علاقة ارتباط موجب ومعنوي بين نمط السلوك (أ) وبين الإصابة بأمراض الشريان التاجي لدى الرجال.

• وفي دراسة قام بها ديري وآخرون (1991) Deary & et.al استهدفت بحث العلاقة بين نمط السلوك (أ) وكل من العصابية، الانبساط، التوتر الزائد، أمراض الشريان التاجي. وتألفت عينة الدراسة من (54) من الذكور و(46) من الإناث من طلبة المستوى الدراسي الأول في كلية الطب تتراوح أعمارهم بين (17 - 20) سنة أسفرت النتائج عن علاقة موجبة بين نمط السلوك (أ) والعصابية. وعلاقة سالبة بين هذا النمط من السلوك والانبساط لدى الإناث. كما أسفرت عن ظهور أعراض جسمية بسيطة وحديثة وحصول الأشخاص الذين لديهم تاريخ أسري يتصف بالتوتر الزائد على درجات عالية في العصابية.

• وهدفت الدراسة التي قام بها ترافرس (1991) Travers إلى الكشف عن الضغوط المهنية والاستجابات الكيميائية الحيوية لدى المعلمين في بريطانيا. وتألفت عينة الدراسة من (5000) معلمًا. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس للضغوط المهنية وآخر لنمط السلوك (أ) وثالث لأساليب المسايرة. وإجراء فحص طبي لعينات من الدم وقياس ضغط الدم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلمين من ذوي نمط السلوك (أ) كانوا الأكثر شعوراً بالضغوط المهنية وعرضةً لأمراض ضغط الدم وبعض التغيرات الكيميائية بالجسم بالمقارنة مع غيرهم.

• أما دراسة بروو آخرين (1993) .Bru &et.al ، فقد هدفت إلى دراسة مدى الارتباط بين سمات الشخصية وبين ألم العمود الفقري بدءاً من منطقة الرقبة والأكتاف ومنطقة الظهر الدنيا، وتألفت عينة الدراسة من (586) من النساء العاملات في المستشفيات طبقت عليهم مقاييس مسح النشاط المعدل لجينكنز، أيزنك للشخصية، العصابية، الانبساط، القلق. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العصابية والقلق والغضب وسرعة التهيج والرغبة في الإنجاز ونفاذ الصبر لدى أفراد العينة من ذوي نمط السلوك (أ) ووجود تأثير دال للتفاعل بين العصابية والقلق ونمط السلوك (أ) في الشكوى من الألم في منطقة الظهر الدنيا، غير أن هذا التأثير يتأثر بخصائص متطلبات العمل الوظيفي.

• واهتمت دراسة هاكيت (Hacket) بالتعرف على تأثير التفاعل بين التحكم المحسوس ونمط السلوك (أ) على نتائج العمل لدى الأساتذة في الجامعات والمراكز البحثية. وتألفت عينة الدراسة من (189) من الأساتذة العاملين في الجامعات والمراكز البحثية طبقت عليهم مقاييس: التحكم المحسوس، الرضا الوظيفي، الأداء، الشكوى الجسدية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين هذه المقاييس، (عسل، 2008: 89).

• وأجرى مختار دراسة سنة (1995) هدفت إلى معرفة الفروق في سمات الشخصية بين مرضى ضغط الدم الجوهري والأسوياء ومعرفة مدى نجاح علاج مرضى هذا الضغط بطريقة الاسترخاء أو العائد الحيوي المرتجع. وتألفت عينة الدراسة من (20) مريضًا ومريضة، تراوحت أعمارهم بين (30- 50) عامًا و(20) من الأسوياء، طبقت عليهم المقاييس الآتية:

1. استبيان أيزنك للشخصية (E.P.Q) (العصابية، الانطوائية، الكذب).
2. مقياس سيبلبرجر للقلق (حالة وسمة).
3. مقياس جيليفورد للاكتئاب كسمة.
4. مقياس (بك) للاكتئاب كحالة.

أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فكانت:

1. فروق ذات دلالة معنوية بين المرضى والأسوياء في متغيرات: العصابية، الانطوائية، الميل إلى الكذب، الاكتئاب كسمة، قلق السمة. في حين لم تظهر مثل هذه الفروق بين المجموعتين في متغير القلق كحالة مما يدل على أن سمات الشخصية والحالات الانفعالية قد تأثرت بالضغط المرتفع كمتغير مستقل.
2. مقدار التأثير بين المجموعتين يتراوح بين كبير ومتوسط، حيث كان كبيرًا على أبعاد: العصابية، الكذب، الاكتئاب كحالة، ومتوسط على أبعاد: الانطوائية، الاكتئاب كسمة، قلق الحالة، وتراوحت القيم بين (0.06 - 2.7)، (حسن، 2001: 124).

• كذلك أجرى بيرتولوتي وآخرين (1995) Bertolotti & et.al دراسة استهدفت بحث ما إذا كانت سمات: القلق، العصابية، الاكتئاب، تتفاعل مع نمط السلوك (أ) للتأثير على ردود الفعل العضوية والنفسية. وتألفت عينة الدراسة من (70) من الذكور الإيطاليين الأصحاء الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة تتراوح أعمارهم بين (35 - 59) سنة، وبعد أن تم التأكد من حالة القلب الصحية لديهم من خلال مراجعة التاريخ الطبي والأسري وإجراء الكشف الطبي تم تصنيفهم باستخدام المقابلة الشخصية إلى مجموعتين [مجموعة نمط السلوك (أ) ومجموعة ليست من نمط السلوك (أ)]، ثم بعد ذلك تم تقييم ردود أفعالهم من ناحية القلق والعصابية والاكتئاب ومعدل ضربات القلب وأشارت النتائج إلى أن المجموعة الأولى (نمط السلوك (أ) كانت أعلى من المجموعة الثانية في كل من العصابية وردود فعل عضلة القلب وإلى أنها- بالمقابل- سجلت درجات أقل بالمقارنة مع المجموعة الثانية في الاكتئاب.

• وفي دراسة قام بها لافانكو (Lavanco) هدفت إلى معرفة العلاقة بين أعراض الإنهاك والرضا الوظيفي ونمط السلوك (أ) لدى المعلمين والممرضات في صقليه. تألفت عينة الدراسة من (100) معلم وممرضة أظهرت النتائج - على مستوى الممرضات- درجات أقل في الرضا الوظيفي والإنهاك بالمقارنة مع المعلمين وعلاقة ارتباطية موجبة بين الإنهاك ونمط السلوك (أ)، وسلبية بين هذا النمط من السلوك والرضا الوظيفي. في حين أظهرت النتائج - فيما يتعلق بالمعلمين - تكيفًا أكبر مع العمل بالمقارنة مع الممرضات وعلاقة ارتباطية موجبة بين نمط السلوك (أ) والرضا الوظيفي، (عسل، 2008: 89).

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، الذي يستند إلى دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنه تعبيرًا كميًا أو كيفيًا، (عبيدات، 2001، 19)؛ لأنه أكثر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية انسجاماً مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه وإجراءاته. وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية:

أولاً: وصف مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) في جامعة إب، ووفقًا للخواص الآتية:

1. ممن يحملون شهادة الدكتوراه فقط.
2. من الجنسية اليمنية، ومن الوافدين من جنسيات متعددة، أبرزها (العراق، مصر، السودان، الهند، كوبا).
3. من التخصصات العلمية والإنسانية.
4. من الذكور فقط، (لا يوجد من فئة الإناث من أعضاء

هيئة التدريس سوى أربع).

وبذلك تألف المجتمع الأصلي للبحث من (178) أستاذًا، كان منهم:

أ- (65) أستاذًا يمنيًا من التخصصات العلمية.

ب- (72) أستاذًا يمنيًا من التخصصات الإنسانية.

ج- (14) أستاذًا وافدًا من التخصصات العلمية.

د- (27) أستاذًا وافدًا من التخصصات الإنسانية.

والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)
يوضح خصائص مجتمع البحث الحالي*

الكليات / الجنسية	الكليات العلمية					الكليات الإنسانية					
	طب الأسنان	الهندسة	الزراعة	العلوم	المجموع	التربية إب	التربية النادرة	الآداب	التجارة	المجموع	المجموع الكلي
اليمنيين	7	16	15	27	65	17	14	31	10	72	137
الوافدين	1	3	3	7	14	6	10	9	2	27	41
المجموع	**8**	**19**	**18**	**34**	**79**	**23**	**24**	**40**	**12**	**99**	**178**

*تم الحصول على هذه الإحصائية من إدارة الشؤون الأكاديمية في جامعة إب، علماً أن الإحصائية للعام الدراسي 2010-2011م.

ثانيًا: وصف عينة البحث الحالي وطريقة اختيارها:

نظرًا لطبيعة البحث الحالي، وأهدافه، تم اعتماد أسلوب (العينة الطبقية العشوائية) لاختلاف خواص أعضاء هيئة التدريس من حيث الجنسية (يمنيين - وافدين)، ومن حيث التخصص (علمي - إنساني)، وقد تم استخدام الأسلوب المتناسب (لاختلاف أعداد أعضاء هيئة التدريس وفقًا لهذه الخواص). وبذلك تألفت عينة البحث الحالي من (75) أستاذًا، وبنسبة (42.13%) من المجتمع الأصلي، ووفقًا للآتي:

1. الأساتذة اليمنيون من التخصصات العلمية (31) أستاذًا، تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة (47.69%) من مجتمع البحث الأصلي.
2. الأساتذة اليمنيون من التخصصات الإنسانية (27) أستاذًا، تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة (37.50%) من مجتمع البحث الأصلي.
3. الأساتذة الوافدون من التخصصات العلمية (7) أساتذة، تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة (50%) من مجتمع البحث الأصلي.
4. الأساتذة الوافدون من التخصصات الإنسانية (10) أساتذة، تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة (37.03%) من مجتمع البحث الأصلي.
5. الأساتذة (اليمنيون + الوافدون) ومن التخصصات (العلمية + الإنسانية) من الفئة العمرية (31 - 40) سنة، كان عددهم (25) أستاذًا.
6. الأساتذة (اليمنيون + الوافدون) ومن التخصصات (العلمية + الإنسانية) من الفئة العمرية(41 - 50) سنة، كان عددهم (32) أستاذًا.
7. الأساتذة (اليمنيون + الوافدون) ومن التخصصات (العلمية + الإنسانية) من الفئة العمرية (51 - 60) سنة، كان عددهم (14) أستاذًا.
8. الأساتذة (اليمنيون + الوافدون) ومن التخصصات (العلمية + الإنسانية) من الفئة العمرية (60 فما فوق)، كان عددهم (4) أساتذة.

والجدول (2) يوضح خصائص العينة.

جدول (2)
يوضح خصائص عينة البحث الحالي

الجنسية والتخصص	الفئة العمرية					المجموع
	30 سنة فما دون	من (31- 40) سنة	من (41- 50) سنة	من (51- 60) سنة	60 سنة فما فوق	
يمني علمي	-	13	15	2	1	31
يمني إنساني	-	12	12	3	0	27
وافد علمي	-	-	3	3	1	7
وافد إنساني	-	-	2	6	2	10
المجموع	**0**	**25**	**32**	**14**	**4**	**75**

ثالثًا : أدوات البحث :

وفقًا لمتطلبات البحث الحالي، فقد تم تجهيز (4) أدوات، هي :

1. مسح جنكنز للأنشطة (JAS).
2. قائمة تصنيف الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية).
3. قائمة كورنل الجديدة Cornell index.
4. قائمة معايير تشخيص الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) وفقًا لـ(APA:DSM,IV,1994).

وللطبيعة الباثالوجية للاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية)، فقد اعتمد الباحثان (3) ثلاثة معايير لقياس وتشخيص هذه الاضطرابات عند أعضاء هيئة التدريس، هي الأدوات (2 ، 3، 4) الوارد ذكرها سابقًا. وفيما يأتي وصف لكل أداة من هذه الأدوات والتعديلات التي تم إجراؤها والإجراءات السيكومترية التي تم القيام بها على كل أداة من هذه الأدوات، كي تكون صالحة للتطبيق :

1. مسح جينكنز للأنشطة : Jenkins Activities (JAS) Survey **لقياس نمط السلوك (أ) :**

• وصف الأداة :

من إعداد جينكينز وآخرون (Jenkins & et.al,1979)، وهو عبارة عن استبيان تقرير ذاتي صمم أساسًا بهدف التنبؤ بمشاكل القلب، والتي غالبًا ما يصاب بها الأفراد الذين يتسمون بخصائص سلوكية معينة أطلق عليها (فريدمان وروزنمان) (Friedman & Rosenman) اسم النمط (أ) للشخصية، ثم طور إلى نمط السلوك (أ)، (الجارودي، 2001، 55)، وقام بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية الباحثان (محمد السيد عبدالرحمن وفوقية حسن عبدالمجيد رضوان)، والصورة العربية لهذا المسح تتألف من (51) فقرة تتوزع بالتساوي على ثلاثة مجالات (أبعاد) خاصة لوصف سلوك النمط (أ) هي :

أ- السرعة ونفاذ الصبر :

يتعامل الفرد وفقًا لهذا البعد في حياته بضغط الوقت وإلحاحه كصفة مستمرة مميزة لنمط السلوك (أ)، فالأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا البعد يميلون إلى الأكل بسرعة كبيرة، ويصبحون عديمي الصبر عند التحدث مع الآخرين، ويستعجلون الآخرين دائمًا، ولهم طباع حادة، ويمكن مضايقتهم أو إزعاجهم بسهولة.

ب- الانهماك أو الانشغال الزائد بالعمل :

يعبّر هذا البعد عن درجة الالتزام والإخلاص في الأنشطة المهنية وتكريس الوقت للعمل. فالأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة على هذا البعد يقررون أن لديهم صراعًا وتحديًا، وضغوطًا مهنية، فهم يعملون أوقاتًا إضافية، ويواجهون إنجازات هامة في الأوقات القاتلة أو الحاسمة، وإنهم يفضلون التعزيزات المعنوية على التعزيزات المادية.

ج- التنافس وصعوبة المراس :

يتضمن هذا البعد مفهوم الفرد عن نفسه على إنه : يصعب

توجيهه أو صعب المراس، حي الضمير، مسؤول جاد، متنافس ويبذل مجهودًا أكثر من الآخرين، ذو مستوى اجتماعي مرتفع، لكنه انفعالي.

والصورة العربية لهذا المسح مصاغة فقراتها على شكل مواقف سلوكية لفظية، تختلف بدائل الإجابة عنها من فقرة لأخرى، حيث تتراوح هذه البدائل من (2 - 5) بدائل. ويتميز هذا المسح بمعاملات صدق وثبات مرتفعين، وله صورة مختصرة من (13) فقرة أو بند قام (عبدالخالق) بتعريب وتقنين هذه الصورة المختصرة (عبدالخالق وآخرون، 1992، 18-19)، والمسح المعتمد في البحث الحالي هو الصورة العربية المؤلفة من (51) فقرة والمعدلة من قبل الباحثين وليس الصورة المختصرة.

• التعديلات التي أجريت في البحث الحالي على (مسح جينكينز للأنشطة):

أ- مبررات إجراء هذه التعديلات:

- اختلاف بدائل الإجابة في الصورة الأصلية والعربية من فقرة لأخرى، مما يربك المستجيبين، ويصعب على برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تعريفها ومعالجتها إحصائيًا.
- تأثر المواقف اللفظية لهذا المسح بثقافات غير عربية، ولذلك تطلب إعادة صياغة الفقرة بما ينسجم والثقافة العربية، ومنها اليمنية.
- مرور فترة طويلة على صدور هذا المسح (33) سنة من عام 1979 وحتى الآن.
- بعض الفقرات مصاغة لطلبة الجامعة، وعينة البحث الحالي أساتذة جامعة.

ب- التعديلات التي أجريت في البحث الحالي على (مسح جينكينز للأنشطة): وفقًا للمبررات الواردة في الفقرة (أ) أعلاه ومن أجل تكييف هذا المسح على عينة البحث الحالي، تم إجراء التعديلات الآتية:

- تحويل بدائل الإجابة على الفقرات من مواقف لفظية إلى مقياس رباعي تدريجي هو (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، لا إطلاقًا)، وقد أعطيت الدرجات (3، 2، 1، صفر) على التوالي لهذه البدائل من أجل تحديد مستوى نمط السلوك (أ) في كل بعد من أبعاده الثلاثة وفي الدرجة الكلية. وتم حساب المتوسط الفرضي من خلال ضرب أعلى درجة يحصل عليها الفرد على العبارة وهي (3) في عدد الفقرات (51) مقسومًا على (2) فيكون (76.5).
- تم إعادة صياغة الفقرات بعبارات تقريرية لفظية بدلاً من المواقف السلوكية اللفظية، مع الحرص الشديد في المحافظة على الفكرة نفسها الواردة في الفقرة الأصلية.
- تم تعديل الصياغات اللغوية بما ينسجم وطبيعة ثقافة المجتمع العربي بصورة عامة واليمني بصورة خاصة، وبما ينسجم وخصائص عينة البحث الحالي.

• الإجراءات السيكومترية التي تم اعتمادها في البحث الحالي على (مسح جينكينز للأنشطة):

أ-إجراءات تقدير الصدق الظاهري للمسح: حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء في العلوم النفسية*، وطلب منهم قراءة كل فقرة من فقرات المسح هذا والتأشير أمامها (صالحة أو غير صالحة) في قياس البعد الذي تنتمي إليه وقياس نمط السلوك (أ) وفقًا للأبعاد التي تنتمي إليه، مع إجراء التعديلات المناسبة وفقًا للثقافة العربية بصورة عامة واليمنية بصورة خاصة، مع بيان صلاحية بدائل الإجابة. وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء الخبراء، تم قبول الفقرة والمجال الذي حصل على نسبة اتفاق 90% فأكثر، وبذلك لم تحذف أي فقرة، وإنما تم إجراء التعديلات المشار إليها في الفقرة (ثانيًا).

ب- إجراءات تقدير صدق البناء: حيث تم حسابه بأسلوبين هما:

الأول: إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال

الذي تنتمي إليه. حيث تم معالجة البيانات لعينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وهذا يعني أن (مسح جينكينز للأنشطة) يمتلك معاملات صدق بناء (اتساق داخلي) عالية. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

يوضح معاملات صدق البناء (الاتساق الداخلي) (لمسح جينكينز للأنشطة) وفقاً للأسلوب الأول*

المجال الأول: السرعة ونفاذ الصبر			المجال الثاني: الانهماك أو الانشغال الزائد بالعمل			المجال الثالث: التنافس وصعوبة المراس		
الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0.292	0.011	18	0.349	0.002	35	0.565	0.000
2	0.425	0.000	19	0.358	0.002	36	0.530	0.000
3	0.503	0.000	20	0.507	0.000	37	0.673	0.000
4	0.648	0.000	21	0.665	0.000	38	0.597	0.000
5	0.577	0.000	22	0.632	0.000	39	0.531	0.000
6	0.598	0.000	23	0.523	0.000	40	0.524	0.000
7	0.600	0.000	24	0.558	0.000	41	0.525	0.000
8	0.285	0.012	25	0.540	0.000	42	0.374	0.001
9	0.382	0.001	26	0.301	0.009	43	0.501	0.000
10	0.623	0.000	27	0.320	0.005	44	0.711	0.000
11	0.585	0.000	28	0.505	0.000	45	0.588	0.000
12	0.705	0.000	29	0.516	0.000	46	0.628	0.000
13	0.522	0.000	30	0.579	0.000	47	0.539	0.000
14	0.610	0.000	31	0.620	0.000	48	0.709	0.000
15	0.590	0.000	32	0.298	0.009	49	0.590	0.000
16	0.701	0.000	33	0.345	0.002	50	0.511	0.000
17	0.471	0.000	34	0.458	0.000	51	0.380	0.001

*تم استخراج هذه النتائج بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) وبالاستعانة بمعاملات ارتباط بيرسون.

الثاني: إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال من المجالات الفرعية والدرجة الكلية على هذا المسح. حيث تمت معالجة البيانات على عينة البحث الأصلية البالغة (75) أستاذًا عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار (18) وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

يوضح معاملات صدق البناء (الاتساق الداخلي) (لمسح جينكينز للأنشطة) وفقاً للأسلوب الثاني*

المجال	معامل الصدق	ومستوى الدلالة
الأول السرعة ونفاذ الصبر	0.712	0.000
الثاني الانهماك أو الانشغال الزائد بالعمل	0.827	0.000
الثالث التنافس وصعوبة المراس	0.826	0.000

* تم استخراج هذه النتائج بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبالاستعانة بمعاملات ارتباط بيرسون.

ج- إجراءات تقدير الثبات للمسح: وقد تم ذلك باستخدام طريقتين:

الأولى: ألفا كرونمباخ: حيث تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا، عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار (18) لكل مجال فرعي والدرجة الكلية على هذا المسح. وقد تراوحت قيم الثبات بهذه الطريقة بين (0.712 – 0.881). والجدول (5) يوضح ذلك.

الثانية: التجزئة النصفية: حيث حسب الثبات بهذه الطريقة على عينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا، عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار (18)، وباستخدام معادلة (هورست) لاستخراج ثبات التجزئة النصفية للمجالات الفرعية والدرجة الكلية على المسح، كون عبارات كل مجال وعبارات المسح فردية.

(ألجلبي، 2005:137) وقد تراوحت قيم الثبات بهذه الطريقة بين (0.725 - 0.802). وكما هو مبين في الجدول (5) الذي يتضح منه أن جميع معاملات الثبات وبالطريقتين الأولى والثانية عالية.

جدول (5)
يوضح معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونمباخ) والتجزئة النصفية لـ(مسح جينكينز للأنشطة)

طريقة الثبات	معامل الثبات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	الدرجة الكلية
الفاكرونمباخ	معامل الثبات	0.836	0.712	0.855	0.881
التجزئة النصفية	معامل الثبات	0.739	0.755	0.802	0.725

2. قائمة تصنيف الاضطرابات النفسية – الجسدية (السيكوسوماتية):

حيث قام الباحثان بإعداد قائمة بأسماء الاضطرابات النفسجسدية بناءً على التصنيف الطبي الوارد في (الزراد، 2000: 56- 64)، والذي تم بناؤه من خلال خمسة عشر مرجعًا، مع مراعاة ورود تصنيفها في معايير التشخيص الطبي النفسي الأمريكي المراجعة الثالثة (APA,DSM,III, 1983)، والمراجعة الرابعة (APA,DSM,IV, 1994)، والتصنيف الفرنسي للاضطرابات السيكوسوماتية.

• خطوات إعداد القائمة:

أ- حصر الاضطرابات النفسجسدية الخاصة ب الذكور الراشدين فقط، وكتابتها في قائمة مع الحرص الشديد على كتابة الاضطراب باللغتين العربية والإنجليزية، وكما هو مصنف طبياً في التصنيفات الطبية العالمية، ووضع تعريف صغير أمام مصطلح الاضطراب الذي يحتاج إلى معرفة أكثر عن خواصه، ومن هذه الخطوة خرج الباحثان بقائمة تصنيف شملت (10) مجالات من الاضطرابات النفسجسدية، يتضمن كل منها عددًا من الاضطرابات، وكما هو مبين أدناه.

رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه	رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه	رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه
أولاً	**اضطرابات جهاز الهضم**	3	عصاب القلب Cardiac neurosis	4	ضمور العضلات Muscular Atrophy
1	قرحة المعدة Gastric ulcer	4	الذبحة الصدريةAngina pectoris	5	العض على النواجذ
2	قرحة الأثنى عشر Peptic ulcer	5	ضغط الدم الجوهري (الأساسي) Essential blood pressure	**سابعًا**	**اضطرابات الإخراج**
3	التهاب المعدة المزمن Chronic ulcer	6	انخفاض ضغط الدم Hypotention	1	التبول اللاإرادي Enuresis
4	التهاب القالون Colitis	7	ارتفاع ضغط الدم Hypertention	2	التبرز اللاإرادي Encopresis
5	الإمساك المزمن Chronic constipation	**رابعًا**	**الاضطرابات الجلدية**	3	كثرة مرات التبول Polyuria
6	الإسهال المزمن Chronic Diarrhea	1	ألشري (الارتكاريا)Hives or Urticaria	4	احتباس البول Anuria
7	فقدان الشهية العصبي Anorexia Nervosa	2	الحكّة (الهرش) Pruritis	**ثامنًا**	**اضطرابات الغدد والهرمونات**
8	الشراهة في تناول الطعام Bulimia	3	حب الشباب Acne vulgaris	1	مرض السكر Diabetes
9	عسر الهضم Dyspepsia	4	الأكزيما (الاكنّة الوردية) Eczema or Acne Rosacea	2	سكر الدم Blood Sugar
10	آلام انتفاخ البطن والتجشؤ (الفواق) Abdomen Pain and accordion abdomen and belching	5	تساقط الشعر (الجرد) Alopecia	3	ازدياد سكر الدمHyperglycemia
11	السمنة المفرطة Excessive obesity	6	فرط التعرق Hyperhidrosis	4	نقصان سكر الدم Hypoglcemia
12	التهاب الفتحة الشرجية Anus inflammation	7	الحساسية الذاتية للكريات الحمر Auto erythrocyte sensitization	5	البدانة Oomsbesity
13	التهاب البنكرياس Pancreatitis	8	مرض الصدفية (القوباء)Lmpetigo	6	تسمم الدرقية Hyperthyroidism
14	التهاب الزائدة الدودية Appendicitis	9	مرض رينو Raynauds disease	**تاسعًا**	**اضطرابات الجهاز العصبي** Sensory and motor sympt

رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه	رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه	رقم التصنيف	نوع الاضطراب وصنفه
15	اضطرابات الكبد والحويصلة الصفراء Liver and bile diseases	**خامسًا**	**الاضطرابات الجنسية**	1	الصداع Headache
16	أعراض مرض كرون Crohns disease symptoms	1	العنة الجنسية (البرود لدى الرجل) Impotence	2	الصداع النصفي (الشقيقة) Migraine
ثانيًا	**اضطرابات جهاز التنفس**	2	القذف المبكر(للحيوان المنوي) Premature ejaculation	3	الخلجات أو اللزمات العصبية Motor symptom (tics)
1	الربو الشعبي (العصبي) Asthma Nervosa or bronchial Asthma	3	القذف المتأخر(للحيوان المنوي) Retarded ejaculation	4	الدوخة والدوار Dizziness and vertigo
2	الإصابة بالنزلات البردية The colds	4	عسر الجماع Dyspareunia	5	إحساس الأطراف الكاذب Phantom Limbs
3	حمى القش Hay Fever	5	(العقم الذكري) Sterility	**عاشرًا**	**اضطرابات سيكوسوماتية أخرى** Undifferentiated somatoform disorder
4	التدرن الرئوي (السل) Pulmonary tuberculosis	6	متلازمة الكوفاد (لدى الرجال) Couvades syndrome	1	التعرض للحوادث والكسور (الاستهداف) Proneness
5	الحساسية الأنفية (الروائح)	**سادسًا**	**اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي**	2	الإحساس بالألم Pain (disorder)(pain sensitivity)
ثالثًا	**اضطرابات جهاز القلب والدوران**	1	آلام الظهر(اللمباجو) Lumbago	3	اضطرابات النوم Sleep disorders
1	الخفقان أو لغط القلب الوظيفي Tachycardia and functional Dysrhythmias	2	التهاب المفاصل شبه الروماتزمي Rheumatoid Arthritis	4	السرطان Cancer
2	الإصابة بانسداد الشرايين التاجية والأوعية الدموية Thrombosis	3	فقدان التناسق العضلي Abasia	5	نزيف الأذن الوسطى (مرض مينير) Menieres syndrome
				6	اضطرابات النطق والكلام الناجمة عن العوامل النفسية والحرمان البيئي

ب- وضع بديلين للإجابة أمام كل اضطراب لقياس مدى وجود هذا الاضطراب عند الفرد من عدمه: (موجود، غير موجود).

ج- تقدير الصدق الظاهري للقائمة: حيث عرضت قائمة تصنيف الاضطرابات على مجموعة من المحكمين الخبراء في مختلف التخصصات الطبية*، وطلب منهم قراءة قائمة التصنيف بشكل جيد (كل بحسب تخصصه الطبي)، وبيان ما إذا كانت هذه الاضطرابات الموجودة في القائمة مصنفة بشكل صحيح ضمن فئة التخصص أم لا، وحذف الاضطرابات الموجودة في القائمة، غير الموجودة في الممارسة الإكلينيكية الطبية. أو إضافة اضطرابات أخرى غير موجودة أصلاً في القائمة وبيان صلاحية بديلي الإجابة. وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء الخبراء، تم الإبقاء على وجود الاضطراب في القائمة التي حصلت على نسبة اتفاق (100%)، حيث لم يحذف الخبراء أي اضطراب من القائمة، وإنما تعديل كتابة بعض المصطلحات الطبية، وأخذت هذه التعديلات بنظر الاعتبار.

د- **تقدير صدق التكوين الفرضي للقائمة**: وقد تم ذلك من خلال التأكد من مطابقة كل اضطراب في قائمة التصنيف مع وجوده في معايير تصنيف الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) وفقًا لتصنيف (APA:DSM,IV,1994) والتصنيفات العلمية لهذه الاضطرابات التي ذكرها (الزراد، 2000: 56- 64)، حيث كانت نسبة المطابقة 100%.

هـ- **تقدير الثبات للقائمة**: بحسب ثبات قائمة تصنيف الاضطرابات النفسية – الجسدية (السيكوسوماتية) بطريقة (parallel) لكل فئة من فئات تصنيف الاضطرابات

وللقائمة الكلية، ولعينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا وبالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18). والجدول (6) يظهر أن جميع معاملات ثبات القائمة بهذه الطريقة كانت دالة عند مستوى (0.05) فأقل.

جدول (6)

يوضح معاملات ثبات قائمة تصنيف الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) بطريقة (parallel)

فئة الاضطراب	جهاز الهضم	جهاز التنفس	جهاز القلب والدوران	الاضطرابات الجلدية	الاضطرابات الجنسية	الجهاز العضلي والهيكلي	اضطرابات الإخراج	الغدد والهرمونات	الجهاز العصبي	اضطرابات أخرى	القائمة الكلية
معامل الثبات	0.675	0.646	0.676	0.659	0.683	0.642	0.688	0.687	0.659	0.637	0.697

3. قائمة كورنل للنواحي العصابية والسيكوسوماتية (Cornell Index):

- **وصف القائمة:**

وهي من إعداد (كيف برودمان) Keev Brodman و(ألبرت ج.إردمان) Albert J. Erdmann و(هارلود ج. ولف) Harld G.Wolf و(بول في. مسكوفتش) Paul F.Miskovitz، عام 1986، وقام (محمود السيد أبو النيل) بتعريبها وإعدادها، عام 1995، وهي تتكون من (223) فقرة (عبارة) موزعة على (18) مجالاً (عاملاً) من العوامل الانفعالية والسيكوسوماتية، وتهدف إلى التعرف على النواحي العصابية والانفعالية والسيكوسوماتية.

وهي صورة معدلة لقائمة كورنل (Cornell Index) التي أعدها (أرثر وايدر) Weider,A. وآخرون، وذلك بعد أن ظهرت الحاجة إلى أداة سريعة للتقييم السيكاتري والسيكوسوماتي لعدد كبير من الأشخاص في مواقف مختلفة ومتعددة، (حسن، 2001: 152). وقد صيغت فقرات هذه القائمة على شكل أسئلة يجاب عنها بأحد الخيارين (نعم، لا) في ورقة إجابة منفصلة، زمن تطبيق هذه القائمة يتراوح بين (50 - 60) دقيقة، كما أنَّ بعض الدراسات (حسن، 2001: 153)، تعطى لمن يجيب بـ(نعم) درجة واحدة، ومن يجيب بـ(لا) تعطى (صفرًا) وأما المجالات التي تعمل القائمة على قياسها فهي:

- المجال (A): السمع والإبصار: عدد عباراته (13) عبارة تبدأ من تسلسل (1- 13) في القائمة، تقيس النواحي الخاصة بمتاعب أجهزة السمع والأبصار في الجسم، ومدى معاناة الفرد من مشاكل العين وارتداء النظارات، وكذلك متاعب الأذن.

- المجال (B): الجهاز التنفسي: عدد عباراته (17) عبارة، تبدأ من تسلسل (14- 30) في القائمة، وتقيس نواحي خاصة بالأعراض البدنية المصاحبة للاضطراب الانفعالي، كالصعوبة في التنفس والعادات الضارة مثل التدخين.

- المجال (C): القلب والأوعية الدموية: عدد عباراته (19) عبارة، تبدأ من تسلسل (31- 49) في القائمة، وتقيس نواحي خاصة بمجموعة الآلام المتعلقة بالقلب ومتاعبه ومشاكله مثل (ضغط الدم، آلام الصدر وغيرهما).

- المجال (D): الجهاز الهضمي: عدد عباراته (20) عبارة، تبدأ من تسلسل (50- 69) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بمتاعب الجهاز الهضمي وزيادة أو نقصان الوزن والجراحة التي أجريت في هذا الجانب، والصعوبات المتعلقة بعملية تناول الطعام.

- المجال (E): الجهاز العظمي: عدد عباراته (11) عبارة تبدأ من تسلسل (70- 80) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بآلام العظام أو الكسور ومتاعب مثل الروماتيزم، ومدى قدرة الفرد على الاستمرار في العمل لفترة طويلة، ومتاعب الظهر.

- المجال (F): الجلد: عدد عباراته (7) عبارات، تبدأ من تسلسل (81- 87) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بمتاعب

الجلد والأعراض الجسمية المباشرة التي تؤثر في جلد الفرد مثل (العرق وجروح الجلد المستمرة).

- المجال (G): الجهاز العصبي: عدد عباراته (17) عبارة، تبدأ من تسلسل (88- 105) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بمجالات الصداع التي يتعرض لها الفرد ومشاكل مثل الإغماء والارتعاش أو بعض حالات الشلل والمتاعب وأعراض التشنج أو الصرع بين أفراد الأسرة.

- المجال (H): الجهاز البولي والتناسلي: عدد عباراته (13) عبارة، تبدأ من تسلسل (106- 118) في القائمة، تقيس نواحي خاصة مرتبطة بالمتاعب والأعراض الجسمية التي يتعرض لها الجهاز البولي والتناسلي مثل (الآلام والالتهابات والإفرازات والمشاكل المتعلقة بالقدرات الجنسية أو مشاكل الكلى والمثانة وعمليات التحكم في التبول.

- المجال (I): التعب: عدد عباراته (7) عبارات، تبدأ من تسلسل (119- 125) في القائمة، تقيس مجموعة الأعراض والشكاوى البدنية التي ليس لها سبب حقيقي مثل (أعراض الإنهاك والتعب).

- المجال (J): تكرار المرض: عدد عباراته (9) عبارات، تبدأ من تسلسل (126- 134) في القائمة، تقيس مجموعة الأعراض المرية المتكررة والحالة الجسمية التي تعم الفرد وتسود في معظم الفترات وقدرة الفرد على أداء مهام عمله.

- المجال (K): أمراض متنوعة: عدد عباراته (18) عبارة، تبدأ من تسلسل (135- 152) في القائمة، تقيس مجموعة الأعراض والأمراض المختلفة التي تعرض الفرد للإصابة بها مثل (الملاريا، والحمى القرمزية والسكر).

- المجال (L): العادات: عدد عباراته (20) عبارة، تبدأ من تسلسل (153- 172) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بالعادات الضارة التي اعتاد الفرد على القيام بها، مثل (السهر والتدخين وتعاطي المواد المخدرة أو المهدئات أو اقتناء حيوانات غير أليفة).

- المجال (M): عدم الكفاية: عدد عباراته (12) عبارة، تبدأ من تسلسل (173- 184) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بالحالة الانفعالية للفرد وما يصاحبها من تغيرات جسمية (كالإغماء وحالات الخوف التي تنتاب الفرد عندما يكون مع أناس غرباء (تعكس العبارات عدم كفاية الشخص في مواقف الحياة).

- المجال (N): الاكتئاب: عدد عباراته (6) عبارات، تبدأ من تسلسل (185- 190) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بالشعور باليأس وعدم الثقة بالنفس والحزن وضيق الاهتمامات وانخفاض عام في النشاط النفسي والجسمي.

- المجال (O): القلق: عدد عباراته (9) عبارات، تبدأ من التسلسل (191- 199) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بالتوتر الدائم والتململ وسرعة التهيج والضيق والشعور بالخوف دون سبب واضح.

- المجال (P): الحساسية: عدد عباراته (6) عبارات، تبدأ من التسلسل (200- 205) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بمدى شفافية إحساسات الفرد وسهولة إيذائه في مشاعره وسرعة تأثره بالغضب وعدم قدرة الفرد على مواجهة المواقف الشائكة أو المعقدة وعجزه عن التوافق مع الآخرين.

- المجال (Q): الغضب: عدد عباراته (9) عبارات، تبدأ من التسلسل (206- 214) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بمدى اندفاع الفرد وقدرته على التحكم في انفعالاته، والحالات التي يتعرض فيها للاستثارة والغضب.

- المجال (R): التوتر: عدد عباراته (9) عبارات، تبدأ من من التسلسل (215- 223) في القائمة، تقيس نواحي خاصة بحالات الخوف المفاجئ والرعشة المستمرة والأفكار المزعجة والإحساس بالقابلية للاستشارة والاستهداف للأفكار المخيفة، (حسن، 2001: 152- 155).

وتختص المجالات الثمانية الأولى بالنواحي الجسمية، وتشمل (118) عبارة، أما المجالات العشر (10) الأخيرة، فتهتم بالنواحي المزاجية والانفعالية وتشمل (105) عبارات، (الطحان ونجيب، 2008: 209).

• التعديلات التي أجريت على (قائمة كورنل) في البحث الحالي ومبررات إجرائها:

أ- مبررات إجراء التعديلات:

- القائمة تضم (10) مجالات فرعية لا تختص بالنواحي السيكوسوماتية بصورة مباشرة، والبحث الحالي يتحدد بالاضطرابات السيكوسوماتية فقط.

- عبارات القائمة مصاغة على شكل أسئلة، والدراسات الحديثة في القياس النفسي لا تشجع على مثل هذه الصياغات، لأنها تشعر الفرد بموقف استجواب.

- بدائل الإجابة ثنائية (نعم ، لا) وفي الاختبارات والمقاييس الإكلينيكية، تتطلب بدائل الإجابة قياس معيارين (الشدة، والتكرار).

- تأثر إعداد القائمة الأصلية بالثقافة الغربية.

ب- التعديلات التي أجريت على القائمة في البحث الحالي:

- حذف المجالات العشر (10) الأخيرة من القائمة التي لا تختص بالنواحي السيكوسوماتية بصورة مباشرة، والإبقاء على المجالات الثمانية الأولى التي تختص بالنواحي السيكوسوماتية فقط، بمعنى الإبقاء على (118) عبارة الأولى وحذف (105) عبارات الأخيرة.

- إعادة صياغة العبارات من صياغتها بطريقة الأسئلة إلى صياغتها على شكل عبارات تقريرية لفظية مع المحافظة على فكرة العبارة نفسها.

- تحويل سلم بدائل الإجابة من ثنائي (نعم - لا) إلى مقياسين وببدائل رباعية وكالآتي:

الأول: شدة المعاناة من الأعراض: تحته أربعة بدائل للإجابة هي: (تنطبق عليّ بدرجة شديدة – تنطبق علي بدرجة متوسطة - تنطبق علي بدرجة ضعيفة - لا تنطبق عليّ أبدًا). وأعطيت له الدرجات (3، 2 ، 1، صفر) على التوالي.

الثاني: استمرار المعاناة من الأعراض: تحته أربعة بدائل للإجابة أيضًا هي: (تحدث لي دائمًا - تحدث لي قليلاً - نادرًا ما تحدث لي - لا تحدث لي إطلاقًا)، وأعطيت له الدرجات (3 ، 2، 1 ، صفر) على التوالي. وتحسب درجة الفرد على الفقرة من خلال حاصل جمع درجة البديل الذي يختاره في مقياس الشدة زائدًا درجة البديل الذي يختاره في مقياس التكرار. وهذه إضافة جديدة ونوعية وتنسجم وطبيعة المقاييس الإكلينيكية. ووفقًا لهذا الإجراء فإن أعلى درجة يحصل عليها الفرد على مقياس الشدة هي (3) وأعلى درجة على مقياس الاستمرار هي (3) كذلك، فتكون أعلى درجة على الفقرة هي (6). وعندما يضرب هذا الرقم في عدد الفقرات (118) ويقسم على (2) يكون الناتج (354) وهو المتوسط الفرضي للقائمة، وهكذا بالنسبة للمجالات الفرعية يضرب الرقم (6) في عدد فقرات المجال ثم يقسم على (2).

- تعديل بعض الصياغات اللغوية بما ينسجم والثقافة العربية ومنها اليمنية، مع المحافظة على فكرة العبارة نفسها.

• الإجراءات السيكومترية التي تم اعتمادها في البحث الحالي على قائمة كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية.

أ- إجراءات تقدير الصدق الظاهري للقائمة المعدلة:

عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين الخبراء في مختلف التخصصات الطبية* وطلب منهم قراءة قائمة كورنل (المعدلة من قبل الباحثين) وبيان ما إذا كانت عبارات القائمة صالحة لقياس الاضطرابات السيكوسوماتية أم لا، مع إجراء التعديلات المناسبة، وبيان صلاحية بدائل

الإجابة المؤلفة من مقياسين (مقياس الشدة) و(مقياس التكرار) لبيان مستوى أعراض هذه الاضطرابات. وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء الخبراء، تم الإبقاء على وجود (العبارة) التي حصلت على نسبة اتفاق (100%)، حيث لم يحذف الخبراء أي عبارة من عبارات القائمة، وإنما تم إجراء تعديلات في الصياغات اللغوية، وقد تم الأخذ بهذه التعديلات، وأدرجت ضمن التعديلات المشار إليها في الفقرة (ثانيًا).

ب- **إجراءات تقدير صدق البناء للقائمة المعدلة**: وقد تم حسابه بأسلوبين:

الأول: إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، حيث تمت معالجة البيانات عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وهذا مؤشر على أن القائمة تمتلك معاملات صدق بناء عالية أو مرتفعة. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معاملات صدق البناء (الاتساق الداخلي) لقائمة كورنل المعدلة وفقاً للأسلوب الثاني

المجال الأول			المجال الثاني			المجال الثالث			المجال الرابع			المجال الخامس			المجال السادس			المجال السابع			المجال الثامن		
الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0.623	0.000	14	0.586	0.000	31	0.572	0.000	50	0.348	0.002	70	0.561		81	0.767	0.000	88	0.629	0.000	106	0.493	0.000
2	0.566	0.000	15	0.666	0.000	32	0.560	0.000	51	0.489	0.000	71	0.566		82	0.768	0.000	89	0.607	0.000	107	0.592	0.000
3	0.578	0.000	16	0.624	0.000	33	0.528	0.000	52	0.477	0.000	72	0.732		83	0.710	0.000	90	0.603	0.000	108	0.328	0.000
4	0.473	0.000	17	0.534	0.000	34	0.492	0.000	53	0.529	0.000	73	0.758		84	0.501	0.000	91	0.415	0.000	109	0.551	0.000
5	0.246	0.032	18	0.403	0.000	35	0.596	0.000	54	0.491	0.000	74	0.773		85	0.788	0.000	92	0.659	0.000	110	0.669	0.000
6	0.601	0.000	19	0.539	0.000	36	0.468	0.000	55	0.527	0.000	75	0.552		86	0.582	0.000	93	0.628	0.000	111	0.432	0.000
7	0.429	0.000	20	0.589	0.000	37	0.285	0.013	56	0.511	0.000	76	0.600		87	0.789	0.000	94	0.541	0.000	112	0.657	0.000
8	0.274	0.017	21	0.332	0.004	38	0.520	0.000	57	0.286	0.013	77	0.599					95	0.501	0.000	113	0.629	0.000
9	0.384	0.001	22	0.356	0.002	39	0.511	0.000	58	0.550	0.000	78	0.697					96	0.450	0.000	114	0.537	0.000
10	0.412	0.000	23	0.695	0.000	40	0.544	0.000	59	0.555	0.000	79	0.499					97	0.530	0.000	115	0.572	0.000
11	0.297	0.017	24	0.667	0.000	41	0.500	0.000	60	0.341	0.003	80	0.384					98	0.727	0.000	116	0.729	0.000
12	0.246	0.026	25	0.653	0.000	42	0.599	0.000	61	0.448	0.000							99	0.363	0.001	117	0.528	0.000
13	0.561	0.000	26	0.703	0.000	43	0.458	0.000	62	0.462	0.000							100	0.344	0.003	118	0.743	0.000

المجال الأول			المجال الثاني			المجال الثالث			المجال الرابع			المجال الخامس			المجال السادس			المجال السابع			المجال الثامن		
الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
			27	0.295	0.015	44	0.500	0.000	63	0.517	0.000							101	0.398	0.000			
			28	0.548	0.000	45	0.534	0.000	64	0.423	0.000							102	0.434	0.000			
			29	0.271	0.019	46	0.283	0.014	65	0.281	0.014							103	0.556	0.000			
			30	0.319	0.005	47	0.345	0.002	66	0.371	0.001							104	0.556	0.000			
						48	0.529	0.000	67	0.394	0.000							105	0.390	0.001			
						49	0.423	0.000	68	0.590	0.000												
									69	0.455	0.000												

الثاني: إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال من المجالات الفرعية والدرجة الكلية على (قائمة كورنل المعدلة في البحث الحالي). حيث تمت معالجة البيانات إحصائيًا على عينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا، عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار (18)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا. وهذا يعني أن جميع المجالات والدرجة الكلية لقائمة كورنل المعدلة في البحث الحالي تمتلك معاملات صدق عالية. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

معاملات صدق البناء (الاتساق الداخلي) لقائمة كورنل المعدلة وفقاً للأسلوب الثاني

المجال / المعاملات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
معامل الصدق	0.561	0.806	0.663	0.831	0.678	0.685	0.777	0.656
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

ج- **إجراءات تقدير ثبات قائمة كورنل المعدلة**: حيث تم تقديره في البحث الحالي بطريقتين:

الأولى: ألفا كرونمباخ: حيث تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة البحث الأساسية البالغة (75) أستاذًا، عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار (18) لكل مجال فرعي والدرجة الكلية على القائمة. وقد تراوحت قيم الثبات بهذه الطريقة بين (0.641 - 0.939)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الثانية: التجزئة النصفية: وقد تم حسابه بهذه الطريقة على عينة البحث الأساسية كذلك وباستخدام (سبيرمان - براون) لاستخراج ثبات التجزئة النصفية للمجالات متساوية العبارات، و(جتمان) للمجالات مختلفة العبارات، وللدرجة الكلية كذلك. وقد تراوحت قيم الثبات بهذه الطريقة بين (0.601 - 0.833). والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)
معاملات الثبات بطريقتي (ألفاكرونمباخ) و(التجزئة النصفية) لقائمة كورنل المعدلة في البحث الحالي

طريقة الثبات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	الدرجة الكلية
ألفا كرونمباخ	0.641	0.826	0.776	0.781	0.821	0.823	0.812	0.815	0.939
التجزئة النصفية	0.676	0.894	0.858	0.774	0.705	0.777	0.601	0.612	0.833

4. قائمة تشخيص الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) وفقًا لمعايير (APA:DSM,IV,1994) :

• خطوات إعداد القائمة :

أ- إدراج جميع معايير اضطراب الجسدنة (التجسيد) (Somatization Disorder) المرقم (81- 300) الواقع تحت تصنيف الاضطرابات جسدية الشكل (Somatoform Disorders) في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (المعايير التشخيصية للرابطة الأمريكية للطب النفسي* (APA:DSM,IV,1994) والتي تتضمن (4) معايير رئيسية هي (أ ، ب، ج، د) والمعيار الثاني (ب) يتألف من (4) معايير فرعية هي (1 ، 2، 3، 4)، والمعيار الثالث (ج) يتضمن الاختيار بين أحد معيارين هما (1 ، 2). تستخدم هذه المعايير في التشخيص الطبي - النفسي والتشخيص النفسي من أجل معرفة وتشخيص الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) من قبل الطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي. ويتطلب ضرورة انطباقها على الفرد كي يتم تشخيصه على أنه يعاني من هذه الاضطرابات.

ب- وضع بديلين للإجابة أمام كل معيار: (ينطبق علي)، (لا ينطبق علي)، وبحيث يطلب من المفحوص أن يؤشر تحت أحد البديلين، ويتم اعتماد وجود الاضطراب النفسي - الجسدي (السيكوسوماتي) في هذه القائمة عندما يؤشر المفحوص تحت بديل (ينطبق عليّ) على كل معايير القائمة المطلوبة لتشخيص هذه الاضطرابات. وكما هو مبين في القائمة أدناه.

قائمة معايير تشخيص الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية)
وفقاً ل (APAP:DSM,IV,1994) **المعدة في البحث الحالي**

رقم المعيار	المعايير	تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ
أ	يجب أن تكون لديك شكاوي جسمية كثيرة بدأت عندك قبل سن الثلاثين واستمرت لسنوات عديدة وأدت بك إلى طلب العلاج أو أثرت عليك سلبًا من النواحي الاجتماعية أو المهنية أو الوظائف المهمة الأخرى.		
ب	توجد في أدناه (4) معايير فرعية تمثل أربعة مواصفات يجب أن تتأكد من أن هذه المواصفات موجودة عندك سابقا بحيث تشكل أرضية لما تعاني به الآن من اضطرابات وهي:		
1	يجب أن يكون لديك تاريخ مرضي للشعور بالألم من (4) على الأقل من أعراض الألم التالية: 1. الرأس 2. البطن 3. الظهر 4. المفاصل 5. الأطراف 6.الصدر 7. المستقيم 8. التبول 9. الألم أثناء الجماع الجنسي.		
2	يجب أن يكون لديك تاريخ مرضي لاثنين (2) على الأقل من أعراض المعدة أو الأمعاء التالية غير أعراض الألم السابقة: 1. غثيان 2. انتفاخ 3. إسهال 4. عدم تحمل أطعمة مختلفة عديدة.		
3	يجب أن يكون لديك تاريخ مرضي لواحد (1) على الأقل من الأعراض الجنسية أو التناسلية التالية: 1. عدم الاهتمام بالجنس 2. اضطراب الانتصاب 3. اضطراب القذف.		
4	يجب أن يكون لديك تاريخ مرضي لواحد (1) على الأقل من الأعراض التالية التي توحي بوجود مرض عصبي لا يرتبط بالشعور بالألم: 1.اختلال التوافق الحركي 2.اختلال التوازن 3.الشلل 4.الضعف العضلي الموضعي 5. صعوبة البلع. 6.احتباس الصوت 7.احتباس البول 8. الهلاوس 9. فقدان الإحساس باللمس 10. فقدان الإحساس بالألم 11.ازدواج الرؤيا 12. العمى 13. الصمم 14. نوبات التشنج 15. النسيان 16. فقدان الوعي الذي لا يحدث عن طريق الإغماء.		
ج	يجب أن يكون موجود عندك إما (1) وإما (2) من الآتي:		
1	المعايير الموجودة في (ب) سابقاً يجب أن لا يكون سببها جسمي أو نتيجة لتناول دواء أو أي من مواد الإدمان وإنما ناشئة من عوامل نفسية في الأغلب.		
2	يجب أن تتأكد إن الأعراض المرضية النفسية الجسمية الموجودة لديك لا تمنعك تماما من مزاولة مهنتك أو لا تؤثر عليك بشكل واضح في وظائفك الاجتماعية، بحيث تسبب لك إعاقات.		
د	يجب أن تتأكد أن الأعراض أو الاضطرابات التي تعاني منها، انك لا تعملها متعمدا وأنها لم تكن بهدف التمارض.		

ج- **تقدير الصدق الظاهري للقائمة**: بالرغم من أن هذه المعايير تصدرها الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA) ويتم مراجعتها بين فترة وأخرى ولم توضع أساسًا إلا بناءً على اتفاق الدراسات الطبية النفسية وتضاف اضطرابات أو تحذف أو تعدل معاييرها في كل مراجعة بناءً على هذه الدراسات، إلا إنه في البحث الحالي تم التأكد من موثوقيتها (بالإضافة إلى ما ذكر) عن طريق عرض قائمة المعايير على مجموعة من المحكمين الخبراء في مختلف التخصصات الطبية*، وطلب منهم قراءة معايير التشخيص بشكل جيد ومقارنتها مع النسختين الإنكليزية (الأصلية) والنسخة العربية لهذه المعايير والتأكد من مطابقتها مع إصداراتها الأصلية، مع بيان صلاحية استخدامها لأغراض تشخيص الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) في البحث الحالي. أسفرت نتائج هذا الإجراء عن نسبة اتفاق (100%) بين الخبراء عن مدى تطابق هذه المعايير مع معايير (APA) في إصدارها الأصلي وترجمتها العربية. مع إدراج بعض التعديلات بضرورة وضع بدائل للإجابة وتبسيط المعايير بلغة مفهومة، وقد تم الأخذ بهذه التعديلات.

د- **تقدير الثبات للقائمة**: حيث تم تقدير ثبات قائمة معايير تشخيص الاضطرابات النفسية – الجسدية (السيكوسوماتية) وفقًا لـ(APA:DSM,IV,1994) المعدة في البحث الحالي بطريقة (parallel)، ومن خلال استجابات أفراد عينة البحث الأساسية. وبعد الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18)، استخرج ثبات القائمة بهذه الطريقة، حيث كانت قيمته تساوي (0.678)، وهو دال عند مستوى (0.05) فأقل.

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: النتائج الخاصة بالهدف الأول:

تحقيقًا للهدف الأول الذي خصص للتعرف على مستوى نمط السلوك (أ) لدى أساتذة جامعة إب، طبق مسح جينكنز للأنشطة لقياس نمط السلوك (أ) بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة، وتم اختيار الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس نمط السلوك (أ) وبين المتوسط الفرضي لهذا المقياس)، وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (one sample test)، ومن خلال الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول (10)
الاختبار التائي (one sample test) للفرق بين متوسط درجات الأساتذة والمتوسط الفرضي لمسح جينكنز للأنشطة

أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة الفرضي	قيمة مستوى الدلالة واتجاهها
75	94.75	19.579	76.5	8.071	74	0.0001	0.05	دالة لصالح العينة

يتبين من الجدول (10) أن هناك فرقاً ذا دلالة معنونة عند مستوى (0.05) فأقل ودرجات حرية (74) وبمستوى ثقة زاد على (0.0001) بين متوسط درجات أساتذة الجامعة على مقياس نمط السلوك (أ) (مسح جينكنز للأنشطة) البالغ (94.75) وبين المتوسط الفرضي لهذا المقياس البالغ (76.5). وهو ما يمكن عَدّه مؤشرًا على وجود مستوى عال (مرتفع) لهذا النمط من السلوك عند أساتذة جامعة إب والذي ربما يرجع إلى أن هؤلاء الأساتذة يعانون من ضغوط غير عادية و يواجهو ظروفًا اجتماعية ومهنية متنوعة انعكست على طريقة إدارتهم وإدراكهم لها وولدت لديهم نوع من الشعور بعدم الأمان الداخلي، وحالت دون تحقق الدرجة اللازمة من تقدير الذات، وإن كل ذلك ربما تفاعل مع وجود بعض الاستعدادات والقابليات لنمو هذا النمط من السلوك لدى الغالبية العظمى منهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني للدراسة:

ومن أجل تحقيق الهدف الثاني من أهداف البحث الذي خصص للتعرف على دلالة الفروق بين أساتذة جامعة إب في مستوى نمط السلوك (أ) وفقًا لمتغيرات: الجنسية (يمني، وافد)، التخصص (إنساني، علمي)، العمر (31 - 40 سنة)، (41- 50 سنة)، (51 - 60 سنة) ، (أكثر من 60 سنة)، ووفقًا للتفاعل بين هذه المتغيرات، فقد تم اختبار الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس نمط السلوك (أ) وفقاً للمتغيرات المذكورة ووفقًا للتفاعل فيما بينها)، وذلك باستخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three way ANOVA) ذو التصميم العاملي (2 × 2 × 4)، وبالاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18)، وقد أسفر هذا التحليل الإحصائي عن النتائج الموضحة في الجدول (11).

جدول (11)
خلاصة تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three Way ANOVA) لدرجات الأساتذة على نمط السلوك (أ) تبعاً لـ (الجنسية، العمر، التخصص، التفاعل)

المتغير المستقل مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية f	مستوى الدلالة sig	قيمة مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
التخصص	1744.731	1744.731	1	5.249	0.025	دالة	لصالح الإنساني
الجنسية	239.034	239.034	1	0.719	0.400	غير دالة	
العمر	504.496	168.165	3	0.506	0.680	غير دالة	
التخصص × الجنسية	556.838	556.838	1	1.675	0.200	غير دالة	
التخصص × العمر	728.205	242.735	3	0.730	0.538	غير دالة	
الجنسية × العمر	1197.390	598.695	2	1.801	0.174	غير دالة	
التخصص × الجنسية × العمر	128.444	128.444	1	0.386	0.536	غير دالة	

علمًا ان مستوى الدلالة الفرضي في البحث الحالي هو (0.05). وقد تعذر على اختباري (شيفيه) Scheffe و(توكي) Tukey HSD بيان اتجاه الفروق لمتغيري (التخصص والجنسية)؛ كون مستوياتهما ثنائية، وهما يعالجان المتغيرات التي تكون مستوياتهما ثلاثة فأكثر، (بالانت، 2007: 259- 264)، لذلك تم الاستعانة بالإحصاء الوصفي لبيان طبيعة هذه المتغيرات، ولبيان اتجاه الفروق لمتغير (التخصص)، كونه دالاً إحصائيًا. والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة على مقياس مسح جينكنز للأنشطة

المتغير المستقل ومستوياته		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة N	الخطأ المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
المتغير	المستويات						
التخصص	علمي	91.725	18.558	38	4.739	82.252	101.198
	إنساني	100.750	18.326	37	3.925	92.908	108.592
الجنسية	يمني	98.344	19.456	58	3.813	90.721	105.967
	وافد	93.028	20.341	17	5.115	82.803	103.252
العمر	(31 – 40) سنة	93.663	17.895	25	3.649	86.368	100.958
	(41 – 50) سنة	95.021	21.593	32	4.520	85.986	104.056
	(51 – 60) سنة	98.667	16.204	14	5.263	88.146	109.188
	(أكثر من 60 سنة)	94.833	25.859	4	9.609	75.625	114.042

يتضح من الجدولين السابقين، جدول (11) وجدول (12) الخاصين بالهدف الثاني، أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.025) وبدرجة حرية واحد في متغير التخصص بين أساتذة جامعة إب من (التخصصات العلمية والإنسانية) ولصالح التخصصات الإنسانية، حيث كان متوسط إجاباتهم على مقياس نمط السلوك (أ) هو

(100.750) وبانحراف معياري مقداره (18.826) وبخطأ معياري مقداره (3.925)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لإجابات الأساتذة من التخصصات العلمية، حيث كان متوسط إجاباتهم (91.725) وبانحراف معياري مقداره (18.558) وبخطأ معياري مقداره (4.739). ولم تظهر نتائج التحليل الإحصائي لهذا الهدف باستخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل لأي من المتغيرات المستقلة الأخرى (الجنسية - العمر - التفاعل). وربما يرجع ارتفاع مستوى نمط السلوك (أ) لدى الأساتذة ذوي التخصصات الإنسانية إلى كونهم أكثر حساسية واجترارًا لما هو سائد من مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية في البلد من خلال ممارستهم لتخصصاتهم، أو قد يكون ذلك عبارة عن نوع من التعويض في إثبات وتعزيز الذات قياسًا بأساتذة التخصصات العلمية الذين ينظر إليهم المجتمع أحياناً على أنهم أكثر مكانة وأهمية من التخصصات الإنسانية، بحيث أضحوا أكثر ميلاً إلى المنافسة والإنجاز، والشعور بضغط الوقت والحاجة، ونفاذ الصبر، بحكم ما يضعونه أحيانًا لأنفسهم من أهداف عالية المستوى ومتعددة الأشكال نتيجة لذلك. وأما بالنسبة لعدم ظهور فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري الجنسية والعمر فإن ذلك ربما يرجع إلى أن النمط يصبح توجهًا عامًا في الشخصية ويتميز بالثبات النسبي عند الفرد يجعله يستجيب وفقاً لتكوين هذا النمط لديه، خصوصاً عندما يستقر بعد عمر الثلاثين سنة وهو ما يؤكد أصل نظريات الأنماط بصورة عامة ونمط السلوك (أ) بصورة خاصة. وهذا هو ما تؤكده الخصائص العمرية للعينة، كونهم جميعاً من أعمار تجاوزت الثلاثين سنة.

ثالثًا: نتيجة الهدف الثالث، الذي ينص على:

- معرفة نسب انتشار الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) لدى أساتذة جامعة إب.

ولتحقيق هذا الهدف، تم الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18) وباستخدام الإحصاء الوصفي، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث البالغة (75) أستاذًا. وتم ترتيب هذه التكرارات والنسب المئوية تنازلياً من أعلى تكرار ونسبة إلى أدنى تكرار ونسبة مئوية، من خلال إجاباتهم على قائمة تصنيف الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية). والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)
يوضح نسب انتشار الاضطرابات النفسية – الجسدية (السيكوسوماتية)لدى أساتذة جامعة إب

الترتيب التنازلي	الرقم الأصلي للتصنيف	الفئة المرضية	اسم الاضطراب	التكرار	النسبة المئوية %
1	18	اضطرابات جهاز التنفس	الإصابة بالنزلات البردية	34	45.3
2	10	اضطرابات جهاز الهضم	آلام انتفاخ البطن	29	38.7
3	31	الاضطرابات الجلدية	تساقط الشعر (الجرد)	27	36
4	9	اضطرابات جهاز الهضم	عسر الهضم	23	30.7
5	40	اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي	آلام الظهر (اللمباجو) آلام أسفل الظهر (الدسك)	22	29.3
6	41	اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي	التهاب المفاصل شبه الروماتزمي	19	25.3
6	56	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	اضطرابات النوم	19	25.3
7	36	الاضطرابات الجنسية	القذف المبكر للحيوان المنوي	18	24
8	21	اضطرابات جهاز التنفس	الحساسية الأنفية	16	21.3
9	4	اضطرابات جهاز الهضم	التهاب القولون	15	20
10	27	اضطرابات جهاز القلب والدوران	ارتفاع ضغط الدم	14	18.7
10	44	اضطرابات الإخراج	كثرة مرات التبول	14	18.7
11	1	اضطرابات جهاز الهضم	قرحة المعدة	13	17.3
11	53	اضطرابات الجهاز العصبي	الدوخة والدوار	13	17.3

الترتيب التنازلي	الرقم الأصلي للتصنيف	الفئة المرضية	اسم الاضطراب	التكرار	النسبة المئوية %
12	32	الاضطرابات الجلدية	فرط التعرق	12	16
13	50	اضطرابات الجهاز العصبي	الصداع العصبي	11	14.7
13	51	اضطرابات الجهاز العصبي	الصداع النصفي (الشقيقة)	11	14.7
14	55	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	الإحساس بالألم (قلة الصبر في تحمل الألم حتى وإن كان بسيطاً)	10	13.3
15	8	اضطرابات جهاز الهضم	الشراهة في تناول الطعام	9	12
15	26	اضطرابات جهاز القلب والدوران	انخفاض ضغط الدم	9	12
16	5	اضطرابات جهاز الهضم	الإمساك المزمن	8	10.7
16	19	اضطرابات جهاز التنفس	حمى القش (حساسية الأنف الموسمية للحشائش)	8	10.7
16	30	الاضطرابات الجلدية	حب الشباب	8	10.7
17	11	اضطرابات جهاز الهضم	السمنة المفرطة	7	9.3
17	37	الاضطرابات الجنسية	القذف المتأخر للحيوان المنوي	7	9.3
17	45	اضطرابات الإخراج	احتباس البول	7	9.3
18	7	اضطرابات جهاز الهضم	فقدان الشهية العصبي	6	8
18	17	اضطرابات جهاز التنفس	الربو الشعبي (العصبي)	6	8
18	34	الاضطرابات الجلدية	مرض رينو (البرودة المفرطة لليدين أو القدمين)	6	8
18	48	اضطرابات جهاز الهضم	البدانة	6	8
18	54	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	التعرض للحوادث أو الكسور (الاستهداف)	6	8
19	2	اضطرابات جهاز الهضم	قرحة الاثنى عشر	5	6.7
19	3	اضطرابات جهاز الهضم	التهاب المعدة المزمن	5	6.7
19	12	اضطرابات جهاز الهضم	التهاب الفتحة الشرجية	5	6.7
19	22	اضطرابات جهاز القلب والدوران	الخفقان أو لغط القلب الوظيفي (سماع ضربتان للقلب في آن واحد)	5	6.7
19	29	الاضطرابات الجلدية	الحكّة (الهرش)	5	6.7
19	46	اضطرابات الغدد والهرمونات	ازدياد سكر الدم	5	6.7
19	52	اضطرابات الجهاز العصبي	الخلجات أو اللزمات العصبية	5	6.7
20	24	اضطرابات جهاز القلب والدوران	عصاب القلب (الخوف من توقف القلب)	4	5.3
20	33	الاضطرابات الجلدية	مرض الصدفية (القوباء)	4	5.3
20	35	الاضطرابات الجنسية	العنة الجنسية (البرودة لدى الرجل)	4	5.3
21	14	اضطرابات جهاز الهضم	التهاب الزائدة الدودية	3	4
21	15	اضطرابات جهاز الهضم	اضطرابات الكبد والحويصلة الصفراء	3	4
21	20	اضطرابات جهاز التنفس	التدرن الرئوي (السل)	3	4
21	23	اضطرابات جهاز القلب والدوران	الإصابة بانسداد الشرايين التاجية والأوعية الدموية	3	4
21	25	اضطرابات جهاز القلب والدوران	الذبحة الصدرية	3	4
21	28	الاضطرابات الجلدية	الشري (الارتكاريا) (طفح جلدي أحمر)	3	4
21	42	اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي	فقدان التناسق العضلي	3	4
22	6	اضطرابات جهاز الهضم	الإسهال المزمن	2	2.7
22	59	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	اضطرابات النطق والكلام الناجمة عن العوامل النفسية.	2	2.7
23	13	اضطرابات جهاز الهضم	التهاب البنكرياس	1	1.3
23	47	اضطرابات الغدد والهرمونات	نقصان سكر الدم	1	1.3
23	57	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	السرطان	1	1.3
23	58	اضطرابات سيكوسوماتية أخرى	(مرض مينير) نزيف الأذن الوسطى	1	1.3

يتضح من الجدول (13) أن هناك (54) اضطرابًا نفسيًا - جسديًا (سيكوسوماتيًا) موجودًا لدى أساتذة جامعة إب بنسب متفاوتة، وأن هناك (5) خمسة اضطرابات غير موجودة إطلاقًا لديهم، هي:

1. أعراض مرض كرون (Crohans disease) وهو التهاب مزمن يصيب الجهاز الهضمي، يتميز بتقرحات في كل طبقات جدران الأمعاء.
2. العقم الذكري (Sterility).
3. متلازمة الكوفاد (Couvdes syndrome)، (لدى الرجال): وهي أعراض جسمية وهمية تجعل الرجل يلازم الفراش والبيت ولا يرغب في الخروج طالما زوجته حاملاً.
4. ضمور العضلات (Muscular Atrophy).
5. تسمم الدرقية (Hyperthyroidism).

ومن أجل تحديد نسب انتشار الاضطرابات النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) الأكثر شيوعًا (السائدة) لدى أساتذة جامعة إب، تم اعتماد نسبة قطع تمييزي (27%) العليا من الاضطرابات المرتبة تنازلياً من أعلى إلى أدنى في الجدول السابق، والبالغ عددها (54) اضطرابًا. ووفقًا لهذا الإجراء تبين أن هناك (15) اضطرابًا سيكوسوماتيًا، هم الأكثر شيوعاً لدى أساتذة جامعة إب، وهذه الاضطرابات الشائعة (السائدة) هي على التوالي:

1. الإصابة بالنزلات البردية.
2. آلام انتفاخ البطن.
3. تساقط الشعر.
4. عسر الهضم.
5. آلام الظهر (اللمباجو)آلام أسفل الظهر (ألدسك).
6. التهاب المفاصل شبه الروماتزمي.
7. اضطرابات النوم.
8. القذف المبكر للحيوان المنوي.
9. الحساسية الأنفية.
10. التهاب القولون.
11. ارتفاع ضغط الدم.
12. كثرة مرات التبول.
13. قرحة المعدة.
14. الدوخة والدوار.
15. فرط التعرق.

إن هذا الانتشار الواسع للاضطرابات السيكوسوماتية بين أساتذة جامعة إب، يعد مؤشرًا واضحًا على مدى المعاناة النفسية لهذه الشريحة المهمة في المجتمع، نتيجة الضغوط الشديدة والمتنوعة التي يواجهونها، والعوامل الاجتماعية الصعبة التي يتعرضون لها، بالرغم من الاعتراف بالحقيقة الباثالوجية من أن الاستعداد المرضي يسهم بنسب متفاوتة بالتفاعل مع العوامل المرسبة في نشوء الأعراض المرضية، حيث يذكر (الزراد، 1996) "أن الصراعات الانفعالية ومعاناة القلق والإحباط والفشل وقمع الغضب والانفعال، وعدم القدرة في التعبير عن المشاعر والرغبات والحقد الشديد والعدوان المكبوت والشعور بالنقص، والاضطهاد والظلم، وعدم القدرة على تأكيد الذات والضغط الانفعالي المستمر والإحباطات المتراكمة، والحرمان العاطفي، والمعاناة من مشاعر الإثم والذنب، وتعرض الفرد لظروف اجتماعية صعبة، مثل ضعف الوعي الصحي وعدم الاهتمام بالعلاج أو الوقاية من الأمراض وكثرة العوامل السلبية والاتجاهات المتصارعة التي ينتجها المحيط، وحوادث الحياة اليومية، كذلك الحروب والكوارث الجسيمة والمفاجئة، زيادة على العوامل الاستعدادية، كالاستعداد الوراثي والخبرات غير الصحية للطفولة المبكرة، تعد من أهم أسباب الاضطرابات السيكوسوماتية"، (الزراد، 1996: 73-76).

ويعتقد الباحثان - كونهما جزءًا من مجتمع البحث الحالي - أن جميع هذه الأسباب وأخرى غيرها، ربما هي التي تقف وراء انتشار الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أساتذة جامعة إب، ومما عزز هذه النتيجة هو النسبة العالية لمدى انطباق معايير (APA:DSM,IV,1994) على أفراد عينة البحث، حيث أشارت هذه النتيجة، إلى أن نسبة

(78.64%) من أساتذة الجامعة انطبقت عليهم المعايير في أن ما يعانون منه من اضطرابات وأعراض تعود إلى الاضطرابات السيكوسوماتية وليس لاضطرابات أخرى.

رابعاً: نتيجة الهدف الرابع، الذي ينص على:

- معرفة مستوى الأعراض النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) لدى أساتذة جامعة إب .

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث الحالي على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل المعدلة وبين المتوسط الفرضي لكل بعد من أبعاد هذه القائمة والدرجة الكلية للقائمة).

وقد تمت الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار (18)، ومن خلال استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample test)، تم استخراج النتائج الموضحة في الجدول (14).

جدول (14)
يوضح نتائج الهدف الرابع (مستوى الأعراض السيكوسوماتية لدى أساتذة جامعة إب)

بعد الأعراض السيكوسوماتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية T	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة الفرضي	قيمة مستوى الدلالة واتجاهها
1.السمع والإبصار	29.28	12.555	39	6.705-	74	0.001	0.05	دالة لصالح الفرضي
2.الجهاز التنفسي	56.63	18.645	51	2.613	74	0.011	0.05	دالة لصالح العينة
3.القلب والأوعية الدموية	64.72	14.540	57	4.598	74	0.001	0.05	دالة لصالح العينة
4.الجهاز الهضمي	69.03	22.369	60	3.495	74	0.001	0.05	دالة لصالح العينة
5.الجهاز العظمي	36.12	8.786	33	3.075	74	0.003	0.05	دالة لصالح العينة
6.الجلد	23.77	6.100	21	3.938	74	0.001	0.05	دالة لصالح العينة
7.الجهاز العصبي	49.87	12.041	51	0.815-	74	0.418	0.05	غير دالة
8.الجهاز البولي والتناسلي	39.60	11.224	39	0.463	74	0.645	0.05	غير دالة
9.الدرجة الكلية للأعراض السيكوسوماتية	377.40	44.895	354	4.514	74	0.001	0.05	دالة لصالح العينة

يتضح من الجدول (14)، أن الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة البحث على قائمة كورنل للأعراض النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) كانت دالة لصالح أفراد عينة البحث، وهناك خمسة أبعاد أخرى دالة كذلك لصالح أفراد عينة البحث هي أعراض (الجهاز التنفسي، والقلب والأوعية الدموية، والجهاز الهضمي، والجهاز العضمي، وأعراض الجلد). وهذا يعني أن هذه الأعراض السيكوسوماتية لها وجود حقيقي عند أفراد عينة البحث، أي أن أساتذة جامعة إب يعانون من هذه الأعراض بدرجة ملحوظة. وبالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، نجد أن هذه الأعراض، هي الأكثر وضوحًا في تشخيصها على إنها أعراض سيكوسوماتية، تلعب العوامل النفسية دوراً كبيراً في ظهورها، وهذه النتيجة تعزز نتيجة الهدف الثالث من أن الاضطرابات السيكوسوماتية السائدة لدى أساتذة جامعة إب، هي اضطرابات لها وجود حقيقي في حياتهم، وليست ناشئة عن أخطاء الصدفة أو القياس أو غيره من الأسباب.

خامسًا: نتيجة الهدف الخامس، الذي ينص على:

- معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أساتذة جامعة إب في مستوى الأعراض النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) وفقًا للمتغيرات الآتية:

1. الجنسية: (يمني، وافد).

2. التخصص: (علمي، إنساني).
3. العمر: (31- 40)، (41 - 50)، (51 - 60) ، (أكثر من 60 سنة).
4. التفاعل بين (الجنسية × التخصص × العمر).

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث الحالي على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل المعدلة وعلى الدرجة الكلية عليها وفقًا للمتغيرات الآتية:

1. الجنسية: (يمني، وافد).
2. التخصص: (علمي، إنساني).
3. العمر: (31 - 40)، (41 - 50)، (51 – 60) ، (أكثر من 60 سنة).
4. التفاعل بين (الجنسية × التخصص × العمر).

وقد تمت الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18)، ومن خلال استخدام (تحليل التباين المتعدد) (MANOVA *) بعد التأكد إحصائيًا من مناسبة جميع شروط هذا الأسلوب لبيانات ومتغيرات هذا الهدف، وهي (حجم العينة، الطبيعة الناظمية، القيم المتطرفة، الخطية، التجانس، المعالجة الخطية والمتعددة، تجانس مصفوفات التباين). وتم اعتماد مطابقة أسلوبي (Wilk's Lambda), (Pillai's Trace) لاستخراج دلالة الفروق في التجمعات الخطية للمتغيرات التابعة، "حيث يعد الأول أكثر دقة في تلافي أي مشكلات في البيانات، مثل: صغر حجم العينة، أو عدم تساوي العينات، أو مخالفة الفرضيات. والثاني هو الأكثر شيوعاً في الاستخدام"، (بالانت، 2007: 287).والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)
يوضح دلالة الفروق في التجمعات الخطية للمتغيرات التابعة لأبعاد الأعراض السيكوسوماتية والدرجة الكلية عليها وفقاً لـ(الجنسية والتخصص والعمر والتفاعل بينهما)

المتغير المستقل	أسلوب مصدر الأثر	قيمة أسلوب مصدر الأثر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنسية	Pillai's Trace	0.097	0.736	0.659
	Wilk's Lambda	0.903	0.736	0.659
التخصص	Pillai's Trac	0.072	0.530	0.829
	Wilk's Lambda	0.928	0.530	0.829
العمر	Pillai's Trac	0.568	1.665	0.034
	Wilk's Lambda	0.513	1.725	0.026
التخصص× الجنسية	Pillai's Trac	0.151	1.223	0.303
	Wilk's Lambda	0.849	1.223	0.303
التخصص× العمر	Pillai's Trac	0.275	0.719	0.828
	Wilk's Lambda	0.746	0.709	0.838
الجنسية × العمر	Pillai's Trac	0.183	0.706	0.783
	Wilk's Lambda	0.823	0.701	0.788
التخصص× الجنسية× العمر	Pillai's Trac	0.032	0.230	0.984
	Wilk's Lambda	0.968	0.230	0.984

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل وبدرجة حرية (8) في التجمعات الخطية للمتغيرات التابعة، لمتغير العمر فقط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في التجمعات الخطية للمتغيرات التابعة وفقًا لـ(الجنسية أو التخصص أو التفاعل).

وفي الخطوة الثانية لاستخدام أسلوب (تحليل التباين المتعدد MANOVA)، تم معرفة دلالة الفروق الإحصائية في المتغيرات التابعة (غير التجميعية) في كل بعد من أبعاد الأعراض السيكوسوماتية والدرجة الكلية لقائمة (كورنل) المعدلة لهذه الأعراض، وفقًا للمتغيرات السابقة (الجنسية والتخصص والعمر والتفاعل بينهما). والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد (دلالة الفروق في المتغيرات التابعة غير التجميعية وفقاً لمتغيرات الجنسية والتخصص والعمر والتفاعل بينهما)

المتغير المستقل مصدر التباين	المتغير التابع أبعاد الأعراض السيكوسوماتية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f (ف)	قيمة مربع إيتا Eta	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة مستوى الدلالة واتجاه الفروق
التخصص (علمي - إنساني)	1. السمع والإبصار	154.648	154.648	0.944	0.015	0.335	1	غير دالة
	2. التنفس	16.778	16.778	0.072	0.001	0.790	1	غير دالة
	3. القلب والأوعية	3.333	3.333	0.016	0.000	0.900	1	غير دالة
	4. الهضم	48.557	48.557	0.108	0.002	0.744	1	غير دالة
	5. العظام	19.746	19.746	0.261	0.004	0.611	1	غير دالة
	6. الجلد	96.795	96.795	2.676	0.041	0.107	1	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	32.753	32.753	0.230	0.004	0.633	1	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	0.007	0.007	0.000	0.000	0.994	1	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	8.746	8.746	0.004	0.000	0.948	1	غير دالة
الجنسية (يمني - وافد)	1. السمع والإبصار	54.622	54.622	0.333	0.005	0.566	1	غير دالة
	2. التنفس	128.202	128.202	0.507	0.009	0.463	1	غير دالة
	3. القلب والأوعية	170.894	170.894	0.810	0.013	0.372	1	غير دالة
	4. الهضم	196.551	196.551	0.436	0.007	0.511	1	غير دالة
	5. العظام	43.671	43.671	0.578	0.009	0.450	1	غير دالة
	6. الجلد	0.695	0.695	0.019	0.000	0.890	1	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	520.307	520.307	3.661	0.056	0.060	1	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	5.901	5.901	0.047	0.001	0.829	1	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	64.960	64.960	0.032	0.001	0.859	1	غير دالة
العمر 1.(31 - 40) 2.(41 - 50) 3.(51 - 60) 4.(أكثر من 60)	1. السمع والإبصار	398.513	132.838	0.811	0.038	0.493	3	غير دالة
	2. التنفس	276.220	92.073	0.393	0.019	0.759	3	غير دالة
	3. القلب والأوعية	1312.834	437.611	2.075	0.091	0.113	3	غير دالة
	4. الهضم	785.637	261.879	0.581	0.027	0.629	3	غير دالة
	5. العظام	576.162	192.054	2.541	0.110	0.064	3	غير دالة
	6. الجلد	108.570	36.190	1.000	0.046	0.399	3	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	867.457	289.152	2.034	0.090	0.118	3	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	792.829	264.276	2.115	0.093	0.107	3	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	2495.438	831.813	0.410	0.019	0.747	3	غير دالة
التفاعل التخصص × الجنسية	1. السمع والإبصار	13.779	13.779	0.084	0.001	0.773	1	غير دالة
	2. التنفس	1043.465	1043.465	4.449	0.067	0.039	1	دالة
	3. القلب والأوعية	412.148	412.148	1.954	0.031	0.167	1	غير دالة
	4. الهضم	540.423	540.423	1.200	0.019	0.278	1	غير دالة
	5. العظام	184.662	184.662	2.444	0.038	0.123	1	غير دالة
	6. الجلد	7.375	7.375	0.204	0.003	0.653	1	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	288.441	288.441	2.029	0.032	0.159	1	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	3.714	3.714	0.030	0.000	0.864	1	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	3760.192	3760.192	1.852	0.029	0.178	1	غير دالة
التفاعل التخصص × العمر	1. السمع والإبصار	85.515	28.505	0.174	0.008	0.914	3	غير دالة
	2. التنفس	741.302	247.101	1.053	0.049	0.375	3	غير دالة
	3. القلب والأوعية	352.856	117.619	0.558	0.026	0.645	3	غير دالة
	4. الهضم	836.230	278.743	0.619	0.029	0.605	3	غير دالة
	5. العظام	152.911	50.970	0.674	0.032	0.571	3	غير دالة

المتغير المستقل مصدر التباين	المتغير التابع أبعاد الأعراض السيكوسوماتية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f (ف)	قيمة مربع إتيا Eta	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة مستوى الدلالة واتجاه الفروق
	6. الجلد	179.056	59.685	1.650	0.074	0.187	3	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	94.891	31.630	0.223	0.011	0.880	3	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	327.554	109.185	0.874	0.041	0.460	3	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	1272.288	424.096	0.209	0.015	0.890	3	غير دالة
التفاعل الجنسية × العمر	1. السمع والإبصار	420.831	210.415	1.284	0.040	0.284	2	غير دالة
	2. التنفس	538.073	269.036	1.147	0.036	0.324	2	غير دالة
	3. القلب والأوعية	588.513	294.256	1.395	0.043	0.256	2	غير دالة
	4. الهضم	51.801	25.900	0.058	0.002	0.944	2	غير دالة
	5. العظام	135.333	67.666	0.895	0.028	0.414	2	غير دالة
	6. الجلد	16.466	8.233	0.228	0.007	0.797	2	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	135.558	67.779	0.477	0.015	0.623	2	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	44.833	22.416	0.179	0.006	0.836	2	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	456.002	228.001	0.112	0.004	0.894	2	غير دالة
التفاعل التخصص × الجنسية × العمر	1. السمع والإبصار	40.475	40.475	0.247	0.004	0.621	1	غير دالة
	2. التنفس	10.084	10.084	0.043	0.001	0.836	1	غير دالة
	3. القلب والأوعية	13.376	13.376	0.063	0.001	0.802	1	غير دالة
	4. الهضم	207.972	207.972	0.462	0.007	0.499	1	غير دالة
	5. العظام	9.333	9.333	0.124	0.002	0.726	1	غير دالة
	6. الجلد	12.900	12.900	0.357	0.006	0.553	1	غير دالة
	7. الجهاز العصبي	41.597	41.597	0.293	0.005	0.590	1	غير دالة
	8. الجهاز البولي والتناسلي	120.865	120.865	0.967	0.015	0.329	1	غير دالة
	9. الدرجة الكلية للأعراض	1519.616	1519.616	0.748	0.012	0.390	1	غير دالة

يتضح من الجدول (16) أن الفروق الإحصائية، لم تكن دالة عند مستوى (0.05) لجميع المتغيرات المستقلة (الجنسية والتخصص والعمر والتفاعل بينهما)، وفي جميع المتغيرات التابعة (غير التجميعية) لكل أبعاد الأعراض السيكوسوماتية والدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة البحث البالغة (75) أستاذًا على قائمة كورنل المعدلة للأعراض السيكوسوماتية، عدا التفاعل بين (الجنسية والتخصص)، وفي البعد الثاني فقط وهو (جهاز التنفس) حيث كانت قيمة (f) تساوي (4.449) وهي دالة عند مستوى (0.039) وهو أقل من مستوى الدلالة الفرضي (0.05). ولأجل بيان اتجاه الفروق لهذه النتيجة، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، لتعذر اختباري (شيفيه) Scheffe (وتوكي) Tukey HSD على معالجة بيانات هذه النتيجة، وبيان اتجاه الفروق، كون أن مستويات متغيري الجنسية والتخصص ثنائية. والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)
يوضح اتجاه الفروق في التفاعل بين (التخصص والجنسية) في البعد الثاني من الأعراض السيكوسوماتية

التخصص	الجنسية	العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
علمي	يمني	31	62.65	13.822	4.909
	وافد	7	75.43	13.600	6.591
إنساني	يمني	25	67.11	16.239	3.610
	وافد	10	65.40	15.862	5.514

يتضح من الجدول (17) إن الأساتذة الوافدين من التخصصات العلمية، لديهم شكاوي في الجهاز التنفسي أعلى من شكاوي الأساتذة اليمنيين في التخصصات العلمية. وأن الأساتذة اليمنيين من التخصصات الإنسانية يشكون أكثر من الأساتذة الوافدين في التخصصات الإنسانية من أعراض جهاز التنفس. وقد تعود أسباب هذه الفروق التفاعلية بين (الجنسية والتخصص) في بعد أعراض الجهاز التنفسي، إلى أن الأساتذة الوافدين من التخصصات العلمية، يتعرضون لضغوط مهنية أشد من الأساتذة اليمنيين من نفس التخصص، كون النصاب التدريسي

والأعباء الأكاديمية للأساتذة الوافدين أعلى من النصاب التدريسي والأعباء الأكاديمية لليمنيين، زيادة على ما يعانيه الأساتذة الوافدين من ضغوط شديدة بسبب الغربة وابتعادهم عن أهلهم وأوطانهم، أو بسبب تزايد مشاعر القلق والخوف من احتمال إلغاء عقودهم مع الجامعة. وتستمر هذه المشاعر سنوياً وتزداد حدتها في بداية شهر آذار (مارس) حتى منتصف شهر تموز الشهر السابع من كل عام (الوقت الذي يعلن فيه تجديد العقود أو إلغاؤها). وقد ظهرت هذه الفروق في أعراض الجهاز التنفسي بالذات دون غيرها من الأعراض السيكوسوماتية، ربما بسبب طبيعة عملهم في المختبرات العلمية، مما يجعلهم أكثر عرضة لآثار المواد الكيميائية. أما كون الأساتذة اليمنيين من التخصصات الإنسانية، أكثر معاناة من الأساتذة الوافدين في نفس التخصصات، من أعراض جهاز التنفس، فقد يعود إلى تساويهم مع الأساتذة الوافدين في الضغوط المهنية والاجتماعية، واختلافهم عنهم في شدّة الاستعداد المرضي فيما يتعلق بأعراض جهاز التنفس فقط، وهذا التفسير يعزز النتائج الأخرى لهذا الهدف في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المتغيرات المستقلة والتابعة، عدا النتيجة التي فسرت سابقاً. أي أن جميع أفراد عينة البحث يشتركون بنفس خصائص الاستعداد والضغوط لجميع الأعراض السيكوسوماتية، سوى أعراض جهاز التنفس.

سادساً: نتيجة الهدف السادس، الذي ينص على:

- معرفة الدلالة الإحصائية وقوتها واتجاهها للعلاقة بين مستوى نمط السلوك (أ) ومستوى الأعراض النفسية - الجسدية (السيكوسوماتية) لدى أساتذة جامعة إب.

ولتحقيق هذا الهدف، تم التحقق من الفرضية البديلة الآتية:

(توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الحالي على مقياس نمط السلوك (أ)، ومتوسط درجاتهم على كل بعد من أبعاد قائمة كورنل المعدلة والدرجة الكلية للقائمة).

ومن خلال الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (18)، وبعد استخدام (معامل ارتباط بيرسون) Berson Correlation، تم استخراج النتائج الموضحة في الجدول (18).

جدول (18)
يوضح معاملات الارتباط لتحقيق الهدف السادس
العلاقة بين سلوك النمط (أ) وأبعاد الأعراض السيكوسوماتية والدرجة الكلية لقائمة كورنل المعدلة

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	0.238	0.151	0.327	0.300	0.181	0.264	0.226	0.226	0.334
مستوى الدلالة	0.040	0.195	0.004	0.009	0.121	0.022	0.051	0.051	0.003

يتضح من الجدول (18) أن هناك علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل بين نمط السلوك (أ) وكل من البعد الأول (أعراض السمع والإبصار)، والبعد الثالث (أعراض القلب والأوعية الدموية)، والبعد الرابع (أعراض جهاز الهضم)، والسادس (الأعراض الجلدية)، والدرجة الكلية لقائمة (الأعراض السيكوسوماتية)، وكذلك بين سلوك النمط (أ) وكل من البعدين السابع (أعراض الجهاز العصبي) والثامن (أعراض الجهاز البولي والتناسلي)، إذا ما تم تقريب مستوى الدلالة لمعامل ارتباط كل منهما إلى مرتبتين بعد الكسر. ويشير الجدول وكذلك إلى أن هذه العلاقة أكثر قوة ما بين سلوك النمط (أ) وكل من الأبعاد (الثالث والرابع والدرجة الكلية لهذه الأعراض). بينما لم تشر نتائج تحليل بيانات هذا الهدف إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين سلوك النمط (أ) وكل من البعدين الثاني (أعراض التنفس)، والبعد الخامس (أعراض جهاز العظام والهيكل). وهذا يؤكد ما جاء به

الإطار النظري لنمط السلوك (أ)، وأغلب نتائج الدراسات السابقة، من أن هناك علاقة طردية بين مستوى نمط السلوك (أ) والإصابة بالأعراض السيكوسوماتية، حيث أظهرت نتيجة هذا الهدف علاقة طردية دالة وقوية بين نمط السلوك (أ) وأعراض القلب وجهاز الهضم، التي يؤكد الإطار النظري والدراسات السابقة على أن من يكون لديه مستوى مرتفع من نمط السلوك (أ) سيكون عرضة للإصابة المؤكدة بهذين النوعين من الأعراض السيكوسوماتية. وفعلاً أظهر الهدف الأول للبحث الحالي وجود مستوى دال ومرتفع لنمط السلوك (أ) عند أساتذة الجامعة. ومن النتائج الأصلية للبحث الحالي أيضًا، هو الخروج بنتائج تؤكد العلاقة، ليس بين نمط السلوك (أ) وأعراض القلب وجهاز الهضم فحسب، بل مع أنواع عديدة أخرى من الأعراض السيكوسوماتية، التي تم الإشارة إليها ضمن العلاقات الدالة مع نمط السلوك (أ).

أما النتيجة التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين نمط السلوك (أ) وكل من نوعي الأعراض السيكوسوماتية والبعدين الثاني والخامس أعراض (جهازي التنفس والعظام) هو من احتمالية أن تعود أسبابهما ليس لنمط السلوك (أ)، وإنما أسباب أخرى، وما يؤكد هذه النتيجة هو أن معايير (APA:DSM,IV,1994) لتشخيص الاضطرابات السيكوسوماتية، لم تنطبق تمامًا (100%) على جميع أفراد العينة، وإنما كانت نسبة انطباقها هو (78.64%).

التوصيات*:

اعتمد الباحثان ثلاثة معايير لتوصيات البحث الحالي، هي:

1. أن تكون مبنية على نتائج البحث حصرًا.
2. أن تكون إجرائية وواقعية قابلة للتنفيذ.
3. أن تكون موجهة لجهة معلومة.

وهذه التوصيات هي:

1. أن يقر مجلس جامعة إب توصية بتقليل العبء الأكاديمي والنصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، بالتساوي مع أعضاء هيئة التدريس من الوافدين، ترفع إلى الجهات العليا ليتم إقرارها والعمل بموجبها.
2. أن تعتمد رئاسة الجامعة وعمادات الكليات آلية يتم من خلالها إرسال أي من أعضاء هيئة التدريس إلى مركز الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة من أجل تقييمه (نفسيًا وجسديًا) وبين أهليته، في حال النية بتكليفه بمهام إضافية (تدريسية أو إدارية أو إشرافية أو غيرها).
3. أن تعمل رئاسة الجامعة على توفير التأمين الصحي المجاني لأعضاء هيئة التدريس (يمنيين ووافدين).
4. أن تعتمد رئاسة الجامعة نظام التعاقد لمدة سنتين أو ثلاثة مع الأساتذة الوافدين الذين ترغب باستمرار التعاقد معهم بدلاً من نظام السنة الواحدة المعمول به حاليًا، وأن تقوم بإبلاغ من لا ترغب بالتعاقد معهم قبل ستة أشهر على الأقل من انتهاء السنة الأخيرة من العقد.
5. أن يقوم مركز الإرشاد النفسي والتربوي بتصميم وتطبيق برامج إرشادية (نمائية ووقائية وعلاجية) فردية وجماعية لأعضاء هيئة التدريس الراغبين في الاستفادة من هذه البرامج، خصوصًا من يعانون من مستوى مرتفع من نمط السلوك (أ) ولديه شدة واستمرار في الأعراض السيكوسوماتية.
6. أن يقوم مركز الإرشاد النفسي بطبع وتوزيع مطويات على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، تتضمن إرشادات ومعلومات عن طبيعة نمط السلوك (أ) والأعراض السيكوسوماتية المرتبطة به، وكيفية تقليل مستوى نمط السلوك (أ) والوقاية من هذه الأعراض المرتبطة به.
7. أن تقوم الجهات المعنية بالأنشطة (الرياضية والفنية والاجتماعية والأدبية) في رئاسة الجامعة أو عمادات

الكليات، بترغيب وتشجيع وإشراك أعضاء هيئة التدريس بهذه الأنشطة وتقديم الدعم المناسب.

المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يوصي الباحثان، بإجراء البحوث الآتية:

1. نمط السلوك (أ) وعلاقته بوجهة الضبط والمساندة الاجتماعية وخبرات الطفولة عند أساتذة الجامعة.
2. فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى نمط السلوك (أ) عند عينة من أساتذة الجامعة.
3. برنامج تقييم نفسي متعدد الأبعاد للأعراض السيكوسوماتية التي يعاني منها أساتذة الجامعات اليمنية (بناء وتطبيق).
4. أثر العلاج السلوكي - المعرفي في خفض مستوى الأعراض السيكوسوماتية التي يعاني منها أساتذة الجامعة.
5. التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالأعراض السيكوسوماتية لدى أساتذة الجامعة.

المراجع العربية:

1. اندرودي سيزلافي ومارك جي والاس. (1991): **السلوك التنظيمي والأداء**، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، مراجعة: علي عبدالوهاب، الرياض: معهد الإدارة العامة.
2. بالانت، جولي. (2007): **التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS**. (ترجمة: خالد العامري)، ط2، دار الفاروق للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.
3. البلاوي، إيهاب عبدالعزيز. (2002): نمط السلوك (أ) ووجهة الضبط كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط العمل وزملة الأعراض المصاحبة لها لدى معلمي التربية الخاصة، دراسة منشورة في **مركز الخدمة للاستشارات البحثية** (شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية)، كلية الآداب، جامعة المنوفية، العدد الحادي عشر.
4. جابر، عبدالحميد جابر. (1986): **نظريات الشخصية: البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث - التقويم**، القاهرة: دار النهضة العربية.
5. جابر، عبدالحميد وعلاء الدين كفافي. (1996): **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج(8)، دار النهضة العربية، القاهرة.
6. الجارودي، فخرية يوسف. (2001): **سلوك الشخصية من نمط (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
7. ألجلبي، سوسن شاكر. (2005): **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية**، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر، دمشق، سوريا.
8. حسن، عايدة شكري. (2001): **ضغوط الحياة والتوافق الزواجي والشخصية لدى المصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
9. الخواجه، جاسم محمد. (2000): علاقة الضغوط النفسية بالإصابة بالسرطان، **دراسات نفسية**، المجلد (10) العدد (2): 215-244.
10. دويدار، عبدالفتاح محمد. (1999): الفروق بين مرضى القلب وغير المصابين به في نمط السلوك (أ) والميل العصابي والدافع للاتجار، **المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**.
11. الرابطة الأمريكية للطب النفسي (ب.ت): **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية** (المعايير التشخيصية)، ترجمة: (أمينة السماك وعادل مصطفى)، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
12. رايت، لوجان. (1990): **العلاقة بين نموذج سلوك النمط (أ) وأمراض الشريان التاجي**، ترجمة لطفي محمد فطيم، الثقافة العالمية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (52): 114 - 146.
13. الزراد، فيصل محمد خير. (2000): **الأمراض النفسية - الجسدية (أمراض العصر)**، الطبعة الأولى، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
14. طاهر، هدى جعفر. (1998): سلوك النمط (أ) في علاقته بالميول والاختبار المهني، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، جامعة الكويت، المجلد (26)، العدد (4): 111- 136.
15. الطحان، محمد خالد ونجيب، موسى محمد. (2008): فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين. **مجلة البصائر**، العدد(2)، المجلد(12)، (ص193- 230).

16. الطريري، عبدالرحمن سليمان. (1991): **الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه**، الرياض، مكتبة العبيكان.

17. عبدالخالق، أحمد محمد. (1993): **أصول الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية.

18. عبدالخالق، أحمد محمد، وعبدالفتاح دويدار، ومايسة النيال، وعادل كريم. (1992): سلوك النمط (أ) وعلاقته بأبعاد الشخصية، دراسة عاملية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد (20)، العدد (3، 4): 9 - 31.

19. عبدالرحمن، محمد السيد. (1999): **علم الأمراض النفسية والعقلية**، الجزء (2)، دار قبا للطباعة والنشر، القاهرة.

20. عبدالقوي، سامي. (1995): **علم النفس الفسيولوجي**، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

21. عبيدات، ذوقان وآخرون. (2001): **المنهج العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط7، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. عسكر، علي. (1999): **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق)**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

23. عسل، خالد محمد. (2008): النمط السلوكي (أ) وعلاقته بمستوى الكمالية والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (18) العدد (58): 80 - 105.

24. عكاشة، أحمد. (1989): **الطب النفسي المعاصر**، الطبعة الثامنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

25. عيسوي، عبدالرحمن. (1994): **الأمراض السيكوسوماتية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

26. كريم، عادل شكري. (1991): **نمط الشخصية (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة عاملية إكلينيكية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المستنصرية.

27. محمد، لطفي راشد. (1992): نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها، **مجلة الإدارة العامة**، الرياض، العدد (75): 69 - 95.

28. مختار، ممدوح. (1995): **قياس بعض السمات الشخصية والانفعالية لدى عينة من الراشدين من مرضى ضغط الدم الجوهري وإمكانية خفضه بالتغذية المرتجعة الحيوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

29. المشعان، عويد سلطان. (2003): العلاقة بين سلوك النمط (أ) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمصريين، **المجلة التربوية**، المجلد (17) العدد (67): 187- 215.

30. هيجان، عبدالرحمن أحمد. (1998): **ضغوط العمل (منهج شامل لدراسة مصادرها، نتائجها، كيفية إدارتها)**، معهد الإدارة العامة، الرياض.

31. ويليامز، ردفورد. (1990): كيف يشفى أصحاب النمط (أ) من عللهم (القلب المطمئن)، ترجمة لطفي محمد فطيم، **الثقافة العالمية**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (52): 103- 113.

32. يوسف، جمعة سيد. (1994): علاقة نمط السلوك (أ) بالأعراض المرضية (الجسمية النفسية)، دراسة مقارنة، **مجلة كلية الآداب.** جامعة القاهرة، العدد (17): 73- 107.

33. يوسف، جمعة سيد. (2000): **دراسات في علم النفس الإكلينيكي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1. Bernardo, M.; de-flores, t.; Valdes, M. & Master, L (1987): Coronary Heart Disease and Psychological Variables: Is type (A) enough to increase the risk? **Personality and Individual Differences**, 8(5): 733-736.

2. Bertolotti, G; Sanavio, E.; Angelino, E; Seghizzi, P; et Al (1995): Psycholophysiological reactivity, depression, neuroticism, and type (A) behavior: An Interactive effect? **Stress Medicine**, 11(2): 123–129.

3. Bradford, N. (1989): An investigation of the relationships among Leadership styles, occupational stress, and type (A) behavior of principals. **Dissertation Abstracts International**, Vol (50) (10A): 3114.

4. Bru, E.; Mykletun, R.; Svebak, S. (1993): Neuroticism, Extraversion anxiety and type "A" behavior as mediators of neck, shoulder and Lower back pain in female hospital staff. **Personality and individual Differences**. 15(5):485–492.

5. Byrne, D.G & Rosenman, R.H (1986): Type)A) behavior and the experience of affective discomfort. **Journal of psychosomatic Research**, 30(6):663-672.

6. Carson,R.C,et Al.(1996): "**Abnormal Psychology and modern life**", College Publishers, Harper Collins.

7. Chell, E. (1993): What types of people? **In the Psychology of behavior in organizations**. Hong Kong: University New Castle Upon Tyne, Second Edition.

8. Costin,F.&Draguns,J.G.(1989):"**Abnormal Psychology, Pattern Issues, Interventions**", New York, John Wiley & sons.

9. Cramer, D. (1991): Type (A) behavior pattern, extraversion, neuroticism and psychological distress. **British Journal of Medical psychology**, 64(1):73–83.

10. Davision, G.C, & Neale, J.M. (1996): "**Abnormal Psychology**. Sixthed, New York, John wiley & sons, inc.

11. Deary, L. J.; Maclullich, A.M. & Mardon, J. (1991): Reporting of minor physical symptoms and family incidence of hypertension and Heart disease: Relationships with personality and type (A) behavior, **personality and Individual Differences**. 12, 747–751.

12. Gatchel, R.J, & Blanchard, E.B, (1993): **"Psycho physiological Disorders, Research an clinical Applications**, American Psychological Association, Washington, DC.

13. Gatchel, R.J, (1995): **Stress and Coping**, New York: Longman Publishing.

14. Harre, R. & Lamb, R. (1986): **The dictionary of physiological and Clinical Psychology**, Oxford Publishing Services.

15. Houstan, B. & Snyder, C. (1988): **Type (A) behavior Pattern: Research, Theory, and intervention**, New York: John Wiley & sons.

16. Irvine, M.J, et Al. (1989): "Personality difference between hypertensive and normotensive individuals: influence of Knowledge of hypertension status., Psychosomatic – **Medicine sep**. – oct, Vol (51) N (5): 537–549.

17. Rosenman, R. (1990): Type (A) behavior pattern: A personal overview. **Journal of Social Behavior & Personality**, Vol (5): 1–24.

18. Siegman, A. W. (1988): **Type (A) and beyond**: the meaning of hostility, neuroticism and speech style for Coronary Heart disease. Zeitschritt – fure – klinische – psychologie.

19. Smith, T.W. (1984): Type (A) behavior, anger, and neuroticism: the disciminant validity of self reports in a patient sample, **British Journal of Clinical Psychology**, 23 (2): 147–148.

20. Smith, T.W; Follick, M. J. & Korr, K.S. (1984): Anger, Neuroticism, Type (A) behavior and the experience of angina. **British Jornal of Medical Psychology**, 57(3): 249-252.

21. Travers, C. (1991): Occupational Stress among teachers in the U.K: A Nation wide Survey, **Dissertation Abstracts International**, Vol (53) (04A): 993.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

الرضا الوظيفي للعاملين بمحافظتي وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز وأثره على الأداء

أنس عبدالباسط عباس

قسم إدارة الاعمال، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالأفلاج، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

ملخص البحث:

يُعد الرضا لوظيفي أحد مؤشرات النجاح في المنظمات، ويحظى دومًا بأهمية بالغة عند متخذي القرار في المنظمات لما يترتب عليه من آثار عديدة تسهم جميعها في حث الخطى نحو تحسين مستوى كفاءة الأداء وتطوير فاعليته بُغية الوصول للأهداف المنشودة. وتهدف الدراسة للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في كليات وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز عن العوامل المسببة لحاله الرضا أو عدم الرضا الوظيفي، وكذلك تحديد أهم الخصائص الفردية للعاملين المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي كإحدى المنظمات الهامة والمؤثرة في المجتمع، وذلك للوقوف عليه وتسليط الضوء على ضرورة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية من خلال التواصل والتدريب المستمر لصقل القدرات بما يتناسب والمهام الملقاة على العاملين في هذا القطاع الهام كونه ركيزة الانطلاق في النهضة المأمولة بالمملكة. والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لحالات القصور من خلال توصيات الدراسة، وكذلك الإبقاء على الجوانب التي تحقق مستوى عالٍ من الرضا والعمل على تعزيزها لما فيه مصلحة الجامعة وبيئتها. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تصميم استبانه وزعت على عينة من مجتمع البحث، وقد تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لتحليل بيانات العينة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S) وذلك لمعرفة توجهات عينة الدراسة وتحليل آرائها.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى غياب دور العلاقات العامة الداخلية في أروقة العمل مما انعكس سلبًا على علاقات العمل البينية، وكذلك اقتصار دور الرؤساء المباشرين والقيادات الإدارية في الكليات قيد الدراسة على متابعة أمور الواجبات الوظيفية دون تفعيل للعلاقات الإنسانية مما أضعف روابط الأفراد بوظائفهم. وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء دور أكثر فاعلية للموارد البشرية وتحسين الأنظمة والإجراءات الخاصة بالترقيات، من خلال الاستعانة بخبراء في صيانة الموارد البشرية لإبراز هذه الأنظمة وكيفية توظيفها خدمة للاستقرار والنمو الوظيفي، وإجراء دورات متقدمة للعاملين في شؤون الموظفين ومديريهم لطوير قدراتهم في التعامل مع الموارد البشرية بالكليات وحسن استغلالها، والاستفادة من استمارات تقيم الأداء لجعلها أكثر جاذبية للترقية وتحسين الأداء ضمن أسس علمية سليمة مما يساعد في تحقيق الرضى الوظيفي المأمول.

مقدمة:

يُعد الرضا الوظيفي Job Satisfaction من الموضوعات الحيوية التي ينبغي أن تظل موضعًا للبحث والدراسة بين فترة وأخرى عند القادة ومشرفي الإدارات والمهتمين بالتطوير الإداري والسلوك التنظيمي وذلك لأسباب متعددة، فما يرضى عنه فرد أو جماعة حاليًا قد لا يُرضيهم مستقبلاً، وأيضًا لتأثر رضا الأفراد بالتغير في مراحل حياتهم الشخصية والوظيفية، فما لا يعد مرضيًا

حاليًا قد يكون مرضيًا في المستقبل نتيجة تغير الظروف والمعطيات المجتمعية، وماهو مرضٍ لهم اليوم قد لايستحسنه العاملون مع تطور الحاجات وتنامي الأمنيات والرغبات.

ولا شك أن دراسة المدير للرضا الوظيفي عند موظفيه تُعد عملية تقويم شاملة تغطي جميع جوانب العمل، وتتعرف الإدارة من خلالها على نفسها فتنكشف لها الإيجابيات والسلبيات والتي يمكن في ضوئها أن يتم تطوير العمل ورسم السياسات المستقبلية للإدارة، وقد توصل المهتمون والباحثون في هذا الشأن إلى أن السلوك الإنساني داخل المنظمات يمثل اهتمامًا مشتركًا بين علوم الإدارة من ناحية والعلوم الإنسانية من ناحية أخرى، وأصبح الحوار المتصل بين الطرفين والذي يركز على جانب واحد لا يكفي لفهم السلوك الإنساني ومعرفة مدى الرضا الوظيفي، وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت وما تزال تهتم بالبحث عن الرضا الوظيفي فيجب في الدول النامية أن تكون أكثر اهتمامًا نظرًا لتأثيره المباشر على تقدم المجتمع وتطوره.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة الدراسة في أن عملية الرضا الوظيفي ضرورية من أجل تحقيق الإنتاجية والفاعلية العالية للإنجاز المطلوب من المهام والواجبات، وعدم الرضى سيؤدي لعكس ذلك مما يعيق عملية تحقيق الأهداف والوصول للتنمية المستدامة، وقد تنعكس على إنتاجية العاملين وعلى أدائهم وإخلاصهم وتفانيهم في خدمة مؤسستهم للوصول إلى أهدافها، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في محاولة التعرف على:

أ- مستوى العلاقة بين الرضا الوظيفي لدى العاملين في ميدان البحث من جهة، والمتغيرات السايكولوجية (الجنس، الحالة الاجتماعية، الجنسية، مكان العمل/ الكلية التي يتبع لها الموظف، طبيعة العمل، المؤهل العلمي، والخبرة) من جهة أخرى.

ب- مستوى الرضا عند العاملين في كليات وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز وذلك من خلال الوقوف على المتغيرات الأساسية المحققة للرضا من وجهة نظر الدراسة من خلال المحاور التالية:

- محور محتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي).
- محور الرواتب والمكافآت المالية.
- محور الخدمات الإدارية والصحية والاجتماعية.
- محور الترقية وتقييم الأداء.

أهمية البحث:

يُعدّ الرضا الوظيفي أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لأن معظم الأفراد يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم الشخصية في أجواء العمل، وبالتالي من الأهمية بمكان أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، كما أن هنالك وجهة نظر مفادها أن الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين مما زاد من أهمية دراسة هذا الموضوع.

ومن المسلم به أن لرضا الأفراد أهمية كبيرة حيث يُعدّ في الأغلب مقياسًا لمدى فاعلية الأداء، فإذ كان رضا الأفراد الكلي مرتفعاً فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب بها وقد ذكر "ليكرت Likert " أنه يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على مدى طويل من الزمن في ظل عدم الرضا، كما أشار إلى أن الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في آن واحد لا بد أن يؤدي إلى تسرب العناصر الكفوءة ورفيقة المستوى إلى خارج المنظمة (Porter and Lawler, 1996). وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة ذات دلالة بين الرضا الوظيفي ودوران العمل، والتغيب، والتأخر عن الدوام. فالموظف الأكثر رضا لا يميل إلى ترك عمله، والموظف الأقل رضا يكون لديه نزوع وميل نحو ترك عمله والبحث عن منظات أخرى (سلامة، 2004). كما تنبع أهمية الدراسة من ضخامة الدور الملقى على الموظف

عمومًا والدور المطلوب منه في هذا القطاع الهام، ومحاولة الإدارة تحسين ظروف العمل وتهيئة السبل الممكنة لإزالة كل أعراض التوتر والقلق في ميادين الأعمال، في سبيل الوصول لغاياتها وأهدافها المنشودة.

ويحتل القطاع الذي يمثل ميدان البحث أهمية خاصة، ويعطى تلك الخصوصية من أهمية قطاع التعليم العالي في أغلب البلدان، خلافاً لغالبية القطاعات الأخرى كونه يشكل العمود الفقري لتنمية البلاد وخططها المستقبلية.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة للوصول إلى ما يلي:

أولاً: الأهداف النظرية للدراسة:

- التعرف على علاقة بعض المتغيرات المادية والمعنوية بموضوع الرضا الوظيفي لدى العاملين في كليات وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز للإسهام في نقل مشاعر مجتمع الدراسة حول أوضاعهم الوظيفية للقيادات الإدارية، وذلك للإجتهاد في تحسين آلية العمل وتطويرها بما يحقق الاستقرار والنمو والتفاعل البناء.

- تسليط الأضواء على ضرورة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية، ومعرفة العوامل التي تحقق مستوى عاليًا من الرضا الوظيفي للعاملين والمحافظة عليها وتنميتها ما أمكن.

- التعرف على العوامل الأخرى التي تسبب ردود أفعال سلبية لدى العاملين وتؤثر في معنوياتهم، وبالتالي في رضاهم، وذلك للعمل على تلافيها والابتعاد عنها، خدمة لمصلحة المنشأة في سبيل وصولها لأهدافها بالكفاءة والفاعلية المطلوبة.

- الإسهام في تطوير قدرات الموارد البشرية من خلال اقتراح عدد من التوصيات الملائمة التي من شأنها أن تسهم في تحسين أداء العاملين وإنتاجهم في هذا القطاع الهام، وتعميم نتائجه على القطاعات الأخرى المشابهة في الأساليب والغايات.

ثانيًا: الأهداف العملية للدراسة:

- مساعدة إدارة الجامعة في التعرف على بعض جوانب عدم الرضا الوظيفي، ومحاولة معالجة تلك الجوانب.

- التقييم بصورة غير مباشرة لنجاح سياسات الجامعة لخلق المناخ المناسب لتحقيق الرضا الوظيفي وسط قطاع هام من العاملين في تلك المؤسسات، وهم أعضاء هيئة التدريس والموظفين فيها.

- المساهمة في توفير مادة دراسية علمية إدارية تخصصية تستخدم بواسطة أساتذة السلوك التنظيمي على مستوى الدراسات الجامعية، والدراسات العليا في تخصصي الإدارة العامة وإدارة الأعمال.

- تحديد نقاط مستقبلية ومواضيع بحثية في نفس المجال للباحثين في مجال العلوم الإدارية.

فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا للعاملين في محافظتي وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، والحالة الإجتماعية، والجنسية، ومكان العمل (الكلية)، وطبيعة العمل، والمؤهل الدراسي، والخبرة في العمل.

2. أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين فيما يتعلق بعناصر الرضا الوظيفي. وتتفرع هذه الفرضية للفرضيات الفرعية التالية:

أ. أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر المناخ الوظيفي والأكاديمي.

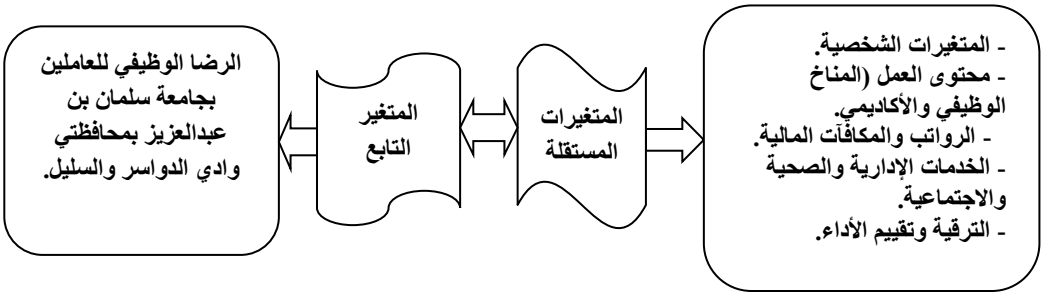
ب. أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الرواتب والمكافآت المالية.

ج. أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الخدمات الصحية والاجتماعية.

د. أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الترقية وتقييم الأداء.

نموذج الدراسة :

شكل رقم (1)



الدراسات السابقة:

لقد وقف الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراسته للإطلاع عليها والإفادة مما آلت إليه، منها العربية ومنها غير العربية، وأهم هذه الدراسات ما يلي :

أ-الدراسات العربية :

- دراسة (جواد، شرير 2008) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) وقد تكونت عينة الدراسة من (360) معلمًا ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث، وحملة الدبلوم المتوسط، والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة الدراسي. وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث من حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا. وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث من حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا. أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

- دراسة (الديحاني 2007) الرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات في القطاع الخاص السعودي: دراسة ميدانية على منظمات القطاع الخاص بالمنطقة الشرقية. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مندوبي المبيعات السعوديين وغير السعوديين في القطاع الخاص السعودي، وتأثير الصفات الشخصية (العمر، المستوى التعليمي، الراتب، الخبرة) على درجة الرضا الوظيفي. ولتحقيق هذه الأهداف تم توزيع (1560) استبانة على مندوبي المبيعات في (285) منظمة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها أن هناك علاقة طردية بين الراتب والرضا الوظيفي لكل من مندوبي المبيعات السعوديين وغير السعوديين. أن هناك علاقة عكسية بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات السعوديين، بينما لم تثبت الدراسة وجود علاقة للمندوبين غير السعوديين. وأن هناك علاقة عكسية بين سنوات الخبرة والرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات السعوديين، وأخيرًا لم تجد الدراسة أية علاقة بين العمر والرضا الوظيفي لكل من الفئتين.

- دراسة (محيسن، أحمد 2004) مدى رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، وتحديد العوامل الأكثر تاثيراً على الرضا

الـوظيفي، والتعـرف علـى طبيعـة العلاقـة بـين المـتغيرات الشخصـية والرضـا الـوظيفي، وتوصـلت الدراسـة إلى أن درجـة رضـا مـوظفي وكالـة الغـوث متدنيـة، حيـث بلغـت (58.82 %)، وأوضحت نتائج الدراسة وجـود فـروق ذات دلالـة احصـائية تعـزى الى مـتغيرات (الراتـب، العمـر، سـنوات الخـبرة، الحالـة الإجتماعيـة، مكـان السـكن) في مسـتوي الرضـا العـام مـن التعويضـات والحـوافز، كمـا أظهـرت الدراسـة عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمـتغير (نمـو عـدد المتعاقـدين) في مسـتوي الرضـا عـن حـوافز العمـل. وأوصـى الباحـث بضـرورة توحيـد الأنظمـة التعاقدية وضرورة إعادة النظر في نظام الترقية المعمول به في وكالة الغوث الدولية.

- دراسة (ابراهيم، عثمان 2003) نظم الحوافز وأثرها علي الرضا االوظيفي لدي العاملين غير الأكاديميين بجامعة النيلين في السودان: دراسة حالة كلية التجارة. وهـدفت الدراسـة الى توضيح أثـر نظـم الحـوافز علـى درجـة الرضـا الـوظيفي للموظفين، والخروج بمقترحات وتوصيات تساهم في وضع نظـام للحـوافز ينـال رضـا المـوظفين في الجامعـة. وتوصـلت الدراسـةإلى جملـة نتـائج أهمهـا: أن المـوظفين العـاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين غير راضـين بالأغلبيـة عـن نظـام الحوافز المطبّق في الجامعة، كذلك إجماع المـوظفين علـى أن هناك العديد من السلبيات في نظام الحوافز المطبق في الجامعة مثل (الشعور بعدم وجود حوافز، عدم وجـود معـايير ثابتـه ومعلنة لتقييم أداء الموظفين، عدم تطبيـق الحـوافز بالعـدل، وجـود عوامـل شخصـية في تطبيـق الحـوافز). لـذلك توصـل البحـث الى أن الحرمـان مـن الحـافز يـؤدي الى التـأثير علـى درجـة التعـاون بـين الـزملاء، زيـادة حـدة الصـراع داخـل الجامعة يؤثر على درجة الولاء للجامعة وعلى درجة الإستقرار فيها.

- دراسة (دياب 2002) الرضا الوظيفي لدى أطباء الأسـنان العـاملين في قطـاع غـزة. وهـدفت هـذه الدراسـة إلى تقيـيم العوامـل المـؤثرة في الرضـا الـوظيفي بـين أطبـاء الأسـنان العاملين في وزارة الصحة والمنظمات غير الحكومية في قطاع غـزة، وشملـت الدراسـة (201) طبيـب أسـنان. وتوصـلت الدراسة الى أن مستوى الرضا بين أطباء الأسـنان منخفضـة نسبيًا، حيث وصلت درجة الرضا الـوظيفي الـي (67.2%) وتوصـلت الدراسـة إلى أن (عمـر الموظـف، عـدد سـنوات خبرته، سياسة المؤسسة وثقافتهـا، فلسـفتها في العمـل) مـن العوامـل الـتي تـؤثر في درجـة الرضـا الـوظيفي، وأشـارت الدراسة في الوقت ذاته إلى أن حجـم العمـل ونظـام الحـوافز والمكافـآت يعـدون مـن العوامـل المـؤثرة في درجـة الرضـا الـوظيفي، وأوصـت الدراسـة بضـرورة خلـق نظـام اتصـال فعال في المؤسسات الصحية، فضلاً عن تحسين نظم الحوافز وإشراك أطباء الأسنان في إتخاذ القرارات.

ب- **الدراسات الأجنبية:**

- دراسـة شـانج (Shang, G. M 2003) تحليـل الرضـا الـوظيفي "An Analysis of Job Satisfaction" هـدفت الدراسـة لاستقصـاء أثـر عـدد مـن المتغيرات للتنبـؤ بالرضـا الوظيفي لدى معلمـي مـدارس التعليم المؤسسـي الخـاص، وقـد حشـدت للدراسـة امكانيـات كـبيرة واسـتغرقت زمنـاً للتأكد من ثبات آراء عينة الدراسة. وتركزت المتغيرات الـتي درس أثرها على الراتب، وعدد سنوات الخبرة، والحوافز، وعلاقـات الـزملاء، وسـلوك الطالـب، وأنظمـة المكافـآت، وتحصيل الطالـب العلمـي، فضـلاً عـن المـتغيرات الشخصـية. وقـد توصـلت الدراسـة إلى نتـائج مفادهـا أن هنـاك عشـرة مـتغيرات لهـا علاقـة ذات دلالـة إحصـائية بـالتنبؤ بالرضـا الوظيفي لدى معلمي التعليم المؤسسي الخاص.

- دراسة ترويل (Truell, Price, & et.al. : 2002) الرضا الوظيفي في العمل الأكاديمي. والتي هدفت إلي معرفة علاقات الدوافع الذاتية لدراسات هزبرج (Heberg) مع مستويات الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية الجامعية، واستخدم الباحث نموذج هزبرج (Hezberg) لتصنيف الدوافع لمعرفة علاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. وقد أقيمت الدراسة على فترتين واشترك بها عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في عدة جامعات، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقات مهمة إحصائياً بين الدوافع الذاتية ومستويات الرضا الوظيفي، وأوصت بتقريب الفجوة بين الأنظمة الإدارية ومتطلبات العمل، وكذلك تحديث الأنظمة بما يتواءم ومكانة عضو هيئة التدريس الوظيفية.

- دراسة أبوسيري (Abouserie, 1999) مواقف المدرسين الأوائل نحو الرضا الوظيفي في المدارس الابتدائية التنزانية. هدفت الدراسة للتحري عن علاقات ضغوط العمل واستراتيجيات التعامل معها من جهة، ومستويات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية من جهة أخرى. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانتين، الأولى للكشف عن عوامل ضغوط العمل واستراتيجيات التعامل معها والثانية لمعرفة العلاقة بين هذه العوامل والرضا الوظيفي للعاملين، وقد توصلت الدراسة لنتائج تبين مدى تدني الخدمات الجامعية المقدمة للعاملين، ووجود علاقات مهمة إحصائياً بين الجانبين حيث تؤثر ضغوط العمل واستراتيجيات التعلم على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين.

-دراسة بورتر ولولر (Porter and Lawler 1996) المؤشرات التي تؤثر في الأفراد في ترك الوظيفة "Indications of Human Resources Effection and Job Withdrawal". وهدفت لقياس مجموعة من العناصر المرتبطة بالرضا الوظيفي مثل الشعور بالأهمية والتقدير، والمكافآت الخارجية، العلاقة مع الرؤساء، والنظرة إلى الوظيفة من وجهة نظر المجتمع، والمكافآت المادية والعينية، والحوافز النقدية. وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين عناصر المكافآت الداخلية وعناصر المكافآت الخارجية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد لقاءات دورية للإدارة مع العاملين، وإذابة الجليد في العلاقات داخل المنظمة التي أوجدتها أنظمة الإدارة البيروقراطية.

تعليق علي الدراسات السابقة:

يلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة ركزت علي أحد الجوانب أو العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي في دون نظرة شمولية، فمنها ما حاول تصنيف الدوافع فقط دون غيرها لمعرفة علاقتها بالرضى الوظيفي، كدراسة Truell, Price, & et.al 2002. في حين ركز أغلب الدراسات على نظم الحوافز ودورها في تحقيق الرضا االوظيفي، دراسة كدراسة ابراهيم، عثمان 2003، ودراسة محيسن، أحمد 2004، حيث أجمعت أغلب الدراسات على وجود علاقة قوية بين الجوانب المادية و تحسين الرضا الوظيفي للعاملين ومنهم المعلمين في قطاع التعليم والأكاديميين في قطاع الجامعات.

تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في أنها حاولت إيجاد علاقة بين مجموعة من العوامل المادية والمعنوية كالمناخ التنظيمي الوظيفي والأكاديمي، وتأثير الخدمات الإدارية والصحية والاجتماعية، ودور الترقية وتقييم الأداء فضلاً عن الجانب المادي المتمثل في الرواتب والمكافآت المالية، وتكمن الإضافة الحقيقية للبحث في أنه الأول من نوعه - بحسب علم الباحث- الذي يدرس الرضا الوظيفي في كليات وادي الدواسر والسليل كونها كليات ناشئة لم تدخلها دراسات بحثية معمقة في المجالات الإدارية.

الإطار النظري للدراسة

- مفهوم الرضا الوظيفي:

بدأ الإهتمام بالرضا الوظيفي مع بداية القرن العشرين اذ يشير كثير من الباحثين الى أن العقود الثلاثة الأولى من بداية القرن العشرين هي البداية الحقيقية لذلك، وتمثل الافكار الأولى لمدرسة العلاقات الإنسانية (العريقي، 2008)، وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي فقد تعددت واختلفت التعريفات التي حاولت تحديد مفهوم الرضا الوظيفي، ويرجع التعدد والاختلاف إلى وجهات النظر المختلفة التي حاولت تحديد هذا المفهوم، وكان من أول التعريفات لمفهوم الرضا الوظيفي بصفة عامة ما قام به كل من جينزبرغ Ginzberg وهيرما Herma (Stoner,James,A.2005) حيث ذكرا أن هناك ثلاثة أنواع مختلفة للرضا الوظيفي:

أولها: عوامل الرضا الداخلية ومصدرها السعادة الوظيفية وإحساس الفرد وشعوره بما يحققه من مستويات اجتماعية للنجاح وتحقيقه لقدراته الشخصية فيما حققه من نجاح في أدائه.

وثانيهما: المرضيات المرتبطة بالظروف الفيزيقية والنفسية لعمل الفرد مثل البيئة المكانية والاجتماعية، فنظافة مكان العمل والتهوية الجيدة، والاستمتاع برفاق العمل وغيرها تعد من دواعي الرضا.

وثالثهما: المرضيات الخارجية وهي المكافآت والأجور والعلاقات التي توفرها الوظيفة، وليس المهم هو كم هذه المرضيات فحسب، وإنما هوعلاقة هذا الكم بتوقعات الفرد بوصفها وظيفة لقيمه وأهدافه.

يعرف نادر أبوشيخة الرضا بأنه: اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة (أبوشيخة، 1998).

وعليه يمكن القول إن الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته ومن جماعة العمل التي يعمل معها ومن الذين يخضع لإشرافهم، وكذلك من المنظمة والبيئة التي يعمل فيها. وباختصار فإن الرضا الوظيفي هو دالة لسعادة الإنسان واستقراره في عمله، وما يحققه له هذا العمل من وفاء وإشباع لحاجاته، ويمكن القول بشكل عام إن الرضا الوظيفي يتكون من الرضا عن الوظيفة، والرضا عن علاقات العمل، والرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الرؤساء، والرضا عن بيئة العمل، والرضا عن سياسات الأفراد.

عناصر الرضا الوظيفي:

لقد تباينت وجهات النظر وتعددت بين الباحثين والدارسين في تحديد عناصر الرضا الوظيفي بحسب دراستهم الميدانية، ويرتكز هذا الاختلاف كذلك على طبيعة العناصر المكونة للرضا الوظيفي داخل المنظمة ولقد حاول بعض الكتاب (السلمي، 2001) توضيح هذا الاختلاف وفحص العوامل المحددة للرضا الوظيفي في العناصر التالية:

1. الرضا عن الأجر: ويعبر عنه عند العامل بمدى تناسب الأجر مع الجهد الذي يبذله من وجهة نظره، ومع ظروف العمل وتكاليف المعيشة وكذا المشاركة في العوائد. ويتجه كثير من الكتاب المحدثين إلى فكرة مفادها أن الأجر لا يمثل مصدراً للإشباع إلا للحاجات الدنيا، وأن توفره لا يسبب الرضا، ولكن يمنع فقط مشاعر الإستياء من أن تستحوذ على الفرد، في حين لا يمكننا تعميم ذلك. غير أن الدراسات التي أجريت في المصانع الإنجليزية أشارت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، أي كلما زاد الدخل زاد الرضا عن العمل(عباس، 2000).

2. الرضا عن الترقية: من طبيعة الإنسان السعي إلى تحقيق منزلة أحسن مما هو عليه، فنراه حريصًا على الإطلاع على سياسة التخطيط المستقبلي للوظيفة وعلى نموها. وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن هناك تناسبًا طرديًا بين توفر فرص العامل للترقية والرضا عن العمل، ويؤكد أثر الترقية على الرضا عن العمل هو طموح الفرد في فرص الترقية، فكلما كان طموحه أقل مما هو متاح فعلاً زاد رضاه عن العمل، وعليه فأثر الترقية على رضا الفرد متوقفة على مدى توقعه فكلما كان توقعه عاليًا كان رضاه أقل والعكس صحيح، فحصوله على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر مما لو كان يتوقعها (عاشور، 2007).

3. الرضا عن أسلوب الإشراف والقيادة: إن إظهار روح الصداقة في العمل يشعر المرؤوس أن رئيسه يفهمه ويفهم مشكلاته، ومساندة المرؤوس وتقديم العون له عند طلبه، وعدالة الرؤساء في معاملة المرؤوسين، ووجود الإستعداد للتفاهم كل ذلك له تأثير كبير على الجانب النفسي للعامل، ويترك له إرتياحًا نفسيًا يساهم في تحقيق رضاه عن عمله. فجعل المرؤوسين محور الإهتمام وتنمية العلاقة بين الرئيس والمرؤوس وتفهمه، وسعة صدره عند حدوث أخطاء من الأتباع، كل هذا يؤدي إلى ولاء المرؤوسين ورضاهم عن عملهم مثلما توصلت إليه "جامعة ميتشجان وجامعة أوهايو". في دراساتها الإدارية الشهيرة (عقيلي، 2005).

4. الرضا عن مجموعة العمل أو الزملاء: إن الإنسجام الشخصي بين أعضاء الجماعة وتقارب مستواهم الثقافي ودرجاتهم العلمية، وبيئاتهم الثقافية والإجتماعية، ووجود إنتماءات مهنية موحدة، وتقارب العادات، كل هذا من شأنه المساهمة في تحقيق الرضا الوظيفي لكل فرد من أفراد الجامعة ويعزز ولاءَه للمنظمة.

5. الرضا عن محتوى العمل: وتناول هذا العنصر في الدراسات والأبحاث يعد حديث نسبيًا، وكانت الإنطلاقة فيه من إدراك الباحثين أن طبيعة المهام الموكلة إلى الفرد وتأديتها في محيط عمله لها دور فعال في التأثير على رضاه الوظيفي. ولقد تبنى العديد من الباحثين (عباس، 2011) هذه العناصر في دراسة الرضا الوظيفي للفرد لاسيما في التنظيمات ذات الطابع الإقتصادي، وأضافوا إليها عناصر أخرى تبعًا لطبيعة التنظيمات لاسيما التعليمية منها، وعلى هذا الأساس يمكن القول إن خصائص التنظيمات وطبيعتها وظروف العاملين فيها وتخصص الباحث متغيرات تفترض عناصر للرضا الوظيفي دون غيرها.

العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء

إن جوهر البحث عن الرضا الوظيفي هو لتسخيره خدمةً للأداء والإنتاجية في المنظمات، وفي هذا الصدد تبين وجود ثلاثة اتجاهات (Richard, 2003) الاتجاه الأول يؤكد أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، والاتجاه الثاني يرى انه لاتوجد علاقة بين الرضا عن العمل والأداء، والاتجاه الثالث يؤكد أن الرضا عن العمل هو نتيجة حصول العامل على مكافآت عادلة وهذه المكافآت العادلة نتيجة ربطها بضرورة القيام بأداء معين.

الاتجاه الأول: هذا الاتجاه ظهر نتيجة تجارب وأبحاث "الهوثورن" في أمريكا، حيث تم التركيز على العلاقات الإنسانية، وزاد الاهتمام بالعاملين من خلال سماع شكواهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم المادية والمعنوية، وثم تشجيع العاملين للمشاركة في الإدارة (الزعبي، 2011)، وكان الهدف من ذلك هو رفع روحهم المعنوية التي بدورها تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، علاوة على تأكيد دور الحوافز المعنوية في زيادة فاعلية الأداء ونمط القيادة وأثره على الانتاجية كذلك. وقد أظهرت نتائج التجارب أن الإنتاجية ارتفعت وأن العوامل التي تم إدخالها

في العمل أدت إلى زيادة الدافعية للعمل، وهذه العلاقة السببية بين الرضا عن العمل والأداء التي أسهمت بها مدرسة العلاقات الإنسانية قدمت أساليب متعددة للعلاقات الإنسانية بهدف زيادة الرضا الوظيفي لدى العاملين، وهذه الأساليب مثل المشاركة في الإدارة والإشراف المتساهل والنصح والإرشاد وخلق جو ودي في أروقة العمل.

الاتجاه الثاني: يؤكد أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الرضا والأداء حيث أكدت نتائج بعض الأبحاث في الخمسينات والستينات (عقيلي، 2005). أن ثمة حالات ومواقف يكون فيها العاملون على درجة كبيرة من الروح المعنوية غير أنهم يكونون أقل إنتاجًا، كما ظهرت مواقف عكس ذلك حيث يكون العاملون على درجة منخفضة من الروح المعنوية غير أن إنتاجيتهم تكون عالية، وأكد أنه يمكن زيادة إنتاجية الفرد بالضغط أو استخدام الأسلوب الدكتاتوري بالترهيب والضغط بأساليب السلطة الإدارية، وبذلك يكون الإنتاج مرتفع والرضا الوظيفي متدني.

الاتجاه الثالث: يرى أن الرضا الوظيفي يحقق الأداء العالي والقبول بعوائد إيجابية (حوافز) مثل الأجر والترقية والعلاقات الطيبة في حالة إدراك العامل أن هذه العوائد مرهونة بمستوى معين من الأداء (السلمي، 2001). وعمومًا عندما يكون الموظف غير راضٍ عن عمله فإن ذلك ينعكس على سلوكه، فيقل التزامه بالعمل الذي يؤديه ويضعف ولاؤه للمنظمة التي يعمل بها فينتج عن ذلك انسحاب الموظف من عمله نفسيًا من خلال شرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة أو ينسحب جسميًا من خلال التأخر عن العمل والخروج المبكر، أو يعمل على تمديد أوقات الاستراحات والغياب وتعطيل العمل، وقد يصل سلوك الموظف غير الراضي إلى محاولة الانتقام من المنظمة.

وعلى ضوء ما سبق بيانه من تأثير نظم الحوافز على الرضا الوظيفي، ولما للرضا الوظيفي من أهمية في تنمية وتطوير أداء العاملين والارتقاء بسلوكياتهم فضلاً عن انعكاساته الإيجابية الأخرى، فكل ذلك دعا إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي كأحد الموضوعات التي شغلت أذهان العلماء والمفكرين في مجال علم النفس والإدارة، وهذا الاهتمام يعود إلى أن معظم الأفراد يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم في شغل الوظائف، وبالتالي من الأهمية بمكان بالنسبة لهؤلاء أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، فضلاً عن أن زيادة الرضا الوظيفي قد تؤدي إلى زيادة الإنتاجية مما يعود بالنفع على الدائرة والعاملين.

النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

ظهرت العديد من النظريات المفسرة للرضا الوظيفي للعاملين في المنظمات، ومن أبرزها:

1. نظرية هرزبرج Harzberg:

تسمى نظرية هرزبرج Harzberg وتعرف كذلك بنظرية ذات العاملين(George Pell, G. 2008) وهى ترتبط أصلا بتطبيق نظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل حيث رأى "هرزبرج" أن هناك مجموعتان من العوامل إحداهما تُعدّ بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتوفر فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل. أما المجموعة الأخرى من العوامل فيُعدها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل، وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة، أوالإدارة والإشراف، أو نمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه، وبينه وبين

رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل (جواد، 2008).

2. نظرية فروم Vroom :

وقد فسر فيكتور فروم victor vroom الرضا **الو**ظيفي على أساس أن عملية الرضا أو عدم الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، ومن ثم فإن هذه المقارنة تؤدي بالفرد إلى المفاضلة بين بدائل مختلفة لاختيار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل من خلال ممارسته لعمله، وهذه المنفعة تضم الجانبين المادي والمعنوي معًا (Shang, G. M 2003)، وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه.

العلاقة بين الانتاجية والرضا- نموذج بورتر و لولر " PORTER & LAWl ER "

اهتم بورتر و لولر بالعلاقة السببية بين الإنتاجية والرضا بعد أن ساد الاعتقاد نتيجة دراسات تجارب Howthorne "هوثورن الشهيرة" بأن رضا العاملين يؤثر تأثيرًا مباشرًا في الإنتاجية (الطائي وآخرون، 2006) مما جعل المديرين والباحثين يلجؤون إلى الدوافع الخارجية التي اعتقدوا أنها ستؤدي إلى زيادة رضا العاملين ومن ثم إلى زيادة وتحسين الأداء، إلا أن الدراسات التي أجريت فيما بعد سلطت الضوء على ضعف العلاقة المباشرة بين رضا العامل وإنتاجيته. واعتماداً على نظرية فروم في التوقع بين كل من بورتر و لولر نموذجاً لتفسير أداء الأفراد العاملين حيث افتراضا بان الأداء أو الإنجاز ينتج عوائد ومكافآت داخلية وخارجية وهذه العوائد الناجمة عن شعور الفرد بالفخر عندما يؤدي عمله بكفاءة وعندما يكون هذا العمل بمواصفات وأهمية ترضى رغبات الفرد George Pell, G. (2008). أما العوائد الخارجية : فهي تلك التي تمنحها المنظمة للفرد لإشباع حاجاته الدنيا وتتمثل في الأجر والأمان والحاجات الاجتماعية. إن الفرد يوازن بين ما يحصل من المنظمة مقابل ما يبذله من جهد أي مدى اعتقاده بعدالة العوائد (Perceived Equitable Rewards) ويقوم هذا العنصر على أساس نظرية الأنصاف أو المقارنة الاجتماعية، فالموظف لا يكتفي فحسب بتقييم وضعه وما يحصل عليه بل أنه كذلك يقيّم مواقف الآخرين، لأن الأفراد يتأثرون بما يعتقدون أن الآخرين يحصلون عليه، ويجرون مقارنة اجتماعية للمدخلات والعوائد من مكافآت مالية ومميزات وتقديرات في العمل التي يحصلون عليها مقارنة مع الآخرين.

دور الإدارة في تحقيق مستويات الرضا عن العمل

إن أسلوب الإدارة أو النمط القيادي المتبع من المؤشرات المؤثرة في فاعلية المنظمات، ويعد الأسلوب الديمقراطي أو القريب من العاملين الأكثر تأثيرًا في الأداء على المدى الطويل، وهو يساعد في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في المنظمات عمومًا، وهذه القيادة لها مواصفاتها التي ترجع لعوامل مختلفة منها ما تتسم به شخصيته والبعض يكتسب مهاراتها ليحقق أهداف إدارته Curtis Michael J. et al (1999). والمدير أو القائد الديمقراطي يضطلع بدور كبير في خلق روح التعاون بين الموظفين والعاملين في إدارته، ويجعلهم كالفريق الواحد ليتولد لديهم الشعور بالانتماء لتحقيق الأهداف ومن ثم ينعكس على تحقيقهم أهدافهم الخاصة، كما أن إبراز الجانب الإنساني لديه بمشاركته موظفيه في مناسباتهم المختلفة وشعورهم بأن علاقتهم معه ليست متوقفه على حدود العمل الرسمي لا شك أنها تساعد في إيجاد القبول لديهم ليؤثر فيهم، وهذا هدف من أهداف القيادة الفاعلة... فاهتمامه بمشكلاتهم واحتياجاتهم له الدور الكبير في تحقيق الرضا الوظيفي للفرد (الزعبي،

2011). كما يرى في مشاركة الموظف في إتخاذ القرارات بإبداء آرائه وملاحظاته ومشورته له دوراً فاعلاً في تحقيق أهداف العمل وينمي شعور الموظف لتحقيق ذاته ويشبع حاجاته الاجتماعية ومكانته في المجتمع.

إن القيادة الديمقراطية المفوضة السلطة للموظف لتنفيذ عمله بمرونه، وبطريقة سريعة بعيدة عن تعقيدات الروتين (دون إلحاق ضرر) بحيث تكون مناسبة لقدراته وطموحاته لتساعده على التجديد والابتكار، وبالتالي إلى الشعور بالرضا لما يقوم به من مهام وواجبات (عباس، 2011). إن هذا النمط الإداري يساعد إلى حدٍ كبير في إخراج طاقات الموظفين وإبراز ما لديهم من استعدادات على الإبتكار والتجديد، وهي محسنة للكفاءة الإنتاجية في العمل وهذا بدوره يساعد في تحقيق الرضا. كما أن العدالة في المدير والقائد الإداري مطلوبة كذلك في توزيع الدورات والتطوير الذاتي من قبل المنظمة لموظفيها بتنظيم وتنسيق بدون محسوبية، بحيث لا يخل بإنتاجية العمل ليؤدي بالطبع لإكسابهم المهارات الفنية والعلمية والعملية والسلوكية للارتقاء بالموظف في تعاملاته مع مراجعيه وزملائه ورؤسائه وسائر حياته وهو بلا شك مؤد للرضا الوظيفي.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي والاستدلالي وذلك باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية للحصول على البيانات والمعلومات من مجتمع الدراسة وميدانها، وتمّ توزيع الأداة على عينة من مجتمع البحث كما تم الاستعانة بالتحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S).

واستفاد الباحث من الأدبيات العلمية المتوفرة في المكتبات التي أمكن الوصول إليها للإطلاع على ما أجادت به آخر أفكار الكتاب والعلماء مما له علاقة بموضوع البحث وأدبياته، وحاول الباحث جاهدًا الوصول إلى أحدثها سواءً فيما يتعلق بالمراجع العلمية أو الدوريات والرسائل العلمية المتوفرة في المكتبات للبناء عليها والإستفادة مما توصلت إليها دراساتهم، كما عمل على الاستفادة من شبكة الانترنت والتي يمكن أن تثري الموضوع وتعود بالفائدة المرجوة في ذلك.

أداة الدراسة:

عمل الباحث على تصميم استمارة استبيان وجعلها أداة لدراسته، وكانت من النوع المغلق تسهيلاً على العينة وتيسيرًا لعملية التحليل الإحصائي، وتوخيًا للدقة المأمولة في الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بأفكار الدراسة ومجالها. وقد تكونت الاستبانة من جزأين الجزء الأول يحتوي على المعلومات العامة المتعلقة بالبيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتشمل (الجنس، الحالة الإجتماعية، الجنسية، مكان العمل، طبيعة العمل، المؤهل العلمي، الخبرة). والجزء الثاني يشمل على موضوع الدراسة وفقراتها، ويتكون من (25) فقرة موزعة على أربعة محاور، المحور الأول له علاقة بمحتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي)، ويتكون من سبع فقرات (1-7). المحور الثاني الرواتب والمكافآت المالية، ويتكون من ست فقرات (8-13). المحور الثالث الخدمات الإدارية والصحية والإجتماعية، ويتكون من ست فقرات (14-19). المحور الرابع الترقية وتقييم الأداء، ويتكون من ست فقرات (20-25). واعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي للتقليل من إشكالات التحيز وإزالة الغموض، وأعطيت الأوزان للإجابات على وفق الجدول رقم (1) التالي:

جدول (1)
أوزان إجابات الاستبانة.

أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
(5) درجات	(4) درجات	(3) درجات	(2) درجة	(1) درجة

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكليات وادي الدواسر والسليل في جامعة سلمان بن عبدالعزيز وعددها خمس كليات على وفق الجدول رقم (2) التالي:

جدول (2)
الكليات التي شملتها الدراسة في جامعة سلمان بن عبدالعزيز.

ت	الكلية	ذكور	اناث
1	الإشراف العام على كليات وادي الدواسر والسليل	√	
2	كلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر	√	√
3	كلية التربية بوادي الدواسر	√	√
4	كلية الهندسة بوادي الدواسر	√	
5	كلية العلوم الطبية التطبيقية بوادي الدواسر		√
6	كلية العلوم والدراسات الانسانية بالسليل	√	√

وتشكلت وحدة المعاينة من العاملين في الكليات المذكورة من أعضاء هيئة تدريس وموظفي الوحدات الإدارية في تلك الكليات. وكان المجتمع يتكون من (694) شخصًا بين عضو هيئة تدريس وموظف، تم توزيع (220) استبانة أي ما نسبته 32% تقريبًا من المجتمع المستهدف وبأسلوب العينة العشوائية، استعاد منها الباحث (211) مكتملة وصالحة للتحليل أي ما نسبته 96% من الاستبانات الموزعة، ويظهر الجدول رقم (3) الاستبانات الموزعة والمستردة في كل موقع.

جدول (3)
الاستبانات الموزعة والمستردة في كل موقع.

ت	الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	عدد الموظفين	اجمالي أعضاء هيئة التدريس والموظفين	العينة	النسبة المئوية	الاستبانات المستردة
1	الإشراف العام على كليات وادي الدواسر والسليل	2	31	33	15	%45	14
2	كلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر	158	50	208	65	%31	61
3	كلية التربية بوادي الدواسر	78	153	231	70	%30	67
4	كلية الهندسة بوادي الدواسر	22	7	29	10	%34	10
5	كلية العلوم الطبية التطبيقية بوادي الدواسر	19	26	45	15	%33	15
6	كلية العلوم والدراسات الانسانية بالسليل	79	69	148	45	%30	44
المجموع		**358**	**336**	**694**	**220**	**%32**	**211**

المعالجة الإحصائية:

بعد تجميع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وللإجابة عن فرضيات الدراسة واستفسارها فقد تم استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي والاستدلالي وذلك في وصف خصائص العينة ومتغيراتها، وكذلك الوقوف على التكرارات لإيجاد النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، وتحديد الرؤية لمستوى الرضا الوظيفي من قبل عينة الدراسة. كما استخدم الباحث اختبار (ANOVA) للتحقق من صحة الفرضيات الجزئية واختبار فرضيات الدراسة ومعرفة أبعاد المتغير المستقل على المتغير التابع. كذلك استخدم اختبار (T-TEST) لتحديد العلاقة بين تلك المتغيرات.

صدق الأداة وثباتها:

أولاً- الصدق Validity: وللتحقق من صدق الأداة عرض الباحث الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال إدارة الأعمال، وإدارة الموارد البشرية، ومتخصص في الإحصاء، وجميعهم من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية واليمنية والأردنية. وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث (مدى سلامة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، تغطية الفقرات لموضوع الدراسة، إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا من الفقرات) وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم القيمة تم حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وتعديل بعضها الآخر، وقد كانت

نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (85%) وعليه قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الأداة، حيث كان عدد الفقرات قبل التحكيم (32) فقرة، أصبح بعد التحكيم (25) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

ثانيًا- ثبات الأداة Reliability : عمل الباحث على التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test -Retest) وذلك بتطبيقها على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (25) شخصًا من عينة الدراسة، وتم تطبيقها مرة أخرى على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وتم استخراج معامل ثبات الإعادة وثبات التجانس Cronbach Alpha (كرونباخ ألفا) لقياس الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة الكلي (0.84)، وثبات التجانس الكلي (0.86)، وتُعدّ هذه القيم ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة.

اختبار الفرضيات وتحليل البيانات:

يوضح الجدول رقم (4) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة، بحسب إجابات أفراد العينة.

جدول(4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

محاور الفرضية الثانية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري
محاور الدراسة الأربعة	211	3.44	0.61
محور: محتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي)	211	2.60	0.81
محور : الرواتب والمكافآت المالية	211	2.90	0.93
محور : الخدمات الإدارية والصحية والإجتماعية	211	3.91	0.51
محور : الترقية وتقييم الأداء	211	3.24	0.70

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس من أفراد العينة يقع في خانة متوسط على حسب مقياس (ليكرت) الخماسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجالات الرضا الوظيفي للمحاور الأربعة للدراسة (3.44) بانحراف معياري (0.61). وبالرغم أن مستوى رضا أفراد العينة عن المناخ الوظيفي والأكاديمي جاء في خانة متوسط، إلا أنه أقرب إلى خانة ضعيف، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.60) بانحراف معياري كبير بلغ (0.81). وجاء مستوى رضا أفراد العينة عن الرواتب والمكافآت المالية متوسطاً بمقياس (ليكرت) مع تشتت كبير نسبيًا لإجابات أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال (2.90)، وانحراف معياري (0.93)، وهو يعكس عدم اتفاق أفراد العينة في إجاباتهم على أسئلة هذا المجال. وقد جاء مستوى رضا أفراد العينة عن الخدمات الإدارية والصحية متوسطًا، ولكنه سجل أعلى متوسط حسابي كلي (3.91) مع انحراف معياري قليل نسبيًا بلغ (0.51) موضحًا اتفاقًا كبيرًا بين أفراد العينة في إجاباتهم عن أسئلة هذا المحور. وجاء مستوى رضا أفراد العينة عن مجال الترقية وتقييم الأداء كذلك متوسطًا بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.24) وانحراف معياري كبير نسبيًا بلغ (0.70) عاكسًا بذلك تشتت إجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا للعاملين في محافظتي وادي الدواسر والسليل بجامعة سلمان بن عبدالعزيز تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، والحالة الإجتماعية، والجنسية، ومكان العمل / الكلية، وطبيعة العمل، والمؤهل الدراسي، والخبرة في العمل).

استخدم الباحث عدة اختبارات إحصائية للتحقق من أجزاء هذه الفرضية، وذلك على النحو التالي:

1) **الجنس:** استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من صحة هذه الفرضية الجزئية ويوضح الجدول رقم (5) إحصائيات الجنس لأفراد العينة، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير الجنس.

جدول (5)
إحصائيات الجنس

المتغير التابع	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا الوظيفي	ذكور	198	3.415	0.672
	إناث	13	1.635	0.375

يوضح الجدول رقم (5) عدم تقارب قيم المتوسطات الحسابية لإجابات الذكور والإناث من أفراد العينة، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للذكور (3.415) بانحراف معياري (0.672) وجاء المتوسط الحاسبي الكلي للإناث (1.635) بانحراف معياري (0.375) ويوضح اختبار (ت) أن هناك فرقًا بين المتوسطين للذكور والإناث وهذا له دلالة إحصائية، مما يعني وجود فروق في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين تعزى لمتغير الجنس. وقد تم رفض فرضية البحث وقبول الفرضية البديلة.

2)**الجنسية:** وقد استخدم الباحث اختبار (ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية الجزئية، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج اختبار (ANOVA) للمتغير المستقل الخبرة، والمتغير التابع الرضا الوظيفي.

جدول (6)
نتائج اختبار (ANOVA) لمتغير الخبرة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة	القرار
بين المربعات	7.391	22	0.336	0.924	0.541	رفض فرضية البحث
داخل المجموعات	58.495	164	0.357			
المجموع	**65.886**	**186**				

توضح قيمة (ف) التي لم تكن ذات دلالة إحصائية، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين تعزى لمتغير الجنسية (سعودي- غير سعودي)، علمًا بأن الغالبية العظمى من الأكاديميين غير سعوديين ومن جنسيات مختلفة (عربية وغير عربية)، أما الكادر الإداري والفني فجميعهم من الجنسية السعودية، وبسبب عدم وجود دلالات إحصائية فقد تم رفض فرضية البحث وقبول الفرضية البديلة.

3) **طبيعة العمل:** وقد استخدم الباحث كذلك اختبار (ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية الجزئية، ويوضح الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ANOVA) للمتغير المستقل طبيعة العمل، والمتغير التابع الرضا الوظيفي.

جدول (7)
نتائج اختبار (Anova) لدولة الحصول على طبيعة العمل

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	7.452	22	0.334	0.951	0.547	رفض فرضية البحث
داخل المجموعات	61.371	152	0.371			
المجموع	**58,724**	**174**				

يوضح الجدول أن قيمة (ف) ليست ذات دلالة إحصائية واضحة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين. تعزى لمتغير طبيعة العمل (أكاديمي/ إداري/ فني).

4) **المؤهل الدراسي:** ولهذا المتغير استخدم الباحث اختبار (ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية الجزئية، ويوضح الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ANOVA) للمتغير المستقل المؤهل الدراسي، والمتغير التابع الرضا الوظيفي.

جدول (8)
اختبار (A NOVA) لمتغير المؤهل الدراسي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة	القرار
بين المجموعات	2.143	4	1.362	0.247	رفض فرضية البحث
داخل المجموعات	72.254	202			
المجموع	**79.327**	**207**			

يوضح الجدول رقم (8) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس (من حملة الدكتواره والماجستير) والموظفين (وغالبيتهم من حملة البكالوريوس والثانويات العامة) تعزى لمتغير الرتبة المؤهل الدراسي. ولذلك تم رفض فرضية البحث وقبول الفرضية البديلة.

وعن باقي متغيرات البيانات الشخصية فلم تُظهر علاقات ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات: الحالة الإجتماعية، مكان العمل (الكلية)، وسنوات الخبرة.

الفرضية الثانية:

أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعناصر الرضا الوظيفي. وتتفرع هذه الفرضية لفرضيات فرعية على حسب المتغيرات المستقلة التالية:

أ- أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر المناخ الوظيفي والأكاديمي.

ب- أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الرواتب والمكافآت المالية.

ج- أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الخدمات الصحية والاجتماعية.

د- أعضاء هيئة التدريس أكثر رضا من الموظفين، فيما يتعلق بعنصر الترقية وتقييم الأداء.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لكل متغير (عنصر) من متغيرات الرضا الوظيفي، ويعكس الجدول (9) نتائج الاختبار لكل عنصر من تلك العناصر.

الجدول (9)
اختبار ت للعينات المستقلة لعناصر الرضا الوظيفي

المتغير التابع	عناصر الرضا الوظيفي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	القرار
الرضا الوظيفي	محتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي)	3.682 -	000	قبول الفرضية السالبة
	الرواتب والمكتفات المالية	0.821	0.413	رفض الفرضية
	الخدمات الإدارية والصحية والاجتماعية	0.978	0.392	رفض الفرضية
	الترقية وتقييم الأداء	2.287 -	0.023	قبول الفرضية السالبة

يوضح الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) جاءت غير ذات دلالة إحصائية لعناصر الرضا الوظيفة فيما يتعلق بمحور الرواتب والمكافآت المالية، وكذلك محور الخدمات الإدارية والصحية والإجتماعية.

ويبين هذا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي في تلك العناصر بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين عمومًا. وقد جاءت قيمة (ت) سالبة، ودالة إحصائية لمحوري: محتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي) وكذلك محور الترقية وتقييم الأداء. وتوضح هذه النتيجة أن الموظفين أكثر رضا من أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات، وهذا يفسر تقديم استقالات العديد من أعضاء هيئة التدريس في السنوات السابقة نتيجة عدم قناعاتهم بالرواتب والمكافآت التي يحصلون عليها إذ أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس غير سعوديين، حيث أن لديهم شعور بقلة رواتبهم قياسًا ببعض الجامعات الأخرى سواءً في المملكة أو خارجها. كما أن تقييم الأداء لاتظهر نتائجه الإيجابية لغالبية أعضاء هيئة التدريس فالمكافأة هي سنوية وتعطى على الخبرة وليس على التميز.

نتائج الدراسة:

1. تبين أن محتوى العمل يحتاج إلى مزيد من الإثراء الوظيفي للعاملين وأعضاء هيئة التدريس، ويحتاج لإعادة تصميم الأعمال بهدف تغيير محتوى الوظيفة وواجباتها وإجراءاتها، بما يتلاءم مع رغبات ومتطلبات الأفراد العاملين وقدراتهم.

2. إن الأسلوب الرقابي والأساليب المتبعة في الإشراف والمتابعة لاتحظى بارتياح شريحة واسعة من العاملين، وكذلك لايشعر غالبية العاملين - باستثناء أعضاء هيئة التدريس - بأن بيئة العمل الوظيفية والإجتماعية داخل المنظمة حاضنة للتطور.

3. هناك شعور من كثير من العاملين وأعضاء هيئة التدريس بمجتمع الدراسة أن قدراتهم تنمو ضمن بيئة العمل الحالية (وهذا ظهر في كلية الآداب والعلوم) مما يؤهلهم لشغل مواقع أكثر مسؤولية، وهذا دليل سلامة على وضع كثير منهم في مواقعهم الطبيعية.

4. أن العوامل المالية لاتتناسب والجهود التي يبذلها العاملون من إداريين وأعضاء هيئة التدريس في بيئة العمل، كما أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس ترى أن مايتقاضونه من أجور ومزايا يقل عن استحقاقاتهم الفعلية قياسًا ببعض الجامعات داخل المملكة أو في دول أخرى مجاورة على الرغم منحهم علاوة خاصة للبيئة.

5. هناك غياب واضح للحوافز المعنوية للعاملين وأعضاء هيئة التدريس بكليات وادي الدواسر والسليل، كما أن الحوافز المادية لم ترضِ الغالبية العظمى من العاملين مما أضعف الارتباط بالوظيفة والانتماء للكلية.

6. غياب دور العلاقات العامة الداخلية في أروقة العمل مما انعكس سلبًا على علاقات العمل البينية، وكذلك اقتصار دور الرؤساء المباشرين والقيادات الإدارية على متابعة أمور الواجبات الوظيفية دون تفعيل للعلاقات الانسانية مما أضعف روابط الأفراد بوظائفهم.

7. هناك ضعف في الخدمات الصحية والاجتماعية والترفيهية التي توفرها الوظيفة أو ترعاها الكليات، لاسيما أن محافظتي وادي الدواسر والسليل، لايوجد فيها الا مستشفى عام واحد في كل محافظة ويفتقر لكثير من التخصصات، كما أن أماكن التسوق والترفيه قليلة إذا ماقورنت بالمحافظات الأخرى التي تقام فيها مراكز الجامعات، مما انعكس على تدني مستوى الرضا للعاملين في ميدان البحث.

8. لايوجد أثر واضح لدور إدارة فاعلة للموارد البشرية في ميدان الدراسة، ولايظهر دور للرئيس المباشر بإرشاد مرؤسية لأداء أفضل يطور من قدراتهم، ويسرع في ترقيتهم. كما أن قواعد الترقية غير مقنعة وغير منطقية بحسب رأي غالبية العاملين. في حين أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن قواعد الترقية معلنة وواضحة بالنسبة لهم.

9. يشعر الجميع بوجود استمارات لتقييم الأداء، إلا أنها غير مقنعة من وجهة نظرهم، كما أن جميع العاملين من موظفين وأعضاء هيئة التدريس لايطلعون على الاستمارات ولا يستوفى توقيعاتهم، مما يشككهم في جدواها وحتى مصداقيتها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والإطار النظري ، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على توفير مناخ تنظيمي مناسب، وإجراء مراجعة موضوعية وواعية لمجمل الوظائف الإدارية ومحاولة إثراء الوظائف بحيث تتطابق الوظيفة مع امكانات ورغبات شاغلها، وكذلك استعاب قدرات أعضاء هيئة التدريس بإيجاد جو عمل أكثر حيوية بما يجعل من مناخ الأداء في الكليات أكثر جاذبية للعطاء والتفاعل مع الواجبات الإدارية والأكاديمية.

2. رفع مستوى الأداء للقيادات الإدارية بما يحسن من فعالياتها الرقابية وتنويع أساليب الرقابة وتعزيز مبدأ الرقابة الذاتية، كون العاملين في الجامعات هم كفاءات لها وضع اعتباري لاسيما فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس.

3. اعتماد مبدأ التدوير الوظيفي Job rotation في الوظائف الإدارية وذلك للقضاء على البيروقراطية

والروتين والرتابة في الأعمال الفنية والإدارية. وللكشف عن مزايا وقدرات وإبداعات الموظفين، ومعرفة مواهبهم وكوامنهم في وظائف ونشاطات أخرى ضمن كلياتهم.

4. تفعيل نظم الحوافز بطريقة تشعر العاملين وأعضاء هيئة التدريس بجدواها العملية، والعمل على زيادة ولاء الموظفين لوظيفتهم وبالتالي لكليتهم، وتشجيع المبدعين منهم على الاستمرار في العمل المبدع من خلال تقديم حوافز مجزية وعادلة، واستغلال المناسبات الدينية أو الوطنية أو الأكاديمية (حفلات تخرج) لتكريم المتميزين، وتفعيل الحوافز المعنوية لأعضاء هيئة التدريس كونها الأكثر تأثيرًا في مستوياتهم الوظيفية من الحوافز المادية.

5. العمل على بناء علاقات عمل جيدة وتنشيط دور العلاقات العامة الداخلية من خلال تبني عمداء الكليات وقياداتها الإدارية فكرة الباب المفتوح لسماع آراء وملاحظات وانتقادات العمل، وعقد لقاءات دورية مع الموظفين وأعضاء هيئة تدريس لسماع ملاحظاتهم وحل مشكلات العمل أولاً بأول دون إبطاء أو تسويف، فالانتاج الجيد يبدأ من داخل المنظمة من خلال سياسة البحث العلمي في حل أي مشكلة من مشكلاتها.

6. تحسين الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والإجتهاد في تجويدها، فمن شأن الخدمات أن تؤثر على دافعية الأفراد العاملين وتساعد على الاستقرار وتسهم في رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية.

7. إعطاء دور أكثر فاعلية للموارد البشرية وتحسين الأنظمة والإجراءات الخاصة بالترقيات، من خلال الاستعانة بخبراء في صيانة الموارد البشرية خدمة للاستقرار والنمو الوظيفي، وإجراء دورات متقدمة للعاملين في شؤون الموظفين لتطوير قدراتهم، والاستفادة من استمارات تقيم الأداء لجعلها أكثر جاذبية للترقية وتحسين الأداء ضمن أسس علمية سليمة.

8. يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات في جامعة سلمان بن عبدالعزيز وغيرها من الجامعات للوقوف على حالة الرضا الوظيفي، وذلك لتسليط الضوء على هذا الجانب الإداري الهام، والذي يتوقف عليه الإنجاز والوصول للأهداف كون الجامعات تحتل مراكز القيادة المتقدمة للبناء في الأوطان، فإن تميز العاملون فيها بواجباتهم انعكس ذلك على مستوى مخرجاتها وبالتالي على الوطن بأسره.

أهم المراجع:

1. ابراهيم، احمد عثمان (2003) نظم الحوافز وأثرها علي الرضا الوظيفي لدى العاملين غير الاكاديميين بجامعة النيلين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

2. أبو شيخة، نادر أحمد (1998). الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية.

3. جواد، محمد الشيخ خليل، وعزيزة عبد الله شرير (2008).الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول.

4. دياب، حنان (2002) الرضا الوظيفي لدى أطباء الأسنان في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

5. الديحاني، طلاع محمد (2007) الرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات في القطاع الخاص السعودي، دراسة ميدانية على منظمات القطاع الخاص بالمنطقة الشرقية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، الكويت.

6. الزعبي، مروان طاهر (2011) الرضا الوظيفي، دار المسيرة، عمان.

7. سلامه، انتصار محمد طه.(2004). مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.

8. السلمي، علي (2001) ادارة الموارد البشرية الاستراتيجية، دار غريب، القاهرة.

9. عاشور، أحمد صقر (2007)، إدارة القوى العاملة، ط3 ، دار النهضة الحديثة، القاهرة.

10. عباس، أنس عبد الباسط (2011) إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة عمان.

11. عباس ، سهيلة محمد، وعلي حسين (2000) إدارة الموارد البشرية، دار وائل، عمان.

12. عقيلي، عمر وصفي (2005) ادارة الموارد البشرية المعاصرة بُعد استراتيجي، دار وائل، عمان.

13. العريقي، منصور محمد اسماعيل (2008) إدارة الموارد البشرية، مركز الأمين، صنعاء.

14. محيسن، وجدي أحمد (2004) مدى رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

15. Abouserie (1999) ,R ,The Attitudes of teachers and head teachers towards Job satisfaction in Tanzanian Primary schools ". The Ohio State University , Dissertation Abstracts .

16. Curtis Michael J. et al (1999). Relationship among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists, School Psychology.

17. George Pell, G. (2008) A Study of Job Satisfaction of the Faculties of the Colleges of Education at Michigan,s Five Universities Dissertation Abstracts International.

18. Porter and Lawler, (1996) Indications of Human Resources Effection and Job Withdrawl, Internet:// mweise. Bus. okstate. edu/classes/mgmt.

19. Richard, L., Daft, (2003). Organizational Theory and Design Eighth edition.

20. Shang, G. M. , An Analysis of Job Satisfaction , (2003) Dissertation Abstracts International.

21. Stoner,James,A. F. ,and Freeman,R. Edward, (2005) Management,(5thed.)Prentice-Hall of India,NewDelhi.

22. Truell,Price &etal . ,(2002) Implementers Teacher Job satisfaction in school management, Santiago, Preiffer, U .S A.

.

ملحق أداة الدراسة (الاستبانة)

أخي عضو هيئة التدريس أخي الموظف ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد ، ،

يضع الباحث بين يديكم استمارة استبيان لدراسة بحثية حول موضوع الرضا الوظيفي، آملاً تفاعلكم للنهوض بمجتمعاتنا العربية والإسلامية لتحسين كفاءة العمل بها ماأمكن .. وسيكون ذلك ممكناً بعون الله تعالى ثم بفضل تجاوبكم معنا في هذه الدراسة.

وللوقوف على واقع الحال في كليتكم العامرة آمل منكم وضع علامة (✓) عند الإجابة التي تمثل رأيكم وقناعتكم. وأود أن أشير إلى أن ما تقدمونه من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمية التي نحن بصددها ... شاكراً جهودكم ومقدراً تعاونكم.

الباحث ...

أولاً: بيانات شخصية.

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
2. الحالة الاجتماعية متزوج ☐ أعزب ☐
3. الجنسية سعودي ☐ غير سعودي ☐
4. مكان العمل (الكلية) : .....
5. طبيعة العمل: أكاديمي ☐ إداري ☐ فني ☐
6. المؤهل العلمي: دكتوراه ☐ ماجستير ☐
   بكالوريوس ☐ ثانوية ☐
7. الخبرة في العمل: أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

ثانيًا: فقرات الدراسة.

م	الفقــرة	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	محور محتوى العمل (المناخ الوظيفي والأكاديمي)					
1	وظيفتي التي أشغلها متوافقة مع شهاداتي الدراسية وتخصصي العلمي.					
2	أشعر أن الوظيفة التي أقوم بها تتناسب مع قدراتي الفكرية وإمكاناتي والعضلية.					
3	أرى أن قدراتي تنمو ضمن بيئة العمل الحالية مما يؤهلني لشغل مواقع أكثر مسئولية.					
4	تتيح الكلية لي فرص تبادل الخبرات مع زملاء يمارسون نفس المهام التي أقوم بها.					
5	أرى أن أسلوب الرقابة والإشراف والمتابعة يساهم في ضبط العمل ومنع التسيب بالكلية.					
6	تتبنى الإدارة الكفاءات الواعدة وتشجعها على مزيد من التقدم والعطاء.					
7	أرى أن مستوى الإنجاز سيكون أفضل لو تغيرت القيادة الحالية للكلية.					
	محور الرواتب والمكافآت المالية					
8	أرى أن الأجر الذي أتقاضاه يتناسب والجهود التي أقوم بها.					
9	هناك عدالة في الرواتب والأجور مقارنة مع بيئات جامعية أخرى في المملكة.					
10	طبيعة العمل الذي أشغله يؤهلني للحصول على أعلى أجر ضمن السلم الوظيفي.					
11	أشعر أن مسئولي المباشر حريص على أن أخذ كامل حقوقي المادية ويتابع ذلك باهتمام.					
12	هناك حوافز معنوية جيدة تدفعني لزيادة العطاء وتمسكي بعملي.					
13	أعمل جاهداً للبحث عن بيئة عمل أخرى تنصفني في حقوقي المادية والمعنوية.					
	محور الخدمات الإدارية والصحية والاجتماعية.					
14	تساهم الأنظمة والقوانين المتبعة في تطوير قدراتي لأكون أكثر عطاءً وتفاعلاً مع وظيفتي.					
15	علاقتي برؤسائي في العمل تجعل عملي مشوق وممتع وأشعر بارتباط كامل به.					
16	الخدمات الصحية المتاحة لي تساعدني على أداء واجبي دون قلق.					
17	أرى أنني لو تركت العمل بالكلية سأفقد الكثير من الخدمات الصحية المرتبطة بوظيفتي.					
18	هناك رعاية من قيادة الكلية للعلاقات الإجتماعية بين العاملين وتجعلني أفخر بذلك.					
19	تساهم العلاقات العامة في الكلية بحل الخلافات بين العاملين وتبادر لإيجاد جو عمل فاعل.					
	محور الترقية وتقييم الأداء					
20	طبيعة العمل الذي أشغله يتيح لي الترقية لدرجة وظيفية أعلى بشكل موضوعي.					
21	قواعد الترقية المتبعة معلنة ومنطقية وتسهم بعلاقة أفضل مع رؤسائي.					
22	يساعد رئيسي المباشر بإرشادي للأداء الأفضل مما يسرع في ترقيتي ويشعرني بالانجذاب للعمل.					
23	هناك استمارات لتقيم الأداء معمول بها.					
24	تساهم استمارات تقييم الأداء بتجويد العمل واتقانه.					
25	يطلعني رئيسي المباشر على استمارة تقييم الأداء الخاصة بي، وأوقع عليها.					

Job Satisfaction of the Workers of Wadi Al-Dawasir Al-Salil Governorates Salman bin Abdulaziz University and its impact performance

Anas Abdul Basit Abbas
Princ Sattam bin Abdulaziz Universty College of Science & Humanities Studies
al Al- aflag Business Administration Department

ABSTRACT:

Job satisfaction has become one of the success indicators in organizations, and it has always been very important because it has many effects that aim to improve the level of efficiency and effectiveness of development to reach the desired goals. The study aims to identify the level of career satisfaction for workers in colleges of Wadi Addewasir and Slayel. Salman bin Abdulaziz University about the factors causing dissatisfaction or lack of job satisfaction , as well as identify the most important characteristics of individual workers acting on the level of job satisfaction as one of the important organizations and influential in the community , in order to determine it and highlight the need to pay attention to human resource development through communication and ongoing training to hone capacity commensurate with the tasks entrusted to the workers. And working to find appropriate solutions to the drawbacks through the recommendations of the study, as well as maintaining the aspects that achieve a high level of satisfaction with the work on the promotion of the interests of the university and its environment.

To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed and distributed to the research population sample. Inferential and descriptive statistics were used for the analysis of the sample data. For this purpose, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software was used in order to know the orientations of the study sample and analyze their views.

The study results show an absence of the role of public relations in the corridors of the internal work which reflected negatively on the labor relations interfaces, as well as limiting the role of the immediate superiors and administrative leaders in colleges under study to follow up on things, job duties without activation of human relationships than weaker links individuals to their jobs.

The study recommended the need to give a more active role for human resources and improve the systems and procedures for promotions , through the use of experts in the maintenance of human resources to highlight these systems and how to employ the service of stability and career growth , and conduct advanced courses for workers in the affairs of employees and their managers to develop their ability to deal with human resources colleges , and take advantage of the performance appraisal forms to make them more attractive to upgrade and improve performance within a sound scientific basis , which helps to achieve career satisfaction.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية

فؤاد محمد قايد البعداني
قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن
*E-mil :fuadbaadani@yahoo.com

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى وضع أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية بحيث يمكن ربط البحث العلمي مع حاجات المجتمع وتسخيره لتنفيذ خطط التنمية، من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

- تقييم واقع جودة البحث العلمي في الجامعات اليمنية.
- تقديم أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

ولتحقيق هذه الأهداف فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التركيبي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، كسبيل للتعرف على واقع جودة البحث العلمي في الجامعات اليمنية ، ومن ثم تقديم أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية يتكون من خمسة مجالات رئيسة وهي: الجوانب الإدارية والتشريعية، وتمويل البحوث، والجوانب الفنية والمادية، والجوانب المتعلقة بالباحث، وتصميم البحوث العلمية والتي تعد مؤشرات لجودة البحث العلمي، وقد تمثلت الأداة اللازمة لجمع البيانات والمعلومات باستبانة مكونة من خمسة مجالات تتضمن (95) فقرة، وقد تمثلت عينة البحث بمجموعة من الخبراء وعددهم (30) خبيرًا من جامعتي تعز و إب، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: درجة الموافقة الكبيرة على المؤشرات المختلفة التي شملت جميع عناصر الأنموذج المقترح، وقد أكدت النتائج أن البحث العلمي في الجامعات اليمنية بحاجة ماسة إلى الرقي به وتطويره لمواجهة الضغوط التنافسية والإصلاحية بكافة أنواعها، كما حددت الدراسة بعض الاعتبارات الواجب على الجامعات اليمنية مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا الأنموذج.

مقدمة البحث:

تزايد الاهتمام بالبحث العلمي نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، فهو يمثل أهمية كبيرة في تحقيق التقدم والتفوق في جميع المجالات وذلك من خلال الأسس والوسائل والمناهج والأدوات الخاصة به والتي تساعد على حل المشاكل التي تعترض أي ميدان من ميادين الحياة، وبهذا فإن أي مجتمع ينشد التقدم ويرغب في تحقيق نهضة فكرية واجتماعية لا بد له من الاهتمام بالبحث العلمي باعتباره مصدرًا من مصادر المعرفة. وتتضاعف أهميته بتقدم العلوم والتكنولوجيا مما يحتم على الدول تقديم المزيد من الدعم للبحث العلمي، فهو يعتبر ركيزة أساسية من ركائز المعرفة الإنسانية في كافة ميادين الحياة بل أصبح أحد مقاييس الرقي والحضارة في العالم.

ويُعد التميز في البحث العلمي المؤشر الحقيقي لتقدم الدول ورقي مجتمعاتها، كما إنه يُمثل السمة البارزة لغالبية دول العالم المتقدم، فلم يعد البحث العلمي ترفًا أكاديميًا

تقوم به المؤسسات التعليمية للوصول إلى الإبداع والتميز المؤسسي، بل أصبح ضرورة مُلحة لتحقيق التنمية المستدامة في مجتمعاتنا، وذلك من خلال قدرته على حل العديد من المشاكل الاقتصادية والصحية والتعليمية والتربوية والاجتماعية وغيرها وفق أسس علمية صحيحة. (زق، 2012: 836)

ويقع على الجامعة مسؤولية القيام بتطوير وتجويد البحث العلمي كوظيفة من أهم وظائفها بالإضافة إلى التعليم وخدمة المجتمع، وهي تعد محور الارتكاز الذي تدور حوله أهداف الجامعة وسياساتها واستراتيجياتها، فالجامعات هي المكان العلمي المناسب لحل جميع القضايا الطبيعية والإنسانية من خلال إنتاجها العلمي والبحثي، ومن ثم أصبح لزامًا على الجامعات الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر للبحث العلمي حتى يقدم مخرجات تتصف بالجودة والتميز في اليمن، ويساهم في حل مشكلاته والنهوض به ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي الذي يسعى إلى تقديم أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية، حيث أشارت دراسات عديدة إلى أن الجودة الشاملة يمكن لها أن تحسن المفاهيم المختلفة لجودة البحث العلمي وتتضمن هذه المفاهيم تحسين أداء الباحثين وتحسين أداء طلاب الدراسات العليا، ونوعية البحوث المنفذة.

ويرى الباحث أن البحث العلمي في الجامعات اليمنية كغيرها من الجامعات العربية تواجهه مجموعة من المعوقات تحد من جودته ومن أهمها: الإنفاق على البحث العلمي، والعبء التدريسي للأستاذ الجامعي، وقلة الاهتمام بالباحث، والافتقار إلى سياسات واضحة للبحث العلمي من حيث تحديد الأهداف والأولويات والمراكز البحثية اللازمة، وتوفير الإمكانات المادية الضرورية، والحرية الأكاديمية له، وضعف نسبة كبيرة من الباحثين على الابتكار، وغياب العلاقة بين مراكز البحث العلمي والوحدات الإنتاجية، وغياب دور القطاع الخاص في عملية البحث والتطوير والتمويل، وهذا ما أكدته دراسة الطيب (2013) إذ أكدت أن البحث العلمي يعاني من انخفاض حجم الإنفاق عليه دون الحد المقبول عالميًا من الدخل القومي الإجمالي، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف توفير البنية التحتية اللازمة للبحث، وانخفاض الإنتاجية.

لذا جاء البحث الحالي كمحاولة لتحسين وتطوير البحث العلمي في الجامعات اليمنية بوضع مؤشرات ومعايير لتجويده من خلال تركيزه على خمسة محاور: الجوانب الإدارية والتشريعية، وتمويل البحوث، والجوانب الفنية والمادية، والجوانب المتعلقة بالباحث، وتصميم البحوث العلمية.

أهمية البحث:

يعد البحث العلمي من الركائز الأساسية لتقدم أي مجتمع ووسيلة مهمة للتنمية في أي بلد من البلدان، فقد أولت الدول المتقدمة اهتمامًا كبيرًا بالبحث العلمي، نظرًا للدور الذي يقوم به في نهضتها في جميع المجالات، وتبدو الحاجة أكثر إلحاحًا في اليمن لتطوير آلية البحث العلمي في ظل الحاجات المتزايدة للتنمية في عصر الثورة المعلوماتية، وبما أن البحث العلمي لم يأخذ الدور الذي يجب أن يجسده حتى الآن في معالجة المشكلات والظواهر الاجتماعية والطبيعية العالقة، وقد أدى ذلك إلى ضرورة الاهتمام به وزيادة دعمه في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ولذا أصبح التركيز على النوعية والجودة في البحث العلمي أمرًا لا بد منه لتحقيق التميز.

وتعد وظيفة البحث العلمي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في تلبية متطلبات التنمية والتطوير، إذ تساهم بقدر كبير في خدمة المجتمع، وإن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة

تدريس مؤهلين تأهيلاً عاليًا، متوفرة لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة البحث العلمي كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة. ويأتي هذا البحث كمحاولة لوضع اللبنات الأساسية لدراسة وتحليل بعض الجوانب التي لم تنل قسطها من الاهتمام في الدراسات السابقة العربية والمحلية خاصة، سعيًا لتحقيق إضافات نوعية إلى ما وصل إليه الإنتاج الفكري الأكاديمي والميداني من كتب ومراجع ودراسات سابقة في مجال تجويد البحوث العلمية، لهذا تنبع أهمية البحث من كونه يركز على موضوع تجويد البحث العلمي الذي يعد من الموضوعات ذات الاهتمام على المستوى العالمي.

وتتجسد أهمية هذا البحث في الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها فضلا عن الجوانب الآتية:

- يعد محاولة للوصول إلى نقاط الخلل التي تنتاب النظام الحالي لإعداد البحوث العلمية وتقييمها في إطار موضوعي شامل.
- إمكانية استفادة الجامعات والمؤسسات البحثية من هذا البحث حتى يتسنى لها تقديم خدماتها إلى الفئات المستهدفة.
- تغطية الندرة الواضحة في تناول دراسات تهتم بتجويد البحث العلمي على المستوى المحلي.
- أن نتائج البحث تساعد المسؤولين في الجامعات للوصول إلى قرارات مناسبة تسهم في تطوير برامج البحث العلمي.

مشكلة البحث:

تواجه الجامعات اليمنية غياب في وجود سياسة عامة واستراتيجية واضحة واتجاهات محددة للبحث العلمي في مختلف الجامعات، وعدم ربط أنشطة البحث العلمي بالسياسة التنموية للبلاد بالإضافة إلى ضعف الثقة في الإمكانيات والبحوث المحلية والاتكال على الخبرات الأجنبية، وهنا نجد أن الجامعات اليمنية تفتقر إلى سياسات واضحة للبحث العلمي، والتي تتضمن تحديد الأولويات والأهداف والمراكز البحثية اللازمة وتوفير الإمكانيات المادية والضرورية وإعداد القوى والكوادر العلمية لهذه الغاية، وهذا يؤدي إلى تناثر الجهود وغياب التنسيق وعدم تحقيق الغايات المرجوة. وقد يرجع ذلك الى عدة أسباب من أهمها ندرة أو شحة التمويل، وبعد معظم البحوث المنفذة عن حاجات وقضايا المجتمع المختلفة وكذلك تكرار البحوث ونمطيتها إلخ.. (عمر وبخوش، 2012م: بدون) وقد اتضح للباحث من خلال قراءاته للكتابات في هذا الموضوع وأيضًا تجربته الشخصية إلى جانب استطلاع آراء الكثير من الزملاء الباحثين أن واقع البحث العلمي في صورته الإجمالية مع عدم إنكار بعض الحالات المتميزة يعد واقعًا متواضعًا وغير مرضي، وما زال البحث العلمي في العديد من الجامعات كما هو ملاحظ ضربًا من الممارسة الفردية (بحوث الترقية) وما زال عاجزًا عن الإسهام الكافي في تطوير المجتمع اليمني.

بالإضافة إلى أن معظم البحوث العلمية المنفذة من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في الجامعات تتسم بالتقليدية والمحاكاة دون اللجوء إلى الإبداع والابتكار والاهتمام المباشر بقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى عزل تلك البحوث عن محيط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وهناك هوة عميقة تفصل ما بين الباحث والقرار، برغم امتلاك الجامعات العديد من الكفاءات العلمية والمتخصصين في مختلف المجالات والذي يلاحظ هجرة الكثير منهم إلى بعض الدول العربية والأجنبية ما يمثل خسارة للرصيد البشري وهدرًا للأموال التي أنفقت على هذه العقول وتأهيلها، وهذا ما أكدته دراسة عون (2008)، ودراسة مكرد (2010).

وبالرغم من اهتمام وزارة التعليم العالي والجامعات والمؤسسات المانحة والباحثين لتحقيق الهدف الخاص بضمان جودة البحوث العلمية، إلا أن الدراسات في اليمن وحسب اطلاع الباحث لم تتناول هذا الموضوع الحيوي من جميع أبعاده وبالعمق الملائم، ومن هذه المنطلقات تبرز مشكلة البحث الحالي، وتتمثل في وضع أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي مؤشرات تجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية؟
- ما الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتقديم أنموذج مقترح يمثل رؤية جديدة وموضوعية لتجويد البحوث العلمية في الجامعات اليمنية من خلال الآتي:

- التعرف على مؤشرات تجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.
- تقديم أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في وضع أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية في العام 2015 / 2016م من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية.

مصطلحات البحث:

الأنموذج: يعرف الأنموذج بأنه: تصور عقلي مجرد لوصف أشياء أو إحداث أو عمليات واقعية وتمثيلها، إما كما ينبغي أن تكون، وذلك بصورة مبسطة بصرية أو لفظية، قد تأخذ شكل معادلة أو صورة مادية أو رسم خطي. (خميس، 2003، 58)

ويعرف إجرائيًا بأنه: عبارة عن إطار مفاهيمي يتضمن العناصر والمكونات الرئيسة والفرعية لمجالات تجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

البحث العلمي: هو المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وغيرها، يولد نتيجة للرغبة في معرفة الحقيقة واستجلاء أعماقها، يعتمد على حب لاستطلاع وفرض الفروض والتجريب والتفكير المنطقي، لذا فهو يمنح الإنسان مفتاحًا للتقدم والتطور في شتى مناحي حياته. (رزق، 2007: بدون)

وقد عرفه ماكيرلنجرKerlingr بأنه: "استقصاء منظم ومضبوط واختياري، وناقد لقضايا فرضية عن العلاقات المفترضة بين الظواهر الطبيعية" (Kerlingr, 1976).

والبحث العلمي في الدراسة الحالية يقصد به جهد علمي يقوم به أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا متصل بقضايا ومشكلات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية بهدف تنمية المعرفة الإنسانية والمساهمة في عرض وشرح وحل تلك القضايا والمشكلات. والذي يجب على الجامعات اليمنية العمل على تطويره وتحسينه ودعمه بمختلف الوسائل المادية والبشرية.

الجودة:

يرى Ph-crosby "أن الجودة هي: المطابقة للمواصفات، ويقول بأن الجودة هي مسؤولية الجميع ورغبات المستهلك هي أساس التصميم"(Crosby,1986:p19)، وهي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، أو تلك المتفق عليها معه.

وتعرف معايير الجودة بأنها: مدخل نقصد به مسؤولية الجميع من الطلاب والمراجع والمكتبات ومراكز الحواسب الإلكترونية حتى الموازنة والمباني والبيئة والموارد البشرية وقيادات الجامعة، وهو مدخل تحقق آلياته استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم الجامعي، حيث تؤمن تلك الآليات

أداء العمل الصحيح بأسلوب نموذج يمثل أوامره تجنب ضياع الموارد. (علي، 2003: بدون).

ويعرف الباحث جودة البحث العلمي بأنها: تعني توافر مجموعة من العناصر والمعايير يستند عليها البحث العلمي وتحقق جودته في مناحي عديدة تتمثل في الجوانب الإدارية والفنية والمادية وتصميم البحث والباحث في ظل مجتمع معلوماتي سريع التغير والتطور.

الخلفية النظرية للبحث:

مفهوم الجودة والحاجة إليها في الجامعات:

تُعد الجودة أسلوبًا إداريًا حديثًا ذا فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين المهارات ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين، وذلك من خلال تنمية الرقابة الذاتية، وتشجيع العمل الجماعي، والتركيز على الأدوات والعمليات والمخرجات، والإسهام في اندماج العاملين، وتحقيق المرونة في الأنظمة ، والاهتمام بالمستفيد الداخلي والخارجي، والتأكيد على أهمية توافر متطلبات العمل لدى العاملين، والتدريب وفقًا للاحتياج، وتعزيز التحفيز الجماعي، والتحسين المستمر.

وينظر الباحث إلى مفهوم الجودة بأنها القدرة على تحقيق الأهداف المرغوبة لتحسين وتطوير البحوث العلمية في الجامعات اليمنية بالوسائل الصحيحة، أو هي درجة توافق الخدمة البحثية التي تقدمها الجامعات اليمنية مع المعايير المتفق عليها عالميًا.

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم وهي أحد الفروع المهمة بعلوم الإدارة الحديثة ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي، ثم دخلت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم وتعددت وتداخلت مفاهيمها، ونظرًا لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مؤتمرًا عالميًا حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر 1998، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشرة من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي بما فيه البحث العلمي، واعتبرت المادة المشار إليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات. أما على المستوى الإقليمي، فقد أشار المؤتمر العالمي إلى عدة أنشطة إقليمية، ففي بيروت- على سبيل المثال- نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وهذا بدوره أكد أهمية الجودة في التعليم العالي، ولقد حث هذا المؤتمر الدول العربية على إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملين والمخرجات وفي الشهر الأخير من العام 2003م أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر في دمشق وقد أكد ضمن توصياته ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية. ثم توالت المؤتمرات السنوية التي أشرف عليها اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع بعض الجامعات العربية والتي ركزت على الجودة في الجامعات العربية.

ولقد أصبح ضمان الجودة من الهموم العامة في منطقتنا العربية، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها اتساع نطاق العولمة، وارتفاع أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الإلكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم.

أهمية الجودة الشاملة في الجامعات:

تكمن أهمية الجودة الشاملة في الجامعات فيما يلي: (داغستاني، 1428 :26 - 28)

1. ضبط وتطوير النظام القيادي والتعليمي داخل الجامعة .
2. الارتقاء بالمستوى المعرفي و المهاري والنفسي والاجتماعي للطلاب.
3. رفع كفاءة ومستوى أداء الهيئة التدريسية والإداريين .
4. توفير التعاون والتفاهم وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع منتسبي الجامعة بما فيهم الطلاب .
5. رفع مستوى الوعي والإدراك لدى الهيئة التدريسية و الطلاب تجاه عمليات التعليم والتعلم والبحث العلمي.
6. تطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات والأنظمة وإرضاء جميع المستفيدين.
7. إيجاد الثقة المتبادلة بين الجامعة والمسؤولين والمجتمع.
8. إيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر في مجال البحوث العلمية التي تنتجها الجامعة.
9. خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية والمادية اللازمة للبحث العلمي.

مفهوم البحث العلمي وأهميّته:

مرت مسيرة البحث العلمي بمراحل متعددة شملت مرحلة التجريب والخطأ، ومرحلة الاعتماد على خبرات العارفين والخبراء، ثم مرحلة الحوار والجدل ومرحلة الاستقراء والاستنباط ، إلى أن تم التوصل إلى الطريقة العلمية في البحث، والتي تعتمد على تحديد المشكلة وبلورة التساؤلات والفرضيات وجمع المعلومات والمعالجات الإحصائية المختلفة والتحليل وتفسير المعلومات والنتائج النهائية.(عليان وغنيم، 2000م: ص5). ويمكن النظر إلى البحث العلمي بأنه: يهدف إلى حل المشكلات ووضع التعميمات بعد التنقيب الدقيق عن جمع الحقائق المتعلقة بالظاهرة المراد دراستها، بالإضافة إلى تحليل جميع الأدلة التي يتم الحصول عليها، وتصنيفها تصنيفًا منطقيًا، فضلاً عن وضع الإطار المناسب لتأييد النتائج التي يتم التوصل إليها.

ويعدّ البحث العلمي ركنًا أساسيًا من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة، كما يعدّ أيضًا السمة البارزة للعصر الحديث ولقد تزايدت أهميّته مع تزايد إدراك الأمم بأنّ عظمتها وتفوقها رهين بمدى تطوّر قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية، ومع أنّ البحوث العلمية تحتاج إلى وسائل كثيرة ومعقدة وتتطلب أموالاً طائلة إلا أنّ الدول المتقدّمة المدركة لقيمة البحث العلمي ترفض أيّ تقصير نحوه على اعتبار أنّه الدعامة الأساسية لتطوّر الاقتصاد وبلوغ التنمية الشاملة. ويمكن القول إنّ البحث العلمي لم يعد رفاهية أكاديمية تمارسه مجموعة من الباحثين القابعين في مكاتب مغلقة ، بل أضحى في زمن العولمة محركًا للنظام الاقتصادي العالمي الجديد بما يسهم في العمليّة التجديدية التي تمارسها الأمم والحضارات لتحقيق واقع عملي يجسّد السعادة والرفاهية. (عمر وبخوش، 2012: 68)

ويعتبر البحث العلمي من أهم الأدوات لتحقيق التنمية في عالمنا المعاصر إن لم يكن أهمها جميعًا، فهو الأساس في تكوين العلم وتطوره وتراكم المعرفة الإنسانية، وهذا بدوره يقود إلى نشوء التكنولوجيا وتنميتها، ويعتبر البحث العلمي من الوسائل المهمة في تطوير كفاءة أداء أعضاء الهيئة التدريسية كونها تساهم في قيام التدريسيين في مواكبة التطورات الحديثة التي تطرأ في سوق العمل.

(Arnold,2004,p133)، ومن هنا نستطيع القول: إن البحث العلمي هو الطريقة لمعرفة وحصر مشاكل المجتمع، وتحديد درجاتها، وهو السبيل الوحيد لحل تلك المشاكل بما ينسجم مع إمكانيات المجتمع وقدراته وطموحاته؛ وهو الطريق للحفاظ على القدرة التنافسية للمجتمع في عالم متحرك ومتطور بسرعة فائقة؛ وهو الطريق لتشخيص وتلبية حاجات المجتمع المستمرة والمتزايدة في كافة مجالات الحياة عن طريق تطوير طرق الإنتاج والأداء وأدواته ووسائله في مختلف مجالات الحياة، وحسن استخدام الثروات الطبيعية وغيرها، بما يؤدي إلى تحقيق الكفاية أو يقترب منها ويضع السياسات الحكيمة للمواءمة بين تلك الحاجات وبين الإنتاج والاستيراد، ويحقق معدلات مرتفعة من التشغيل للفئات الاجتماعية المختلفة حسب المؤهلات والكفاءات المهنية والعلمية المتاحة، مما يؤدي بدوره إلى نوع من الانسجام والتواؤم الاجتماعي.

وقد أصبحت الجامعات في العصر الراهن ينظر إليها بأنها مؤسسات تعليمية لها دورها المميز في خدمة المجتمع وتقدمه ومصدر أساسي للطاقات البشرية الكفؤة، وأن النظرة إلى الجامعة كونها مؤسسة علمية تربوية وتعليمية بحثية وتنموية في المجتمع لها دورها المميز في خدمة المجتمع وتقدمه و ذلك من خلال إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية الفنية المؤهلة علميًا وتربويًا وثقافيًا ومهنيًا. (زيتون، 1995: 9)

ويتوقف رقي الأمم وتقدمها على منجزات البحث العلمي وتطويره وتوظيف المعرفة باعتبارها أداة لازدهاره، فالمعروف أن البحث العلمي هو المحور الأساسي لنهضة الأمم والشعوب المتقدمة وتطورها وهو المحصلة النهائية فهو يعتبر سبب تقدم تلك الأمم، في حين نرى العكس في بلادنا حيث كان ولايزال الاهتمام بالبحث العلمي محدودًا أن لم يكن غائبًا.

ولقد أكدت دراسة (كناني، 2007) و (الصوفي، 2003) إلى أهمية البحث العلمي وذكرت الخطوات التي لا بد منها للنهوض بواقع البحث العلمي في الجامعات لخدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية فمن ضمنها العمل على إيجاد كوادر إدارية جامعية تستطيع توفير الاحتياجات المادية والمعنوية لتنشيط حركة البحث العلمي في كافة مجالات الحياة، باعتبار البحث العلمي يشكل إحدى الروافد الأساسية التي يستند عليها المجتمع في مساره التنموي، وإذا كان البحث العلمي النظري الأساسي هو الركيزة في تطور العلوم والمعرفة الإنسانية، فإن البحث العلمي التطبيقي هو تجسيد لهذه المعرفة على آليات الفعل التنموي في تطوير وتحديث النشاطات العلمية والأكاديمية والاقتصادية ذات المساس المباشر بنهضة المجتمع وتقدمه.

أهمية دراسة تجويد البحث العلمي:

مما لاشك فيه أن أهمية تجويد البحث العلمي تستمد في جوهرها من أهمية البحوث العلمية، إذ لا يمكن تصور وجود أمة ولا ديمومتها من دون جهود البحث العلمي، ولا نغالي إذا قلنا إن الفضل في كل ما وصلت إليه الإنسانية من حضارة وتقدم ورقي يعود إلى البحث العلمي ولكن بالتأكيد ليس أي بحث علمي، ذلك لأن البحث العلمي ليس اختصاصًا من بين الاختصاصات وليس فرعًا من فروع العلم بل إنه ميدان متفرد في شكله ومضمونه وطبيعته يشمل جميع مناحي الحياة. (Kirlep :2010) ومن وجهة نظرنا فإن البحث العلمي وضرورة تجويده يشكل الأساس لجميع أنواع التنمية التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي تحتاجها البلاد، ذلك لارتباط أولويات البحث العلمي بأولويات خطط التنمية، كما أن البحوث غير المخططة وبدون أهداف محددة بحوث بلا روح. بينما المطلوب هو البحث العلمي المنطلق من الواقع والذي يسهم بإيجابية في تنمية الاقتصاد.

ومن الملاحظ التغاضي عن ظاهرتين تؤثران سلبًا على جودة البحوث العلمية وهما: شيوع مكاتب التحليل الإحصائي، ومكاتب مشاريع البحوث الجاهزة سواء على مستوى مشاريع التخرج في الدراسة الأولية ومشاريع رسائل الماجستير والدكتوراه، حيث إن اختيار أساليب التحليل وكذلك النتائج المترتبة عليها يرتبطان مباشرة بجودة البحث وقيمتها العلمية، أما النوع الثاني من المكاتب فإن خطورتها ترتقي إلى وصف الخيانة أو الغش والتحايل العلمي والتي تهدد جودة البحوث العلمية في شكلين هما الأفكار المسبقة والتصاميم الجاهزة واللذان يجردان البحث العلمي من صفة العلمية من الناحية المبدئية، لأنهما يدخلان الباحث في عالم النتائج المقررة سلفًا دون قراءة صحيحة وتحليل عميق وصادق للظاهرة موضوع الدراسة، كما أنهما ينأيان بالباحث عن صفة الابتكار والتجديد الأمر الذي يعني من الناحية العملية القبول وبكل نفس راضية بتحويل التطلع العلمي إلى تطلع شهاداتي بلا رصيد علمي حقيقي نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي في الوطن العربي. (الطائي، 2012، بدون)

جودة البحث العلمي:

يرى بعض التربويين أن مفهوم الجودة في البحث العلمي يقع ضمن ستة محاور رئيسة هي:

- الجودة تعني تحقيق الأهداف؛ أي إن مؤسسة التعليم العالي ذات الجودة العالية هي التي تضع أهدافًا محددة لها وتحققها بشكل جيد.
- الجودة بالمدخلات والعمليات: فتحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل، أهمها جودة المدخلات المادية والبشرية المستخدمة، ومجموعة الطرق والعمليات المستخدمة في استثمار هذه المدخلات.
- الجودة المعيارية: يكون مصطلح الجودة معياريًا بدلاً من كونه وصفيًا فقط، فيشار إلى الأداء بأنه ممتاز أو جيد أو سيئ وفق أسس وعلامات معيارية محددة.
- الجودة في مقابل الكم: البحث الجيد هو التوازن بين الكم والنوع.
- الجودة التكنوقراطية: وهي قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية.
- الجودة الثلاثية النوعية: وهي تشكيلة مركبة من ثلاث نوعيات فرعية هي:
  - جودة التصميم ويتم فيه تحديد المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى في التخطيط والعمل البحثي.
  - جودة الأداء: وهي القيام بالأعمال البحثية وفق المعايير المحددة.
  - جودة المخرج: وهي الحصول على منتج بحثي وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

واقع البحث العلمي في الجامعات اليمنية:

إن أحد أهم الأسباب المؤدية إلى انخفاض معدل إنتاجية البحث العلمي في الوطن العربي وفي اليمن على وجه الخصوص مقارنة بالواقع العالمي يرجع إلى عدم وجود استراتيجية واضحة للبحث العلمي، ونقص التمويل الذي تنفق نسبة كبيرة منه على الأجور والمرتبات والمكافآت والبدلات وغيرها، وعدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية، إضافة إلى أن الحصول على منحة بحثية يستغرق إجراءات طويلة ومعقدة مع قلة في الجهات المانحة، كما إن معظم الجامعات تركز على عملية التدريس أكثر من تركيزها على البحوث العلمية بينما الدول المتقدمة ترصد الميزانيات الضخمة للبحوث العلمية لمعرفتها بالعوائد الضخمة التي تغطي أضعاف ما أنفقته، فضلاً عن افتقار أغلب المؤسسات العلمية والجامعات إلى أجهزة متخصصة بتسويق الأبحاث ونتائجها وفق خطة اقتصادية إلى الجهات المستفيدة، مما يدل على ضعف

التنسيق بين مراكز البحوث والقطاع الخاص. كذلك غياب المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث العلمي وتمويله من أجل تحويل تلك النتائج إلى مشروعات اقتصادية مربحة. إضافة إلى ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة واعتمادها على شراء المعرفة.

وتأتي وظيفة البحث العلمي كإحدى وظائف الجامعات اليمنية وفقا لقانون الجامعات اليمنية رقم (18) لعام 1995م، الذي حدد أهداف الجامعة في المادة الخامسة كما يلي: (الجمهورية اليمنية، قرار جمهوري بالقانون رقم "18" 1995: 5- 6).

- تطوير المعرفة بإجراء البحوث العلمية في مختلف المجالات سواء على المستوى الفردي أو الجماعي وتوجيهها لخدمة احتياجات المجتمع وخطط التنمية.
- تقوية الروابط بين الجامعات والمؤسسات العامة والخاصة في البلاد بما يكفل التفاعل المتبادل والبناء للمعارف والخبرات والموارد والمشاركة التي تكفل الإسهام الفعال في إحداث التنمية الشاملة في البلاد.
- تقديم الدراسات والاستشارات الفنية والمتخصصة لمختلف أجهزة الدولة ومؤسساتها العامة والخاصة.
- المساهمة في تطوير السياسات وأساليب العمل في مؤسسات وأجهزة الدولة والقطاعين العام والخاص وتقديم النماذج والتجارب المبتكرة لحل المشاكل المختلفة.
- رفع كفاءة العاملين في مؤسسات وأجهزة الدولة والقطاعين العام والخاص وذلك من خلال المساهمة في برامج الإعداد والتأهيل أثناء الخدمة.

وعلى الرغم من نص قانون الجامعات اليمنية على أهداف خاصة بالبحث العلمي إلا أن الجامعات اليمنية تفتقد إلى سياسة واضحة ومرسومة في مجال البحث العلمي يتم اشتقاق الخطط منها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (مكرد، 2010) و (الصوفي، 2003) ودراسة (عون، 2008) والتي توصلت إلى وجود ضعف في الأداء البحثي للجامعات اليمنية فما يزال البحث العلمي يمثل نشاطًا هامشيًا في اهتمام الجامعات مما أدى إلى ضعف استثمار الكفاءات العلمية المتخصصة لعلاج المشكلات التي تواجه قطاعات المجتمع. وكذلك دراسة (العبيدي، http://www.scepye.org) التي أكدت ضعف البحث العلمي على مستوى الجامعات اليمنية حكومية كانت أو أهلية كونها المسؤولة وبيت الخبرة في إعداد البحوث المختلفة، وعلى الرغم من وجود وزارة مختصة هي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتتضمن قطاعًا هامًا يختص بالبحث العلمي، كذلك تم إنشاء مجلس أعلى للبحث العلمي إلا أن هذه المنجزات المؤسسية لم يصاحبها نتائج ملموسة لتوجيه البحث العلمي وتحديد أولوياتها لخدمة قضايا التنمية.

وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن الجامعات اليمنية كغيرها من الجامعات العربية تعاني من مشكلات عديدة من بينها انشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي، وقلة عدد الباحثين والمختصين، وندرة تكوين فرق بحثية متكاملة، فمعظم البحوث التي تجري بين جدرانها من جانب أساتذتها إنما هي بحوث فردية لأساتذة يحاولون الإنتاج العلمي بغية الترقي أو النشر، وهي بحوث أضعف من أن تحل مشكلات المجتمع أو تعمل على تقدمه، كما تعاني من الانفصال شبه الكامل بينها وبين المجالات التطبيقية خارج أسوارها أو معاملها، وكذا انفصام الصلة بين الجامعات وحقل الإنتاج، وابتعاد الجامعات عن إجراء البحوث المساهمة في حل المشكلات الوطنية، إضافة إلى عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي، إضافة إلى عدم وجود حرية أكاديمية كافية كتلك التي يتمتع بها البحث العلمي عند الغرب، والبيروقراطية والمشكلات الإدارية

والتنظيمية، والفساد المالي والإداري في الجامعات، إلى جانب تأخر عملية نقل المعلومة التقنية من الدول المتقدمة إلى بلادنا، وبقاء كثير من الجامعات اليمنية تحت قيادات قديمة مترهلة، غير مدركة لأبعاد التقدم العالمي في ميادين البحث العلمي لاسيما في العلوم التكنولوجية والفيزيقية، وإهمال التدريب المستمر للباحثين، بل وصل حال كثير من مؤسسات البحث العلمي إلى تهميش الكوادر البحثية التي لا تتفق وسياسية السلطة أو إمكاناتها، ومن ثم يتم هجرة هذه العقول في مختلف التخصصات واستقرارهم في بعض الدول العربية والغربية لتجد هذه العقول البيئة العلمية المناسبة لها، والمعززة لمواهبها، والداعمة لأفكارها الابتكارية.

وهكذا فإنه وعلى الرغم من أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إلا أن الجامعة اليمنية مازالت غير قادرة على الوفاء بمتطلبات الوظيفة الأولى مع غياب شبه كامل لدورها في البحث العلمي وخدمة المجتمع. حيث أشار (تقرير التنمية البشرية، 2005) إلى ان البحث العلمي في الجامعات اليمنية لا يحظى باهتمام كبير، كما تفتقر الجامعات للثقافة والتقاليد البحثية، وكذلك لا تتوافر الإمكانات والوسائل اللازمة للقيام بالبحوث العلمية، فالمعامل والفنيون والمكتبات المزودة بالمصادر والمراجع الحديثة والدوريات المتخصصة كلها غير متوافرة بشكل كاف، إضافة إلى قلة الموازنة المخصصة للبحث العلمي وضعف الحوافز المشجعة لقيام أعضاء هيئة التدريس بالدراسات والبحوث. أما ما ينشر من بحوث من قبل أعضاء هيئة التدريس فإن الحافز لهم غالبًا الترقية للرتب العلمية، وليس في إطار استراتيجية للبحث العلمي في الجامعة. كذلك لا توجد هيئة وطنية تتولى دعم وتنظيم مجال البحث العلمي ومراقبته، علاوة على ذلك فإن المعلومات الدقيقة عن كمية البحوث ونوعيتها ومجالاتها غير متوفرة. (تقرير التنمية البشرية، 2005، 104)

ومن الملاحظ أيضًا أن البحث العلمي في الجامعات اليمنية يعاني من الآتي:

- تحتل اليمن مرتبة متأخرة بين الدول في الإنفاق على البحث العلمي، فإن جزءًا كبيرًا من حجم الإنفاق في التعليم العالي يوجه للصرف على البنى التحتية وليس البحث العلمي، حيث يلاحظ ضعف المخصصات المرصودة في ميزانية الجامعات للبحث العلمي، وان نسبة التمويل ضئيلة جدًا حيث تبلغ في معظم الجامعات 3 ملايين ريال سنويًا لكل جامعة.
- عدم قيام عمادات البحث العلمي في الجامعات بالدور المطلوب لرفع مستوى البحث العلمي وضعف الهيكلية الإدارية للبحث العلمي.
- عدم وجود فرص حقيقية للتعاون مع مراكز الأبحاث الإقليمية والعالمية للراغبين في البحث العلمي.
- محدودية فرص الدراسات العليا في الجامعات الحكومية، مقابل توسع الجامعات الخاصة فيها.
- قلة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية وغالبية الأبحاث المنتجة تتم بطريقة فردية وبقصد الترقية بسبب ضعف المكتبات والموارد اللازمة للبحث. (تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2003).
- فرض الإجراءات الروتينية والتأخير في صرف مواد البحث العلمي (المواد والأجهزة العلمية) والذي يؤدي إلى انتهاء مدة صلاحيتها في مخازن الجامعة.

بالإضافة إلى ما أورده (عباس، 2005) والمتمثل بالآتي:

- عدم توافر منظومة متكاملة لرسم الخطط والسياسات للبحث العلمي ومراقبة تنفيذها في الجامعات اليمنية.
- عدم وجود استراتيجيات على المدى الطويل والقصير تحدد أهداف البحث العلمي وسياساته.

- هجرة العنصر البشري الكفء إلى بعض الدول العربية والأجنبية.
- قلة عمل المراكز والوحدات البحثية الموجودة في جامعاتنا.
- ضعف قاعدة المعلومات في المركز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية العلمية.
- النقص الحاد في الأجهزة والمستلزمات المختبرية الحديثة للاختصاصات العلمية وهو ما تعاني منه أغلب الجامعات اليمنية.
- عدم توافر الوقت الكافي للتدريسيين لإجراء البحوث والدراسات لانشغالهم بالواجبات التدريسية العليا أو الأولية، فلا بد من تحقيق الموازنة بين المهام وواجباتهم التدريسية والمهام البحثية.
- قلة المؤهلين في أساسيات البحث العلمي ومتطلباته التطبيقية.
- عدم وجود إمكانيات تساعد الباحثين مثل المختبرات الحديثة وقلة الموارد البشرية، والأجهزة المتقدمة وورش العمل التي تنشط الباحثين وتسند طموحاتهم، كما يشمل ذلك عدم وجود بيانات متجددة على النشاط البحثي ومن قاموا به، وما الذي جرى تطبيقه من البحوث المنجزة.
- عدم معرفة أهمية المراكز البحثية في بعض الجامعات.
- عدم وجود صلة تعاون مع جامعات الدول المتقدمة، والاشتراك في مشاريع عالمية مشتركة إلا بشكل ضئيل جدًا.
- لا توجد جهة مركزية مسؤولة عن تمويل البحث العلمي وتطويره.
- المشكلات البيروقراطية التي ينجم عنها غياب قوانين واضحة لأهمية البحث العلمي والسعي لتنشيطه. (عباس، 2005: 58)

مجالات الجودة في البحث العلمي:

لتحقيق الجودة المطلوبة للبحث العلمي لا بد من التركيز على الجوانب الآتية:

أولاً: الجوانب الإدارية والتشريعية:

يحتاج البحث العلمي إلى إدارة كُفْأَة تشرف عليه وتتولى أموره، وبقدر ما تكون الإدارة جيدة بقدر ما تكون جودة الأبحاث العلمية قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، بينما تؤثر الإدارة غير الكُفْأَة سلبًا في جودة مخرجات البحوث، لذلك ينبغي أن تتمتع إدارة الجامعات بالنقاط التالية: (ثجل واخرون، بدون)

- ينبغي أن تتمتع بالمصداقية والشفافية وبعلاقة ايجابية مع منظومة التعليم العالي ومع القطاعات الاقتصادية.
- عدم سيطرة أجهزة حكومية ضيقة على أمورها بحيث ينبغي أن تتمتع بصلاحيات التصرف بالأموال المخصصة لها وحرية اتخاذ القرارات التي تخصها.
- الابتعاد عن التعقيدات والإجراءات الإدارية والمالية المطولة في الإنفاق والتجهيز والرواتب والحوافز.
- الابتعاد عن الإجراءات الإدارية والقانونية المطولة وغير المرنة كالمتبعة في تنفيذ البحوث العلمية أو المتبعة للحصول على منحة أو إيفاد إلى لخارج.

إن هدف البحث العلمي هو تفجير الطاقات والإمكانيات العلمية وتنظيمها وفق مسارات صحيحة لتقليص الفجوة بين بلادنا وبين الأمم والشعوب المتقدمة فإن الحالة تستوجب النظر إلى عملية تخطيط البحث العلمي بالرؤية العلمية الدقيقة، بغية الوصول إلى النظرة مستهدفة التطور النوعي والكمي بما يتلاءم وظروف المرحلة الجديدة والراهنة، وما يتطلب من استحضار العقول والإمكانيات، لتأخذ دورها في عملية التنمية والتطور، وفق المنظور الحالي والمستقبلي على حد سواء، وهذا يتطلب توفير أجهزة التخطيط العلمي والتقني للقيام بدورها الفعال في كافة ميادين العمل من خلال توجيه البحوث العلمية لخدمة أغراض النهضة التنموية الشاملة. (محسن، بدون: 266)، ويحتاج الى تشريعات وقوانين ولوائح داعمة

لعملية تحسين البحث العلمي وتطويره وزيادة كفاءته وفاعليته.

ثانيًا: تمويل البحث العلمي:

يحتاج البحث العلمي إلى أموال طائلة للإنفاق على أجهزته ومعداته ، فالمال عنصر أساسي وشرط ضروري لتجويد البحث العلمي، ويعود قصور الجامعات في البحث العلمي إلى عدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية، إضافة إلى أن الحصول على منحة بحثية يستغرق إجراءات طويلة ومعقدة مع قلة في الجهات المانحة. كما إن معظم الجامعات تركز على عملية التدريس أكثر من تركيزها على البحوث العلمية لأسباب عدة. وبالمقابل فإن الدول المتقدمة ترصد الميزانيات الضخمة للبحوث العلمية لمعرفتها بالعوائد الضخمة التي تغطي أضعاف ما أنفقته، في حين يتراجع الإنفاق على البحوث العلمية في الدول العربية بسبب النقص في التمويل الذي تنفق نسبة كبيرة منه على الأجور والمرتبات.

ويحتاج حفز البحث والتطوير إلى رغبة سياسية جادّة في توطين العلم وتأسيس البنية التحتية اللازمة له وهو أمر يحتاج إلى مخصّصات مالية تفوق بكثير ما تخصّصه اليوم العديد من الدول النامية للبحث العلمي كما هو الحال في بلادنا والذي لا يتجاوز 2% من الناتج الداخلي الخام في حين تخصّص الدول المتقدّمة مابين2.5% و 5% من ناتجها الداخلي الخام للبحث العلمي. أضف إلى ذلك أنّ 89% من الإنفاق على البحث والتطوير في البلدان العربية مثلا يأتي من مصادر حكومية في حين لا تبلغ مساهمة القطاعات الإنتاجية والخدمية سوى3% فقط بينما تزيد هذه النسبة في الدول المتقدّمة عن 50%. نستنتج مما سبق أن هناك ارتباطًا عكسيًا بين التقدّم العلمي والتكنولوجي وبين نسبة الإنفاق الحكومي على البحث العلمي. هذه النسب مختارة من مصادر تمويل برامج البحث العلمي والتطوير التقني في دول مختارة خلال سنة 1999 (عمر وبخوش، 2012: 148). أما إحصائيات سنة 2009م ، فتشير إلى أن الدول العربية مجتمعة قد خصصت للبحث العلمي ما يعادل 1.7 مليار دولار فقط، أي ما نسبته 0.3% من الناتج القومي الإجمالي.(تقرير المعرفة العربي، 2009م: 173-175). بينما نلاحظ نسبة الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل وصلت إلى 4.7% من ناتجها القومي الإجمالي عام 2008م، وبلغ حوالى 9 مليار دولار، علمًا بأن معدل ما تصرفه حكومة إسرائيل على البحث والتطوير المدني في مؤسسات التعليم العالي ما يوازي 30.6% من الموازنة الحكومية المخصصة للتعليم العالي بكامله، وفي اليمن نجد أن نسبة ما ينفق على البحث العلمي من الناتج المحلى لا يزال دون المستوى المطلوب 0.05 من الناتج المحلي وكلها من مصادر تمويل حكومية تذهب كرواتب وميزانيات تشغيلية. (الحمزي، 2010: 119-121). في حين يصل إلى 3.8% في السويد، و2,68% في الولايات المتحدة، و فنلندا 3,51%، واليابان 3.18% وينذر أن يقل عن 1.8% في باقي الدول الأوروبية والأسيوية الناشئة (التقرير، 2009: 173- 174)

ثالثًا: الجوانب الفنية والمادية:

تحتل الجوانب الفنية والمادية المتمثلة بمستلزمات البحث العلمي من الأجهزة والمعدات والوسائل الفنية والمادية والبيئات المناسبة لتجويد البحث العلمي أهمية بالغة لإعداد وإنجاز البحوث العلمية المختلفة. حيث من الملاحظ أن الجامعات اليمنية تعاني من نقص المباني والتجهيزات وعدم ملاءمتها لمتطلبات العملية البحثية الحافزة لإنتاج المعرفة وتطويرها، كما تفتقر إلى شبكات إنترنيت حديثة تربطها ببعضها وتربطها بالجامعات والمؤسسات البحثية العربية والعالمية، وافتقارها أيضًا إلى مكتبات إلكترونية لتسهيل عملية الحصول على المراجع والمصادر المختلفة، وضعف قاعدة المعلومات في المراكز والمختبرات البحثية، ناهيك عن

ضآلة حجم العاملين والفنيين في مجال نظم المعلومات والتكنولوجيا. وهذا بدوره يؤثر على العملية البحثية وانعكاسه سلبيًا على جودة البحوث العلمية. إن الجامعات اليمنية بحاجة إلى قاعدة بيانات عن النشاط العلمي الجاري، وقاعدة بيانات عن المراكز والهيئات البحثية التي تجري البحث العلمي، ووسائل مناسبة لنشر النتائج التي يتوصل إليها العلماء أو نشر خبراتهم. وضرورة وجود وسائل مباشرة وفعالة لنقل الخبرة إلى المؤسّسات الصناعية، و مكاتب الاستشارات المختلفة.

رابعًا: الجوانب المتعلقة بالباحث:

إن أنشطة البحث العلمي التي تجري في إطار المراكز والجامعات تعاني من قلة عدد الباحثين والمختصين، وندرة تكوين فرق بحثية متكاملة، وانشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي.

حيث تعتبر الموارد البشرية عالية التأهيل والكفاءة والخبرة من أهم مدخلات ومقوّمات العمل في الأنشطة البحثية والتطويرية والابتكارية، وتقوم هناك علاقة وطيدة بين منظومة التعليم بكل مراحله والتعليم العالي على وجه الخصوص ودورها في نشر المعرفة وبين منظومة البحث العلمي والتطوير التقني ودورها في إنتاج المعرفة حيث يتمّ إعداد وتدريب باحثي المستقبل خلال مراحل التعليم المختلفة خاصّة في مرحلة التعليم العالي. ويعتبر العدد الإجمالي للباحثين والعلماء والمهندسين العاملين بالبحث والتطوير لكل واحد مليون من السكان من أهمّ المؤشرات التي تقاس في ضوئها مدخلات البحث العلمي. (عمر وبخوش، 2012: 151)

لذا يجب رفع مستوى المهارات البحثية لعضو هيئة التدريس من خلال عقد الدورات المتخصصة والتي يجب أن تُرَكِّز على كل ما يخص البحث العلمي بدءًا من اختيار الموضوع ومرورًا بكيفية إعداد خطة لأي بحث علمي ونهاية بالنشر في المجلات المحلية والعالمية المرموقة، وكل هذا يؤدي إلى زيادة النشاط البحثي للباحث في المجالات العلمية المختلفة والتي تساعد في تشكيل الأفكار الجديدة وما ينجم عنها من اكتشافات واختراعات. وكذلك وضع حد لهروب العنصر البشري من بعض الدول العربية واعتمادها على العناصر غير المدربة.

خامسًا: تصميم البحث العلمي:

أشارت بعض الدراسات إلى أن المؤسسات البحثية العربية تعاني من مشكلات عديدة من بينها انفصام الصلة بين الجامعات وحقل الإنتاج، وابتعاد الجامعات عن إجراء البحوث المساهمة في حل المشكلات الوطنية، إضافة إلى عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي. فالبحوث التي تجري بين جدرانها من جانب أساتذتها إنما هي بحوث فردية لأساتذة يحاولون الإنتاج العلمي بغية الترقي، أو النشر، أو السمعة، وهي بحوث أضعف من أن تحل مشكلات المجتمع أو تعمل على تقدمه.

لذا يجب أن يتسم البحث العلمي الجيد بما يلي: (مطر وحسين، 2010: بدون)

- الأصالة.
- الجدية.
- الابتكار.
- المنهجية السليمة.
- الأمانة العلمية والتوثيق الدقيق.
- سلامة اللغة وملاءمة العرض والدقة في التحليل واستخلاص النتائج.

من جانب آخر لإدارة الجامعة دور في توفير شروط ضبط وضمان جودة الرسائل العلمية وذلك من خلال ما يأتي:

- العمل على تطوير مواصفات الرسائل الجامعية، بحيث

يسمح باختلاف هذه المواصفات من قسم لآخر بسبب التباين في الاختصاص.

- ضرورة التمييز بين مستويات الرسائل الجامعية التي يناقشها الطلبة، لأن في عدم التمييز إجحافًا بالرسائل ذات المستوى المتميز وظلمًا لأصحابها.

- أن تنشر الجامعة الرسائل النوعية المتميزة، وأن تشجع هذا النمط بأي نوع من أنواع الحوافز، مثل تكريم الطلبة أصحاب الرسائل المتميزة ومشرفيهم، وذلك وفقًا لقواعد وأسس محددة يتم الاتفاق عليها.

الدراسات السابقة:

- **دراسة البرغوثي وابو سمرة (2007م)**، وتأتي هذه الدراسة لعرض صورة لحقيقة مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، ومقارنته بواقع البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة علميًا وتكنولوجيًا، من خلال الدراسات السابقة في هذا المجال، وقام الباحثان بتشخيص هذه المشكلات وفق رؤية إسلامية، وأظهرت الدراسة أن تبني مفهوم "علمانية العلوم" من قبل العلماء والباحثين ساعد على تفاقم مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، ثم يرسم الباحثان رؤية مستقبلية للنهوض بمستوى البحث العلمي في العالم العربي، علها تساعد المؤسسات البحثية والباحثين في وضع استراتيجيات سليمة لمستقبل البحث العلمي.

- **دراسة عون(2008)**، جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية دراسة حالة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وتعز، وقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التعليم الجامعي وواقعه ومشكلاته في اليمن، واقتراح مؤشرات جودة التعليم الجامعي اليمني استنادا إلى الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المحلية وآراء الخبراء، وتَعَرُف واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في بعض كليات جامعتي صنعاء وتعز، ورصد العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يأتي: غياب الاستراتيجية الواضحة للبحث العلمي، وكذلك ضعف العلاقات العلمية والبحثية على مستوى الجامعات العربية بشكلٍ عام وعلى مستوى الجامعات اليمنية بشكلٍ خاص، وتدخل بعض العوامل الأكاديمية والشخصية والمجتمعية في إعاقة جودة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وجود عوامل خارجية مؤثرة في جودة الأداء الجامعي اليمني منها الجوانب السكانية والظروف الاقتصادية وسياسات القبول، وجود عوامل داخلية معيقة لجودة الأداء الجامعي ومن ذلك بعض مؤشرات الأداء الجامعي المتمثلة في أداء أعضاء هيئة التدريس وبالتحديد ملامح إنتاجيتهم العلمية؛ التي أظهرت انخفاضًا تمثل في تدني نسب ومتوسطات الإنتاج العلمي بشكلٍ عام.

- **دراسة مكرد (2010)**، تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمينية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية والمعوقات التي تواجهه، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الخبرات العالمية الحديثة للجامعات في مجال البحث العلمي وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في تطوير واقع البحث العلمي بالجامعات اليمنية، ولتطوير هذا الواقع تم رصد الخبرات العالمية الحديثة للجامعات في مجال البحث العلمي . وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ضعف الأداء البحثي للجامعات اليمنية فما يزال البحث العلمي يمثل نشاطًا هامشيًا في اهتمام الجامعات مما أدى إلى ضعف استثمار الكفاءات العلمية المتخصصة بالجامعات لعلاج المشكلات التي تواجه قطاعات المجتمع فمعظم البحوث التي تجرى تتسم بالفردية وتجرى لمجرد الترقية بعيدة عن مشكلات المجتمع واحتياجاته. وكذلك تعدد المعوقات التي تواجه البحث العلمي بالجامعات

اليمنية.

- **دراسة الطائي (2012)**، نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي. وتأتي هذه الدراسة بوصفها محاولة لتوفير فكرة سليمة عن طبيعة نظام البحث العلمي المعتمد حاليًا في الوطن العربي لضمان جودة البحوث العلمية، إذ حللت الدراسة الطريقة التي يتم اعداد البحوث العلمية والأكاديمية وتقييمها في الوطن العربي، مستندة في عملها جزئيًا على دراسة الأطر المفاهيمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وجزئيًا على التجربة الشخصية الخاصة للباحث إلى جانب المسح الذي تم إجراؤه. وتوصلت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن نظام البحث العلمي الحالي يعاني من العديد من نقاط الضعف في بعديه الرئيسين وهما إعداد البحث العلمي وتقييمه من أهمها الخلل الكبير في سياسات التعليم العالي، وزيادة درجة تعقيد ضمان الجودة، وإساءة تفسير طبيعة العلاقة المركبة بين منظومة البحث العلمي وعملية صنع القرار السياسي،- الدور المثبط للقطاع الخاص، ووجود الكثير من التقييمات غير الموحدة والمتداخلة جزئيًا.وضعف المرونة اللازمة للحكم على نوعية مختلفة من التخصصات والتطورات الحاصلة فيها في إطار تجسيد الإنصاف والعدالة، وتوصي الدراسة باعتماد مجموعة من التدابير الضرورية لتحسين نظام التقييم.

- **دراسة الطبيب (2013)**، وتهدف الدراسة الى التعرف على واقع البحث العلمي في الوطن العربي في الوضع الراهن وتحليل أهم المشكلات التي تعترضه، كما تهدف الى التعرف على آلية تحسين جودة البحث العلمي من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس الجامعي حول ثلاثة أبعاد تسهم بشكل فعال في تطوير البحث العلمي في الوطن العربي وهي (الجانب التعليمي الذي يختص بالباحث والمؤسسة البحثية، والإنفاق على البحث العلمي، والجانب السياسي) وتناول الباحث في الدراسة جانبين: الأول اختص بتحليل الوضع الراهن للبحث العلمي، والمشكلات التي تعترضه ، أما الجانب الثاني فتمثل في الدراسة الميدانية، حيث هدفت إلى استطلاع عينة مكونة من (120) استاذًا جامعيًا بالجامعات الليبية حول كيفية تطوير البحث العلمي، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- رأت عينة الدراسة التركيز على الباحث العربي والمؤسسة البحثية.
- توصلت الدراسة إلى أن التركيز على التمويل أو الإنفاق يعد هامًا لضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي.
- التركيز على الاستقرار السياسي للدول العربية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تأتي الدراسة الحالية مكملة لبعض الدراسات السابقة ولا سيما تلك التي ركزت على تطوير البحث العلمي وسبل تجويده في الجامعات العربية، ... وهي تتعمق أكثر في الجوانب المختلفة لجودة البحث العلمي في الجامعات اليمنية، وإثراء البحث بالمزيد من المصادر والمراجع التي تم الاستعانة بها في الإطار النظري بحسب المحاور الرئيسة لموضوع البحث... والاستفادة في تحديد إجراءات بناء الأنموذج وكيفية عرض مكوناته.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي التركيبي (Synthetic-Analytic Approach) كونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، التي تصنف من الدراسات التحليلية الوصفية، والتي تجرى وفقًا لمنهج البحث الميداني الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة.

وهو المنهج الذي "يدرس ظاهرة أو حدثًا أو قضية موجودة حاليًا يمكن الحصول منها على معلومات تجيب

عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها (الآغا، والأستاذ، 1999، ص83).

مجتمع البحث وعينته:

ضم مجتمع البحث القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعتي تعز وإب، وتمثل العينة مجموعة من الخبراء الذين تم اختيارهم باستخدام العينة المقصودة، وفقًا لتخصصاتهم واهتماماتهم وعددهم (30) فردًا من القيادات الأكاديمية والإدارية، بعضهم سبق أن عمل في جامعتي صنعاء وعدن، في الجولة الأولى من تكنيك دلفي والموضحين في الجدول (1) موزعين ما بين عمداء كليات ونوابهم ورؤساء أقسام علمية ومديري عموم في جامعتي تعز و إب.

جدول (1)

يبين عدد الخبراء المشاركين في الدراسة الميدانية

الدرجة العلمية / الجامعة	عميد كلية	نواب عميد كلية	رئيس قسم علمي	مدير عام	الإجمالي
تعز	2	4	6	4	16
اب	2	4	4	4	14
الإجمالي	**4**	**8**	**10**	**8**	**30**

أداة البحث:

ولتحقيق أهداف البحث وهي (بناء أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية) فقد اعتمد الباحث على أسلوبي الدراسة النظرية، والدراسة الميدانية، إذ تهدف الدراسة النظرية إلى الحصول على البيانات الثانوية اللازمة لتحقيق هدف البحث، أما الدراسة الميدانية فغايتها الحصول على البيانات الأولية، من خلال التعرف على آراء فئات البحث حول فقرات الأداة ، ونظرًا لطبيعة البحث وأهدافه والتي تقتضي تحري الإجماع قدر المستطاع للوصول إلى نسبة عالية من الاتفاق حول عناصر بناء الأنموذج المقترح، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات مستعينًا في ذلك بأسلوب دلفي، باعتباره أقرب الأساليب وأفضلها لتحقيق هذا الهدف. وقد اكتفى الباحث بجولة واحدة، نظرًا للاتفاق العالي في استجابات الخبراء في الجولة الأولى، ووفقًا لما افتضاه أسلوب دلفي المعدل، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد البيانات والمعلومات التي تم الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث كما يأتي:

1. المصادر الثانوية الجاهزة: وذلك بالرجوع إلى الكتب والدوريات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المتخصصة في الموضوع، إضافة إلى ما توافر للباحث من معلومات عن الجامعات اليمنية.

2. المصادر الأولية: إذ قام الباحث ببناء وتطوير استبانة مستفيدًا من الأدب النظري في موضوع إدارة الجودة الشاملة لغايات استطلاع آراء المختصين من الأكاديميين في الجامعات اليمنية عن مجالات تجويد البحث العلمي المقترحة. وتكونت الأداة من (95) فقرة، موزعة على عناصر الأنموذج المقترح الخمسة، وتم بوساطتها استطلاع آراء (30) فردًا من الخبراء والمختصين بالجودة، وأساتذة الإدارة التربوية، والمناهج، والقياس والتقويم في الجامعات اليمنية لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وبيان وجهة نظرهم عن العناصر المكونة للأنموذج المقترح، بهدف التحقق من ملاءمته لتجويد البحث العلمي، وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم تم تعديل بعض محتويات عناصر الأنموذج من حيث البناء واللغة، وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى لبعض العناصر.

وبناء على ملاحظات الخبراء عدل الباحث تعديلاً بسيطًا في بعض الفقرات وتعديلاً جوهريًا في بعضها الآخر، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على أداة البحث الاستبانة

89%، وتعد هذه النسبة صالحة اتفاقًا مع رأي (بلوم) في هذا الصدد ومفاده إذا حصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين على75% فأكثر يمكن الارتياح من حيث صدق القياس، وأصبح عدد فقرات الأداة بصيغتها النهائية (95) فقرة موزعة بين (5) مجالات رئيسة فقط والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)
يبين مجالات وفقرات الأداة

م	المجالات	عدد الفقرات
1	الجوانب الإدارية والتشريعية	23
2	تمويل الأبحاث	18
3	الجوانب الفنية والمادية	18
4	الباحث	18
5	تصميم البحوث العلمية	18
	الإجمالي	**95**

ثبات الأداة:

توجد طرائق متعددة للتحقق من ثبات الأداة، حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي على وفق معامل (كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات الأداة، وجدول (3) يبين معاملات الثبات.

جدول(3)
يبين معاملات ثبات الأداة

م	مجالات الأداة	قيم الثبات للاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)
1	الجوانب الإدارية والتشريعية	0.99
2	تمويل الأبحاث	0.98
3	الجوانب الفنية والمادية	0.98
4	الباحث	0.98
5	تصميم البحوث العلمية	0.98
	الثبات للأداة ككل	0.98

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة، بغرض التعرف على آراء الخبراء حول درجة أهمية عناصر الاداة والوصول إلى بناء الأنموذج المقترح، حيث استخدم الباحث التقنيات الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة موضوع البحث ومتغيراته، وتم معالجة البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم الاعتماد على المعايير التالية في الحكم على مستوى الفقرة

- من 1- 1,66 منخفضة.
- من 1.67 - 2.33 متوسطة.
- من 2.34 - 3 كبيرة.

وقد اعتمد أيضًا معيار الاختبار المتمثل بالوسط الحسابي الفرضي البالغ (2) متوسط أداة القياس لغرض قياس الدرجة المتعلقة باستجابات أفراد عينة البحث وذلك ضمن التقدير اللفظي لأوزان الأداة الثلاثة وفق المعادلة الآتية: الوسط الفرضي للمقياس مجموع أوزان البدائل/ عدد البدائل، فإذا حصلت كل فقرة من مجالات تجويد البحث العلمي على وسط مرجح قيمته (2) فأكثر وزن مئوي (75%) فأكثر، يصبح مستوى مؤشر التجويد جيدًا. وإذا حصلت كل فقرة من مجالات تجويد البحث العلمي على وسط مرجح قيمته أقل من (2) ووزن مئوي أقل من (75%) فيصبح مستوى مؤشر التجويد (ضعيفًا)

عرض نتائج البحث وتحليلها:

فيما يلي عرض وتفسير لنتائج آراء الخبراء في الجامعات اليمنية على مجالات وفقرات أداة البحث من حيث درجة الموافقة عليها. وقد تمثلت بمجموعة من المؤشرات المختلفة التي شملت جميع عناصر الأنموذج. ويمكن من خلال تحليل آراء المحكمين في عناصر بناء الأنموذج بجميع مجالاته أن نقف على المؤشرات الحقيقية لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية، من خلال درجة الموافقة على مجالات ومؤشرات تجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية، كما أظهرتها نتائج البحث:

أ- **النتائج المتعلقة بالمجالات الرئيسة للبحث:**

جدول(4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء على مستوى المجالات الرئيسة

م	المجالات	عدد الفقرات	الرتبة	درجة الموافقة على أهمية الفقرات			درجة الموافقة
				متوسط الاستجابة	نسبة موافقة الخبراء	الانحراف المعياري	
1	الجوانب الإدارية والتشريعية	23	2	2.716	%90	0.521	كبيرة
2	تمويل الأبحاث	18	1	2.813	%94	0.394	كبيرة
3	الجوانب الفنية والمادية	18	3	2.624	%87	0.533	كبيرة
4	الباحث	18	4	2.547	%85	0.535	كبيرة
5	تصميم البحوث العلمية	18	5	2.543	%85	0.523	كبيرة
	المجموع الكلي	**95**		**2.648**	**%88,2**	**0.501**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق الآتي: أظهرت موافقة الخبراء على ان مجالات الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية كانت كبيرة بشكل عام ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة الخبراء على أهمية المجالات الخمسة بين (2.813) كحد أعلى، ونسبة (94%)، كما هو في مجال تمويل البحوث، وبين متوسط حسابي (2.543)، ونسبة (85) كحد أدنى كما في مجال تصميم البحوث العلمية. وهو متوسط حسابي تعبر عنه الدلالة اللفظية موافق (كبيرة) كونها أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس (2).

ومن خلال النظر إلى الجدول يتضح أيضًا ما يأتي:

- ان متوسط الموافقة على المجال الأول بلغ (2.813)، وهو متوسط يعبر عن درجة موافقة كبيرة من قبل الخبراء على هذا المجال، ويعني ذلك درجة الأهمية لتلك المؤشرات المتعلقة بالتمويل لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

- أن فقرات الأداة قد تباينت من حيث أوساطها الحسابية ونسبة متوسط الاستجابة بدرجات بسيطة جدا، حيث حصل مجال تمويل الأبحاث على متوسط حسابي (2.813) ونسبة (94%) يليه مجال الجوانب الإدارية والتشريعية بمتوسط حسابي (2.716) ونسبة (90 %)، ويليه مجال الجوانب الفنية والمادية بمتوسط حسابي (2.624) ونسبة (87%)، وأخيرًا مجال الباحث ومجال تصميم البحوث العلمية، بمتوسط حسابي (2.547) ونسبة (85 %)، ومتوسط حسابي (2.543) ونسبة (85%).

- وهذه النتيجة المتقاربة في متوسطاتها الحسابية ونسبة متوسط الاستجابة تشير إلى الأهمية الكبيرة للفقرات التي تضمنتها هذه المجالات جميعًا ومدى ضرورتها كمؤشرات لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية... وأن إجماع الخبراء على هذه الفقرات دليل على أنها تحتل أهمية كبيرة وتعد مؤشرات رئيسة لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

- أظهرت النتائج أن درجة الموافقة على الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية كان بشكل عام مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,648) ونسبة متوسط الاستجابة (88.2%).

ب- النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال على حدة:

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالمجال الأول: الجوانب الإدارية والتشريعية.

جدول (5)

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتشريعية

م	الفقرات	الرتبة حسب المجال	متوسط الاستجابة	نسبة موافقة الخبراء	درجة الموافقة
1	وجود لائحة في الجامعة تحدد نظم وضوابط البحث العلمي وإجراءاته	2	2.926	97	كبيرة
2	وجود تشريعات ذات لوائح تعتمد على نظم لها علاقة بمعايير الجودة	4	2.889	96	كبيرة
3	وجود قوانين لحماية الملكية الفكرية للباحث	6	2.852	95	كبيرة
4	وجود نصوص قانونية تشجع الباحثين على إنتاج البحث العلمي	12	2.704	90	كبيرة
5	امتلاك الجامعة خطة استراتيجية وبرنامج تنفيذي للبحث العلمي على مستوى الجامعة والكليات والمراكز البحثية	15	2.667	89	كبيرة
6	وجود أهداف للبحث العلمي تنطلق من رؤية الجامعة ورسالتها	10	2.778	93	كبيرة
7	توافق البحوث المنجزة مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها واحتياجات المجتمع.	1	2.926	97	كبيرة
8	اتباع الجامعة أساليب ووسائل حديثة لنشر بحوثها للمجتمع	17	2.630	88	كبيرة
9	الاستفادة من نتائج البحث العلمي في تحسين أداء الجامعة الإداري والأكاديمي	8	2.815	94	كبيرة
10	عقد مؤتمرات وندوات في جودة البحث العلمي وسبل تطويره	3	2.889	96	كبيرة
11	إقامة دورات تدريبية في البحث العلمي	21	2.556	85	كبيرة
12	تنظيم دورات تدريبية للتعرف على الاستخدامات العامة للحاسوب في البحث العلمي	20	2.556	85	كبيرة
13	الإسراع في إجراءات تقويم ونشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة	22	2.519	84	كبيرة
14	وجود وحدة أو إدارة مهمتها الإشراف على عملية البحث والتطوير في الكليات والمراكز البحثية في الجامعة	16	2.630	88	كبيرة
15	حرص الجامعة على زيادة عدد الموفدين للدول المتقدمة في مجال البحث العلمي	14	2.667	89	كبيرة
16	توفر آليات ووسائل تسويق نتائج البحث العلمي	11	2.741	91	كبيرة
17	توعية القطاع الخاص بأهمية البحث العلمي	13	2.667	89	كبيرة
18	ربط المؤسسات البحثية الأكاديمية في الجامعات بالمؤسسات البحثية العربية والدولية	23	2.482	83	كبيرة
19	تفعيل نظام التفرغ للبحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية كما هو معمول به في الجامعات المتقدمة	5	2.852	95	كبيرة
20	الإشراف على البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا (ماجستير/ دكتوراه) وفق المعايير الوطنية والدولية للجودة.	19	2.556	85	كبيرة
21	ترسيخ مبدأ الشراكة المجتمعية في تطوير وتنفيذ البحث العلمي	9	2.778	93	كبيرة
22	وجود خطة مشتركة لعملية استثمار نتائج البحث العلمي مع المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة	7	2.815	94	كبيرة
23	توفر آليات لمتابعة نتائج البحث العلمي بما يحقق جودة مخرجاته	18	2.593	86	كبيرة
	متوسط المجال		**2.716**	**91**	**كبيرة**

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لمجال الجوانب الإدارية والتشريعية بلغ (2.716)، ونسبة متوسط الاستجابة (90)، وقد جاءت فقرات هذا المجال بمجملها مرتفعة ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.926 و 2.482) ، وقد كان أعلى المتوسطات للفقرة (7) والفقرة (1) وهما : "توافق البحوث المنجزة مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها واحتياجات المجتمع "و" وجود لائحة في الجامعة تحدد نظم وضوابط البحث العلمي وإجراءاته" بمتوسط حسابي (2.926) ونسبة متوسط الاستجابة (97)، وقد كان أقل المتوسطات الفقرة (18) وهي : " ربط المؤسسات البحثية الأكاديمية في الجامعات بالمؤسسات البحثية العربية والدولية " بمتوسط حسابي (2.482)، ونسبة متوسط الاستجابة (83%). وجميع الفقرات تقع بين الأعلى والأدنى حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسب أعلى من نسبة الاتفاق التي تم اعتمادها كمحك لموافقة الخبراء على مؤشر تجويد البحث العلمي في هذا المجال.

وهـذا يؤكـد أهميـة تلـك الفقـرات الـتي تضـمنها المجـال وضرورتها، فهي تمثل مؤشرات لتحسين وتطوير البحث العلمـي وزيـادة كفاءتـه وفاعليتـه في الجامعـة والمتعلقـة بالجوانـب الإداريـة والتشـريعية، ويـرى الباحـث أن تلـك المؤشـرات تحتـل أهميـة كـبيرة لتجويـد البحـث العلمـي في الجامعات اليمنية، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات المتعلقة بتطوير البحث العلمي وسبل تجويده.

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالمجال الثاني: تمويل الأبحاث.

جدول (6)
استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بتمويل الأبحاث

م	الفقـــرات	الرتبة حسب المجال	متوسط الاستجابة	نسبة موافقة الخبراء	درجة الموافقة
1	تخصيص موازنات كافية ومستقلة للبحث العلمي	17	2.288	76	متوسطة
2	توفر الدعم المالي اللازم لتمويل إجراءات البحوث	18	2.288	76	متوسطة
3	الإفادة مما تقدمه المنظمات العالمية والعربية والمحلية من دعم لإجراء البحوث	7	2.852	95	كبيرة
4	تشكيل لجان استشارية متعددة القطاعات لتحديد مصادر وأولويات تمويل البحث العلمي في ضوء الاحتياجات الفعلية	14	2.704	90	كبيرة
5	استحداث مراكز بحثية تابعة للجامعة متخصصة ومتميزة لتطوير جودة الأبحاث والباحثين وربط البحث بالتنمية	8	2.852	95	كبيرة
6	تنوع الموارد المالية والمادية المخصصة للبحث العلمي	3	2.889	96	كبيرة
7	زيادة حجم التمويل الحكومي المتاح للبحث العلمي	9	2.815	94	كبيرة
8	اعتبار التمويل العام للبحث العلمي أحد أشكال الاستثمار العام	13	2.704	90	كبيرة
9	توفر حوافز مالية مجزية للباحثين والعاملين في مجال البحث العلمي	4	2.858	95	كبيرة
10	مكافأة الباحث على جهوده والنتائج التي توصل إليها	2	2.899	97	كبيرة
11	مساعدة الجامعة الباحث في تكاليف الطباعة والنشر	5	2.852	95	كبيرة
12	سهولة إجراءات الحصول على الدعم المالي للبحث العلمي وتصديق المستندات الداعمة	10	2.815	94	كبيرة
13	تخفيض رسوم نشر الأبحاث العلمية	12	2.704	90	كبيرة
14	توفير الدعم المالي اللازم لمشاركة الباحثين في المؤتمرات والندوات المحلية والخارجية من نفقات سفر وإقامة وغيرها	1	2.963	99	كبيرة
15	مشاركة القطاع الخاص في دعم البحث العلمي	15	2.667	89	كبيرة
16	تنوع مصادر تمويل البحوث العلمية من خلال تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في مشاريع البحث العلمي	16	2.667	89	كبيرة
17	ترسيخ مبدأ الشراكة المجتمعية في تمويل البحث العلمي	11	2.778	93	كبيرة
18	وجود صندوق لتمويل البحث العلمي وتجويده بالشراكة مع القطاع الخاص	6	2.852	95	كبيرة
	متوسط المجال		**2,813**	**94**	**كبيرة**

يتضح من الجدول الآتي:

أن تقـديرات الخـبراء لدرجـة مـوافقتهم علـى الفقـرات المتعلقة بتمويـل الأبحاث في الجامعـات اليمنيـة كانـت عاليـة جـدًا، حيـث تراوحـت بـين متوسـط حسـابي (2.963)، ونسـبة متوسـط الاسـتجابة (99)، ومتوسـط حسـابي (2.667)، ونسبة متوسط الاستجابة (89)، وقد كان أعلى المتوسـطات للفقـرة (14) الـتي حصـلت علـى المتوسـط الحسـابي (2.963) وهـي: " تـوفير الـدعم المـالي الـلازم لمشاركة الباحثين في المؤتمرات والندوات المحلية والخارجية من نفقات سفر وإقامة وغيرها ". وقد كـان أقـل المتوسـطات الفقـرة (2) وهـي: "تـوفر الـدعم المـالي الـلازم لتمويـل إجـراءات البحـوث " بمتوسـط حسـابي (2.667). وجميـع الفقـرات تقـع بـين الأعلـى والأدنـى حصـلت علـى درجـة موافقة كبيرة بنسب أعلى من نسبة الاتفاق التي تم اعتمادها كمحك لموافقة الخبراء على مؤشر تجويد البحث العلمي في هـذا المجـال. الأمـر الـذي يـدل علـى درجـة الأهميـة لتلـك المؤشرات لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالمجال الثالث: الجوانب الفنية والمادية.

جدول (7)
استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالجوانب الفنية والمادية

م	الفقـــرات	الرتبة حسب المجال	متوسط الاستجابة	نسبة موافقة الخبراء	درجة الموافقة
1	توفر المختبرات والتقنيات الحديثة اللازمة لإجراء الأبحاث العلمية	4	2.889	96	كبيرة
2	توفر أجهزة وورش حديثة لإجراء الأبحاث العلمية	13	2.556	85	كبيرة
3	توفر مصادر متنوعة للمعلومات	8	2.630	88	كبيرة
4	وجود مجلات علمية متخصصة ومحكمة لنشر البحوث العلمية	10	2.593	86	كبيرة
5	توفر مكتبات تقليدية وإلكترونية تحوي مصادر المعرفة الحديثة	3	2.889	96	كبيرة
6	توفر مراجع ومصادر حديثة وخاصة المجلات والدوريات بشكل مستمر	5	2.741	91	كبيرة
7	توفر خدمات وبرامج حاسوبية تسهم في تجويد البحث العلمي	12	2.593	86	كبيرة
8	وجود قاعدة بيانات شاملة ودقيقة للباحثين والأبحاث العلمية مع تقييم جودة هذه الأبحاث.	11	2.593	86	كبيرة
9	إدراج أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في موقع الجامعة الالكتروني على شبكة الانترنت	16	2.370	79	كبيرة
10	الاهتمام بالتأليف وتنشيط الترجمة للأبحاث والمصادر العلمية الأجنبية الى اللغة العربية	14	2.519	84	كبيرة
11	توفر مركز للتحليل الإحصائي للبحوث العلمية مزود بالخبرات الفنية وأجهزة الحاسوب والبرامج الإحصائية الحديثة	15	2.481	83	كبيرة
12	توفر مستلزمات الطباعة للباحث	7	2.704	90	كبيرة
13	خلق روابط وقنوات اتصال بالجامعات ومراكز البحوث العالمية المتخصصة من أجل تطوير الكوادر البحثية المحلية	9	2.593	86	كبيرة
14	اشتراك الجامعة في مواقع الكترونية تحوي العديد من المراجع والمصادر العلمية الحديثة	2	2.889	96	كبيرة
15	اشتراك الجامعة في عدد من المجلات والدوريات العلمية المحكمة العالمية والعربية	1	2.889	96	كبيرة
16	وجود قاعات مخصصة ومجهزة لعقد المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشة	18	2.296	76	كبيرة
17	توفر نظام معلومات لتوثيق نتائج البحث العلمي بما يحقق تطويره وتحسينه المستمر	6	2.704	90	كبيرة
18	تحويل نتائج الأبحاث الى برامج ومشروعات	17	2.296	76	كبيرة
	متوسط المجال		**2.624**	**87**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق أن معظم الخبراء يوافقون على أهمية الفقرات المتعلقة بالجوانب الفنية والمادية في الجامعات اليمنية، كما توضح ذلك المتوسطات الحسابية، حيث بلغت جميعها أكثر من (2). وجميع الفقرات تقع بين الأعلى والأدنى حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسب أعلى من نسبة الاتفاق التي تم اعتمادها كمحك لموافقة الخبراء على مؤشر تجويد البحث العلمي في هذا المجال. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين متوسط حسابي (2.889)، ونسبة متوسط الاستجابة (96%)، ومتوسط حسابي (2.296)، ونسبة متوسط الاستجابة (76%)، حيث حازت الفقرة (15) " اشتراك الجامعة في عدد من المجلات والدوريات العلمية المحكمة العالمية والعربية." على أعلى متوسط حسابي(2,889)، وحازت الفقرة (16) "وجود قاعات مخصصة ومجهزة لعقد المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشة." على أقل متوسط حسابي (2.296).

كما تؤكد النتائج أن البحث العلمي في الجامعات اليمنية بحاجة ماسة إلى الرقي به وتطويره لمواجهة الضغوط التنافسية والإصلاحية بكافة أنواعها والاستفادة من ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والخروج من دائرة التقليد إلى رحاب الإبداع والابتكار.

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالمجال الرابع : الجوانب المتعلقة بالباحث.

جدول (8)

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالباحث

م	الفقــرات	الرتبة حسب المجال	متوسط الاستجابة	نسبة موافقة الخبراء	درجة الموافقة
1	إتقان المهارات الأساسية اللازمة للبحث العلمي	1	2.889	96	كبيرة
2	الاطلاع والمعرفة الواسعة لموضوع البحث	11	2.519	84	كبيرة
3	امتلاك الباحث المعرفة بالأساليب الإحصائية اللازمة لإجراء البحث العلمي	16	2.296	76	كبيرة
4	الموضوعية والحياد والأمانة العلمية في تصميم البحث، وفي عرض النتائج ومناقشتها	6	2.741	91	كبيرة
5	التزام الباحث بأساسيات البحث العلمي في بحثه	7	2.667	89	كبيرة
6	حرص الباحث على المشاركة في مؤتمرات داخلية وخارجية	10	2.556	85	كبيرة
7	المعرفة باللغات التي تصدر بها الدوريات	18	2.148	72	متوسطة
8	اكتسابه المهارات البحثية الكافية والاطلاع المستمر	4	2.778	93	كبيرة
9	ترسيخ التعاون في إجراء بحوث مشتركة	9	2.556	85	كبيرة
10	استغلال إجازة التفرغ العلمي في إنتاج البحوث العلمية	5	2.741	91	كبيرة
11	توفر الحرية الأكاديمية للباحث	3	2.852	95	كبيرة
12	القدرة على إنتاج البحوث العلمية التي تتسم بالإبداع والابتكار	8	2.593	86	كبيرة
13	الاعتماد على الأبحاث الجماعية وليس الفردية	12	2.244	75	كبيرة
14	التعاون والتنسيق بين الباحث والقطاعات الإنتاجية	15	2.296	76	كبيرة
15	الإفادة من جلسات البحث العلمي (السيمنار)	14	2.370	79	كبيرة
16	ربط عملية التدريس الجامعي بالبحث والتطوير	17	2.148	72	متوسطة
17	القدرة على تقويم البحوث العلمية وتحكيمها	13	2.407	80	كبيرة
18	الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي	2	2.852	95	كبيرة
	متوسط المجال		**2.547**	**85**	**كبيرة**

يتضح من الجدول أن جميع الفقرات قد حصلت على نسب موافقة عالية ، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات المجال تقريبًا اكبر من الدرجة (2)، أي إن هناك موافقة جوهرية من قبل الخبراء على أهمية المؤشرات المتعلقة بالباحث وتأثيرها على جودة البحث العلمي الجامعية، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (2,889)، ونسبة متوسط الاستجابة (96)، ومتوسط حسابي (2,148)، ونسبة متوسط الاستجابة (72)، حيث حازت الفقرة (1) "إتقان المهارات الأساسية اللازمة للبحث العلمي." على أعلى متوسط حسابي(2,889)، وحازت الفقرة (7) " المعرفة باللغات التي تصدر بها الدوريات." على أقل متوسط حسابي (2,148). وجميع الفقرات تقع بين الأعلى والأدنى حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسب أعلى من نسبة الاتفاق التي تم اعتمادها كمحك لموافقة الخبراء على مؤشر تجويد البحث العلمي في هذا المجال.

وهذا يؤكد أن المهارات البحثية التي يمتلكها الباحث تعد مؤشرات مهمة تساعد في تحقيق التحسين والتطوير المستمر للبحوث العلمية.

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بالمجال الخامس:

تصميم البحوث العلمية.

جدول (9)

استجابات الخبراء حول الفقرات المتعلقة بتصميم البحوث العلمية

م	الفقـــرات	الرتبة حسب المجال	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الموافقة
1	الحداثة والابتكار في موضوع البحث	13	2.333	78	كبيرة
2	الأصالة والجدية في موضوع البحث	2	2.778	93	كبيرة
3	المنهجية السليمة التي تناسب الهدف البحثي	4	2.704	90	كبيرة
4	الأمانة العلمية والتوثيق الدقيق في جميع أجزائه	1	2.889	96	كبيرة
5	سلامة اللغة وملاءمة العرض	6	2.593	86	كبيرة
6	الدقة في التحليل واستخلاص النتائج	8	2.543	85	كبيرة
7	امتلاك موضوع البحث قيمة علمية	3	2.704	90	كبيرة
8	انعكاس نتائج البحث على جمهور واسع	12	2.444	81	كبيرة
9	تحديد وتصميم أدوات البحث بدقة ووضوح	15	2,263	75	متوسطة
10	تحديد عينة البحث بما يتناسب مع خصائص المجتمع	10	2.482	83	كبيرة
11	تحديد الاختبارات والمقاييس اللازمة والمناسبة لطبيعة البحث	16	2.259	75	متوسطة
12	التسلسل المنطقي لمسار البحث	14	2.270	76	متوسطة
13	استخدام مراجع ومصادر حديثة متعلقة بالبحث	18	2.259	75	متوسطة
14	عرض النتائج وتحليلها بشكل واضح	5	2.630	88	كبيرة
15	استخدام الأشكال والجداول أو الرسوم بما يوضح ويدعم نتائج البحث	17	2.259	75	متوسطة
16	بروز شخصية الباحث في استعراض جميع جوانب البحث	7	2.556	85	كبيرة
17	عرض الأفكار المتسلسلة بشكل مترابط	9	2.519	84	كبيرة
18	استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لهدف البحث	11	2.444	81	كبيرة
	متوسط المجال		**2.543**	**85**	**كبيرة**

يتضح من الجدول أن معظم الخبراء يوافقون على أهمية المؤشرات المتعلقة بتصميم البحوث العلمية في الجامعات اليمنية، كما توضح ذلك المتوسطات الحسابية، حيث بلغت جميعها أكثر من (2). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين متوسط حسابي (2.889)، ونسبة متوسط الاستجابة (96)، ومتوسط حسابي (2.259)، ونسبة متوسط الاستجابة (75)، حيث حازت الفقرة (4) "الأمانة العلمية والتوثيق الدقيق في جميع أجزائه." على أعلى متوسط حسابي(2.889)، وحازت الفقرة (13) " استخدام مراجع ومصادر حديثة متعلقة بالبحث." على أقل متوسط حسابي (2.259)، ومعظم الفقرات تقع بين الأعلى والأدنى حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسب أعلى من نسبة الاتفاق التي تم اعتمادها كمحك لموافقة الخبراء على مؤشر تجويد البحث العلمي في هذا المجال.

ويرى الباحث أن ظهور النتائج بهذه الدرجة العالية من الأهمية قد يرجع إلى العديد من الأسباب التي تضمنتها تلك المؤشرات لتجويد وظيفة الجامعة في مجال البحث العلمي، والتي تتمثل بما يأتي:

- حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى رفع مستوى إدراكهم بأهمية تجويد بحوثهم العلمية.
- حاجة الجامعة إلى الاهتمام بمطالب التنمية الشاملة للمجتمع وإلى تفعيل جوانب الشراكة وتوثيق الصلة بينها وبينه من خلال الدعم المباشر للبحث العلمي.
- أهمية توجيه البحوث لخدمة المجتمع في المقام الأول في ضوء التغيرات والتطورات العالمية.
- الاهتمام بالبحوث العلمية وتوفير ما يخص مستلزمات البحث فيها وتنفيذ برنامج زمني لإنجاز مشروعات بحثية تنموية متفق عليها ومتابعة هذا التنفيذ.

- الاهتمام بالمراكز البحثية وتأليف الفرق البحثية والاستعانة بالتقنيات والأساليب المستخدمة في كل مركز بحثي وبناء مختبرات متقدمة وربط الجامعات والمؤسسات البحثية اليمنية إلكترونيًا وتحقيق التواصل مع مثيلاتها على المستوى العربي والعالمي.

- رفع مستوى المهارات البحثية لعضو هيئة التدريس من خلال عقد الندوات والدورات المتخصصة والتي يجب أن تتركز على كل ما يخص البحث العلمي.

الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية:

إجراءات بناء الأنموذج:

تمثل هدف البحث الحالي بوضع أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على مصادر متنوعة ومتعددة وخاصة بما يتعلق بالاتجاهات الحديثة والمعاصرة في مجال تطوير البحث العلمي وخاصة من منظور الجودة الشاملة.

- الاستناد إلى المسح المكتبي، ونتائج البحث الميداني لواقع البحث العلمي في الجامعات اليمنية ومؤشرات تجويده.

صياغة الأنموذج المقترح: تم صياغة الأنموذج المقترح وفقا لما يأتي:

- منطلقات الأنموذج.
- مبررات الأنموذج.
- أهداف الأنموذج.
- مكونات/ محتوى الأنموذج.

وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منطلقات الأنموذج:

يستند الأنموذج المقترح على مجموعة من المنطلقات الفكرية النظرية والتطبيقية التي تتمحور حول طبيعة البحث بأبعاده المختلفة:

- ان الحاجة الى البحث واكتشاف كل ما هو جديد مطلب أصيل ومرتكز أساسي يدعم بقاء الإنسان واستمراره، ومن ثم هناك حاجة إلى التوصل الى حلول لمشاكل المجتمع واكتشاف كل ما من شأنه تنمية المجتمع وتطوره.

- ان الجامعة تعد اهم المؤسسات المجتمعية التي تسهم في مواجهة قضايا المجتمع الملحة والتحديات العلمية والحضارية التي تتم من خلال إجراء البحوث العلمية.

- ضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية والعربية الناجحة التي رصدت لتفعيل دور الجامعات في مجال البحث العلمي، على أن يتم تكييف تلك الخبرات والتجارب العالمية بما يتفق مع إمكانات البلد وخصوصيته.

- إن البحث بشقيه النظري والميداني لواقع ومؤشرات تجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية أثبتت أن هناك جوانب ضعف في واقع البحث العلمي أثرت في تحقيق أهم وظيفة للجامعة، كما أكدت أهمية المؤشرات التي تضمنها الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية.

- إن الدراسة الميدانية أثبتت تأييد أفراد العينة (الخبراء) لتلك المؤشرات التي تضمنها الأنموذج المقترح، وهو ما يشير إلى أهمية هذا الأنموذج وإمكانية تطبيقه في الواقع.

- تعتبر الجودة الشاملة من أفضل الأساليب الإدارية في الفكر الإداري المعاصر والتي كان ولا يزال لها أكبر الأثر في نجاح وتميز العديد من المنظمات العالمية في تحقيق أهدافها.

- توجهات الدولة ممثلة بوزارة التعليم العلي والبحث العلمي نحو ضرورة الاهتمام بتطوير وتحسين البحث العلمي.

- يتفق معظم العاملين والباحثين في الجامعات اليمنية على أهمية تطوير البحث العلمي بما من شأنه حل مشاكل وقضايا المجتمع وتلبية متطلبات التنمية.

ثانيًا: مبررات الأنموذج المقترح:

يستند الأنموذج إلى مجموعة من المبررات منها:

- التغيرات السريعة التي يشهدها العصر في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والثقافية والصحية والتربوية والتكنولوجية.
- ظهور معايير جديدة ماثلة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ومتطلبات المجتمع وسوق العمل لتطوير البحث العلمي.
- استجابة لتوصية المؤتمرات والندوات التي عقدت على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية بشأن تطوير البحث العلمي.
- أن تفعيل دور الجامعة في البحث العلمي إنما يمثل استجابة لتحقيق وظيفة من أهم وظائف الجامعة.
- أن الأنموذج المقترح يأتي أيضًا استجابة للتوجه الاستراتيجي الذي تنتهجه الجامعات اليمنية متجسدًا بمشاريع استراتيجية الجامعات اليمنية لتجويدها.

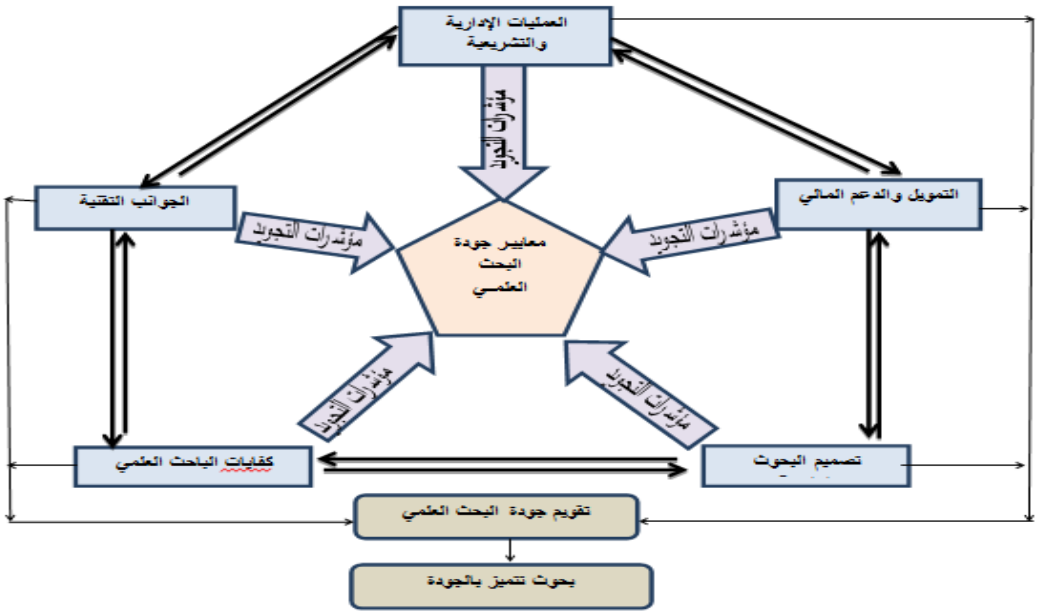
ثالثًا: أهداف الأنموذج المقترح:

لقد تبلورت أهداف الأنموذج المقترح ومحتوياته وفقًا لتوجهات ومبادئ الجودة في خمسة أبعاد رئيسة تعكس مؤشرات جودة البحوث العلمية في الجامعات اليمنية وهي (الجوانب التشريعية والإدارية، تمويل البحوث، الجوانب الفنية والمادية، الجوانب المتعلقة بالباحث، وتصميم البحوث العلمية).

الهدف العام: يهدف الأنموذج إلى تقديم مصفوفة من المؤشرات اللازمة لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية في مجالاته الخمسة: التشريعي والإداري، وتمويل البحوث العلمية، والجوانب الفنية والمادية، والجوانب المتعلقة بالباحث، وتصميم البحوث العلمية. حيث توزعت الأهداف والمؤشرات على المجالات الخمسة الآتية:

- تطوير وتحسين الجوانب الإدارية والتشريعية في الجامعات اليمنية كتوجه لتجويد البحث العلمي.
- تطوير وتحسين الإنفاق والدعم المالي للبحث العلمي.
- تطوير وتحسين الجوانب الفنية والمادية اللازمة للارتقاء بالبحث العلمي.
- تطوير وتحسين الجوانب المتعلقة بالباحث.
- تطوير وتحسين الجوانب المتعلقة بتصميم البحوث العلمية

وقد تم وضع أنموذج مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية بناء على موافقة المحكمين ومساهماتهم في وضع عناصر الإطار ومحتوياته، وبناء على ذلك تم اعتماد العناصر الخمسة للأنموذج كما في الشكل الآتي:



الأنموذج المقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية

رابعًا: مكونات الأنموذج المقترح.

استنادًا إلى ما خلصت إليه نتائج البحث المكتبية والميدانية لواقع البحث العلمي في الجامعات اليمنية ومؤشرات تجويده فإن الأنموذج المقترح يشتمل على المكونات الأساسية الآتية:

المجال الأول: الجوانب الإدارية والتشريعية اللازمة لتجويد البحث العلمي:

وهي العمليات الإدارية والتشريعية التي تمثل مؤشرات لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية في حال تطبيقها وتتمثل بالآتي:

- توافق البحوث المنجزة مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها واحتياجات المجتمع.
- وجود لائحة في الجامعة تحدد نظم وضوابط البحث العلمي وإجراءاته.
- عقد مؤتمرات وندوات في جودة البحث العلمي وسبل تطويره.
- وجود تشريعات ذات لوائح تعتمد على نظم لها علاقة بمعايير الجودة.
- تفعيل نظام التفرغ للبحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية كما هو معمول به في الجامعات المتقدمة.
- وجود قوانين لحماية الملكية الفكرية للباحث.
- وجود خطة مشتركة لعملية استثمار نتائج البحث العلمي مع المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة.
- الاستفادة من نتائج البحث العلمي في تحسين أداء الجامعة الإداري والأكاديمي.
- ترسيخ مبدأ الشراكة المجتمعية في تطوير وتنفيذ البحث العلمي.
- وجود أهداف للبحث العلمي تنطلق من رؤية الجامعة ورسالتها.
- توفر آليات ووسائل تسويق نتائج البحث العلمي.
- وجود نصوص قانونية تشجع الباحثين على إنتاج البحث العلمي.

- توعية القطاع الخاص بأهمية البحث العلمي.
- حرص الجامعة على زيادة عدد الموفدين للدول المتقدمة في مجال البحث العلمي.
- امتلاك الجامعة خطة استراتيجية وبرنامج تنفيذي للبحث العلمي على مستوى الجامعة والكليات والمراكز البحثية.
- وجود وحدة أو إدارة مهمتها الإشراف على عملية البحث والتطوير في الكليات والمراكز البحثية في الجامعة.
- اتباع الجامعة أساليب ووسائل حديثة لنشر بحوثها للمجتمع.
- توفر آليات لمتابعة نتائج البحث العلمي بما يحقق جودة مخرجاته.
- الإشراف على البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا (ماجستير/ دكتوراه) وفق المعايير الوطنية والدولية للجودة.
- تنظيم دورات تدريبية للتعرف على الاستخدامات العامة للحاسوب في البحث العلمي.
- إقامة دورات تدريبية في البحث العلمي.
- الإسراع في إجراءات تقويم ونشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة.
- ربط المؤسسات البحثية الأكاديمية في الجامعات بالمؤسسات البحثية العربية والدولية

المجال الثاني: تمويل الأبحاث اللازمة لتجويد البحث العلمي:

وهي الموارد المالية الحكومية والمنح المالية التي تقدم من قبل المنظمات الدولية والمحلية ومن القطاع الخاص لدعم البحث العلمي بغرض تحسينه وتطويره وتتمثل بالمؤشرات الآتية:

- توفير الدعم المالي اللازم لمشاركة الباحثين في المؤتمرات والندوات المحلية والخارجية من نفقات سفر وإقامة وغيرها.
- مكافأة الباحث على جهوده والنتائج التي توصل إليها.
- تنوع الموارد المالية والمادية المخصصة للبحث العلمي.
- توفر حوافز مالية مجزية للباحثين والعاملين في مجال البحث العلمي.
- مساعدة الجامعة للباحث في تكاليف الطباعة والنشر.
- وجود صندوق لتمويل البحث العلمي وتجويده بالشراكة مع القطاع الخاص.
- الإفادة مما تقدمه المنظمات العالمية والعربية والمحلية من دعم لإجراء البحوث.
- استحداث مراكز بحثية تابعة للجامعة متخصصة ومتميزة لتطوير جودة الأبحاث والباحثين وربط البحث بالتنمية.
- زيادة حجم التمويل الحكومي المتاح للبحث العلمي.
- سهولة إجراءات الحصول على الدعم المالي للبحث العلمي وتصديق المستندات الداعمة.
- ترسيخ مبدأ الشراكة المجتمعية في تمويل البحث العلمي.
- تخفيض رسوم نشر الأبحاث العلمية.
- اعتبار التمويل العام للبحث العلمي احد أشكال الاستثمار العام.
- تشكيل لجان استشارية متعددة القطاعات لتحديد مصادر وأولويات تمويل البحث العلمي في ضوء الاحتياجات الفعلية.
- مشاركة القطاع الخاص في دعم البحث العلمي.
- تنوع مصادر تمويل البحوث العلمية من خلال تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في مشاريع البحث العلمي.
- تخصيص موازنات كافية ومستقلة للبحث العلمي.
- توفر الدعم المالي اللازم لتمويل إجراءات البحوث.

المجال الثالث: الجوانب الفنية والمادية اللازمة لتجويد البحث العلمي:

وهي مستلزمات البحث العلمي من الأجهزة والمعدات والوسائل الفنية والمادية والبيئات المناسبة لتجويد البحث العلمي وتتمثل بالمؤشرات الآتية:

- اشتراك الجامعة في عدد من المجلات والدوريات العلمية المحكمة العالمية والعربية.
- اشتراك الجامعة في مواقع إلكترونية تحوي العديد من المراجع والمصادر العلمية الحديثة.
- توفر مكتبات تقليدية وإلكترونية تحوي مصادر المعرفة الحديثة.
- توفر المختبرات والتقنيات الحديثة اللازمة لإجراء الأبحاث العلمية.
- توفر مراجع ومصادر حديثة وخاصة المجلات والدوريات بشكل مستمر.
- توفر نظام معلومات لتوثيق نتائج البحث العلمي بما يحقق تطويره وتحسينه المستمر.
- توفر مستلزمات الطباعة للباحث.
- توفر مصادر متنوعة للمعلومات.
- خلق روابط وقنوات اتصال بالجامعات ومراكز البحوث العالمية المتخصصة من اجل تطوير الكوادر البحثية المحلية.
- وجود مجلات علمية متخصصة ومحكمة لنشر البحوث العلمية.
- وجود قاعدة بيانات شاملة ودقيقة للباحثين والأبحاث العلمية مع تقييم جودة هذه الأبحاث.
- توفر خدمات وبرامج حاسوبية تسهم في تجويد البحث العلمي.
- توفر أجهزة وورش حديثة لإجراء الأبحاث العلمية
- الاهتمام بالتأليف وتنشيط الترجمة للأبحاث والمصادر العلمية الأجنبية إلى اللغة العربية.
- توفر مركز للتحليل الإحصائي للبحوث العلمية مزود بالخبرات الفنية وأجهزة الحاسوب والبرامج الإحصائية الحديثة.
- إدراج أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في مواقع الجامعة الالكتروني على شبكة الإنترنت.
- تحويل نتائج الأبحاث إلى برامج ومشروعات.
- وجود قاعات مخصصة ومجهزة لعقد المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشة.

المجال الرابع: الجوانب المتعلقة بالباحث اللازمة لتجويد البحث العلمي:

وهي السمات والمهارات والمعارف المتعلقة بالبحث العلمي والتي يتمتع بها الباحث وتنعكس على جودة أدائه وإنتاجه البحثي وتتمثل بالمؤشرات الآتية:

- إتقان المهارات الأساسية اللازمة للبحث العلمي.
- الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.
- توفر الحرية الأكاديمية للباحث.
- اكتسابه المهارات البحثية الكافية والاطلاع المستمر.
- استغلال إجازة التفرغ العلمي في إنتاج البحوث العلمية.
- الموضوعية والحياد والأمانة العلمية في تصميم البحث، وفي عرض النتائج ومناقشتها.
- التزام الباحث بأساسيات البحث العلمي في بحثه.
- القدرة على إنتاج البحوث العلمية التي تتسم بالإبداع والابتكار.
- ترسيخ التعاون في إجراء بحوث مشتركة.
- حرص الباحث على المشاركة في مؤتمرات داخلية وخارجية.
- الاطلاع والمعرفة الواسعة لموضوع البحث.
- الاعتماد على الأبحاث الجماعية وليس الفردية.
- القدرة على تقويم البحوث العلمية وتحكيمها.
- الإفادة من جلسات البحث العلمي (السيمنار).
- التعاون والتنسيق بين الباحث والقطاعات الإنتاجية.
- امتلاك الباحث المعرفة بالأساليب الإحصائية اللازمة لإجراء البحث العلمي.
- ربط عملية التدريس الجامعي بالبحث والتطوير.
- المعرفة باللغات التي تصدر بها الدوريات.

المجال الخامس: تصميم البحوث العلمية اللازمة لتجويد البحث العلمي:

وتتضمن الخصائص والشروط المنهجية التي يجب ان يتسم بها البحث الجيد وتتمثل بالمؤشرات الآتية:

- الأمانة العلمية والتوثيق الدقيق في جميع أجزائه.
- الأصالة والجدية في موضوع البحث.
- امتلاك موضوع البحث قيمة علمية.
- المنهجية السليمة التي تناسب الهدف البحثي.
- عرض النتائج وتحليلها بشكل واضح.
- سلامة اللغة وملاءمة العرض.
- بروز شخصية الباحث في استعراض جميع جوانب البحث.
- الدقة في التحليل واستخلاص النتائج.
- عرض الأفكار المتسلسلة بشكل مترابط.
- تحديد عينة البحث بما يتناسب مع خصائص المجتمع.
- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لهدف البحث.
- انعكاس نتائج البحث على جمهور واسع.
- الحداثة والابتكار في موضوع البحث.
- التسلسل المنطقي لمسار البحث.
- تحديد وتصميم أدوات البحث بدقة ووضوح.
- تحديد الاختبارات والمقاييس اللازمة والمناسبة لطبيعة البحث.
- استخدام الأشكال والجداول أو الرسوم بما يوضح ويدعم نتائج البحث.
- استخدام مراجع ومصادر حديثة متعلقة بالبحث.

مستلزمات تطبيق الأنموذج:

- دعم وتأييد الإدارة العليا المتمثلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتجويد البحث العلمي.
- توفير كافة الموارد المادية والفنية والمالية والبشرية اللازمة لإجراء البحوث العلمية وبما يحقق جودتها.
- المشاركة الفاعلة للقطاع الخاص في دعم البحث العلمي، وإجراء البحوث المشتركة التي تلبي حاجة التنمية في البلاد.
- التركيز على المواضيع البحثية التي تلامس قضايا ومشاكل المجتمع.
- المثابرة والاستمرار المنهجي في تطبيق الأنموذج.
- وجود ثقافة تنظيمية واعية في الجامعة لاستيعاب الانموذج.
- وجود بنية أساسية من تكنولوجيا المعلومات التقدمة.

التوصيات:

إن أبرز التوصيات التي خلص اليها الباحث من خلال معطيات البحث الحالي وخاصة ما ورد في محتوى الأنموذج المقترح يتمثل بتبني الأنموذج المقترح والعمل به في الجامعات اليمنية ... وفي ضوء الدراسات السابقة ونتائج البحث توصل الباحث إلى التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بالبحث العلمي ودعمه، وإخراجه من الروتين الإداري والمالي المعقَّد، ووضع برامج وخطط لتنفيذ مشروعاته وتنسيق أولوياته، ومراحل التنفيذ، والتقويم.
2. رصد الميزانيات المالية اللازمة للبحث العلمي، وتحريرها من الإجراءات الروتينية المبالغ في إجراءات ضبطها، وترسيخ النظرة إلى الإنفاق على البحث العلمي بأنه ليس هدرًا للأموال، بل هو أكثر أنواع الاستثمار ريعًا.
3. تأمين مستلزمات البحث العلمي من مراكز بحوث تخصصية، وباحثين، وكتب ومراجع، ومواد، ومخابر، وفنيين، وغيرها من مستلزمات.
4. توفير الدوريات والمجلات العلمية في مختلف التخصصات، واللغات، من خلال اشتراك سنوي للجامعة في هذه المجلات.
5. العمل على ربط مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع، ومؤسساته ومشاركة هذه المؤسسات في تمويل البحث العلمي، في ما إذا كان يتعلق بدراسة مشكلات تخصها بما

فيها القطاع الخاص والشركات المستثمرة والأفراد أصحاب المنح والهبات والوقف وغيرها من مصادر التمويل.

المقترحات:

- إجراء دراسة تتناول تقييم البحوث المنجزة في الجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين واقع البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية ومستوى الإبداع والإنتاجية العلمية لهم.

المراجع والمصادر:

1. البرغوثي، عماد أحمد، وأبو سمرة محمود أحمد (2007) مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ص-1133، ص1155 ، يونيه2007.

2. أبو علاّم، رجاء(1989)، مدخل إلى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح.

3. الآغا، إحسان والأستاذ، محمود (1999)، **تصميم البحث التربوي (النظرية والتطبيق)**، مطبعة الرنتيسي، غزة.

4. برنامج الامم المتحدة الانمائي- تقرير المعرفة العربي، 2009م، نحو تواصل معرفي منتج، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، الامارات العربية المتحدة.

5. ثجل، ربيع قاسم وعدنان فرحان الجوارين، معوقات البحث العلمي في مراكز الدراسات والبحوث في جامعة البصرة، دراسة ميدانية، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية**، السنة الثامنة، العدد الرابع والعشرون، جامعة البصرة.

6. الجمهورية اليمنية، قرار جمهوري بالقانون رقم (18)، 1995، ص5- 6.

7. الحمزي، ابراهيم احمد محمد، (2011) **تصور مقترح للبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء توجهات اليمن نحو اقتصاد المعرفة**، رسالة ماجستير غير منشورو، كلية التربية جامعة صنعاء.

8. خميس، محمد عطية (2003) **عمليات تكنولوجيا التعليم**، دار الكلمة، القاهرة.

9. داغستاني، محمد بن كامل بن محمد(1428هـ)، **القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي26- 28/ 4/ 1428هـ.

10. رزق، كوثر ابراهيم (2012)، **ضمان جودة البحث العلمي العربي بين الواقع والتطبيق**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

11. زيتون، عايش، (1995)، **أساليب التدريس الجامعي**، عمان: دار الشروق.

12. الصوفي، محمد عبدالله، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام2003م، نحو إقامة مجتمع المعرفة بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كوسيطين هامين من وسائط نشر وإنتاج المعرفة.

13. الطائي، محمد عبد حسين(2012)، نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي في بالوطن العربي، **المجلة العربية لضمان جودة ا لتعليم الجامعي**، العدد (10).

14. الطيب، مصطفى عبد العظيم، (2013)، ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي (دراسة تحليلية ميدانية)، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد السادس العدد(13).

15. العبيدي، حبران سيلان، واقع البحث العلمي وآفاق تطوره في الجمهورية اليمنية ، http://www.scepye.org

16. عمر، حمداوي و أحمد بخوش (2012)، انعكاس الأداء التنظيمي في جودة البحث العلمي من منظور بعض الأساتذة بجامعة قاصدي مرباح –ورقلة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد الثامن 2012م.

17. عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد (2000م)، **مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

18. علي، علي حسين: قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية،

http://www.khayma.com/education - technology/s1.htm(accessed10jan. 2004)..2003

19. عون، فضل عبدالله علي (2008)، **جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية دراسة حالة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وتّعز**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة - مصر.

20. كناني.(2007) **البحث العلمي وخدمة المجتمع : الصناعة نموذجا**، المؤتمر العالمي في العراق.

21. كسناوي، محمود محمد عبد الله، **توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع- توجهات مستقبلية).**

22. محسن، منتهى عبد الزهرة، الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد الثاني والثلاثون.

23. مطر، محمد و محمد الحاج حسن (2010)، **آلية ضمان وضبط جودة الرسائل الجامعية "حالة تطبيقية على جامعة الشرق الأوسط"**، بحث مقدم للمؤتمر العربي الثاني لضمان الجودة.

24. مكرد، عائدة (2010)، **تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة**، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن - جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة 11- 13 أكتوبر 2010، الكتاب الثاني بحوث المؤتمر، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

25. المجيدل، عبدالله وشماس، سالم مستهيل (2010)، معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية - كلية التربية بصلالة أنموذجا)، **مجلة جامعة دمشق**- المجلد 26- العدد (1-2) 2010م.

25.Arnold, Erik, (2004)," Evaluating research and innovation policy: a systems world needs systems evaluations. Research Evaluate"

26. Crosby jean Philipe. (1986)"La qualitéc' estgratuit Economica"Kerlinger. F. N. (1976) "Foundations of BEHAVIORAL keserech, New York", Holt, Rinehart and WINSTON Inc.

27. Kirle , p.(2010) "Strategic Marketing for Educational Institutions "Englewood cliffs New Jersey: prentice Hall I

suggested model for enhancing the scientific research at Yemeni universities

fuad mohammed kaid albaadani
dept. of education foundations & management , faculty of education, ibb university, yemen
fuadbaadani@yahoo.com

Abstract

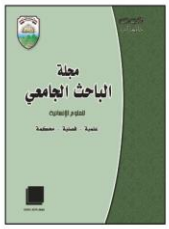
This research aims at establishing a suggested model for enhancing the scientific research at Yemeni universities in order to connect the scientific research with the needs of the society and use it to carry out the plans of development through the following sub-objectives:

- Evaluating the reality of scientific research quality at Yemeni universities.
- Introducing a suggested model for enhancing the scientific research at Yemeni universities.

For these objectives to be achieved, the researcher has used the structural, analytical and descriptive methodology which depends on collecting facts and information, then comparing, analyzing and interpreting them in order to arrive to acceptable generalizations. This will be a way to identify the reality of scientific research quality at Yemeni universities. Then, introducing a suggested model for enhancing the scientific research at Yemeni universities. This model has five main fields: legal and administrative sides, funding the researches, financial and professional sides, sides related to the researcher, and designing the scientific research which are considered signs of scientific research quality.

The instrument of the research is a questionnaire designed to collect data and information. This questionnaire has five areas that contain (95) items. The sample of the research is a group of experts, who are (30), from Taiz University and Ibb University. The research has arrived to a group of results. The most prominent result is that there is high degree of approval of the various indicators, which included all the elements of the proposed model. The results also ensured that the scientific research at Yemeni universities needs to be developed and enhanced in order to encounter all the types of the competitive and reformed pressures. Moreover, the study has determined some considerations that should be taken by Yemeni universities during applying this model.

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي



تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات جامعة عدن

ألطاف رمضان إبراهيم [1]، صالح يوسف ناصر [1]
قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن [1]
*E-mil :ara117ara@yahoo.com

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية، مثلت عينة البحث كل عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة عدن والذين بلغ عددهم (101).

اعتمد الباحثان معايير الوكالة البريطانية لضمان الجودة في تحديد مكونات البرنامج الأكاديمي التي ينبغي أن تخضع للتقويم، في ضوء ذلك قاما بتصميم استبيان خماسي التقدير، يتكون من ستة محاور تضمنت (76) فقرة، تم استخراج دلالات صدقها وثباتها. كذلك اعتمد الباحثان نظام التقديرات الذي تستخدمه الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي لتفسير الأحكام الصادرة حول نوعية البرامج الأكاديمية [جيد ما بين (100- 80%)، ومقبول ما بين (79 -65%)، وضعيف كل ما قلت قيمته عن 65%. بصدد الإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستقراء مستوى تقديرات العينة، كما استخدما أسلوب تحليل التباين لفحص دلالات الفروق بين وجهات النظر بحسب جملة من المتغيرات (اللقب العلمي، والوظيفة، والخبرة، والكلية). إن الناظر إلى نتائج البحث يجدها ليست في المستوى المأمول، إذ كشفت هذه النتائج بشكل عام عن تدني واقع البرامج في جامعة عدن بجميع مكوناتها سواءً من حيث الأهداف والمخرجات، أو المناهج وما يصاحبها من تدريبات ميدانية، أو طرق التدريس وأساليب تقويم التعلم، أو من حيث مصادر التعلم المتوفرة، وكذا الخدمات والرعاية التي تقدمها تلك البرامج للمتعلم.

خلص البحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات الموجهة إلى الجهات المعنية بالأمر وأصحاب القرار لاتخاذ القرارات المناسبة لتحسين جودة البرامج الأكاديمية بالرجوع إلى مرجعيات خارجية لضمان جودتها وصولاً إلى الفوز بالاعتماد الأكاديمي في المستقبل.

المقدمة:

يُعد تبني الاتجاه نحو جودة التعليم وكفاءته مطلبا ملحا أكدته عدد من المؤتمرات والندوات التي عنيت بجودة التعليم الجامعيً فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو مؤتمرًا عالميًا حول التعليم العالي عقد في باريس في التاسع من أكتوبر 1998م، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة، ولقد أكدت المادة الحادية عشرة من الإعلان الصادر عن ذلك المؤتمر على أهمية التقويم النوعي الذي يتناول جميع وظائف وأنشطة التعليم العالي، وحثت على تأسيس

هيئات وطنية مستقلة لتقويم الجودة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة.

أما على المستوى الإقليمي، وعلى سبيل المثال- نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول مؤتمر دمشق، والذي طلب من "جميع أنظمة ومؤسسات التعليم أن تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات والإجراءات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، لكي تتمشى مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصية لكل قطر أو مؤسسة أو برنامج" وفي الشهر الأخير من العام 2003م أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر دمشق الذي أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية.(1)

وعلى المستوى المحلي عقدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المؤتمر الثاني في مارس 2008 والذي خرج بجملة من التوصيات منها الالتزام بمعايير الجودة ووضع آلية للتقويم الدوري للبرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية (2).

كما عقد المؤتمر الثالث للتعليم العالي في أكتوبر 2009 وخرج بجملة من التوصيات منها:

أ. نشر ثقافة الجودة وتنمية القدرات لجميع المستفيدين في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات ذات العلاقة.

ب. مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تأسيس وتنفيذ أنظمة جودة ذاتية.

جـ. توفير الدعم الفني لمؤسسات التعليم العالي للعمل على تطوير أدائها.

د. إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي لاستكمال تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة وتفعيل دوره في تطوير جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية وتوفير التمويل الكافي للقيام بمهامه.(3)

ومن أوجه الاهتمام بالجودة على المستوى المحلي أن الحكومة ضمن إستراتيجيتها العامة كلفت وزارة التعليم العالي بوضع خطة للتعليم العالي للأعوام 2010/2006 تضمنت جملة من الحلول والمطالب منها اعتماد نظام للجودة والاعتمادية (تقويم خارجي) للجامعات اليمنية، نظام جودة يقوم بدراسة واقع الجامعات من الداخل (تقويم داخلي) في ضوء معايير الجودة.(4)

لم يكن هذا الاهتمام بالجودة على المستوى العالمي أو القومي أو المحلي وليد المصادفة كما لم يكن وليد رغبات عابرة أو تقليدًا للآخرين، بل كان ضرورة فرضتها جملة من التحديات أهمها:

- الانتقادات المتزايدة لنوعية التعليم العالي، وارتفاع كلفته مقابل قلة تلبيته لحاجات العميل.
- انتشار التعليم العالي الخاص، وازدياد المنافسة الحادة بين الجامعات على المستوى العالمي كنتيجة للعولمة.
- التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمذهلة والتي تحتاج إلى نوعية من الطلبة تواكب هذه التطورات بل وتسبقها.
- انتشار الوكالات العالمية والمحلية للاعتمادية ولضمان الجودة في التعليم العالي.

إن جودة التعليم في أي مؤسسة أكاديمية مرتبط إجمالا بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات فيها. وتفصيلاً ترتبط الجودة في التعليم العالي بجملة من العناصر هي: البرامج، والمناهج، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة. وعموما يلاحظ في الأدب التربوي المعاصر تعدد الاجتهادات في تحديد مفهوم الجودة في التعليم، والتعليم العالي على وجه الخصوص، غير إن الهدف الرئيس العام لتطبيق نظام الجودة لا يزال يشكل محصلة للجهود الجماعية لأية مؤسسة أكاديمية ولما تمتلكه

من إمكانات أي أن مصطلح الجودة في التعليم يشير إلى نوعية الإمكانات المادية والبشرية التي تمتلكها المؤسسة والى جملة الجهود المبذولة من قبل منتسبي تلك المؤسسة من قادة وإداريين وأساتذة لرفع فاعلية الأداء والوصول بمخرجات المؤسسة إلى مصاف مخرجات المؤسسات ذات الجودة العالية. ولكي يتحقق ذلك الهدف لابد لأي مؤسسة أكاديمية أثناء تبنيها لنظام الجودة في التعليم أن تأخذ بعين الاعتبار جملة الظروف الذاتية والخارجية المؤثرة والتي في ضوئها ستبرز عوامل القوة والضعف، العوامل المحفزة والعوامل المثبطة، والتي ضوئها ستتجلى قدرة المؤسسة أو عدم قدرتها على السير نحو نظام الجودة.

تتضمن جودة المنتج في المقام الأول جودة مكونات ذلك المنتج مع ضرورة جودة العمليات التي تعطينا منطقيا مخرجات تتناسب في جودتها طرديا مع جودة المكونات والعمليات. لذلك جاء الاهتمام بالبرامج الأكاديمية كمرتكزات رئيسة في العملية التعليمية، فسعت الدول المتقدمة إلى وضع معايير لجودة البرامج الأكاديمية يتم في ضوئها السعي والتنافس من قبل الجامعات فيها للوصول ببرامجها الأكاديمية إلى تلك المعايير. وقد أشار وود هاوس[5] رئيس وكالة ضمان الجودة الاسترالية إلى أن معايير ضمان جودة البرنامج الأكاديمي في استراليا يشمل: تصميم البرنامج (أهدافه، والمادة التعليمية، وتقويم أداء الطلبة، والتفاعل بين الطلبة والأساتذة، والإدارة)، وتقويم البرنامج.

وأشار تقرير الشبكة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي إلى تنوع معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في الاتحاد الأوروبي وضرب مثالين على ذلك التنوع بمعايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية الموجودة في ألمانيا والنمسا. ففي ألمانيا تتضمن معايير ضمان جودة البرنامج الأكاديمي ما يأتي: أهداف البرنامج، تصميم المناهج، المحتوى، معايير وإجراءات الامتحانات، مقاييس ضمان الجودة، طرق التدريس والتعلم، مدى النجاح والدعم المؤسسي، ومصادر التعلم والمرافق الخاصة[6].

وفي النمسا تشمل معايير الجودة أهداف البرنامج، ومشاركة الجهات المعنية في تطوير البرنامج، ومكونات البرنامج، وأساليب تقويم الطلبة، والهيئة التدريسية، والكوادر المساندة والمواد التعليمية ومصادرها.

وتتكون معايير الجودة في المملكة المتحدة من الآتي:

- المعايير الأكاديمية وتتضمن: المخرجات التعليمية المقصودة، والمنهج، وتقويم الطلبة وتحصيلهم.
- نوعية فرص التعليم المتاحة وتتضمن: التعليم والتعلم، ومقترحات الطلبة ومصادر التعلم.
- ضمان الجودة وتحسينها.

وتناولت عدد من الدراسات تقويم البرامج في التعليم العالي مثل دراسة (الخطايبة) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، ولغرض البحث صممت أداة من 18 فقرة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها 45 طالباً وطالبة من طلبة التأهيل في فصل التخرج أو من المتوقع تخرجهم على الفصل الصيفي للعام الدراسي 2001/2000 وتراوحت خبراتهم الفعلية بين 6 - 9 سنوات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة نقاط قصور تمثلت في عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، إضافة إلى فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق. ويرى 67.2% من أفراد العينة بأنّ البرنامج مبني على دراسة واعية لحاجات المعلم الأكاديمية والملكية. ويرى 54.3% من أفراد العينة بأنّ البرنامج لم يكن منسجماً في مواكبته لتطور مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة في الأردن. ويرى 45.7% من أفراد العينة بأنّ كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج من مدربين ومدرسين

غير مناسبة. ويعتقد 40.3% من أفراد العينة بأن البرنامج لم يحتوي على التطبيقات العملية اللازمة لحاجات التأهيل.(7)

وأجرى عروس دراسة هدفت إلى تقويم جودة برامج التدريب العملي في كلاتال من وجهة نظر الطلبة والمتخرجين وأرباب العمل تكونت عينة الدراسة من (115) طالبًا وطالبة و(35) خريجًا و(20) فندقا. استخدم الباحث استمارة لاستقصاء آراء الطلبة والمتخرجين كما استخدم المقابلة للتعرف على آراء أرباب العمل، استخدم التكرارات والنسب المئوية لتحديد توافر المعايير والمتطلبات وخلصت النتائج إلى ضعف فاعلية برامج التدريب وضعف عملية التأهيل وعدم قدرتها على تلبية متطلبات سوق العمل.(8)

وأما دراسة عريضة فقد هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة الفروق في تقديراتهم وفقا لمتغيرات الجنس، المؤهل، الخبرة، العمر، الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس والكلية التي يعمل بها. استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق دراسته على المجتمع البالغ عددهم (70) عضو هيئة تدريس في العام الأكاديمي 2004/2003، استخدم مقياس الموسوي لمعايير الجودة الشاملة الذي يتكون من (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات. أشارت النتائج إلى أن عملية تطبيق المعاير تراوحت بين المتوسط والجيد وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لجميع متغيرات الدراسة.(9)

- وأجرى الحدابي وعكاشة دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الإعداد المهني للطلبة في برامج جامعة العلوم والتكنولوجيا وتلبيته لمتطلبات سوق العمل. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل وثائق وصف البرامج التعليمية لنظم المعلومات الإدارية وهندسة الحاسوب وهندسة الاتصالات والهندسة المعمارية واستطلاع آراء (806) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا للعام الجامعي 2007/2006. حول جودة الإعداد المهني ومناسبته لسوق العمل. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسب التضمين في الوثائق كانت مقبولة وأن آراء الطلبة فيما يخص بعدي التوظيف والبنية الشخصية كانت دون المستوى المطلوب وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير الجنس بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء تعود إلى متغيرات الكلية والتخصص والمستوى.(10)

وهدفت دراسة أبو دقة إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين مع دراسة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك؛ تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي 2005- 2006 على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858). وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح بين 55% إلى 78%، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات بين 66% إلى 79%، وفي مجال أداء الكلية كانت بين 72% إلى 82%، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين 62% إلى 79%، وأعلى من (80%) عند تقويم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.(11)

مشكلة البحث:

اسهمت جامعة عدن منذ تأسيس أولى كلياتها (كلية التربية العليا- عدن) في عام 1970م، بدور مهم وكبير في تأدية المهام الكبيرة التي فرضتها ظروف وإمكانيات عملية التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع. وأسهمت من خلال البحث العلمي وإن كان دوره ما يزال متواضعا، في توطيد علاقتها بالمجتمع، فضلا عن دورها التنويري، ونشر الثقافة الوطنية والتفاعل مع الظروف الجديدة التي تهيأت بعد إعادة توحيد الوطن.

ويأتي في مقدمة المهام الملحة لتطوير النوعية الأكاديمية لبرامج الجامعة العمل على التطوير المستمر لجودة التعليم والتعلم والبحث العلمي، وتحسين البيئة التعليمية وضمان جودة برامجها من خلال وضع السياسات المتعلقة بتقييم الأداء الأكاديمي، وتطوير جودة التعليم وكفاءة الأنشطة الأكاديمية والإدارية في كليات الجامعة، تنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، تنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية بالجامعة، فضلا عن نشر ثقافة التطوير والتقييم وضمان الجودة في التعليم الجامعي بصورة عامة.

وعملت الجامعة على تطوير برامجها من حين إلى آخر إلا أن هذا التطوير لم يكن نتيجة عملية تقويم منهجية علمية لتلك البرامج، وإنما تعبر عن رؤى بعض أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالكليات وأقسامها العلمية.

وقد تم أول تقويم علمي ومنهجي لبرامج الجامعة من خلال مشاركتها في إطار مشروع تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية والذي تم تأسيسه وتمويله من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP ، المكتب الإقليمي للدول العربية. حيث تم تقويم ثلاثة برامج أكاديمية في جامعة عدن هي: برنامج إدارة أعمال بكلية العلوم الإدارية عام 2004م، وبرنامج إعداد معلم الرياضيات والفيزياء بكلية التربية عدن عام 2006م وبرنامج الميكانيكا بكلية الهندسة عام 2008م، وقد حصلت جامعة عدن على تغذية راجعة أولية عن فاعلية برامجها من خلال هذا التقويم والذي قام به خبراء من الوكالة البريطانية لضمان الجودة.

ويأتي هذا البحث ضمن هذه الجهود التي تبذلها جامعة عدن لتقويم برامجها وتطويرها، ويسعى إلى التعرف على واقع ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وبخاصة عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية، وإتاحة الفرصة لهم كمسؤولين مباشرين عن هذه البرامج لتشخيص واقعها، وتحديد مشكلاته ووضع الخطط وتحديد الإجراءات الكفيلة بالارتقاء بهذا الواقع إلى مستوى الطموح الذي يحقق معايير جودة هذه البرامج كما تشترطها الوكالات العالمية لضمان الجودة .

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن؟

أسئلة البحث:

1. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن؟
2. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع المعايير الأكاديمية للبرامج في جامعة عدن؟ **ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:**

1.2. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لأهداف ومخرجات التعلم؟

2.2. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للمقررات الدراسية ؟

3.2. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للتدريب الميداني للطالب في المؤسسات المختلفة؟

4.2. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لأساليب وإجراءات تقويم التعلم؟

3. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لفرص التعلم والخدمات الطلابية في برامج جامعة عدن؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

1.3. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لنوعية عضو هيئة التدريس.

2.3. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لتشجيع الجامعة للنمو المهني لعضو هيئة التدريس؟

3.3. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للتعليم والتعلم والمصادر في برامج جامعة عدن؟

4.3. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للرعاية الطلابية والخدمات في جامعة عدن؟

4. ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لإجراءات مراقبة ضمان الجودة في جامعة عدن ؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن تعزى لمتغير اللقب العلمي، الوظيفة، الخبرة، والكلية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول واقع مؤسسات التعليم العالي متمثلة بكليات جامعة عدن، فهو يكشف عن واقع البرامج الأكاديمية في مختلف الكليات، من خلال تحديد مستوى جودة المكونات الرئيسة والفرعية لهذه البرامج من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، وفي ضوء ما يقدمه هذا البحث من توصيات، يمكن لصنّاع القرار الاستفادة منها في تقويم أو تطوير البرامج الأكاديمية على حدٍ سواء.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على واقع ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على عمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة عدن الرئيسة وهي كلية التربية- عدن، وكلية الهندسة، وكلية الطب، وكلية الحقوق، وكلية الاقتصاد، وكلية الآداب، وكلية الزراعة، وكلية العلوم الإدارية، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008- 2009م

مصطلحات البحث:

❖ **التقويم:** Evaluation

الحكم الكيفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء، ويفيد هذا الحكم في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة أو اقتراح إجراء مناسب له.(12)

أما التعريف الإجرائي لمفهوم التقويم فيقصد به إصدار أحكام متمثلة بتقديرات عمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام العلمية حول مستوى البرامج الأكاديمية بكليات جامعة عدن.

❖ **البرنامج الأكاديمي:** Academic Program

مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة من المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدمها الجامعة داخل جدرانها وخارجها لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من برنامج تعليمي ما في فترة زمنية محددة.(13)

ويعرف الباحثان البرنامج بأنه جملة من المكونات تتضمنها أداة الدراسة، وتتمثل في المعايير الأكاديمية، المتمثلة في (الرسالة والأهداف العامة، ومخرجات التعلم المقصودة، والمنهج، وتقويم التعلم)، ونوعية فرص التعلم

والمتمثلة في (التعليم والتعلم، ومصادر التعلم البشرية والمادية)، والقبول والتسجيل، والبحث العلمي، والإشراف الأكاديمي، وضمان الجودة والتطوير والتحسين.

❖ **الجودة:** Quality

وفقًا لوصف وكالة الجودة البريطانية (Q.A.A) في اقتباس لصبري[14]: مدى نجاح المعايير الأكاديمية والفرص التعليمية المتاحة أمام الطلبة في مساعدتهم على تحقيق الدرجات العلمية المنشودة، والعمل على ضمان توفر التدريس المناسب والفعال، والمساندة، والتقييم، والفرص التعليمية الملائمة والفعالة.

ويعرف الباحثان الجودة بإحراز جميع مكونات البرامج الأكاديمية على التقدير (جيد) متمثل في المتوسط المئوي المرجح (100- 0.80).

منهجية البحث وإجراءاته:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالصورة المسحية لملاءمته لطبيعة هذا البحث، واستخدم الاستبيان أداةً لجمع البيانات في ضوء هدف البحث وأسئلته.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية في الكليات الرئيسة في جامعة عدن وهي كليات: التربية - عدن، الهندسة، الطب، الحقوق، الاقتصاد، الآداب، الزراعة، والعلوم الإدارية، والذين بلغ عددهم (101) ، منهم (8) عمداء، (26) نائب عميد و(67) رئيس قسم علمي في العام الدراسي 2008 - 2009م.

عينة البحث:

على الرغم من توزيع أداة البحث على مجتمع البحث كاملاً، بلغ عدد الاستبيانات التي أمكن استرجاعها والمستكملة للبيانات (76) استبياناً. وبذلك تكونت عينة البحث من (76) بنسبة 75 % من إجمالي مجتمع البحث. والجدول أدناه يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الكلية، اللقب العلمي، الوظيفة والخبرة.

جدول (1)
توزيع عينة البحث بحسب متغير الكلية، اللقب العلمي، الوظيفة والخبرة

المتغيرات	الكلية	التربية	الهندسة	الطب	الحقوق	الاقتصاد	الآداب	الزراعة	الإدارة	المجموع	%
اللقب العلمي	أستاذ	5	2	2	1	3	5	1	2	21	%28
	أ.مشارك	10	7	9	4	2	5	2	5	44	%58
	أ.مساعد	3	1	1	2		2	1	1	11	%14
الوظيفة	عميد	1	1	1	1	1	1	1	1	8	%8
	نائب عميد	3	3	4	2	1	2	1	4	19	%28
	رئيس قسم	15	8	14	4	4	11	7	4	67	%64
الخبرة بالسنوات	5 >	3	1	1	1	2	4		1	13	%17
	5 - 10	2	2	1	1		2	1	1	10	%13
	10 <	13	7	10	5	3	6	3	6	53	%70
الإجمالي		**18**	**10**	**12**	**7**	**5**	**12**	**4**	**8**	**76**	**%100**

أداة البحث:

وفقًا لمشكلة البحث وهدفه الرئيس تم تحديد مكونات البرنامج الأكاديمي في جامعة عدن التي ينبغي أن تخضع لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام. وقد تم الاستناد في تحديد ذلك إلى معايير الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي والمتعلقة بالتقويم الذاتي للبرامج (QAA,2000).

وفي ضوء ذلك تم تحديد ثلاثة مجالات أساسية لتقويم البرنامج الأكاديمي في جامعة عدن وهي:

1)المعايير الأكاديمية للبرنامج (Academic Standards) وتشتمل على: مخرجات التعلم المقصودة (Intended

Learning Outcomes)، المقررات الدراسية، وتقويم التعلم.

2) نوعية فرص التعلم (Learning Opportunity) وتتضمن: التدريس (التعليم والتعلم) ومصادر التعلم، فضلا عن الخدمات والرعاية الطلابية.

3) إجراءات ضمان الجودة (Quality Assurance & Enhancement).

وقد صممت الأداة في شكل استبيان احتوى على مقياس خماسي التقدير، ويتكون من ستة محاور أساسية تضمنت (76) فقرة وذلك على النحو الآتي:

1. مخرجات التعلم المقصودة وتتضمن (5) فقرات.
2. المقررات الدراسية، وتتكون من (10) فقرات
3. التدريب الميداني ويتكون من(10) فقرات.
4. تقويم التعلم ويتكون من (7) فقرات.
5. نوعية فرص التعلم وتتكون من (37) فقرة، منها (4) فقرات لطرق التعليم والتعلم، (8) فقرات تتعلق بتقويم نوعية عضو هيئة التدريس، (8) فقرات تشجيع الجامعة للنمو المهني لعضو هيئة التدريس، (9) فقرات مصادر التعلم المادية، و(8) فقرات للخدمات والرعاية الطلابية.
6. مراقبة الجودة ويتكون من (7) فقرات.

واستخدم البحث نفس نظام التقديرات الذي تستخدمه الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي لإصدار الحكم على الجوانب المختلفة للبرنامج وهي: جيد، مقبول وغير مقبول (QAA,2000). وتم ترجمة تلك التقديرات لإصدار الحكم على البرامج وفقا للمتوسطات المئوية لاستجابات المبحوثين التي حصل عليها كل جانب من جوانبه وذلك على النحو الآتي: جيد 80 - 100، مقبول 65- 79، ضعيف <65.

صدق أداة البحث:

للتوصل إلى دلالات على صدق أداة البحث قام الباحثون بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والاختصاص في ضمان الجودة في عدد من كليات الجامعة وقد حصلت جميع المفردات على موافقة لم تقل نسبتها عن 90% على الفقرات كلها.

ثبات أداة البحث:

تم استخراج ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول أدناه يوضح قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور أداة البحث.

جدول (2)
قيم معاملات الثبات لمحاور أداة البحث

المجالات	المعايير الأكاديمية				فرص التعلم					ضمان الجودة	الأداة ككل
	مخرجات التعلم	المناهج	التدريب الميداني	تقويم التعلم	نوعية أعضاء هيئة التدريس	النمو المهني	التعليم والتعلم	المصادر المادية	الخدمات والرعاية الطلابية		
معاملات الثبات	0.87	0.95	0.94	0.91	0.92	0.96	0.86	0.82	0.85	0.95	0.80

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام أسلوبين للمعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وهما: الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لوصف وتحليل النتائج، وأما ما يتعلق بفحص دلالات الفروق بين تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية وفقًا لمتغيرات البحث وهي: اللقب العلمي، والوظيفة، والخبرة، والكلية، فقد استخدم أسلوب تحليل التباين (Anova) مصحوبًا بمعيار شافيه.

عرض نتائج البحث:

فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء هدف البحث وأسئلتها. وتسهيلاً لعرض تلك النتائج ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات بحسب أسئلة البحث وهي على النحو الآتي:

وفقًا لأسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

1. فيما يتعلق بواقع ضمان الجودة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (3)
المتوسطات المنوية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام لواقع ضمان جودة البرامج

الرقم	المجالات	المحاور	المتوسط المنوي المرجح	الانحراف المعياري
	المعايير الأكاديمية	مخرجات التعلم	66	1.13
		المنهج	65	1.01
		التدريب الميداني	58	1.11
		تقويم التعلم	70	1.01
	فرص التعلم	التعليم والتعلم	61	0.91
		عضو هيئة التدريس	64	0.88
		النمو المهني	50	1.21
		المصادر المادية	47	1.21
		الرعاية الطلابية والخدمات	51	1.15
	ضمان الجودة		45	1.14
	الأداة ككل	جميع المحاور	58	1.08

تُظهر بيانات الجدول (3) المتوسطات المئوية المرجحة للمعايير الأكاديمية وهي أربعة معايير (مخرجات التعلم، المناهج، التدريب الميداني، وتقويم التعلم) وقد تراوحت قيمها بين (58- 70) أي بين المستوى المقبول بحسب ما هو محدد في هذا البحث (79- 65) وذلك بالنسبة لتقويم التعلم، ومخرجات التعلم، والمناهج على التوالي، والمستوى غير المقبول بحسب ما هو محدد في هذا البحث (<65) وذلك بالنسبة للتدريب الميداني. أما المتوسطات المئوية المرجحة الخاصة بفرص التعلم (التعليم والتعلم، نوعية أعضاء هيئة التدريس، النمو المهني، المصادر المادية، والخدمات الطلابية) فقد تراوحت قيمها ما بين (47 - 64) وهي متوسطات تقع ضمن مدى المستوى غير المقبول بحسب ما هو محدد في هذا البحث (< 65). كذلك الأمر بالنسبة لمحور الجودة، والأداة ككل فقد أحرز كل منهما متوسط مئوي بلغت قيمته (45) و (58) على التوالي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

2. فيما يتعلق بالمعايير الأكاديمية:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام لواقع المعايير الأكاديمية للبرامج في جامعة عدن؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

فيما يتعلق بمخرجات التعلم من السؤال الثاني:

للإجابة عن الفرع الأول للسؤال الثاني: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام لمخرجات التعلم؟ استخدم الباحثان المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية للتعبير عن مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام لمخرجات التعلم بصورة عامة، و لكل فقرة على حده وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطها المئوي المرجح كما يوضحها الجدول (4) أدناه.

جدول (4)
المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام لمخرجات التعلم مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	التحديد الواضح لمخرجات التعلم المقصودة في برامج الكلية	73	1.09
2	ارتباط مخرجات التعلم بالأهداف العامة للبرامج ومن أجل تحقيقها	73	1.02
3	معرفة أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمخرجات تعلم المساقات	66	1.10
4	ارتباط مخرجات التعلم بالمرجعيات الخارجية	60	1.27
5	معرفة الممتحن الخارجي لمخرجات التعلم للمساقات الدراسية	57	1.17
	الكلي	**66**	**1.13**

تُظهر بيانات الجدول (4) أن المتوسطات المئوية المرجحة لفقرات مخرجات التعلم وعددها خمس فقرات تراوحت قيمها ما بين 73 - 57. حيث جاءت فقرتين في المرتبة الأولى بمتوسط مئوي مرجح بلغ (73%) وهي: التحديد الواضح لمخرجات التعلم المقصودة و ارتباط مخرجات التعلم بالأهداف العامة للبرامج ومن أجل تحقيقها، تلتهما فقرة معرفة أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمخرجات التعلم للمساقات الدراسية بمتوسط مئوي مرجح (66%) وتقع قيم الفقرات الثلاث الأولى ضمن المستوى (مقبول) والمحدد في هذا البحث بـ (79-65%)، وقد حصلت فقرة واحدة على متوسط مئوي مرجح متدني للغاية بلغ (57%) وهي معرفة الممتحن الخارجي لمخرجات التعلم للمساقات الدراسية وهي قيمة تقع في المستوى ضعيف أو غير مقبول. فضلاً عن ذلك فقد بلغ المتوسط المئوي المرجح والكلي لمخرجات التعلم (66%) وهي قيمة تقع ضمن المستوى المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (79- 65%).

2.2. فيما يتعلق بالمنهج:

وللإجابة عن الفرع الثاني للسؤال الثاني في البحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للمنهج؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام للمنهج وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطها المئوي المرجح كما يوضحها الجدول (5) أدناه.

جدول (5)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للمنهج مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	السمعة الأكاديمية للكلية	74	1.12
2	تصميم المنهج وتنظيمه في تحقيق مخرجات التعلم المقصودة	68	1.07
3	تجانس وتكامل محتوى المنهج	68	1.11
4	نوعية المعارف العلمية ومهارات الخريجين التي يوفرها المنهج	67	0.95
5	ارتباط المنهج بمتطلبات العمل المستقبلي للخريج	67	1.04
6	حداثة محتوى المنهج في برامج الكلية	66	1.01
7	مرونة الجدول الدراسي	65	0.95
8	التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مناهج الكلية	63	1.03
9	الإعداد المهني للخريجين	59	0.86
10	نوعية التدريب الميداني في الكلية	55	0.91
	الكلي	**65**	**1.01**

تُظهر بيانات الجدول (5) أن المتوسطات المئوية المرجحة لفقرات محور المنهج وعددها 10 فقرات تراوحت قيمها ما بين (74%) - (55%). حيث جاءت فقرة السمعة الأكاديمية في المرتبة الأولى بمتوسط مئوي مرجح بلغ (74%)، تلتها في ذلك الفقرتين: تصميم المنهج وتنظيمه في تحقيق مخرجات التعلم المقصودة، و تجانس وتكامل محتوى المنهج واللتين أحرزتا المتوسط المئوي المرجح 68، والفقرتين: نوعية المعارف العلمية ومهارات الخريجين التي يوفرها المنهج،

وارتباط المنهج بمتطلبات العمل المستقبلي للخريج بمتوسط مئوي مرجح (67%)، والفقرة حداثة محتوى المنهج في برامج الكلية بمتوسط مئوي مرجح (66)، والفقرة مرونة الجدول الدراسي بمتوسط مئوي مرجح (65%)، وتقع قيم المتوسطات المئوية المرجحة للفقرات (1-7) في المستوى (مقبول) والمحدد في هذا البحث بـ (65- 79). أما الفقرات (7- 10) في الجدول (5) فقد بلغت قيم متوسطاتها المئوية المرجحة (63%، 59%، 55%) على التوالي وهي قيم تقع في المستوى ضعيف أو غير مقبول والمحدد في هذا البحث بـ (<65). أما المتوسط المئوي المرجح والكلي لمحور المنهج فقد بلغت قيمته (65) وهي قيمة تقع ضمن الحد الأدنى للمستوى المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (79- 65%).

3.2. فيما يتعلق بالتدريب الميداني:

وللإجابة عن الفرع الثالث للسؤال الثاني في البحث فيما يتعلق بتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للتدريب الميداني، تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام كما يوضحها الجدول (6) أدناه.

جدول (6)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لتنظيم وتنفيذ التدريب الميداني مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	تعيين مشرفين من هيئة تدريس لإرشاد الطلبة أثناء التدريب الميداني	64	1.23
2	يقدم مشرف الكلية المساعدة الضرورية للطالب أثناء التدريب الميداني	62	1.13
3	فاعلية التنسيق المشترك بين الكلية والمؤسسات	59	1.04
4	فاعلية التدريب الميداني في إكساب الطالب المهارات المهنية اللازمة	59	1.06
5	الفاعلية الإدارية والتنظيمية في الكلية لتنفيذ التدريب الميداني	58	1.03
6	مستوى استفادة الطالب من التدريب الميداني	58	1.02
7	ينظم التدريب الميداني وينفذ وفقا لبرنامج تعليمي متكامل	57	1.16
8	نوعية تدريب الطالب في مرحلة التدريب الميداني	56	1.08
9	يحصل الطالب على الرعاية المتوقعة من المؤسسات التي يتدرب فيها	55	1.00
10	فاعلية المساعدة والرعاية التي تقدمها الكلية أثناء التدريب الميداني	55	1.02
	الكلي	**58**	**1.11**

تُظهر بيانات الجدول (6) أن المتوسطات المئوية المرجحة لكل فقرة من فقرات محور التنظيم والتدريب الميداني وعددها 10 فقرات، بالإضافة إلى المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل، تراوحت قيمها ما بين (64%) - (55%). وبالتالي تقع قيم المتوسطات المئوية المرجحة لمحور التنظيم والتدريب الميداني ككل، ولجميع فقرات هذا المحور ضمن مدى المستوى ضعيف أو غير المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (<65).

2.4. فيما يتعلق بتقويم التعليم:

للإجابة عن الفرع الرابع للسؤال الثاني في البحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لتقويم تعلم الطالب؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (7) أدناه.

جدول (7)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لأساليب وإجراءات تقويم التعلم مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	الإجراءات الإدارية عند تظلم الطالب من نتائج الامتحانات	78	1.07
2	خدمات إدارة التسجيل وحصول الطالب على نتائج الامتحانات	76	1.14
3	نزاهة وعدالة تصحيح الاختبارات والامتحانات	74	1.02
4	مهارات أعضاء هيئة التدريس لتقويم تعلم الطالب	68	0.89
5	إعادة أوراق الاختبارات والتكليفات والتغذية الراجعة	67	1.03
6	تنويع أساليب وأدوات تقويم التعلم وفقا لمخرجات تعلم المساق	65	0.89
7	متابعة مستوى تقدم التحصيل الدراسي للطلبة أثناء الدراسة	63	1.06
	الكلي	**70**	**1.01**

تكشف بيانات الجدول (7) أن المتوسطات المئوية المرجحة لفقرات محور أساليب وإجراءات تقويم التعلم وعددها سبع فقرات تراوحت قيمها ما بين 78% - 70%. وقد جاءت فقرة : الإجراءات الإدارية عند تظلم الطالب من نتائج الامتحانات، في المرتبة الأولى بمتوسط مئوي مرجح بلغ (78%)، تلتها فقرة: خدمات إدارة التسجيل وحصول الطالب على نتائج الامتحانات، بمتوسط مئوي مرجح (76%)، ومن ثم فقرة: نزاهة وعدالة تصحيح الاختبارات والامتحانات بمتوسط مئوي مرجح (74%)، وبعدها الفقرات (4، 5، 6) بمتوسطات مئوية مرجحة (68%، 67%، 65%) على التوالي، وتقع قيم متوسطات الفقرات (1 - 6) في هذا المحور ضمن المستوى (مقبول) والمحدد في هذا البحث بـ (79- 65%)، أما الفقرة (7) فقد حصلت على متوسط مئوي مرجح متدني نوعاً ما بلغت قيمته (63%) وهي: متابعة مستوى تقدم التحصيل الدراسي للطلبة أثناء الدراسة، وهذه القيمة تقع في المستوى ضعيف أو غير مقبول. وبالنسبة للمتوسط المئوي المرجح والكلي لأساليب وإجراءات تقويم التعلم والذي بلغت قيمته (70%) فإنها تقع ضمن المستوى المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (79- 65%).

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث:

3. فيما يتعلق بنوعية فرص التعلم والخدمات:

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لنوعية فرص التعلم (التعليم والتعلم، مصادر التعلم والخدمات والرعاية الطلابية)؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما توضحها الجداول (8)، (9)، (10)، (11)، (12).

1.3. فيما يتعلق بطرق التعليم والتعلم:

للإجابة عن الفرع الأول للسؤال الثالث في البحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لطرق التعليم والتعلم؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (8).

جدول (8)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لطرق التعليم والتعلم مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس	69	0.91
2	استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة وملائمة لمخرجات التعلم	62	0.85
3	تطوير أساليب التعلم والعمل العلمي المستقل للطالب في برامج الكلية	57	0.94
4	استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل وتقنيات التعليم	55	0.97
	الكلي	61	0.91

تُظهر بيانات الجدول (8) أنه باستثناء الفقرة الأولى: المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، التي بلغ متوسطها المئوي المرجح (69%)، وهي قيمة تقع ضمن المستوى مقبول (79- 65) كما هو محدد في هذا البحث، فإن المتوسطات المئوية المرجحة للفقرات الثلاث في محور طرق التعليم والتعلم، بالإضافة إلى المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل، تراوحت قيمها ما بين (62%) - (55%). وبالتالي تقع قيم المتوسطات المئوية المرجحة لهذا المحور ككل، ولجميع فقراته ضمن مدى المستوى ضعيف أو غير المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (<65).

2.3. فيما يتعلق بمصادر التعلم:

للإجابة عن الفرع الثاني للسؤال الثالث في البحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمصادر التعلم؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما توضحها الجداول (9)، (10)، (11)، (12). وفيما يلي نتائج استجاباتهم على أفرع هذا السؤال الفرعي:

1.2.3. فيما يتعلق بنوعية عضو هيئة التدريس:

للإجابة عن السؤال الفرعي: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لنوعية عضو هيئة التدريس؟ تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (9).

جدول (9)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لنوعية أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	كفاءته العلمية في مجال تخصصه	75	0.92
2	الانضباط في تنفيذ مهامه التدريسية في أوقاتها المحددة	68	0.89
3	مهاراته التدريسية والإلمام بوسائل وتقنيات التعليم	64	0.85
4	مهارات تقويم التعلم والإلمام بأدواته وطرقه	64	0.90
5	سعيه المستمر لتطوير قدراته الأكاديمية والبحثية	62	0.93
6	مهارات استخدام الحاسوب والانترنت،	59	0.89
7	مهارات البحث العلمي وانجاز البحوث والدراسات المطلوبة	59	0.83
8	سعيه المستمر لتطوير مهاراته التدريسية	59	0.89
	الكلي	**64**	**0.88**

يتضح من نتائج الجدول (9) أنه باستثناء فقرتين هما: كفاءة المعلم العلمية في مجال تخصصه، و الانضباط في تنفيذ المعلم لمهامه التدريسية في أوقاتها المحددة، واللتان أحرزتا المتوسطين المئويين المرجحين (75%)، و(68%) وهما قيمتان تقعان ضمن المستوى المقبول (79- 65)، فإن جميع ما تبقى من فقرات المحور: نوعية أعضاء هيئة التدريس حصلت على متوسطات مئوية مرجحة ما بين (64%- 59%)، بالإضافة إلى المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل (64%) وبالتالي تقع هذه القيم ضمن مدى المستوى ضعيف (< 65) كما هو محدد في هذا البحث.

2.2.3. فيما يتعلق بالنمو المهني لعضو هيئة التدريس

للإجابة عن السؤال الفرعي: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لتشجيع الجامعة للنمو المهني لعضو هيئة التدريس؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (10) :

جدول (10)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية
لتشجيع الجامعة للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	متابعة أوضاع المعيدين والمدرسين والتأكد من سرعة التحاقهم بالدراسات العليا.	54	1.31
2	تنمية المهارات التربوية لأعضاء هيئة التدريس	54	1.10
3	تشجيع عضو هيئة التدريس على النشر في مجلات علمية محلية ودولية محكمة.	53	1.23
4	تشجيع عضو هيئة التدريس على التدريس المتميز	50	1.20
5	تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسوب في التعليم	49	1.15
6	تشجيع عضو هيئة التدريس على البحث العلمي الجاد	48	1.23
7	تهيئة ظروف مكتبية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس	47	1.20
8	تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة ببحوث في المؤتمرات العلمية الدولية	47	1.24
	الكلي	**50**	**1.21**

يتضح من نتائج الجدول (10) أن المتوسطات المئوية المرجحة لكل فقرة من فقرات محور تشجيع الجامعة للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس وعددها 8 فقرات، بالإضافة إلى المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل، تراوحت قيمها ما بين (54%) - (47%). وبالتالي تقع قيم المتوسطات المئوية المرجحة لجميع فقرات هذا المحور وللمحور(تشجيع الجامعة للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس) ككل، ضمن مدى المستوى ضعيف أو غير المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (<65).

3.2.3. فيما يتعلق بمصادر التعلم المادية

للإجابة عن السؤال الفرعي: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمصادر التعلم المادية؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (11).

جدول (11)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية
لمصادر التعلم المادية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	توفر الكتب المقررة للمساقات الدراسية لبرامج الكلية	54	1.22
2	توفر الكتب والمراجع العلمية في مكتبة الكلية	54	1.04
3	حداثة الكتب والمراجع في مكتبة الكلية	53	2.40
4	توفر القاعات الملائمة للقراءة في مكتبة الكلية	49	0.94
5	توفر أجهزة العرض وتقنيات التعليم الأخرى في الكلية	47	1.00
6	توفر المختبرات المجهزة في الكلية	45	1.11
7	توفر القاعات الدراسية المناسبة لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة	45	1.07
8	إمكانية الاتصال بقواعد المعلومات المحلية و الإقليمية والدولية	41	1.16
9	توفر المجلات والدوريات العلمية في مكتبة الكلية	38	0.96
	الكلي	**47**	**1.21**

تُظهر نتائج الجدول (11) أن المتوسطات المئوية المرجحة لكل فقرة من فقرات محور "مصادر التعلم المادية" وعددها 9 فقرات، بالإضافة إلى المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل، قد تراوحت قيمها ما بين (54%) - (38%). وبالتالي تقع قيم المتوسطات المئوية المرجحة لجميع فقرات هذا المحور وللمحور(مصادر التعلم المادية) ككل، ضمن مدى المستوى ضعيف أو غير المقبول والمحدد في هذا البحث بـ (<65).

3.3. فيما يتعلق بالخدمات والرعاية الطلابية

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من السؤال الثالث للبحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمستوى الرعاية الطلابية والخدمات؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة

والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (12).

جدول (12)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للخدمات والرعاية الطلابية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	نوعية الخدمات الإدارية في الكلية	62	1.08
2	تعاون الكلية لحل المشكلات غير الأكاديمية للطلبة	59	1.29
3	توفر أماكن التصوير ونسخ المطبوعات في الكلية	57	1.16
4	الأنشطة الرياضية والثقافية في الكلية	52	1.20
5	نوعية الإرشاد الأكاديمي للطلبة خلال الدراسة	51	1.07
6	تنظيم ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس للقاء بالطلبة	43	1.13
7	الخدمات الطلابية كالسكن والرعاية الصحية	43	1.12
8	استخدام الطالب لوسائل وتكنولوجيا المعلومات في الكلية(الحاسوب والانترنت)	43	1.15
	الكلي	**51**	**1.15**

توضح نتائج الجدول (12) المتوسطات المئوية المرجحة لفقرات محور الخدمات والرعاية الطلابية والتي تراوحت قيمها ما بين (57%-43)، وكذا المتوسط المئوي المرجح للمحور(الخدمات والرعاية الطلابية) ككل وقد بلغت قيمته (51%). وعليه تكشف مثل هذه النتيجة عن مستوى ضعيف أو غير مقبول من الخدمات الطلابية على وفق ما هو محدد في البحث (< 65).

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع:

4. فيما يتعلق بإجراءات مراقبة الجودة.

وللإجابة عن السؤال الرابع للبحث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لإجراءات ضمان الجودة؟ تم احتساب المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية كما يوضحها الجدول (13).

جدول (13)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لإجراءات ضمان الجودة مرتبة تنازليا

الرقم	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
1	التقويم والمراجعة الدورية لبرامج الجامعة	53	1.15
2	المراجعة المستمرة لشروط القبول لبرامج الجامعة المختلفة.	51	1.14
3	المراجعة المستمرة لمعايير وإجراءات ضمان جودة برامج الجامعة	46	1.16
4	وجود نظام فعّال لمراقبة جودة البرامج الأكاديمية للجامعة	43	1.12
5	وجود نظام فعّال لتقويم أداء عضو هيئة التدريس	42	1.21
6	التعرف على آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى خريج الجامعة	41	1.09
7	التعرف على آراء الخريجين في نوعية ومستوى برامج الجامعة	40	1.14
	الكلي	**45**	**1.14**

تُظهر نتائج الجدول (13) المتوسطات المئوية المرجحة لجميع فقرات محور(الخدمات والرعاية الطلابية) والتي تراوحت قيمها ما بين (53% - 40) وكذا المتوسط المئوي المرجح للمحور ككل (45%)، وبحسب ما هو محدد في هذا البحث تقع قيم هذه المتوسطات المئوية المرجحة ضمن مدى المستوى الضعيف أو غير المقبول.

5. فيما يتعلق بالسؤال الخامس:

وللإجابة عن السؤال الخامس للبحث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان الجودة في جامعة عدن تعزى لمتغير اللقب العلمي، الوظيفة، الخبرة، والكلية؟ تم استخدم اختبار تحليل التباين (Anova) لفحص دلالة الفروق بين

المتغيرات الأربعة (اللقب العلمي، الوظيفة، الخبرة، والكلية) والجداول (14)، (15)، (16)، (17)، (18)، (19)، (20) أدناه توضح ذلك.

1.5 فيما يتعلق بمتغير اللقب العلمي:

فحص دلالة الفروق في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان الجودة في جامعة عدن بحسب متغير اللقب العلمي، عند مستوى دلالة (α = 0.05)، أنظر الجدول أدناه:

جدول رقم (14)

يوضح تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول واقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في جامعة عدن وفقاً لمتغير اللقب العلمي

المحور المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مخرجات التعلم	بين المجموعات	8.68	2	4.344	0.187	0.83
	داخل المجموعات	1653.16	71	23.284		
	الكلي	1661.84	73			
المناهج	بين المجموعات	465.88	2	232.943	3.195	0.04
	داخل المجموعات	5321.52	73	72.898		
	الكلي	5787.40	75			
التدريب الميداني	بين المجموعات	182.2	2	91.13	0.833	0.43
	داخل المجموعات	7988.7	73	109.4		
	الكلي	8170.9	75			
تقويم التعلم	بين المجموعات	10.462	2	5.231	.152	0.85
	داخل المجموعات	2439.700	71	34.362		
	الكلي	2450.162	73			
نوعية أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	32.975	2	16.487	.481	0.62
	داخل المجموعات	2467.745	72	34.274		
	الكلي	2500.720	74			
النمو المهني	بين المجموعات	80.693	2	40.347	.519	0.59
	داخل المجموعات	5675.938	73	77.753		
	الكلي	5756.632	75			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	4.697	2	2.349	.221	0.80
	داخل المجموعات	755.303	71	10.638		
	الكلي	760.000	73			
المصادر المادية	بين المجموعات	21.583	2	10.792	.207	0.81
	داخل المجموعات	3645.376	70	52.077		
	الكلي	3666.959	72			
الخدمات الطلابية	بين المجموعات	16.037	2	8.018	.193	0.82
	داخل المجموعات	2912.018	70	41.600		
	الكلي	2928.055	72			
مراقبة الجودة	بين المجموعات	36.456	2	18.228	.303	0.73
	داخل المجموعات	4389.965	73	60.137		
	الكلي	4426.421	75			
المحاور ككل	بين المجموعات	6060.079	2	3030.040	.921	0.40
	داخل المجموعات	240138.276	73	3289.565		
	الكلي	246198.355	75			

تشير بيانات الجدول (14) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب اللقب العلمي، باستثناء محور المناهج فهناك فروق دالة في تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية بحسب اللقب العلمي.

في ضوء ذلك استخدم معيار شافيه لفحص دلالات الفروق عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور المناهج

بحسب متغير اللقب العلمي، و الجدول أدناه يوضح نتائج الفحص.

جدول (15)
مصفوفة الفروق بين المتوسطات المنوية المرجحة لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج/ محور المناهج بحسب متغير اللقب العلمي

اللقب العلمي / محور المناهج	أستاذ (28.0)	أستاذ مشارك (32.4)	أستاذ مساعد (35.5)
أستاذ (28.0)	---	-4.4	*7.5
أستاذ مشارك (32.4)	4.4	---	-3.1
أستاذ مساعد (35.5)	*7.5	3.1	---

*** تشير إلى الفروق الدالة إحصائياً لدى مقارنتها بمعيار شافيه**

تشير بيانات الجدول (15) إلى وجود فروق دالة بين تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لأحد المعايير الأكاديمية وهو محور المناهج، بحسب متغير اللقب العلمي، وذلك لصالح القيادات الأكاديمية من حملة لقب أستاذ مساعد.

2.5_فيما يتعلق بمتغير الوظيفة :

فحص دلالة الفروق في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن بحسب متغير الوظيفة، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أنظر الجدول أدناه:

جدول رقم (16)
يوضح تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين أفرد عينة الدراسة حول واقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في جامعة عدن وفقا لمتغير الوظيفة

المحور المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مخرجات التعلم	بين المجموعات	8.390	2	4.195	.188	.829
	داخل المجموعات	1558.295	70	22.261		
	الكلي	1566.685	72			
المناهج	بين المجموعات	50.525	2	25.262	.338	.714
	داخل المجموعات	5384.622	72	74.786		
	الكلي	5435.147	74			
التدريب الميداني	بين المجموعات	1.074	2	.537	.005	.995
	داخل المجموعات	7998.313	72	111.088		
	الكلي	7999.387	74			
تقويم التعلم	بين المجموعات	15.739	2	7.870	.229	.796
	داخل المجموعات	2403.000	70	34.329		
	الكلي	2418.740	72			
نوعية أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	28.802	2	14.401	.430	.652
	داخل المجموعات	2380.063	71	33.522		
	الكلي	2408.865	73			
النمو المهني	بين المجموعات	145.584	2	72.792	.958	.388
	داخل المجموعات	5470.202	72	75.975		
	الكلي	5615.787	74			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	2.733	2	1.366	.129	.879
	داخل المجموعات	741.048	70	10.586		
	الكلي	743.781	72			
المصادر المادية	بين المجموعات	149.652	2	74.826	1.518	.226
	داخل المجموعات	3400.959	69	49.289		
	الكلي	3550.611	71			
الخدمات الطلابية	بين المجموعات	25.919	2	12.960	.318	.729
	داخل المجموعات	2815.192	69	40.800		
	الكلي	2841.111	71			
مراقبة الجودة	بين المجموعات	28.107	2	14.054	.234	.792
	داخل المجموعات	4321.893	72	60.026		
	الكلي	4350.000	74			
المحاور ككل	بين المجموعات	2057.08	2	1028.541	.316	.730
	داخل المجموعات	233989.26	72	3249.851		
	الكلي	**236046.34**	**74**			

تشير بيانات الجدول (16) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب الوظيفة.

3.5 فيما يتعلق بمتغير الخبرة:

فحص دلالة الفروق في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن بحسب متغير الخبرة، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أنظر الجدول أدناه:

جدول رقم (17)
يوضح تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين أفرد عينة الدراسة حول واقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في جامعة عدن وفقا لمتغير الخبرة

المحور المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مخرجات التعلم	بين المجموعات	76.227	2	38.113	1.707	.189
	داخل المجموعات	1585.624	71	22.333		
	الكلي	1661.851	73			
المناهج	بين المجموعات	402.309	2	201.155	2.727	.072
	داخل المجموعات	5385.099	73	73.768		
	الكلي	5787.408	75			
التدريب الميداني	بين المجموعات	68.696	2	34.348	.309	.735
	داخل المجموعات	8102.291	73	110.990		
	الكلي	8170.987	75			
تقويم التعلم	بين المجموعات	188.933	2	94.467	2.966	.058
	داخل المجموعات	2261.229	71	31.848		
	الكلي	2450.162	73			
نوعية أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	96.101	2	48.050	1.439	.244
	داخل المجموعات	2404.619	72	33.397		
	الكلي	2500.720	74			
النمو المهني	بين المجموعات	38.245	2	19.122	.244	.784
	داخل المجموعات	5718.387	73	78.334		
	الكلي	5756.632	75			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	23.678	2	11.839	1.142	.325
	داخل المجموعات	736.322	71	10.371		
	الكلي	760.000	73			
المصادر المادية	بين المجموعات	74.397	2	37.199	.725	.488
	داخل المجموعات	3592.562	70	51.322		
	الكلي	3666.959	72			
الخدمات الطلابية	بين المجموعات	70.317	2	35.158	.861	.427
	داخل المجموعات	2857.738	70	40.825		
	الكلي	2928.055	72			
مراقبة الجودة	بين المجموعات	7.100	2	3.550	.059	.94
	داخل المجموعات	4419.321	73	60.539		
	الكلي	4426.421	75			
المحاور ككل	بين المجموعات	1136.384	2	568.192	.169	.84
	داخل المجموعات	245061.92	73	3357.013		
	الكلي	**246198.35**	**75**			

تشير بيانات الجدول (17) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب الخبرة.

4.5 فيما يتعلق بمتغير الكلية:

فحص دلالة الفروق في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة

البرامج في جامعة عدن بحسب متغير الكلية، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أنظر الجدول أدناه:

جدول رقم (18)
يوضح تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين أفرد عينة الدراسة حول واقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في جامعة عدن وفقا لمتغير الكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مخرجات التعلم	بين المجموعات	283.267	7	40.467	1.937	.077
	داخل المجموعات	1378.585	66	20.888		
	الكلي	1661.851	73			
المناهج	بين المجموعات	1282.517	7	183.217	2.766	.014
	داخل المجموعات	4504.890	68	66.248		
	الكلي	5787.408	75			
التدريب الميداني	بين المجموعات	2323.075	7	331.868	3.859	.001
	داخل المجموعات	5847.912	68	85.999		
	الكلي	8170.987	75			
تقويم التعلم	بين المجموعات	213.546	7	30.507	.900	.512
	داخل المجموعات	2236.616	66	33.888		
	الكلي	2450.162	73			
نوعية أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	424.734	7	60.676	1.958	.074
	داخل المجموعات	2075.986	67	30.985		
	الكلي	2500.720	74			
النمو المهني	بين المجموعات	281.791	7	40.256	.500	.831
	داخل المجموعات	5474.840	68	80.512		
	الكلي	5756.632	75			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	108.823	7	15.546	1.576	.158
	داخل المجموعات	651.177	66	9.866		
	الكلي	760.000	73			
المصادر المادية	بين المجموعات	341.220	7	48.746	.953	.473
	داخل المجموعات	3325.739	65	51.165		
	الكلي	3666.959	72			
الخدمات الطلابية	بين المجموعات	323.113	7	46.159	1.152	.343
	داخل المجموعات	2604.942	65	40.076		
	الكلي	2928.055	72			
مراقبة الجودة	بين المجموعات	240.796	7	34.399	.559	.787
	داخل المجموعات	4185.625	68	61.553		
	الكلي	4426.421	75			
المحاور ككل	بين المجموعات	24828.233	7	3546.890	1.090	.380
	داخل المجموعات	221370.123	68	3255.443		
	الكلي	246198.355	75			

تشير بيانات الجدول (18) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب الخبرة، باستثناء وجود فروق دالة في تقنيات عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحوري المناهج، والتدريب الميداني.

في ضوء ذلك أستخدم معيار شافيه لفحص دلالات الفروق عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور المناهج بحسب متغير الكلية.

والجدول أدناه يوضح نتائج الفحص :

جدول (19)
مصفوفة الفروق بين المتوسطات المئوية المرجحة لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج /محور المناهج بحسب متغير الكلية

الكلية / محور المناهج	التربية 33.3	الطب 29.4	الهندسة 35.9	الحقوق 36.9	الاقتصاد 28.8	الآداب 24.9	الزراعة 38.5	الإدارة 29.8
التربية 33.3	---	3.9	-2.6	-3.6	4.5	*8.4	-5.2	3.5
الطب 29.4	-3.9	---	-6.5	-7.5	0.6	4.5	-9.1	-0.4
الهندسة 35.9	2.6	6.5	---	-1.0	7.1	*11.0	-2.6	6.1
الحقوق 36.9	3.6	7.5	1.0	--	*8.1	*12.0	-1.6	7.1
الاقتصاد 28.8	-4.5	-0.6	-7.1	-8.1	--	3.9	-9.7	-1.0
الآداب 24.9	-8.4	-4.5	-11.0	-12.0	-3.9	---	-13.6	-4.9
الزراعة 38.5	5.2	*9.1	2.6	1.6	*9.7	*13.6	---	*8.7
الإدارة 29.8	-3.5	0.4	-6.1	-7.1	1.0	4.9	-8.7	---

*** تشير إلى الفروق الدالة إحصائياً لدى مقارنتها بمعيار شافيه**

تشير بيانات الجدول (19) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 في تقويم عمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور المناهج بحسب متغير الكلية وفقاً للآتي :

1. وجود فروق دالة بين كلية الزراعة، وكل من كليات الطب، والاقتصاد، والآداب، والإدارة لصالح كلية الزراعة.
2. وجود فروق دالة بين كلية الحقوق، وكل من كليتي الاقتصاد، والآداب، ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية في محور المناهج، وذلك لصالح كلية الحقوق.
3. وجود فروق دالة بين كليتي الهندسة والآداب لصالح كلية الهندسة.
4. وجود فروق دالة بين كليتي التربية والآداب لصالح كلية التربية.

و لدى إجراء المقارنات الزوجية تبين أن الفروق الدالة في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور المناهج بحسب متغير الكلية كانت في صالح كلية الزراعة بدرجة أولى، ثم كليات الحقوق، الهندسة، والتربية على التوالي.

كذلك أستخدم معيار شافيه لفحص دلالات الفروق عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور التدريب الميداني بحسب متغير الكلية، والجدول أدناه يوضح نتائج الفحص:

جدول (20)
مصفوفة الفروق بين المتوسطات المئوية المرجحة لتقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج /محور التدريب الميداني بحسب متغير الكلية

الكلية / محور التدريب الميداني	التربية 37.2	الطب 35.6	الهندسة 31.8	الحقوق 29.7	الاقتصاد 27.8	الآداب 25.8	الزراعة 43.5	الإدارة 23.5
التربية 37.2	---	1.6	5.4	7.5	*9.4	*11.4	-6.3	*13.7
الطب 35.6	-1.6	---	3.8	5.9	*7.8	*9.8	-7.9	*12.1
الهندسة 31.8	-5.4	-3.8	---	2.1	4.0	6.0	-11.7	*8.3
الحقوق 29.7	-7.5	-5.9	2.1	--	1.9	3.9	-13.8	6.2
الاقتصاد 27.8	-9.4	-7.8	-4.0	-1.9	--	3.0	-15.7	4.3
الآداب 25.8	-11.4	-9.8	-6.0	-3.9	-3.0	---	-17.7	2.3
الزراعة 43.5	*6.3	*7.9	*11.7	*13.8	*15.7	*17.7	---	*19.0
الإدارة 23.5	-13.7	-12.1	-8.3	-6.2	-4.3	-2.3	-19.0	---

*** تشير إلى الفروق الدالة إحصائياً لدى مقارنتها بمعيار شافيه**

تشير بيانات الجدول(20) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور التدريب الميداني بحسب متغير الكلية وفقًا للآتي:

1. وجود فروق دالة بين كلية الزراعة و الكليات الأخرى لصالح كلية الزراعة.
2. وجود فروق دالة بين كلية التربية وكل من كليات الاقتصاد، والآداب، والعلوم الإدارية لصالح كلية التربية.
3. وجود فروق دالة بين كلية الطب، وكل من كليات الاقتصاد، والآداب، والعلوم الإدارية لصالح كلية الطب.
4. وجود فروق دالة بين كليتي الهندسة والعلوم الإدارية لصالح كلية الهندسة.

ولدى إجراء المقارنات الزوجية تبين أن الفروق الدالة في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور التدريب الميداني بحسب متغير الكلية كانت في صالح كلية الزراعة بدرجة أولى، ثم كليات التربية، والطب، والهندسة على التوالي.

مناقشة النتائج:

عند إمعان النظر في الدلالات الرقمية للمتوسطات المئوية المرجحة في نتائج هذا البحث، والتي كشفت عن ضعف فاعلية البرامج الأكاديمية كما حددها القادة الأكاديميون، نجد أنفسنا أمام مشكلة حقيقية يمكن توضيحها تفصيلاً كما أسفرت عنها النتائج:

أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال البحث الأول: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن؟ كشفت النتائج كما أوضحها الجدول (3) عن تدني واقع البرامج في جامعة عدن بكافة مكوناتها سواءً من حيث المعايير الأكاديمية (الأهداف والمخرجات، أو المناهج وما يصاحبها من تدريبات ميدانية، وأساليب تقويم التعلم)، أو من حيث نوعية فرص التعلم المتاحة (طرق التدريس، ومصادر التعلم البشرية، والمادية، والخدمات والرعاية الطلابية)، إذ بلغ المتوسط المئوي المرجح بشكل عام (58%) وتقع هذه القيمة ضمن مدى المعيار الضعيف (< 65%) وذلك بحسب نظام التقديرات المعتمدة في هذه الدراسة. ان هذه النتائج تدل على موضوعية تقويم العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع البرامج الأكاديمية ورغبتهم في كشف حقيقة هذا الضعف لأصحاب القرار لاتخاذ القرارات المناسبة لتحسين نوعية البرامج وتطويرها كما أن هذا الضعف نتيجة طبيعية لغياب التقويم العلمي والشامل للبرامج طوال السنوات الأربعين الماضية من عمر الجامعة.

ثانيًا: فيما يتعلق بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال البحث الثاني: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع المعايير الأكاديمية للبرامج في جامعة عدن؟ كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول (4 - 7) عن متوسطات مئوية مرجحة تقع ضمن مدى المعيار الضعيف (<65%) لكل من مخرجات التعلم، والمناهج، والتدريب الميداني، باستثناء المتوسط المئوي المرجح لتقويم التعلم والذي لم يتجاوز المعيار المقبول (79-65%)، وفيما يلي تعليق الباحثين وتفسيرهم لهذه النتائج:

1.2. فيما يتعلق بأهداف ومخرجات التعلم:

إن الناظر إلى النتائج كما أوضحها جدول (4) يجدها ليست في المستوى المأمول، فهي تسفر عن ضعف فاعلية البرامج ليس في تحقيق مخرجات التعلم وحسب، بل وفي تحديدها أيضًا، بدلالة المتوسط المئوي المرجح العام الذي اقتربت قيمته (66) للحد الأدنى من معيار الأداء المقبول (79- 65%). كذلك الأمر بالنسبة للمتوسطات المئوية المرجحة لكل فقرة في بند مخرجات التعلم فإنه يقع بعضها ضمن مدى المعيار المقبول، ويقترب بعضها الآخر للحد الأدنى منه، كما يقع أحد المتوسطات المئوية المرجحة لتقويم مخرجات التعلم ضمن مدى المعيار الضعيف (< 65%)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب

منها :

أ) عدم الدراية الكافية، بـ "مخرجات التعلم " كمفهوم مستحدث في المجال التربوي على المستوى الأكاديمي في الجامعة.

ب)عدم تحديد مخرجات تعلم واضحة للبرامج بوصفها مفهومًا لم يسبق التعامل معه.

جـ) عدم توفر مرجعيات خارجية، أو معايير أخرى مرتبطة بمخرجات التعلم.

د) تضمين البرامج لخطط دراسية لا تختلف عن دليل الكلية، فهي عبارة عن أسماء مساقات موزعة على الفصول، والسنوات، لا تترجم المتطلبات المحددة في لائحة المناهج.

هـ)افتقار البرامج لخطط المساقات الدراسية والتي إن وجدت فلا تتعدى المواضيع الرئيسة التي ينبغي أن يتناولها المساق وليس كما هو محدد في لائحة المناهج.

2.2. فيما يتعلق بالمنهج :

وبالمثل كشفت نتائج الجدول (5) عن ضعف المناهج التي تقدمها البرامج الأكاديمية بشكل عام وذلك بدلالة تدني المتوسط المئوي المرجح العام الذي لم تقع قيمته (65) ضمن مدى المعيار المقبول بل أنها بالكاد بلغت الحد الأدنى له. ونتيجة كهذه تعكس بدورها ضعف تصميم المناهج وتنظيمها في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، عدم مواكبة محتوى المنهج للتطورات المستجدّة في التعليم والتعلم وفي المجال العلمي، بما يفي بالمتطلبات المهنية أو الوظيفية ذات الصلة، اختلال التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ضعف نوعية المعارف العلمية ومهارات الخريجين التي يوفرها المنهج ومدى انسجامها مع متطلبات المهنة وسوق العمل وربما يعود ذلك لفلسفة التعليم الجامعي التي كانت سائدة والمتمثلة بإعداد كادر وطني يغطي حاجات وظيفية في اطار الدولة دون النظر إلى متطلبات السوق الغائبة أصلا. بالإضافة إلى التقاليد الجامعية في إنشاء التخصصات المختلفة وتحديد مناهجها والمتمثلة في استنساخ المناهج من تخصصات مماثلة في جامعات صديقة.

3.2. فيما يتعلق بالتدريب الميداني :

مع أنه ينبغي أن تقدم الكليات ضمن برامجها الأكاديمية مناهج متكاملة من حيث المحتوى والتدريبات الميدانية الملائمة لأهداف ومخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس التي تقود المتعلم إلى التعلم الفعّال، وذلك وَفْقَ الأسس والنظريات التربوية الحديثة التي تحقق مخرجات التعلم المستهدفة، إلا أن ما كشفته نتائج تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للمنهج لا يختلف عن نتائج تقويمهم للتدريب الميداني، الذي حظي بمتوسط مئوي مرجح ضعيف (58%) بشكل عام، وعلى مستوى كل فقرة من فقراته (<65%) كما أوضحها الجدول (6)، وهذه نتيجة طبيعية حيث تتأثر برامج التدريب بنوعية المناهج بشكل عام كما إن للضعف علاقة بغياب مخرجات محددة يتم تنظيم وإدارة برامج التدريب في ضوئها كما أن هذا الضعف يعود إلى طبيعة البرامج السائدة في الكثير من الجامعات ومنها جامعة عدن والمتمركزة حول المعرفة.

4.2. فيما يتعلق بتقويم التعلم :

يُعدّ التقويم عنصرا محوريًا في جميع أنظمة الجودة الشاملة، فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، ومقارنة الأداء بمعايير داخلية أو خارجية. والهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج

والبرامج المختلفة. ولما كان التقويم الوسيلة الوحيدة للتأكد من مدى تحقق مخرجات التعلم المستهدفة، فقد سعى الباحثون لمعرفة أحكام القيادات الأكاديمية الصادرة حول أساليب وإجراءات تقويم التعلم، إذ كشفت نتائج الجدول (7) عن متوسط مئوي مرجح تقع قيمته بشكل عام ضمن مدى المعيار المقبول (70%)، ويبدو جلياً أن هذه القيمة هي نتيجة لتأثر المتوسط بالقيم المتطرفة لمتوسطات الفقرات الثلاث الأولى ذات العلاقة بالجوانب الإدارية الخاصة بتقويم التعلم كما أوضحها الجدول (7) وهذه حقيقة متعارف عليها عند احتساب المتوسط، أما بالنسبة للمتوسطات المئوية المرجحة للفقرات ذات العلاقة بالتقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning) فقد اقتربت قيمها (68 - 65%) من الحد الأدنى للمعيار المقبول، ووقعت إحداها (63%) ضمن مدى المعيار الضعيف. ونتيجة مثل هذه تكشف عن افتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات إعداد الاختبارات والامتحانات، إضافة إلى غياب مخرجات محددة يتم في ضوئها تقويم تعلم الطلبة وكذلك طبيعة البرامج المتمركزة حول المعرفة والتي يتمركز التقويم فيها حول معارف الطلبة ونموهم المعرفي.

ثالثًا: فيما يتعلق بالسؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال البحث الثالث: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لنوعية فرص التعلم في برامج جامعة عدن؟ كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول (8 - 12) عن متوسطات مئوية مرجحة تقع ضمن مدى المعيار الضعيف (<65%) لكل من طرق التدريس وتقنيات التعلم المستخدمة، ونوعية أعضاء هيئة التدريس، ومدى تشجيع الجامعة لنموهم المهني، وكذا مصادر التعلم المادية، وما يصاحبها من الرعاية والخدمات الطلابية. ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

1.3. فيما يتعلق بطرق التعليم والتعلم:

إن النظرة الحديثة للتدريس تلغي ما كان سائدا عنه قديما فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيدة للتدريس، ولكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب، حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة هذا النشاط. وبالتالي أصبح للمعلم والمتعلم أدوارا جديدة وفق النظرة الحديثة لعملية التدريس، فالمعلم لن يقتصر عمله على إلقاء المعلومات، والطلاب لن يقتصر دورهم على حفظ تلك المعلومات استعدادا لتسميعها. وقد أظهرت الدراسات ضرورة العناية بدوافع الأفراد للتعلم والمعرفة وبالتالي استغلالها لزيادة التعلم وتوجيهه وبهذه النظرة الحديثة للتدريس يزداد دور المتعلم في مقابل تقليل دور المعلم فالطالب هو المستهدف والمستفيد. فاختيار الطريقة المناسبة لتدريس مساق ما لها أثر كبير في تحقيق أهدافه ومخرجاته، وتختلف الطرق باختلاف المساقات الدراسية، والمواضيع وبيئة التدريس، وعموما كلما كان اشتراك الطالب أكبر كانت الطريقة أفضل، وهناك الكثير من طرق التدريس التي ثبت جدواها على سبيل المثال وليس الحصر في التعليم منها الطريقة الحوارية، وطريقة الاستكشاف والاستنتاج، وطريقة حل المشكلات.

وفي هذا الجانب كشفت النتائج كما أوضحها الجدول (8) عن متوسط مئوي مرجح لطرق التعليم والتعلم ضعيف بشكل عام (61%)، ويتجلى هذا الضعف في مهارات التدريس التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس، وبالأخص في استخدامهم لتقنيات التعلم، وفي طرق واستراتيجيات التدريس ومدى تنوعها وملاءمتها لمخرجات التعلم المستهدفة في البرنامج.

مثل هذه النتيجة لها ما يسوغها، وهو شيوع استخدام الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس لأسلوب المحاضرة والتلقين، كأسلوب شائع في الوسط الأكاديمي له

علاقة مباشرة بطبيعة البرامج المتمركزة حول المعرفة كما أسلفنا القول وعلى الرغم من دورات التدريب والتأهيل التي يتبناها مركز تطوير الأداء في جامعة عدن والتي يختص جزء منها بتدريب أعضاء هيئة التدريس المستجدّة على ممارسة مختلف طرق التدريس الفعّال، وكذا استخدام بعض تقنيات التعلم. وربما يكون لهذه النتيجة ما يبررها فالكثافة الطلابية على مستوى القاعة الدراسية الواحدة تزداد رقعتها عاماً تلو عام، وعدم توفير تقنيات التعلم المساندة وحصة كل عضو هيئة تدريس من الطلبة التي ترتفع نسبتها باطراد من عام لآخر، كل هذا يفرض نوعًا من الالتزام باستخدام الطرق التقليدية، وممارسة عدم التنويع في طرق التعليم والتعلم.

2.3. فيما يتعلق بمصادر التعلم:

من أجل تحسين نوعية التعليم يفكر المخططون في كافة أنماط العلاقات بين الكلفة والعائد في مجال التعليم. فمسألة الإنفاق على التعليم وتمويله والعائد المرجو من هذه الكلفة تعد من القضايا الجدلية في ضوء تنوع علاقات الكلفة بالعائد في مجال التعليم. ويقصد بالكلفة هنا مصادر التعلم البشرية والمادية التي تقدمها كليات الجامعة، أما العائد فيقصد به مخرجات التعلم، أي تلك المعارف والمهارات التي تم إكسابها لمنتسبي هذه الكليات من المتعلمين. وتشير نتائج البحث ذات العلاقة بهذه الجزئية كما توضحها الجداول (9 - 11) إلى متوسطات مئوية مرجحة تقع ضمن مدى المعيار الضعيف، سواءً على مستوى نوعية أعضاء هيئة التدريس (64)، أو بأساليب تهيئة الظروف المساندة لنموهم المهني (50)، أو بنوعية مصادر التعلم المادية من مكتبات، ومختبرات، وقاعات (47). وفيما يلي يمكن تقديم عرض تفصيلي للنتائج ذات العلاقة بمصادر التعلم:

2.3. 1. فيما يتعلق بنوعية أعضاء هيئة التدريس:

يعتمد نجاح أي تعليم عالي على مدى ما يتوافر له من أعضاء هيئة التدريس، فهم الركن الأساسي لحسن أداء مؤسسة التعليم العالي لمهامها ووظائفها. كما أن مهمة تحسين التدريس هي بطبيعتها مهمة ليست سهلة ومما يزيد من صعوبتها مشكلات تبدأ بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم من حيث كفاءاتهم العلمية، واتجاهاتهم بشأن التدريس، وسعيهم المستمر لتطوير مهاراتهم التدريسية. وفي هذه الجزئية كشفت نتائج البحث عن ضعف المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة بشكل عام (64%)، على الرغم من تحقيقهم لمتوسط مئوي مرجح يقع ضمن المعيار المقبول فيما يتعلق بكفاءاتهم العلمية في مجال تخصصهم، وانضباطهم في تنفيذ مهامهم في أوقاتها المحددة.

ويرى الباحثان أن مردّ هذه النتائج إلى:

1. أن السبب الرئيسي في عدم كفاءة التدريس في الجامعة ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب، وليس في قلة خبرة أعضاء هيئات التدريس أو عبء العمل التدريسي .إنما السبب الرئيسي هو أن أعضاء هيئات التدريس لم يُعدّوا الاعداد الكافي للتدريس. وفي الواقع إن هناك الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لم ينالوا إعدادا تربويا خاصا بالمناهج وطرائق وأساليب التدريس وكيفية التعامل مع الطلاب وغيرها من الأمور التربوية اللازمة له كأستاذ ومعلم ومربي. ويتم في الغالب تعيين عضو هيئة التدريس بعد حصوله على درجة علمية عليا في أحد فروع العلم المختلفة، ويُعدّ هذا احد التقاليد التي توارثتها الاوساط الاكاديمية خلال تاريخها الطويل وله علاقة مباشرة بالطبيعة المعرفية للبرامج الاكاديمية اذ تكفي معارف عضو هيئة التدريس التخصصية العالية لتاهيله للتدريس في الجامعة.

2. أن المؤسسات التعليمية (الكليات) تتفاوت فيما بينها في درجة اهتمامها وبالتالي في درجة انشغال أعضاء هيئة التدريس فيها بالبحث العلمي . ومما لاشك فيه أن من أهم الجوانب التي تتفاضل فيها مؤسسات التعليم العالي المعاصرة وتتمايز في مكانتها العلمية هو مقدار ما توليه من اهتمام لهذا الجانب. ولما كان للبحث العلمي هذه المكانة في وظائف مؤسسات التعليم العالي فإنه يمثل نشاطا رئيسيا لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس فيها بصفة عامة. وقد يشغل هذا النشاط معظم وقت بعض أعضاء هيئة التدريس إن لم يكن كله في بعض الجامعات. وقد يشغل ما يقرب من ثلث وقته في كثير من جامعات الدول المتقدمة ، في حين أن ما يشغله البحث العلمي من نشاط عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية يصل إلى مستويات متدنية جدا مع تفاوت بين هذه الجامعات. ومن أهم مجالات البحوث التي تفرض نفسها على عضو هيئة التدريس البحوث من أجل الترقية في السلم الوظيفي الجامعي. ومع أن هذه البحوث مفيدة في مساعدة الفرد على النمو المهني والتقدم العلمي إلا أن ما يُعاب عليها أنها ذات طابع فردي غالبًا ونطاقها محدود. وتُمثل مشاركة عضو هيئة التدريس في البحث العلمي خارج مؤسسة التعليم العالي مجالا آخر يُعززه الحافز المادي.

2.3. 2. فيما يتعلق بالنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس :

ولما كان للأستاذ الجامعي من الأهمية وتلك الأدوار التي يقوم بها في إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع ، وأيضا في البحث العلمي الذي يساهم به في تطوير مجتمعه ، فمن الضروري أن ينال الأستاذ الجامعي من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الدور الكبير الذي يقوم به.

فلم يعد التعليم العالي مكتفيا بإعداد المتخصصين على مستوى الدرجة الجامعية الأولى فقط ، وإنما امتد بدراساته ودرجاته العلمية إلى مستوى الدرجات العلمية العليا فوق الجامعية. ولقد اتسعت وظائف التعليم العالي المعاصر لتشمل إلى جانب الإعداد للمهن المتخصصة مهمة التدريب الحديث أيضا . فلم تعد الجامعة تكتفي بإعداد المهنيين فحسب وإنما أخذت على عاتقها أيضا مسؤولية تدريبهم بعد إعدادهم ، وأصبح التدريب الحديث من مسؤوليات التعليم العالي يستطيع من خلاله نشر الاتجاهات الحديثة في مجالات التخصص المختلفة. وهكذا يتكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسة كبرى للتعليم العالي في ظل مفهوم متكامل من التربية المستمرة.

إلا أن نتائج البحث لم تأتِ بما ينسجم مع ما ورد ذكره فقد أسفر تحليل أحكام عمداء الكليات ، ونوابهم ، ورؤساء الأقسام العلمية عن قصور واضح المعالم في أساليب النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بشكل عام (50%) ، كما رزحت المتوسطات المئوية المرجحة كما أوضحها الجدول (10) ضمن مدى المعيار الضعيف ، فقد تراوحت قيمها ما بين (54 - 47%). ويعزى الباحثون مثل هذه النتائج إلى أن النظام المعمول به حالياً في اختيار المعيدين يعتمد أساساً على التفوق العلمي. ويفترض هذا النظام أن مثل هذا التفوق العلمي مع الحصول على درجة علمية عليا هما أساس الانضمام لعضوية هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

2.3. 3. فيما يتعلق بمصادر التعلم المادية :

أوضحت بيانات الجدول (11) جوانب القصور والضعف المتمثلة بمصادر التعلم المادية التي تتضمنها البرامج الأكاديمية في مختلف كليات جامعة عدن. ويبدو هذا الضعف جلياً لدى التدقيق في قيم المتوسطات المئوية المرجحة التي تراوحت قيمها ما بين (54 - 38%)

ويعزي الباحثون هذه النتائج إلى سيادة ثقافة الملازم التي مازالت في موقع الصدارة بين مصادر التعلم النظرية (الكتب والمراجع) والتي يلجا إليها الطالب وعضو هيئة التدريس بسبب :

- الشح في عدد النسخ المتوفرة من الكتب والمراجع، الأمر الذي لا يسمح للطلبة بالتعامل مع نظام الإعارة.

- مشكلات إدارة المكتبة وعدم كفاية الفنيين فيها وعدم مناسبة دوام المكتبة.

- عدم مناسبة سعر الكتب الدراسية لظروف الطلبة المادية.
-شحة المصادر الالكترونية وعدم توفر خدمات الحاسوب على نطاق واسع في الجامعة.

3.3. فيما يتعلق بالخدمات والرعاية الطلابية:

وبالمثل حظيت فقرات الجدول (12) جميعها بمتوسطات مئوية تراوحت قيمها ما بين (62 - 43%)، وبالنتيجة حقق هذا البند من فرص التعلم متوسطًا مئويًا مرجحًا بلغت قيمته بشكل عام (51). وتكشف هذه النتيجة وقوع هذه القيم ضمن المعيار الضعيف (<65)، ويعد هذا مؤشرًا على تدني مستوى الخدمات والرعاية التي يحظى بها طلبة الجامعة من مثل خدمات الاستشارة الشخصية أو المهنية، والخدمات الصحية، وتقديم المشورة والدعم العملي على جميع الأصعدة بما في ذلك الاستقرار في الحياة الجامعية السكن والأمن، تعاون الكلية في حل المشكلات غير الأكاديمية. ويعزى الباحثون مثل هذه النتيجة إلى التركيز على النمو المعرفي للطالب وإهمال جوانب النمو الأخرى كالنمو النفسي والوجداني والمهني. كما أن غياب مراكز/أقسام للخدمات الطلابية المختلفة (قسم الإرشاد النفسي، قسم النشاط الثقافي والفني، قسم النشاط الاجتماعي...الخ) يقف حائلاً دون تطور هذا النوع من الخدمات وتحسين نوعيتها بوصفها أحد مواصفات البرامج الأكاديمية.

رابعًا: فيما يتعلق بالسؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال البحث الرابع: ما مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لإجراءات المراقبة لضمان الجودة في برامج جامعة عدن؟ أظهرت النتائج كما أوضحها الجدول (13) الضعف الشديد لهذا المكون (إجراء مراقبة ضمان الجودة) مقارنة بالمكونات الأخرى لمواصفات البرامج الأكاديمية، إذ بلغ قيمة المتوسط المئوي المرجح العام (45%). وتؤكد مثل هذه النتيجة غياب ثقافة التقويم في برامج الجامعة بشكل عام، وعدم الاكتراث بآراء الخريجين على وجه الخصوص، فقد أوضح الجدول (13) إحراز الفقرة الخاصة بالتعرف على آراء الخريجين في نوعية برامج الجامعة أدنى المتوسطات المئوية المرجحة (40%).

ويعزي الباحثان هذه النتائج إلى غياب جملة من الإجراءات من مثل الافتقار إلى: 1) وجود وحدة للجودة في الكلية، 2) وجود قيادة فعالة تقود نظام ضمان الجودة الداخلي، 3) تعريف رؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة بنظام الجودة، 4) توفر الوسائل المناسبة لممارسة وحدة الجودة لأنشطتها الخاصة، 5) تنفيذ عملية تقويم الأداء الكلي للمؤسسة بصفة دورية، 6) مناقشة مؤشرات نتائج التقويم الكلي لأداء البرنامج مع الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وجهات التوظيف، 7) مساهمة القسم العلمي وأعضاء هيئة التدريس، الطلبة والخريجين، وجهات التوظيف في نظام الجودة الداخلي.

خامسًا: فيما يتعلق بالسؤال الخامس:

للإجابة عن سؤال البحث الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن تعزى لمتغير اللقب العلمي، الوظيفة، الخبرة، والكلية؟

إن غياب الفروق في تقويم عينة البحث للبرامج الأكاديمية فيما عدا متغيري اللقب العلمي والكلية وفي محورين فرعيين من محاور الدراسة ليدل على تجانس وقوة

الاستجابات وحتى الفروق وان كانت ذات دلالة إلا أنها لا تخرج عن دائرة المقبول أو الضعيف كنتيجة عامة للتقويم.

الاستخلاصات:

1. بلغ المتوسط المئوي المرجح لمستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في جامعة عدن بشكل عام (58 %)، وهي قيمة تقع في المستوى غير المقبول والمحدد في هذا البحث بـ(<65%).

2. جاءت قيم المتوسطات المئوية المرجحة لمستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية للمعايير الأكاديمية على النحو الآتي: مخرجات التعلم (66%)، المناهج (65%)، تقويم التعلم (70%) وهي قيم تقع في المستوى مقبول المحدد في هذا البحث بـ (79-65 %)، وحصل التدريب الميداني على أدنى متوسط مئوي مرجح بلغت قيمته (58%) وهي قيمة تقع في المستوى غير مقبول.

3. جاءت قيم المتوسطات المئوية المرجحة لمستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور فرص التعلم على النحو الآتي: نوعية أعضاء هيئة التدريس وطرق التعليم والتعلم ضمن المستوى مقبول، أما النمو المهني لعضو هيئة التدريس، ومصادر التعلم المادية والرعاية الطلابية والخدمات فقد حصلت على متوسطات مئوية مرجحة بلغت (50%)، (47%) و(51%) على التوالي وهي قيم تقع في المستوى غير مقبول.

4. بلغ المتوسط المئوي المرجح لمستوى تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لمحور ضمان الجودة (45%) وهي قيمة تقع في المستوى غير مقبول.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن للأداة ككل بحسب متغير الوظيفة، الخبرة والكلية.

6. وجود فروق دالة إحصائيا في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب متغير اللقب العلمي بين كل من حملة اللقب العلمي أستاذ وأستاذ مساعد ولصالح حملة اللقب العلمي أستاذ مساعد.

7. وجود فروق دالة إحصائيا في تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج في كليات جامعة عدن بحسب متغير الكلية في محورين فقط هما: محور المناهج وكانت في صالح كلية الزراعة بدرجة أولى، ثم كليات الحقوق، الهندسة، الطب، والتربية على التوالي، وفي محور التدريب الميداني جاءت أيضا لصالح كلية الزراعة بدرجة أولى، ثم كليات التربية، الطب والهندسة على التوالي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالاتي:

- إنشاء هيئات للتقويم وضمان الجودة في مختلف كليات جامعة عدن.
- نشر ثقافة الجودة من خلال عقد الورش وإقامة الدورات في هذا المجال.
- مراجعة وتطوير برامج التعليم في جامعة عدن وتحديدا فيما يخص:

- صياغة وإعادة صياغة المخرجات بشكل واضح ومحدد لتلبية متطلبات المهنة وبالاستناد إلى مرجعيات خارجية موثوقة.

- إعادة تصميم المناهج في ضوء المخرجات وبما يضمن نوعية المعارف والمهارات التي تلبي متطلبات المهنة وسوق العمل.

- إعادة النظر في نظم وإجراءات التدريب الميداني وبما يحقق الربط الفعلي بين النظرية والتطبيق.

- إعادة النظر في نظم وإجراءات تقويم تعلم الطلبة وربطها بالمخرجات المقصودة.

- توفير فرص التدريب الطرائقي لكل أعضاء التدريس في الجامعة وتزويدهم بتقنيات التدريس الحديثة وبما يلبي متطلبات التدريس الفعال.

- توفير مصادر التعليم والتعلم المختلفة والحديثة وتهيئة فرص التعلم والنمو الذاتي للطالب ولعضو هيئة التدريس.

المقترحات:

يقترح الباحثان الآتي:

- تقويم البرامج التعليمية في جامعة عدن من وجهة نظر الطلاب والخريجين.
- دراسة أنظمة وإجراءات التدريب الميداني في كليات جامعة عدن واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لتطويرها.
- دراسة أنظمة وإجراءات تقويم تعلم الطلبة في جامعة عدن واقتراح البدائل المناسبة المرتبطة مباشرة بالمخرجات.

الهوامش:

(1) National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation p.84.

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2008)، وثائق المؤتمر الثاني للتعليم العالي، المؤتمر الثاني للتعليم العالي، صنعاء.ص 10

(3) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2009)، وثائق المؤتمر الثالث للتعليم العالي، المؤتمر الثالث للتعليم العالي، صنعاء.ص75

(4) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2006)، "استراتيجية تطوير التعليم في الجمهورية اليمنية"، صنعاء. ص65

(5) Woodhouse, David, (2005), "Approaches to Quality Assurance", First Jordanian Conference on Accreditation and Quality Assurance of Higher Education (JAQA), Jordan.p.32.

(6) ENQA, (2003), Quality Procedures in European Higher Education, Helsinki, Finland.

(7) الخطايبة، ماجد محمد، (2002)، "تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشر، العدد الواحد والعشرون. ص22

(8) عروس، صالح عبد الحميد وآخرون، (2007)، " تقويم جودة برامج التدريب العملي بكليات السياحة والفنادق في ضوء متطلبات سوق العمل"، المؤتمر السنوي الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والبلاد العربية، كلية التربية النوعية بالمنصورة.ص19

(9) عريضة، احمد السيد، (2007)، " تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية (جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا نموذجا)" ، المؤتمر السنوي الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والبلاد العربية، كلية التربية النوعية بالمنصورة.ص24

(10) الحدابي، داؤود عبد الملك وعكاشة، محمود فتحي، (2008)، "واقع الإعداد المهني للطلبة في برامج جامعة العلوم والتكنولوجيا وتلبيته لمتطلبات سوق العمل". المؤتمر الثاني للتعليم العالي، وزارة التعليم العالي، صنعاء.ص7

(11) أبو دقة ،سناء (2009) ." تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين" .مجلة العلوم التربوية والنفسية .المجلد العاشر .العدد الثاني ،جامعة البحرين .مملكة البحرين .ص14

(12) علام، صلاح الدين محمود. (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربي. ص31

(13) الحاج، عبدالله وآخرون، (2011)،"ضمان جودة التعليم العالي"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية.ص57

(14) صبري، هالة عبد القادر (2009). "جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي (تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن) " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد(2) ، العدد (4)، الأردن. ص23.

المراجع:

1. أبو دقة ،سناء (2009) ." تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين" .مجلة العلوم التربوية والنفسية .المجلد العاشر .العدد الثاني ،جامعة البحرين .مملكة البحرين.

2. الحدابي، داؤود عبد الملك وعكاشة، محمود فتحي، (2008)، "واقع الإعداد المهني للطلبة في برامج جامعة العلوم والتكنولوجيا وتلبيته لمتطلبات سوق العمل". المؤتمر الثاني للتعليم العالي، وزارة التعليم العالي، صنعاء.

3. الخطايبة، ماجد محمد، (2002)، "تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشر، العدد الواحد والعشرون.

4. الحاج، عبدالله وآخرون، (2011)، "ضمان جودة التعليم العالي"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية.

5. صبري، هالة عبد القادر (2009). "جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي (تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن) "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (2)، العدد (4)، الأردن.

6. عروس، صالح عبد الحميد وآخرون، (2007)، " تقويم جودة برامج التدريب العملي بكليات السياحة والفنادق في ضوء متطلبات سوق العمل"، المؤتمر السنوي الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والبلاد العربية، كلية التربية النوعية بالمنصورة.

7. عريضة، احمد السيد، (2007)، " تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية (جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا نموذجا)" ، المؤتمر السنوي الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والبلاد العربية، كلية التربية النوعية بالمنصورة.

8. علام، صلاح الدين محمود. (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربي. ص31.

9. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2006)، "استراتيجية تطوير التعليم العالي في الجمهورية اليمنية"، صنعاء.

10. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2008)، وثائق المؤتمر الثاني للتعليم العالي، المؤتمر الثاني للتعليم العالي، صنعاء.

11. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2009)، وثائق المؤتمر الثالث للتعليم العالي، المؤتمر الثالث للتعليم العالي، صنعاء.

12. ENQA, (2003), Quality Procedures in European Higher Education, Helsinki, Finland.

13. National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.p.84.

14. Woodhouse, David, (2005), "Approaches to Quality Assurance", First Jordanian Conference on Accreditation and Quality Assurance of Higher Education (JAQA), Jordan.

Evaluation of deans and their deputies and heads of academic departments to ensure the quality assurance of academic programs in the colleges in Aden University

Altaf Ramadan Ibrahim **Saleh Yusuf Nasser**
Department Of Curriculum And Teaching Faculty Of Education Aden *University - yemen*

Abstract:
The current research aims to identify the reality of quality assurance for academic programs in Aden University from the perspective of deans and their deputies and heads of academic departments, research sample represented all deans and their deputies and heads of academic departments in colleges of the University of Aden, who numbered (101).
The researchers adopted the British agency standards to ensure quality in determining the academic program components that should be subject to evaluation, in light of this determination They estimate Penta staging questionnaire, composed of six axes included (76) items. The questionnaire validity was assured using the chi square to examine thesignificant differences in the degree of approval of the experts that was not less than about 90% on all items. also used Chronbakh Alpha equation to calculateits reliability, which was reached to (0.80). The researchers also adopted estimates system used by the British Agency for Quality Assurance in Higher Education to explain judgments about the quality of academic programs i.e.[100–80 Good, 79–65 Acceptable, >65 Week]

To replying the questions the researchers used arithmetic means, and standard deviations to extrapolate the level of the sample estimates, also used the analysis of variance method to examine the significances of the differences between the views, according to a number of variables (scientific title, occupation, experience, and college). The search results showed that it is not at the desired level, as these results are generally revealed low of reality programs in the University of Aden, with all its components, both in terms of objectives and outputs, or curriculum and associated field exercises, or teaching methods and methods of learning assessment, or in terms of learning resources available, as well as the services and care provided by those programs for the learner.

The research found a number of recommendations and suggestions addressed to stakeholders and decision-makers to take the appropriate decisions to improve the quality of academic programs by reference to external reference points for quality assurance and down toward winning academic based in the future.

by interdigitating the three consonant *k-t-b* with the pattern *caacic*. As has been observed there are similarities and differences in SA and English regarding nominal derivation.

References

Booij. G. (2007). *The Grammar of Words: An Introduction to Linguistics Morphology*. New York: Oxford University Press.

Booij, G. & Lieber, R. (2004). *On the Paradigmatic Nature of Affxal Semantics in English and Dutch.*

Fowler, C. A, Napps S. E. & Feldman, L. B. (1985). *Relations among Regular and Irregular Morphologically-Related Words in the Lexicon as Revealed by Repetition Priming Memory and Cognition*, 13, 241-255.

Haywood, J. A. & Nahmad, H. M. (1976). *A New Arabic Grammar of the Written Language*. London: Lund Humphries.

Holes, C. (2004). *Modern Arabic Structures, Functions and Varieties*. United States of America: Georgetown University Press.

Ibn Jinni, A. (1956). *Al-XaSaa?iS* (the properties). Cairo: Dar al Kutub al Masriyyah.

Ibn Jinni, A. (1960). *Al-Munsif*. Cairo: Mustafa al Halabi.

Matthews, P. H. (1991). *Morphology*. 2nd edition, Cambridge, England: Cambridge University.

McCarthy, J. J. (1979). *Formal Problems in Semitic Phonology and Morphology*. Doctoral dissertation, MIT.

McCarthy, J. J. (1981). *A Prosodic Theory of Nonconcatenative Morphology*. Linguistic Inquiry, 12, 373-418.

McCarthy, J. J. (1992). *Template from Prosodic Morphology*. In Papers from the Third Annual Meeting of the Formal Linguistics Society of MidAmerican ed. Stran, L. S. *et al* Bloomington: Indiana University Linguistics Club. 187-218.

Ratcliffe, R. R. (1998). *The Broken Plural Problem in Arabic and Comparative Semitic: Allomorphy and Anology in Nonconcatenative Morphology*. Amsterdam: John Benjamins.

Schăfer, F. (2011). *Naturally Atomic-er Nominalizations*. In Roy & Soare. (eds), Nominalizations. Revue Linguistique de vincenes 40. http://www.sudoc.fr/158920325

Sibawaih (1966). *Al-kitaab* (the book). Cairo: Dar al Qalam.

Spencer, A. (1991). *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*. Cambridge: Blackwell.

Waston. J. C. E. (2002). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford: Oxford University Press.

Waston. J. C. E. (2006). *Arabic Morphology: Diminutive Verbs and Diminutive Nouns in Sanaani Arabic Morphology*, 16 (2), 189-204.

Wright, W. (1988). *A Grammar of the Arabic Language*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Arabic Derived Nouns / Nominal Derivational processes	Agent Noun	Theme Noun	Location Noun	Instrument Noun	Diminutive Noun	Abstract Noun
	معلمة *mu ʕalimah* 'female teacher' طالبة *Taalibah* 'female student'	معمول *ma ʕamuul* 'done'	مكتبة *maktabah* 'library'	رافعة *raafi ʕah* 'lifter' مكنسة *miknasah* 'broom بياعة *bayyaa ʕah* 'selling machine' مقلى *miqlaa* 'frying'	'a small pen' كتيب *kutayb* 'booklet' نهير *nuhiyer* 'rivulet' بحيرة *buħiyerah* 'small sea'	اشتراكية *iftraakyah* 'socialism' جنسية *jinisiyah* 'nationality' عقلية *ʕaqaliyah* 'mentality'

Table 18. English Nominal Derivation

English Derived Nouns / Nominal Derivational processes	Agent Noun	Theme Noun	Location Noun	Instrument Noun	Diminutive Noun	Abstract Noun
Affixation	teacher	employee	orphanage	stapler	kitchenette	development friendship goodness
Modification	thief		house			
Modification and Affixation						condemnation signal divinity

Conclusion

It can be observed that SA morphology is non-concatenative which is composed of a series of discontinuous consonants and a series of discontinuous vowels and a templatic pattern. It follows systematic nonconcatenative patterns in deriving nouns. It is also autosegmental which depends on nonlinear sequence in deriving its lexemes. Most of Arabic nouns are derived by derivational affixation and modification. English morphology, however, is concatenative. It is segmental which depends on linear sequence in creating its lexemes. Most of English nouns are derived by derivational affixation. It is also found that there are three processes in deriving nouns in SA and English: derivational affixation, modification, and derivational affixation and modification. The derived nouns in SA and English can be agent, theme, instrument, location, abstract and diminutive. The affixes in both languages have more than one meaning such as the infix {*-aa-*} in the Arabic كاتب *kaatib* 'a writer' and رباط *ribaaT* 'a tie' and the English {*-er*} in 'teacher' and 'opener'. It can also be noticed that SA derived nouns are generated according to some morphological principles. For example, SA agent nouns are generated on the basis of the pattern *caacic* from the triliteral verbs such as كاتب *kaatib* 'a writer' and Arabic theme nouns are created on the basis of the pattern *maccuuc* from the triliteral verb such as مكتوب *maktuub* 'written. The instrument nouns, on the other hand, are derived on the basis of the pattern *miccac* from the triliteral verb such as مفتاح *miftaaħ* 'a key' whereas the location nouns are derived on the basis of the pattern *maccac* from the triliteral verbs such as ملعب *mal ʕab* 'a stadium'. Unlike English, SA relies on mainly nonconcatenative morphological processes in lexeme formation. A lexeme such as كاتب *kaatib* 'a writer' is constructed

Table 15. Arabic and English abstract nouns

Arabic Examples	English Examples
وطنية *waTanya* 'patriotism'	kingdom
جمهورية *guwmhuurya* 'republic'	friendship
جنسية *ginsya* 'nationality'	childhood

As it can be observed abstract nouns are derived arbitrary in SA and English. In SA, abstract nouns can be derived by affixation or by modification such as صناعة *Sana:ʕah* 'industry' or عمل *ʕamal* 'work'. In English, abstract nouns are created by affixation such as 'breakage', 'goodness', 'friendship', 'arrival', 'development', etc.

These six types in SA and English can be summarized in the following table in (16):

Table 16. Derived nouns in Arabic and English

Language Examples / Types of Derived Nouns	Arabic Examples	English Examples
Agent nouns	باحث *baaħiϴ* 'researcher'	Researcher
Theme nouns	مقتول *maqtuul* 'killed'	Payee
Location nouns	موقف *muwqiʃ* 'park'	Orphanage
Instrument nouns	مضرب *mad'rab* 'a bat'	Screwdriver
Diminutive nouns	قليم *qulajam* 'a small pen'	Kitchenette
Abstract nouns	نعيق *naʕiq* 'hoot'	development

The polysemy of affixes in SA and English

It can be noticed that one affix may have more than one meaning. In SA, for example, the infix {*-aa-*} can refer to the agent of an action such as كاتب *kaatib* 'a writer', the instrument of an action رباط *ribaaT* 'a tie' or the abstraction such as غناء *ɛinnaa?* 'singing'. The prefix {*ma-*} can refer to the location of an action مخبز *maxabaz* 'bakery' or the instrument of an action مضرب *mad'rab* 'a bat'. In English, the suffix {*-er*} can refer to the agent of an action such as 'a teacher', the instrument of an action 'an opener', the theme of an action 'a fryer', the location of action 'a londoner' whereas the suffix {*-ee*} can be the agent in 'escapee', the theme in 'payee' or the diminutive as in 'boatee'.

Tables 17 and 18 below summarize the processes of nominal derivation and the thematic roles of derived nouns in SA and English. They can be of great help to the reader to help him/her realize the similarities and differences in both languages in nominal derivation.

Table 17. SA nominal derivation

Arabic Derived Nouns / Nominal Derivational processes	Agent Noun	Theme Noun	Location Noun	Instrument Noun	Diminutive Noun	Abstract Noun
Affixation	لاعب *laaʕib* 'player'	موظف *muwad'af* 'employee'				
Modification						عمل *ʕamal* 'work' موت *mawat* 'death'
Modification and Affixation	مدرس *mudaris* 'teacher' طالب *Taalib* 'student'	مقتول *maqtuul* 'killed' مكتوب *maktuub* 'written'	ملعب *malʕab* 'stadium' مجلس *majlis* 'council'	مبرد *mibrad* 'rasp' مفتاح *miftaaħ* 'key'	غصين *ɛuSayn* 'a small branch' قليم *qulaym*	جمهورية *ju-muhuryah* 'republic' وطنية *waTanyah* 'patriotism'

The theme noun is created in **SA** by the prefix {*ma-*} and the infix {*-uu-*} and in English it is generated by the suffix {*-ee*}. This can be illustrated in the following table in (11):

Table 11. SA and English theme nouns

Arabic Examples	English Examples
مفعول *maf‘uul* 'done'	employee
مقتول *maqtuul* 'killed'	trainee
مكتوب *maktuub* 'written	payee

Theme nouns in **SA** are also derived according to some morphological principles. For example, by adding the prefix {*mu-*} and the infix {*-a-*} to the last syllable in the case of the verbs and bases which have four letters or germination such as موظف *muwd'af* 'employee'. If the verbal base begins with the prefix {?}, this {?} can be deleted before adding the prefix {*mu*} such as مختار *muxtaar* 'an appointee'. In English, the theme can be generated by the suffix {*-ary*} such as 'deposity'.

c. The Locative Noun

It is a deverbal noun, which indicates the location in which the action of the verb takes place. For example, the **SA** lexeme ملعب *mal‘ab* 'stadium' is derived from لعب *la‘ab* 'play'. On the basis of the **SA** triliteral verb the location nouns are derived from the pattern *maccac*. The English 'bakery' is derived from 'bake'. This can be presented in the following table in (12):

Table 12. Arabic and English location nouns

Arabic Examples	English Examples
ملعب *mal‘ab* 'stadium'	bakery
مجلس *maglis* 'council'	fishery
موقف *mawqif* 'park'	dormitory

The **SA** location nouns are derived according to some morphological principles. First, by adding the prefix {*ma-*} such as مصنع *maSna‘* 'factory'; by adding the circumfixes {*ma-*} and the suffix {*-ah*} such as مزرعة *mazra‘ah* 'farm', by adding the prefix {*ma-*} and modification of the vowel such as موقف *mawqif* 'park'. In English, location nouns are derived by adding one of these suffixes: {*-ery*} as in 'fishery'; {*-ory*} as in 'dormitory'; {*-age*} as in 'orphanage'; {*-y*} as in 'laundry'; etc.

d. The Instrument Noun

It is a deverbal noun denoting a tool or device used to do the action of the verb. This can be illustrated in the Arabic example مفتاح *miftaaħ* 'a key' which is derived from the Arabic verb فتح *fataħa* 'open' and the English 'mixer' which is derived from 'mix'. In **SA**, instrument nouns are derived on the basis of the pattern *miccac*. The following table in (13) illustrates the point:

Table 13. Arabic and English instrument nouns

Arabic Examples	English Examples
مفتاح *muftaaħ* 'a key'	opener
محراث *miħraaΘ* 'a plough'	printer
مضرب *mad'rab* 'a bat'	elevator

The instrument Nouns in **SA** are also derived according to some morphological principles by adding the transfixes {*mi-*} and the {*-aa-*} at the same time such as محراث *miħraaΘ* 'a plough'; or by {*-aa-*} and {*-ah*} at the same time such as رافعة *raafi‘ah* 'lifter'; by adding the infix {*-aa-*} such as رباط *ribaaT* 'a tie', by the circumfixes {*ma-*} and {*-ha*} as in مطبعة *maTba‘ah* 'a photocopier' or by adding the prefix {*ma-*} such as مضرب *mad'rab* 'a bat'. In English, the instrument nouns are created by suffixes such as {*-er*} as in 'opener', {*-or*} such as 'elevator'.

e. The Diminutive Noun

It is a denominal noun denoting a small example of something. The **SA** غصين *éuSayn* 'a small branch' from غصن *éuSn* 'branch' can illustrate this example in **SA** and the English *booklet* which is derived from *book* can demonstrate this type in English. In **SA**, diminutive nouns are derived from triliteral verbs on the basis of the pattern *cucayc*. This is shown in table (14) below:

Table 14. SA and English diminutive nouns

Arabic Examples	English Examples
غصين *éuSayn* 'a small branch'	Kitchenette
قليم *qulaym* 'a small pen'	booklet
كتيب *kutayb* 'a booklet'	cigarette

The diminutive nouns in **SA** are derived by adding the infix {*-j-*} and the modification of vowel of the first syllable such as نهير *nuhayer* 'a rivulet' or قليم *qulaym 'a small pen'*; by modification of the consonant such as بويب *buwayab* 'a small door'. In English, the diminutive nouns are created by the suffixes such as {*-ette*} in the 'kitchenette', {*-ee*} in 'boatee', {*-kin*} in 'manikin', or {*-let*} in 'booklet'.

f. The Abstract Noun

It is a deverbal noun. This noun denotes abstractions. SA examples such as:

عمل	نعيق	سعال	صناعي
‘amal	*na‘:q*	*su‘aal*	*Sana:‘y*
'work'	'hoot'	'cough'	'man made'

can prove the presence of such derived nouns in SA. In English, there are also derived abstract nouns such as:

arrival, breakage, development, cookery

This can be exemplified in the following table in (15):

Table 9. SA and English nominal derivational processes

Language Examples / Nominal Derivational processes	Arabic Examples	English Examples
Affixation	موظف *muwaḍ'af* 'an employee' لاعب *laaʕib* 'a player' خلاطة *xalatah* 'a mixer' معلمة *muʕalimah* 'a female teacher'	miniskirt player happiness strength
Modification	قتل *qatl* 'killing' موت *mawt* 'a death' عمل *ʕamal* 'a work' نمو *numuu* 'growth' عدد *ʕadad* 'a number' قصص *qiSaS* 'narratives'	descent export cloth house refund
Affixation and Modification	مدرس *muddarris* 'teacher' كاتب *kaatib* 'writer' صحبة *Suħbah* 'companion' محراث *miħraaϴ* 'a plough' تصوير *taSwi:r* 'photography' رجولة *rujuulah* 'manhood' مطرقة *miTraqah* 'a hammer' حمرة *humrah* 'redness' مكتب *maktab* 'an office' كتيب *kutijab* ' a small book'	description divinity concurrence condemnation signal

Thematic roles of derived nouns in Arabic and English

In **SA** and English, derived nouns are created from verbs or other nouns. The derived nouns relate to the semantic roles of the nominalized verb (agent, theme, location, instrument, etc.). There are different thematic roles of derived nouns in both languages. However, this paper focuses on six types, which are as follows:

a. The Agent Noun

It is a deverbal noun denoting the doer of an action, process or state. It conveys the meaning of the verb from which it is derived. In **SA**, for example, كاتب *kaatib* 'writer' is derived from the verb كتب *katab* 'he wrote'; from triliteral verbs, the agent nouns are derived on the basis of the pattern *caacic*. In English, the noun 'writer' is derived from the verb 'write'. In **SA**, the infix {*-aa-*} is predominantly involved in the formation of nominal relating to the external argument (agent) while in English the suffix {*-er*} is predominantly involved in the formation of nominal relating to the external argument. This can be shown in the following table in (10):

Table 10. SA and English agent noun

SA Example	English Example
كاتب *kaatib* writer	writer
قاتل *qaatil* killer	killer
راكب *raakib* rider	rider
فاعل *faaʕil* doer	doer

It can also be observed that the **SA** infix {*-aa-*} and the English suffix {*-er*} are very productive within the class of verbs. Schäfer (2011) notes that "every verb projecting an external argument allows an {*-er*} nominal denoting the external argument… "

In English, there are some other affixes used to create agent nouns such {*-or*} in actor, {*-ar*} in beggar, {*-eer*} in auctioneer. In **SA**, the agent nouns can also be created by adding the infix {*-aa-*} after the second letter of the verbal root and doubling the second letter as in طيار *Tajjaar* 'a pilot' or by adding the prefix {*mu-*} and loss of the germination of the verb root as in مدرس *mudaris* 'teacher' or by adding the prefix {*mu-*} to the verbal base which has already the infix {*-aa-*} such as مراسل *muraasil* 'a correspondent' or by adding the prefix {*mu-*} to the verbal base and omitting the already added prefix {?} such as, مخرج *muxrig* 'a director' or by adding the prefix {*mu-*} and modifying the vowel from {*-a-*} to {*-i*}, as in مهندس *muhandis* 'an engineer'.

b. The Theme Noun

It is a deverbal noun denoting the entity affected by an action or process of the verb from which it is derived. In Arabic, مولود *mawluud* ' a born baby' is derived from the verb ولد *walid* 'he was given a birth'. These nouns are derived on the basis of the pattern *maccuuc* from **SA** triliteral verbs. In English, 'employee' is derived from 'employ'.

In SA and English, derived nouns are created by derivational affixation, modification, and derivational affixation and modification. Derivational affixation is a lexeme formation process by which a lexeme is created by the addition of derivational affixes. In SA, derivational affixes are limited to particular letters: {س} [s], {أ} [ʔ], {ل} [l], {ت} [t], {م} [m], {و}[w], {ن} [n], {ي} [j], {ه} [h], and {ا} [*aa*]. They are limited in number and can be exhaustively listed. They are of five types: prefixes, suffixes, infixes, circumfixes, and transfixes. SA nouns are mostly derived from triliteral verbs, but there are a few nouns that are derived from nouns. The following table (3) illustrates the point clearly.

Table 3. SA derived nouns

Arabic deverbal nouns	Arabic denominal nouns
قاتل *qaatil* 'killer'	وطنية *waTaniyah* 'patriotism'
مقتول *maqatuul* 'killed'	جنسية *janisiyah* 'nationality'
موظف *muwad'af* 'employee'	طالبة *Taalibah* 'female student'
كاتب *kaatib* 'writer'	كليب *kuliib* 'small dog'

On the other hand, derivational affixes, in English, are endlessly created. They are of two types: prefixes and suffixes. English nouns are generally generated from verbs, nouns, and adjectives. This can be demonstrated in the following table (4).

Table 4. English derived nouns

English deverbal nouns	English denominal nouns	English deadjectival nouns
teacher	childhood	goodness
development	londoner	happiness
examination	miniskirt	width
arrival	nonsmoker	strength

2. Modification

Modification is a morphological process which produces an alteration within a base (Matthews, 1991, p. 136). It is of three types: vowel modification, consonant modification and mixed modification. Vowel modification consists of the substitution of one vowel for another whereas consonant modification is the substitution of consonant with another and mixed modification combines the two previous types. These can be illustrated in the following tables in (5) and (6) in English and SA, respectively.

Table 5. English modification

Vowel modification	Consonant modification	Mixed modification
export	advice	bath
perfume	house	life
estimate	excuse	cloth

Table 6. SA modification

Vowel modification	Consonant modification	Mixed modification
قتل *qatal* 'killing'	موت *muwat* 'death'	قصص *qiSaS* 'narratives'
عمل *ʕamal* 'work'	سير *sayiir* 'walking'	عدد *ʕadad* 'number'
فتح *fataħ* 'open'	ويل *wayiil* 'woe'	رقى *ruqay* 'promotion'

3. Affixation and modification

In English, both processes affixation and modification can be used to create nouns. The following table in (7) illustrates this:

Table 7. English affixation and modification

Examples
width
signal
divinity
wisdom
condemnation

Both processes are also used in **SA** to create nouns. This is illustrated in the following table in (8):

Table 8. Arabic affixation and modification

Examples
كتاب *kitaab* 'a book'
مدرس *mudarris* 'a teacher'
صحبة *Suħbah* 'a companion'
محراث *miħraaΘ* 'a plough'
مطرقة *miTraqah* 'a hummer'
قليم *qulajam* 'a small pen'
انين *ʔaniin* 'a moan'
مكتب *maktab* 'an office'
خلاط *xallaaT* 'a mixer'

It can be observed that **SA** and English employ derivational affixation, modification, and derivational affixation and modification in the creation of nouns. This can be demonstrated in the following table in (9).

template acts as a constraint to filter the combination of vowels and consonants. The proponents of this approach claim that lexeme formation is based on a whole word input rather than the consonantal root.

Ratcliffe (1998, p. 50) argues that "words rather than three-consonant roots are the primitive lexical entries of the Arabic lexicon," whereas McCarthy (1992, p. 2) argues that "the core of the Arabic nominal system is templatic in character, with templates that conform to prosodic Morphology Hypothesis i.e. templates are defined in terms of the authentic units of prosody." Watson (2002, 2006), on the other hand, points out that both types of lexeme formation, root-based and word-based, can be found in Arabic.

English, on the other hand, belongs to the Indo European language family that employs concatenative morphology in its lexeme formation processes. It is based on prefixation and suffixation. In concatenative morphology, a series of continuous morphemes linked to one another in a linear sequence can form a new lexeme. In his morphological analysis of English, Spencer (1991, p. 50) argues that "all morphology is essential agglutinative."

In generative phonological theory, there are two contrasting approaches: segmental and autosegmental. Within the segmental approach, the representation of morphological and phonological operation is based on the notion of linearity i.e. a linear sequence of elements that interact with each other in one to one behavior according to morphological and syntactic rules. This theory has been applied to languages whose morphology is based on the linear concatenation of morphemes through prefixation and suffixation. Concatenative theory does not serve languages that exhibit significant nonconcatenative nonlinear morphology such as SA. For example, the English agent noun 'writer' is formed by adding the suffix {-er} to the verb morpheme {write} whereas the SA agent noun كاتب *kaatib* 'writer' is formed by inserting the infix {*-aa-*} to the verb morpheme كتب {*katab-a*} 'write' and vowel changes from '*a*' to 'i'.

The current study aims at exploring the characteristics of the creation of the derived nouns in SA and English by providing a new comprehensive analysis of derived nouns. The objective of this comparative study is to show the morphological behavior of the derived nouns in both languages. The issue of the derivation of nouns in SA was debated by the Basran and Kufan schools. The Basran grammarians consider the verbal nouns to be the input of derivation whereas the Kufan grammarians regard the verb to be the input of derivation.

Data Analysis

In morphology, derivation is the process of creating a new lexeme out of an existing one. It is one of the major of lexeme formation processes which governs the combination of the derivational affixes. Derivational morphology creates the lexemes that become part of the lexicon. Knowledge of the internal structure of lexemes has drawn increasing attention in linguistics because it plays a role in lexical access (Foweler, Napps & Feldman, 1985). Nominal derivation is a lexeme formation process used to generate nouns of existing categories such as nouns, verbs or adjectives.

Furthermore, derivational morphology involves the processes of creating new lexemes. These processes are discussed below:

1. Affixation

Affixation is a morphological process whereby an affix is attached to a morphological base. Affixes mark derivational and inflectional changes and affixation is the most common strategy that human languages employ for derivation of new lexemes and word forms. Depending on their position in relation to a base, affixes can be classified into: prefixes which are attached to the front of a base, infixes which are inserted inside a base, suffixes which are attached to the end of a base, circumfixes which are attached to the front and end of a base simultaneously, and transfixes which are inserted in consonants and vowels within a specified base.

Depending on the position of an affix in relation to its root morpheme, nominal affixes in English are classified into prefixes and suffixes as the following table illustrates.

Table 1. English nominal affixes

Prefixes	Suffixes
miniskirt	teacher
nonsmoker	childhood

However, SA nominal affixes are classified into prefixes, infixes, suffixes, circumfixes, and transfixes. This can be shown in the following table (2).

Table 2. SA nominal affixes

prefixes	Infixes	Suffixes	Circumfixes	Transfixes
موظف *muwad'af* 'employee'	لاعب*laaʕib* 'player'	دحرجة *daħragah* 'rolling'	تزكية *tazkiyah* 'recommendation'	محراث *miħraaϴ* 'plough'
ملعب *malʕab* 'stadium'	كاتب *kaatib* writer'	طالبة *Taalibah* 'a female student'	مطرقة *miTraqah* 'a hammer'	تصوير *taSwiir* 'photography'
				رافعة *raafiʕah* 'lifter'
				رجولة *ruguulah* 'manhood'

The Objectives of the Study

This study aims to describe the processes of nominal derivation in SA and English. It focuses on the thematic roles of derived nouns in both languages such as agent, theme, location, instrument, etc. It seeks to show the similarities and differences in nominal derivation in both languages. It also examines the polysemy of affixes and shows how it takes place in the morpho-syntax of both languages.

Hypothesis of the Study

It is hypothesized that nominal derivation in both languages exhibits similarities and differences.

The Methodology of the Study

This study is based on an analysis of the data collected from materials on the nominal derivation in both languages: Arabic and English. It is supplemented by the data obtained from certain literary work(s) in SA and certain literary work(s) in English as well as the linguistic literature on English. It is also supplemented by the data obtained from the intuitions of the native speakers of both languages.

Literature Review

Morphology deals with the internal structure of words. A word is composed of morphemes which can be a root, stem, a base and / or affixes. A root is defined in morphological literature as that part of a word which remains after removing all inflectional and derivational affixes whereas a stem is a word which cannot be analyzed in terms of inflectional affixes and to which an inflectional affix can be added. A base, on the other hand, is a word which can be analyzed in terms of inflectional and derivational affixes. The morphological structure of the languages of the world is categorized into concatenative and nonconcatenative (Booij, 2007 and Spencer, 1991). Concatenative morphology involves the combination of morphemes together. It refers to the addition of morphemes to a base. However, nonconcatenative morphology modifies the internal structure of morphemes. SA belongs to the Semitic language family. It is treated as a prime example of languages having a nonconcatenative morphological system. Most of SA derivational morphology does not consist of strings of independently identifiable morphemes. The derivation of SA lexemes is based on what is known as الميزان الصرفي *Al-miizaan AsSarfi* (the balance of morphology or the morphological measure) (Haywood and Nahmad, 1976; Holes, 2004; and Wright, 1988). The morphological measure is highly systematic since it organizes the relationship between the root and templatic patterns by representing Arabic lexemes within patterns.

Sibawaih (1966) and Ibn Jinni (1956, 1960) set down the rules of the morphological measure. An SA lexeme is constructed by first creating a lexeme from templatic morphemes or using a nontemplatic lexeme to which affixational morphemes are added. The process of concatenating morphemes can involve a number of phonological, morphological and orthographical rules that modify the form of the created lexeme.

In English, a root can be free such as 'teach' or bound like '-ceive'. In SA, on the other hand, the root morphemes of verbs are nearly always bound forms. They are virtually unlimited in number. The root morpheme is a sequence of two, three, four or five consonants that signifies some abstract meaning shared by all its derivations. A lexeme is constructed by interleaving a root, pattern and vocalism. However, it is not always a simple interleaving and concatenation of its morphemic constituents. Semitic languages, generally, employ nonconcatenative lexeme formation processes including templatic changes, affixation, gemination and modification to create new lexemes.

Moreover, SA has a highly nonconcatenative morphological system. The lexemes in SA are governed by canonical patterns that include vowels and consonants, conveying particular functional meanings as well as grammatical and syntactic information. The templatic pattern includes consonant positions and vocalic affixes. The consonant root درس *d-r-s,* 'study'; for example, has the basic lexical meaning of studying, from which دَرسٌ *darsun* 'lesson', مدرس *mudarris* 'teacher', دراسة *diraasah* 'study', مدرسة *madrasah* 'school' and دارس *daaris* 'student' have been derived. In all of these derived nouns, the same consonants *d-r-s* remain constant with the same orthographic order. This can be emphasized by the lexemes كتاب *kitaab* 'book', كاتب *kaatib* 'writer', مكتوب *maktuub* 'written' كتاتيب *katatiib* 'Quran schools', كتوب *katuub* 'skilled writer', كتابة *kitaabah* 'writing', مكتبة *makatabah* 'library' and مكتب *maktab* 'office' which have been derived from the root 'k-t-b' having the lexical meaning of writing.

McCarthy's approach (1979, 1981, and 1992) is root-based in analyzing SA lexemes. McCarthy and his proponents claim that the consonantal root serves as an independent morpheme that has psychological reality. Within this approach, the root is regarded as a morpheme. The notion of the root may involve cognitive reality. The consonantal root is a basic morphological unit, conveying the core lexical meaning. In SA, the root normally consists of three consonants, and less frequently of two, four, or five consonants. From a root-based perspective, the majority of SA lexemes are derived from two, three, four or five consonant roots. The templatic pattern consists of a series of discontinuous consonants, a series of discontinuous vowels and a pattern.

By contrast, a word-based approach has been proposed to Semitic morphology by a number of linguists such as Ratcliffe (1998). In this approach, a lexeme is derived from an independent word and the

Ibb University

The University Researcher Journal

Nominal Derivation in Standard Arabic and English: a Comparative Study

Nadia Ali A-Shawafi
Department of English, Faculty of Arts, Ibb University, Yemen
Email: *nadia_shawafi@yahoo.com*

Abstract

Standard Arabic and English are highly productive languages, and new lexemes are continually derived into their lexicons. There are many processes used to generate new lexemes from existing ones in both languages. One of these processes is derivation. Derivation is used to create new lexemes out of existing ones and these new lexemes become part of the lexicons of these languages. This paper focuses on the nominal derivation process in both languages. Nominal derivation is a lexeme formation process used to create nouns out of existing nouns, verbs or adjectives. It is a productive process which includes affixation and modification in both languages. This paper attempts to provide a unified account of Standard Arabic and English nominal derivation. It aims at exploring the lexeme formation via nominal derivation in the languages. The objective of this comparative study is to show the morphological behavior of the derived nouns in both languages. The study shows that Standard Arabic morphology is nonconcatenateive based on a nonlinear sequence of morphemes whereas English morphology is concatenative based on a linear sequence of morphemes.

Key words: lexeme formation, nominal derivation, concatenative, nonconcatenative morphology.

Introduction:

Nominal derivation is one of the lexeme formation processes used to generate nouns out of existing lexemes such as nouns, verbs or adjectives. Nominal derivation can be derived by affixation, modification, and affixation and modification together. Affixation is a lexeme derivation process by the addition of an affix to an existing lexeme whereas modification is a lexeme derivation process by altering a segment of a lexeme. This paper investigates the derivation of nouns in Standard Arabic (henceforth, SA) and English by providing a multilevel analysis in the light of the state-of-the art theories and approaches in modern linguistics. It presents a comparative description of the nominal derivation in SA and English. It focuses on the thematic roles of derived nouns in SA and English and the processes used in the creation of nouns. The processes and the thematic roles of derived nouns that are described in this paper are presented in tables such as agent, theme, instrument, etc. The objective is to show the similarities and differences in the nominal derivation and capitalize on the morphological behavior of the derived nouns in both languages. Besides, the study examines the polysemy of affixes in both languages to show to what extent they are similar or different.

This study has, however, been organized into the following: introduction; the problem of the study; significance of the study; objectives of the study; hypothesis of the study; methodology of the study; literature review; data analysis which includes affixation, modification, affixation and modification; thematic roles of derived nouns in Arabic and English which include the agent noun, theme noun, diminutive noun, and abstract noun; the polysemy of affixes in SA and English; and conclusion.

The Problem of the Study

This study attempts to point out the similarities and differences between SA nominal derivation and that of English. Based on the data collected from SA and English and also from scholars in both languages, this paper seeks to answer the following questions: (i) Are there any similarities and differences with regard to nominal derivation between SA and English? (ii) What are the similarities and differences between Arabic and English nominal derivation processes?

The Significance of the Study

Nominal derivation in both languages has been selected for investigation for the following reasons: (i) nominal derivation has recently become a focus of considerable discussion in linguistics, (ii) there is a need to provide a unified account of nominal derivation in SA and English, and (iii) nominal derivation has been at the center of linguists' attention for many years. However, to the best of the researcher's knowledge, the comparison between Arabic and English nominal derivation has not been examined in detail.

مجلة الباحث الجامعى للعلوم الإنسانية (2018) 34، 282 - 287

جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

محتويــات ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه

م	عنوان الرسالة	اسم الباحث	اسم المشرف	رقم الصفحة
1	حصون إب وقلاعها وأدوارهما في عصر الدولتين الأيوبية والرسولية 569- 858هـ/1173- 1454م (دراسة تاريخية)	خالد حسين حسين عبد الله الظفري	د/ علي عبد الكريم محمد بركات	283
2	مدى تضمين مفاهيم التربية الصحية العالمية في كتب العلوم للصفوف (4 - 6) من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية	منال أمين الورافي	د/ فاروق عبدالرقيب عقيل	284
3	تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بمحافظة الضالع في ضوء التجارب العالمية المعاصرة	عماد محسن أحمد الساروي	د/ جلال محمد قاسم المذحجي	285
4	"أثر برنامج إرشادي قائم على بعض مهارات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الطموح لدى طلبة جامعة إب"	امل حمود امين الجحيفي	أ.د مظفر عبد الصمد عبد الرزاق	286
5	فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إب	إسحاق عبده علي الحبيشي	د. عبدالعزيز مهيوب الوحش د. يوسف عبده الشجاع	287

حصون إب وقلاعها وأدوارهما في عصر الدولتين الأيوبية والرسولية 569- 858هـ/1173- 1454م (دراسة تاريخية)

إعداد الباحث/ خالد حسين حسين عبد الله الظفري

إشراف / د/ علي عبد الكريم محمد بركات

رسالة ماجستير قدمة إلى مجلس قسم التاريخ لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في التاريخ الاسلامي ؛
كلية الآداب، جامعة إب، اليمن، للعام 2017م

ملخص الرسالة:

لقد استفادت الرسالة كثيرًا من العديد من المصادر المخطوطة والتي بلغة 25 مخطوطة، وأما المصادر المطبوعة فقد بلغة 256 مصدرًا، وأما المراجع العربية والمعربة فقد بلغة 298 مرجعًا، بينما كانت الرسائل العلمية (ماجستير ودكتوراه) 37 رسالة، وأما الدوريات والمجلات فقد كانت 55 مجلة ودورية، وأما عدد المصادر والمراجع الاجنبية فقد كان 55 مرجعًا، وكذلك أربعة مواقع إلكترونية لمواكبة العصر، بالإضافة إلى أكثر من مئة نقش مزبور بالخط اليمني القديم، كما كان عدد الحصون والقلاع في الرسالة أكثر من 350 حصنًا وقلعة، كما قد اشتملت الرسالة على عدد من الوثائق والملاحق، ولقد استفاد الباحث من كل الرؤى المطروحة من اساتذته في جامعة إب وخارجها، وعلى الرغم من الكم الهائل من المصادر والمراجع حرص الباحث على حضور شخصيته البحثية كاستجابة لمتطلبات البحث العلمي.

أن أهمية الرسالة تأتي من أهمية الموضوع الذي تتناوله، ولقد جاءت هذه الرسالة في مقدمة، وتمهيد، وسته فصول وخاتمة، ثم مجموعة من الملاحق المساعدة، ثم قائمة المصادر والمراجع، أما المقدمة فقد بين فيها الباحث نطاق الرسالة، وتحليل بعض المصادر والمراجع التي استفادت منها الرسالة. تناول **التمهيد:** اليمن بين الخصائص الجغرافية والمؤثرات التاريخية(الخلفية الجغرافية والتاريخية لليمن)، واحتوى على مبحثين تناول المبحث الأول منها: الخصائص الجغرافية لليمن في العصر الإسلامي، والمبحث الثاني خُصص لدراسة المؤثرات التاريخية لليمن في العصر الإسلامي، وكان الفصل الأول: المكانة الجغرافية لإب ومخاليفها، وقد قسم إلى مبحثين، المبحث الأول: إب بين التسمية والحدود، وكان المبحث الثاني: إب ومخاليفها في الإسلام. وتناول الفصل الثاني: تاريخ إب ومخاليفها، وتم تقسيمه على مبحثين هما المبحث الأول: إب قبل الإسلام، والمبحث الثاني: إب في صدر الإسلام. وجاء الفصل الثالث بعنوان: الحصون والقلاع بين المفهوم والتاريخ، وكان كذلك في مبحثين؛ فالمبحث الأول بعنوان: الحصون والقلاع بين المفهوم والمصطلح، بينما كان المبحث الثاني: التحصينات الدفاعية في اليمن القديم. وأما الفصل الرابع فكان بعنوان: الحصون والقلاع ودورهما في عصر الدولة الأيوبية، وكان هذا الفصل من مبحثين هما المبحث الاول: قيام الدولة الأيوبية في مصر، والمبحث الثاني: الدولة الأيوبية في اليمن. أما الفصل الخامس بعنوان: الدولة الرسولية بين التأسيس والصراع، وكان كذلك مبحثين هما: المبحث الأول: بنو رسول بين النسب والظهور، وأما المبحث الثاني فهو: الصراع السياسي في البيت الرسولي؛ وقد خصص الفصل السادس والأخير لحصون إب وقلاعها وأدوارهما في العصر الرسولي، وهو من مبحثين هما: المبحث الأول: حصون إب وقلاعها وادوارهما في عصر القوة؛ بينما كان المبحث الثاني بعنوان: حصون إب وقلاعها وأدوارهما في عصر الضعف، وانتهت الرسالة بخاتمة شملت أهم ما ورد فيها من نتائج واستنتاجات وتوصيات، ثم ذيلت الرسالة بعدة ملاحق تخدم موضوع الرسالة.

مدى تضمين مفاهيم التربية الصحية العالمية في كتب العلوم للصفوف (4 - 6) من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية

إعداد الباحثة/ منال أمين الورافي

إشراف / د/ فاروق عبدالرقيب عقيل

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة إب، اليمن، للعام 2017م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مفاهيم التربية الصحية العالمية في كتب العلوم للصفوف (4 - 6) من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة بكتب العلوم للصفوف (4 - 6)، واستخدمت قائمة مفاهيم التربية الصحية العالمية أداة لها والمكونة من (40) مفهومًا، والمندرجة تحت (7) مجالات رئيسية، وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية كأساليب إحصائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ عدد مفاهيم التربية الصحية العالمية التي تم تضمينها في كتب العلوم للصفوف (4 - 6) للتعليم الأساسي (37) مفهومًا صحيًا، من أصل(40) مفهوم بنسبة مئوية (92%) بدرجة مرتفعة جدًا، وهذا يؤشر إلى أن نسبة عالية من المفاهيم متضمنة فيها، إلاّ أنها مازالت تفتقر إلى (3) مفاهيم صحية بنسبة (8%)، حيث لم يتم تضمينها فيها نهائيًا.

- كانت مفاهيم التربية الصحية العالمية أكثر تركيزًا في كتاب علوم الصف السادس، حيث تضمن (26) مفهومًا صحيًا، بنسبة مئوية (65%) بدرجة مرتفعة، بينما تضمن كتاب علوم الصف الرابع (23) مفهومًا صحيًا، بنسبة مئوية (57%) بدرجة متوسطة، وتضمن كتاب علوم الصف الخامس (21) مفهومًا صحيًا، بنسبة مئوية (52%) بدرجة متوسطة.

- بلغ مجموع تكرارات المفاهيم الصحية العالمية المتضمنة في كتب العلوم للصفوف (4 - 6) للتعليم الأساسي، (726) مرة، موزعة على المجالات الصحية السبعة، حصل فيها مجال أعضاء جسم الإنسان وعلاقتها بالصحة على أعلى تكرار (332) مرة، بنسبة مئوية (46%)، في حين حصل مجال الوقاية من الحوادث والإسعافات الأولية على أقل تكرار (18) مرة، بنسبة مئوية (2%).

وفي ضوء هذه النتائج فقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها:

الحاجة إلى إعادة النظر في إدماج المفاهيم الصحية العالمية التي افتقرت إليها هذه الكتب وتضمينها فيها سواء بدمجها في الموضوعات أو عن طريق إضافة وحدات، فعملية إدماج المفاهيم الصحية ضمن كتب العلوم سيرفع درجة التكامل بين الموضوعات التي يدرسها التلاميذ.

تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بمحافظة الضالع في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.

إعداد الباحث/ عماد محسن أحمد الساروي*
إشراف / د/ جلال محمد قاسم المذحجي
رسالة مقدمة إلي مجلس قسم الإدارة وأصول التربية، لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص إدارة وإشراف تربوي، كلية التربية، جامعة إب، اليمن، للعام 2017م
*alsarwi2018@gmil.com

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بمحافظة الضالع في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، من خلال تحديد الرؤى والتصورات العلمية، ووفق الأساليب والإجراءات والآليات التنفيذية، التي تمكن من تحقيق وتنفيذ خطوات تطوير الإشراف التربوي، مستفيدا من التجارب العالمية المعاصرة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيه :المسحي والتطويري.

وتكون مجتمع البحث من جميع القيادات والعاملين في المؤسسات التربوية المسؤولة عن تنفيذ خطوات تطوير الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام، ونظرا لطبيعة البحث وأهدافه وكونه يعد من البحوث الاستشرافية المستقبلية، فقد تم استخدام أسلوب (دلفي) المعدل الذي يركز على الدراسات المستقبلية، وتمثلت عينة البحث بعينة مقصودة تكونت من (30) خبيرا يمثلون الخبراء المشاركين الذين قاموا باستشراف الخطوات التنفيذية اللازمة لتطوير الإشراف التربوي، كما تم القيام ببناء أداة البحث التي تمثلت باستبانة تكونت من خمسة مجالات رئيسة هي : مجال : تطوير الأهداف والأساليب و المهام والتدريب ومعايير الإختيار، في الإشراف وتضمنت (65) خطوة.

ولتحليل البيانات الميدانية للبحث تم استخدام الحقبة الزمنية (spss) لاختبار الأساليب الإحصائية المناسبة ، وتوصل الباحث إلى العديد من النتائج من أهمها:

1. ارتفاع مستوى موافقة الخبراء المشاركين على إجمالي جميع الخطوات الرئيسية لتطوير الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بمحافظة الضالع، حيث تراوحت نسبة الموافقة الإجمالية، بين (95.56 - 98.89%) وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.97- 2.87) وانحراف معياري (0.37 - 0.18)، من إجمالي استجابات الخبراء على جميع الخطوات للخمسة المجالات الرئيسة.
2. جاء مجال خطوات تطوير أهداف الإشراف التربوي بالرتبة الأولى من حيث درجة ونسبة موافقة لجنة الخبراء عليه، حيث حصل على المتوسط الحسابي (2.97)، وبانحراف معياري (0.18)، وأعلى نسبة موافقة عليه بلغت (98.89 %).
3. جاء مجال خطوات تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين، في الرتبة الثانية من حيث درجة ونسبة موافقة لجنة الخبراء عليه، والذي حصل على المتوسط الحسابي (2.93)، والانحراف المعياري (0.35)، ونسبة موافقة عليه بلغت (97.78%).
4. أتى مجال خطوات تطوير مهام المشرفين التربويين في الرتبة الثالثة من حيث درجة ونسبة موافقة لجنة الخبراء عليه، إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.90)، والانحراف المعياري (0.25)، ونسبة موافقة عليه بلغت (96.67 %).
5. جاء في الرتبة الرابعة مجال خطوات تطوير تدريب المشرفين التربويين، من حيث درجة ونسبة موافقة لجنة الخبراء عليه، والذي حصل على المتوسط الحسابي (2.90)، بانحراف معياري (0.31)، ونسبة موافقة علية بلغت (96.67 %).
6. جاء في الرتبة الأخيرة المجال الخاص بخطوات تطوير الأساليب الإشرافية، من حيث درجة ونسبة موافقة لجنة الخبراء عليه، والذي حصل على المتوسط الحسابي (2.87)، والإنحراف المعياري (0.37)، وأقل نسبة موافقة عليه بلغت (95.56 %).

وتوصل البحث إلى العديد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

"أثر برنامج إرشادي قائم على بعض مهارات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الطموح لدى طلبة جامعة إب"

إعداد الباحثة/ امل حمود امين الجحيفي

إشراف/ أ.د مظفر عبد الصمد عبد الرزاق

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، قسم العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن للعام2017م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إرشادي قائم على بعض مهارات علم النفس الإيجابي، لرفع مستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة إب ، واختبار فاعلية البرنامج المُعَد في رفع مستوى الطموح لدى العينة، وكذلك حجم التأثير للبرنامج الإرشادي والفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعرفة ثبات النتائج بعد التطبيق التجريبي بالقياس المؤجل على المجموعة التجريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج البنائي، والمنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، واختيرت العينة الأساسية البالغة (311) طالباً وطالبة بطريقة المعاينة العشوائية متعددة المراحل (العنقودية)، فيما تحددت عينة التصميم التجريبي بـ(40) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع عشرين طالباً وطالبة في كل مجموعة.

وقامت الباحثة ببناء مقياس لمستوى الطموح، وتم التحقق من ملائمة خصائصه السيكومترية، وصلاحيته للتطبيق على العينة. وتم بناء البرنامج الإرشادي لرفع مستوى الطموح بناء على بعض مهارات علم النفس الإيجابي، وفقاً للشروط العلمية، وتم تطبيقه على العينة بصورة جماعية لمدة خمسة أسابيع، بإجمالي (15) جلسة، وثلاث جلسات في الأسبوع، ومدة الجلسة الواحدة ساعتان.

تم استخدام الأساليب الآتية: اختبار (ت) لعينة واحدة، اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين، اختبار ويلكوكسن للرتب للعينات المترابطة، معادلة حجم التأثير.

وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج أهمها ما يأتي:

1. وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين التجريبية والضابطة في مستوى الطموح بعد تطبيق البرنامج، لصالح العينة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى العينة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح وجميع مجالاته لدى العينة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أغلب مجالات مستوى الطموح لدى العينة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتبعي، والفروق التي ظهرت في إجمالي المقياس ومجالات (السعي نحو التفوق وتحديد الهدف) كانت أحجام تأثيرها صغيرة، ما يدل على بقاء أثر البرنامج بعد مرور فترة من الزمن.
5. وجود فرق دال إحصائياً وحجم تأثيره كبير (0.81) في مجال النظرة إلى الحياة لدى العينة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتبعي لصالح درجة الاختبار البعدي، ما يشير إلى تناقص أثر البرنامج في هذا المجال.
6. تم بناء برنامج إرشادي تدريبي قائم على بعض مهارات علم النفس الإيجابي لرفع مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وتبين أن هذا البرنامج يتمتع بالشروط الكافية لبناء البرامج الإرشادية.

وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات ومنها:

- تصميم وتنفيذ برامج إرشادية قائمة على مهارات علم النفس الإيجابي في جميع المراحل الدراسية تهدف إلى رفع مستوى الطموح الإيجابي، من خلال تعليمهم مهارات سلوكية ومعرفية إيجابية تمكنهم من زيادة الشعور بالسعادة والاستمتاع بالحياة.
- إجراء بحث مماثل على طلبة الجامعات اليمنية.
- إجراء بحث عن فاعلية علم النفس الإيجابي في خفض أعراض الخوف المرضي لدى طلبة جامعة إب.

فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إب

اعداد الباحث/
إسحاق عبده علي الحبيشي

إشراف/
د. عبدالعزيز مهيوب الوحش
د. يوسف عبده الشجاع

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول عمى درجة الماجستير في العلوم النفسية والتربوية، تخصص تربية خاصة،
كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية، للعام 2017م

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الاتجاهات نحو المعاقين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إب، وفاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف البحث استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال مقياس الاتجاهات نحو المعاقين مكون من (50) فقرة، وثلاثة أبعاد من إعداد الباحث، طبق على عينة مكونة من (702) طالبًا وطالبة، كما استخدم المنهج التجريبي لتعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين بواسطة البرنامج الارشادي إعداد الباحث، على عينة مكونة من (24) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي الاتجاهات السلبية نحو المعاقين، تم تقسيمهما إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية مكونة من (12) طالبًا وطالبة طبق عليهم البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة مكونة من (12) طالبًا وطالبة لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي، واستخدم معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سيبرمان براون، ومعامل ألفا كرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، واختبار مان وتني، واختبار ولكوكسن.

واشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو المعاقين محايدة لا إيجابية ولا سلبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات وفقًا لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات وفقاً لمتغير صلة القرابة بمعاق، والصف الدراسي، وتوجد فروق في الاتجاهات بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج باتجاه القياس البعدي، وتوجد فروق في الاتجاهات بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي باتجاه المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي، ولا توجد فروق في الاتجاهات بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد (شهر ونصف) من الانتهاء من تطبيق البرنامج مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي، وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وتكفل للمعاقين حقوقهم.

Annual Subscription

Local: YR 6000 for individuals and 10000 for institutions.
External: $ US 80 dollars for individuals and $ US 120 dollars for institutions.

Subscription

Editor-in-Chief
The University Researcher Journal
University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

Editorial Board

Prof. Tariq Ahmed Al-Mansoob — *Editor-in-Chief*
Prof. Fouad Abdulrahman Hassan — *Assistant Editor-in-Chief*

Division Editorial board

Mr. Foud Abd-alaziz Naseeb — *Managing Editor*
Mr. Abdullghani Ali Alkawas — *Assistant Managing Editor*
Mr Bnder Abdu Alothmani — *Assistant Managing Editor*
Dr. Abdullah Al-shara'ay — *Language Consultant-Arabic*
Prof.Yahya Al-suhbani — *Language Consultant-English*

Graphics and Design

Mrs. Nagat Abdullah Shuja'a Al-Deen
Mr. Abdu-Alkhaleq Mohammed Abu-Arrijal
Mr. Mofeed Abdullah Al-Khiat
Mrs. Bassma Mohammed Mahdy

Advisory Board

Prof. Ahmed Ghaleb Alhaboob
Prof. Mohammed Hamoud Molhi Al-Zuhairy
Prof.
Prof. Faiz Mohammed Al-Ghurazi
Prof. Yahya Ahmed Al-Suhbani
Associate Prof. Abdo mohammed Al-Haddi
Prof.
Dr.

© University of Ibb, Yemen 2018

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Publisher.

THE UNIVERSITY RESEARCHER JOURNAL
OF *HUMAN SCIENCES*
A Quarterly Scientific Refereed Journal

Vol. No. 34
Issue(1)

September 2017

Printed in April 2018

University of Ibb
Republic of Yemen